LUND UNIVERSITY

Historia på väg mot framtiden

historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle

Karlsson, Klas-Göran; Tornbjer, Charlotte; Rosengren, Henrik; Eliasson, Per

2010

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Karlsson, K.-G., Tornbjer, C., Rosengren, H., & Eliasson, P. (Red.) (2010). *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. (En publikation från Forskarskolan i historia och historiedidaktik; Vol. 1). Historiska institutionen, Lunds Universitet.

Total number of authors:
4

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

Historia på väg mot framtiden

Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle

Historia på väg mot framtiden

Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle

Red. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson,
Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Copyright ©
Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Sättning
Jonas Palm
Omslagslayout
Jonas Palm
ISBN 978-91-978899-0-2
Print at MEDIA-TRYCK 2010, Lund

Innehåll

Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer
Inledning 7

Historiekulturella artefakter 13

Steven Dahl
Folkmord som fiktion 15

Martin Wilson
Nu är det väl revolution på gång? 29

Henrik Skrak
Berättelsen, en vansklig väg till historiemedvetande 43

Cathrin Backman Löfgren
Det förflutna i framtiden 55

Pelle Sjödin
Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran 67

De historiska föreställningarnas makt 79

Joakim Glaser
Att vara tysk 81

Valter Lundell
”Miljoner dödades men ännu fler fick leva” 93

Jonas von Nolting
Kulturell formstöpning eller vidgade vyer? 105

Arndt Clavier
”En fruktans gemenskap” 119

Malin Ohlin
Learning Study i historia 133

Att fördjupa historiemedvetandet 145

Ingmarie Danielsson Malmros
Meningen med Stora tabberaset i Katthult och andra berättelser om förr 147

Kerstin Berntsson
”Allt som har hänt i historien har en påverkan på framtiden” 163

Bo Persson
Förmedlaren, berättaren och hantverkaren 175

Maria de Laval
Hälsan i Norrköping under första världskriget 185

Att bli bättre i historia 197

David Rosenlund
Är en förklaring alltid en förklaring? 199

Lars Andersson
Om historieprovs nytta och skada 211

Per Gunnemyr
I huvudet på en finländsk provkonstruktör 225

Fredrik Alvén
Att bedöma en god berättelse 239

Historiens plats i samhället 253

Lars Åkerström
Bildning – ett speglande begrepp 255

Marianne Sjöland
Historia över disk 267

Per Höjeberg
Lärarna och nazismen 281

Magnus Grahn
Minnet av en (o)löst konflikt 293

Anna Nordqvist
Historien tillhör oss alla! 305

Axel Hultman
Genealogisk och genetisk lokalhistoria 319

Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer

Inledning

I Sverige har det i åtminstone två decennier funnits en historisk diskrepans. I samhällsdebatten har historiska frågor, särskilt kring andra världskrigets och den svenska välfärdsstatens historia, placerats i centrum. Från att ha stått utanför kriget och förintelsen har Sverige numera, inte minst via Forum för levande historia, hamnat mitt i krigets och folkmordets verkningshistoria. Från att ha varit ett mönsterland på vägen mot modernitet och välfärd står Sverige numera med en något solkad och mindre framstående meritlista av tvångssteriliseringar och andra typer av diskriminering riktade mot dem som varit eller uppfattats som opassande inslag i det framväxande folkhemmet. Historiedebattens vågor har stundtals gått höga i ett samhälle som under efterkrigstiden har varit starkt präglat av en modernistisk framtidsorientering.

Denna dynamiska utveckling från åren kring 1990 återspeglades inte i skolvärlden. Inga nya resurser kom skolans historieämne till del. Snarare hotades det av utplåning. I skolan fick ämnet stå tillbaka för påstått nyttigare och viktigare ämnen, eller för ämnesöverskridande studier i vilka den historiska dimensionen hade påtagligt svårt att hävda sin plats. Frågor om pengar och arbetsformer betraktades som viktigare än frågor om ämnesinnehåll, om vad man ska lära sig i den svenska skolan. Viktiga begrepp som värdegrund och multikulturalism diskuterades utan anknytning till den historiska dimensionen. Andra än ämnesföreträdare fick privilegiet att formulera skolans och undervisningens problem. Det var en diskrepans, eller kanske till och med en paradox, som fortfarande väntar på sin doktorsavhandling.

Men någonting har till sist hänt. Från att ha varit ett bortglömt och utrotningshotat ämne i den svenska skolan har historia under 2000-talet allt oftare hamnat i utbildningsdebattens centrum. I de nya kursplaner

som Skolverket låtit utarbeta och som i skrivande stund processas genom utbildningssystem och remissinstanser kommer ämnet att få avsevärt förstärkta resurser och höjd status. Ämnesinnehållet kommer att återupprättas, och med detta historieläraren, vars identitet under lång tid har dolts bakom allmänna epitet som pedagog eller mentor. Lärarutbildningen kommer åter att inriktas mot ämnesinnehåll och ämnesorienterad didaktik.

Denna bok ska betraktas som en del av denna glädjande förändringsprocess inom utbildningsområdet. Som ett resultat av Lärarlyftet, regeringens miljardsatsning på fortbildning av den svenska lärarkåren, tilldelades Historiska institutionen vid Lunds universitet i samarbete med lärarutbildningen vid Malmö högskola en forskarskola i historia och historiedidaktik. En motsvarande utbildning med färre antal studerande har förlagts till Karlstads universitet. Uppgiften för forskarskolan i Lund och Malmö, som påbörjade sin verksamhet i januari 2009, är att bedriva särskilt kvalificerad utbildning av historielärare, vilket innebär att den ska ha en hög vetenskaplig kvalitet, samtidigt som den mer eller mindre direkt avses komma skolans historieundervisning till del. Dess inriktning är historiedidaktisk, vilket enligt studieplanen innebär att ”frågor om förmedling av historia och om den historiska dimensionens plats i samhälle, kultur och utbildningssystem står i fokus”. Detta mål kvalificeras ytterligare i dokumentet:

> Frågor kring historieförmedling berör hur, varför och med vilket innehåll historia produceras, förmedlas och mottas. Villkoren för denna förmedling analyseras utifrån aspekter som rör etnicitet, generation, genus, klass och professionella grupper. Centrala begrepp är historiemedvetande, historiekultur, historiebruk, minne och identitet. Historieförmedlingens förändring i tid och rum studeras komparativt.

I praktiken genomgår de 24 forskarstuderande som antagits, alla redan yrkesverksamma historielärare på grundskola, gymnasium eller folkhögskola, en licentiatutbildning i historia. Det betyder att de dels läser ett antal forskarutbildningskurser med inriktning på historiedidaktisk teori och praktik, dels författar en licentiatuppsats inom ett ämne med historiedidaktisk orientering. Utbildningen, som finansieras av såväl statsmakt som kommuner, tar två och ett halvt år. Den sker vid Lunds universitet och Malmö högskola, där de forskarstuderande har egna arbetsplatser. En dag i veckan är lärarna, som kommer från hela landet, från Umeå till Trelleborg, verksamma i skolan.

Historiedidaktik

Utbildningen står på två ben: ett historievetenskapligt och ett historiedidaktiskt. En välutbildad historielärare behöver gedigna, vetenskapligt grundade historiska kunskaper. Samtidigt måste läraren ha insikt om och erfarenhet av hur historia som undervisningsämne förmedlas. I den senare insikten ligger också att den historiedidaktiskt reflekterande läraren kan förstå och hantera att historia i dag inte bara är ett undervisnings- och forskningsämne, utan också bär på en existentiell, moralisk, politisk och ideologisk mening. Förmedlingen av historia bestäms av en rad faktorer. Av grundläggande betydelse är att den historiska dimensionen är en integrerad aspekt av människors hela livsvärld. Historia är följaktligen inte bara ett undervisningsämne utan också ett livsprojekt. Människan är historia, har en historia och är präglad av denna historia oavsett om hon vill det eller inte, samtidigt som hon gör bruk av historia när hon med hjälp av minnen, erfarenheter och kunskaper gestaltar sitt liv. Att utforma en historieundervisning som förmår göra rättvisa åt dessa båda aspekter, för att utveckla vad som kommit att kallas elevers historiemedvetande, tillhör historieämnets stora utmaningar. En annan faktor som bestämmer historieförmedlingens villkor är kultur. Det pågår en ständig förhandling i ett samhälle om vilken historia som är värd att uppmärksamma i undervisning, forskning, museiverksamhet och annan historiekultur, och vilken som kan eller bör förbigås med tystnad. I denna förhandling spelar tradition och kontinuitet en viktig roll, inte minst för att grundlägga och bekräfta identiteter och socialisera unga människor till det befintliga samhället. Betydelsen av en sådan kulturell ”tröghet” kan lätt iakttas genom studier av hur lite och hur sällan historieläroböckers berättelser förändras över tid. I denna kulturella förhandling om samhällets och elevers historieintresse och -kunskaper deltar också andra förmedlare av historia, många med långt större resurser till sitt förfogande än historielärarna, från filmregissörer i Hollywood till artikelförfattare i Wikipedia. Detta skvallrar om en annan för historieförmedling central faktor: makt. Utan reflexion kring vem eller vilka som bestämmer vilken historia som ska undervisas om, dokumenteras och debatteras i ett samhälle, och vad denna maktposition får för konsekvenser, kan ingen medveten och meningsfull historieundervisning bedrivas.

Historiedidaktisk forskning har djupa rötter i Skåne. Redan under åren kring 1980 tog professor Birgitta Odén i Lund och universitetslektor Christer Karlegärd i Malmö initiativ till ett historiedidaktiskt samarbete mellan två högskolor som geografiskt ligger nära varandra. Historiedidaktiken har sedan dess haft en stark ställning i Lund och Malmö. Forskningen var till en början

starkt orienterad mot skolans historieämne, men har från 1990-talet fått en allt bredare ram och rör i dag många aspekter av den historiska dimensionens plats i samhället, både det svenska och det internationella. En framträdande trend är att historievetenskapen ”didaktiserats”, eller möjligen tvärtom, eftersom mycket av forskningen vid de vetenskapliga institutionerna numera utgår från att historiska föreställningar och kunskaper inte bara reproducerar den historiska ”verkligheten”, utan också aktivt skapar och omskapar den. Den nya forskarskolan i historiedidaktik är en sentida utlöpare av detta tidiga samarbete mellan Lund och Malmö. Den tillkommer därtill i en situation där historieämnet av allt att döma går mot en ny vår. Med Forskarskolan kommer den svenska historiedidaktiska forskningen att få både en fast bas och en kritisk massa.

Bokens uppläggning

Denna antologi har tillkommit för att visa bredden och djupet i den verksamhet som pågår inom forskarskolan i historia och historiedidaktik. Det ska understrykas att det är fråga om *works in progress*, om arbeten som här visserligen står på egna ben men så småningom ska växa ut till färdiga licentiatuppsatser i historiedidaktik. Många av arbetena utgår från svenskt samhälle och svensk skola, men även historiens plats i andra europeiska stater och samhällen analyseras.

Den första gruppen av kapitel i boken, Historiekulturella artefakter, tar sin utgångspunkt i historieundervisningen i relation till andra manifestationer av historiekultur, som historia på film och Internet. Det är som nämnts ett förhållande på ojämlika villkor, men kapitelförfattarnas idé är att det inte bör röra sig om ett konkurrensförhållande. Historielärare har mycket att vinna på att lära sig utnyttja historiska filmer och nätbaserade arkiv i undervisningen.

I nästa kapitelgrupp, De historiska föreställningarnas makt, analyseras på olika sätt de historiska kunskaper och förhållningssätt som de facto finns i samhället och skolan. Varken elever eller lärare är i undervisningssituationen oskrivna blad, utan bär på ett historiemedvetande och på vad hermeneutiker kallar förförståelse eller fördom. En fördom är i hermeneutiskt perspektiv ingen stereotyp, förhandskonstruerad förkastelsedom utan ett naturligt och nödvändigt inslag när människor orienterar sig och skaffar sig kunskap. Lika naturligt och nödvändigt ter det sig att historieundervisningen tar fasta på dessa fördomar, som man lika gärna skulle kunna kalla för erfarenheter eller minnen, och konfronterar dem med ett mer systematiskt historiskt tänkande och vetande.

Ett tredje temaområde, Att fördjupa historiemedvetandet, har just denna inriktning mot frågor om hur historieundervisning kan utveckla elevers historiemedvetande. Ett historiemedvetande är en mental kompass som hjälper elever att orientera sig i tidsflödet och skapa mening av det förflutna. En sådan orientering och mening uppstår knappast i varje möte med det förflutna. Flera kapitel i denna bok bygger på att identifiera sådana historiska händelser och processer som riktar elevers historiska tänkande mot de stora frågorna i tillvaron, mot liv och död, rätt och fel och ”vi” och ”de”.

En fjärde grupp av kapitel, Att bli bättre i historia, hålls samman av ett gemensamt intresse för frågor om hur historisk kunskap och historiskt tänkande utvecklas, kopplade till mer eller mindre handfasta diskussioner om hur prov konstrueras och betyg sätts i historia. Bakom ligger kvalificerade men hittills föga utforskade problem kring hur historisk kunskap och historiskt tänkande utvecklas eller fördjupas. Ofta är den allmänna utgångspunkten att bättre historia också är mer historia i kvantitativ eller kumulativ bemärkelse. Mot det står en vetenskaplig hållning att kunskapsutveckling i historia är kvalitativ eller evolutionär: ökad komplexitet och mångfald ökar historiens värde. En tredje, för många historiker och historielärare provocerande hållning tar fasta på kunskapens relevans: ju mer instrumentellt användbar historien är för individer och samhälle, desto bättre är den.

I ett femte och avslutande temaområde, Historiens plats i samhället, diskuterar kapitelförfattarna relationen mellan historia och samhälle i bred bemärkelse, såsom denna yttrar sig exempelvis i frågor om professionella, regionala och lokala identiteter. Här är kopplingen till den konkreta historieundervisningen och dess villkor mindre framträdande, medan sociokulturella och politisk-ideologiska frågor om hur historiska attityder och föreställningar lägger grunden för gemenskaper inåt och konflikter utåt blir belysta.

I arbetet med att sammanställa och korrekturläsa denna bok har vi fått värdefullt bistånd av Barbro Bergner, vilket vi härmed tackar varmt för.

Historiekulturella artefakter

Steven Dahl

Folkmord som fiktion

Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande

Historia som förmedlas genom populärkultur har en genomslagskraft som ingen historievetenskaplig produkt kan mäta sig med. Inom populärkulturen framstår film i dag som en av de mest inflytelserika förmedlarna av historia, och inget tyder på att detta håller på att mattas av.[1] Snarare möjliggör den tekniska utvecklingen att vi kan konsumera film på ett alltmer flexibelt och mångsidigt sätt, vilket förväntas leda till en fortsatt ökning av filmkonsumtion.[2]

All framgångsrik historieförmedling måste anpassa sig till en historiekulturell kontext, som fortfarande i hög grad är nationell, men när det gäller just filmmediet är den starkt amerikaniserad. Film är ett ytterst kommersiellt medium, som ska spela in sina stora produktionskostnader och helst generera en vinst. Därmed måste film tilltala flera olika grupper i samhället, vilket den vanligtvis gör genom att inkludera snarare än exkludera.[3] Hollywoodfilmens

1 Ulf Zander, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund 2006, s. 14–16; Ulf Zander, ”Det förflutna på vita duken. Film som historieförmedlare”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009, s. 131.

2 Tomas Axelson, *Film och mening. En receptionsstudie om spelfilm, filmpublik och existentiella frågor*, Uppsala 2008, s. 16–17; Mats Jönsson, ”Historia à la Hollywood – Steven Spielberg i pulpeten”, i Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), *Det förflutna som film och vice versa. Om medierade historiebruk*, Lund 2004, s. 33.

3 Tommy Gustafsson, ”I skarven mellan fakta och fiktion. Konstruktionen av manlighet

klassiska berättarstrategi i tre akter: presentation – komplikation – upplösning, har sedan hundra år tillbaka varit stilbildande och är en norm i många andra länders filmproduktioner. Det är en dramaturgi som ger alla i publiken en möjlighet att förstå och tolka händelseförloppet. Därutöver måste filmen representera föreställningar och preferenser som ligger i tiden. Mats Jönsson menar att den amerikanska filmindustrins främsta kännetecken är att den alltid förhållit sig pragmatisk till förändrade preferenser i omvärlden. Det är viktigare att producera framgångsrika och fungerande fiktioner än sanna berättelser.[4]

När eleverna möter skolämnet historia bär de med sig ett historiemedvetande som formats av bland annat film, dataspel, Internet och massmediernas nyhetsrapportering. Även om familjen och utbildningssystemet fortfarande spelar en viktig roll i produktionen och reproduktionen av individens historiemedvetande, finns det följaktligen flera inflytelserika historiekulturella arenor som påverkar vår tolkning av det förflutna, vår förståelse av samtiden och våra perspektiv på framtiden.[5] Det är svårt att säga något om styrkeförhållandet mellan de olika aktörerna, men ett rimligt antagande är att historia framställd via populärkultur i allmänhet och film i synnerhet utgör inflytelserika arenor där elevernas historiemedvetande formas.

Detta kapitel fokuserar på relationen mellan skolans uppdrag att fördjupa elevernas historiemedvetande och populärkulturell historieförmedling genom film.[6] Mitt syfte är att ge några perspektiv på filmens potential att aktivera och kvalificera elevers historiemedvetande. Centrala frågeställningar i kapitlet är: Vad utmärker filmens sätt att konstruera och förmedla historia jämfört med historievetenskapliga texter och historielärböcker? Hur påverkar film gymnasieelevers historiemedvetande?

Jag kommer att utgå från två filmer i mina resonemang. Filmen *Hotel Rwanda* (2004) används för att exemplifiera hur historia konstrueras på film och vad som skiljer filmens framställning från historievetenskapliga texter.

---

och etnicitet i svensk filmkultur under 1920-talet", i Klas-Göran Karlsson, Eva Helen Ulvros & Ulf Zander (red.), *Historieforskning på nya vägar*, Lund 2006, s. 103.

4 Mats Jönsson, *Film och historia. Historisk Hollywoodfilm 1960–2000*, Lund 2004, s. 15–18, 31–35.

5 Klas-Göran Karlsson, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), 2009, s. 40; Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag,* Köpenhamn 2003, s. 88; Bernard Eric Jensen, "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 49.

6 *Lpf 94. Kursplan 2000 för historia*. Se "Mål att sträva mot" för ämnet historia.

Waltz with Bashir (2008) ingår i en receptionsstudie där syftet är att försöka förstå hur filmens berättelse påverkar mottagarens historiemedvetande.

Historiemedvetande och film

Historia som förmedlas genom film har mycket gemensamt med den mentala process som går under benämningen historiemedvetande, skriver Zander. Innebörden av detta begrepp är att historien alltid är i rörelse, då tolkningen av det förflutna formas utifrån nutida behov och med en tänkt framtida utveckling som något hoppfullt eller som ett avskräckande exempel.[7] Filmer konstruerar en historisk verklighet utifrån en sentida plattform, det vill säga inspelningstillfället, och utifrån särskilda önskemål och behov i nuet. Betraktat från denna synvinkel går det att argumentera för att film egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.[8]

Jörn Rüsen skriver att vårt historiemedvetande tenderar att aktiveras av *borderline events*, det vill säga av grundvalskriser som drabbar hela samhällen i form av till exempel folkmord eller grova övergrepp på civilbefolkningar.[9] I den kategori av film som står i fokus för denna studie finns filmer som utger sig för att vara baserade på en sann historia av omvälvande art.[10] Ofta går dessa filmer under genren drama och bygger på en tragisk eller upprörande händelse, men med inspiration från Rüsens resonemang om *borderline events* benämner jag här denna typ av film *borderline film* just därför att de berättar en historia om grundvalar som rämnar.[11] Det är filmer som berör existensens

7 Ulf Zander 2006, s. 15.

8 Mats Jönsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gustafsson i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.

9 Jörn Rüsen, ”Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany”, i Michael S. Roth & Charles G. Salas (eds.), *Disturbing Remains. Memory, History, and Crises in the Twentieth Century,* Los Angeles 2001, s. 252–253.

10 Begreppet film använder jag synonymt med spelfilm i detta kapitel, vilket betyder att dokumentärfilm och konstfilm faller utanför ramarna för detta arbete.

11 Definitionen kan tyckas vara snäv eftersom den utesluter en stor grupp av filmer om grundvalskriser, nämligen filmer som hämtar inspiration från sagans värld och utspelar sig i en historisk tid alternativt filmer som handlar om framtiden, *science fiction*. Ett rimligare förhållningssätt kan vara att betrakta *borderline film* som ett öppet begrepp, vilket inkluderar fler olika undergrupper dit ovanstående filmkategorier kan räknas. Det som styrt avgränsningen i denna studie är att filmen ska vara baserad på en sann historia.

innersta frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, samt ”vi” och ”de”. I detta kapitel använder jag mig av filmerna *Hotel Rwanda* och *Waltz with Bashir*, men min utgångspunkt är att andra borderline-filmer av god kvalitet skulle leda fram till liknande resultat.[12]

En tolkningsram

Inom historiedidaktik finns en bärande tanke att historia är en dubbel tankeoperation. Å ena sidan *är* vi historia i den meningen att historien funnits före oss själva och har skapat de förutsättningar vi lever under. Perspektivet är genetiskt. Å andra sidan *gör* vi historia. Utifrån nutidens frågor och behov blickar vi tillbaka för att söka mening och orientering i tillvaron. Vi ”brukar” och konstruerar historia. Perspektivet är genealogiskt.[13] Men den historia som människor konstruerar åt sig själva och andra är förankrad i både den faktiska historien såsom den framstår i ett genetiskt perspektiv och i tidigare konstruktioner. De genetiska och genealogiska perspektiven förutsätter varandra och måste anläggas samtidigt i samma dubbla tankeoperation.[14] Även om de två perspektiven sällan framträder i renodlad form i historieförmedling kan det vara analytiskt givande att skilja mellan dem och ställa dem i relation till film för att tydligare ringa in skillnaden mellan filmens och historievetenskapens sätt att konstruera och förmedla historia.

Det genetiska perspektivet har varit dominerande hos historieforskare och historielärare, som är professionellt tränade. Här är orsak–verkan och förändring–kontinuitet centrala begrepp. Nyckelordet har varit förklaring, något historikern producerar genom att relatera det som ska förklaras till en kronologisk utveckling som är framåtriktad. Strävan finns att förstå de villkor som gällde då och undvika anakronism. Hänsynstagande till komplexa orsakssamband, en analytisk öppenhet och abstraktion bidrar till att skapa distans till det undersökta och en ökad grad av objektivitet. En genetisk framställning kan kasta ljus över frågor om varför nutiden ser ut som den gör, men om denna framåtriktade historia inte tillåts nå fram till nuet och dess problem kommer historien att leva sitt eget liv utan avsändare och mottagare, utan en relation till nutida behov och frågor.[15]

12 Exempel på andra borderlinefilmer är: *Shooting Dogs* (2005), *Ararat* (2002), *Brända av solen* (1994), *Schindler´s List* (1993) och *The Killing Fields* (1984).

13 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 44–47.

14 Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson, *Folkmordens historia. Perspektiv på det moderna samhällets skuggsida*, Stockholm 2005, s. 99.

15 Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, s. 95–98.

Det genealogiska perspektivet tar sin utgångspunkt i nutidens frågor och behov. Grundtanken är att människor söker sig tillbaka till sådant i det förflutna som kan erbjuda dem mening och orientering. Detta perspektiv anläggs vanligen av breda grupper av människor, som inte i första hand drivs av vetenskapliga ambitioner. Historia konstrueras och brukas av individer och kollektiv för att svara mot specifika behov och intressen, såsom existentiell förankring, politisk makt eller ideologisk legitimitet. Den genealogiskt orienterade historien skiljer sig från historikers sätt att tolka historien genom att den är tillbakablickande och mer eller mindre rätlinjigt letar sig tillbaka i historien för att tillfredsställa vissa behov eller söka svar på betydelsefulla frågor i individens liv. Det kan handla om att söka rötter och kontinuitet i en period präglad av otrygghet och snabb förändring.[16]

Det genealogiska perspektivet innehåller flera viktiga komponenter som utmärker ”den goda berättelsen”. Berättelsen i sin tur fyller en viktig funktion när det gäller att stimulera individers och gruppers historiemedvetande.[17] Enligt Rüsen hänger historiemedvetandet nära samman med narrativ kompetens, vilket han beskriver som en förmåga att artikulera de historier som behövs för att ge ens liv en meningsfull temporal riktning genom förändringar över tid. För att nå dit bör berättelsen innehålla tre beståndsdelar, som med Karlssons terminologi benämns konkretion, kontinuitet och kontext.[18] För det första måste berättelsen ligga nära och beröra människors egna upplevelser och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då–nu–sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människor få en möjlighet att genom berättelsen förhålla sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.[19]

Den meningsfulla berättelsen

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet.[20] Avståndet till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och

16 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 46–47.

17 Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år,* Lund 2008, s. 56.

18 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 53.

19 Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005, s. 11.

20 Peter Englund, *Brev från nollpunkten. Historiska essäer*, Stockholm 1996, s. 7–10.

kulturellt.[21] Ett upplevt avstånd till historien kan även härledas ur abstrakta resonemang, som visar på komplexiteten i ett händelseförlopp och hur olika tolkningsmöjligheter tydliggör att underlaget är för bräckligt för att kunna leda fram till några säkra slutsatser. Men avståndet kan även sammanhänga med korta och faktarika redogörelser för händelser, som försvårar för läsaren att emotionellt reagera på texten. I en genomsnittlig historielärobok kan ett helt folk, lite tillspetsat, bli tillintetgjort på en halv sida och en nation gå under i en bisats. I rättvisans namn bör dock tilläggas att detta till stor del är ett genrespecifikt problem, som är avhängigt av att stoffträngseln ökar och tvingar fram ett strängt innehållsligt urval.[22]

För manusförfattaren Keir Pearson, som tillsammans med Terry George gjorde filmen *Hotel Rwanda*, hade folkmordet i Rwanda 1994 passerat relativt obemärkt ända tills han 1999 fick höra berättelsen om hur hotelldirektören Paul Rusesabagina räddade 1 268 tutsier och moderata hutuflyktingar från en säker död:

> He told me (John Robinson, författarens anmärkning) an amazing story that rocked me to my core [...] Little did I know at that time but the story of Paul´s heroics at Mille Collines would consume my life for the next five years [...] I was struck by the fact that at a time when the superpowers of the world decided to do nothing, one man made a difference. For me, Paul Rusesabagina´s story needed to be told. I wanted to use the medium I loved, film, to make people aware of something that they too easily ignored in 1994.[23]

Historiemedvetandet tenderar, som nämnts, att aktiveras av trauman och svåra kriser som rubbar våra grundvalar. Om dessa inte är självupplevda är det genom berättelser de kan beröra andra människor. Pearson lyssnade till en berättelse som skakade om grundvalarna i hans liv. Ur detta växte en vilja att sätta sig in i mekanismerna bakom folkmordet och sprida kunskapen till en stor internationell publik. Från att folkmordet i Rwanda varit något abstrakt blev det konkret, från att ha funnits på avstånd kom det nära.

---

21 Inom nyhetsvärdering används vanligtvis närhetsprincipen då redaktionen ska välja ut händelser till nyhetsrapporteringen. Det kulturella avståndet handlar om läsarens och tittarens förväntade möjligheter att identifiera sig med den aktuella händelsen. Om västerlänningar är inblandade i händelsen krymper följaktligen det kulturella avståndet enligt denna nyhetsjournalistiska princip, och mottagaren har lättare att engagera sig i händelsen. Därmed ökar sannolikheten att händelsen blir en nyhet i medierna.

22 Niklas Ammert 2008, s. 24.

23 Keir Pearson, "The Beginning", i Terry George (ed.), *Hotel Rwanda. Bringing the True Story of an African Hero to Film,* New York 2005, s. 13–14.

Manusförfattaren Pearson kontaktade regissören Terry George i slutet av 2001. När George fick läsa manuset till *Hotel Rwanda* blev även han gripen av berättelsen. De enades om att göra en film med ett uttalat syfte: ”We both agreed that the purpose of the film was to reach a wide audience, an audience that probably knew nothing about the Rwandan genocide, and make them aware [...] we have to get the world to watch.”[24] George var medveten om svårigheten att få filmprojektet finansierat: “I was continually warned that Hollywood has almost no interest in African topics. Such films don´t get made, I was told, because they are a financial liability.”[25] Trots den ekonomiska osäkerheten blev finansieringen klar under 2003 och inspelningen av filmen tog vid i början av 2004. *Hotel Rwanda* hade premiär 2004 i samband med tioårsdagen av folkmordet i Rwanda.[26]

Filmproducenterna hade ett uttalat syfte att nå en bred filmpublik och göra publiken medveten om folkmordet i Rwanda 1994, samt att öppna deras ögon för det som sker i Afrika i dag. Häri låg en utmaning och, om man så vill, ett problem. Rusesabaginas självupplevda erfarenheter – ursprungsberättelsen – förpackades i ett ytterst kommersiellt medium, som i detta fall följde den klassiska Hollywood-dramaturgin. Vanligtvis brukar filmmakare skriva att filmen är baserad på en sann historia, underförstått att berättelsen anpassats till rådande genrekonventioner och innehåller dramatiseringar. Filmen *Hotel Rwanda* lanserades inte som en filmberättelse som är baserad på en sann historia, utan filmen fick undertiteln *En sann historia*. Betraktat ur en kommersiell synvinkel är detta förmodligen rationellt, eftersom det signalerar att vi har att göra med en verklig hjälte att inspireras av, men ur en historievetenskaplig synvinkel är det problematiskt.

---

24 Keir Pearson 2005, s. 21. Se även DVD-versionens extramaterial där Terry George utvecklar vilka intentionerna var bakom filmen.

25 Terry George, “My Promise”, i Terry George (ed.) 2005, s. 23.

26 Det finns med all säkerhet flera förklaringar till varför filmbolaget MGM valde att göra *Hotel Rwanda* vid denna tidpunkt. Rimligen spelade Paul Rusesabaginas starka berättelse och Pearsons & Georges filmmanus in, men även den kommande tioårsdagen av folkmordet i Rwanda. *Hotel Rwanda* var en kommersiell produkt som kunde förväntas få en ökad publik om folkmordet även uppmärksammades i nyhetsrapporteringar och dokumentärer i samband med minneshögtiden.

Hotel Rwanda – En sann historia?

Hotel Rwanda har vunnit flera internationella priser och lockat en stor internationell publik.[27] Filmen bygger på hotelldirektören Paul Rusesabaginas (Don Cheadle) berättelse hur han mitt under pågående folkmord i Rwanda 1994 räddar mer än 1 200 flyktingar från en säker död.

Filmberättelsen tar sin utgångspunkt i situationen i Rwanda dagarna före den 6 april 1994, då Rwandas president Habyarimas plan skjuts ned kort före landning. Presidentens död blir startskottet för nära tre månaders folkmord, som innebär att omkring 800 000 personer – huvudsakligen från tutsifolket – dödas under de mest bestialiska former. Filmpubliken får kronologiskt följa utvecklingen från det att hotelldirektören Rusesabagina främst sätter den egna familjens intressen i förgrunden till vändpunkten ungefär 45 minuter in i filmen, när han inser att västvärlden, inklusive FN, övergivit det rwandiska folket. I snabb takt låter Paul lyxhotellet bli en tillflyktsort för mer än 1 200 flyktingar – huvudsakligen tutsier. Denna vändpunkt i Pauls liv illustreras i filmen av en laddad scen där endast rwandier står kvar vid lyxhotellet Mille Collines efter att alla västerlänningar evakuerats.

Bakom filmer finns specifika behov och intressen, vilket gör att de med fördel kan analyseras med utgångspunkt i Karlssons historiebrukstypologi och den tolkningsram som introducerades tidigare i kapitlet.[28] Det går att identifiera flera olika historiebruk i *Hotel Rwanda*. Det kommersiella historiebruket framträder då form och innehåll anpassas för att nå en bred publik. De bakomliggande förklaringarna till folkmordet får en undanskymd plats. Vid två tillfällen får filmpubliken en kort historielektion om bakgrunden till folkmordet. Filmen inleds med följande sändning från radiostationen RTLM, som stod för en hårdför anti-tutsipropaganda:

> When people ask me, good listeners, "Why do I hate Tutsi?" I say, "Read our history." The Tutsi were colonists. They stole our Hutu land, they whipped us. Now they have come back, these tutsi rebels. They are cockroaches. They are murderers. Rwanda is our Hutu land. We are majority. They are a minority of traitors and invaders. We will squash the RPF rebels. This is RTLM, Hutu power radio. Stay alert – – watch your neighbors.[29]

---

27 *Hotel Rwanda* blev trefaldigt Oscarnominerad, fick tre Golden Globe-nomineringar och har vunnit fler än tio större utmärkelser. Se lista över nomineringar och priser: http://www.imdb.com/title/tt0395169/awards, 2010-02-10.

28 Klas-Göran Karlsson 2009, s 56–69.

29 Keir Pearson & Terry George, "The Screenplay", i Terry George (ed.) 2005, s. 117.

Vid ett andra tillfälle i filmen förklarar en journalist från Kigali skillnaden mellan hutuer och tutsier för en västerländsk kollega, Jack Dalgish (Joaquin Phoenix):

> According to the Belgian colonists the Tutsi are taller, are more elegant. It was the Belgians that created the divisions [...] They picked people – those with thinner noses, lighter skin. They used to measure the width of peoples' noses. The Belgians used the Tutsis to run the country. Then, when they left, they left the power to the Hutus. And of course, the Hutus took revenge on the elite Tutsis for years of repression.[30]

Den förklaring filmen ger till folkmordet i Rwanda saknar komplexitet och analytisk öppenhet. I stället är det rätlinjiga och enkla kausala samband som framträder i filmen. Mohamed Adhikari skriver att *Hotel Rwanda* missar chansen att placera in folkmordet i en större kontext. Filmpubliken får till exempel ingen hjälp med att förstå varför så många i civilbefolkningen blev förövare. Det kommersiella historiebruket tar överhanden genom att fokusera för mycket på en individs hjältedåd och för lite på strukturella förklaringar till folkmordet och dess grymheter:[31]

> Hotel Rwanda had the opportunity to contextualise the genocide and act as an informative piece of work. Instead, the producers choose to focus on the drama of one individual's attempt to save a group of people. Thereby they made the film more commercially acceptable. In doing so the truth is compromised and an opportunity missed.[32]

Adhikari riktar tung kritik mot filmen. Men när han efterlyser fler strukturella förklaringar, mer av brutaliteter och mindre av individuella hjältedåd för att komma närmare sanningen, är det ett vetenskapligt bruk av historia han efterlyser. Zander menar tvärtom att ett val att visa upp alla de detaljer och alternativa utvecklingslinjer som utmärker historiska händelseförlopp och historievetenskaplig tolkning av dessa, kan vara filmiskt kontraproduktivt. Han hävdar att ett vetenskapligt historiebruk inte är en fruktbar startpunkt för analyser av visuella mediers förmedling av historia.[33]

---

30 Keir Pearson & Terry George 2005, s. 133.

31 Mohamed Adhikari, "Hotel Rwanda – The challenges of historicising and commercialising genocide", *Development Dialogue* 2008:50, s. 173–174, 189.

32 Mohamed Adhikari, "Hotel Rwanda: An opportunity missed?", http://www.pambazuka.org/en/category/books/40505, 2010-02-17.

33 Ulf Zander 2006, s. 23, 35.

En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fästa blicken på tidigare bortglömda eller bortträngda historiska händelser. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen *Hotel Rwanda*. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på *Hotel Rwandas* officiella hemsida.[34] I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Framför allt riktas allvarlig kritik mot västvärlden som enligt filmberättelsen svek Rwanda. Filmen marknadsförs med formuleringen: ”När hela världen blundade öppnade en man sitt hjärta.”[35] Detta kan betraktas som ett exempel på hur det kommersiella historiebruket anpassas till publiken och därmed byter skepnad till ett ideologiskt historiebruk. Det kommersiella historiebruket är beroende av andra historiebruk för att svara mot konsumenternas behov, något som Marianne Sjöland behandlar mer ingående i denna antologi.

Den kritik som i filmen riktas mot västvärlden kan även tolkas som ett exempel på ett politisk-pedagogiskt historiebruk med syfte att öppna ögonen för liknande svek som pågår i nutiden. Tanken är att lyfta frågan till ett politiskt plan och skapa debatt. Berättelsen pekar ut för filmpubliken hur enskilda individer, stater och mellanstatliga organisationer bör handla vid liknande grundvalskriser i samtiden och framtiden.

I min analys av historiebruket i filmen *Hotel Rwanda* behöver både det genetiska och genealogiska perspektivet inkluderas i linje med den tolkningsram kapitlet bygger på. Filmen har ett utpräglat genealogiskt perspektiv. Det som utmärker dess berättelse är subjektivitet, analytisk slutenhet, konkretion, kontinuitet, relevans, närhet, känsla och upplevelse. Trots detta marknadsförs filmen som en sann historia, det vill säga som om vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt snitt. Det handlar följaktligen om att få publiken att tro att det är en sann historia som berättas, trots att folkmordet i filmen *Hotel Rwanda* utgör en blandning av flera olika historiebruk som vetter åt det genealogiska perspektivet.

34 http://www.unitedartists.com/hotelrwanda/main.html, 2010-01-20.

35 Se omslag på DVD-fodral och *Hotel Rwandas* officiella hemsida.

Elevers möten med film

Berättelsen är ett möjligt verktyg när det gäller för människor att artikulera sitt historiemedvetande och den har en viktig funktion för att stimulera individers och gruppers historiemedvetande. Men vad är det som sätts igång när filmens berättelse – sujet – når mottagaren, som konstruerar sin berättelse – fabula?[36] Hur påverkar film gymnasieelevers historiemedvetande?

I början av juni 2009 genomförde jag en receptionsanalys tillsammans med åtta elever på en gymnasieskola i Stockholm.[37] I Sverige är receptionsstudier av historisk film och hur dessa påverkar elevernas historiemedvetande ett nästan outforskat område.[38] Denna studie ska betraktas som ett första försök att formge en receptionsanalys där filmens potential att aktivera och kvalificera elevernas historiemedvetande står i fokus. I mitt pågående avhandlingsarbete ger jag däremot filmpubliken och receptionen ett generöst utrymme för att med större precision kunna säga något om filmens förmåga att fördjupa elevernas historiemedvetande.

Denna pilotstudie förlades till slutet av kursen Historia A för att ge eleverna en ökad möjlighet att förstå och utmana filmberättelsen. Ett historiemedvetande kan inte operera i tomma intet, eleverna behöver ha ett innehåll att tänka med och om. Receptionsanalysen organiserades utifrån Rüsens uppdelning av tre meningsskapande dimensioner i historiekulturen och i individens historiemedvetande: Den estetiska dimensionen handlar om hur historiska erfarenheter levandegörs och förmedlas, medan den politiska dimensionen inbegriper frågor om hur maktförhållanden legitimeras eller utmanas. Den kognitiva dimensionen, slutligen, står för historievetenskap och tillförlitlighet i tolkningen. En berättelse behöver ha en balans mellan de tre dimensionerna, vilka i korthet kan översättas med orden känsla, vilja och förstånd, för att inte bli ensidig och problematisk.[39]

36 De ryska formalisterna utvecklade under början av 1900-talet en begreppsapparat, inspirerad av litteraturvetenskapen, kring filmiskt berättande. Distinktionen mellan det som konkret visas på filmduken kallas sujet och den berättelse som åskådaren skapar av dessa bilder i sitt eget huvud fabula. Denna begreppsapparat har blivit grundläggande för filmvetenskaplig teori. Se Tomas Axelson 2008, s. 41–46.

37 Eleverna gick på det estetiska programmet i årskurs 2 då studien genomfördes den 6 juni 2009. Deras skrivna kommentarer till filmen *Waltz with Bashir* kan inte sammankopplas med deras namn. Allt material finns arkiverat hos författaren till detta kapitel.

38 Per Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, *Aktuellt om historia* 2008:1, s. 42.

39 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter,* Göteborg 2004, s. 160–174.

Dessa dimensioner fungerade som ett analysverktyg för att bedöma vilka dimensioner i historiemedvetandet som aktiverades hos eleverna i samband med filmvisningen. Inför visningen fick eleverna även frågor att förhålla sig till, relaterade till de tre medvetandedimensionerna.[40]

Valet av film föll på *Waltz with Bashir*, som handlar om regissören Ali Folmans egna erfarenheter och minnen, eller snarare avsaknad av minnen, från kriget mellan Israel och Libanon 1982. Förutom att filmen var aktuell på biograferna när eleverna fick ta del av den och att elevintresset var stort, påverkades filmvalet av två andra betydelsefulla faktorer: dels att ingen i gruppen sett filmen eller analyserat dess innehåll i undervisningssammanhang, dels att filmens berättelse innehåller några planteringar där massakern i Sabra och Shatila 1982 relateras till förintelsen, vilket väcker frågan om vilka spår denna jämförelse lämnar i receptionen. Kommer någon av eleverna att utmana denna del i berättelsen?[41]

Waltz with Bashir har en uppbruten kronologi i berättandet och skiljer sig därmed från *Hotel Rwanda*s kronologiska berättelse, men successivt växer det fram en berättelse som beskriver vägen fram till massakern och dess omedelbara konsekvenser för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelsen har en potential att aktivera elevernas historiemedvetande.

I receptionsanalysen framgick det tydligt att samtliga elever var tagna av filmen och dess sätt att förmedla berättelsen om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara kände på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyhetsrapporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjusvar:

---

40 Jag bad dem kommentera sin reaktion och känsla efter att ha sett filmen. De ombads även att beröra i vilken mån filmen bidragit till en vilja att handla och förändra samhällsförhållanden. För att täcka in den kognitiva dimensionen fick eleverna i uppgift att fundera på om detta var en unik händelse eller om det finns paralleller i historien. Eleverna ombads även kommentera om de tror att liknande händelser kan hända i framtiden, samt vilka frågor filmen väckte.

41 Filmen *Hotel Rwanda* hade eleverna tagit del av och analyserat året innan i ämnet samhällskunskap, vilket bidrog till valet av en annan aktuell borderline film, *Waltz with Bashir*.

> Chockad skulle vara ordet som beskrev hur jag kände efter att jag såg *Waltz with Bashir* för min första gång. Jag blir också chockad av att jag blev det av filmen, för trots att det inte alls är ovanligt i världen och att man upplever liknande scenarion nästan varje dag på tv så blir jag uppriktigt och djupt berörd av brutaliteten och filmens fantastiska förmåga att fånga människans tankesätt och inställning till krig.[42]

> Jag blev helt förbluffad hur tyst det blev i rummet. Otroligt gripande film! [...] Ger otroligt mycket känslomässiga intryck, fascinerande sätt att lära sig om historiska händelser. Dock visste jag för lite om kulturen och geografin [kontexten, författarens anmärkning] för att verkligen förstå vad som hände.[43]

Om intervjusvaren ställs i relation till historiemedvetandets tre dimensioner antyder citaten ovan att den närhet och konkretion som film kan förmedla aktiverar historiemedvetandets estetiska dimension i form av mycket starka känslomässiga reaktioner. Axelsons resultat pekar i samma riktning. Hans receptionsstudie visar att film hos respondenterna betraktades som ett emotionellt kraftfullt medium och som en källa till tankar om livet och moraliska principer.[44]

Även den politiska dimensionen tenderar att aktiveras då människor lyssnar till berättelser som berör. Det gällde för Pearson och George då de lyssnade till Rusesabaginas berättelse, och det gäller för flera av respondenterna i denna studie. En majoritet beskriver att de har en vilja att agera för att förhindra att något liknande upprepas, men att de saknar tillräckliga kunskaper. Flertalet av respondenterna säger att de inte får hjälp av filmen att sätta in massakern i ett större sammanhang. I stället väcker massakern i Sabra och Shatila många frågor: Varför inträffade massakern? Vilka aktörer var inblandade? Vem bär ansvaret? Kan detta hända igen? Trots att filmen anspelar på likheter mellan massakern i Sabra och Shatila 1982 och förintelsen gör hälften av eleverna kopplingar till folkmordet på armenier, folkmordet i Kambodja, etnisk rensning och folkmord i det forna Jugoslavien, samt folkmordet i Rwanda. Eleverna placerar in den för dem okända massakern i en folkmordsgrupp där förintelsen finns med och utgör paradigmet, men där även andra folkmord nämns. Det verkar finnas en vilja hos respondenterna att snabbt förankra det okända i det välkända. Men saknar eleverna den kognitiva dimensionen, som

42 Intervju med Filip 5 juni 2009. Materialet finns hos författaren.

43 Intervju med Lukas 5 juni 2009. Materialet finns hos författaren.

44 Tomas Axelson 2008, s. 214, 220.

kompletterar filmens berättelse, väcker det frågan om film i vissa sammanhang rent av kan förhindra en progression och därmed bidra till slutna berättelser, om de inte utmanas av berättelser med analytisk öppenhet och komplexitet. I denna studie varken utmanade eller problematiserade respondenterna sina jämförelser mellan olika övergrepp och folkmord i historien. Detta kan tolkas som att filmen lider av ett underskott av den kognitiva dimensionen.

Tre nödvändiga dimensioner

Tidigare förde jag ett resonemang om historieläroböcker och historievetenskapliga texter som ensidigt betonar den kognitiva dimensionen i meningsskapandet, vilket kan bygga upp ett avstånd mellan texten och läsaren. I denna antologi för Ingmarie Danielsson Malmros ett resonemang om hur den kognitiva dimensionen tagit överhanden i historieläroböcker under efterkrigstiden. I takt med att texterna blivit allt mer komprimerade har berättelsen förlorat i konkretion, kontinuitet och kontext.

På motsvarande sätt kan film vara problematisk för att den estetiska och politiska dimensionen dominerar.[45] Film kan inte mäta sig med textens förmåga att vrida och vända på verkligheten och problematisera bilden. Det är därför bedrägligt att visa en film i tron att den ska ersätta annan historisk information.[46] En rimlig slutsats som kan dras är att film har en stor potential att aktivera historiemedvetandet, eftersom det är ett emotionellt kraftfullt medium som väcker känslor, frågor och i vissa fall en vilja att förändra. Den har en fantastisk förmåga att skapa närhet till historien och beröra, men i vilken utsträckning detta leder till att elevernas historiska tänkande utvecklas är en betydligt mer komplex fråga. Intervjusvaren pekar i riktning mot att det måste finnas en balans mellan de tre dimensionerna för att historiemedvetandet ska kvalificeras och ge eleven en orientering i tillvaron, en orientering som grundar sig på en förmåga att hantera förändring och flera olika berättelser samtidigt. Här har historieämnet en unik möjlighet, jämfört med andra historiekulturella arenor, att erbjuda en lärandesituation där samtliga tre dimensioner i historiekulturen och historiemedvetandet har sin givna plats.[47] Sedd ur den synvinkeln är populärhistoria förmedlad via film en tillgång och inte en belastning för historieläraren.

---

45 Jörn Rüsen 2004, s. 160–164.

46 Ulf Zander 2009, s.150.

47 Peter Lee, "Understanding History", i Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, Buffalo & London 2004, s. 155.

Martin Wilson

Nu är det väl revolution på gång?

Wikipedia och historieskrivning

Det kan tyckas långsökt att inleda ett kapitel som ska handla om Wikipedia med att citera Platon. Faktum är dock att följande citat visar att dagens diskussioner om informations- och kommunikationsteknik, IKT, har rötter som kan spåras långt tillbaka i historien:

> När Theuth kom till bokstäverna sade han:
> Min konung! Om egypterna lär sig det här blir de visare och mer minnesgoda, för det här har jag uppfunnit som en drog för minne och vishet!
> Kungen svarade:
> Mångkunnige Theuth! En kan framföda konstprodukter, en annan avgöra vilken skada och nytta de medför för dem som ska använda dem. Nu är du bokstävernas far, och av välvilja säger du att deras verkan är motsatsen till den verkliga. När man lär sig dem försummar man nämligen minnet, vilket leder till glömska, för i förlitan på skriften låter man sig påminnas av främmande tecken utifrån, inte inifrån av egen kraft. Du har alltså uppfunnit en drog som inte hjälper människan att stärka minnet, utan hjälper henne att påminna sig. Dina lärjungar ger du skenvishet, inte sann vishet. De kommer att läsa mycket utan att bli undervisade, de kommer att skenbart inse mycket men för det mesta inte fatta någonting; de kommer att bli odrägliga att umgås med och bli skenvisa, inte visa.[1]

1 Platon, ”Faidros”, i Platon, *Skrifter. Bok 2*, Stockholm 2001, s. 371.

I Platoncitatet ovan möts kung Thamus och uppfinnaren Theuth. Thamus är skeptisk till innovationen skrivkonst. Platons text har använts för att peka på likheter mellan uppfinnandet av skrivkonsten och utvecklandet av IKT. Walter J. Ong refererar till Platon för att understryka två likheter. För det första möttes båda innovationerna av skepsis. För det andra har båda företeelserna förändrat människans sätt att tänka.[2]

Att jämställa betydelsen av skrivkonsten med betydelsen av IKT är måhända ett exempel på ett tvivelaktigt historiebruk. Det finns stora skillnader. Dels är det i nuläget omöjligt att avgöra hur stor påverkan datorerna faktiskt har haft. Kanske är effekten på det mänskliga livet betydligt mindre än de förändringar som skrivkonsten medförde. Dels finns det många negativa aspekter av datoranvändande. Olika former av missbruk och illegala verksamheter förknippas med datorer. Läskunnighet däremot betraktas enbart som något positivt. Det går alltså att ifrågasätta jämförelsen mellan skrivkonst och IKT. Samtidigt går det inte att bortse från de två aspekterna som Platoncitatet var tänkt att illustrera: användning av IKT har mötts med skepsis och osäkerhet, inte minst från lärare, och IKT har medfört stora förändringar i samhället. Som exempel på den sistnämna aspekten kan Sovjetunionens fall nämnas. Manuel Castells menar att informationsteknologins utveckling var en viktig faktor i den processen. Eller rättare sagt: det sovjetiska samhällets oförmåga att hantera informationsteknologi bidrog till att landet halkade efter i utvecklingen jämfört med väst, vilket i sin tur medverkade till systemets kollaps.[3]

När hela samhället påverkas av innovationer får detta även konsekvenser för skolväsendet. Från mitten av 1980-talet gjordes stora satsningar på IKT i den svenska skolan. Ambitionen var från början hög. Tanken var att introduktionen av datorer i skolans värld skulle leda till att undervisningsmetoderna revolutionerades. Dessutom skulle skolan leda IKT-revolutionen och visa övriga samhället vägen in i den nya eran.[4] Genom att ställa 1980-talets visioner om framtiden mot dagens situation i skolan kan några intressanta iakttagelser göras. Till att börja med ansågs de första satsningarna vara misslyckade, den omedelbara revolutionen uteblev. I ett längre perspektiv kan det dock konstateras att användningen av IKT har ökat

2 Walter J. Ong, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet,* Göteborg 1990, s. 95–100.

3 Manuel Castells, *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 3, Millenniets slut,* Göteborg 2007, s. 49–51.

4 Se exempelvis KK-stiftelsen, *Restposten. Den växande historien om Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling,* Stockholm 2001, s. 17.

markant och att skolorna faktiskt genomgått stora förändringar.[5] Tanken på att lärarna skulle ha lett IKT-revolutionen känns i dag närmast löjeväckande. Det var i stället ungdomarna som först anammade den nya tekniken. Det uppstod en klyfta mellan eleverna och lärarna, en klyfta som undersökts av Elza Dunkels. Hon pekar på problemen med att elever och lärare delvis lever i olika världar.[6] Samtidigt är varken elever eller lärarkår homogena grupper. Det finns anledning att anta att IKT-kompetensen varierar inom båda grupperingarna.

Hur har människan påverkats av teknikens utveckling under de senaste decennierna? En nästan lika stor fråga är hur denna utveckling påverkat historiekulturer. Peter Aronsson understryker historiekulturers kommunikativa funktion att koppla samman dåtid, nutid och framtid. Dessa kopplingar görs med hjälp av historiskt råmaterial såsom källor, artefakter och ritualer.[7] Klas-Göran Karlsson betonar också de kommunikativa aspekterna och definierar historiekultur som kommunikationsstrukturer som används för att förmedla historia. Avsändare, förmedlare och mottagare utgör aktörer som genom medier och kanaler använder historia. IKT omnämns i sammanhanget och det konstateras att företeelsen är en ny och relativt outforskad aspekt av produktion och konsumtion av historia.[8]

IKT har påverkat och kommer att påverka historiekulturer på flera sätt. Nytt historiekulturellt material har uppstått, exempelvis när människor delger omgivningen sina känslor via webbaserade fora i samband med stora världspolitiska händelser. En annan typ av material uppstår när ny teknik används för att skapa nya företeelser som har ett historiskt innehåll. En sådan företeelse är dataspel med historiska teman. Eva Kingsepp analyserar på vilket sätt nazismen från 30- och 40-talet används i spel. Dataspel är i sig inte en helt ny företeelse; rollspel och brädspel är tydliga föregångare som även möjliggör kontrafaktiska lekar med historien. Kingsepp understryker att nazismen är en kraftfull symbol för ondska. Denna symbol är en utmärkt motståndare i spel. Samtidigt uppstår etiska problem när kommersiella krafter använder nazism i underhållningssammanhang.[9]

---

5 Gunilla Jedeskog, *Ch@nging school. Implementation of ICT in Swedish school, campaigns and experiences 1984–2004*, Uppsala 2005, s. 41–43, 78.

6 Elza Dunkels, *Bridging the distance. Children´s strategies on the Internet,* Umeå 2007, s. 41–42.

7 Peter Aronsson, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund 2004, s. 14, 17–18.

8 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009, s. 37–39.

9 Eva Kingsepp, *Nazityskland i populärkulturen. Minne, myt, medier*, Stockholm 2008, s.

IKT medför dock mer än bara ett nytt historiekulturellt material. De historiekulturellt centrala begreppen producera, förmedla och konsumera är också centrala för IKT. Att försöka besvara hur IKT påverkat mänskligheten är en alltför stor fråga för detta kapitel. Däremot är det möjligt att undersöka vad som händer med historieskrivning när den förflyttats till det webbaserade uppslagsverket Wikipedia. Wikipedias innehåll består mestadels av text. De illustrations- och simulationsmöjligheter som IKT möjliggjort används i liten utsträckning. Det som gör Wikipedia intressant i det här sammanhanget är alltså inte att det är ett avancerat IKT-redskap, utan att uppslagsverket svarar mot de centrala historiekulturella begrepp som står i fokus för historiedidaktiska studier.

Processuellt, strukturellt och funktionellt

Karlsson menar att historiekulturer kan analyseras processuellt, strukturellt och funktionellt. Processen i vilken historia förmedlas har förändrats över tid. Före IKT:s intåg i samhället spelade skolan och familjen en relativt sett större roll för hur individer formade sitt historiemedvetande. Innovationerna televisionen och Internet förändrade både processer för hur historia förmedlas och historiekulturer i sig.[10] Wikipedias artiklar konsumeras i stor omfattning, inte minst av elever. De förmedlar olika typer av historieskrivning, och historia produceras på ett nytt sätt i och med att vem som helst kan redigera ett uppslagsord. De processuella förändringar som IKT medfört fångas med andra ord upp genom studier av Wikipedia.

Olika stater har olika samhällsstrukturer. I en jämförelse mellan dem visar Karlsson att strukturella faktorer såsom sekularisering och politisk styrning av historieskrivning får betydelse för ett lands historiekultur. Kunskapen om hur strukturer påverkar är knapphändig. Det är dock rimligt att anta att faktorer som påverkas av samhällets struktur, såsom utbildningsnivå, genus och etnicitet, spelar roll för hur historiekonsumtion tar sig uttryck.[11] Inom ramen för det här kapitlet är det inte möjligt att ens börja reda ut hur samhällets strukturer kan påverka historieförmedling via Wikipedia. Min fortsatta forskning kommer dock att inkludera även den strukturella nivån av historiekulturell analys.

Avslutningsvis menar Karlsson att historiekulturer kan studeras med historiebruk i fokus. Olika bruk fyller olika funktioner. Vetenskapligt bruk

189–190, 238–239, 274–280.

10 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik” 2009, s. 39–40.

11 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik” 2009, s. 40–41.

syftar exempelvis till att tolka verkligheten enligt ett bestämt, professionellt utvecklat regelverk, medan ett ideologiskt bruk söker legitimera en viss åskådning.[12] Wikipedias öppna struktur gör det möjligt för flera olika historiebruk att rymmas inom samma ramar. Samtidigt gör brukens motstridiga funktioner att konflikter uppstår.

Studier av Wikipedia kan öka kunskapen om historieskrivning i IKT-samhället. Wikipedia påverkar samhällets historiekultur processuellt. Samhällets strukturer formar med all sannolikhet även historieskrivningen i Wikipedias uppslagsord. Olika historiebruk med olika funktioner möts på samma arena. Studier av Wikipedia kan därmed bidra till att öka förståelsen av hur IKT i stort påverkar människans relation till historien.

Att granska Wikipedia

En Wikipediaartikel är allt annat än huggen i sten. Grundidén är att vem som helst, när som helst, kan gå in och redigera en artikel. Det innebär att det inte finns en slutgiltig version av en artikel. Den kan vara obsolet redan innan läsaren ens hunnit börja ta del av den. Samtidigt öppnar den fria redigeringen möjligheter för forskning. Grundregeln är nämligen att samtliga ändringar bevaras. Michael Schoenhals och Ulf Zander granskar hur artikeln om Kinas historia förändrats i den engelskspråkiga varianten av Wikipedia. Håkan Danielsson har på ett liknade sätt undersökt hur uppslagsordet Katynmassakern förändrats i den svenska versionen av Wikipedia. Dessa båda studier inriktas framför allt på hur Wikipedia hanterar påståenden som kan falsifieras. I fallet Kina handlar det om ett citat som felaktigt tillskrivits Mao, medan granskningen av Katynmassakern fokuseras på Sovjetunionens skuld.[13]

Det är alltså möjligt att studera hur en Wikipediaartikel utvecklats över tid. I normalfallet är det klokast att börja studera den senaste versionen av en artikel, eftersom den antagligen är mest bearbetad. För att kunna fastslå att den senaste versionen verkligen är den mest utvecklade kan en granskning av några ändringar bakåt i tiden ge en uppfattning om hur ”stabil” just den versionen är. För att granska en artikels utveckling över tid kan en metod vara att välja ut versioner av artiklar med ett bestämt intervall. Slutligen är det möjligt att granska alla versioner av en artikel.

---

12 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik” 2009, s. 56–60.

13 Michael Schoenhals & Ulf Zander, ”Var och en sin egen redigerare. Wikipedia som problem och möjlighet”, och Håkan Danielsson, ”Kampen om historieskrivningen. Katynmassakern i Wikipedia”, båda i *Historielärarnas Förenings årsskrift* 2008, s. 93–106.

För att kunna analysera historieskrivningen i Wikipedias artiklar är det lämpligt med en komparativ ansats. Det skulle vara möjligt att ställa olika artikelversioner mot varandra. *Nationalencyklopedin*, NE, har dock ansetts vara en mer stabil referenspunkt. NE ska inte ses som en representant för sanningen med stort S. Anders Blomqvist visar att komplicerade historiska företeelser inte alltid låter sig fångas inom ramen för en encyklopeditext.[14] Texterna i NE kan emellertid ses som vedertagna i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av etablerade författare, för det andra har de genomgått en granskningsprocess innan de publicerats, och för det tredje betraktar användarna av NE innehållet som auktoritativt.

De granskningar av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacklas med traditionell källkritik. När det gäller mer komplicerade historievetenskapliga frågor måste andra metoder användas. För att kunna analysera texterna måste innehållet kategoriseras. I den här artikeln används Karlssons kategorisering av historia i tre dimensioner: historia som kvantitet, kvalitet och relevans.

Historia kan handla om faktapåståenden, såsom information om när ett visst krig startade. Den här dimensionen kan benämnas som historia som kvantitet. Utifrån ett historievetenskapligt perspektiv står inte renodlade faktakunskaper högt i kurs. Att enbart kumulativt öka mängden historiska fakta är inte i enlighet med den moderna historiska forskningens idé. Däremot går det inte att komma ifrån att fakta utgör en nödvändig grund för de två andra dimensionerna. Den andra är historia som kvalitet. Historia kan rimligen inte bara handla om att presentera fakta, kvalitativa tolkningar måste också göras. Den tredje dimensionen kan kallas för historia som relevans. Varför är historien relevant för nutid och framtid? Detta kan också beskrivas i termer av historiemedvetande, som medvetenhet om historiens betydelse för nuet och framtiden.[15]

Intet nytt sker under solen

I artiklarna ”Bakgrund till första världskriget” och ”Krigets bakgrund” tar Wikipedia respektive NE upp händelseförloppet som ledde fram till första världskriget. Liknande fakta tas upp i de båda artiklarna. Wienkongressen

14 Anders E. B. Blomqvist, ”Nationalistisk historieskrivning i NE. Fallet Transsylvanien”, *Aktuellt om historia* 2006:3, s. 17–26.

15 Klas-Göran Karlsson, ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) Lund 2009, s. 219–222.

1815, allianssystemen och konflikterna på Balkan återges på ett liknade sätt. Wikipedias beskrivning är mer än tre gånger så lång som NE:s. Den version av NE som används här är visserligen den webbaserade, men eftersom denna text förväntas svara mot den som finns i bokversionen finns ändock begränsningar i fråga om hur lång en NE-artikel får vara. Sådana begränsningar saknas när det gäller författandet av artiklar i Wikipedia.

Faktamässigt står de två texterna inte så långt från varandra. Skillnader kan dock spåras när texterna om utvecklingen tolkas. I Wikipedias artikel står den politiska historien helt i fokus. Även NE sätter fokus på den politiska utvecklingen, men även inslag av ekonomisk historia förekommer. Tysklands ekonomi pekas ut som en av orsakerna till konflikten. Bilderna som illustrerar artiklarna är också helt olika. I Wikipedia porträtteras nio politiska ledare. I NE finns i stället en bild som sägs visa gripandet av Gavrilo Princip och två bilder där civila uppmuntrar soldater som drar ut i krig. Porträtten i Wikipedia synkroniserar väl med texten, medan bilderna i NE kan ses som ett komplement till den maktpolitiska texten med ett mera socialt perspektiv.

Beskrivningen av Bismarcks intentioner skiljer sig åt. I Wikipedia talas det om att Bismarck ville skydda Tyskland: ”Mot farorna från denna tyskfientliga panslavism sökte Otto von Bismarck skydda Tyskland genom förbundet med Österrike-Ungern som först grundades 7 oktober 1879 på 5 år.”[16] I NE framställs den tyske kanslern som något mindre passiv: ”Bismarck sökte genom ett komplicerat nätverk av allianser bevara stabiliteten i Europa på ett för Tyskland fördelaktigt sätt.”[17] Om texterna jämförs framstår Wikipediaversionen som något mer positivt inställd till Bismarck. Det märks framför allt när det gäller Bismarcks intentioner med att bilda allianser. I Wikipediaversionen söker Bismarck skydda Tyskland mot fientlig panslavism. I NE handlar motsvarande passage om att han ville bevara stabiliteten till gagn för Tyskland. Landet benämns i artikeln som en mäktig tidsinställd bomb. I Wikipediaversionen talas i mer vaga termer om ”förvärrade konflikter”.

Historieskrivningen i Wikipedia påminner mycket om den som präglade flertalet historiska framställningar i början av 1900-talet. Det politiska spelet, staters och individers handlingar, utgjorde de huvudsakliga studieobjekten

16 Wikipedia, *Bakgrunden till första världskriget*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Bakgrund_till_f%C3%B6rsta_v%C3%A4rldskriget&direction=next&oldid=9961388, publicerad 2009-09-08, nedladdad 2009-11-18. Samtliga webbkällor finns sparade och utskrivna hos författaren.

17 Bo Huldt, ”Första världskriget – Krigets bakgrund”, Nationalencyklopedin Lång, http://ne.se.ludwig.lub.lu.se/f%C3%B6rsta–v%C3%A4rldskriget/krigets–bakgrund#, nedladdad 2009-11-18.

för dåtidens historiker.[18] Varför påminner då Wikipediatexten om en så pass föråldrad historieskrivning? Orsaken står att finna i textens ursprung. När artikeln om första världskriget skapades i april 2004 var förlagan *Nordisk familjebok*. Språket moderniserades visserligen något och kriget döptes av naturliga skäl om från världskriget till det mer precisa första världskriget. Själva innehållet kopierades dock i stora stycken rakt av.

Några formuleringar har redigerats genom åren, men innehållet stämmer fortfarande väl överens med den text som först publicerades 1922. Underrubriken ovan, Intet nytt sker under solen, syftar alltså på det faktum att relativt mycket av Wikipedias material kommer från föråldrade källor. Tilläggas ska att det klart framgår i Wikipedias artikel att materialet är hämtat från *Nordisk familjebok*. När det gäller huvudartikeln om första världskriget finns dessutom en varning om att materialet saknar tydliga källhänvisningar. Den finns dock inte med i anslutning till artikeln ”Bakgrunden till första världskriget”.

Med hjälp av den webbaserade sökmotorn Google kan den svenskspråkiga versionen av Wikipedia undersökas. Tabellen nedan visar hur många träffar några utvalda referenser får.

Tabell 1 Referensers förekomst i Wikipediaartiklar

Sökord	Antal träffar
Nordisk familjebok	12 100
Herman Lindqvist	240
Sven Tägil	1

Källa: Tabellen bygger på sökningar som gjordes via sökmotorn Google 2009-09-24

Det visar sig alltså att hänvisningar till *Nordisk familjebok* är väldigt vanliga. Hänvisningar till journalisten Herman Lindqvist förekommer också, medan historiken Sven Tägil omnämns endast en gång. Han nämns dessutom inte i ett historievetenskapligt sammanhang, utan som medverkande i det populärvetenskapliga TV-programmet *Fråga Lund*.[19]

Orsaken till att Wikipedia innehåller så många referenser till *Nordisk familjebok* är upphovsrättstekniska. 1992 sjösattes ett projekt kallat Projekt Runeberg, vars medarbetare arbetar för att digitalisera och tillgängliggöra klassisk nordisk litteratur. Böcker som inte längre skyddas av upphovsrätt

18 Sven Lilja, *Historia i tiden*, Lund 1989, s. 26–27, 34–35.

19 Wikipedia, *Fråga Lund*, http://sv.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A5ga_Lund, publicerad 2009-09-13, nedladdad 2009-10-22.

görs tillgängliga i sin helhet via Internet, däribland två upplagor av *Nordisk familjebok*. Den första gavs ut åren 1876–1899, den andra åren 1904–1926.[20] 2004 uppmanade en Wikipediaskribent kollegor att använda *Nordisk familjebok* som källa till nya artiklar. En lista med lämpliga ord upprättades och har därefter uppdaterats. Så småningom avtog aktiviteten och uppmaningen om att flytta över uppslagsord från *Nordisk familjebok* flyttades bort från Wikipedias aktiva del. [21] Paradoxalt nog har alltså den nya tekniken som möjliggjort webbaserade uppslagsverk som Wikipedia lett till att en i högsta grad föråldrad historieskrivning fått spridning.

Ovan har uppslagsordens faktamässiga innehåll kort diskuterats och texterna tolkats. Det går att diskutera i vilken utsträckning Wikipediaartikeln svarar mot relevanskriteriet, den tredje dimensionen av historia. Ett svar, som möjligen provocerar, skulle kunna vara att uppslagsorden inte alls är relevanta för nutiden. Hade det funnits intresse för bakgrunden till första världskriget hade rimligen fler redigeringar av artikeln gjorts. Ett sätt att mäta hur relevant en historisk företeelse är i nuet är att mäta hur ofta en artikel som tar upp företeelsen redigeras, samt att mäta hur mycket artikeln diskuteras i de fora som finns kopplade till uppslagsorden. Om denna mätteknik används kan det konstateras att bakgrunden till första världskriget har en låg grad av relevans. Uppslagsordet ”Löntagarfonder” tycks dock, enligt samma mätteknik, svara bättre mot relevanskriteriet.

Framsteget – från mörkret stiga vi mot ljuset

När det gäller bakgrunden till första världskriget kan det konstateras att innehållet i Wikipediaartikeln knappast kan betraktas som nytt eller revolutionerande. När det gäller andra, mer omdebatterade uppslagsord, ändras de oftare. En artikel kan inte betraktas som en färdig produkt utan snarare som en ständigt pågående process. Historieskrivning har aldrig tidigare varit så flytande och måhända aldrig så dynamisk.

---

20 http://runeberg.org/nf/#forord & http://runeberg.org/, nedladdade 2009-10-22.

21 Wikipedia, *Wikipedia:Artiklar att föra över från Nordisk familjebok*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Artiklar_att_f%C3%B6ra_%C3%B6ver_fr%C3%A5n_Nordisk_familjebok&oldid=144003, publicerad 2004-05-28, nedladdad 2009-10-22; Wikipedia, *Wikipedia:Artiklar att föra över från Nordisk familjebok*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Artiklar_att_f%C3%B6ra_%C3%B6ver_fr%C3%A5n_Nordisk_familjebok&oldid=7244899, publicerad 2009-09-13, nedladdad 2009-10-22.

Karlsson har beskrivit tre sätt att se på hur historisk kunskap utvecklas: kumulativt, evolutionärt och revolutionärt.[22] Dessa begrepp skulle också kunna användas för att beskriva hur en Wikipediaartikel utvecklas över tid. När det gäller bakgrunden till första världskriget går det inte att tala om någon utveckling alls, uppslagsordet har knappt redigerats. Uppslagsordet Löntagarfonder kan däremot illustrera hur en mer ideologiskt laddad historisk företeelse skildras i en Wikipediaartikel. Citat nedan är från den allra första publicerade versionen som behandlar löntagarfonderna:

> Förslaget om löntagarfonderna ses som socialdemokraternas sista kupp innan övergivandet av den egna partipolitiken. Förslaget från LO tvingade partiet att på ett obekvämt sätt stödja ett första till socialism genom syndikalism. [sic] Hade Meidners ursprungliga förslag gått igenom hade det svenska samhället sett helt annorlunda ut, och vi skulle i dag befinna oss någonstans i en övergång till socialismen, världens första reformistiska sådan, i enlighet med den ursprungliga socialdemokratiska ideologin.[23]

Citatet innehåller relativt elaborerade historiska funderingar. Jämfört med hur löntagarfonderna beskrivs i NE är det första Wikipediacitatet mer avancerat. Det finns ett kontrafaktiskt anslag att problematisera löntagarfonder i en alternativ värld. Citatet är ett exempel på ett ideologiskt historiebruk: socialdemokratin misskrediteras genom att begreppet ”svek” används. Det går att ifrågasätta hur pass kvalificerad slutsatsen är. Samtidigt går det inte att komma ifrån att själva resonemanget är mer avancerat jämfört med den deskriptiva versionen som återfinns i NE. I denna konstateras att innovationen löntagarfonder resulterade i konflikter, men konfliktorsakerna utreds inte. I den ”nuvarande” Wikipediaversionen illustreras konfliktens olika ståndpunkter i förhållandevis kärnfulla termer. Enligt artikeln ville Meidner ”beröva kapitalägarna deras makt”, och Fälldin liknade löntagarfonderna vid ”öststatssocialism”. Feldts återgivna dikt sammanfattar väl den socialdemokratiska ledningens inställning.[24]

Det stora problemet med Wikipedias artikel är källkritiskt. När det gäller NE finns en namngiven författare, Lars Söderström. Det finns också källor angivna efter artikeln. Även Wikipedias ”nuvarande” löntagarfondsversion

---

22 Klas-Göran Karlsson, ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?” i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2009, s. 219.

23 Wikipedia, *Löntagarfonder*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.

24 Wikipedia, *Löntagarfonder*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=10188822, publicerad 2009-10-04, nedladdad 2010-02-18.

har källhänvisningar och, till skillnad från NE, även löpande källhänvisningar. De löpande källhänvisningarna är dock ofullständiga och artikeln dessutom skriven av flera olika författare. Texten kan liknas vid ett lapptäcke, där olika skribenter tillfört olika meningar. Det gör texterna svåranalyserade. Berättelserna är inte alltid enhetliga, de kan innehålla fragment från många, och ibland motstridiga, berättelser.

Att en Wikipediaartikel har flera olika författare är dock inte bara ett källkritiskt problem, utan också en möjlighet. Genom att alla versioner av en artikel sparas kan användaren av Wikipedia ta del av hur olika skribenter lanserar olika versioner av historien. Avslutningen av den första versionen av artikeln om löntagarfonderna som citerats ovan har tagits bort. Utvecklingen av artikeln kan alltså inte definieras som kumulativ. Den gentemot socialdemokratin kritiska tolkningen har raderats och en mer neutral text växt fram i dess ställe. Å ena sidan kan den här förändringen ses som revolutionär i den bemärkelsen att den gamla historieskrivningen helt togs bort. Å andra sidan kanske det är lämpligare att se förändringen som evolutionär. Texten förändrades i riktning mot hur en encyklopeditext förväntas se ut.

Den senaste ändringen som gjorts handlar om hur hela löntagarfondsprojektet ska tituleras. I den ”näst senaste” versionen benämns löntagarfonderna som ett försök att socialisera Sverige.[25] I den ”nuvarande” versionen används begrepp som är mindre politiskt laddade; löntagarfonderna är i denna version ett sätt att öka det fackliga inflytandet. Det är besvärligt att göra en historiekulturell analys av Wikipedia. Att dess lättillgänglighet har ökat individers möjlighet att konsumera historia står helt klart. Men hur ska Wikipedia beskrivas i termer av historieproduktion och historieförmedling? Traditionellt sett har historieproduktion betraktats som något som historiker ägnat sig åt. Denna vetenskapliga produktion har enligt det synsättet sedan förmedlats till konsumenterna via avhandlingar eller historieläroböcker. Historieämnets ”didaktisering” har lett till en mer liberal tolkning av vad som kan betraktas som historieproduktion. Rollspel och ritualer kan lika väl som avhandlingar ses som historiska produkter. När det gäller Wikipedias artiklar är det möjligt att det inte går att hitta en distinktion mellan produktion och förmedling. Om källhänvisningarna är bristfälliga, som i fallet med löntagarfondsartikeln, är det mycket svårt att avgöra vad som är referat och nyproducerad text.

Oavsett om begreppen producent eller förmedlare ska användas är det klart att Wikipedia innebär att vem som helst har möjligheten att skriva historia. De

25 Wikipedia, *Löntagarfonder*, http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=9771952, nedladdad 2009-11-20, publicerad 2009-08-08.

som konsumerar artiklarna har direkt tillgång till en dynamisk historieskrivning och dessutom möjlighet att studera hur denna historieskrivning förändras över tid. Om begreppen dynamik och tillgänglighet var de begrepp som präglade Wikipedias historieskrivning, skulle det webbaserade uppslagsverket verkligen kunna ses som både ett historiekulturellt och ett demokratiskt framsteg.

Wikipedia och skolans aktörer

Detta kapitels rubrik är lånad från en musiktext, utgiven av gruppen Bob Hund. ”Nu är det väl revolution på gång? Jag tycker att väntan börjar bli lång”[26], är ett längre citat från texten som handlar om vardagslivets dalar och toppar. Den citerade texten skulle lika gärna kunna handla om skolvärldens förväntningar och farhågor inför IKT:s intåg. Vad har elevernas användning av Wikipedia inneburit?

I det här kapitlet har Wikipedia dels framställts som förmedlare av gammal skåpmat. När det gäller bakgrunden till första världskriget har material direkt kopierats från en källa från 1922. Dels har Wikipedia framställts som en ny typ av dynamisk mötesplats, där olika historiebruk konkurrerar om att beskriva verkligheten. Båda bilderna är korrekta. De visar också på faran med att använda Wikipedia okritiskt. Wikipedia är ett exempel på hur IKT har kommit att förändra historiekulturer när det gäller process-, struktur- och funktionsnivåerna. Med några enkla knapptryck får en användare tillgång till en enorm mängd textmassa på ett sätt som hade varit otänkbart för 80 år sedan. Paradoxalt nog visar studien som det här kapitlet bygger på att över 80 år gammal historieskrivning kan aktualiseras för den som vill veta mer om första världskriget.

Inledningsvis togs skolans relation till IKT upp. Fenomenet Wikipedia kan utnyttjas i undervisningen.[27] Det är också intressant att studera hur lärare och elever ser på Wikipedia och konsumtion av historia. Texter har inget eget liv, det är först när de läses som de får mening. I detta kapitel har jag tolkat innehållet i utvalda texter. Det är måhända än mer intressant att undersöka hur skolans aktörer tolkar Wikipedias innehåll. Därför kommer även en receptionsstudie med elever att genomföras. Utnyttjar eleverna den potential som Wikipedias artiklar har, eller läses texterna oreflekterat? En

26 Bob Hund, ”Nu är det väl revolution på gång?”, på *Jag rear ut min själ! Allt ska bort!!!* 1998.

27 Se exempelvis F. Tetard, F., E. Patokorpi, E., K. Packalen, K., “Using Wikis to Support Constructivist Learning: A Case Study in University Education Settings”, i *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences – 2009*, s. 1–10.

sådan undersökning bidrar till att öka kunskapen om hur Wikipedia och IKT påverkar människans syn på historien.

Henrik Skrak

Berättelsen, en vansklig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wajdas film *Danton*

Filmen väcker lust. Det är den form av berättelse som har mest genomslagskraft, som kommer flest människor till del. Eleven som i skolan sovit sig igenom dagens historielektion (eller läraren som suckande förberett lektionen) kan på kvällen mycket väl tänka sig betala för en filmatisering av samma historiska skeende som den tråkiga lektionen behandlade.

Så som jag tolkar gymnasieskolans ämnesplan för historia ska undervisningens överordnade syfte vara att fördjupa elevernas historiemedvetande. Detta historiemedvetande definierar ämnesplanen instrumentellt. Det ska ”underlätta förståelsen av nutiden” för att därmed ”skapa handlingsberedskap inför framtiden”.[1] Denna definition är inte given. Det som kan tyckas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingsberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erbjuder oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.[2] I Jensens definition ligger också föreställningen att varje människa har ett historiemedvetande.

1 *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94, Kursplan 2000 för historia.*

2 Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag*, Köpenhamn 2003, s. 58–70.

Utan historiemedvetande kan människan inte handla. Detta leder oss in på det med historiemedvetande närbesläktade begreppet historiebruk. Enligt mitt sätt att se det kan inte det ena existera utan det andra. Har man ett historiemedvetande – vilket ju alla har – så brukar man det – vilket ju alla gör. Frågan är hur, enligt vilka bevekelsegrunder, enligt vilket intresse.

Men – oavsett tolkning – hur fördjupar man då detta historiemedvetande? Och hur väcker man entusiasm för ämnet hos oss (elever *och* lärare) som ofta upplever skolan som tvång eller pliktuppfyllelse? Det är bland annat dessa frågor historiedidaktiken som vetenskap försöker ge svar på. Och svar har redan formulerats; en metod som skolan kan använda för att underlätta skapandet av historiemedvetande är just berättandet.[3] Men berättelser måste, om de ska var effektiva, ha en viss grad av enkelhet, en struktur som känns igen. Det är det möjliga resultatet av denna förenkling jag här vill belysa med ett exempel ur spelfilmens värld, närmare bestämt den polske regissören Andrzej Wajdas film *Danton* från 1982. Den handlar om franska revolutionen.

Ideologiskt historiebruk

I min undersökning av Wajdas film kommer jag inte uppträda som faktagranskande historiepolis.[4] Vad jag är ute efter är att belysa det historikern Ulf Zander i sina filmanalyser kallar de ideologiska och politisk-pedagogiska historiebruken:

> Syftet med det förstnämnda är att legitimera och rationalisera ett politiskt styrelseskick eller en historisk utvecklingslinje som kulminerar i samtiden. Det politisk-pedagogiska historiebruket handlar huvudsakligen om att finna användbara metaforer, analogier och komparationer för dagsaktuella syften.[5]

Ulf Zander gör alltså skillnad mellan ett ideologiskt historiebruk å ena sidan och ett politisk-pedagogiskt historiebruk å den andra. Det gör inte jag eftersom jag inte kan se någon poäng i en sådan distinktion. Jag skulle vilja kalla både det förstnämnda och sistnämnda historiebruket för kort och gott ideologiskt.

---

3 För en överblick när det gäller den teoretiska diskussionen om historiskt berättande, se Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft*, Göteborg 2004, s. 87–147.

4 För ett resonemang kring detta, se Ulf Zander, *Clio på bio*, Lund 2006, s. 21ff.

5 Ulf Zander 2006, s. 23. Ulf Zander hämtar sin begreppsapparat från Klas-Göran Karlsson, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm 1999, s. 57.

Ämnesplanen säger förvisso att eleverna ska utveckla ”en förmåga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika texter, bilder, medier och andra källor” och att historia kan ”studeras utifrån olika perspektiv”[6]. Men enligt min uppfattning prioriterar ämnesplanen ett slags opreciserat ideologiskt historiebruk i det den föreskriver att undervisningen ska ”skapa handlingsberedskap inför framtiden”. Och här har vi problem. Ty vad är det vi ska vara beredda att handla gentemot? Eller för att formulera frågan annorlunda: Vilken ideologi är det vi ska förmedla? Och om det är historiedidaktiskt väsentligt att använda oss av berättelser i undervisningen för att fördjupa historiemedvetandet hos våra elever, vilka berättelser står då till buds? En av dessa berättelser är just Andrzej Wajdas film *Danton.* Vi tänker oss här att vi använder oss av denna film som ett läromedel för att ge en förklaring till franska revolutionen. Hur ser denna förklaring ut? Vilken – om någon – ideologi ger filmen utryck åt?

En analys med tonvikt på *Danton* som allegori skulle ge – och har gett – ett delvis annat resultat. Låt mig återge ett kort och typiskt exempel på en sådan analys:

> För honom [Andrzej Wajda] blir duellerna mellan Danton och Robespierre inte ett stycke autentisk historieskrivning utan ett drama om öststatssyndromet. Frankrike 1793 är Polen 1984. Robespierre är general Wojciech Jaruzelski, med armén och partiapparaten bakom sig. Georges Danton är Lech Walesa, med folket och Solidaritet i ryggen.[7]

Denna allegoriska tolkning av *Danton*, som jag själv anser rimlig, är naturligtvis inte utan ideologiska implikationer. Det ligger också inom den allegoriska tolkningens ram att se Wajdas film som en berättelse om hur bolsjevikernas revolution 1917 når sin logiska höjdpunkt i 1930-talets skenrättegångar och Gulag. I detta ansluter Wajda till en viss idétradition som jag strax ska återkomma till.[8] Men jag kommer alltså inte ägna mig åt att utröna vilka händelser i filmen som verkligen kan tänkas ha inträffat under franska revolutionen och vilka händelser i filmen som måste betraktas som överföringar från 1900-talet. En sådan analys vore intressant men skulle

6 *Lpf 94. Kursplan 2000 för historia.*

7 Jurgen Schildt i *Aftonbladet*, citerad på svenska filminstitutets hemsida. http://www.sfi.se/sv/svensk-filmdatabas/Item/?itemid=6467&type=MOVIE&iv=Comments, 2010-02-22.

8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, ”Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet”, i Ronny Ambjörnsson & Sverker R. Ek (red.), *Franska revolutionen – bilder och myter*, Stockholm 1989, s. 207f.

kräva ett alldeles för stort utrymme. Jag nöjer mig med att undersöka filmens ideologiska tendens på en högre abstraktionsnivå.

Revisionistisk offensiv

Personen Danton var en av de tongivande under franska revolutionen. Denna revolutions betydelse har sedan över två hundra år tillbaka varit ett tvisteämne bland historiker av facket och intellektuella i allmänhet. Marxistiskt influerade författare har sett den som det definitiva brottet med feodalismen och inledningen på den kapitalistiska epoken. Denna grundsyn på franska revolutionen har framförts av forskare som i historikern Michel Vovelles vokabulär kallas den jakobinska skolan.[9] Denna skola utmanades kring 1960 från två håll. Dels från Annales-skolans ledande företrädare, Fernand Braudel, som såg franska revolutionen som ett andrahandsfenomen. Vovelle sammanfattar Braudels uppfattning:

> Den var en ”kort våg” i historien och ”en härledning av den långa vågen” och av ”den långsamma historiens massor”, som enligt honom [Fernand Braudel] utgjorde det väsentliga: franska revolutionen tillhörde kort sagt det som han med illa dolt förakt kallade ”det obekväma patetiska”.[10]

Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.[11] Den revisionistiska skolan företräddes av historiker som Alfred Cobban, George V. Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tesen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. De ifrågasatte också

> den dittills accepterade teorin om de historiska omständigheterna, som innebär att det var för att möta den inhemska kontrarevolutionen och koalitionen av monarkistiska grannstater som radikaliseringen drevs fram, grundad på en tillfällig men en viss tid effektiv allians mellan en del av bourgeoisien och den folkliga rörelsen.[12]

---

9 Michel Vovelle 1989, s. 207f.

10 Michel Vovelle 1989, s. 202.

11 Michel Vovelle 1989, s. 203f. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk.

12 Michel Vovelle 1989, s. 204. För en sammanfattning av motsättningen se Bengt

Men om nu inte revolutionen orsakades av sociala omständigheter, vad var det då som orsakade den? François Furet ger svar på frågan i sin bok *Penser La Révolution Francaise*: ”Sanningen är att Skräckväldet utgör en del av den revolutionära ideologin.”[13] Franska revolutionen blir alltså i huvudsak ett resultat av felaktiga tankar. Föreställningen om folksuveränitet som återfinns hos Rousseau blir för Furet en ”gjutform för totalitarismen”.[14] Ja, historikern Jacques Julliard, som tillhör samma skola som Furet, går så långt som att skriva: ”Det är Rousseaus fel”.[15]

Ensidigt berättande

Vi har alltså åtminstone två olika förklaringsmodeller till franska revolutionen. Båda har stöd inom akademin. Och nu ska vi som lärare, allt enligt vår ämnesplan, medvetandegöra samtidigt som vi ska ”befrämja en problematiserande och kritisk hållning”[16].

Låt oss se var vi hamnar om vi använder oss av Wajdas film *Danton* för att, som ämnesplanen föreskriver, se till att våra elever ”fördjupar sina historiska kunskaper för att underlätta förståelsen av nutiden, underbygga ställningstaganden och skapa handlingsberedskap inför framtiden”[17]. Jag kommer att dröja vid vissa nyckelscener. I övrigt kommer jag ganska svepande att referera handlingen.

Filmen börjar med att Danton (Gerard Depardieu) 1794 återvänder till Paris en regnig kväll efter en vistelse på landet. Vagnen som han och hans hustru färdas i åker förbi en jättelik giljotin insvept i en presenning. Men trots detta kan Danton iaktta den vassa eggen. Han ser skrämd ut vid åsynen.

I nästa scen drillar Robespierres hushållerska (Malgorzata Zajaczkowska) en liten pojke i utantilläsning. Hon uppmanar: ”Artikel ett?”[18] Pojken läser upp inledningen på första artikeln av Deklarationen om de mänskliga och

---

Ankarloos inledning i Bengt Ankarloo (red.), *Franska revolutionen*, Lund 1992, s. 5–14. I övrigt innehåller denna bok artiklar av företrädare för de olika skolorna.

13 François Furet, *Penser la Révolution Francaise*, Paris 1979. Citatet återgivet utan sidhänvisning i Michel Vovelle 1989, s. 206.

14 François Furet 1979, s. 232. Citatet återgivet i Michel Vovelle 1989, s. 206.

15 Citatet återgivet i Michel Vovelle, 1989, s. 207.

16 *Lpf 94, Kursplan 2000 för historia.*

17 *Lpf 94, Kursplan 2000 för historia.*

18 Citaten ur filmen är översatta av mig.

medborgerliga rättigheterna.[19] Men snart börjar han staka sig. Kvinnan ser strängt på honom varpå han självmant håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: ”Ondskans problematik som så många författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idéerna och de goda föresatserna och våldet och terrorn.”[20]

Hjältemod och skurkaktighet

Motsättningen mellan Danton och Robespierre framställs i filmen som en strid mellan frihet och förtryck, mellan mildhet och intolerans, kort sagt mellan gott och ont. Vem Robespierre är – filmens skurk eller hjälte – slås omgående fast i det vi får se hur Robespierre låter vandalisera och stänga ett tryckeri, detta eftersom tidningsmannen Desmoulins (Patrice Chereau) där tryckt en regeringsfientlig artikel. De som utför vandaliseringen bär sansculotternas typiska kännetecken, långbyxor och den röda frygiska mössan. Sansculotter förekommer genom hela filmen. Dock har ingen av dem någon replik. De uppträder som maktens lydiga och stumma hantlangare. Detta sätt att skildra massorna är kännetecknande för konservatismen. Det bygger på en föreställning om folket som i grunden initiativlöst men som ett potentiellt verktyg för de intellektuella revolutionärerna att förverkliga sina onda idéer.

Liksom Desmoulins är filmens Danton kritisk mot regeringsmakten som utövas av Robespierre och hans närmaste via välfärdsutskottet. En av medlemmarna i välfärdsutskottet, Saint Just (Boguslaw Linda), är särskilt drivande i kampen mot Danton. Han uppmanar öppet Robespierre att låta giljotinera Danton. Men Robespierre tvekar med hänvisning till Dantons popularitet. Dantons vänner, bland andra Desmoulins, driver å sin sida på Danton för att han ska låta sätta igång ett uppror i syfte att störta Robespierre. Danton håller dem emellertid tillbaka eftersom han fruktar att det kommer att leda till en folklig resning, en resning som sedan inte går att kontrollera. Här röjs en revisionistisk uppfattning som Vovelle beskriver som föreställningen att ”franska revolutionen ’slet sig’ och drev iväg 1791–1794” och att detta berodde på ”att folkets massor från stad och land på ett otillbörligt sätt

19 För denna deklaration se exempelvis Jan Myrdal, *Franska revolutionens bilder. Jean-Louis Prieurs teckningar med kommentarer samt Partiska ställningstaganden av år 1989,* Stockholm 1989, s. 106.

20 János Perényi, ”Den franska revolutionen i 1800-talets politiska medvetande”, i Ronny Ambjörnsson & Sverker R. Ek (red.) 1989, s. 75.

trängde sig fram".[21] Dantons misstro till folket som politisk aktör är typiskt konservativ.

I stället för att mana till uppror låter Danton instruera vännen Bourdon (Andrzej Seweryn) att från talarstolen i konventet attackera de hemliga agenter som välfärdsutskottet använder sig av i sitt angiverisystem. Detta föranleder Robespierre att ta initiativ till ett möte mellan honom och Danton, något som de övriga medlemmarna av välfärdsutskottet är kritiska till. Mötet förläggs till en hotellsvit där Danton låter arrangera en festmåltid. Robespierre anländer och Danton tar glädjestrålande emot honom. Han sträcker ut armarna som för att omfamna Robespierre men Robespierre är tillknäppt och drar sig undan. Danton bjuder Robespierre att äta men han tackar nej. Robespierre ber Danton sluta attackera honom. I så fall ska Danton inte ha något att frukta. Därefter följer en upprörd diskussion där Danton anklagar Robespierre för maktfullkomlighet. Bland annat säger Danton: "Individen är viktigare än massorna." Samhällsvetenskapligt speglar detta uttalande den ontologiska och metodologiska motsättningen mellan individualism och holism. Politiskt speglar det motsättningen mellan socialistisk kollektivism och liberal individualism. Filmens hjälte förespråkar individualismen.

Robespierre försvarar sig med att han agerat i folkets intresse. Danton anklagar Robespierre för att heroisera folket: "Du vill föra oss till höjder där vi inte kan andas." Dantons uttalande exemplifierar en konservativ ideologikritik. Eller för att åter citera Perényi: "För de konservativa ligger roten till det onda i själva de idéer som revolutionärerna och före dem upplysningsfilosoferna propagerade, därför att dessa idéer enligt de konservativa strider mot människonaturen."[22]

Robespierre vill dock inte lyssna. Han uppfordrar Danton att ansluta sig till hans och välfärdsutskottets linje. När Robespierre säger sig ha folkets stöd blir Danton upprörd. Han hävdar att Robespierre inte vet något om folket eftersom Robespierre inte gillar mat och dryck. Harangen avslutas med: "Svärd får dig att svimma, och det sägs att du aldrig haft en kvinna."

Gröna ådror

Wajdas gestaltning av Robespierre som fanatisk och asexuell asket – vilket dessutom understryks i scener där Robespierre avvisar sin ömma hushållerska – understryker det omänskliga och onda i Robespierres natur. Gestaltningen

21 Michel Vovelle 1989, s. 204.

22 János Perényi 1989, s. 75.

underbygger därmed den konservativa tolkningen av revolutionen som i första hand ett resultat av ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

> En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advocat från Artois och högst öfverdrifven i sina demokratiska grundsatser. Hans anletsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af öfvertygelse; och jag tror nog, att han i början af revolutionen på god tro hade antagit vissa idéer angående jemlikheten i förmögenhet äfven som i rang; idéer, som han kommit öfver under sin läsning, och med hvilka hans afundsfulla och elaka charakter icke utan nöje väpnade sig.[23]

Åter till filmen. Robespierre beger sig nu till Desmoulins där han vädjar om dennes lojalitet genom att baktala Danton. Han påstår att Dantons målsättning är självisk och att han utnyttjar Desmoulins för egna syften. Han fordrar en offentlig avbön av Desmoulins, både inför konventet och i den egna tidningen. Desmoulins vägrar.

Robespierre ansluter försenad till ett möte med välfärdsutskottet. När utskottets medlemmar förstår att Robespierre beslutat sig för att slå mot Danton blir de alla entusiastiska, särskilt Saint-Just. Efter viss tvekan och oro för följderna bestämmer de sig för att arrestera Danton och hans vänner redan samma natt. I nästa scen anklagar en upprörd Desmoulins Danton för att han låter bli att handla. Danton är uppgiven. Det finns inget att göra. Deras öde är redan beseglat. Förtvivlad lämnar Desmoulins Danton. Senare samma natt blir de arresterade.

Följande dag samlas de anhängare till Danton som inte arresterats utanför konventet. De är upprörda. De uppmanar varandra till handling. En av dem, Legendre (Bernard Maitre), går upp i talarstolen och kräver att Danton ska få tala inför konventet på det att dess medlemmar själva ska kunna ta ställning till hans eventuella skuld. Robespierre menar att sakfrågan handlar om huruvida det är rätt att placera vissa individer över republiken. Kravet att låta Danton tala inför konventet är enligt Robespierre illegitimt. Åter ser vi här hur Wajda framställer individualismen som något gott i motsats till den onda kollektivismen.

Nu kräver Bourdon att få tala. Det blir en offentlig avbön. Han säger sig ha blivit missledd av Danton. Han uppmanar konventet till lojalitet med

23 Germaine de Staël, *Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser.* Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

välfärdsutskottet och börjar sjunga *Marseljäsen*. Efter ett ögonblick sjunger hela salen med. Denna anspelning på myten om Kristus – där alltså Bourdon intar rollen som Judas – understryker uppfattningen att det hela handlar om en kamp mellan gott och ont, inte mellan samhällsgrupper med motstridiga ekonomiska intressen. Allusionen fullföljs i nästa scen där Desmoulins anklagar Danton för deras gemensamma öde eftersom Danton vägrar mana folket till uppror. Danton menar att Desmoulins måste förstå att det finns en poäng i att låta välfärdsutskottet döda dem. Han hävdar att deras död ska ”öppna ögonen på folk” och avslöja vad välfärdsutskottet är kapabelt till. Likt Jesus vill Danton offra sig för mänskligheten.

Under rättegången håller Danton ett långt försvarstal där han anklagar välfärdsutskottet och revolutionsdomstolen för korruption och hyckleri. Danton menar att hans stora fel i de styrandes ögon är att han är folkkär: ”Endast anonymitet och småaktighet kan garantera ett långt liv.” Ironiskt utbrister han: ”Länge leve de medelmåttiga, de tystlåtna, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum.” Denna kritiska syn på revolutionärerna är inte ny. 1797 skriver René de Chateaubriand apropå franska revolutionen: ”[…] människan, som är svag i fråga om medel och begåvning, upprepar sig bara oupphörligt, hon rör sig i en cirkel som hon förgäves försöker ta sig ur.”[24]

Danton fortsätter sitt försvarstal genom att brännmärka välfärdsutskottet: ”Deras diktatur är mer fruktansvärd än dess föregångare.” Även detta uttalande har en klassisk förlaga som kommit att bli en viktig beståndsdel i konservatismen och – efter 1848[25] – även i liberalismen: ”Despotism föder revolutioner: men allt vad dessa åstadkommer är att en tyrann byts ut mot en annan.”[26]

Danton säger också följande om välfärdsutskottets medlemmar: ”De ser inte längre människor runt omkring sig. De ser bara spekulanter, skurkar, förrädare. […] Bländade av revolutionens ideal har de glömt själva revolutionen. […] Rädda för tyranners återkomst har de själva blivit tyranner.” Åter har vi här exempel på konservatismens förklaringar till våldet. Det är idéerna, idealen som är orsaken. Och rädslan för kontrarevolutionen

24 François René de Chateaubriand, ”Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes et modernes … (1797)”, i densamme, *Oeuvre complètes de Chateaubriand. I, Essay historique sur les révolutions; et Melanges historique*, Paris 1859. Citatet återgivet i János Perényi 1989, s. 76.

25 Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 75f.

26 Anne Robert Jacques Turgot, ”On Universal History (1751)”, i Ronald. L. Meeks (ed.), *Turgot on Progress, Sociology and Economics*, Cambridge 1973. Citatet återgivet i János Perényi 1989, s. 69.

framställs som grundlös, som en paranoia. Den konservative tänkaren Joseph de Maistre skrev 1796: ”Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”[27]

Så avslutas rättegången med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skyndar en entusiastisk Saint-Just in till Robespierre som ligger i sin säng med lakanet över ansiktet. Saint-Just säger: ”Det är över, Maxime, vår seger är total, folket lät det ske. Du måste acceptera diktaturen nu.” Men Robespierre svarar: ”För mig verkar det som om allt det jag trodde på, allt jag levde för, har kollapsat för alltid.” Saint-Just är oförstående och går därifrån. Wajdas Saint Just är sinnebilden av den onde revolutionären: fanatisk, grym och sadistiskt leende med diktaturen som politiskt mål.

I filmens slutscen kommer Robespierres hushållerska in med den lille pojken från filmens inledning. Hushållerskan föser den uppklädde pojken framför sig till Robespierres sängkant. ”Min lillebror har lärt något för din skull.” Pojken börjar rabbla upp deklarationen om de mänskliga rättigheterna. Robespierre drar långsamt bort lakanet från sitt ansikte och stirrar på pojken som på ett spöke. Så avslutas filmen i en övertydlig moralitet; Robespierres bittra ruelse när synden straffar sig själv. Androm till varnagel.

Dåliga skurkar

Det historiemedvetande som Wajdas film *Danton* kan tänkas förmedla är utan tvekan konservativt, och den handlingsberedskap den kan tänkas skapa är en beredskap mot kollektivism och politiska massrörelser som en grund till diktatur, våldsam maktutövning och rättsosäkerhet. Filmen framställer konservatismens typiska teser om franska revolutionen: Den var onödig. Den orsakades av felaktiga tankar. Den utfördes av obildade och otyglade massor. Den är ett exempel på ren och skär ondska.[28]

Skulle man då kunna säga att filmen tar parti för den revisionistiska skolan om franska revolutionen? Nej, knappast. Michel Vovelle håller, som tillhörande det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsaksförklaringar. Men trots det erkänner han den revisionistiska skolans förtjänster, bland annat i det den tvingat jakobinerna till preciseringar och förbättringar av sina teorier. Men, menar Vovelle, den revisionistiska skolan

27 Citatet återgivet hos János Perényi 1989, s. 75.

28 För dessa teser se Michel Vovelle 1989, s. 206f samt 215f.

> återanvänds i vulgariserad och förvanskad form av en tredje skola, som jag vill kalla ”förkastandets” skola och som utnyttjar ledande idéer vilka nyligen förts fram om revolutionens ”avdrift”. Även om den här tredje gruppen inte intar någon betydande plats på det vetenskapliga planet – den diskvalificeras av sin polemiska tendens, som berövar den all trovärdighet – så är det ändå den som nu dominerar scenen ett tag och gör det med stor självsäkerhet.[29]

Det är, menar jag, denna tredje skolas konservativa ideologi, där franska revolutionen ”identifieras entydigt med Skräckväldet och blodbadet och blir till det absolut onda”[30], som kommer till uttryck i Wajdas film. Vovelle framhåller att denna typ av historia ges ”stort utrymme i medierna på grund av det stöd som den får”[31]. Låt oss stanna upp ett tag och fundera över detta citat. Om vi antar att Vovelle har rätt, varför är det så? Varför får just karikatyren av den revisionistiska skolan stöd? Jag tror att det har två orsaker. Den första orsaken har med den samhälleliga maktstrukturen att göra som bland annat tar sig uttryck i kontrollen över medierna. Den andra orsaken är av en mera teknisk – rent av dramaturgisk – karaktär. Ty om den jakobinska skolan anser orsakernas orsak[32] till våldet under det så kallade skräckväldet vara ekonomiska strukturer medan den revisionistiska skolan anser orsakernas orsak vara felaktiga idéer hos enskilda individer eller grupper, ja, då är givetvis den senare skolans tolkning mycket mer tacksam att göra drama av. Strukturer blir dåliga skurkar. Ett exempel på denna ”dålighet” står, menar jag, att finna i *Historieboken*, en antiimperialistisk seriebok från början av 1970-talet som kommit i nyutgåva 2009. Jag tycker visserligen att boken har stora förtjänster men när författarna vid skildringen av 1800-talet ska personifiera finanskapitalet genom en skurk som kallas Spindeln blir det mindre bra. Det blir till ett uttryck för den konspirationsteori högern alltid brukar kritisera vänstern för.[33]

Hur vill jag då själv fördjupa historiemedvetandet hos mina elever? Här tror jag det är viktigt att inte tolka ”fördjupa” som att vi ska skapa, ge eller

29 Michel Vovelle 1989, s. 215f.

30 Michel Vovelle 1989, s. 207.

31 Michel Vovelle 1989, s. 207f.

32 Den brittiske historikern E. H. Carr menar att alla historiker av facket måste upprätta en rangordning mellan orsakerna, ange grundorsaken, orsakernas orsak: ”Varje historisk dispyt rör sig kring frågan om orsakers prioritet.” Edward Hallett Carr, *Vad är historia?* Stockholm 1965, s. 91f.

33 Annika Elmqvist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar & Pål Rydberg, *Historieboken*, Eneryda 1970, s. 70f.

förmedla medvetande (och förhoppningsvis är det inte heller så det är tänkt). Däremot anser jag att vi ska ge förutsättningar för våra elever att själva skapa sig ett medvetande. Och då kanske den förenklande men effektiva berättelsen i många fall leder fel. Här har vi möjligen också svaret på varför läroböcker i historia ofta upplevs som tråkiga. De gör det eftersom de förklarar historiska skeenden ur olika perspektiv. Men kanske är denna lärobokstristess att föredra framför ett spänningsskapande ideologiserande. Jag menar inte att vi ska bannlysa berättelsen som metod i historieundervisningen. Men vi bör akta oss för att se den som en genväg till historiemedvetande. Det finns som sagt ingen kungsväg till kunskapen. Att förbättra förutsättningarna för ökat historiemedvetande bland de studerande är förvisso inte främst en fråga om metod (även om många budgetansvariga skolpolitiker nog skulle gilla den tanken). Nej, det är främst en fråga om resurser, och om att återupprätta historieämnets status på våra skolor.

Cathrin Backman Löfgren

Det förflutna i framtiden

Digital lärmiljö i historieundervisningens tjänst

> Hennes kropp bedömdes som mager med något klen kroppsbyggnad. Läkarna sa att hennes huvudskålsform inte visade något ovanligt. Om formen på huvudet varit avvikande kunde det ha varit ett tecken på att hon var mentalsjuk. Den typen av diagnostik används inte i dag. Däremot var det vanligare förr och är ett exempel på att de tänkte annorlunda under 1800-talet.[1]

Citatet ovan härrör från en gymnasieelevs berättelse och handlar om en patient som var intagen på mentalsjukhuset i Gådeå i mitten av 1800-talet.[2] I berättelsen reflekterar hon kring den typ av diagnostisering som läkaren gör och drar slutsatsen att vi inte gör så i dag, eftersom vi tänker annorlunda. Här ger eleven uttryck för ett visst historiemedvetande – det finns ett då och ett nu.

Eleven deltog i en pilotreceptionsstudie som genomfördes i Historia A i två teoretiska gymnasieklasser i årskurs ett. Syftet med pilotstudien var att utforma en digital lärmiljö i historia där eleverna skulle använda sina datorer för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap i

1 Citatet kommer från en receptionsstudie utförd hösten 2009 i två gymnasieklasser vid Dragonskolan i Umeå. Materialet är anonymiserat och finns tillgängligt hos författaren.

2 Överläkarens sjukjournaler från Gådeå hospital finns digitaliserade hos SVAR, http://www.svar.ra.se.

en MediaWiki och i digitala berättelser med hjälp av gratisprogrammet Photo Story. Syftet var även att undersöka hur elever brukar historia och om man i elevernas berättelser kan utläsa om elever uttrycker sitt historiemedvetande, och i så fall hur.

Svensk arkivinformation, SVAR, är ett av de statliga arkiv som finns i Sverige och innehåller en mångfald av digitaliserat arkivmaterial – allt från fabriksberättelser, porträttsamlingar, kyrkoarkiv, folkräkningar till kungaskrivelser – som kan användas för undervisning och forskning.[3] Källmaterialet är inte anpassat till undervisning, så i samråd med erfarna arkivarier och de två lärare som ingick i pilotstudien valdes lämpligt digitalt källmaterial ut, bland annat sjukjournaler från Gådeå hospital, folkräkningen och kyrkoarkivets födelse- och dödböcker.

Utgångspunkt för kapitlet är frågan om hur en digital lärmiljö i historia kan ta sig uttryck, och varför det är av vikt att digitala lärmiljöer blir en del av skolans undervisningsmiljö. En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

Varför ska man införa digitala lärmiljöer i historieklassrummet? Ett svar kan vara att man vill utveckla historieämnet, men kanske mer relevant är att den digitala utvecklingen på så sätt bättre kan integreras i skolans värld, i det här fallet i ämnet historia.

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.[4] I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.[5]

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktlinjer och utprovade arbetsmetoder för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärares auktoritet när det gäller kunskapsstoff och innehåll minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.

3 http://www.svar.ra.se

4 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94* & *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94.*

5 Post- och telestyrelsens senaste undersökning visar att 94 % av Sveriges befolkning använder Internet dagligen.

Böcker och läroböcker får allt mindre utrymme jämfört med Internet när elever ska söka kunskap.

Av de 60 elever som deltog i pilotstudien använde nästan alla Internet för att söka kompletterande fakta till det man funnit i arkivet. Endast tre elever använde sig dessutom av sin lärobok och elva elever använde sig också av faktaböcker eller artiklar.[6] Många elever har inte uthållighet att läsa en längre text för att få svar på sina frågor utan tycker det är enklare att använda Googles sökmotor. Det går snabbt och är effektivt, men risken är stor att elever slutar tänka självständigt och kritiskt och bara reproducerar redan reproducerad kunskap.

Ju större vana elever har att använda datorer och digitala medier desto bättre studieresultat uppnår de, men det är inte i skolan de får tillgång till digital kunskap utan på fritiden. Skolverket skriver i en rapport till regeringen i augusti 2009 att det inte räcker med att införa datorer och annan teknisk utrustning i skolan. Även innehållet i undervisningen måste förändras genom att digitala lärmiljöer utvecklas. Områden man i detta sammanhang särskilt hänvisar till är arkiv, bibliotek och museimaterial som redan finns samlade i digitala arkiv och som skolan kan ta del av.[7] Någon kanske undrar om det inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att ömtåliga original får vila i arkivet och digitala kopior kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera skilda källmaterial. En annan av vinsterna med att arbeta i en digital lärmiljö är att elevernas vardagsmiljö integreras med skolans undervisningsmiljö. I dag ligger dessa två världar relativt långt ifrån varandra. I skolan är läraren och läroboken källor till kunskap, men även den vardagsvärld som finns utanför skolan bidrar till elevers förståelse och meningsskapande. I dag utgörs elevernas vardagsvärld till stor del av digitala medier.

Elevers svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan i dag kan bero på att ämnet inte anknyter till den referensram som eleven har fått från filmer, populärhistoriska böcker och digitala medier. Bernard Eric Jensen lyfter fram att undervisning måste vara relevant och anknyta till verkligheten för att ett historiemedvetande ska utvecklas och fördjupas, något han menar inte är möjligt om man inte också tar hänsyn

6 Elevenkät (anonym) genomförd efter receptionsstudien i januari 2010, svarsfrekvensen var 85 %. Enkätresultatet finns hos författaren.

7 Skolverket, *Redovisning av uppdraget att bedöma verksamheters och huvudmäns utvecklingsbehov avseende IT-användningen inom förskola, skola och vuxenutbildning samt ge förslag på insatser,* Dnr 84-2008:3780, 2009-08-28.

till elevers livsvärld.[8] Att arbeta med gamla arkivkällor i en digital lärmiljö kan man tycka ligger mycket långt ifrån Jensens teori om vardagsvärldens betydelse för historiemedvetandet, men om utgångspunkten är att elevers livsvärld till stor del är digital, blir hans teori mer relevant.

I en digital lärmiljö är källkritik A och O, inte minst för att elever ska få verktyg att värdera och bedöma olika dokuments validitet. Det är av största vikt att elever lär sig att kritiskt granska källor. I arbete med primärkällor där materialet ska tolkas blir den källkritiska metoden ett naturligt verktyg. När resultatet publiceras digitalt måste också källkritiska överväganden göras, till exempel i fråga om upphovsrätt till bilder och musik.

Studiens digitala lärmiljö

Hur skapades då på försök en digital lärmiljö i historia? Alla elever som medverkade i receptionsstudien hade egen bärbar dator och trådlös Internetuppkoppling. Skolan använde en webbaserad lärplattform, Fronter.[9] Där kunde instruktioner, genväg till arkivet, inloggningsuppgifter förvaras på ett och samma ställe, och eleverna kunde spara allt material de letat fram i arkivet och sedan bearbetat i lärplattformen. Lärarna kunde också handleda eleverna i samma plattform. För att eleverna skulle kunna kommunicera med varandra och med lärarna lades ett diskussionsforum upp i Fronter, en sorts chatt, en kommunikationsform som eleverna är bekanta med från sin vardagliga digitala värld.[10] Tanken var att eleverna skulle delge de grupper som arbetade med samma ämnesområde vad de hittat i arkivet, men också hjälpa varandra att tolka ålderdomliga ord eller svårtydda handstilar.

Fördelen med att använda SVAR:s arkiv var att det fanns mycket att välja på och det var relativt enkelt att använda arkivkällorna. Den hjälp som arkivarierna bidrog med inför studien och senare med handledning av elever var av vikt för att pilotstudien skulle kunna genomföras. Om eleverna hade svårt att hitta i källorna eller inte kunde tyda handstilen kunde de fråga en arkivarie. Nackdelen med att använda arkivets källmaterial var att det inte anpassats till undervisning. Det kostar också pengar att få tillträde till

8 Bernard Eric Jensen, *Historie - livsverden og fag*, Köpenhamn 2003, s. 88.

9 Fronter, http://se.fronter.info/.

10 MSN och ICQ är exempel på så kallade digitala chattprogram som man kan skicka snabbmeddelanden med.

arkivkällorna, till skillnad från arkiv som finns i andra länder som kan brukas utan kostnad.[11]

Lärarna och arkivarien kunde delta i diskussionsforumet, följa processen och hjälpa eleverna tillrätta. Idén till att använda ett digitalt diskussionsforum kom från Edward J. Gallagher, som har mångårig erfarenhet av att låta elever arbeta med digitalt arkivmaterial. Kärnan i hans digitala arkivprojekt har varit digitala samtalsfora där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälpt varandra att tyda källorna.[12] Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara lära sig för provtillfället när man arbetat med digitala arkivkällor: ”It is currently a few short months ago my only responsibility was to memorize facts for an American history final. At present, I find myself pondering questions that affect society as a whole.”[13] Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att arbeta med historiskt källmaterial, samarbeta med andra och publicera sitt material digitalt. När elever ges möjlighet att arbeta med digitala arkivkällor lär de sig tänka och förstå historia samt vad meningen med historia är på ett helt annat sätt än när de ofta utan reflektion läser lärobokens många gånger färdigformulerade innehåll.[14]

Tanken var att elever som deltog i den tentativa studien tillsammans i sina grupper skulle hjälpas åt att finna relevant material i arkivet och tolka det de hittat. En MediaWiki skapades där eleverna först enskilt publicerade sitt material. Steg två var att tillsammans i grupper skapa en digital berättelse av det insamlade digitaliserade arkivmaterialet med hjälp av gratisprogrammet PhotoStory.

Mening, förståelse och historiemedvetande

All historia har ju hänt för länge sedan och kan för dagens elever framstå som betydelselös. Än svårare har de att se vilken betydelse historien kan ha för framtiden. Om elever, som Gallagher menar, lär sig tänka och förstå meningen med historia genom att arbeta med arkivmaterial, kan det leda till att eleverna

11 Se till exempel Center for History and New Media, http://chnm.gmu.edu/, som grundades av Roy Rosenzweig 1994, och Virginia Center for Digital History, www.vcdh.virginia.edu, som grundades 1998 av bland annat Edward L. Ayers. Båda är digitala lärmiljöer uppbyggda av digitaliserat arkivmaterial.

12 Edward J. Gallagher, ”History and New Technology: The Missing Link”, *Rethinking History* 2004:2, s. 322–325.

13 Edward J. Gallagher 2004, s. 322.

14 Edward J. Gallagher 2004, s. 320.

utvecklar sitt historiemedvetande. Ett av historieundervisningens mål är också att fördjupa detta.[15] Begreppet historiemedvetande definierades 1979 av Karl-Ernst Jeismann: ”[h]istoriemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelsen av nutiden och perspektiv på framtiden”.[16] För att operationalisera ett historiemedvetande hos elever räcker det inte med att arbeta med digitaliserat arkivmaterial. Däremot kan utformningen av den digitala berättelse som eleverna använder för att presentera sitt primärmaterial hjälpa dem att uttrycka ett historiemedvetande. Det är berättelsens form med en början, en mitt och ett slut som organiserar händelseförloppet som aktiverar historiemedvetandet. Jörn Rüsen menar att det är berättelsen som är ”den mentala operationaliseringen av historiemedvetandet”.[17]

I skolan förmedlas ofta historia av läraren med hjälp av berättelser, men enligt Rüsen begränsar detta elevers möjlighet att utveckla självständigt tänkande utifrån sina egna erfarenheter. Det är inte tillräckligt med berättelser för att aktivera historiemedvetandet, utan berättelserna måste också ha relevans för eleverna.[18] Arkivmaterial kan komplettera och levandegöra historia för elever på ett annat sätt än vad läroböcker gör, eftersom frågor som är nära förknippade med människors livssituation enligt Peter Lee och Jonathan Howson kan öka relevansen av historia. Utan relevans är det svårt att utveckla den narrativa kompetens som behövs för att ett historiemedvetande ska utvecklas, anser de.[19] Klas-Göran Karlsson benämner det konkretion – att historien bör beröra och ligga nära människors egna erfarenheter och upplevelser av det förflutna.[20]

För att det historiska materialet ska leda till ökad förståelse måste det även vara meningsfullt för eleven att arbeta med det. Det är här elevernas vardagliga digitala värld kommer in. Det är inte bara vad läraren undervisar om som

---

15 *Lpf 94. Kursplan 2000 för historia.*

16 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande–begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 51.

17 Jörn Rüsen, ”Historical Narration: Foundation, types, reason”, *History and Theory* 1987:4, s. 88–97.

18 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft*, Göteborg 2004, s. 89.

19 Peter Lee & Jonathan Howson, ”Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives: History Education, Historical Literacy, and Historical Conciousness”, i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and Future of Teaching History*, Charlotte 2009, s. 244–247.

20 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004, s. 50.

leder till elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar:

> Det ställer höga krav på den som ska leda lärandet om man i stället för att ha utgångspunkten i den centralt placerade lärarens förmåga att påverka elever, tvingas utgå ifrån den lärandes egna villkor inom ramen för ett nätverk av interaktioner där relationen till läraren endast är en i mängden.[21]

Historieundervisning måste således ha relevans för elevens hela liv och sättas in i ett sammanhang. Om elevers historiemedvetande ska utvecklas måste deras livserfarenheter från det praktiska livet, i familjen och i vardagskulturen även få plats i skolan. Vi behöver placera in oss själva och det egna samhället i olika lärprocesser av berättande karaktär. I elevmaterialet ser man också hur elever har relaterat till sin egen familjs bakgrund. En elev berättar: ”Jag har tittat på yrket rallare i Norrbotten […] [m]in egen släkt kommer från Jukkasjärvi och Kiruna vilket gör att jag är särskilt intresserad av den historien”.[22]

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelsens karaktär av en början, en mitt och ett slut, men upplevs ändå inte som sammanhängande utan mer som fragment som kommer från olika Internetkällor och från arkivet. Ofta finns inget samband mellan berättelsens olika delar. För berättelserna från Gådeå utgjordes källmaterialet av överläkarnas sjukjournaler förda vid Gådeå mentalsjukhus mellan 1823 och 1890. Det var inte bara sjukdomsförloppet som beskrevs utan också patientens förhistoria, utseende, familjeförhållanden och uppgifter om utskrivning och eventuellt dödsfall.

I de berättelser som eleverna gjorde finns inga som helst jämförelser mellan patienter. Inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stanna där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Varför gör de inte det?

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar ”forskningsmässigt” och visar att det i de allra flesta fall innebär att eleven reproducerar en annan text. De kopierar

21 Bengt Kristensson Uggla, *Slaget om verkligheten. Filosofi - Omvärldsanalys - Tolkning,* Stockholm/Stehag 2002, s. 300.

22 Receptionsstudie 2009.

hela eller delar av texter ordagrant, eller också gör eleven själv ett urval av vilka delar som ska kopieras för att sedan sättas ihop till sammanhängande texter. I andra fall innebär reproduktionen att eleven omskapar den ursprungliga texten genom att klippa och klistra. Först när det går att urskilja elevernas egna textavsnitt, genom till exempel kommentarer, får texten en mer egenproducerad karaktär.[23]

En jämförelse mellan elevernas berättelser och de källor som kommer från Internet och arkivkällorna bekräftar att eleverna har kopierat och reproducerat texter. När elever har satt samman kopierade delar från olika ursprungskällor blir resultatet att berättelsen saknar helhet. Kunde det här ha undvikits? Kanske om eleverna, som tanken var, hade utgått från mer forskningsrelaterade frågor med utgångspunkt i information om ålder på de intagna, kön, sjukdomsdiagnos och familjebakgrund, och sedan sammanställt och diskuterat dem i ett tidsperspektiv. För att förändra ett invant elevbeteende behöver elever få handledning för att själva eller tillsammans med lärare kunna utveckla egna frågeställningar som inte leder till avskrift av texter.

I de digitala berättelserna får informationer som eleverna hittat via Internet, och som inte har anknytning till journalernas innehåll, mer utrymme än primärkällorna: ”Tänk er att någon skär av några delar av din hjärna så du inte ska känna några känslor. Det är en behandlingsmetod som heter lobotomi. Denna metod var mycket vanlig på Gådeå sjukhus.”[24] Så börjar en av berättelserna. Det är en bra egenproducerad inledning, spännande och lite otäck, man ser fram emot fortsättningen av berättelsen. I sammanhanget är det dock ett felaktigt påstående. De sjukjournaler eleverna läste skrevs på 1800-talet, medan lobotomi först började användas som behandlingsmetod på 1940-talet.[25]

Elevers digitala berättelser, som är drygt fem minuter långa, fortsätter med långbad, psykofarmaka och elchocker, behandlingsmetoder som har sitt ursprung från den webbsida där fakta om lobotomi har hämtats. Inte heller uppgifter om dessa metoder fanns dock i sjukjournalerna, eftersom behandlingsmetoderna inte fanns på den tiden. I mitten av berättelsen möter man som åhörare några personer som var intagna på mentalsjukhuset i Gådeå och får ta del av deras levnadsöde i återberättad form från sjukjournalerna. I berättelsens avslutning återkommer än en gång behandlingsmetoderna:

---

23 Nils-Erik Nilsson, *Elevforskning i grundskolan: orsaker, problem, förslag*, Lund 2004, s. 84–96.

24 Receptionsstudie 2009.

25 http://cns.sahlgrenska.gu.se/goude/nsd/structure_843, sökord lobotomi.

> Vi tycker att de flesta behandlingsmetoder är brutala och vidriga.[…]för oss är det lätt att vara efterkloka och tycka det var en idiotisk behandling […] Vi tycker att sättet de tog hand om patienterna var brutalt och känslokallt. Nuförtiden behandlas de olika patienterna som personer med behov av hjälp men förr behandlades alla som ett och samma problem.[26]

Även om eleverna inte har undersökt sjukjournalerna som det var tänkt och i stället har fokuserat på senare behandlingsmetoder är elevernas kommentarer och reflektioner kring hur det var förr och hur det är i dag deras egna och uttrycker ett visst historiemedvetande. Utifrån det utrymme behandlingsmetoder har fått i berättelsen kan man dra slutsatsen att det berörde eleverna. En förklaring till att eleverna inte har dragit några slutsatser av informationer som kommer från arkivkällorna utan bara stoppat in dessa i berättelsen kan bero på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingsmetoderna. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste beröras för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.[27] Eleverna berördes av behandlingsmetoderna men inte av sjukjournalernas berättelser.

Källkritik – elevernas akilleshäl

Eleverna använde gärna Internetkällor i stället för arkivkällor. Detta kan också vara en förklaring till att resultatet blev något annat än intentionerna – att eleverna skulle arbeta med arkivkällor först och främst och använda andra källor som komplement. Hur förhåller sig elever till källor i allmänhet och Internetkällor i synnerhet?

En av frågorna i den enkät eleverna fick svara på efter receptionsstudien handlade om källkritik – vad betyder begreppet för dig? En elev hade ingen aning om vad det betyder, och en annan elev verkade veta vad det betyder men svarade att det inte är något viktigt. De allra flesta eleverna visste i teorin vad det innebär att vara källkritisk och beskrev ganska utförligt vad man ska göra om man ska vara källkritisk. Man ska ”ställa frågor runtomkring källan, pålitlig, vart kommer den ifrån, vad handlar den om?” eller ”att kunna kritisera en källa för att ta reda på om den är trovärdig eller inte grundat på fyra olika

26 Receptionsstudie 2009.

27 Se till exempel Bernard Eric Jensen 1997, s. 71–73; Klas-Göran Karlsson 2004, s. 50.

kriterier".[28] De fyra kriterier som eleven syftar på utgår från den klassiska historisk-kritiska skolan. Kraven på närhet i tid, oberoende, tendensfrihet och korrekthet i sak är något som de flesta lärare i början av historiekursen undervisar sina adepter om, samtidigt som man går igenom hur man skiljer på kvarlevor och berättande källor.

De två lärarna som deltog i projektet hade också undervisat eleverna i källkritik innan studien startade. "[J]ag tycker att källkritik är att kolla så att källorna verkligen stämmer och inte är oklara samt att kritisera om de är det!", skriver en elev. Eleven verkar mena att källan kan användas ändå, bara det finns en källkritisk medvetenhet. En annan elev skriver i enkäten: "[a]tt man ska vara kritisk mot allt på internet […]" och "[a]tt man är väl medveten om hur trovärdiga källorna är och kan förstå att faktan du får till exempel från wikipedia ibland ej är trovärdig".[29] Generellt är svaren ganska liktydiga, och nästan alla skriver att de har googlat och använt sig av Wikipedia för att söka information.

Primärkällorna från arkivet anser en annan elev är säkra källor: "[m]an ska ha en så säker källa som möjligt. Alltså att det är säkert att den stämmer. Det var nog den största fördelen med arkivprojektet, för det var en väldigt säker källa".[30] Det verkar vara en vanlig uppfattning bland elever att de källor som läraren tillhandahåller alltid är trovärdiga. Eleven anser att arkivmaterialet är en bra källa och reflekterar inte över att de arkivtexter som är transkriberade kan vara fel avskrivna, att läkarna inte har skrivit ner allt om patienten, eller att prästen har låtit bli att fylla i dödsorsaken i dödboken. En tredje elev ger uttryck för att hans källkritiska granskning sker när han har letat fram informationen från arkiven och jämfört den med vad som finns på Internet för att se om det finns en överensstämmelse. Den slutsats man kan dra är att eleverna, även om de vet vad källkritik betyder, inte nödvändigtvis kan göra källkritiska överväganden i praktiken.

En intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärkällorna och det resultat som kommer fram via sökande på Internet och Google – som är elevernas referensram när det handlar om digitala källor. De tycker att "[d]et är mycket enklare att hämta direkt från Internet när det ändå finns folk som letat fram fakta" och "Googles sökmotor är mycket bättre". Det kan kanske förklara varför det var problematiskt för dem att söka i arkivet. Om eleverna sökte i arkivet på samma sätt som via Internet blev inte resultatet det förväntade. Andra elever uttryckte i enkäten att det var spännande att få

28 Elevenkät, 2010.

29 Elevenkät, 2010.

30 Elevenkät, 2010.

läsa om det som hänt förr: ”det var otroligt spännande att få läsa och se hur systemet fungerade tidigare i tiden. Att få läsa anteckningar om människor som levde osv.”[31]

Det förflutna i framtiden

I det preliminära resultatet kan man se att eleverna sammanställt reproducerade kunskapsfragment. I stället för att söka svar på en formulerad fråga hoppar elever i sina berättelser fram och tillbaka i tiden. Lee och Howson lyfter fram vikten av att eleverna har ett ramverk som de kan bygga sina berättelser på. Det här ramverket ska finnas i en kontext som gör det möjligt för eleven att relatera till den, ha en progressiv struktur som går att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Detta gör att eleven kan utveckla sin berättelseförmåga och i förlängningen sitt historiemedvetande.[32] De menar att om Rüsens idé om hur ett historiemedvetande operationaliseras ska fungera i praktiken, måste man ta i beaktande vilken typ av historisk förståelse som eleven ska få hjälp att utveckla, och vilket ramverk som är mest användbart för detta syfte.[33] Att ge eleverna informationer om det förflutna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturerande ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilotprojektet.

En anledning till varför eleverna hade svårt att samla in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklare att googla och utan minsta tillstymmelse till kritisk reflektion använda sig av det i stället för att sammanställa fakta från arkivkällorna. Om digitala lärmiljöer anpassade för skolan ska fungera och locka elever till lärande, får den digitala miljön inte skilja sig alltför mycket från den digitala vardagsmiljö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chattar och dataspel.

De diskussionsfora som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljön skulle snurra fungerade inte som det var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berätta vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionsfora skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonting alls, medan andra skrivit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och försökt hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever

31 Elevenkät, 2010.

32 Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 244–245.

33 Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 242–243.

hade också formulerat frågor till arkivarien. Däremot hade lärarna inte deltagit i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutsatser ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor. Till viss del tror jag att det icke förväntade resultatet kan förklaras av avsaknaden av dialog mellan lärare och elever i diskussionsforumet.

I enkäten anger också 41 procent att de inte hade fått den hjälp som de ansåg att de behövde. Lärare kan ha svårt att hinna med att hjälpa alla i klassrummet. Enskilt loggboksskrivande efter varje lektion hade varit bättre än det gemensamma diskussionsforumet. Där hade varje elev blivit synlig på ett bättre sätt. När eleverna reflekterar startar en process där de för en dialog med sig själva, funderar över vad de lärt sig och hur de skulle kunna gå vidare. Olga Dysthe menar att eleverna i sina loggböcker kopplar ihop dåtid med nuet och övar upp sin förmåga att se samband, kopplingar och mönster i den historiska kontexten, men också i relation till sina egna personliga liv.[34]

Syftet med projektet var att skapa en digital lärmiljö där eleverna skulle använda dator för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap digitalt i en MediaWiki och i digitala berättelser. En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiemedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som i det här fallet utgjordes av digitaliserade primärkällor. En annan var om eleverna med hjälp av bilder, ljud, text och animeringar skulle kunna skapa digitala berättelser där deras historiemedvetande blev synligt. Sammanställning och analys av resultatet pågår. Preliminärt blev inte resultatet det förväntade. Men tanken med en pilotstudie är att de erfarenheter som den ger ska förbättra förutsättningarna för den kommande studien. Min preliminära slutsats så här långt i resultatsammanställningen blir att ett mer tydligt ramverk behövs för att arkivkällorna ska hamna i rätt kontext. Lärarens roll som handledare bör också stärkas i den digitala lärmiljön genom att eleverna enskilt får föra loggbok. Några frågor som det preliminära resultatet har väckt är hur vi får elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

34 Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund 1996, s. 102–104.

Pelle Sjödin

Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran

1946 års skolkommission och efterkrigstidens skolhus

Mitt licentiatarbete behandlar skolhuset som en historiekulturell artefakt. I fokus står den historiedidaktiska kommunikationen kring skolhuset. Jag vill belysa hur olika aktörer fungerar som avsändare, förmedlare och mottagare av idéer och synsätt kring skolhusens utformning och användande. I detta sammanhang blir det intressant att studera hur de olika aktörerna förhåller sig till det förflutna och framtiden.[1] Den tidsperiod som jag intresserar mig för är 1945–1960. Min ambition är att sätta in debatten om skolhuset i en större pedagogisk och samhällig kontext. Undersökningen tar sin utgångspunkt i tre aktörer. Den första aktören är 1946 års skolkommission utifrån vilken jag söker fånga in de mer allmänna utbildningspolitiska och pedagogiska strömningarna. Den bostadssociala utredningen 1945 (andra delen kom 1947) är studiens andra aktör och används för att belysa skolhusdiskussionen i ett större samhälligt perspektiv. Slutligen analyseras arkitekternas uppfattningar och deras diskussioner kring hur skolbyggnaderna skulle utformas. Dessutom

1 För ett resonemang om detta, se Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009, s. 38–39.

kommer jag att mer ingående studera några konkreta skolor från denna tid. Härigenom vill jag komma åt den lokala diskussionen och synen på skolhusen. I föreliggande kapitel belyses 1946 års skolkommission och dess syn på skolbyggnader.

Skolan och reformerna

Under 1940-talet hamnade skolan och behovet av att reformera denna i centrum. Två stora utredningar tillsattes, 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission. Den första hade karaktären av expertutredning med 15 medlemmar, alla med mer eller mindre stark anknytning till utbildningsområdet. Ordförande var ecklesiastikministern och högermannen Gösta Bagge. Den andra utredningen, skolkommissionen, var parlamentariskt sammansatt och en bearbetning av 1940 års skolutredning. Gunnar Richardsson menar att det fanns en samsyn i utredningarna om att samorganisera skolan, avskaffa det rådande parallellskolesystemet med statliga läroverk och kommunala folkskolor. Skolkommissionens arbete resulterade i ett riksdagsbeslut 1950 om att genomföra ett omfattande försök med enhetsskolor i landet. Efter en rad delbeslut under 1950-talet tog riksdagen 1962, slutgiltigt 1968, beslut om en obligatorisk nioårig grundskola.[2] I praktiken stärkte staten sitt grepp om skolan trots att det var kommunerna som hade det direkta driftsansvaret, huvudsakligen i form av lokalansvar. Statens ansvar låg till största delen i att finansiera och reglera verksamheten samt att anställa lärare.[3]

Syftet med detta kapitel är att analysera hur skolkommissionen ville utforma framtidens skolbyggnader och vilka bevekelsegrunderna var för förändringarna. Hur påverkade reformeringsarbetets syften och mål skolhusets utformning? Hur var korrelationen mellan skolbyggnadernas fysiska form och skolans idémässiga innehåll? Särskilt intressant är kommissionens syn på relationen mellan skola och samhälle. Richardsson menar att detta kan betraktas på två sätt. Det ena synsättet ser skolan som en funktion av diverse samhällsfaktorer. Det ofta framförda kravet på att skolan måste följa med sin tid och förändras i enlighet med samhället hör hemma i detta perspektiv. Det andra synsättet ser skolan som ett instrument att förändra samhället i önskvärd

2 Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund 2004, s. 117–125.

3 Gunnar Richardsson 2004, s. 142–143.

riktning. Det handlar med andra ord om hur skolan speglar samhället och hur samhället speglas i skolan.[4]

När skolkommissionen drog upp riktlinjerna för den framtida fysiska gestaltningen av skolorna synliggjordes vilken roll kommissionen tillmätte estetiken och dess eventuellt fostrande roll. Johan Östling riktar i sin avhandling uppmärksamheten mot bland annat skolan för att spåra det han kallar 1945 års idéer i Sverige. Östling understryker att ”1940-talets skolutredningar lämpar sig väl för en undersökning av hur historiska erfarenheter grep in i diskussioner om det framtida samhället”.[5] Östlings slutsats bildar en viktig utgångspunkt i min studie av 1946 års skolkommissions synsätt på skolornas fysiska form. Hur förhöll sig skolkommissionen till det förflutna och framtiden när de diskuterade de framtida skolbyggnaderna och hur de skulle användas?

1946 års skolkommission

Ecklesiastikminister Tage Erlander betonade att 1940 års skolutredning väsentligen utförts utifrån fackmässiga synpunkter. Frågorna behövde lyftas upp på en politisk nivå och 1946 års skolkommission borde enligt Erlander därför ta formen av en parlamentarisk utredning.[6] Den ökande politiseringen var tydlig i den nya kommissionens sammansättning. Majoriteten av de 13 medlemmarna var framträdande socialdemokrater. Sekreterare i kommissionen var litteraturvetaren och rektorn Stellan Arvidsson. Ordföranden Tage Erlander blev 1946 statsminister. Josef Weijne efterträdde honom som ordförande och ledare av skolkommissionen. Till 1946 års skolkommission knöts ytterligare ett åttiotal personer som skulle bistå kommissionen, det så kallade expertrådet. Kommissionen och expertrådet indelades i olika delegationer med uppgift att utarbeta underlag inom sina specialområden. Skolbyggnadsfrågorna skulle behandlas av en delegation bestående av bland annat studierektor Alva Myrdal samt riksdagsledamöterna socialdemokraten Emil Näsström och bondeförbundaren Ivar Persson. Expertråd var arkitekten Helge Zimdahl.[7]

---

4 Gunnar Richardsson 2004, s. 8.

5 Johan Östling, *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning,* Stockholm 2008, s. 152.

6 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling,* SOU 1948:27, Stockholm 1948, s. x.

7 *1946 års skolkommission* 1948, s. xii.

Skolans idéinnehåll – demokratifostran och smakuppfostran

Vilka var skolkommissionens övergripande syften och mål med de föreslagna skolreformerna? Skolkommissionen delade uppfattningen som torgförts i 1940 års skolutredning att det måste skapas en ”skola i samhällets tjänst”, vilket innebar att skolan måste anpassas till den samhälliga och kulturella utvecklingen. Skolan måste demokratiseras för att överensstämma med samhällslivet. Skolkommissionen såg en obalans mellan det demokratiska samhället och skolan. Genom en demokratisering av skolan skulle balans uppstå. Med utvidgade friheter för skolan skapades förutsättningar för en kontinuerlig anpassning efter samhällets utveckling. Men det handlade inte bara om anpassning. Skolan skulle också bli ”en levande och framåtdrivande kraft” i samhällsutvecklingen. Helst skulle varje skola se sig som en försöksskola där den enskilde läraren utvecklade undervisningen för att skapa bättre metoder och på detta sätt nå målet, ”en ständigt fortskridande skolreform”.[8]

När det gäller relationen mellan skola och samhälle är det tydligt att kommissionen omfamnade båda synsätten. Skolan måste avspegla det demokratiska samhället men skolan skulle också reformeras på ett sådant sätt så att den i framtiden kunde påverka och förändra samhället.

Utvecklingen skulle delvis ske genom att bygga vidare på den svenska skol- och kulturtraditionen, menade kommissionen. Men det behövdes en brytning med mycket av det medeltida arvet som fanns kvar i undervisningen.[9] Förändringar måste ske med varsam hand. Skolan behövde komma i takt med pedagogiska internationella utvecklingen. Vi kan skönja hur kommissionen både åberopar kontinuitet och förändring i sin syn på hur skolan skulle utformas i framtiden. Kommissionen slog fast att det demokratiska statsskicket visserligen hade djupa rötter i Sverige, men att det hade fått sin avgörande form under de senaste 50 åren. Därför blev det främsta målet för skolan att fostra demokratiska medborgare. Det innebar inte att skolan skulle förkunna demokratisk-politiska doktriner. Utgångspunkten var i stället att skolan måste vila på objektivt vetenskapliga grunder, det som kommissionen uppfattade som sanning och upplysning. För att bli motståndskraftiga mot ”totalitära regimer” och ”andliga farsoter” skulle eleverna utveckla sin självständighet och samarbetsförmåga. Detta kunde endast uppnås om undervisningsmetoderna förändrades. Den passiviserande frågor-och-svar-metoden skulle ersättas av

8 *1946 års skolkommission* 1948, s. 16–17.

9 *1946 års skolkommission* 1948, s. 1–3.

aktivitetspedagogik som ansågs sporra till elevinitiativ.[10] Skolans viktigaste uppgift var att främja elevernas personlighetsutveckling.[11] För att hitta inspiration förordades studier av hur reformpedagogiken hade utvecklats i England och USA. De undervisningsmetoder som dittills präglat den svenska skolan hade influerats av det tyska skolväsendet, särskilt från 1800-talets senare hälft.[12]

Det är tydligt att skolkommissionen relaterade det förflutna till framtidsvisionerna, både utifrån kontinuitets- och förändringsaspekter. För att demokratisera skolan och säkra framtiden för det demokratiska samhället krävdes en brytning med förlegade metoder. De nya undervisningsmetoderna skulle säkra elevernas fostran till demokratiska medborgare. Samtidigt skulle förändringen bygga vidare på den svenska utbildningstraditionen. Det är också uppenbart att det skedde en orientering bort från det tyska, som fick klä skott för de förlegade metoderna, och mot de demokratiska segrarmakterna från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgarbildning som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i upplysningstraditionen och fick i Sverige ett starkt fäste inom arbetarrörelsen. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.[13] Detta synsätt, menar jag, är förklaringen bakom skolkommissionens betoning av estetisk och kulturell fostran. Bara folk lärde sig att förstå den goda kulturen skulle de anamma den och växa som människor. Skolkommissionen ansåg att det var av medborgerligt intresse

> att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i tillfälle att undanrycka grunden för den förflackande läsning, underhaltiga konst, värdelösa musikunderhållning, dåliga film o.s.v som förstör breda folklagers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tillgodogöra sig kulturlivets skatter och därigenom leva ett rikare liv.[14]

I detta sammanhang drar kommissionen också en lans för den praktiska bildningen, en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att

10 *1946 års skolkommission* 1948, s. 4–5.

11 *1946 års skolkommission* 1948, s. 36–37.

12 *1946 års skolkommission* 1948, s. 112–118.

13 Johan Östling 2008, s. 173.

14 *1946 års skolkommission* 1948, s. 7.

”människorna bör sättas i stånd att bedöma värdefull kvalitet, att ej falla för överreklamerade varor, att bryta med dålig rutin i fråga om kosthåll, att ej slarva med sömnen och ej av okunnighet vårdslösa sin hälsa etc”.[15]

Kommissionen ansåg att skolan även hade en fostrande roll när det gällde heminredning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att teckningsämnet kunde användas för ”att uppodla smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också undervisningen i slöjd och hemekonomi kunde spela en roll på detta område.[16] Detta understryker kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge den medborgerliga bildningen som livet i det demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så att eleven klarade teoretiska ämnesstudier.[17] För att eleverna skulle få denna praktiska medborgerliga bildning ansåg kommissionen att ämnet samhällskunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling kunde inte enbart vila på praktiska utgångspunkter, utan ytterst handlade det om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en omedelbar praktisk nytta: ”På dem [kunskaperna] måste sanningssökandet och livsorienteringen bygga, utan dem lämnas fältet fritt för vidskepelse och kulturskymning.”[18] Citatet pekar på hur kommissionen ville förena nytta och bildning. De förordade både en bred användbar medborgarkunskap och en djupare bildning med vetenskaplig förankring. En tolkning är att eleverna med hjälp av denna mix skulle få vägledning att dels navigera rätt i sin estetiska och kulturella fostran, dels bli motståndskraftiga mot 1930- och 1940-talets erfarenheter av nazismen och andra totalitära läror. Kommissionens resonemang om att historieämnet inte skulle syssla med ”dött stoff”, eftersom det inte bidrog till förståelse av den stora kulturutvecklingen eller till samtidsproblemen, underströk denna tilltro till kunskap. Uppfattningen är rotad i medborgarbildningsidealet och relaterades till det man uppfattade som rätt sorts kunskap.

Det är uppenbart att kommissionen förenade de båda synsätten på förhållandet mellan skola och samhälle. Skolan skulle inte bara komma i balans med det nuvarande demokratiska samhället utan också vara en drivande kraft som i framtiden kunde påverka den demokratiska utvecklingen. För att skolan skulle kunna lyckas med detta måste den uppnå sitt främsta mål – att fostra demokratiska människor. Detta ansågs ske bäst genom

15 *1946 års skolkommission* 1948, s. 7.

16 *1946 års skolkommission* 1948, s. 32.

17 *1946 års skolkommission* 1948, s. 12 och 29.

18 *1946 års skolkommission* 1948, s. 30.

nya undervisningsmetoder som kunde realisera skolans viktigaste uppgift, nämligen att utveckla eleverna till fria personligheter. Kommissionen tycks på detta sätt ha funnit en universallösning på hur skolan inte bara skulle vara i balans med det nuvarande demokratiska samhället, utan också kunna följa med i samhällsutvecklingen. Det handlade inte bara om anpassning utan via skolan skulle också den framtida demokratin förstärkas och utvecklas. För att skolorna skulle kunna axla denna roll krävdes att eleverna inte bara förvärvade utvidgade praktiska medborgerliga kunskaper, utan även en djupare bildning.

Det är möjligt att skönja en motsägelse, en spänning mellan å ena sidan kommissionens starka betoning på demokratisering och den fria personlighetsutvecklingen och å andra sidan, deras självklara syn på den rätta estetiska och kulturella fostran, den rätta smaken. Kommissionens medlemmar representerade en samhällselit med en progressiv och reforminriktad agenda. Men de var framförallt inriktade på att införa nya undervisningsmetoder i skolan i syfte att uppnå de övergripande målen och uppgifterna för skolan och samhället. Deras uppfattning om bildning och fostran vilade på en stark vetenskapstro och var opåverkad av senare tiders mer relativistiska synsätt. Det är utifrån denna uppfattning uttalanden om den rätta smaken och målet mot estetisk fostran bör läsas.

Skolornas form och pedagogiska förnyelse

Den utökade nioåriga skolplikten som kommissionen förespråkade skulle inom en tioårsperiod utöka elevantalet med 43 procent i den nya grundskolan. Kommissionens reformförslag skulle få betydelse för skolhusens antal, storlek och användande. De viktigaste reformerna i sammanhanget var den nioåriga skolplikten, sammanslagningen av folkskolan och realskolan till enhetsskolan, upprättandet av centralskolor i varje skoldistrikt samt utvecklandet av mer lokalkrävande undervisningsmetoder. Utan tvivel stod det svenska skolväsendet inför en expansiv skolutbyggnadsperiod. Således hade de olika aktörerna, i detta fall skolkommissionen, ett gyllene tillfälle att sätta sin prägel på en ny generation skolhus. Det är också ett skäl till att jag valt just denna tidsperiod för min studie. I den nya skolorganisationen skulle huvudansvaret för skolornas utformning ligga hos de nya skoldistrikten, kommunerna, och därför ville kommissionen hålla sig ifrån detaljreglering. Drivkrafterna skulle ligga i det kommunala skolintresset och hos arkitekternas vilja till förändring och nyskapande. Staten skulle bara stå som garant för att vissa minimikrav

uppfylldes och utgöra en rådgivande expertinstans.[19] I sin iver att stärka demokratiseringen av skolan såg kommissionen detta som ett verktyg att föra skolan nära brukarna – att göra den till en lokal angelägenhet, men hela tiden under statens kontroll. Intressant att notera är den tilltro som kommissionen verkade hysa för en annan aktör – arkitekterna och deras reformvilja. Det följer jag upp i mitt vidare licentiatarbete.

Kommissionen nöjde sig med att utfärda grundkrav och allmänna synpunkter gällande lokalernas antal, storlek och disposition. Det var viktigt att hänsyn togs till befintliga skolbyggnader. Strävan var att skolenhet och skolbyggnad skulle motsvara varandra, vilket var kännetecknande för en så kallad centralskola. Dessutom borde helst lågstadiet utgöra små enheter som inom centralskolan fysiskt avskiljdes från mellan- och högstadiet. De skulle ”därigenom mer få karaktären av hem”, menade kommissionen.[20] Idealet att skolan skulle vara mer lik ett hem var ingen ny idé utan fanns redan med i 1920 års normalplaner för folkskolor.[21] Omkring 20 år efter Per-Albin Hanssons berömda folkhemstal, när inriktningen av hela samhällsutvecklingen draperades i en folkhemsskrud, framstår det som följdriktligt att skolan skulle liknas vid ett hem.

Viktigt var att de nya centralskolorna inte gjordes för stora. Särskilt i de större städerna där det redan fanns stora ”byggnadskomplex” som skulle användas för lång tid framöver, blev det svårt att begränsa byggnadsenheternas storlek. Men vid nybyggnation borde maximiregeln tillämpas: 350-400 elever och när det gällde gymnasiet eller skolenhet där gymnasiet ingick, låg det högsta elevantalet på 600.[22] Jag menar att kommissionens strävan efter att komma bort från de stora och opersonliga institutionsliknande skolorna bottnade i en tro på att de relativt småskaliga hemliknande skolorna skulle utgöra en bättre grogrund för skolans viktigaste uppgift, att utveckla eleverna till fria personligheter. Om skolorna var mindre skulle de mer få karaktären av ett tryggt hem där alla eleverna kunde bli sedda och respekterade, vilket i sin tur skulle bidra till deras demokratiska fostran.

Enligt kommissionen skulle, förutom klassrummet, följande utrymmen finnas i de nya centralskolorna: rektorsexpedition, lärarrum, samlingssal, biblioteksavdelning, materialrum, naturkunnighetsavdelning, teckningssal, musiksal, gymnastikavdelning, salar för trä-, metall- och syslöjd, skolkök, skolmåltidslokal, läkarrum med rum för sjuksköterska, toalettavdelning samt

19 *1946 års skolkommission* 1948, s. 466–467.

20 *1946 års skolkommission* 1948, s. 468.

21 Hjördis Kristiansson, *Skolhuset. Idé och form,* Kristianstad 2005, s. 287–299.

22 1*946 års skolkommission* 1948, s. 468.

helst ett samlingsrum för eleverna.[23] Utifrån ett dåtida perspektiv borde denna kravlista framstå som omvälvande. Flertalet skolor på landsbygden bestod av enkla skolhus med något eller några få klassrum. Listan på lokaliteter visar tydligt att ett nytt synsätt på elever och undervisning var i antågande. Det var ett främjande av aktivitetspedagogiken och den praktisk-estetiska verksamheten men också en fläkt av det hygieniska och friska folkhemmet.

Kommissionen slog fast att ”[b]iblioteket bör vara skolans hjärtepunkt.”[24] I framtiden skulle biblioteket komma att få en mycket större betydelse och utformas som ett bokmagasin med utlåningsavdelning, läsesal och utrymme för grupparbete. Det skulle vara rymligt, med plats för en hel klass, för att möjliggöra undervisning i bibliotekskunskap. Biblioteket skulle vidare ligga lättillgängligt i relation till klassrummen. I tankarna kring bibliotekets funktion slog den nya pedagogiken igenom. En mer elevaktiv undervisning och utvidgad självverksamhet bland eleverna var grundbultarna.

Avseende naturkunnighetsavdelningen slog kommissionen fast att det främst gällde årskurserna 7–9. Avdelningarna borde bestå av två rum så att de kunde användas samtidigt av två olika klasser. Det då rådande systemet med en hörsal och en laborationssal borde man frångå, till förmån för två likadant utrustade salar med laborationsmöjligheter. Kommissionen menade att man hade överdrivit värdet av gradänger. För ett modernt arbetssätt var ett plant golv som maximerar antalet arbetsplatser att föredra. De åsyftade gradängerna var salar där auditoriet satt som på en läktare med stegrande höjd, framifrån och bak, vilket var vanligt i naturvetenskapliga undervisningssammanhang. Syftet var att eleverna inte bara skulle vara åhörare utan bättre kunna se lärarens förevisningar. Kommissionens kritik mot lokaler med nivåskillnader var kopplad till synen på undervisningsmetod. Den typ av undervisning som bedrevs i de nivåreglerade lokalerna där eleverna var passiva åskådare nedvärderas till förmån för en maximering av elevernas egna möjligheter till laborationer. Här framskymtar en förskjutning från traditionell förmedlingsundervisning till mer elevaktiva ideal.

Kommissionen ägnade klassrummen stor uppmärksamhet och slog fast att deras betydelse var störst för lågstadiet med avtagande betydelse på de högre stadierna. För att kunna ställa samman borden till större arbetsytor ville kommissionen ersätta pulpeterna med arbetsbord. Det skulle finnas arbetsbänk för slöjd och en avdelning för husliga sysslor som krävde en köksvrå. Det skulle även finnas gott om skåp för material samt fack för varje elev. Klassrummen behövde ha plats för ett stort avlastningsbord och ett tvättställ med

23 *1946 års skolkommission*, 1948, s. 468.

24 *1946 års skolkommission* 1948, s. 469.

rinnande vatten. Helst borde klassrummet kombineras med ett verkrum, som läraren måste ha uppsikt över, där en del av de nämnda aktiviteterna mer ”våta eller bullrande sysselsättningar” kunde äga rum.[25] Utrymmet skulle användas av elever som arbetade individuellt eller i grupp och det bästa var om rummet placerades mellan två klassrum med förbindelse från båda. Det är uppenbart att de nya elevaktiva undervisningsmetoderna som kommissionen förespråkade, där de praktisk-estetiska inslagen var av stor vikt, ställde helt nya krav på klassrummens utformning och utrustning.

Mellanstadiet fordrade också stora klassrum och liknade till innehåll lågstadiets. På högstadiet sjönk kraven på klassrummens storlek. Möjlighet till grupparbeten fick man genom att utnyttja andra lediga klassrum. Vid användandet av moderna undervisningsmetoder kom alla klassrum att utnyttjas fullt ut. Här tycks kommissionen mena att de moderna undervisningsmetoderna, förutom deras pedagogiska förträfflighet, var mer ekonomiskt rationella.

För gymnasiet föreslogs den radikala lösningen att varje ämne skulle få sin egen lokal, så kallade ämnesrum. Ett skäl till att övergå från klassrum till ämnesrum var att eleverna på gymnasiet i stor utsträckning arbetade på institutioner och i specialrum, vilket medförde att klassrummen inte utnyttjades under hela arbetstiden. Detta kan tolkas som en typ av effektivitetstänkande och en möjlighet att specialutrusta salarna med material som var relevanta just för det ämnet. De nya undervisningsmetoderna krävde större tillgång till arbetsmaterial. Lämpligt var att de humanistiska ämnesrummen anslöts till biblioteket som i sin tur innehöll studierum för grupparbete och studiekamrar för enskilt arbete. Nackdelen med detta nya system, enligt kommissionen, var att klassrummen förlorade sin egenskap av ”hem” för klassen. Det kunde kompenseras av att eleverna fick tillgång till dagrum eller klubbrum. När det gällde möbleringen av gymnasiets salar borde den utgå från möjligheten att använda sig av ett friare studiesätt. [26]

Det är uppenbart att skolkommissionens krav på utrymme och lokaliteter för den moderna skolan motiverades av de nya undervisningsmetoderna. Dessa skulle tillämpas i den nya grundskolan och genomsyras av ett elevaktivt synsätt som krävde en anpassning av det fysiska rummet. Kraven på lokaler och klassrummens utformning visar på ett värdesättande av den elevaktivitet som de praktisk-estetiska ämnena kunde bidra med och som dessutom kunde sörja för elevernas estetiska och kulturella fostran. De nya undervisningsmetodernas övergripande mål var att bana väg för en demokratisk fostran av eleverna.

25 *1946 års skolkommission* 1948, s. 470.

26 *1946 års skolkommission* 1948, s. 470.

Skolan som samhällscentrum

Skolkommissionen förespråkade att de nya skolorna skulle utrustas med samlingssalar. Dessa skulle användas till föreläsningar, prov, filmvisningar, allmänna samlingsstunder, föräldramöten, kvällsunderhållning och dramaföreställningar av eleverna. Vidare kunde samlingssalarna bli av vikt för bygdens sociala liv som arena för föreläsningar, möten, teaterföreställningar och konserter. Avgörande för salens storlek var ortens behov av samlingssal. Av detta resonemang kan vi skönja tanken att skolan inte skulle vara någon isolerad ö, utan snarare bli en hela samhällets angelägenhet.

I centralskolorna på landsbygden skulle gymnastiksalen vara kombinerad med en badavdelning, helst med bastu och simbassäng. Badet borde vara tillgängligt för allmänheten.[27] Tanken att skola och samhälle skulle integreras och skolan utgöra en angelägenhet för bygden framträdde tydligt även i dessa propåer. Samtidigt erbjöd man hygienanläggningar till medborgarna i det framväxande folkhemmet.

Det överordnade syftet med skolkommissionens föreslagna reformer var att se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgerlig angelägenhet. Därför var det viktigt att skolan blev en samlingspunkt för andra än eleverna. Det stora behovet av samlingslokaler för föräldrar, föreningsliv och studieverksamhet kunde fyllas om skolorna planerades för detta. Utifrån lokala behov kunde skolan svara mot det omgivande samhällets behov. Kommissionen anslöt sig till community-centre-idén:

> innebärande att folkbibliotek och lokaler för det frivilliga bildningsarbetet och för fritidssysselsättningar, samlingslokaler för teater, film och föreningsmöten, kanske också folkbad, förlägges till samma byggnadskomplex som skolan, vilken därigenom blir bygdens naturliga centrum.[28]

Begreppet community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadssociala utredningens slutbetänkande.[29]

Det är tydligt att skolkommissionens reformer syftade till att skapa en medborgarskola i dubbel bemärkelse. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande

27 *1946 års skolkommission* 1948, s. 469.

28 *1946 års skolkommission* 1948, s. 16.

29 *Bostadssociala utredningen (del 1)*, SOU 1945:63, Stockholm 1946, s. 623–628. Begreppet diskuterades framför allt i en bilaga, skriven av arkitekten Uno Åhrén.

lokalsamhället som en gemensam medborgerlig angelägenhet. För att lyckas med detta var det nödvändigt att kommunernas lokala initiativ och självständighet stimulerades i förening med en stark central statlig reglering.

Demokratifostran, kontinuitet och förändring

Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitära ideologiernas framfart. Detta genomsyrade kommissionens synsätt när det gällde hur efterkrigstidens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fostran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle bygga efterkrigstidens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitära lärorna.[30] Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historiskt starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunalstämman.

Den grundläggande tanken bakom skolbyggnadernas utformning var demokratiseringen av skolan. För att fostra demokratiska medborgare behövde skolan ändra på sina undervisningsmetoder, menade kommissionen. Dessa metoder krävde att skolans utformning förändrades. Men tanken var att reformeringen av skolan skulle vara dubbelverkande eller rent av trippelverkande. För det första skulle eleverna fostras till demokratiska medborgare och därmed komma i takt med och säkra det nuvarande demokratiska samhället. För det andra skulle skolan utformas så att den i framtiden skulle påverka och fördjupa det demokratiska samhället. För det tredje skulle övriga samhällsmedlemmar kunna utnyttja skolan för gemensamma medborgerliga angelägenheter. Detta skulle i sin tur utveckla dem i deras roll som demokratiska samhällsmedborgare. Det övergripande syftet med reformerna var att skolan skulle bli ett samhällscentrum – en gemensam medborgerlig angelägenhet.

Skolkommissionens starka betoning på den estetiska fostrans stora värde hade sin grund i inflytandet från medborgarbildningsidealet. Det är även tydligt att skolkommissionens syn på skolbyggnader och dess användning både grundades på kontinuitet och förändring, vilket är självklara beståndsdelar i en reformistisk samhällssyn. En förändring var nödvändig, men hänsyn skulle tas till traditionen. När kommissionen skulle förändra skolhuset betraktade de sina erfarenheter och förväntningar genom demokratins prisma.

30 Johan Östling 2008, s.165–174. Detta är också Östlings uppfattning när det gäller Sverige och dess erfarenheter av nazismen.

De historiska föreställningarnas makt

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv

Jag är född i ett land som inte finns. Trots det kan jag åka dit och hälsa på min släkt, tala språket och känna igen mig i den kultur som präglar landet. Skillnaden mellan dåtidens Västtyskland och nutidens Tyskland är från mina släktingars horisont i Pfalz inte särskilt stor. Åker jag däremot till östra Tyskland är förändringen desto tydligare. Det Östtyskland som jag besökte som barn finns inte längre kvar. Man skulle kunna hävda att invånarna i östra Tyskland genomfört en mental flytt från en ideologisk kultur till en annan. Att flytta mentalt eller fysiskt påverkar också identitetsskapandet. I mitt fall har jag påverkats av att jag är född i Västtyskland och uppvuxen i Sverige, vilket har fått mig att fundera på vad som påverkar och formar den kulturella identiteten.

Majoriteten av ungdomarna i östra Tyskland som är födda efter murens fall växer upp med föräldrar och lärare präglade av att leva i en stat som inte längre finns. Arvet efter DDR är ännu påtagligt. Här finns en skillnad i jämförelse med ungdomar i västra Tyskland för vilka den tyska återföreningen varit mindre dramatisk, eftersom Förbundsrepubliken, till skillnad från DDR, inte upphört att existera.

Karl Mannheim använder begreppet *location* för en grupp individer födda i samma tid och rum. Om gruppen även har andra gemensamma referenser, som att de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext,

menar Mannheim att man kan tala om en *social location*.[1] Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gör att vi skulle kunna hävda att de tillsammans utgör en ny generation med koppling till det rum som en gång utgjorde DDR. Ungdomarna i staden Prenzlau i Brandenburg tillhör denna generation.

Inom ramen för mitt forskningsprojekt har jag intervjuat åtta elever på Scherpf-Gymnasium i Prenzlau. Eleverna har berättat om sina liv och det har inte varit svårt att få dem att berätta om hur det är att växa upp och leva i östra Tyskland. Under intervjuerna har jag ibland bett eleverna att berätta om till exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min utgångspunkt har dock varit att låta eleverna själva komma till tals, utan att bli styrda av konkreta frågor. Analysen av dessa intervjuer kommer att fungera som utgångspunkt för min licentiatuppsats om identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.

Margret MacMillan menar att det finns en rad viktiga faktorer som spelar roll för hur identiteter skapas. Kön, klass, sexuell läggning, arbete, ålder, geografi, etnicitet, nation och historia är några exempel.[2] Alla dessa faktorer spelar naturligtvis en viktig roll för dessa ungdomars identitetsskapande. Även i historieämnet i den svenska skolan spelar den kulturella identiteten en central roll. Ofta är den kopplad till begrepp som nation och etnicitet, men mindre ofta diskuteras kulturellt identitetsskapande ur andra perspektiv, vilket Jonas von Nolting belyser i sitt kapitel i denna bok. Då detta är ett viktigt ämne kan det vara värt att vidga perspektiven för att se hur kulturellt identitetsskapande fungerar utanför Sveriges gränser, inte minst med tanke på det stora antal elever med utländsk bakgrund som finns i den svenska skolan. Förhållandet mellan kulturellt identitetsskapande, historia och nation står i centrum för föreliggande kapitel, då jag menar att det är just detta förhållande som är själva orsaken till den unika situation som dagens ungdomar i östra Tyskland växer upp i.

För kapitlet har jag valt ut två ungdomar, Heidi och Lukas, som delar den ovan beskrivna erfarenheten. De är födda 1991, året efter Tysklands återförening och kommer från liknande förhållanden. De har båda medelklassbakgrund med föräldrar som förvärvsarbetar, vilket inte alltid är fallet i Prenzlau. Tre frågor bildar utgångspunkt: Vilket förhållningssätt har Heidi och Lukas till Tyskland och dess historia? Vilka faktorer påverkar detta förhållningssätt? Vilken betydelse har förhållningssättet för deras identitetsskapande?

---

1 Karl Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge. Collected Works of Karl Mannheim. Volume five*, New York 2004, s. 291.

2 Margret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, London 2009, s. 53.

Begreppet nation eller vad det innebär att vara tysk är inte alldeles enkelt att tillämpa på tyska förhållanden av i dag. Även om det inte existerar en etnisk skillnad mellan öst- och västtyskar finns det otaliga exempel på stereotypa bilder av *Ossis* och *Wessis* baserade på inbillade och verkliga ekonomiska och kulturella skillnader.[3] Det som åsyftas här är dock staten, förbundsrepubliken Tyskland, inte tyskar som etnisk grupp. I detta specifika fall spelar dessutom en annan stat en central roll, nämligen DDR.

Enligt Birgitta Svensson är levnadsberättelsen individens egen berättelse, konstruerad utifrån individens egen jag-uppfattning. Svensson betonar vidare att det är viktigt att berättelserna sätts in i ett historiskt och kulturellt sammanhang, tidsandan, för att vi bättre ska förstå levnadsberättelserna.[4] Tidsanda är dock inte ett problemfritt begrepp. Kim Salomon menar att det i det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”aktuella tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”[5] Vad vi ser i Tyskland är en tidsanda präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa åsiktsskillnader har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att försöka förstå i vilken utsträckning Heidis och Lukas uppfattningar om Tyskland är präglade av denna tidsanda.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klargör att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. ”[D]et är obegripligt för mig detta människoförakt […] eftersom de har en annan tro eller ser annorlunda ut att då genast säga, de är onda, de är annorlunda, de är djävulens utsända eller liknande är obegripligt för mig.”[6]

3 Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism*, Nora 2007, s. 142–143.

4 Birgitta Svensson, ”Livstid. Metodiska reflexioner över biografiskt särskiljande och modern identitetsformering”, i Gunnar Alsmark (red.), *Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum*, Lund 1997, s. 39–41.

5 Kim Salomon, *Rebeller i takt med tiden. FNL-rörelsen och 60-talets politiska ritualer,* Stockholm 1996, s. 64.

6 Intervju med Heidi 17 november 2009. Materialet finns hos författaren (översättningen

Hennes avståndstagande från Tyskland löper som en röd tråd genom intervjun. Hon förstår över huvud inte hur någon kan vara stolt över att vara tysk. När samtalet kommer in på sport som hon är intresserad av, säger hon upphetsat att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratin i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alldeles för stor plats i historieundervisningen: ”[J]ag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktigt för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig.”[7]

Det intryck Heidi förmedlar är att nazitiden är så mörk att hon varken klarar av att intressera sig för den eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svärtar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiv syn på Tyskland av i dag. Den mörka skugga som Nazityskland kastar blir med Heidis perspektiv omöjlig att träda ut ur och påverkar henne så mycket att den också för med sig en negativ syn på Tyskland på andra områden och därmed omöjliggör en positiv identifikation med Tyskland.

Även Lukas tar upp Nazityskland när vi kommer in på vad det betyder för honom att växa upp i Tyskland. Till skillnad från Heidi låter han inte den tyska historien färga hans syn på landet i dag och man märker att han till en viss del identifierar sig med landet, även om han långt ifrån är någon hängiven nationalist: ”Jag tror inte att det är mer än ett land som andra naturligtvis […] Jag uppfattar det inte som något särskilt. Självklart har Tyskland en historia som fortfarande kritiseras väldigt kraftigt utifrån. Somliga drar alla över en kam.”[8]

För att illustrera hur icke-tyskar ser på tyskar berättar han om en vän som blev kallad nazist i Australien. Hans ton är ironisk och han avslutar efter en paus med att lakoniskt konstatera att australiensarna tyckte detta var väldigt komiskt.[9] Att detta är en vanlig bild av tysken utomlands är något som även Heidi har upplevt och berättar att man många gånger blir uttittad

---

från tyska till svenska i kapitlet är författarens egen).

7 Intervju med Heidi 17 november 2009.

8 Intervju med Lukas 16 november 2009. Materialet finns hos författaren.

9 Intervju med Lukas 16 november 2009.

och får höra syrliga kommentarer.[10] Det förefaller som om Heidis aversion mot Nazityskland förstärks av denna bild av tyskar och att den har en viss betydelse för hennes förhållningssätt till Tyskland. Lukas verkar inte ha någon förståelse för bilden av tysken som nazist, utan menar att denna är alldeles för stereotyp. Dagens Tyskland skiljer sig inte mycket från sina europeiska grannar, resonerar han, och det är det nya återförenade Tyskland som tycks ha betydelse för hans syn på Tyskland.

Medan Heidi inte riktigt tycks kunna frigöra sig från Nazityskland, uppvisar Lukas ett slags distans. Påminnelsen om Nazityskland finns förvisso kvar. Lukas är medveten om det förgångna, men åsikten att dagens tyskar skulle behöva ha skuldkänslor för detta är främmande för honom. Det är på något sätt symptomatiskt att Lukas irritation på flaggviftande tyskar under fotbollsmatcher beror på att de är i vägen för vad som händer på fotbollsplanen. De tyska fanorna är för honom ett uttryck för att man stödjer landslaget, precis som man gör i andra länder. Heidi, däremot, ser i detta ett uttryck för tysk nationalism med kopplingar till Nazityskland.

Ett tydligt exempel på Lukas positiva syn på dagens Tyskland är ett tal som Angela Merkel höll i USA:s senat vilket imponerade på honom. Han berättar med beundran i rösten hur Merkel, som är uppvuxen i Templin, en grannstad till Prenzlau, berättat om sin uppväxt i DDR och sin karriär som politiker. Hennes tal gav honom gåshud därför att hon som före detta DDR-medborgare och kvinna lyckats med att ta sig så långt i karriären.[11] Utifrån Lukas perspektiv symboliserar Merkel det nya återförenade Tyskland. Att hon håller ett tal i USA:s senat visar för honom att Tyskland i dag står för något annat än den stereotypa bild av tysken som nazist som irriterar honom. Just det faktum att det är en kvinna från det forna DDR som är förbundskansler och därmed Tysklands ansikte utåt verkar göra honom stolt. Exemplet med Merkel visar för Lukas att det finns ett demokratiskt, jämlikt och återförenat Tyskland som han kan uppfatta som något positivt och som han skulle kunna identifiera sig med.

Heidis bild av Tyskland är dock inte helt nattsvart. Det som är slående med Heidis negativa inställning till Tyskland är att den kommer fram när vi nämner landet vid namn. När hon diskuterar andra ämnen som inte specifikt handlar om Tyskland, växer en annan positivare bild av Tyskland fram. När vi under intervjun talar om musik lyfter Heidi fram en rad tyska kompositörer och musiker, såväl från vår tid som från det förgångna som hon beundrar mycket. Hon talar också länge och väl om hur hon trivs ute på landet utanför

10 Intervju med Heidi 17 november 2009.

11 Intervju med Lukas 16 november 2009.

Prenzlau där hon är uppvuxen. På min direkta fråga om det inte finns något positivt att säga om Tyskland tvekar hon dock länge innan hon svarar. Hon nämner att det finns ett socialt skyddsnät och att det är ett vackert land med slott och fin natur. Sedan tillägger hon snabbt att det gäller ju för andra länder också.[12]

Synen på DDR

Något som är slående är att såväl Heidi som Lukas tar upp nazitiden när de ger sin syn på Tyskland, men de nämner inte DDR förrän vi kommer in på hur det är att växa upp i östra Tyskland i det tidigare DDR och vad detta har betytt för dem. Att ungdomar från östra Tyskland uppvisar en positiv inställning till DDR är inget ovanligt. En stor undersökning genomförd av *Freie Universität* i Berlin gör gällande att elever i östra Tyskland har en tämligen positiv inställning till DDR, men också att det finns en stor okunskap om DDR-tiden.[13] När det gäller Lukas och Heidis syn på DDR verkar det senare stämma. Båda säger att man inte lärt sig mycket om DDR i skolan och att man inte heller – framför allt i Lukas fall – talar om DDR i hemmet.[14]

Lukas sätt att tala om DDR avslöjar att denna epok för honom tillhör historien och att det är nya tider nu. Här visar han en liknande inställning som till Nazityskland. Problemet för honom är att DDR och framför allt tiden efter *die Wende* ständigt debatteras. Det intryck som Lukas förmedlar under intervjun är att Tyskland nu är återförenat och att det är dags att göra det bästa av det. Han tar upp flera exempel som visar att hans inställning till DDR är allt annat än positiv. Lukas är aktiv som fotbollsdomare och berättar en historia om en äldre kollega som var verksam under DDR-tiden:

> [Han] dömde [även] på internationell nivå och exempelvis var han i Barcelona som DDR-domare och var där assisterande domare och sedan fick de presenter och dem fick han inte ta med sig, de togs ifrån honom vid gränsen. Stora TV-apparater, han var väldigt glad att han hade dem […] I dag är ju allt detta möjligt givetvis.[15]

12 Intervju med Heidi 17 november 2009.

13 Monika Deutz-Schroeder & Klaus Schroeder, *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich,* Berlin & München 2008.

14 Intervju med Lukas 16 november 2009. Intervju med Heidi 17 november 2009.

15 Intervju med Lukas 16 november 2009.

Lukas berättar denna anekdot med en empatisk ton som visar att han tydligt ogillar DDR-statens inskränkningar i individens friheter och möjligheter. Utifrån dagens värderingar har han svårt att förstå att någon som får ta emot en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snopen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna.

Lukas ger mig ytterligare ett exempel från ett TV-program i vilket problemet med DDR:s angiverisystem tas upp. I programmet porträtteras en kvinna som suttit i fängelse efter att ha blivit övervakad av Stasi. Efter murens fall avslöjas det att det var hennes bästa vän som varit informant åt Stasi. Lukas menar att medborgarna i DDR tvingades att leva under en helt annan press än i dag och han är tacksam för att man inte behöver vakta sin tunga på samma sätt som då. Enligt Lukas finns det inte mycket som var positivt med DDR. I slutet av intervjun uttrycker han en förhoppning om att dagens Tyskland kommer att ta tillvara det som också var bra i Östtyskland, till exempel det välfärdssystem som fanns och som gav dess medborgare en trygghet som kanske inte finns i det återförenade Tyskland.[16]

Helt säker på att tryggheten var bättre i DDR än i dagens Tyskland är han således inte, vilket visar att han inte riktigt förstår dem som ser DDR i ett nostalgiskt sken. Till skillnad från Lukas är Heidi mera välvilligt inställd till DDR, vilket till en början kan tyckas märkligt med tanke på hennes negativa inställning till Tyskland i övrigt. Heidi talar om DDR-tiden i samband med att vi pratar om filmen *Goodbye Lenin* och jag undrar om hon är lika oförstående till DDR som till Nazityskland:

> Nej, alltså så uppfattar jag det nu inte. Alltså, DDR var inte precis vad vi i dag kallar demokrati, med yttrandefrihet och flerpartisystem, men det var dock ett, skulle jag säga, riktigt bra system därför att alla som ville hade arbete. Inte som i dag att de som vill arbeta ändå sitter hemma oavsett vilken utbildning de har […] Det enda som jag inte tycker är så bra är då att Stasi spionerade på befolkningen och att alla när de uttryckte sin åsikt genast blev stämplade som regimkritiker eller fiender till partiet […] Kommunism är egentligen inte, tycker jag, ett så dåligt system eller någon dålig idé.[17]

Hon återkommer till ämnet vid flera tillfällen under intervjun och försvarar hela tiden DDR med samma iver som hon kritiserar Tyskland och dess historia. Hon nämner exempelvis att kriminaliteten var lägre, att man var mer

16 Intervju med Lukas 16 november 2009.

17 Intervju med Heidi 17 november 2009.

solidarisk och hon säger att hon inte skulle ha några problem med att leva i DDR om det hade existerat i dag. Kanske hade hon längtat till väst, men hon är långt ifrån säker på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.[18]

Hon lyckas dock aldrig riktigt konkretisera vilka dessa skulle vara. Signifikativt för hennes inställning till DDR är att hon lyfter fram positiva aspekter av DDR-tiden, men inte problematiserar den begränsade friheten. Lukas däremot betonar just frihetens begränsningar, men visar ingen större förståelse för DDR:s positiva sidor eller för dem som betonar dem. På min fråga vad de uppskattar med att leva i det återförenade Tyskland nämner båda olika uttryck för frihet. Skillnaden är dock slående. Lukas uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resefrihet. Även Heidi uppskattar de olika friheterna, men hävdar samtidigt att om hon bott i DDR hade hon inte haft några problem med att nöja sig med resor till Polen eller Ungern.[19]

Heidis inställning till DDR skiljer sig markant från synen på tysk historia i övrigt som ju överskuggas av Nazityskland. Här framträder i stället en bild av ett DDR som, även om man spionerade på sin befolkning, tog hand om sina medborgare. Det verkar som att DDR-tiden för henne inte är en del av det återförenade Tysklands historia, utan representerar någonting annat, någonting bättre. I hennes värld tycks det existera en kontinuitet mellan Nazityskland, Västtyskland och det återförenade Tyskland. DDR, däremot, framstår i Heidis ögon som en positiv motvikt till den negativa bild hon tecknar av Förbundsrepubliken. Trots att Heidi aldrig upplevt DDR försvarar hon såväl systemet som dess medborgare. DDR blir i viss mån det goda Tyskland och dess medborgare de goda tyskarna.

Det återförenade Tyskland

Heidi hävdar emellertid att hon inte identifierar sig med DDR av den enkla anledningen att hon inte var född då, men medger att det tack vare familjen finns en tydlig koppling.[20] Detta märks också när man studerar hur hon talar om östra Tyskland av i dag. Då sker en tydlig perspektivförskjutning som avslöjar något om hur hon förhåller sig Tyskland. När hon talar om Förbundsrepubliken använder hon sig av ”vi” samtidigt som hon använder sig av ”de” när hon talar om DDR-tiden, trots att hennes syn på Tyskland –

18 Intervju med Heidi 17 november 2009.

19 Intervju med Lukas 16 november 2009. Intervju med Heidi 17 november 2009.

20 Intervju med Heidi 17 november 2009.

både historiskt och i nutid – är mycket mer negativ än synen på DDR. När vi kommer in på huruvida Heidi upplever skillnader mellan östra och västra Tyskland i dag blir det dock tydligt att Heidi till stor del – åtminstone på ett politiskt plan – identifierar sig med östra Tyskland och det som en gång var DDR och hon använder sig av ”vi” för att markera sin östtyska identitet gentemot västtyskar och Förbundsrepubliken:

> Vi styrs nu demokratiskt, socialt och pluralistiskt och har också accepterat den västtyska demokratin och den står ju i stark kontrast till östtysk demokrati så som den genomfördes på den tiden och också till de principer som ledde till dessa olika demokratiformer. I Västtyskland var det nu en gång kapitalism och i Östtyskland var det kommunism, som betydde pengar till alla, inte för enskilda, och i detta ligger det också, tänker jag nu, stor betydelse. [21]

Det finns ett sätt i hennes resonemang som liknar *Ostalgie*, en tolkning som förstärks av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldrars positiva uttalanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetslöshet, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till Förbundsrepublikens fördel. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat östtyskarna. Detta har fått till följd att det, enligt Heidi, är den västtyska historien och det västtyska värdegrundssystemet som står i fokus och hon konstaterar att ”en annan väg hade varit precis lika smart.”[22]

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetsskapande till stor del påverkas av positiva tankar och idéer om DDR och inte minst av det utbredda missnöjet med tiden efter återföreningen som finns i östra Tyskland. Den känsla som Heidi förmedlar under intervjun är att det fanns många fördelar med DDR och att man i dagens Tyskland ignorerat dessa, vilket irriterar henne. Därmed blir också identifikationen med östra Tyskland lättare att förstå. Härvid kan vi också urskilja en ideologisk övertygelse som delvis förklarar Heidis negativa inställning till Tyskland. Heidi betonar den solidariska aspekten av DDR, menar att kommunismen i sig inte är en dålig idé och uttalar en viss kritik mot kapitalism.

Lukas, däremot, markerar tydligt ett avståndstagande till DDR och står för ett liberalt synsätt. Han berättar att de flesta av hans lärare fortfarande mycket starkt identifierar sig med DDR. På min fråga om han också gör det

21 Intervju med Heidi 17 november 2009.

22 Intervju med Heidi 17 november 2009.

svarar han nekande. Hans förklaring är att han aldrig upplevt DDR.[23] Lukas snabba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

Däremot är han mer positivt inställd till dagens Tyskland och det är framför allt med de demokratiska ideal Tyskland representerar som han identifierar sig. I hans framtidsplaner ingår universitetsstudier och han diskuterar med självklarhet möjliga studieorter runt om i Tyskland, utan att resonera i termer av öst och väst. Han diskuterar olika favoritklubbar i fotboll och då är det Hamburger SV eller Bayern München som gäller, några östtyska klubbar nämns över huvud taget inte. Pappans ovilja att göra sig av med sitt östtyska körkort avfärdar han som ett uttryck för sentimentalitet, även om han någonstans förstår att det finns en koppling till DDR som är viktig för pappan. Hans inställning till återföreningen och DDR blir tydlig när medias inställning till 20-årsjubileet av murens fall diskuteras:

> Media har ju blåst upp det ordentligt, givetvis var det viktigt, också lovvärt. Men det var ju överallt, på varje kanal, i media, varje tidning, i varje radiosändning, över allt. Efter ett tag kan man inte ta in mer av det […] Min faster talade också om dessa specialprogram som handlar om Öst- och Västtyskland. Jag kan citera henne: ”de framställer oss som om vi vore dumma”.[24]

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, enligt Lukas. Han menar dock att även om det finns skillnader på ett mentalt plan vore det önskvärt om meningsskiljaktigheter mellan öst- och västtyskar kunde läggas åt sidan så att man kan gå vidare.[25] Lukas åsikter vittnar om en ung man som inte bara är trött på all den uppmärksamhet återföreningen fått, utan framför allt ogillar hur media fokuserar på skillnader mellan öst och väst. Denna ensidiga betoning förstärker och vidmakthåller bara de fördomar som redan finns, vilket inte för något gott med sig, resonerar han.

Samma erfarenheter men olika berättelser

Heidis och Lukas olika förhållningssätt till Tyskland och landets historia visar att det inte är alldeles enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga.

23 Intervju med Lukas 16 november 2009.

24 Intervju med Lukas 16 november 2009.

25 Intervju med Lukas 16 november 2009.

Även om de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext finns det här en tydlig skillnad. Ytterligare ett exempel på denna skillnad är att Heidis positiva syn på DDR till stor del kommer från hennes föräldrar, vilket gör att hennes förhållningssätt ingalunda är unikt för just hennes åldersgrupp.

Lukas och Heidis berättelser visar även hur komplicerat begreppet nation är i fallet med östra Tyskland. I den mån de låter Tyskland spela roll för identitetsskapandet finns det hos Heidi en tydlig identifikation med DDR och attityder i östra Tyskland. Lukas, däremot, värjer sig kraftigt mot denna vurm för DDR och identifierar sig till en viss del med det nya återförenade Tyskland. Här finns dock inga uttryck för en stolt nationalism. Det är snarare det faktum att Tyskland i dag är ett öppet demokratiskt samhälle som tilltalar Lukas.

Lite tillspetsat kan vi urskilja två förklaringar till deras skilda synsätt. Den första skillnaden är ideologisk. Heidis synsätt är färgat av hennes vänsterperspektiv, medan Lukas inställning till Tyskland präglas av ett liberalt synsätt. Den andra förklaringen är den tidsanda som genomsyrat den tyska debatten om DDR och återföreningen de senaste 20 åren. Det Heidi och Lukas väljer att ta upp och sättet de presenterar det på speglar mycket tydligt olika perspektiv på Tyskland som finns i deras närhet och som förmedlas genom media, skola, föräldrar och olika kulturella uttryck.

Heidis positiva inställning till DDR och negativa bild av Förbundsrepubliken är, satt i sitt sammanhang, inte så frapperande som det först kan förefalla. Hennes åsikter speglar ett synsätt som vunnit terräng i de östra delarna men som även en minoritet i västra Tyskland representerar. I detta synsätt lyfts de positiva sidor av vardagslivet i DDR fram samtidigt som det faktum att DDR var en diktatur tonas ner. Mot detta synsätt står ett annat som stöds av en minoritet i östra Tyskland och som likt den stora majoriteten i väst betonar att DDR var en diktatur.[26] Att Lukas är påverkad av den senare synen framgår med all tydlighet då han betonar just detta.

Att båda tar upp Tysklands dramatiska historia och framför allt Nazityskland är inte överraskande, då detta är ett viktigt inslag i historieundervisningen och ett ämne som ständigt debatteras och påverkar historieskrivningen i Tyskland och som dessutom fortfarande präglar bilden av tyskar i övriga världen. Man skulle kunna säga att Lukas är påverkad av det som Jan Selling menar är den dominerande historiesynen i Tyskland, en syn som är sprungen ur det antitotalitära samförstånd som fanns i Västtyskland. I denna diskurs har andra synsätt mer eller mindre monterats ned, i synnerhet den antifascism som

26 Monika Deutz-Schroeder och Klaus Schroeder, *Oh, wie schön ist die DDR. Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie,* Schwalbach/Ts. 2009, s. 7.

förknippades med DDR.[27] Heidis minst sagt kraftiga avståndstagande från Nazityskland och positiva inställning till DDR är ett uttryck för det senare synsättet.

Även om varken Heidi eller Lukas klart och tydligt identifierar sig med Tyskland innebär det inte att Tysklands roll i identitetsskapandet saknar betydelse. Såväl Heidis som Lukas förhållningssätt visar detta på olika vis. Heidis negativa syn på Tyskland och positiva syn på DDR visar tydligt att det finns en stark koppling mellan historia, nation och identitetsskapande. Heidi är formad av attityder som präglar östra Tyskland i dag, vilka går att spåra till de historiska förändringar som ägt rum i Tyskland de senaste 20 åren. Till skillnad från Heidi tar inte Lukas upp Tyskland i samma utsträckning under intervjun. Hans positiva syn på Tyskland och återföreningen visar emellertid att sambandet mellan identitetsskapande, historia och nation inte saknar betydelse för honom heller.

Att Lukas inte fäster så stor vikt vid Tyskland beror också på att det är andra faktorer som är viktiga för honom och hans identitetsskapande. Även Heidi nämner andra viktiga faktorer, om än i mindre utsträckning. Detta visar att det kulturella identitetsskapandet inte endast har med nation och etnicitet att göra. Vilken roll andra faktorer spelar för ungdomarna i Prenzlau och hur dessa går att koppla till historiska förändringar är något jag kommer att återkomma till i min licentiatuppsats.

27 Jan Selling, *Ur det förflutnas skuggor. Historiediskurs och nationalism i Tyskland 1990-2010,* Stockholm 2004, s. 265.

Valter Lundell

”Miljoner dödades men ännu fler fick leva”

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och gråter.[1] Ett halvtannat decennium har förflutit sedan ungdomens nazistsympatier avslöjades.[2] Nyheten slog då ned som en bomb, varefter han fick löpa gatlopp i både inhemsk och utländsk press. Omedelbart beslutade han sig för att erkänna allt och göra avbön, bland annat genom att skriva ett brev till alla anställda.[3] Tårarna kommer nu vid tanken på det svar han fick av personalen i Älmhult som förklarade att de fortfarande stod på hans sida.[4]

I ett annat tv-program sitter ytterligare en framgångsrik svensk, artisten Jerry Williams.[5] Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att gästerna inte är vid liv och förklarar att flerpartisystem inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry

1 *Rakt på med K-G Bergström*, SVT2, 28 oktober 2008.

2 Pelle Tagesson, ”Kamprad var aktiv i nazirörelse”, *Expressen* 7 november 1994.

3 Bertil Torekull, *Historien om IKEA. Ingvar Kamprad berättar för Bertil Torekull,* Stockholm 2006, s. 196–197.

4 *Rakt på med K-G Bergström*, SVT2, 28 oktober 2008.

5 *Go’kväll Fredag*, SVT1, 18 december 2009.

Williams uttalanden hamnar inte på löpsedlarna. Ingen tittarstorm bryter ut med krav på förklaringar och avbön. Hans ställning som populär rocksångare förblir ohotad.

Dessa två aktuella nedslag i svensk television kan tjäna som illustration till den asymmetri som råder i svensk historiekultur beträffande förhållningssätt till nazism och kommunism. I det första fallet ställs personen omedelbart till svars för 50 år gamla nazistsympatier. I det andra fallet passerar nutida sympatiyttringar för Lenin och Stalin i det närmaste obemärkta förbi.

Nazism men helst inte kommunism

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppmärksammade svenska historiekulturella fenomen: Levande historia, den informationsinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om Förintelsen. Det uttalade syftet var ”att med utgångspunkt från Förintelsen under andra världskriget ta upp frågor om medmänsklighet, demokrati och alla människors lika värde”.[6] Projektet permanentades sedermera genom att en ny myndighet inrättades, Forum för levande historia. Knappt hade denna på hösten 2003 hunnit inleda sin verksamhet förrän Vänsterpartiet i riksdagen väckte en motion om att myndigheten borde avvecklas. Samma parti hade två år tidigare, i strid mot de borgerliga partierna, röstat för myndigheten. Förklaringen till denna helomvändning torde framgå av motionstexten, vilken för övrigt till största delen är direkt hämtad från artikeln ”Om detta må ni icke berätta”.[7] Texten kritiserar bland annat en provästlig tendens och andas irritation över att kommunismens brott tagits upp till behandling. Följande passus är belysande:

> Ämnen som är besvärande för västvärlden har alltså undvikits i Forums verksamhet. I stället har antikommunismen fått ett ansenligt utrymme, trots att detta varken efterfrågades av flertalet remissinstanser eller låg i uppdraget från regeringen.[8]

Myndigheten bestod dock och fick i december 2006 av den nya borgerliga regeringen i uppdrag ”att belysa och informera om kommunismens brott

6 Stéphane Bruchfeld & Paul A. Levine, *…om detta må ni berätta…*, Stockholm 1998, s. 82.

7 Daniel Brandell, Martin Linde & Åsa Linderborg, ”Om detta må ni icke berätta”, *Ordfront* oktober 2003.

8 Motion till riksdagen 2003/04: Kr 255 av Ulla Hoffman m.fl. (v). Riksdagen Protokoll Bihang Saml. 3 Motioner Kr 201–391.

mot mänskligheten".[9] I mars 2008 presenterades det framtagna materialet om brott mot mänskligheten i Sovjetunionen, Kina och Kambodja: en forskningsöversikt, en utställning och några skrifter avsedda för skolbruk. Kort därefter publicerades på Sveriges främsta debattplats ett fördömande av kampanjen i form av ett upprop, vilket till slut räknade 459 undertecknande doktorander och disputerade i historia och samhällsvetenskap.[10] Uppropet vände sig mot statligt styrd historieförmedling och uttryckte oro över att Forum för levande historia genom den igångsatta kampanjen motverkade precis det den avsåg att främja: öppenhet, en kritisk hållning och tolerans.

Oavsett vilket det egentliga skälet kan ha varit till denna stora akademiska opinionsyttring, riktade den sig mot en upplysningskampanj om kommunismen. Så länge nazismen granskades, hördes inga motsvarande omfattande protester; lanserandet av Levande historia fick tvärtom stöd av samtliga riksdagspartier.[11] Över huvud taget har det i Sverige alltid funnits en påfallande samstämmighet om nazismen, vilket framgår av Johan Östlings avhandling *Nazismens sensmoral*, som undersöker de lärdomar och slutsatser den nazistiska erfarenheten resulterade i.[12]

Vilken roll den kommunistiska erfarenheten ska spela är däremot långt ifrån självklart. Denna obalans i förhållningssätt är utgångspunkten för min forskning. Den grundläggande frågan härvidlag är varför det är så svårt, fortfarande tjugo år efter kommunismens kollaps i Östeuropa och Sovjetunionen, att enas kring vilken roll den kommunistiska erfarenheten ska spela i den svenska historiekulturen.

Det ska sägas att det beskrivna problemet inte är specifikt svenskt. I Joakim Glasers kapitel i denna bok framgår exempelvis tydligt de skilda uppfattningar om kommunismen som återfinns hos dagens ungdomar i östra Tyskland. Emellertid skriver och förmedlar vi fortfarande historia med nationen som det självklara ramverket.[13] Detta betyder dock inte att den

9 *Uppdrag till Forum för levande historia om kommunismens brott mot mänskligheten.* Pressmeddelande. Regeringskansliet 21 december 2006, www.regeringen.se/sb/d/7597/a/74429, 2009-06-10

10 Peter Aronsson et al., "Regeringen gör historia till ideologiskt slagfält", *DN* 2 april 2008. Fram till 1 september 2009 hade 459 tecknat under uppropet, se www.historieuppropet.se, 2010-01-20.

11 Se till exempel. …*om detta må ni berätta*…, 1998, s. 82–83, där samtliga partiledare understryker det angelägna i att informera om Förintelsen.

12 Johan Östling, *Nazismens sensmoral*, Stockholm 2008. Om samstämmighet, se s. 91, 96 och not 120, s. 324.

13 Klas-Göran Karlsson, *Med folkmord i fokus*, Forum för levande historia, Skriftserie 6, Stockholm 2008, s. 11.

svenska historiekulturen skulle stå fri från internationella influenser. De svenska debatterna om kommunismens brott 1999 och 2008 kan tvärtom tydligt sättas i samband med impulser utifrån.

Kommunismens slutlikvid

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talet, då det skrevs några verk som kan betraktas som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragiskt och misslyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betoning av ideologins roll hörde också till de utmärkande dragen. Sålunda framhöll den amerikanske professorn Martin Malia att Sovjetunionen rätteligen skulle förstås som ett försök att förverkliga en utopi.[14] Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drivkraften bakom kommunismen som en illusion, vilken skänkte dess bärare en starkt rotad övertygelse om att äga insikt i historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariatets diktatur kunde förlänas en rent vetenskaplig karaktär.[15]

Denna illusion framträdde med oktoberrevolutionen 1917 och brast med Chrusjtjovs avstaliniseringstal vid den tjugonde partikongressen 1956, året då Furet själv övergav illusionen. Den kommunistiska idén kunde därefter förvisso fortfarande locka anhängare och rentav spridas till andra delar av världen, men till slut försvann, lyder Furets långtgående slutsats, kommunismen ur världshistorien tillsammans med Sovjetunionen.[16]

Större betydelse för den svenska debatten fick *Le livre noir du communisme* från 1997, som två år senare utkom i en svensk översättning, *Kommunismens svarta bok*. Detta verk innehåller en redogörelse för kommunistiska brott i land efter land, i Asien, Europa, Afrika och Amerika, och räknar antal döda till minst 100 miljoner.[17] Denna offerstatistik kom att utgöra ett framträdande drag i den svenska debatten manifesterat i två böcker med diametralt motsatta utgångspunkter. Den första, *Aldrig mer!*, radar upp kommunismens illgärningar och uttalar sig positivt om svartboken.[18] I den andra, *Utan heder*,

14 Martin Malia, *The Soviet Tragedy. A History of Socialism in Russia,* New York 1994, s. 15

15 François Furet, *Le passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXe siècle,* Paris 1995, s. 13–14.

16 François Furet 1995, s. 571.

17 Stéphane Courtois (red.), *Kommunismens svarta bok*, Stockholm 1999, s. 21–22.

18 Staffan Skott, *Aldrig mer! En bok om kommunismens folkmord och brott mot mänskligheten*,

riktas skarp kritik mot densamma: ”[d]en historiska frågan om brott begångna i kommunismens namn är endast intressant då det finns en stark vänster att brännmärka”, är en av dess slutsatser.[19]

Konflikterna och berättelserna

De tre ovan refererade utländska verken, inte minst Furets, behandlar alltså kommunismen som en avslutad företeelse. Om denna slutsats är riktig kan man fråga sig hur det kan komma sig att det är så svårt, fortfarande tjugo år efter kommunismens död, att enas kring vilken betydelse den kommunistiska erfarenheten ska tillmätas i den svenska historiekulturen. Vari består oenigheten? Vilken är dess orsak? Och – med tanke på häftigheten i debatten – vad är det egentligen som står på spel?

För att söka svar på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnar sig åt historieförmedling, i första hand forskare och gymnasielärare. Det som presenteras i det följande är en del av en kommande större undersökning och bygger på intervjuer med sex disputerade historiker, vilka alla skrev på historieuppropet.[20] Denna grupp valdes eftersom medverkan i uppropet tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de konflikter som återfinns i debatten rörande sättet att förklara den kommunistiska brottshistorien. Närmare bestämt kan intervjufrågorna hänföras till tre huvudavdelningar: förhållandet mellan ideologi och praktik, intentionella och funktionella förklaringar och slutligen jämförelsen mellan nazism, kommunism och liberalism.

Den kommunism som framställningen utgår från är den sovjetiska. Det är den som det forskats mest om och som utgjorde det första kommunistiska experimentet. Det är också det sovjetiska exemplet mina informanter är mest förtrogna med. Vidare styrdes länge den internationella kommunistiska rörelsen från Moskva, och slutligen kan nämnas att Furets analys bygger på antagandet att alla former av praktiserad kommunism under 1900-talet står i ett direkt beroendeförhållande till sovjetkommunismen.

Med utgångspunkt från de tre existerande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrorhistorien har tre idealtypiska berättelser tecknats: en totalitaristisk, en revisionistisk och en postrevisionistisk. Dessa har inte

---

Stockholm 1999, se s. 215–216 för inställningen till *Kommunismens svarta bok*.

19 Aron Etzler, ”Förord”, i Aron Etzler (red.), *Utan heder. En bok om ohederliga debattörer och högerns rädsla för förändring,* Stockholm 1999, s. 12.

20 Intervjuerna genomfördes under hösten 2009. Materialet finns hos författaren.

varit tillgängliga för informanterna utan har tänkts som analysverktyg.[21] Här nedan återges de två första. Den tredje utelämnas. Dock redogörs kortfattat för paradigmet.

Den totalitaristiska berättelsen

Efter oktoberrevolutionen 1917 började bolsjevikerna under ledning av Lenin samla all makt under ett parti, vars syfte var att med våld och terror genomföra en hastig och genomgripande samhällsomvandling utifrån marxistisk teori om det klasslösa samhället. Partiet eftersträvade total kontroll över samhällets alla delar och över medborgarna, även deras privatliv och tankeverksamhet. Ingenting tilläts utanför det statsbärande partiet, som också avsåg att forma undersåtarna efter en och samma mall och sålunda skapa en ny människa. Ledarna i parti och statsapparat kom i mycket hög grad att lyckas i sitt uppsåt att slå ner allt motstånd och att styra undersåtarna i önskad riktning. Lenins reträtt från krigskommunismen genom den nya ekonomiska politiken, NEP, utgör härvidlag inget undantag utan ska ses som en temporär eftergift åt ett för tillfället svårbemästrat motstånd. I den sovjetiska terrorhistorien finns det ingen kvalitativ skillnad mellan Stalin och Lenin; offertalen för repressionen under Stalin var förvisso högre, men i allt väsentligt utgjorde Stalins politik en fortsättning på Lenins. Det finns vidare en ideologisk kontinuitet i det att stalinismen fullföljde leninismen, som i sin tur fullföljde marxismen. Den brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsjevikrevolutionen innebar, med ett partis totala maktanspråk och omfattande terroranvändning, gör att jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig naturlig.

Den revisionistiska berättelsen

Den samhällsomvandling som bolsjevikpartiet under Lenin inledde med oktoberrevolutionen 1917 ägde brett folkligt stöd och syftade till ett rättvist och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in på en ny väg. NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrevolution. I stället inleddes en ny revolution med syfte att införa socialism i ett land. En påskyndad modernisering av Sovjetunionen, med femårsplaner, kollektivisering och satsning på tung industri, medförde omfattande social och ekonomisk oro, vilken Stalin försökte komma till rätta med genom olika åtgärder, vilka emellertid slutade i ren terror. Denna var från början inte avsedd

21 För en genomgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals, *Brott mot mänskligheten under kommunistiska regimer. Forskningsöversikt*. Forum för levande historia. Stockholm 2008, s. 24–44 och där anförd litteratur.

utan snarare en reaktion på ett tilltagande socialt och ekonomiskt kaos, på motstånd från inre fiender, på ett överhängande hot från yttre fiender, såsom Nazityskland, som ju också anföll Sovjetunionen 1941. Vidare kan terrorn inte enkelt förklaras utifrån Stalins intentioner, eftersom denne inte gärna kunde utöva total kontroll över hela det sovjetiska samhället. Viktiga orsaker står därför också att finna i intressen hos olika grupper som till exempel nomenklaturan, vilken tjänade på terrorn och därför utövade den, men också i terrorns förmåga att utvecklas enligt sin egen logik och spridas omkring i ett samhälle präglat av skräck och panik. Det kommunistiska Sovjetunionen står i motsättning, ideologiskt såväl som realhistoriskt, till det nazistiska Tyskland. De nazistiska brotten är dessutom unika och saknar motsvarighet i den sovjetiska terrorhistorien, varför en jämförelse mellan de två systemen inte är meningsfull.

Om *den postrevisionistiska berättelsen*, vilken inga av mina informanter kan hänföras till, kan sägas att den lånar drag av de två föregående samtidigt som den avvisar dem. Den introducerades av Stephen Kotkin i boken om Magnitogorsk, *Magnetic Mountain. Stalinism as a civilization,* vari han lanserade sin tes om totalitarism med folkligt stöd. [22] I korthet kan sägas att Kotkin utgår från Foucaults diskursteori då han beskriver Stalins Sovjetunionen som en specifik civilisation där alla talade bolsjevikiska, ett slags hegemonisk diskurs.[23] Tesen innebär bland annat att den för de två tidigare paradigmen så viktiga frågan om offer och förövare blir ointressant eller hopplös att besvara, då det för sovjetmedborgarna i praktiken blev omöjligt att befinna sig utanför diskursen. Kotkin vänder sig också mot de tidigare jämförelserna mellan nazism och kommunism i det att han menar att Sovjetunionen bör förstås som ett socialistiskt välfärdsprojekt i tävlan med det kapitalistiska USA.

Att förklara kommunismens brott – de akademiska rösterna

De intervjuade tillhör två olika generationer. I den första, här benämnd 68-generationen, är två födda på 40-talet och en på 50-talet. De var unga på 60- och 70-talen, tidpunkten för ”den nya vänstern”. I den andra, med

22 För en presentation av boken och paradigmet, se Astrid Hedin, ”Stalinism som civilisation – nya perspektiv på kommunistiska regimer”, *Historisk tidskrift* 2003:3, s. 429–444

23 Stephen Kotkin, *Magnetic Mountain. Stalinism as a civilisation,* Berkeley, Los Angeles & London 1997 (1995), s. 198–237.

beteckningen 89-generationen, är två födda under tidigt 70-tal och en under sent 60-tal. De var unga vid tidpunkten för kommunismens kollaps.

Det som vid första påseendet kan vara överraskande är att hälften presenterar en totalitaristisk berättelse och hälften en revisionistisk, överraskande om det antas att uppropet främst vände sig mot en granskning av kommunismens brott och eftersom ”övergången från totalitarism till revisionism [är] kopplad till en ideologisk vändning åt vänster”[24]. Ur mitt begränsade material kan inte någon entydig slutsats dras om skillnader mellan generationer, även om två av tre i 68-generationen presenterar en revisionistisk berättelse och två av tre i 89-generationen en totalitaristisk.

Intervjusvaren är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda idealtyperna, vilket inte utesluter att de sex berättelserna företer vissa skillnader eller rentav innehåller motsägelser. Exempelvis presenterar en informant ur 68-generationen en relativt tydlig revisionistisk berättelse genom att avvisa kausalsamband mellan å ena sidan ideologi och intention och å andra sidan terror, för att i stället lyfta fram funktionella förklaringar, där terrorn ses som en reaktion på klassklyftor, ett tsarryskt arv och inbördeskrigets egen logik. Lenins program sägs vara fullt legitimt. Informanten avvisar varje samband mellan nazism och kommunism men menar att realhistoriska jämförelser kan göras, i vilket fall även andra förtryckarsystem måste inlemmas, såsom liberala, kapitalistiska regimer. Mot detta ska ställas att informanten benämner Sovjetunionen totalitärt och beskriver all terror under Stalin som uppifrån kommande och hävdar att det finns tydliga förövar- och offerkategorier – alltså totalitaristiska förklaringar.

Denna berättelse hänger utifrån de idealtypiska exemplen inte ihop. En möjlig förklaring är att informanten från början format en tydlig revisionistisk berättelse men sedan fjärmat sig på en del punkter hän mot en totalitaristisk berättelse. I två avseenden har denna rörelse i alla fall skett efter 1989. För det första har informanten under denna tid övergivit tesen om yttre hot, det vill säga att terrorn i Sovjetunionen kan förklaras med hotet från kapitalistiska, fascistiska stater och deras inblandning i inbördeskriget. För det andra ser informanten numera Lenins beslut att upplösa den konstituerande församlingen i januari 1918 som det avgörande brottet, det som gav dödsstöten åt demokratin och innebar att den väg som ledde till Stalin anträddes.

I vissa fall lyfter informanterna fram samma företeelser som dock tolkas på helt olika sätt. Sålunda anger de flesta att det i Sovjetunionen förekom en stor svart marknad, en utbredd korruption eller en terror som kunde

24 Karlsson & Schoenhals 2008, s. 43.

leva sitt eget liv. För ”revisionisterna”[25] motbevisar dessa omständigheter totalitarismteorin, för ”totalitaristerna” utgör de tvärtom inget hinder för en sådan förklaringsmodell. Till exempel ser en ”totalitarist” utnyttjandet av terrorns egen inneboende dynamik som ett sällsport utstuderat sätt att härska över människor. En ”revisionist” framhåller däremot att Stalin inte kunde utöva total makt. Från toppen kunde skrikas order utan att dessa åtlyddes. Terrorn levde här ett liv utanför ledarens kontroll. Detta oaktat hävdar senare samme informant att när Stalin väl bestämde sig för att avbryta stora terrorn, så gjorde han det – och den upphörde.

Ett genomgående drag hos dem som producerar en revisionistisk berättelse är just att de har ett motsägelsefullt förhållande till begreppet ”totalitär”. Någon tvekar inte att tillämpa begreppet på Sovjetunionen men avvisar ändå jämförelser mellan nazism och kommunism – vilket ju är en av huvudpoängerna med totalitarism – såvida inte liberala och kapitalistiska system införlivas. Samtliga ”revisionister” ställer för övrigt kravet att en jämförelse måste omfatta alla repressiva regimer eller i varje fall många. En annan informant hävdar bestämt att totalitarismteorin är en bluff men menar ändå att liberala samhällen i kris uppvisar alltmer totalitära drag; Stalins Sovjetunionen uppges inte vara totalitärt, men Sverige, England och USA under den ekonomiska krisen 2009 sägs uppvisa sådana tendenser.

Att söka förklara den sistnämnda motsägelsen är en vansklig uppgift. Måhända kan den ses som ett resultat av en dubbel måttstock, varigenom olika system bedöms efter olika principer. Alternativt används här olika betydelser av ordet, så att man i ett sammanhang menar att man underkänner den specifika totalitarismteorin, medan man i ett annat använder ordet i en mera allmän betydelse, ungefärligt synonymt med ”repressiv” eller ”förtryckande”.

Den amoraliska vetenskapen

De som intervjuats är akademiker, och det är från denna position som de riktar sin kritik mot upplysningskampanjen: ”Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska regeringskampanjer.”[26] Ibland söker de intervjuade renodla sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhäver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får

25 Hädanefter refererar beteckningarna ”revisionister” och ”totalitarister” till de intervjuade forskarna.

26 Peter Aronsson et al., ”Regeringen gör historia till ideologiskt slagfält”, *DN* 2 april 2008.

frågor om huruvida det går att peka ut förövare och offer i Sovjetunionen, eller huruvida nazism och kommunism kan beskrivas som en ond respektive en god ideologi. Emellertid är frågan ifall det för en historiker över huvud taget är möjligt att undvika moraliska värderingar. Bara genom att skriva under uppropet har informanterna – i egenskap av historiker – ju redan gjort en moralisk värdering.

Den besvärliga relationen till moral leder ibland också den till motsägelser, som då en informant säger sig inte vilja fastställa skuld eller precisera förövar- och offerkategorier i Sovjetunionen, men däremot menar att man bör diskutera ansvar och skuld kring angiveriverksamheten i Sverige på 1960- och 1970-talen. Ibland åter medger man att det verkligen begåtts brott och att det finns förövare och skuld men att brotten, för att förklaras, måste sättas in i sitt sammanhang, vilket i ett fall från intervjumaterialet innebär att massakern på polska officerare vid Katyn 1940 måste förstås mot bakgrund av polackernas behandling av ryska krigsfångar på 1920-talet. Ett liknande resonemang förde en annan undertecknare i en mot Forum för levande historia kritisk artikel, där det hävdades att brutaliteten i Sovjetunionen, Kina och Kambodja inte kunde förstås utanför sitt sammanhang, i vilket bland annat ingick ”kapitalismens klassförtryck”, ”borgerliga diktaturer” och ”imperialistiska rövartåg”.[27] Dylika förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som urskuldanden. En av informanterna, en ”totalitarist”, menade att sådana här sammanhang givetvis kan åberopas men att då en knivskarp åtskillnad måste göras mellan å ena sidan att förklara och å andra sidan att försvara, det vill säga mellan vetenskap och moral.

Det ideologiska vapnet

Vad som hittills framkommit ger egentligen inga tillfredsställande svar på de ovan ställda frågorna om kommunismens roll i historiekulturen och vad som står på spel. En dimension som kan bidra med svar och som får undersökas utanför intervjumaterialet är den politiska. Flera av undertecknarna betonade nämligen i olika sammanhang att det var just upplysningskampanjen om kommunismens brott som i detta hänseende var problematisk. Så ansåg exempelvis Alf W Johansson ”att regeringen har gjort Forum för levande historia en otjänst genom att förse den med ett tilläggsdirektiv som gäller kommunismens brott. Det förändrar verksamhetens karaktär och innebär

27 Håkan Blomqvist, ”Forum för statlig propaganda”, *Aftonbladet* 2 april 2008.

en ideologisering".[28] Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brännmärka en bred vänster".[29] Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemöttes av ett ideologiskt försvar.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlikhet, tolerans och demokrati, allt det som Forum för levande historia säger sig vilja främja men som enligt kritikerna motarbetas. Här pågår med andra ord också en definierandets kamp, där striden gäller huruvida kommunismen ska anses inkludera eller exkludera demokrati. Det är därför kritiker av informationskampanjer om kommunismens brott kan säga att "det är tvärtom demokratin man räds"[30], eller "uttryckligen varnar man eleverna för utopier om jämlikhet och rättvisa".[31]

Det finns i detta sammanhang än en gång anledning att erinra om relationen mellan nazism och kommunism. Varje jämförelse dem emellan väcker nämligen starka känslor, inte minst om likheter betonas. Detta har förklarats med att kommunismen en gång framställdes som motståndare till nazismen under beteckningen "antifascism". Efter Hitlers maktövertagande och bildandet av de så kallade folkfronterna, vilka utgjorde ett av kommunister initierat antifascistiskt samarbete mellan olika vänsterpartier, kunde antikommunism och antifascism göras oförenliga. Hatet mot Hitler skulle hädanefter inte anses äkta, om det åtföljdes av fiendskap mot Stalin.[32] Med andra ord kunde den som var antikommunist beskyllas för att vara nazist, den avgjort onde, och antidemokrat. Det är denna logik som ännu verkar i vissa formuleringar: "Den ständiga jämförelsen mellan kommunism och nazism är en god hjälp åt fascistiska rörelser."[33]

En skillnad i förhållningssätt till de totalitära erfarenheterna förtjänar att tilläggas. Den inledningsvis nämnda uppgörelsen med Sveriges del i nazismens brott skedde inte bara i en snävt avgränsad nationell historiekultur. Sverige visade härigenom också att man var en ansvarstagande medlem i den europeiska gemenskapen, där Förintelsen numera kommit att ingå som ett viktigt fundament i värdegrunden.[34] Med tanke på det universalistiska bruket

28 Alf W Johansson, "När alla är ense om att det goda är gott, då uppstår det onda", *Historielärarnas Förenings Årsskrift* 2008, s. 76.

29 Samuel Edquist, "Forum för levande historia bör avvecklas!", *HLFÅ* 2008, s. 80.

30 Åsa Linderborg, "Det är demokratin de är rädda för", *Aftonbladet* 9 februari 1999.

31 Åsa Linderborg, "Hotad frihet", *Aftonbladet* 8 april 2008.

32 François Furet 1995, s. 321.

33 Aron Etzler, "Förord", i Aron Etzler (red.), *Utan heder*, Stockholm 1999, s. 20.

34 Se Klas-Göran Karlsson 2008, s. 19–29.

av Förintelsen visade Sverige även inför världssamfundet att det gjorde sin del av botgöringen.

Däremot finns inga motsvarande europeiska eller internationella krav och förväntningar på att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.[35] Vilken roll denna ska spela i den svenska historiekulturen råder det ännu ingen samstämmighet om. Av genomgången ovan framgår att denna brist på enighet till och med finns inom historieuppropet. En tydlig illustration, slutligen, till såväl denna oenighet som diskrepansen mellan bearbetningen av nazismens och kommunismens brott återfinns hos den informant som framhöll Maos kommunistiska Kina som ett välfärdsprojekt, vilket reellt förbättrade gemene mans levnadsvillkor, och som mot uppgiften att miljoner människor röjdes ur vägen invände att det ju var ännu fler som fick leva. Blotta tanken på att en högt uppsatt svensk akademiker på 2000-talet skulle yttra sig på detta sätt om nazismen torde för de allra flesta te sig helt främmande.

35 Dock har på senare tid behovet att i EU samfällt uppmärksamma och ta avstånd från kommunistiska regimers brott understrukits, så till exempelvis i Europaparlamentets ”Resolution on European conscience and totalitarianism” från den 2 april 2009, RSP/2009/2557. http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0213+0+DOC+XML+V0//EN, 2010-01-19.

Jonas von Nolting

Kulturell formstöpning eller vidgade vyer?

Kulturell identitet och interkulturellt perspektiv i historieundervisningen

1991 blossade de första striderna i Jugoslaviens inbördeskrig upp. Europeiska städer flygbombades för första gången sedan andra världskriget och något år därefter inleddes en etnisk rensning i Bosnien. Människor som i årtionden levt som goda grannar var plötsligt i stånd att begå ohyggliga grymheter mot varandra. De uppfattade sig inte dela samma kulturella identitet.

1994 kom en ny läroplan och nya kursplaner i Sverige. För historieämnet innebar detta bland annat att lärarna ålades att utveckla sina elevers kulturella identitet. Ett år senare i det forna Jugoslavien kulminerade den etniska rensningen med massakern i Srebrenica, som senare kom att klassas som ett folkmord.

Samma läroplan gäller fortfarande, och när det gäller kulturell identitet är kursplanerna för historia i allt väsentligt desamma än i dag. Dock står det även att historieämnet ska innehålla ett interkulturellt perspektiv. Vad innebär egentligen kulturell identitet och ett interkulturellt perspektiv i den svenska skolans historieundervisning?

Svåra frågor

Detta kapitel behandlar begreppen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv, betraktade utifrån historieundervisningens synvinkel. Det bygger på intervjuer med tre historielärare på högstadiet som har fördjupat sig i dessa begrepp, men även i angränsande begrepp som kulturarv samt förhållandet till styrdokumenten. Intervjuerna ingår i ett forskningsprojekt som undersöker kulturell identitet, interkulturellt perspektiv och kulturarv med utgångspunkt i historieämnets målformuleringar. Syftet är att utreda hur målen skapades av politiker och Skolverket, och hur de tolkas och realiseras av lärare i dag.

Den här texten fokuserar emellertid endast på lärares tolkning och behandling av kulturell identitet och interkulturellt perspektiv. De tre lärarna, som inte framträder med sina riktiga namn, arbetar på skolor med relativt olika profil. Liisi arbetar på en skola i Åkarp, en villaförort till Malmö och Lund med en stor andel elever som har välutbildade föräldrar med god ekonomi och svenska rötter. Britta arbetar i Skurup på en skola med landsortsprofil och i socioekonomiskt avseende mer blandad elevsammansättning men förhållandevis få med ickesvensk bakgrund. Erik arbetar i Rosengård på en skola i ett typiskt miljonprogramområde med många arbetslösa och låginkomsttagare. I princip ingen elev på skolan har föräldrar som ursprungligen kommer från Sverige. Intervjuerna är genomförda med mycket öppna frågor och har mestadels haft karaktär av friare samtal kring ett antal teman. Syftet har varit att försöka fånga in lärarnas uppfattning om nyckelbegreppen, men även hur de tolkar de avsnitt i kursplanen där begreppen ingår. Av intresse har också varit hur de tre lärarna arbetar med eleverna för att fullfölja kursplanens intentioner.

Kapitlet är strukturerat kring de båda nyckelbegreppen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv. Varje avsnitt inleds med relevant citat från kursplanen för historia på grundskolan. Inledningsvis citeras ett avsnitt där begreppen används i samma formulering tillsammans: ”Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.”[1]

1 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, Kursplan 2000 för historia,* ”Ämnets syfte och roll”.

Kulturell identitet

> Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas. I en gemensam referensram ingår kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.[2]

Begreppet kulturell identitet har tydliga beröringspunkter med etnicitet och till viss del nationalitet. Thomas Hylland Eriksen pekar på att etnicitet ska ses som något relationellt och inte essentiellt. Med detta menar han att det i princip är omöjligt att objektivt bestämma en etnisk grupp utifrån specifika objektivt iakttagbara kännetecken. I stället är det medlemmarna i en grupp som, genom att peka ut andra grupper som kulturellt annorlunda, skapar den egna etniciteten – och i viss mån de andras: ”Etnicitet är en aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från medlemmar av andra grupper med vilka de har ett minimum av regelbunden interaktion.”[3] Etnicitet är enligt detta synsätt en socialt konstruerad, och därmed föränderlig, identitet.[4] Hylland Eriksen pekar också på att kulturell identitet inte nödvändigtvis måste bygga på etnisk tillhörighet och menar dessutom att ungdomar i sin kulturella identitet generellt framstår som mer kreolska, eller hybrida, än vuxna.[5]

Mot bakgrund av dessa tankar är frågan hur styrdokumentens formuleringar kring kulturell identitet ska uppfattas. På den direkta frågan hur lärarna uppfattar begreppet kulturell identitet blev de spontana svaren väldigt olika. Britta svarade med en mycket universell definition:

> En kulturell identitet – vad är det för mig? Rent spontant så tänker jag att; att känna sig hemma i den man är där man är, på något sätt. Att känna... ja, delaktig i den kultur där man befinner sig och som man delar sin gemenskap med.[6]

Denna definition bygger på en syn på kulturell identitet som bottnar i subjektets upplevelse av sin egen identitet i förhållande till en större kollektiv kultur. Den kultur man själv känner gemenskap och delaktighet i utgör

2 *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia*, ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”.

3 Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism,* Falun 1998, s. 22.

4 Thomas Hylland Eriksen 1998, s. 21–22.

5 Monica Eklund, *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början,* Luleå 2003, s. 80 (som refererar till Hylland Eriksen).

6 Intervju med Britta 27 oktober 2009. Materialet finns hos författaren.

då grunden för ens kulturella identitet. En sådan syn utgår i hög grad från kulturell identitet som en social konstruktion. Liisis och Eriks svar på den direkta frågan om vad kulturell identitet innebär är betydligt snävare, och har ett mer essentiellt drag:

> Jag tolkar det som den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och brukssamhällen i Norrland eller, eller i Åkarp. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bak i historien desto lättare är det ju *(skratt)*, det är det jag tolkar det som.[7]

> Alltså kulturell identitet är ju egentligen att du har, det är nästan som nationalism; samma seder och bruk och samma språk och traditioner och sånt där.[8]

I dessa tolkningar görs en mycket tydlig koppling mellan kulturell identitet och nationalitet och etnicitet. Man skulle kunna gå så långt som att kalla det ett typiskt utslag av en nationell diskurs – helt i enlighet med Michael Billigs ofta refererade tankar att nationalism är en mäktig diskurs som förutbestämmer vår kollektiva identitet som nationell.[9] Senare blir dock båda dessa lärares bild av vad kulturell identitet egentligen innebär mer nyanserad och mindre essentiell – Liisi anknyter tydligt till Hylland Eriksens resonemang om en socialt konstruerad identitet:

> men… att forma en identitet handlar ju alltid om vi och dom. Och vad ska vi enas om; ja kan vi inte komma överens om någonting nu, vi tycker vi röstar på olika partier och allting, så har vi i alla fall någonting man kan säga vår historia – och då gjorde jag citattecken här *(skratt)*. Vår historia, att det som var svenskt, det som har format hur Sverige styrs i dag, hur skolsystemet ser ut, vad vi ska lära oss – det är ju ett gemensamt arv som har påverkat.[10]

Fortfarande rör sig tankarna inom den nationella diskursen, men pekar på en skapad och relationell snarare än en essentiell identitet. Intressant är både betonandet av en uppdelning i ”vi” och ”de” och synen på en gemensam historia som viktig för en kollektiv identitet. Detta knyter an både till en stark

---

7 Intervju med Liisi 5 oktober 2009. Materialet finns hos författaren.

8 Intervju med Erik 3 december 2009. Materialet finns hos författaren.

9 Michael Billig, *Banal Nationalism,* London 1995, s. 6.

10 Intervju med Liisi.

sociologisk tradition,[11] och till en historiedidaktisk betoning av vikten av bruk av historia när kollektiva identiteter skapas och upprätthålls.[12]

Liisi och Britta tycker sig vara ganska insatta i styrdokumentens formuleringar om kulturell identitet och är på det klara med att utvecklandet av en sådan är en av historieämnets uppgifter. Erik säger sig ha generellt dålig insikt i styrdokumentens specifika formuleringar men jobbar ändå mycket med kulturell identitet i sin historieundervisning. Han arbetar på en skola med en mycket stor andel invandrarelever och är tydlig med undervisningens mål på den här punkten:

> Alltså det viktigaste i mitt jobb det är att förmedla någon slags svenskhet. För det är så svårt att få när du aldrig träffar Sverige. Och det kan man belysa på en mängd punkter, och det är jättebra att ha i historian för att där kan du ju belysa jättemycket. Och den använder man ju som sagt var hela tiden, men det, det är någon slags försvenskning vi håller på med i och med att du aldrig träffar Sverige.[13]

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av situationen på skolan, där det enligt Erik av cirka 600 elever inte finns en enda med svenska rötter.

När det gäller hur undervisningen ska stärka elevernas kulturella identitet ger Britta ett svar som, i alla fall inledningsvis, visar upp ett vidare perspektiv:

---

11 Ursprunget till en sådan uppfattning; att kulturell identitet är en form av kollektiv identitet som skapas genom speglingar av ”den andre” som stereotypiseras och ses som en motpol till den egna identiteten, tillskrivs ofta George Herbert Mead, och utvecklas i till exempel Zygmunt Bauman, *Att tänka sociologiskt,* Göteborg 1992, s. 53–55.

12 Jämför Ulf Zander, ”Historia och identitetsbildning”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004, s. 82–114.

13 Intervju med Erik.

> Om man är elev och lärare i Skurup och då har mig som lärare: ja. Så bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här låter jättesnårigt och det är det också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att hitta grejer att stoppa in i varje litet fack, alltså beroende på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensam hållpunkt på något sätt. [Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt] Den gemensamma hållpunkten för mig. *(paus)* Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra bitar av SO-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att inte kan ändra någonting för sån respekt ska vi aldrig ha, men ändå en respekt för det svenska sättet att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelseskicket, lagar och regler, rubbet. Att vilja ingå i det här, förstå hur det har växt upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välfärd, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå varifrån den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. […] Ja, då blir det ju en del av identiteten– så gör vi här i Sverige, och det vill jag vara en del av.[14]

Trots öppenheten i början av citatet är det intressant att notera att hon sedan gör en stark koppling mellan kulturell identitet och det svenska – alltså en nationell kulturell identitet. Bland annat är uttrycket ”*vår* välfärd” intressant – med stor sannolikhet syftar pronomenet i detta sammanhang på *vår* svenska (inte till exempel vår europeiska eller vår lokala). Detta stärker intrycket att det finns en starkt nationell diskurs kring kulturell identitet som styr tankeutrymmet, och därmed även undervisningen. På den direkta frågan om det finns fler typer av kulturell identitet som aktualiseras i historieundervisningen menar läraren att den lokala behandlas, men främst på de lägre stadierna, och hon anser också att den nordiska identiteten tydligt framkommer på högstadiet. När det gäller en större övergripande europeisk identitet ställer hon sig emellertid mycket frågande och avslöjar dessutom omedvetet en något vacklande och ambivalent egen europeisk identitet:

> Ja, den gemensamma identiteten *där* i Europa *(viskat till sig själv)*. Det är nog problemet för hela jäkla EU känns det som. Vilken är *vår* gemensamma identitet i Europa – det är ju därför dom har svårt att få ihop det. Så jag vet inte om jag kan svara på det när inte resten av Europa kan *(skratt)*. Jag vet faktiskt inte om det finns någon gemensam europeisk identitet.[15]

14 Intervju med Britta.

15 Intervju med Britta.

Hos Liisi och Britta är en uppfattning som kommer igen flera gånger i intervjuerna att det inte finns någon medveten och metodisk plan för hur man som lärare utvecklar den kulturella identiteten hos eleverna – att undervisning i historia ändå gör detta är de dock överens om. Men både för eleverna och läraren anses det ske på ett mer omedvetet plan än vad som gäller många andra delar av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevgruppens sammansättning:

> Men jag är ju inte medvetet ute efter att skapa en [kulturell identitet] – det är jag inte. Men samtidigt som jag sa, jag förutsätter ju vissa grejer. Och det är ju så lätt och göra det eftersom jag… har nog haft, i Åkarp har jag haft kanske fem elever som inte är… med svensk bakgrund *(skratt)*, ja kanske lite fler men det är alltså inte många. Ja ok, inte svensk bakgrund är väl kanske lite fel att säga men icke västerländsk bakgrund. Och… det har ju aldrig varit ett bekymmer utan det, dom är ju födda i Sverige, dom är uppvuxna här och… föräldrarna är ju högutbildade akademiker som forskar *(skratt)* och grejer och… så att där har jag alltid… det har aldrig varit ett bekymmer. Och aldrig någon tanke bakom heller liksom att, utan det är bara att förutsätta att vi, det här är vad vi kan jämföra med, vad vi känner till… och referera. Men jag har aldrig medvetet jobbat för att vi ska ha en svensk identitet, eller en skånsk identitet.[16]

Även om Erik är mer medveten om målet för arbetet kring kulturell identitet är han inte lika tydlig när det gäller metoder för att nå detta mål. Dock handlar det mycket om att på olika sätt ifrågasätta och nyansera elevernas enligt honom ofta mycket negativa bild av Sverige och svensk kultur. Detta kan ske genom diskussioner eller förklaringar till varför det svenska samhället ser ut som det gör i dag:

> Om man har haft en elev i fyra år, så, från sexan till nian, så har jag i alla fall på dessa fyra år förhoppningsvis fått eleverna att förstå... varför vi gör som vi gör i Sverige.[17]

Ingen av lärarna anser att det går att se någon medveten ambition hos läromedlen att utveckla en kulturell identitet. De ses i första hand som stoffsamlingar, där ett visst stoff i och för sig kan förmedla en kulturell identitet. På frågan vilken geografisk nivå som dominerar i läroböckerna svarar Britta:

16 Intervju med Liisi.

17 Intervju med Erik.

> Ja, det skulle i så fall vara det västerländska. Inte, ja det kan man säga. För Sverige kommer in lite nu och då, men det är inte det som är huvudgrejen. Och Norden kommer in lite här och var, men det är inte heller huvudgrejen. Och Skurup kommer väl inte in någonstans i dom läromedel jag vet – ja det är Rutger [Macklean], i så fall.[18]

Erik menar att läromedlen generellt rent språkligt är för svåra för merparten av hans elever. På frågan hur eleverna förutom på den språkliga nivån reagerar när det gäller på vilket sätt läromedlen förmedlar en kulturell identitet, är svaret intressant:

> Ja, Sverige är fattigt. Jävla skit. Sverige är pest – det finns inget bra i Sverige, säger huvuddelen av eleverna.[19]

Erik menar att denna inställning förmodligen är ett utslag av många elevers fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under intervjun tagit upp.

Alla lärarna är övertygade om att historieundervisningen faktiskt utvecklar elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är mycket svår att utvärdera:

> Och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningen att man ska kunna mäta detta, utan detta är någon slags strävansgrej. Ja, mål att sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mäta det... ja.[20]

> Men alltså bedöma; har du tillgodogjort dig, eller har du fått en kulturell identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. *(paus)* För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om ifall… du har fått mer av det eller inte *(skratt)*.[21]

En sammanfattning av lärarnas förhållande till kulturell identitet är att de explicit uttrycker sin uppfattning som till största delen konstruktivistisk– alltså att de i första hand ser kulturell identitet som socialt skapad och inte som essentiell. Det är emellertid intressant att notera att de implicit i flertalet uttalanden ändå utgår från en mer essentialistisk syn. Deras tolkning av begreppet styrs tydligt av ett etniskt perspektiv med ursprung i geografiskt rumsliga kategorier. Den är starkt präglad av en nationell svensk diskurs. När

18 Intervju med Britta.

19 Intervju med Erik.

20 Intervju med Britta.

21 Intervju med Liisi.

det gäller undervisning är lärarna medvetna om historieämnets uppgift att utveckla en kulturell identitet hos eleverna. Dock arbetar de inte medvetet med speciella undervisningsupplägg för att uppnå detta, med undantag för Erik som aktivt jobbar med att förstärka en svensk identitet. Intressant är att han, som anser sig vara minst medveten om uppdraget i styrdokumenten, är den som på det mest medvetna sättet arbetar för att utveckla sina elevers kulturella identitet. Läromedlen anses inte vara utformade för att explicit utveckla en sådan, men däremot kan stoffet användas i detta syfte. Lärarna anser att det är mycket svårt att utvärdera elevernas utveckling när det gäller att utveckla en kulturell identitet.

Interkulturellt perspektiv

Ett interkulturellt perspektiv i historieämnet kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Insikter i olika länders historiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige.[22]

Begreppet interkulturellt perspektiv har i den svenska skolan sin bakgrund i ett riksdagsbeslut från 1985 som fastslog att all undervisning ska ha ett interkulturellt perspektiv. Detta skulle bland annat syfta till att motverka fördomar och öka förståelse och respekt för olika kulturellt betingade förhållningssätt – både hos majoriteten och olika etniska minoriteter.[23] Närliggande begrepp är interkulturell förståelse och interkulturell kompetens som kan förstås som den förmåga undervisningen med ett interkulturellt perspektiv har till syfte att stärka hos eleverna.[24] Prefixet *inter* är nära sammanbundet med ömsesidighet, interaktion och en processinriktning. För förståelsen av interkulturellt är det även betydelsefullt vilken innebörd som läggs i kulturbegreppet.[25] Här kan man följa samma resonemang som Hylland Eriksen i avsnittet om kulturell identitet – alltså med en viktig skiljelinje mellan synen på kultur som essentiell eller relationellt konstruerad.

22 *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia*, ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”.

23 Monica Eklund 2003, s. 7.

24 Interkulturell kompetens används till exempel av Kenneth Nordgren i den historiedidaktiska avhandlingen *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångnationella Sverige*, Karlstad 2006, som bland annat behandlar historieämnets uppgift att utveckla denna hos eleverna.

25 Monica Eklund 2003, s. 82–84.

För lärarna är interkulturellt perspektiv och interkulturell kompetens inte speciellt välkända vare sig som begrepp eller inslag i styrdokumenten. På den direkta frågan vad de kan tänkas innebära är lärarnas svar ändå ganska samstämmiga och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbeslutet. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar uppfattningen på ett bra sätt:

> Där ska jag ärligt talat säga att, dom andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun är liksom lite nyskapande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag ärligt säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv... skulle kunna vara att få dom olika kulturerna till att samexistera på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiskt mänskligt?[26]

Samtliga lärare menar att historieämnets uppgift att utveckla ett interkulturellt perspektiv är mycket viktig. Erik och Britta betonar att detta i stor utsträckning styr deras undervisning, men påpekar att målet inte är unikt för historieämnet, utan även finns i andra delar av skolans måldokument. I relation till kulturell identitet ses det interkulturella perspektivet som viktigare. Ett argument för detta ställningstagande är att många elever anses ha inskränkta och förutfattade meningar med sig från andra miljöer än skolmiljön, vilket gör skolans uppgift desto viktigare.

För att utveckla ett interkulturellt perspektiv hos eleverna i historieundervisningen förordas två huvudlinjer. En är att öka kunskaperna om både den egna och andras kulturella gemenskaper för att på så sett utveckla en ökad förståelse för andra och ge perspektiv på den egna kulturella identiteten. Den andra är att betona likheter och ett gemensamt historiskt ursprung för att på så sätt söka förena kulturella gemenskaper som tidigare sett sig som åtskilda. Det finns en tydlig övertygelse att en bra miljö för att utveckla en interkulturell kompetens är orter och skolor med stor kulturell mångfald, medan motsatsen anses gälla i väldigt homogena områden. På den invandrartäta skolan finns en stor kulturell mångfald, men Erik menar att avsaknaden av den svenska kulturen skapar en likartad situation som på en väldigt homogen svensk skola, men att fördomar och inskränkthet vänder sig emot det svenska i stället.

Britta som arbetar i en ganska homogen svensk skolmiljö har testat en metod för att ändå kunna utveckla det interkulturella perspektivet hos eleverna:

26 Intervju med Britta.

> Det blir ju inte jättemycket diskussioner där, för man vet inte så mycket om vad folk tycker i andra delar av världen. Man vet dom som har kommit hit, om man har turen att ha invandrare eller så i klassen, eller folk med utomnordisk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag försökt vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevvänner via nätet i andra delar av världen. Det tråkiga är bara, och det var därför jag var inne på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det är inte så stor skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För dom i Korea tycker exakt samma saker som dom här, och dom i Japan äter exakt samma saker som dom här, så det är liksom ingen skillnad längre.[27]

Det är intressant att notera hennes förvåning och besvikelse över att detta upplägg inte gav vad hon hade förväntat sig. En något hårdragen tolkning är att hon visade prov på en stark rumslig kategorisering, medan detta i elevernas generation inte alls hade samma betydelse. I själva verket kanske det är så att de upplever en mycket större kulturell gemenskap med en korean eller japan i samma ålder jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvåning över elevgenerationens kulturella attribut:

> Och då säger jag; mångkulturellt, my ass. För dom flesta killarna på skolan försöker se ut som amerikanska hiphopare, och det är west side och motherfucker och sånt – det är väldigt oarabiskt. Speciellt om man hatar USA så ska man gå omkring och se ut som west side. Och tjejerna försöker vara någon variant på tajta, fast dom har slöja, inte alla, men väldigt många, så är det, är det någon slags mode… jag förstår, alltså det är ju inte deras egen identitet, utan dom tar annan. Dom tar ju, killarna tar ju Fifty cent-identiteten väldigt många – och ska då ha stora dunjackor och nerdragen keps och så ska du lyssna på hiphop och vara liksom cool. Jaha, det är ju en, långt från deras egen identitet, och det är ju inte Sverige. Utan då blir det en amerikansk, som jag inte över huvud taget förstår.[28]

Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentialistiska drag, trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att som japan och svensk äta samma mat, eller att som arab och amerikan tycka om samma kläder och musik, går inte riktigt ihop.

Ett innehåll i historieundervisningen som Erik och Liisi tar upp som mer konkret användbart för att utveckla den interkulturella kompetensen är krig

27 Intervju med Britta.

28 Intervju med Erik.

och konflikter. Tanken är att eleverna med rätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hävda den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lilla livet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förintelsen som viktiga undervisningsmoment. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoffsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.

Interkulturellt perspektiv, likväl som kulturell identitet, ses som svårt att utvärdera hos eleverna. Britta pekar på hur detta hör ihop med i vilken grad styrdokumenten är eller tolkas som essentialistiska:

> Så länge man inte kan sätta sig ner och säga att […] en kulturell identitet är; det och det och det och det och det. Och interkulturellt perspektiv det är; det och det och det och det. Så länge kan man inte mäta det.[29]

Erik tycker dock att det går att se en progression i elevernas interkulturella perspektiv. Han menar att deras interkulturella kompetens avslöjas speciellt i diskussioner och i typen av frågor som de ställer.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna inte var speciellt bekanta med vare sig själva begreppet interkulturellt perspektiv eller dess uttryck i kursplanen. Inte desto mindre uppfattas det som ett mycket viktigt läraruppdrag att utveckla elevernas interkulturella kompetens. Detta uppdrag anses finnas även utanför historieämnet, men historieundervisningen lämnar viktiga bidrag för att uppnå detta mål. I undervisningen menar lärarna att det gäller att öka elevernas kunskaper både om den egna och om andras kulturer, men dessutom att betona det som förenar. En kulturellt heterogen skolmiljö upplevs som mest gynnsam för att utveckla elevernas interkulturella perspektiv. I mer homogena miljöer är det viktigt att lyfta fram de kulturella inslag som inte finns närvarande. Det finns en kluven inställning till hur elevernas kulturella perspektiv kan utvärderas, vilket förmodligen delvis hör ihop med hur man uppfattar begreppet. Dock är det tydligt att samtliga lärare återigen utgår från en tydligt geografisk och etnisk avgränsning av olika kulturella sfärer.

Medveten eller omedveten undervisning?

Vad är då egentligen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv för de intervjuade lärarna? Som väntat kan inga entydiga svar ges, men några viktiga slutsatser går ändå att dra. För det första är det tydligt att kultur i

29 Intervju med Britta.

båda begreppen uppfattas utifrån en gränsdragning som utgår från en rumslig kategorisering, i vilken ett visst geografiskt område symboliserar en speciell kultur. Visserligen är även en kategorisering på etnisk grund vanlig, men denna utgår då från att en etnisk grupp har sitt ursprung i ett visst geografiskt rum med sin speciella kultur, så utgångspunkt blir densamma. Intervjumaterialet visar över huvud taget inte på någon annan grund för kultur. Detta blir tydligt när lärarna i mötet med en alltmer globaliserad ungdomskultur uttrycker sig som att det egentligen inte är elevers riktiga identitet, eller att det inte längre är någon skillnad mellan olika ungdomar.

Utifrån den geografiska kategoriseringen är det tydligt att en nationell svensk diskurs råder. Visst finns även andra utgångspunkter, men i den absoluta majoriteten av fall där lärarna syftar på en gemensam kultur är det en svensk sådan som åsyftas. Vad som sedan utgör en typisk svensk identitet eller kultur är svårare att bestämma. Här intar alla en problematiserande ståndpunkt och undviker enkla svar. Även om det förekommer essentiella inslag är den dominerande hållningen, i alla fall explicit, att både den kulturella identiteten och kulturen i grunden är föränderlig och därför konstruerad i varje givet historiskt tillfälle.

Ett annat tydligt tema är att den utveckling som de aktuella formuleringarna i styrdokumenten avser att ge eleverna är svårfångad, både i fråga om mätbarhet och lämpliga undervisningsmetoder. Ingen av lärarna anser att det är oviktiga direktiv som de medvetet prioriterar lågt. Tvärtom tycker de att deras uppdrag är mycket viktigt och till och med styr stora delar av undervisningen – även i de stycken som de faktiskt inte var bekanta med före intervjun. Kanske är det så att dessa teman är så integrerade både i den svenska skolan och i historieämnet att de är ständigt och naturligt närvarande i undervisningen och därför svårare att lyfta upp till en mer medveten och konkret diskussionsnivå. Trots svårigheter både när det gäller att beskriva konkret undervisning och hur undervisningen ska utvärderas så anser alla tre lärarna faktiskt att deras historieundervisning både utvecklar en kulturell identitet och ett interkulturellt perspektiv.

Arndt Clavier

”En fruktans gemenskap”

Miljö och historiskt meningsskapande i de centrala proven i svenska

Den 7 december 2009 inleddes FN:s klimatkonferens i Köpenhamn. I fokus stod världens gemensamma framtid och samtalen kretsade kring hur länderna i världen skulle kunna medverka till att så rättvist som möjligt reducera sina utsläpp. Även om man var oense om vem som bar ansvaret för situationen, diskuterades människans miljöpåverkan ur flera dimensioner som den globala, historiska och moraliska.

Utifrån detta flerdimensionella perspektiv undersöker jag hur historiskt meningsskapande kring miljö gestaltas i texthäftena för de centrala proven i svenska för åren 1969 och 1989. Studien ingår i mitt forskningsprojekt, som fokuserar på hur elevernas reception och historiskt meningskapande gestaltas utifrån texthäftenas berättelser kring miljö. Det moderna miljömedvetandet fick sitt genombrott under 1960-talet och 1969 var första året för ett centraltprov i svenska. Ämnesområdet var ”Natur och kultur i landskapet”, där vissa av häftets texter tangerade relationen samhälle och natur. Decennierna efter är temat sällsynt. Men i 1989 års texthäfte återkom ämnet desto tydligare under rubriken ”Miljö”, med betoning på relationen samhälle och natur. Ett miljötema som detta tas därefter inte upp, varken i de centrala eller, sedan 1996, de nationella proven. Från 1990-talet blir det däremot vanligare att vissa delar av texthäftena behandlar relationen människa och natur eller samhälle och natur.

Meningsskapande berättelser

För att förstå det flerdimensionella perspektivet i de texter som presenteras, måste man först klargöra vad som utmärker en berättelse. En berättelse kan bestå av två eller flera händelser som struktureras och periodiseras i ett förlopp med en början, en mitt och ett slut. Den som konstruerar berättelsen gör även ett urval och väljer vilka händelser som ska ingå i berättelsen. Samtidigt är berättaren beroende av de normer som bestämmer vilka händelser som kan ingå för att mottagaren ska kunna acceptera berättelsen som rimlig. Periodiseringen och strukturen mellan delarna formar berättelsens meningsdimension, som ofta betecknas som berättelsens intrig. Intrigen driver och håller ihop berättelsen.[1] Även om en eller flera händelser ingår i flera berättelser, kan de få olika betydelser beroende av vilken intrig som valts.[2] Jörn Rüsen kopplar ihop intrigen med historiskt meningskapande. Enligt Rüsen måste tre villkor uppfyllas för att berättelsen ska kunna vara meningskapande: att den har en enkel narrativ struktur som kopplar samman de tre tidsdimensionerna, att den innehållsligt förmedlar erfarenhet av det förflutna och slutligen att berättelsen gör det möjligt för den som läser eller lyssnar att orientera sig i en större kontext än sin egen. Uppfylls dessa villkor föreligger ett historiskt berättande, enligt Rüsen.[3] Det historiska meningsskapandet tar på så sätt form när författaren använder sig av erfarenheter av det förflutna för att förklara samtida sammanhang och orienterar sig själv och andra inför en framtid. För att operationalisera detta perspektiv i min analys undersöker jag hur författaren aktualiserar berättelsens tema, hur temat periodiseras utifrån de tre tidsdimensionerna, för att därefter utreda vilken mening som författaren tillskriver temat. Historiskt berättande kan då ses som svar på historiska frågor, som har sitt ursprung i behovet av historisk orientering i situationer då erfarenheter inte passar in i existerande berättelser. När man upplever att något har förändrats i livet, väcker det ett behov av orientering i nuet som resulterar i att historiska frågor aktualiseras. Dessa besvaras och ges

1 Martin Wiklund, *I det modernas landskap. Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*, Eslöv 2006, s. 52. Jämför Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstad 2006, s. 18.

2 Martin Alm, ”Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet” i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004, s. 238–239.

3 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter,* Göteborg 2004, s. 103–104.

mening av det historiska berättandet som fogar samman det förflutna, nuet och framtiden på ett meningsfullt sätt.

Jag kommer i huvudsak att analysera sakprosatexterna i häftena, då de påtagligt relaterar till en verklighet som eleverna ska förhålla sig till.[4] Därtill fungerar sakprosatexterna som inspiration och en utgångspunkt för elevens eget skrivande. Sakprosatexterna rör aktuella ämnen och kan anses ha ett slags bäst-före-datum, till skillnad från de skönlitterära texterna. Provkonstruktörerna berör detta indirekt i anvisningarna när de nämner att texterna ska erbjuda en stomme av fakta och synpunkter. Men texterna har även valts ut för att de är kontroversiella eller engagerande. Detta kan förstås som att det existerar konkurrerande berättelser som inte inkluderas i texthäftena.

Det moderna miljömedvetandet

När det centrala provet introducerades 1969, hade redan det moderna miljömedvetandet fått ett internationellt genombrott. Genombrottet kom när Rachel Carsons bok *Silent Spring* publicerades 1962.[5] Sverker Sörlin och Anders Öckerman menar att Carsons bok resulterade i en domedagskänsla som ruskade om det svenska folkhemmet. Men de påpekar också att 1960-talets miljömedvetande inte var en nyhet, utan att problematiken tidigare gått under andra namn, som hushållning, naturskydd och naturvård. Dessa begrepp hade diskuterats sedan mitten av 1800-talet och hade rötter ända tillbaka 1600-talet.[6] Miljödiskussionen i Sverige under 1960-talet hade även den en äldre klangbotten. Redan på 1950-talet hade överbefolknings- och resursbristsfrågor diskuterats av Georg Borgström, som 1953 gav ut boken *Jorden vårt öde*. Två år senare, 1955, följde Sten Selander med boken *Det levande landskapet i Sverige*. Miljöfrågorna fanns i marginalen, men var närvarande. Vad som var nytt i början av 1960-talet var att problemen inte uppfattades som enstaka problemöar utan hela kontinenter av sammanhängande problem.[7] Hans Palmstierna publicerade 1967 sin bok *Plundring, svält och förgiftning*,

4 Boel Englund & Jan Svensson, ”Sakprosa och samhälle”, i Boel Englund & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Lund 2003, s. 62.

5 Per Eliasson, ”Den pågående katastrofen”, i Ulf Zander & Klas-Göran Karlsson (red.), *Katastrofernas århundrade. Historiska och verkningshistoriska perspektiv*, Lund 2009, s. 244.

6 Sverker Sörlin & Anders Öckerman, *Jorden en ö. En global miljöhistoria*, Stockholm 1998, s. 142–147.

7 Jan Thelander & Lars J Lundgren, *Nedräkning pågår. Hur upptäcks miljöproblem? Vad händer sen?*, Solna 1989, s. 31.

som inbegriper alla de frågor som den moderna miljödebatten kretsar kring, om än med andra perspektiv och kunskaper.

Vad som gör begreppet miljö sammansatt är inte mångtydigheten, utan att det skiftat betydelse så radikalt. Ordet kommer av latinets *medius locus*, vilket betyder ”i mitten befintligt ställe”.[8] Under 1960-talet kom begreppet att i stället betyda det som finns runt om, samtidigt som betydelsen närmade sig begreppet natur. Ann-Mari Sellerberg skriver att ordet miljö på 1950-talet och i början av 1960-talet ofta syftade på begreppsparet arv och miljö, där arv vette mot natur och miljö mot kultur. Sellerberg menar att miljöbegreppet blir synonymt med ordet natur och att begreppet på 1980-talet ges bestämd form – miljön.[9] I dag är allt miljö. Bortom de kulturella och sociala föreställningarna om naturen, existerar ingen ursprunglig natur.[10]
Likväl har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet används också som motsatsbegrepp, där natur är opåverkat och oberoende av människan. Naturen kan närmas för att njutas eller utnyttjas.[11] I detta närmande blir natur en form av kultur. Men någon tydlig gräns mellan natur och kultur finns inte. Begreppet natur behöver således inte innefatta människan. Och detta är den stora skillnaden mot miljöbegreppet, som förutsätter människan för sin betydelse. Skillnaden består i att vi förstår begreppet natur som något som är, medan miljö blir.[12] Ulrich Beck menar att moderniteten har tvingat fram ett nytt tänkande i relationen natur och samhälle, där allt är samhälle. Naturen har blivit en historisk produkt och därmed en integrerad del i den samhälleliga, ekonomiska och politiska dynamiken.[13]

Sedan 1960 har relationen människa och natur, men även samhälle och natur, diskuterats som miljöfrågor och ofta som miljöproblem.[14] Men

---

8 Sverker Sörlin & Anders Öckerman 1998 s. 141.

9 Ann-Mari Sellerberg, *Miljöns sociala dynamik. Om ambivalens, skepsis, utpekanden, avslöjanden m.m.,* Lund 1994, s. 7.

10 Sverker Sörlin & Anders Öckerman 1998, s. 177.

11 Jens Allwood, ”Naturen som metaforfält”, i Jens Allwood, Tore Frängsmyr & Uno Svedin (red.), *Naturen som symbol*, Stockholm 1983, s. 24.

12 Lars J. Lundgren & Göran Sundqvist, ”Hur blir en förändring i naturen ett miljöproblem?”, i Lars J. Lundgren, (red.), *Vägar till kunskap. Några aspekter på humanvetenskaplig och annan miljöforskning*, Eslöv 2003, s. 32–34.

13 Ulrich Beck, *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet,* Göteborg, 2000 s. 111–112.

14 Per Eliasson, ”Naturen i historien - historien i naturen”, i Klas-Göran Karlsson, & Ulf

problem måste namnges, kategoriseras och gestaltas av aktörer som kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet.[15] Därför är miljöproblem inte enbart vetenskapliga eller tekniska problem, utan också politiska.[16] Miljöproblem kan definieras och konstrueras på olika sätt i tid och rum. Vissa miljöförändringar kategoriseras som miljöproblem och får uppmärksamhet på olika politiska arenor, medan andra aldrig får offentlig uppmärksamhet.

En hotad svensk kultur

Temat för det centrala provet 1969 är *Natur och kultur i landskapet* och det tillhörande texthäftet består av nio texter fördelade på 19 sidor. Fyra av texterna är skönlitterära.[17] Resterande texter är sakprosatexter.[18] Den text som behandlar relationen natur och samhälle mest utförligt och som jag i huvudsak refererar till är ”Landskapsvård naturvård” av Erik Åkerlund. För att göra detta val har jag även utgått från de provfrågor som anknyter till miljö och som eleverna hänvisar till i texthäftet.

Av häftet framgår att texten publicerades i tidskriften *Studiekamraten* 1966/67 och att Åkerlund är lektor i biologi samt läroboksförfattare i ämnet. Åkerlund hänvisar i sin text till andra texter som Sten Selanders bok *Det levande landskapet* från 1955 och John Nihléns bok *Landskapsvård*, som gavs ut 1966 i samband med femtioårsjubiléet för Samfundet för hembygdsvård. Åkerlund refererar genomgående till den senare texten. Han inleder med att citera Selanders bok och signalerar omedelbart huvudtemat – förändring av naturen. Via Selanders text beskrivs förändringen som omstöpning av bygd och obygd. Denna förändring sker i en allt snabbare takt och medför att nu levande svenskar förmodligen är de sista som får uppleva spillrorna av en ursprunglig natur. Åkerlund upprepar denna tankegång. Skillnaden är enligt Åkerlund att förändringarna sker med en förödande acceleration, som först i våra dagar börjat uppmärksammas. Denna skillnad kommer att få betydelse

Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2004, s. 162.

15 Lars J Lundgren, & Göran Sundqvist 2003, s. 36.

16 Per Eliasson 2004, s. 162.

17 Carl Fries, *Romerska vägar* (1957*)*, Vilhelm Mobergs *Min barndoms somrar* (1968), dikterna *Fartens tjusning* (1953) av Harry Martinson och *Arkitekten* (okänt) av Stig Carlson.

18 Carl-Fredrik Ahlbergs *Storstadens form* (1961) samt Johannes Olivegrens *Landskapsbild och landskapsrum* (1966).

för hur berättelsens intrig utvecklas när författaren kopplar huvudtemat till berättelsens periodisering. Åkerlund påpekar att detta sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för följderna av en sådan rovdrift.[19]

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ödeläggelsen tar vid under senare delen av 1800-talet, en period vilken beskrivs som den stora förvandlingens tid. Åkerlund preciserar perioden ytterligare genom att referera till bondelandskapets övergång till ett industrilandskap, en förändring vars slut vi ännu inte skönjer.[20] Periodiseringen är tydlig och Åkerlund återkommer till den upprepade gånger i texten. Betoningen av att förändringen sker med en förödande acceleration, genom en hänsynslös exploatering och beskrivs som en rovdrift, kan tolkas som värderingar av föregående och nuvarande samhällsutveckling. Det är även möjligt att läsa in farhågorna för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt väcka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturpåverkan hotar samhället.

Åkerlunds samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammats först under 1960-talet, kan jämföras med tidigare berättelser som exempelvis Borgströms från 1953. Borgströms berättelse förärade honom dessutom epitetet domedagsprofet. Därefter följde Selander som förde berättelsen vidare i *Det levande landskapet i Sverige*, vilken Åkerlund dessutom själv citerar. Frågan var således redan uppmärksammad 1966, såväl vetenskapligt som samhälleligt.

Bilden av att naturförstöringen skulle vara ett nationellt problem är sammansatt. Stefan Anderberg visar med undersökningar av svenska tidskrifter att miljödebatten inleddes på tidigt 1900-tal som lokala frågor, vilka under slutet av 1950-talet och i början av 1960-talet utvecklades till nationella miljöfrågor.[21] Men samtidigt diskuterade till exempel Palmstierna redan 1967 miljöfrågan ur ett internationellt perspektiv. Dessutom blev frågan stor nog för att motivera en FN-konferens i Stockholm 1972. Även Selander hade ett internationellt perspektiv när han i sin bok hävdade att en katastrof var oundviklig för såväl kulturen som mänskligheten, om naturens balans rubbades. Då kan inget land undgå att dras in i den världsomfattande

19 Erik Åkerlund 1969, s .6.

20 Erik Åkerlund 1969, s. 6.

21 Stefan Anderberg, ”Klimatfrågans utveckling ur ett svenskt perspektiv”, i Fredrik Björk, Per Eliasson & Bo Fritzbøger (red.), *Miljöhistoria över gränser*, Malmö 2006, s. 161–163.

svälten.[22] Selanders bok handlar förvisso om det svenska landskapet, men såväl inledning som avslutning har både ett globalt perspektiv och en natursyn som verkar ta sin utgångspunkt i naturen, det vill säga en biocentrisk natursyn.[23] Detta till skillnad från ett antropocentriskt perspektiv som tar sin utgångspunkt i människans behov. Det biocentriska perspektivet tycks även skymta förbi i texthäftet med Harry Martinsons dikt *Fartens tjusning,* där man i de avslutande raderna kan läsa, ”[o]m träd kunde rygga för människan, skulle skogen bli ökenland.”[24] Åkerlund väljer bort det globala och biocentriska perspektivet, men tar fasta på de kulturella perspektiven av naturförstöringen. Den annalkande katastrofen för världen och mänskligheten, vilka är centrala för andra berättelser i samtiden, tonas ner i Åkerlunds text. I stället riktas uppmärksamheten till den hotade svenska kulturen.

Åkerlund berör inte hur individerna bör handla i naturförstöringens spår. Han skriver i stället att myndigheterna glädjande nog insett att frågan är ett av våra viktigaste problem.[25] När myndigheterna fått upp ögonen för problemet kommer det att åtgärdas. Det goda livet kan fortgå under statsmaktens beskyddande vingar. Då Åkerlund beskriver industrins negativa miljöpåverkan och betonar dess ofrånkomlighet, tydliggörs hans uppfattning om hur samhället ska förhålla sig till naturen. Det gäller att få bukt med denna miljöpåverkan så att en människovänlig miljö skapas.[26] I avslutningen diskuterar han det gamla odlingslandskapet och avslutar med, att det för landskapsvården blir en angelägen uppgift att bevara något av detta eftersom det representerar det genuint svenska i vår natur. Men det betyder inte att vi ska sätta käppar i hjulet för utvecklingen.[27]

Med en likartad natursyn, men med en arkitekts perspektiv, beskriver Johannes Olivegren en brofärd som ett svindlande och våghalsigt språng vilket ger upphov till en undermedveten känsla av att behärska naturen. Härskarkänslan infinner sig även vid motorvägsfärden och ännu mer vid en flygresa. Beskrivningen fortsätter med att denna seger utgör ett incitament

22 Sten Selander, *Det levande landskapet i Sverige*, Stockholm 1955, s. 10.

23 Martin Kylhammar menar att ”Selander blev medveten om att det traditionella naturskyddsarbetet varit otillräckligt och arbetat med felaktiga premisser. Man hade begränsat sig till den nationella arenan. Nu gällde det världen.” Martin Kylhammar, *Den okände Sten Selander. En borgerlig intellektuell*, Stockholm 1990, s. 189.

24 Harry Martinson, *Fartens tjusning*, Centrala prov i svenska 1969, s.18, Skolarkivet F2BAA:3, Malmö stadsarkiv.

25 Erik Åkerlund 1969, s. 6.

26 Erik Åkerlund 1969, s. 7.

27 Erik Åkerlund 1969, s. 8.

för lyckokänslor i naturupplevelsen, till skillnad från förr när man gav sig ut i naturen med stor rädsla. I dag tämjer vi det vilda i nylonskjorta och högklackat.[28]

Att förändringarna är ofrånkomliga, att vi inte ska sätta käppar i hjulet för utvecklingen och att vi tämjer det vilda i nylonskjorta och högklackat kan tolkas som att upplysningens framstegstanke finns för ögonen på dem som värnar och främjar utvecklingen. Den natursyn som blir tydlig är den antropocentriska. Både Olivegren och Åkerlund har detta antropocentriska perspektiv. Men Åkerlunds farhågor handlar om att den pågående naturförstöringen hotar den svenska kulturen.

För att förstå hur Åkerlund resonerar måste man gå tillbaka till mellankrigstidens naturskyddsdebatt där det gick en gräns mellan hushållare och bevarare. Hushållaren ville skydda naturen för människan, medan bevararen ville skydda naturen mot människan. Här skulle det vara enkelt att placera in de båda kategorierna i natursynsfacken som det antropocentriska för hushållaren eller det biocentriska för bevararen. Sverker Sörlin menar emellertid att gränsdragningen inte alltid var självklar. En och samma person kunde omfatta båda tankesätten. Bevararen kunde både se naturen som källa för framtida kulturell utveckling och som resurs för ekonomisk tillväxt.[29] På likartat sätt verkar Åkerlund resonera i sin text, trots att den härrör från 1966. Föreställningen om att naturförstöringen hotar den svenska kulturen förenas med en antropocentrisk natursyn, förankrad i en stark tro på vetenskap, framsteg och tillväxt. Men detta är idéer som bland annat Borgström var kritisk mot redan 1953, då han menade att tillväxt- och framstegstanken var illusioner.[30]

Sett ur provkonstruktörernas perspektiv kan valet av Åkerlunds text tolkas som ett kontroversiellt val vilket skulle utmana eller provocera läsaren. Men vid en genomläsning av bedömningsmaterialet rörande Åkerlunds text finns inget som stödjer en sådan uppfattning.

---

28 Johannes Olivegren, *Landskapsbild och landskapsrum* (1966), Centrala prov i svenska 1969, s. 13. Skolarkivet F2BAA:3, Malmö stadsarkiv.

29 Sverker Sörlin, ”Sveriges moderna miljöhistoria”, i Kurt V. Abrahamsson, Jan-Erik Hällgren, Tage Sundström & Sverker Sörlin, *Humanekologi. Naturens resurser och människans försörjning* Stockholm 1992 s. 414–415.

30 Georg Borgström, *Jorden – vårt öde. Kan en permanent världshunger avvärjas?,* Stockholm 1953, s. 396.

En annalkande global katastrof

Temat för 1989 års centralprov är helt tillägnat miljöfrågan. Texthäftet består av 13 texter fördelade på 16 sidor. Åtta av texterna är skönlitterära, varav sju är dikter och en är ett utdrag ur en roman.[31] Resterande texter är sakprosatexter.[32] En skillnad jämfört med 1969 års häfte är att det saknas författarpresentationer.

De texter som jag hänvisar till är Rolf Edbergs ”Att ändra kurs” samt Bo Thunbergs och Fredrik Holms ”Första länken i kedjan…”. Anledningen till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.[33] Vad man mer kan läsa om i bedömningsmaterialet är lärare som uttrycker kritik mot provkonstruktionen. De ansåg att temat var uttjatat, dystert och att det inte intresserade alla, vilket skulle missgynna vissa elever då ämnet var svårt. En lärare skrev att: ”[…] det är fel att i ett CP-prov falla för den frestelsen som det ligger i att anamma ’trender’ som förmedlas via massmedia.”[34] Men enligt bedömargruppen för proven i svenska visar inte de insända uppsatserna att eleverna skulle vara uttjatade eller övermätta på ämnet miljö. Tvärtom hade eleverna producerat engagerade och kunniga texter.[35]

31 Björn Juléns *Om det hotade* (1973), Elsa Graves *I gott uppsåt* (1982), Troels Triers *Gazehimlen* (1982), Sandro Key-Åbergs *En liten tjej från Alingsås* (1988), Harry Martinsons *Gräsen i Thule* (1958), Reidar Ekners *Scanair, måltidsrester en person* (1979) och Tage Danielssons *Onaturens kretslopp* (1975), utdrag ur romanen *Uår. Aftenlandet* (1974) av Knut Faldbakken.

32 Margareta Ihses *Landskapet omdanas snabbt – växter och djur på reträtt* (1987), Stefan Edmans *Blåvingen och blomman* (1987), Ulla Sjöströms *Varför blir miljöstriden så hätsk?* (1988).

33 *Bedömningsmönster för centralt prov i svenska för årskurs 3 vårterminen 1989*, Skolöverstyrelsen, s. 14. Texthäften för centrala prov i svenska 1969–1990, Lärarutbildningens arkiv, Malmö högskola.

34 Bedömningsmönster 1989, s. 8.

35 Bedömningsmönster 1989, s. 10.

I inledningen av Edbergs text kan man läsa:

> … *om vi inte ändrar kurs*! Det är nyckelsatsen när det gäller vår planetariska kris.
>
> Den djupaste orsaken till krisen är ju människans syn på sin egen roll i sammanhangen. Vi har inte sett oss som komponenter i det planetariska livsmönstret utan betraktat naturen som objekt för vår påhittighet. Framsteg har varit liktydigt med dominans över naturen. […]
>
> Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdagat hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förråd av livsnödvändiga resurser börjat sina. När nya kommunikationer knutit samman hela mänskligheten till ett system av mångsidiga beroenden har vi drivits samman i en fruktans gemenskap.[36]

Temat för Edbergs text är att världen står inför en global kris. Ett liknande tema förmedlas av Thunberg och Holm i deras inledning, där de sammanfattar miljöproblemen med att hela jorden kommer att bli ett enda stort drivhus.[37] Huvudtemat för båda texterna är miljöförstörelsen, som i värsta fall kan leda till en global katastrof. Ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelsens utgångspunkt med siktet inställt på framtiden.[38] I texten av Thunberg och Holm är periodiseringen tydligare. Här nämns det gamla bondesamhället.[39] När författarna förklarar orsaken till varför mänskligheten befinner sig i den nuvarande situationen anger de industrialiseringen som den tid förändringen ägde rum. I likhet med Åkerlund ser de således industrialiseringen som startpunkt för händelseutvecklingen. Thunberg och Holm väljer även ut efterkrigstiden som den period, då vi vandrade in

36 Rolf Edberg, *Att ändra kurs,* Centrala provet i svenska 1989, s. 2. Skolarkivet, F 2BAA:32, Malmö stadsarkiv.

37 Bo Thunberg & Fredrik Holm, *Första länken i kedjan…,* Centrala provet i svenska 1989, s. 12. Skolarkivet, F 2BAA:32, Malmö stadsarkiv.

38 Rolf Edberg 1989, s. 3.

39 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.

i bekvämlighetens leverne. Under en period av hundra år har vi ändrat vårt förhållande till tingen. Med framväxten av det moderna industrisamhället har vårt synsätt och beteende förändrats. Här är det kulturen som hotar naturen. Thunberg och Holm menar att industrialismen aldrig hade utvecklats som den gjorde om det inte hade varit för ”tingtätheten” och den ökande omsättningen av föremål.[40]

Edberg ser samma orsakssammanhang då han menar att produktionen måste underordnas de genuint mänskliga behoven.[41] Berättelserna kopplar ihop produktionen med miljöförstörelsen, samtidigt som synsätt och beteende sträcks ut i tid och rum. Båda texterna har ett globalt perspektiv, vilket skiljer sig från Åkerlunds beskrivning som i stället anlägger ett nationellt perspektiv. En annan skillnad är att Åkerlund ofta hänvisar till det förflutna. I texthäftet för 1989 vill författarna aktualisera samtida problem och framtida mål. Detta kan förklara varför de mer sällan hänvisar till det förflutna. En annan förklaring kan vara Rolf Edbergs roll som socialdemokraternas främsta miljösamvete.[42] Det finns andra exempel, som Per Eliasson påpekat, på hur det historiska perspektivet försvinner i samband med att miljöfrågor politiseras.[43]

I 1989 års texter kan man ana en biocentrisk natursyn. I Edbergs text synliggörs detta när den historiska framstegstanken likställs med dominans över en objektifierad natur. Jämfört med Åkerlunds text från 1969 uttrycks ett perspektivskifte i 1989 års häfte. I rörelseriktningen mot framtiden uppmanar Edberg till nytänkande, djärvhet och framför allt nya handlingsmönster om vi ska kunna reda ut de faror som väntar i framtiden.[44] Teknologin och vetenskapen kan betraktas som inordnade i framstegsideologin. Men med det signalerade perspektivskiftet borde teknologin och vetenskapen utgöra hot mot naturen, men i stället argumenterar Edberg för att teknologin inte kan undvaras i kursomläggningen mot nya mål. Argumentet lindas dock in med en syftning på en mjuk teknologi och lite längre fram kallar han det för en grön teknologi.[45] Thunberg och Holm är inte lika tydliga, men skriver att vi

40 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.

41 Rolf Edberg 1989, s. 2.

42 Jonas Anshelm, “Det gröna folkhemmet. Striden om den ekologiska moderniseringen i Sverige”, i Johan Hedrén (red.), *Naturen som brytpunkt. Om miljöfrågans mystifieringar, konflikter och motsägelser*, Eslöv 2002, s. 40.

43 Per Eliasson, ”Naturen i historien – historien i naturen” i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2004, s. 151.

44 Rolf Edberg 1989, s. 2.

45 Rolf Edberg 1989, s. 2–3.

alla har ett ansvar för vad som händer. Vi bidrar alla direkt eller indirekt, medvetet eller omedvetet, till miljöförstöringen vilket vi plågsamt tvingas upptäcka.

För att vi i globaliseringens kölvatten ska undvika en katastrof menar Edberg att alla naturresurser borde förvaltas som gemensamma tillgångar och för det behövs universella organ. Men samtidigt har avståndet ökat mellan beslutsfattare och dem som besluten gäller. Det praktiska genomförandet måste därför, enligt Edberg, brytas ned på bysamfällighetens och små handlingsgruppers nivå, annars upplever inte människor att det berör deras vardags- och livsmiljö.[46] För att förändringarna ska kunna förverkligas föreställer sig Edberg att det enbart kan ske kollektivistiskt – globalt, nationellt och lokalt. Då kan en kommande katastrof undvikas. I texten av Thunberg och Holm beskrivs en liknande handlingsplan men omvänt. Att handla miljövänligt är inte den enda lösningen på våra miljöproblem menar de. Enskilda initiativ kan aldrig ersätta internationella påtryckningar.[47] Vad Edberg, Thunberg och Holm ger uttryck för påminner om det Martin Wiklund beskriver som alternativrörelsen. Dess företrädare förde fram tankar om decentralisering och avbyråkratisering, försök med deltagardemokrati samt strävan efter ett ekologiskt hållbart samhälle. Vidare skriver Wiklund att alternativrörelsen även gav uttryck för en negativ syn på rationalism och teknokrati. [48] Edberg, Thunberg och Holm är inte lika kritiska till rationalismen och teknokratin, men strävar även de efter ett ekologiskt hållbart samhälle. Thunberg och Holm skriver att vi får tydliga belägg för att vi lever över naturens toleransgränser och att naturen får mer stryk än vad den tål.[49] Hos Edberg kan man läsa att vi måste lära av naturens processer och efterbilda dem i teknik och hushållning. Han menar även att ett rikt arbetsfält borde öppna sig om en teknologi utvecklas som arbetar med naturen. Denna benämner han grön teknologi. Den ska återställa naturens rubbade balans och förhindra att naturens gränser överskrids. Samtidigt öppnar den gröna teknologin möjligheten för nya arbetsfält och då även nya arbetstillfällen som leder till fortsatt tillväxt.

Jonas Anshelm menar att den kritiska miljöopinionen som bildades i samband med kärnkraftsfrågan ifrågasatte såväl den rådande naturbehärskningsfilosofin som de kunskapsteoretiska anspråken som vetenskapen gjorde.[50] En vetenskap

46 Rolf Edberg 1989, s. 2 och 3.

47 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.

48 Martin Wiklund 2006, s. 312.

49 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.

50 Jonas Anshelm, ”Myten om den mätbara miljöförstöringen”, *Tvärsnitt* 2002:1, s. 71.

som deltar i att lansera föreställningar om toleransgränser för vad naturen tål, där tankar om en hållbar utveckling ingår. Dessa föreställningar kommer sedan till uttryck i Brundtlandkommissionens rapport om hållbar utveckling. I Edbergs, Thunberg och Holms texter står tillväxt och natur, och därmed samhälle och natur, inte mot varandra utan harmoniseras. De ekologiska idéerna förenas med ekonomiska tankar om tillväxt. I detta kan man läsa in att det ensidiga industriella moderniseringsparadigmet förlorat sin hegemoni och ersatts med ett ekologiskt moderniseringsparadigm. Men det ekologiska paradigmet är förankrat i en antropocentrisk natursyn som betonar att samhället bör hushålla med naturens resurser.

Från nationell kulturkatastrof till global miljökatastrof

Syftet har varit att besvara frågan hur ett historiskt meningsskapande gestaltas kring miljö och vilken mening gestaltningen tillskrivs i texthäftena för 1969 och 1989. Detta har jag gjort genom att frilägga berättelsernas huvudtema, undersökt hur huvudtemat periodiseras utifrån de tre tidsdimensionerna, för att därefter utreda vilken mening som författarna tillskriver huvudtemat i orienteringen inför framtiden.

Tematiseringarna som berättelserna använder sig av är likartade. Åkerlund har naturförstöringen som huvudtema, medan Edgren, Thunberg och Holm för fram miljöförstöringen som tema. Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därför som historiska frågor.

Periodiseringen som väljs är även den likartad för texterna, i det att författarna utgår från industrialismen. Denna händelse är vad huvudtemat tar sin utgångspunkt i och utvecklas från. På en punkt skiljer sig berättelserna åt och det är när Thunberg och Holm använder sig av efterkrigstiden som period. Författarna anser att händelsen är viktig för förståelsen av miljöförstöringen och dess förändring och framtida verkningar. Visserligen använder inte Edberg sig av efterkrigstiden som periodisering. Inte heller väljer han att utnyttja ett historiskt perspektiv. Däremot nämner han att miljöproblemen aktualiserades för allmänheten på 1960-talet, vilket överensstämmer med hur Thunberg och Holm använder sig av efterkrigstiden som periodisering. Åkerlund ser inte efterkrigstiden som viktig för naturförstöringens periodisering. Vad som ytterligare skiljer Åkerlunds text ifrån de övrigas är att han flitigt refererar till det förflutna. Edberg, Thunberg och Holm har fokus riktat mot samtiden och

framtiden, vilket kan ha sin förklaring i att insikten om miljöförändringarna ökat och att man ser lösningen i föreställningen om en hållbar utveckling.

Trots snarlika teman och periodiseringar resulterar detta i att texternas huvudteman tillskrivs olika meningar. För Åkerlund innebär naturförstöringen en annalkande nationell kulturkatastrof, som tar avstamp i ett industriellt moderniseringsparadigm. För Edberg, Thunberg och Holm utgör miljöförstöringen ett hot om en global miljökatastrof, som förmedlas utifrån ett ekologiskt moderniseringsparadigm. Olikheterna till trots så är båda paradigmen förankrade i en antropocentrisk natursyn, där föreställningar om tillväxt och framsteg är centrala.

Malin Ohlin

Learning Study i historia

En modell som kan göra skillnad

> Det är bra att låta eleven trava framför sig, så man kan studera gångarten och avgöra hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.[1]

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dykt upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker kring lärandefenomenet. Christer Karlegärd påpekar att man måste veta hur människors möten med historien faktiskt ser ut för att man ska kunna åstadkomma förbättringar. Karlegärd instämmer med pedagogen Ference Martons synpunkt: ”Den viktigaste information som läraren kan ha är kännedom om de uppfattningar eleverna initialt besitter.”[2]

Detta är en fråga som jag hoppas kunna få svar på i en klassrumsstudie av historieundervisning och elevers lärande i skolår sex. Mitt forskningsprojekt är tänkt att mynna ut i en modell som kan göra skillnad för både elever, lärare och forskare. Min utgångspunkt är *Learning Study,* som utvecklats från den japanska lärarfortbildningsmodellen *Lesson Study*. Learning Study utgår oftast från variationsteorin, som i sin tur utvecklats ur fenomenografin, en kvalitativ forskningsansats som utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen (Inlärning och Omvärldsuppfattning) vid Göteborgs universitet under ledning av tidigare

1 Michel de Montaigne, *Essayer. Bok 1*, Stockholm 1994, s. 190.

2 Christer Karlegärd, ”Varför historia? – Historiedidaktikens kärnfråga”, i Ference Marton (red.). *Fackdidaktik. Volym II*, Lund 1986, s. 151.

nämnde Marton. Forskningsansatsen har inspirerats av fenomenologin, men det finns även skillnader dem emellan. När fenomenologen beskriver ett fenomen beskriver fenomenografen i stället fenomenet såsom människor uppfattar det. Fenomenologen försöker ge en sann bild av ett fenomen, men utmärkande för fenomenografen är syftet att beskriva skilda uppfattningar av fenomenet – alltså inte fenomenet i sig. Magnus Hermansson Adler påpekar att fokus i fenomenografiska undersökningar i skolan ligger på elevers skilda sätt att förstå olika fenomen i tillvaron. Fenomenograferna har följaktligen alltid varit mer intresserade av *vad* eleverna lär än *hur mycket* de lär sig. Marton skiljer på första ordningens perspektiv, där vi studerar lärandets objekt, och andra ordningens perspektiv, där vi studerar uppfattningarna om lärandets objekt för att veta hur eleverna tänker. Genom att analysera och sedan sammanställa olika slags utsagor i beskrivningskategorier är målet att undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet.[3] Fenomenografin intresserar sig alltså för variationer i uppfattningar, i synnerhet i ett pedagogiskt sammanhang.[4]

Fenomenografiska undersökningar som gjorts inom pedagogiken kan delas in i följande tre grupper: fackdidaktiska studier, allmänpedagogiska studier och studier av utbildningseffekter. Av särskilt intresse här är studier inom fackdidaktiken, som handlar om att undersöka hur elever uppfattar ett visst innehåll i ett ämne. Genom dem kan läraren få insikt i hur eleverna uppfattar de fenomen som det undervisas om och därigenom bättre förstå eleverna och deras tankevärld.[5] Forskningsmodellen, Learning Study, innebär att man riktar in sig på vad som krävs för att lära ett avgränsat lärandeobjekt, det vill säga på lärande och innehåll. I stället för att fokusera på olika undervisningsmetoder blir de aspekter som är kritiska för att förstå ett lärandeobjekt centrala.[6] Konkret handlar det om att före en lektion kartlägga elevernas förståelse av lärandeobjektet, det vill säga den specifika förmåga eleverna ska ges möjlighet att utveckla, för att efter lektionstillfället jämföra den med den förståelse av lärandeobjektet som eleverna uppnått.[7]

---

3 Magnus Hermansson Adler, *Historieundervisningens byggstenar,* Stockholm 2004, s. 30–32.

4 Ference Marton & Shirley Booth, *Om lärande,* Lund 2000, s. 146.

5 Staffan Larsson, *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi,* Lund 1986, s. 13–14.

6 Mona Holmqvist & Jan Nilsson, ”Hur kan lärare utveckla ett livslångt lärande?”, i Jan Lindelöf (red.), *Lärande hela livet – en antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle*, Lund 2005, s. 47.

7 Anna Wernberg, *Lärandets objekt,* Umeå 2009, s. 71.

I min studie är det indirekta lärandeobjektet elevernas förståelse av att historiska aktörer framställts på olika sätt utifrån skiftande tolkningar och i olika tider, genom det direkta lärandeobjektet drottning Kristina. I en Learning Study är det av yttersta vikt att det som ska läras är tydligt definierat och avgränsat. Det skapas en undervisningssituation där man noga analyserat lärandeobjektet och hur elevernas kunskapsutveckling kan bedömas. Modellen ställer höga krav på såväl ämneskompetens som förmågan att bedöma lärande. Arbetssättet liknar en forskares arbete, och en Learning Study startar alltid med en ambition att lösa en problematisk lärandesituation. Anledningen till valet av drottning Kristina som lärandeobjekt i en kommande Learning Study är att drottning Kristina är ett komplext fenomen som kan framställas och tolkas på olika sätt och ur olika perspektiv. Det är problematiskt att få elever att förstå att det inte finns en ”sann” bild av historiska aktörer. En hypotes är också att det borde vara en fördel att utgå från en konkret person i syfte att utveckla förmågan till historisk empati och därigenom öka elevers förståelse för en annan tids villkor.

Som praxisnära forskningsmodell bygger Learning Study på ett nära samarbete mellan forskare och lärare vad beträffar utformningen och genomförandet av lektioner. Undervisningen ska successivt kunna förbättras genom att man genomför ett antal lektioner som videoinspelas. I en kedja får den första lektionens resultat påverka den andra lektionens utformning i en ny elevgrupp, vilket leder vidare i en tredje avslutande lektion. Den successiva förbättringen ska därmed underlätta för elevernas lärande inom det utvalda området. Learning Study är både en modell som kan användas för att fortbilda lärare och en metod som forskare kan använda för att studera elevers uppfattningar av ett fenomen. Syftet med en Learning Study är att möjliggöra ett lärande för samtliga inblandade: elever, lärare och forskare.[8]

8 Mona Holmqvist, Laila Gustavsson, Anna Wernberg,”Variation Theory – An Organizing Principle to Guide Design Research in Education”, i Anthony E.Kelly, John Y. Baek & Richard A. Lesh, *Handbook of Design Research Methods in Education, Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching*, New York 2008, s.129.

Konstnär: Jacob Heinrich Elbfas (1600–1664). Tillskriven Kristina, 1626–1689, drottning av Sverige. Olja på duk. Foto: Nationalmuseum.

Bilden av en drottning som lärandeobjekt

> Så stod stjärnorna då jag kom till världen. Det var det ödesbestämda ögonblick som Du sedan eviga tider hade föreskrivit för min födelse. Jag föddes täckt av hår från huvudet till knäna, bara ansiktet, armarna och benen var fria. Jag var luden över hela kroppen och hade en grov, stark röst. Allt detta ledde kvinnorna som tog emot mig att tro att jag var en pojke.[9]

Ovanstående är Kristinas egna ord om sin födelse, citerade från hennes självbiografi. Precis som födelsen genomsyrades hennes liv som helhet av stor dramatik. Detta gör att hon än i dag är tacksam att gestalta inom både teater och film. Hösten 2009 spelades en välbesökt pjäs om drottning Kristina på Stadsteatern i Uppsala. Under våren 2010 sätts en pjäs om Kristina, av den engelska dramatikern Pam Gems, upp på Stockholms stadsteater. Filmen *Christina,* som spelades in 1933 med Greta Garbo i huvudrollen, kommer att få en uppföljare då en ny stor spelfilm om Kristina är under planeringsstadiet. Den internationella storproduktionen *Queen Christina* är tänkt att spelas in i Sverige och Kanada 2011 med kanadensiskan Sarah Polley i huvudrollen.

Varför detta ökande intresse för den historiska gestalten Kristina? Det kan diskuteras om det beror på den ständigt pågående diskussionen kring könsroller och kvinnans underordning i samhället. Kanske kan uppsvinget för en tidigare svensk drottning sättas i samband med ett kungligt bröllop mellan kronprinsessan Victoria och en ”man av folket” i Sverige sommaren 2010. Kanske är Kristinagestalten tillräckligt intressant i sig själv. Det finns endast två kvinnliga historiska gestalter i svensk historia som är omtalade i någon större omfattning både inom Sverige och internationellt: den heliga Birgitta och drottning Kristina. Dessa kvinnoöden är båda fascinerande men också olikartade. Kristina, en drottning som övergav både sin tron och sin tro, var en oerhört omstridd kvinnogestalt. Hon var en orädd person som på många sätt trotsade samtida regler och konventioner, en kvinna som på flera sätt levde sitt liv utifrån sina egna lagar och normer.

Vem var drottning Kristina? Och vilken är bilden av henne? Kristinas öde har varit omdebatterat genom tiderna, och bilden av henne har växlat över tid. Forskare har målat upp olika bilder av henne, med allt från panegyriska till mer nyanserade bilder och även kritiska porträtt. Ibland har bilden skiftat till och med hos en och samma författare. Även hos samtida människor var bilden kluven, och både lovtal och nidbilder spreds. Det är uppenbart att Kristina

9 “Drottning Kristinas historia, skriven av henne själv, tillägnad Gud”, i Marie-Louise Renata Rodén, *Kristina. Brev och skrifter,* Stockholm 2006, s. 15.

som person såväl som hennes handlingar har väckt och väcker nyfikenhet. Peter Englund håller med: ”Hon var utan tvekan den mest beryktade, hyllade, förtalade, prisade och föraktade kvinnan i Europa vid denna tid.”[10] I den senaste biografin, *Drottning Christina,* framhåller Marie-Louise Rodén att de händelser i Kristinas liv som mest intresserat både samtiden och historieforskningen, abdikationen och konverteringen, i sig egentligen inte var unika för tiden. Samtidigt hävdar Rodén att Kristina var exceptionell och den mest framstående konvertiten för sin tid: ”Den levnadsbana som förde den svenska drottningen från den nordeuropeiska protestantiska kultursfären till den sydeuropeiska katolska *var* ett av seklets märkligaste öden”.[11]

Att undervisa om Kristina

Finns det då någon nytta med att elever studerar Kristina och hennes liv? Har studier av Kristina någon form av allmängiltigt intresse? Utifrån remissversionen av den nya kursplanen för historia i grundskolan finns goda argument för att ta upp bilden av Kristina och hennes liv och villkor. För historieämnet kan bland annat följande utläsas: Undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar en förståelse för hur vi kan veta något om det förflutna, samt förmåga att ställa frågor och värdera källor. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar en förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar. Eleverna ska därutöver ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv. Vidare kan man i innehållsanvisningarna för årskurserna 4–6, under avsnittet ”Världen vidgas”, som tar upp perioden 1500–1700, utläsa att eleverna ska få ta del av vad historiska källor kan berätta om olika levnadsvillkor för barn, kvinnor och män då och nu och hur historiska aktörer som drottning Kristina och Karl XII har framställts i olika tolkningar under olika tider. Eleverna ska även ta del av begrepp som källa, aktör och tolkning med avseende på hur de används och vad de betyder i historiska sammanhang.[12]

De nya kursplanerna lyfter således fram elevernas förmågor. Historia är inte bara kunskaper utan ett samspel mellan förmågor och stoff.

10 Peter Englund, *Silvermasken*, Uddevalla 2006, s. 15.

11 Marie-Louise Rodén, *Drottning Christina*, Stockholm 2008, s. 29.

12 *Remissversion av kursplan i historia i grundskolan*, Skolverket, http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/86/24/Historia.pdf, 2009-12-23.

Historieämnet i skolan skulle sannolikt vinna på att komma bort från stämpeln av ”pluggämne” och även ses som ett färdighetsämne på dess egna villkor. Det handlar inte bara om att memorera faktakunskaper utan även att nå en djupare förståelse. Inom den anglosaxiska historiedidaktiska traditionen har det ofta förts diskussioner om balansen mellan innehåll och färdigheter i undervisning i historia. Debatten verkar ha landat i att det behövs såväl ett historiskt innehåll som verktyg för att kunna använda innehållet, och man undviker numera att ställa innehåll mot färdigheter. Forskare som Peter Lee och Denis Shemilt har i olika projekt genomfört praxisnära forskning utifrån frågor kring historieundervisningens komplexitet och elevers lärande i historia. Shemilt har arbetat med källor med inriktning på att eleverna ska lära sig hur historia skrivs utifrån olika perspektiv. Han menar att detta arbete har medfört en attitydförändring till historieämnet i skolan, från tidigare ”faktaplugg” till mer av förståelse. Eleverna kan använda sina färdigheter på delar eller fragment av historien, medan det verkar vara svårare att använda dem på historien som en helhet. Det verkar som elever i hög grad uppfattar att målet med historieämnet är att presentera en enda rätt enhetlig ”bild av det förflutna”.[13]

En aspekt inom den anglosaxiska traditionen är att utveckla förmågan till historisk empati hos eleverna. R.G. Collingwood använder begreppet ”re-enactment of past experience” för att betona detta, vilket innebär ett slags sympatiskt inkännande, en empati som hjälper oss att dela historiska människors erfarenheter. Man måste kunna identifiera sig med de historiska personerna och deras tankar för att kunna tolka fakta. Historisk empati ger inre mening.[14] Vid arbete med källor och tolkning av källor i undervisning kan det skapas förutsättningar för att utveckla förmåga till både perspektivseende och historisk empati. För att förstå hur människor haft det i det förflutna måste man försöka sätta sig in i deras tankevärld och deras sätt att se på tillvaron i den kontext som var deras verklighet. Min tanke är att empati inte behöver vara slutstationen, utan snarare ett steg i rätt riktning för att öka intresset och engagemanget hos eleven. Historisk empati skulle alltså kunna vara både medel och mål i historieundervisningen.

Sammantaget ser jag flera vinster i att studera Kristina och hennes liv under 1600-talet. Det skulle kunna vara *en* väg att uppnå några av de uppsatta målen, och det går att föra samman flera av målen i arbetet kring Kristina.

---

13 Denis Shemilt, “The Caliph`s Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching”, i Peter Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History,* New York 2000, s. 84 f.

14 R.G. Collingwood, *The Idea of History,* Oxford 1993, s. 282–284.

Eleverna kan få kunskaper om hur historia skapas genom en koppling till källor och källkritik, då utdrag ur Kristinas egenhändigt skrivna memoarer skulle kunna användas. Källorna skulle kunna utveckla elevernas förmåga att kritiskt granska, tolka och värdera källor samt utveckla förmåga till historisk empati. Samtidigt kan man arbeta med förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia utifrån olika perspektiv. Därigenom får eleverna kunskaper om hur historia brukas.

Att erfara drottning Kristina

För att få en förståelse för vilken bild elever fått av drottning Kristina under sin grundskoletid har jag genomfört en mindre enkät som en form av pilotstudie för mitt fortsatta empiriska arbete. Den webbaserade enkäten har skickats ut till elever i årskurs 1 på Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet på två gymnasieskolor i samma kommun.[15] Det var frivilligt att besvara enkäten och svarsarbetet gjordes inte under skoltid. Sammantaget besvarade 71 elever enkäten, vilket innebär en svarsfrekvens på drygt 22 procent. Här uppstår frågan om de elever som inte svarat alls avstått på grund av att de inte haft någon uppfattning om Kristina eller om det är andra skäl. Resultaten från enkäten kan inte anses vara statistiskt säkerställda eller generaliserbara men ger vissa indikationer som kommer att bli användbara i det fortsatta arbetet.

I fenomenografiska studier är inte mängden uppfattningar det viktiga, utan variationen av uppfattningar. Målet är att undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet, och utifrån detta sammanställa utsagorna i beskrivningskategorier. Dessa växer fram ur det empiriska materialet genom att likheter och skillnader i meningsinnehållet uppmärksammas. Kategorierna blir beroende av forskarens förförståelse och tolkning av materialet. Michael Uljens menar att kategorierna ”föds” i det ögonblick forskaren ser dem.[16] De kategorier som framkommit i detta material kan sägas vara horisontella, förutom kategorin med de elever som inte hade någon uppfattning alls, vilket innebär att de övriga enskilda kategorierna är jämbördiga i förhållande till varandra. Innehållsmässigt är inte någon av de kvarvarande kategorierna ”bättre” än någon annan.

Förutom den fenomenografiska kategoriseringen fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på

15 Enkäten genomfördes i EvaSys som anonym online-enkät. Materialet finns hos författaren.

16 Michal Uljens, *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*, Lund 1989, s. 44.

ämnet historia fick de markera på en femgradig skala från mycket intressant till helt ointressant vad de anser om ämnet. Här kan man se att det finns en övervägande ganska positiv inställning till ämnet historia i skolan. Av de elever som besvarat enkäten ansåg 26 procent att historia är mycket intressant. Om man lägger till dem som markerat att ämnet är ganska intressant så blir det tillsammans 54 procent. De elever som markerade att historia varken var intressant eller ointressant uppgick till 27 procent. Det var väldigt få markeringar på helt ointressant, 6 procent, eller ganska ointressant, 13 procent.

För att få svar på vilka olika uppfattningar som fanns bland eleverna ställdes följande två öppna frågor: Vad vet du om drottning Kristina? Hur kan du tänka dig att drottning Kristina var som person? Frågorna kan tyckas svåra för eleverna att svara på, men de kan också ge en bild av deras uppfattningar om den historiska gestalten och även en möjlighet att utläsa om de över huvud taget har någon uppfattning om henne. Bland de elever som uttryckte uppfattningar om Kristina fanns en relativt stor spännvidd. Jag kommer här att visa ett urval genom citat av elevuppfattningar under respektive beskrivningskategori.

På ovanstående öppna frågor svarade påfallande många att man inte hade någon aning om vem hon var. Flera skrev att man inte kunde minnas att hon över huvud taget nämnts under deras skoltid. De elevsvar som tydligt kan föras in under denna beskrivningskategori är exempelvis: ”absolut ingenting”, ”jag vet tyvärr ingenting om henne”, ”tyvärr ingenting än så länge, kommer dock inte ihåg om jag läst lite om henne tidigare men inget jag har lagt på minnet”, ”ärligt talat så har jag ingen aning om vem drottning Kristina var” och ”jag har inte lärt mig något om drottning Kristina. Eller så har jag varit VÄLDIGT ouppmärksam men jag gillar historia. Så det tror jag inte.”

Bland de elever som kunde berätta något om Kristina fanns flera olika uppfattningar. Efter att ha läst igenom materialet ett antal gånger kunde jag utkristallisera ett antal beskrivningskategorier utifrån elevernas uppfattningar. Dessa uppfattningar valde jag att dela in i följande kategorier: Bilden av Kristina som dotter till Gustav II Adolf; Bilden av Kristina som ”pojkflicka”; Bilden av Kristina som envåldig drottning; Bilden av Kristina som lärd och intelligent; Bilden av Kristina som vägrade gifta sig, och Bilden av Kristina som abdikerande drottning och katolik i Rom.

De elevsvar som kan föras in under beskrivningskategorin Bilden av Kristina som dotter är exempelvis ”vet bara att hon var dotter till Gustav II Adolf”, ”hon var dotter till Gustav II Adolf som dog vid Lützen 1632 i det trettioåriga kriget” och ”hon var dotter till Gustav II Adolf som stred

för protestantismen i 30-åriga kriget". Nästa beskrivningskategori, Bilden av "pojkflickan", gav elevsvar som "flicka man först trodde var pojke vid födseln", "att hon uppfostrades som pojke", " att hon fick en uppfostran som påminner mycket mer om den uppfostran en prins får än som en prinsessa får" och "lite av en pojkflicka". Även en uppfattning som "man ifrågasatte hennes kvinnlighet" fördes in under denna kategori.

Nästa beskrivningskategori, Bilden av den enväldiga drottningen, var inte lika ofta förekommande som övriga. Vissa elevsvar kan ändå föras in under denna kategori: "hon var stark och enväldig" och "stor drottning med stor makt". En elev hade uppfattningen att "hon var Sveriges första drottning". I följande beskrivningskategori, benämnd Bilden av Kristina som lärd och intelligent, finns elevsvar såsom "välutbildad, kanske ansågs relativt smart", "klok", "intelligent person", "lärd", "flitig och smart" och "hon var duktig i skolan, hon hade väldigt lätt för att lära sig nya saker...". En uppfattning var att hon hade ett politiskt intresse.

En förekommande uppfattning om Kristina var att hon vägrade gifta sig. Dessa uppfattningar visar sig i svar som " hon gifte sig aldrig" och "jag vet att hon aldrig gifte sig och att hon aldrig fick några barn". En uppfattning som en elev framförde var "jag har hört att hon var lesbisk men det kan man ju inte veta säkert". Många elever tycks ha en bild av Kristina som abdikerad drottning. I denna beskrivningskategori finns ett stort antal elevsvar som tyder på denna uppfattning: "hon abdikerade och flyttade till Rom", "hon abdikerade och åkte till Rom, ville gärna bli katolik", "hon var mer intresserad av religionen än av att styra Sverige", "Kristina studerade katolicismen och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där", "typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade ner till Rom eller något" och "hon ville väl komma väck från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att åka till Påven i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt".

Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold läroplan som styr stoffinriktningen. Stormaktstiden upptar överlag en betydande del av läroboksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas barndom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregentperiod. I läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och konverterade. De

kategorier som framkom i elevsvaren är i vissa fall synliga även i läroböckerna. Traditionella rubriker som ”En pojkes uppfostran”, ”En lärd drottning”, ”Kristina vill bli katolik” förekommer i någon form i flera läroböcker, medan andra sticker ut lite mer: ”Flickan som gjorde som hon ville”. I de läroböcker jag tagit del av problematiseras inte att bilden av Kristina har framställts på olika sätt genom olika tolkningar och under olika tider.

Niklas Ammert menar utifrån sina studier av svenska läroböcker att läroboksförfattare i många fall presenterar historiska skeenden som plötsligt uppkomna och aktörsbefriade, samt att lärobokstexter generellt tonar ner både människors och strukturers påverkan på skeenden. Samtidigt påtalar han att det i läroböcker för de yngre eleverna träder fram historiska gestalter som aktivt påverkar de historiska händelserna. Ammert har ett förslag på förklaring: yngre elever har lättare att förstå ett skeende om det drivs av människor av kött och blod.[17] Även Ola Halldén har dragit liknande slutsatser då han anför att elever inte söker förklaringar till historiska händelser hos strukturer, utan genom individers handlande och genom deras motiv till sina handlingar.[18]

Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld

Historiedidaktik handlar på ett övergripande sätt om hur människan förhåller sig till historia. Olika kunskaper och föreställningar om det förflutna sprids i en process av tolkning, urval, förmedling och uppfattningar. Historia spelar olika roll och tar sig olika uttryck i olika samhällen och olika tider, vilket historiedidaktiken fokuserar på. Ämnesdidaktiken tar upp nödvändiga frågor om ämnets innehåll och form och kan sägas behandla relationen mellan eleven, ämnet och läraren. Det finns ett ständigt behov av att ställa de historiedidaktiska grundfrågorna i arbetet med eleverna: Hur? Vad? Varför?

Det historiedidaktiska forskningsområdet har utvecklats genom ett närmande mellan historievetenskapen och historiedidaktiken. Däremot är historiedidaktik avseende skolans värld till viss del eftersatt inom forskningen. Klas-Göran Karlsson påpekar att det, trots att det skett en breddning och fördjupning av det historiedidaktiska perspektivet, saknas ett förnyat intresse för skolans historieundervisning.[19] Historiedidaktiken kan vara betjänt av

17 Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund 2008, s. 179.

18 Ola Halldén,”Learning History”, *Oxford Review of Education* 1986:1, s. 62.

19 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik och historievetenskap – ett förhållande i utveckling”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2004, s. 198.

forskning kring elevers lärande i historia. Kunskaper om detta lärande är av betydelse för all undervisning. Pedagoger kan berikas av insikten att olika ämnen har olika egenskaper och förutsättningar som påverkar elevers lärande. Detta beskrivs även av Marton som menar att det inte går att skilja lärande från det som ska läras.[20] Historia har sin egen känsla och ”själ” för oss att ta hänsyn till.

20 Ference Marton & Shirley Booth 2000, s. 146.

Att fördjupa historiemedvetandet

Ingmarie Danielsson Malmros

Meningen med Stora tabberaset i Katthult och andra berättelser om förr

Om fakta, fiktion och historiemedvetande

> Men till Katthult hittade Jocke i alla fall, och nu kom han på vägen som ett litet torrt skinn med det vita håret fladdrande om öronen, och snart stod han snyftande inom dörren i köket.”Vi har inte fått någon palt”, sa han. ”Och ingen korv heller. Kommandoran har tatt alltihop.” Sedan kunde han inte få fram mer för bara gråt.
>
> Då blev Emil arg, så rysansvärt arg att Alfred och Ida knappt torde se på honom. Det kom någonting vilt i hans ögon, och han tog en porslinsbunke från bordet.”Hit med Kommandoran”, skrek han och vräkte bunken i väggen så att flisorna yrde. ”Och ge mej mi bysse!”[1]

Detta är en text som de flesta som tillbringat några år av sin barndom i Sverige kan placera tidsmässigt, geografiskt och litterärt. Vi känner till berättelsen, vem som har skrivit den, vem som är hjälte och vem som är skurk oavsett om vi mött berättelsen i bokform eller på TV. Berättelsen ligger djupt förankrad i de flesta elevers föreställningsvärld och behöver ingen introduktion.

1 Astrid Lindgren, *Stora Emilboken*, Stockholm 1999, s. 202–203.

Intrigen tar sin början i den kulna hösten i Katthult där de enda glädjeämnena är de mysiga julförberedelserna och Krösa-Majas otäcka historier. Det är i inledningen ett normativt frö sås när fattigstugans armod målas upp som hemskare än alla Krösa-Majas mördare och spöken. Varggropen och Emil och Idas välgörenhetsvandring för handlingen framåt och leder fram mot berättelsens klimax då den otröstlige Stolle-Jocke och Alfreds hjärtskärande maktlöshet kontrasteras mot Emils vitglödgande ilska. Det är i denna episod berättelsen vänder och intrigen slutligen får sin lösning genom Emils generösa tabberas och Kommandorans botfärdiga omvändelse i varggropen.[2] Emils erfarenheter utmålas på ett sådant sätt att berättelsen blir meningsbärande och inget tvivel råder om på vems sida man ska stå. Berättelsen har även en mer övergripande normativ mening som säger något om medmänsklighet, personligt ansvar, välfärdssamhällets framväxt och den djupa moralfilosofiska frågan vad som egentligen är ett hyss.[3]

Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elevers historiemedvetande. Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieläromedel när det gäller att fördjupa elevers historiska tänkande och historiemedvetande?

Vad är fiktion och vad är verklighet?

Var gränsen går mellan humanvetenskapliga och fiktiva berättelser är en fråga som engagerat historiker, idéhistoriker, filmvetare, litteraturvetare och filosofer under de senaste decennierna. Hayden White menar att historiska berättelser är en form av fiktion, samtidigt som skönlitteratur är en form av historia. När vi återger en förfluten verklighet färgas denna verklighet av våra föreställningar om densamma, och när vi diktar är detta alltid ett uttryck för en mänsklig erfarenhet.[4] Paul Ricoeur är enig med White om att den historiska berättelsen imiterar verkligheten men poängterar att det som skiljer de två berättelsegenrerna åt är deras relation till spåret, det vill säga källan eller

2 Hur John Lockes tabula rasa har hamnat i den småländska vokabulären kunde vara ett eget forskningsprojekt.

3 Jämför Martin Wiklund, ”Meaning in History beyond Instrumental Rationality. The concepts of meaning in Jörn Rüsen’s theory of history”, *Ideas in History* 2008:2, s. 61–62.

4 Hayden White, *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, London 1978, s. 122.

kvarlevan. Spåret är förbindelselänken mellan det frånvarande förflutna och det närvarande nuet.[5]

Gränsdragningen mellan den genre som beskriver vad historiska personer skulle kunna ha tänkt eller velat och den genre som befolkar historiska kontexter med människor som skulle kunna ha levt är kanske inte så enkel som man inledningsvis föreställer sig. Människors liv på den småländska landsbygden har lämnat spår i stugor och arkiv som historiker kan tolka i syfte att beskriva en förfluten verklighet. Lindgrens berättelser ger oss verktyg för att kunna leva oss in i denna möjliga verklighet, eller, med Ricoeurs ord: ”Fiktionen ger den förfärade berättaren ögon att se med, ögon för att kunna vittna lika mycket som för att kunna gråta.”[6] En av mina elever presenterade ett, enligt min mening, insiktsfullt tillägg till denna debatt. På frågan om det är meningsfullt att lära sig något som vi inte är fullständigt säkra på att det är sant svarade hon: ”Nej, men det är meningsfullt att lära sig varför vi tror att det är sant.”[7] Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historieundervisningen kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likheter respektive olikheter. De litterära gestalterna har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.[8] Alla levde inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emils värld och vår.

Vad är meningen med att berätta?

Man kan som lärare arbeta med en berättelse som *Stora tabberaset i Katthult* på flera nivåer.[9] Den första nivån innebär att man med traditionella källkritiska övningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förgången verklighet

5 Paul Ricoeur, *Time and Narrative. Volume 3*, Chicago & London 1988, s. 154–156; Bengt Kristensson Uggla, *Slaget om verkligheten. Filosofi, omvärldsananlys, tolkning*, Stockholm/Stehag 2002, s. 147, 358–359.

6 Paul Ricoeur, *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*, Peter Kemp & Bengt Kristensson (red.), Stockholm/Stehag 1993, s. 232.

7 Lektionssamtal Höganäs 2010-01-08. Inlägget är transkriberat samt godkänt av eleven. Materialet finns hos författaren.

8 Jan Thavenius, ”Historien i pedagogiken och pedagogiken i historien”, i Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, *Litteratur, historia och undervisning. Om humanioras uppgift att göra något åt historielösheten,* Rapport från pedagogiska gruppen, Lund 1981, s. 30–33.

9 Jämför Eva Queckfeldt, ”Det var en gång…Om historiska romaner och romaner som blivit historia”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004, s. 85.

och vad som har sitt ursprung i Astrid Lindgrens fantasi. Vad i berättelsen baseras på Lindgrens egna erfarenheter och vad har sitt ursprung i andras berättelser? När utspelas egentligen detta Katthultsliv, och påverkar denna fråga berättelsens användbarhet i undervisningen?[10] Gör Lindgrens eget klassperspektiv att skildringen av till exempel Lina är tendentiös? Hur stor andel av befolkningen kunde vara fattig i en Smålandssocken vid slutet av 1800-talet?[11]

På den andra nivån kopplas berättelsen till de processer som förändrade den svenska landsbygden under 1800-talet. Vilka kausala samband kan man se mellan folkökning och proletarisering eller, med andra ord, vad gjorde egentligen Krösa-Maja i Katthults kök den där mörka höstkvällen? Varför har Emil självförtroende och makt att göra något medan Alfred trots sin gränslösa kärlek till farfar Stolle-Jocke står vanmäktig och handlingsförlamad? Vad säger uppräkningen av maträtter på julbordet om Katthults ekonomiska position i förhållande till det omgivande samhället? Vad betyder begrepp som självägande bonde, torpare, statare, tjänstehjon, inhyseshjon och fattighjon? Frågor av denna typ ligger enligt Jörn Rüsen på ett prenarrativt plan och måste sättas in i en berättelse för att bli meningsfulla.[12]

Eviga frågor om makt och maktlöshet, överflöd och armod kan leda in på en tredje nivå av diskussioner. Vad är meningen med berättelsen, har den något att säga oss i dag, kan den påverka vår orientering inför framtiden, och hur motiverar vi i så fall denna orientering?

Vad är det som gör att en fiktiv berättelse från en barnbok kan kännas mer angelägen och meningsfull för ungdomar än en historisk berättelse i en lärobok, och vad är det som stimulerar eleverna att göra kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid? För att kunna besvara dessa frågor måste man inledningsvis klargöra vad man avser med berättelse och mening. Det finns mer eller mindre snäva definitioner av vad som är en berättelse. Enligt den vidaste ska en berättelse skildra ett förlopp över tid där historien har en början, ett mittparti och ett slut och där det råder någon form av kausalitet mellan de olika förloppen och händelserna. Mening kan dels syfta till ett ords yttre

10 Astrid Lindgren säger själv att hennes far Samuel Augusts barndom under 1870-talet och 1880-talet har varit en stor inspirationskälla samtidigt som händelser som jordbävningen i San Francisco 1906 och Halleys komet 1910 placerar Emil vid tiden för Astrid Lindgrens egen födelse. Vivi Edström, *Astrid Lindgren – Vildtoring och lägereld*, Stockholm 1992, s. 129, 139.

11 Se exempelvis Christian Gerger, *Där nöden var som störst – En studie av fattigdom och fattigvård i en småländsk landsbygdssocken åren 1835–1915,* Stockholm 1992, s. 79–98.

12 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Uddevalla 2004, s. 98, 120, 123, 128 och 131. Jämför Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 145.

referens, dels kan textens mening vara liktydig med intrigen i sig. Slutligen kan mening, som i det här fallet, avse berättelsens sensmoral.[13]

Är det då förenligt med styrdokumentens mål och riktlinjer att använda denna typ av skönlitterära texter i historieundervisningen på gymnasiet? Ett av målen för historieämnet är att fördjupa elevernas historiemedvetande.[14] De viktiga frågorna blir följaktligen vad vi menar med detta begrepp och hur denna fördjupning ska gå till. Historiemedvetande har definierats på något skiftande sätt av olika forskare men en central tanke är, enligt Karl-Ernst Jeismann, att historiemedvetande innefattar samspelet mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden, samt en insikt om att dåtiden alltid är närvarande i våra föreställningar om nuet och kommande tider. Jeismann understryker även att ett historiemedvetande grundas på en gemensam förståelse baserad på emotionella erfarenheter.[15]

Med avstamp i denna definition kan man konstatera att texten har stor potential att närma sig detta svårfångade begrepp. Om man läser berättelsen för gymnasieelever uppstår det genast en livfull diskussion om vad berättelsen har betytt för dem, vilka minnen den genererar och hur den och andra berättelser har påverkat deras syn på förflutenhetens människor och vad det innebär att vara en god människa. På frågan om det går att lära sig någon historia av denna berättelse och om den säger något till dem svarar en elev följande: ”Ja, den kan förklara vissa begrepp på andra sätt än läroböcker och ibland kan det vara roligare att lära sig historia av en sådan här berättelse än läroböcker.” En annan elev, som inte tillbringat sin barndom i Sverige och som endast var vagt bekant med Emil, skriver:

---

13 Staffan Carlshamre, *Förklara och berätta vad som hänt. Fyra uppsatser om historiens filosofi,* Göteborg 1995, s. 74–88; Martin Wiklund, *I det modernas landskap. Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990,* Stockholm/Stehag 2006, s. 51–52; Martin Wiklund 2008, s. 60–62.

14 *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Kursplan 2000 för historia,* s. 2.

15 Karl-Ernst Jeismann , ”Geschichtsbewußtsein”, i Klaus Bergmann med flera (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf 1980, s. 42–43

> När du läste historien var det som ett tomt hål i 1800-talet som så småningom fylldes med illustrationer av alla historiska termer vi läst om. En bild om hur människor levde och vad det över huvud taget fanns för människor skapades ur tomma intet. Denna bild associeras för mig med tider då det fanns väldigt många fattiga, då samhället inte fungerade som i dag utan det fanns knappt några tecken på hur samhället gjorde någon nytta."

Ett tredje citat lyder: "Tänker på min farfar som var väldigt mycket som Emil när han var barn."[16]

I fråga om berättelsens normativa mening råder det en total enighet hos eleverna, vilket kan exemplifieras med följande tre elevcitat: "Att vi ska ha ett samhälle med stort samhällsansvar. Att vi ska ha en rättskänsla och stå upp för vad som är rätt"; "Historia är viktigt för att lära sig vad vi till exempel har gjort för misstag i historien så att vi kan skapa en bra framtid. I Emil kan vi se saker som det är tur att de är förändrade i dag"; eller "[d]et är exempel på hur gamla människor kan ha det /kunde ha det".[17] Ofta är det från Madicken, Teskedsgumman och, som här, från Emil som bilderna från "1800-talet" hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel *Raskens, Utvandrarna* och *Mina drömmars stad* är inte längre aktuella.[18]

Det är följaktligen främst Astrid Lindgren som med pregnanta penseldrag har målat bilden av hur det "egentligen var förr", i elevernas medvetande. Det är följaktligen denna bild som både måste utmanas och utgöra ett avstamp för fördjupade samtal. Elevcitaten ovan visar att texten förmår aktivera deras historiemedvetande, och den kan på så sätt utgöra en grund för vidare progression. Eleverna läser berättelserna om livet i Lönneberga som en metafor för Sveriges 1800-talssamhälle, vilket kan problematiseras genom frågor om vilka sociala grupper som faktiskt saknas i byn. Begrepp som villkor, vilja och förutsättningar kan hjälpa eleverna att närma sig abstrakta historiska resonemang. Diskussioner om vilka villkor olika människor levde under leder in på historiska strukturer som i sin tur är avhängiga av tidigare processer. Vilja är ett aktörsorienterat framåtsyftande begrepp som berör frågor om förflutenhetens och nuets drömmar och förväntningar. Slutligen inrymmer begreppet förutsättningar de tre tidsdimensionerna då, nu och sedan samt integrerar de två övriga begreppen. Dessa resonemang kan tydliggöra skillnaden

16 Utdrag ur elevenkät, Höganäs, 2009-12-11. Materialet finns hos författaren.

17 Utdrag ur elevenkät, Höganäs, 2009-12-11.

18 Vilhelm Moberg publicerade *Raskens. En soldatfamiljs historia* 1927 och *Utvandrarna* 1949. Per Anders Fogelström publicerade *Mina drömmars stad* 1960.

och samspelet mellan att förklara något och att förstå något. Eleverna lär sig att förklara de villkor som rådde men också att förstå vad människor ville göra med sina liv och sin värld.[19] Historia blir både det som hände och det som kunde ha hänt. Berättelserna som aldrig blev av får lov att göra sig hörda och synliggör att människors agerande, både då och nu, gör skillnad.[20]

Jörn Rüsen menar att den historiska berättelsen måste innehålla tre beståndsdelar, som med Klas-Göran Karlssons terminologi benämns konkretion, kontinuitet och kontext, för att vara meningsalstrande.[21] Lindgren använder en berättarteknik som accentuerar dessa aspekter. Berättarrösten pendlar mellan de olika tidsdimensionerna och drar in lyssnaren i mentala tidsresor. Skildringarna beskriver aktörer och strukturer på ett konkret och livfullt sätt. Läsarens nu knyts, genom regelbundet återkommande formuleringar som ”[o]ch om du någon gång har varit på kalas i Lönneberga, så vet du lika bra som Kommandoran…” samman med Emils värld och berättelsen sätts in i en större social kontext.[22] Berättelsen blir meningsfull för tolkaren då den kognitivt och emotionellt integreras med läsarens tidigare verkliga eller föreställda erfarenheter. Därmed blir den en del av identitetsskapandet och förväntningarna eller farhågorna inför framtiden. Denna mening skapas inte slumpvis utan uppstår i mötet mellan tolkarens kontext och texten.[23] Tolkaren är formad av historien innan hon tolkar historien oavsett om den är i form av en saga av Astrid Lindgren eller ett avsnitt i historieläroboken.

Varför berättar vi som vi gör?

Varje berättelse om det förflutna fyller något behov för den som berättar och för den som väljer att lyssna. Med hjälp av berättelserna försöker vi tolka och hantera vår tillvaro, både den nu levda och den som har format vårt samhälle och vår identitet. Detta retrospektiva användande av det förflutna definieras av Karlsson som historiebruk.[24] Lindgren skriver *Nya hyss av Emil i Lönneberga*

19 Jämför Paul Ricoeur, *Minne, historia och glömska*, Göteborg 2005, s. 242.

20 Jämför Hayden White 1985, s. 49–50.

21 Jörn Rüsen 2004, s. 105–107. Jämför Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004, s. 50.

22 Astrid Lindgren 1999, s. 210.

23 Jämför Martin Wiklund 2008, s. 76, 80; Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York & Oxford 2005, s. 11; David Carr, *Time, Narrative and History*, Bloomington 1991, s. 161–163.

24 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 53–66.

under mitten av sextiotalet. Denna tid har beskrivits som skördetiden eller välfärdssamhällets guldålder.[25] Tiden präglades även, enligt Karlsson, av ett icke-bruk av historien och en tydligare orientering mot framtiden.[26] Ulf Zander påpekar att man under decennierna efter kriget använde det mörka förflutna som en kontrast till den förträffliga nutiden och den ännu mer förträffliga framtiden.[27] Grunden för nationell identifikation blir inte längre Engelbrekt eller Karl XII utan samförståndet kring välfärdssamhället. Detta kan även tolkas som ett ideologiskt historiebruk som genom avskräckande exempel från det förflutna vill legitimera rådande förhållanden.

Nya hyss av Emil i Lönneberga utkommer samma år som Herbert Tingstens *Strid kring idyllen*. Tingsten hävdar här att samstämmigheten mellan representanterna för de olika politiska ungdomspartierna var så utpräglad att man inte kunde utröna vilket parti de företrädde.[28] Berättelserna om Emil både legitimerar och utmanar dessa föreställningar. Formuleringar som ”[f]attigstugan var någonting som fanns förr i tiden” och ”det märks att du aldrig hört talas om innanfönster” markerar att det eländiga förr är något som skiljer sig radikalt från det välmående nuet.[29] När Lindgren skildrar vad som på lång sikt ska lösa de sociala missförhållandena är hennes tilltro till samhället tydlig. Emil kommer varken att bli företagsledare, entreprenör eller, vilket det inledande citatet kan antyda, militant revolutionär, utan han ska bli ordförande i kommunalnämnden och därmed på reformistisk politisk väg se till att det blir ordning i Lönneberga.[30] Berättelsen kan ses som ett uttryck för tropen ”från mörker stiga vi mot ljuset” och utgör därmed en förstärkning av den metaberättelse som legitimerade sextiotalets demokratiska överideologi.[31]

White menar att vi alltid väljer att berätta en historia enligt en specifik trop, vilket implicerar ett ideologiskt och moraliskt val. Berättelsens start- och slutpunkt, vad vi infogar och utelämnar, avgör om berättelsen ska få ett

25 Lars Magnusson, ”Anpassning eller överskattning? Sveriges ekonomiska historia under 1900-talet”, i Kurt Almqvist & Kay Glans (red.) 2001, s. 29; Åsa Linderborg, ”Historieromantik och utvecklingsoptimism – Om socialdemokratins historieuppfattning”, i Kurt Almqvist & Kay Glans (red.) 2001, s. 97.

26 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 59, 61–63.

27 Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte,* Lund 2001, s. 325–327. Jämför Martin Wiklund 2006, s. 135, 160–161.

28 Herbert Tingsten, *Strid kring idyllen*, Stockholm 1966, s. 44–50.

29 Astrid Lindgren 1999, s. 197, 212. Jämför Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 144.

30 Astrid Lindgren 1999, s. 12.

31 Jämför Herbert Tingsten 1966, s. 7.

lyckligt eller olyckligt slut, om den ska ingjuta hopp eller förtvivlan. Slutet är ytterst poängen med att över huvudtaget berätta historien. Vi kan, enligt White, inte undvika dessa val, men vi kan välja om vi vill synliggöra dem för oss själva och för andra.[32]

Emil i Lönneberga kan också tolkas som ett uttryck för andra parallella historiebruk under sextiotalet. Strukturomvandling, miljonprogram och ett ökat kvinnligt deltagande på arbetsmarknaden kan ha gett näring åt ett nostalgiskt existentiellt historiebruk där dåtiden symboliserade trygghet och stabilitet.[33] Att berättelserna fortfarande fyller denna funktion kan utläsas av elevernas kommentarer. Två elever skriver: ”Jag associerar mycket till lidande och fattigdom, hårt arbete och jordbruk när jag läser Emil men också en varm känsla som familjeliv och sammanhållning som exempelvis att Alfred och Lina verkar vara en stor del av familjen trots att de bara är tjänstehjon” eller ”Jag tänker direkt på 1800-tal. Människor som har sina stugor och små gårdar. De har vanliga kläder och verkar ha ganska bra och självständiga liv. Jag får alltid en ’mysighetskänsla’ av 1800-talet”.[34] Lindgren skildrar i Emil en annan tid av strukturomvandling men av detta finns det, med undantag för insamlingen till Emils Amerikabiljett, inga spår i böckerna.[35]

Lindgrens berättelse kan även tolkas som ett moraliskt historiebruk där 1800-talets fattigvård kritiseras och det annars så idylliska Lönneberga ifrågasätts. Dessa ibland motstridiga, ibland samverkande historiebruk har dessutom paketerats i en form som gjort dem kommersiellt gångbara. Ulf Zander hävdar att film ofta speglar sin samtid och dess villkor för identitets- och minnesarbete mer än förhållandena under den tid den försöker skildra, och detsamma torde, enligt min mening, gälla för barnböcker.[36] Detta behöver nödvändigtvis inte diskvalificera genren i historiedidaktiska sammanhang. Lindgrens berättelse kan läsas som en kvarleva från sextiotalet där skiftande historiebruk synliggörs eller som en beskrivning av 1800-talets marginaliserade människor. Den sistnämnda läsningen kan tillföra dimensioner som hjälper

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, *History and Theory 48*, februari 2009, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.

33 Jämför Ulf Zander, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund 2006, s. 32; Kristian Gerner, ”Historien på plats”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2004, s. 167.

34 Utdrag ur elevenkät, Höganäs, 2009-12-11.

35 Astrid Lindgren 1999, s. 107–109.

36 Ulf Zander 2006, s. 14–16, 19 och 30.

eleverna att se dessa människor som individer och skapa förutsättningar för att genom empatisk inlevelse knyta ihop nu och då.

Berättelsen är även ett uttryck för Lindgrens personliga erfarenheter och ideologiska hemvist. Astrid Lindgren föddes 1907, och Margareta Strömstedt har i sin levnadsteckning beskrivit hur både mor Hannas berättelser om fattighuset med dess utsatta hjon och de egna barndomsminnena av fattighuset i Vimmerby gjorde starkt intryck på den unga Astrid.[37]

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på betryggande avstånd i Biafra och krig något som utspelades i Vietnam. Jag såg mitt livs första tiggare i Aten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjeberättelserna mig medveten om att min far föddes nödåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utifrån en annan historisk kontext. Några elever har flytt från nöd, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsår innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några släktingar i livet som kan berätta om personliga erfarenheter av en värld liknande den som *Emil i Lönneberga* speglar. Det finns både kontinuitet och diskontinuitet mellan hur jag och mina elever uppfattar världen, den svenska identiteten och det individuella uppdraget att vara människa.

Ricoeur menar att det måste finnas ett överskott av mening i en berättelse om den ska ha förmåga att säga något nytt och något mer i en ny kontext än vad som ursprungligen fanns i författarens medvetande. Slutna och färdigtolkade berättelser bäddar enligt Ricoeur för fundamentalism, eller med Rüsens terminologi, för ett traditionellt cykliskt historiemedvetande där historien och tolkningen en gång för alla är fastslagen. Rüsen menar att en berättelse ger uttryck för ett kvalificerat genetiskt historiemedvetande när den kan aktivera en förståelse av att vår tolkning aldrig kan bli något annat än tillfällig i ett visst givet ögonblick.[38] En elev formulerade liknande tankar med

37 Margareta Strömstedt, *Astrid Lindgren. En levnadsteckning*, Stockholm 2007, s. 157–159.

38 Paul Ricoeur 1993, s. 34, 60, 227–229; Jörn Rüsen 2005, s. 27–34; Bengt Kristensson

orden: ”Det vi gör i dag blir historia i morgon men när vi tar ett par steg framåt förändras det vi hade bakom oss.”[39]

En annan beskrivning av detta tema som attraherat flera historiker utgår från Paul Klees målning *Angelus Novus*. Historiens nya ängel bärs av framstegets vindar baklänges mot en föränderlig framtid medan perspektivet mot det förflutnas katastrofer hela tiden förändras.[40] Om ängeln hade haft ögon i nacken hade även hans förväntningar och farhågor inför framtiden ändrat skepnad. Reinhard Koselleck menar att det finns ett oupplösligt samband mellan hur vårt erfarenhetsrum ser ut och hur vi ser på framtidshorisonten. Skeenden kommer att tolkas annorlunda och centrala ord och begrepp kommer att betyda något nytt när historiens gång har ackumulerat nya konnotationer medan andra har fallit i glömska. Detta kommer i sin tur att förändra vår syn på framtiden.[41] Bo Stråth påpekar att inget perspektiv har monopol på sanningen men att alla perspektiv inte är lika bra. Liknande tankar framförs av Bengt Kristensson Uggla under den träffande benämningen ”kålsuparteoremet”. Ett erkännande av en ständigt förändrad utsiktspunkt och ett förnekande av sanningen med stort S behöver inte medföra en relativism som hemfaller åt löst tyckande.[42] Vi kan läsa historien om Emil och fattighjonen som en spännande barndomsskildring eller som en allegori om det svenska 1800-talssamhället. Båda berättelserna kan framstå som lika meningsfulla vid olika skeden i våra liv, och det är kanske just det som är hemligheten bakom Lindgrens popularitet.

En medvetenhet om att varje tolkning av en fiktiv eller dokumentär historisk text är ett möte mellan tre “nu” är central för vår förståelse av vår plats i historien. Författaren lägger in sin samtid i beskrivningen av en förfluten tid och tolkaren filtrerar detta möte genom sitt historiemedvetande, vilket i sin tur är avhängigt av ett annat nu. Mina elever kan associera *Stora tabberaset*

Uggla, *Kommunikation på bristningsgränsen. Paul Ricoeur*, Stockholm/Stehag 1994, s. 182, 197, 222, 301–302; Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 116.

39 Lektionssamtal, Höganäs, 2010-01-08. Inlägget är transkriberat samt godkänt av eleven. Materialet finns hos författaren.

40 Bo Stråth, ”Historiens nya ängel och det föränderliga förflutna”, i Lars M Andersson & Ulf Zander (red.), *In med historien! Fem historiker om korta och långa perspektiv i samtidshistorien*, Kristianstad 1997, s. 111. Se även Henrik Berggren, ”Den framåtvända ängeln – Nationalism och modernitet i Sverige under 1900-talet”, i Kurt Almgren & Kay Glans (red.), *Den svenska framgångssagan*, Stockholm 2001, s. 71; Claus Bryld med flera, *At formidle historie*, Roskilde 1999, s. 26.

41 Reinhart Koselleck, *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik,* Uddevalla 2004, s. 89, 169.

42 Bo Stråth 1997, s.111; Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 338.

i Katthult till hemlösa på gatan och vårt personliga ansvar för den framtida miljön och dess vidare konsekvenser för människor och djur på ett sätt som jag aldrig skulle ha gjort när jag läste berättelsen som ung. Eleverna möter inte tabberaset som *tabula rasa*. Astrid Lindgren har med andra ord lyckats skriva en berättelse med ett överskott av mening som har förmåga att säga något nytt och mer till dagens unga.

Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspelas i dåtid kan ses som en genre inom historiekulturen. Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historiekulturen som måste balanseras om inte framställningen ska lida av ensidighet och leda till otillbörligt historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”problematiska former av historisk erinran”.[43] Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att levandegöra det förflutna, den politiska som vill legitimera eller förändra maktförhållanden, samt den kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet. Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen känsla, vilja och förstånd, vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella artefakter.[44]

I ett skönlitterärt verk som Emil finns en naturlig betoning av den estetiska dimensionen eftersom dess huvudsakliga syfte inte är att förmedla historisk kunskap utan att underhålla och väcka känslor av till exempel empati. Rüsen ser detta som historia i det estetiska, inte det estetiska i historia, vilket enligt honom diskvalificerar genren som förmedlare av historisk erfarenhet.[45] Bernard Eric Jensen har påpekat att historiemedvetandet inte främst skapas i skolan utan produceras och kvalificeras i en mängd andra sammanhang. Det är på bio, hos farmor eller vid dataspelet som föreställningar befästs eller utmanas.[46] Vi kan som lärare tycka vad vi vill om detta men vi kan inte påverka

43 Jörn Rüsen 2004, s. 168.

44 Jörn Rüsen 2004, s. 160–167.

45 Jörn Rüsen 2004, s. 161.

46 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 49. Jämför Claus Bryld med flera 1999, s. 52, och Keith C. Barton, ”The Denial of Desire. How to make History Education Meaningless”, i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of*

det. Vårt alternativ blir, enligt min mening, att antingen förkasta dessa källor eller att utnyttja potentialen av känsla och vilja för att kvalificera elevernas historiemedvetande.[47]

Om i stället den politiska dimensionen får övertag förvandlas historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand.[48] Stora tabberaset kan läsas som en kritisk berättelse som synliggör marginaliserade grupper från det förflutna och manar till engagemang för utsatta människor i dag, men Lindgrens författarskap har även utnyttjats av grupper som vill konstruera en exkluderande svensk identitet. Hur en statisk och essentiell identitet konstrueras och upprätthålls via bland annat populärkultur är även det värt att synliggöra och problematisera i skolan.[49] En historiekultur där den kognitiva dimensionen tar överhand förlorar förmågan att nå ut och engagera, vilket osökt leder in på det avslutande avsnittet.[50]

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vid en läsning av 1900-talets historielärböcker kan både kontinuitet och förändring urskiljas i berättelserna om 1800- och 1900-talets svenska historia. Läroböckerna kan höras som en röst i den metaberättelse som legitimerar en rådande överideologi. Begreppet överideologi ska här läsas som en minsta gemensamma nämnare av de värderingar som människor kan enas kring och inte av nödvändighet som en förtryckande hegemoni. I mitt pågående avhandlingsarbete har jag konstaterat att Sveriges utveckling till ett fredligt och rättfärdigt välfärdsland är en genomgående trop i läroböckernas berättelser. Dessa berättelser blir därmed en del av den rådande minnes- och identitetskulturen. De få undantag av mindre ärorikt beteende som presenteras blir sonade genom renande bekännelser.[51] Krig och missförhållanden är något

Teaching History, Charlotte 2009, s. 274–276.

47 Se även Ulf Zander 2006, s. 15, 23.

48 Jörn Rüsen 2004, s. 169. Jämför Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 304.

49 Jämför Vivi Edström, *Astrid Lindgren och sagans makt*, Stockholm 1997, s. 124–126; Ulf Zander 2006, s. 26–27; Keith C Barton 2009, s. 275.

50 Jörn Rüsen 2004, s. 170.

51 Se exempelvis Sverker Oredsson & Lars Andersson (red.), *Historiens spegel. Långa linjer och tvärsnitt*, Göteborg 1995, s. 262 och Sten Elm & Birgitta Thulin, *Epok*, Malmö 2000, s. 317. Jämför Daniel Braw, *Bland världens mest bildade folk. Sverige och omvärlden i historieläromedel*, Timbro 2009, s. 4–28; Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Stockholm 2001, s. 405–406.

som främst finns någon annanstans och som Sverige hjälpande rycker in för att åtgärda.[52] Särvägstanken med en unik svensk historisk utveckling blir på så sätt dominerande i berättelserna.[53]

De största förändringarna av läroböckerna kan i stället ses i formen av historieförmedling. Läroböcker från trettio- och fyrtiotalet skildrar konkreta människors agerande och intentioner och ger uttryck för en uttalat nationalistisk hållning. Krig och fred, fattigdom och välfärd knyts till svagheter eller förtjänster hos handlande individer eller kollektiv.[54] Läroböckernas estetiska och politiska dimensioner är väl utvecklade i förhållande till den kognitiva dimensionen. Berättelserna uppfyller ofta de tre meningsskapande kriterierna konkretion, kontinuitet och kontext. När den nationalistiska hållningen har spelat ut sin roll i samband med andra världskriget ersätts denna framställningsform under femtio- och sextiotalet med en mer objektiv ton som bättre överensstämmer med den pedagogiska trenden i samtiden.[55] Den historiska utvecklingen beskrivs allt mer som ett resultat av anonyma krafter. Läroböckerna hade mycket att vinna när det gällde saklighet, strukturella förklaringar och förmedling av demokratiska värden, men kanske fanns det också något som gick förlorat när den kognitiva dimensionen av historiekulturen tog överhand. I takt med att allt mer stoff skulle få plats i läroböckerna och texterna blev allt mer komprimerade förlorade de i såväl konkretion som kontinuitet och kontext.[56] Kristensson Ugglas till synes

52 Jämför Ulf Zander, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in British and Swedish Historical Culture”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture,* Malmö 2006, s. 368, 372.

53 Jämför Rolf Torstendahl, ”Sverige i ett europeiskt perspektiv – särväg eller huvudfåra?”, i Kurt Almqvist & Kay Glans (red.) *Den svenska framgångssagan*, Stockholm 2001, s. 35.

54 Se till exempel. Erik Falk & Sven Tunberg, *Lärobok i svensk historia för gymnasiet*, Stockholm 1939, s. 257–258; Carl Grimberg & Ernst Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens för realskolan*, Stockholm 1947, s. 316–318; Sven Tunberg & Ernst Söderlund, *Svensk historia för gymnasiet*, Stockholm 1949, s. 417–419.

55 Se till exempel. Per-Erik Brolin med flera, *Allmän och nordisk historia för gymnasiet*, Stockholm 1963, s. 488–489. Jämför Sven Sødring Jensen, *Historieundervisningsteori,* Köpenhamn 1978, s. 54, 78; Ulf Zander 2001, s. 329–330.

56 Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år,* Lund 2008, s. 160–162, 174.

triviala påpekande ”[b]öcker som ingen läser har helt enkelt inget att säga” kan vara värt en del eftertanke i detta sammanhang.[57]

Jag tror att en strävan efter undervisning och läroböcker som innehåller perspektivmångfald och problematisering såväl som handlande människor med intentioner och drömmar är det som krävs för att historieämnet ska få ett överskott av mening för unga människor. Elevcitaten ovan visar att Lindgren lyckas väl med att väcka elevernas funderingar, och kanske borde vi låta oss inspireras av hennes tilltal i vår historieförmedling. Liksom vid läsningen av *Stora tabberaset i Katthult* möter eleverna lärobokstexten utifrån en annan historisk kontext och med en annan förförståelse än vad läroboksförfattare och lärare gör. Ämnet måste knyta an både till denna förförståelse och till historiekulturens tre dimensioner av känsla, vilja och förstånd om det ska kunna mobilisera unga att få syn på sig själv genom det förflutna, och inspirera till en känsla av att världen faktiskt angår dem och går att påverka.

57 Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 301.

Kerstin Berntsson

”Allt som har hänt i historien har en påverkan på framtiden”

Historiemedvetande och identitet hos grundskoleelever

Elever i årskurs nio gillar historia! I den nationella utvärderingen av historieämnet i grundskolan 2003 höll de flesta tillfrågade elever med om påståenden som: ”Historia intresserar mig”, ”Viktigt att ha kunskaper i historia” och ”Historia behövs för fortsatta studier”, vilket tyder på en ganska positiv inställning till ämnet. Likafullt var det drygt 40 procent som sa att de ”arbetar med historia bara för proven”.[1] Detta har naturligtvis många förklaringar och motsäger inte det faktum att många är intresserade av historia. Men att använda historia endast för proven kan tyckas vara långt från de mål som uttrycks i Skolverkets kursplan. Där sägs att skolan i sin undervisning i historia ska ”sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden”.[2] Det historiemedvetande som nu i ett decennium lyfts fram som ett överordnat mål i skolans styrdokument handlar om mer än goda studieresultat. Det handlar om att med hjälp av tolkning av det förflutna

1 Lars Berggren & Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03), Samhällsorienterade ämnen,* Malmö 2006, s. 28.

2 *Lpo 94. Kursplan 2000 för historia*, s. 76.

få redskap att förstå sig själv och sin samtid, samt att skapa handlingsberedskap inför framtiden. Historien lyfts härmed in i elevens egen livsvärld.

Tidigare undersökningar, både svenska och internationella, har visat på att historieämnet i skolan alltför sällan uppfattas som något som berör elevens frågor och livsvärld.[3] Det betyder dock inte att ungdomar är ointresserade av historia. Filmer, romaner och dataspel med historiska motiv fängslar många, liksom att lyssna till verkliga människors livsberättelser. Framför allt är tonåringar i hög grad intresserade av att förstå sig själva – att finna och utveckla sin egen identitet. Men uppfattar de att historieämnet har med deras livsvärld att göra? Kan de elever som går i grundskolans nionde klass i dag använda kunskaper om det förflutna för att förklara sammanhang i nutiden?

David Ludvigsson menar att det bästa sättet att utveckla elevers historiemedvetande är att fokusera på deras självförståelse som medskapare i ett historiskt skeende. Lärare bör sträva efter att eleverna tydligt ser kopplingen mellan sin egen lilla historia, familjens och lokalsamhällets, och den stora historien, som de oftast möter i skolans läroböcker.[4] Men hur ser verkligheten ut i våra skolor? Hur framträder elevernas historiemedvetande? Ser de samband mellan sin egen lilla historia och den stora historien? Känner de sig som en del av historien?

I det här kapitlet vill jag presentera några reflektioner kring en undersökning av hur elevernas historiemedvetande kan uttryckas, utifrån deras egen förståelse av vad som påverkat deras identitetsprocess och deras kollektiva identitet som medborgare i sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Vem är jag och vilka är de andra?[5]

Historiemedvetandet och livsvärlden

Begreppet historiemedvetande är centralt inom historiedidaktisk forskning, framför allt i Tyskland och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier

3 Exempelvis Nanny Hartsmar, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext,* Malmö 2001; Magne Angvik & Bodo von Borries, *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents,* Hamburg 1997; Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, New York 1998.

4 David Ludvigsson, ”Vilken historia ska vi ha i skolan?”, *Historielärarnas förenings årsskrift* 2009, s. 83–84.

5 Jonas Stier, *Identitet – Människans gåtfulla porträtt,* Lund 2003, s. 19.

är särskilt intressanta för min studie, eftersom han tar sin utgångspunkt i historiemedvetandets betydelse för vardagslivet, till skillnad mot dem som mer betonar betydelsen för ämnesdisciplinen. Jensen definierar historiemedvetande som alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid, där processerna betraktas som framkallade av människors handlingar. Alla människor har ett historiemedvetande, det är enligt honom ett integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar. Detta medvetande formas endast till en liten del i skolan. Fotoalbum, museer, samtal med äldre släktingar, resor, film och skönlitteratur är exempel på arenor där vår kunskap om det förflutna förmedlas. Människor är, både som individer och kollektiv, skapade av historia och skapare av historia.[6]

När jag urskiljer ett historiemedvetande i elevundersökningen, vill jag framför allt använda mig av Jensens tankar kring historiemedvetandets *funktioner*; nämligen behovet av att kunna orientera sig i tid och rum samt att kunna skapa sammanhang mellan förgångna, nutida och framtida rum. Utifrån dessa funktioner klargör han vilka läro- och bildningsprocesser som ingår i historiemedvetandet, sett utifrån ett livsvärldssammanhang. Han identifierar åtminstone sex sådana processer. Vid läsningen av elevsvaren kunde jag identifiera uttryck för fyra av dessa. De två övriga, som handlar om historia som intellektuell sysselsättning och om historia som underhållning, kan vara mer användbara om man analyserar olika historiebruk i ett större samhälleligt sammanhang:

1. Historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet. Det innebär att man medvetandegörs om samhörighet med tidigare generationer, finner likhet och kontinuitet när man förflyttar sig i tid och rum, och ser sammanhang som stärker den individuella och kollektiva identiteten.

2. Historiemedvetande som mötet med ”de andra” och det annorlunda. När man förflyttar sig i tid och rum möter man också andra levnadssätt och kulturer. Förmågan att reflektera över olikheter och skillnader ger nya perspektiv på den egna identiteten.

3. Historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess. Det innebär förmågan att ”lära av livet”, att utifrån kunskap om det förflutna kunna förstå vilka handlingsförutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser som finns för att kunna leva och fungera tillsammans med andra i ett samhälle.

4. Historiemedvetande som intresse-, värde- och principförklaring. Här visar man insikter i hur människor rättfärdigat sina åsikter och handlingar utifrån historien. Det kan också innebära förmågan att kunna resonera kring

6 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 56–59.

historiska dilemman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktiska handlingsscenarier.[7]

Hur kan man då operationalisera dessa processer? Hur kan man praktiskt använda Jensens teori för att upptäcka och analysera hur elevers historiemedvetande uttrycks i deras texter? Jag vill försöka att i elevsvaren söka efter meningar som lyfter fram historiedidaktiska nyckelbegrepp som likhet, kontinuitet, samhörighet och sammanhang i den första processen; olikheter, skillnader och mötet med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktiska scenarier i den fjärde processen. Dessa begrepp är markörer som jag letar efter i elevtexterna, för att se vad de säger om elevens historiemedvetande. Men elevmaterialet kräver ytterligare läsning och bearbetning för att man med säkerhet ska kunna bestämma metoderna.

Undersökningen

Den undersökning som här ska presenteras genomfördes i december 2009 i två niondeklasser i en F-9-skola i Halmstads kommun. Det är en mindre skola med drygt 400 elever, som har en homogen elevgrupp, där väldigt få har utomnordisk bakgrund. Eleverna kommer från några mindre samhällen och byar, med mestadels villabebyggelse i utkanten av staden. De två klasser som deltog har samma SO-lärare. De består sammanlagt av 47 elever, men vid enkättillfället deltog endast 33 personer. Den höga frånvaron berodde delvis på att undersökningen i den ena klassen utfördes under den sista lektionen dagen före ett lov.

Enkätfrågorna utgår ifrån nuet, med kausala frågor formulerade utifrån ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Tillsammans berör frågorna både dåtid, nutid och framtid, även om dåtidsperspektivet dominerar. Frågorna besvarades skriftligt och eleverna fick 45 minuter på sig att besvara dem.[8] Några elever upplevde att det var för kort tid och att de inte hann med att besvara alla frågor helt tillfredsställande. Pojkarna svarade i allmänhet mer kortfattat än flickorna och flera av dem uttryckte att de hellre hade svarat muntligt. Förmågan att uttrycka sig i skrift påverkar därför resultatet. Det innebär naturligtvis ett problem när man tolkar svaren. För att undersökningen ska ge en mer rättvis bild av alla elever i klasserna bör den kompletteras med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av

7 Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag,* Köpenhamn 2003, s. 68-70

8 Elevenkäten utfördes 2009-12-17. Materialet finns hos författaren.

tids- och utrymmesskäl, här inte ge en heltäckande analys av vart och ett av de deltagande elevernas svar, men jag ska lyfta fram några allmänna tendenser.

Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: ”Vilka händelser, personer och omständigheter anser du har haft betydelse för att du har blivit den person som du är i dag? Ge flera exempel på både händelser, personer och omständigheter, och motivera varför de är viktiga!”

De allra flesta eleverna beskrev här, inte helt förvånande, sin familj som de personer som haft mest betydelse. Likhet och samhörighet i levnadssätt och intressen betonades. De flesta beskrev i positiva ordalag föräldrarna, uppväxtmiljön och den uppfostran de fått. Den näst vanligaste förklaringen var att påverkan av kompisar har format dem som personer. Nutidsförankringen var tydlig hos många; man såg sig själv som en produkt av det som hänt under de senaste åren. Särskilt tydligt var det när de skulle välja ut någon händelse som haft betydelse. Det handlade överlag om privata händelser som låg några år tillbaka i tiden. Den lilla historien är viktig. En pojke beskrev exempelvis hur ett benbrott i elvaårsåldern förändrade honom som person. Svårigheterna fick honom att mogna och lärde honom att kämpa.

Två elever reflekterade över att det var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara: ”Jag ser hur vissa människor uppträder och ibland vet jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också ske via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var egentligen bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter som haft betydelse. En pojke nämnde kortfattat att en händelse som haft betydelse var när Halland blev svenskt i stället för danskt. En flicka reflekterade allmänt över sambandet mellan dåtid, nutid och framtid, när hon skrev att flera ”händelser och personer har haft betydelse i historien. Vilket har påverkat mig utan att jag har vetat det. Allt som har hänt i historien har en påverkan på framtiden.”

Medvetenhet om samhörighet bakåt i tiden uttrycktes tydligt av en flicka som väl kände till sin släkts historia och kunde sätta in den i ett större historiskt sammanhang. Hon redogjorde för hur hennes mormors farfar, som var en fransk glasblåsare, fick arbete på ett glasbruk i Småland. Han kallades tillbaka till Frankrike eftersom det utbröt krig, men rymde till Sverige igen och gifte sig och blev anfader till elevens släkt på mammans sida. Hon berättar

vidare att hennes farmor föddes i Finland, men fick som åttaåring flytta till en fosterfamilj i Sverige under finska vinterkriget. Som vuxen flyttade hon till Halmstad och bildade familj. Eleven konstaterar därför: ”Om kriget inte hade utbrutit så skulle jag antagligen inte varit den person jag är i dag”.

Men även bland de elever som hade ett kortare tidsperspektiv fanns det medvetna reflektioner kring valmöjligheter och förmågan att lära av livet. En pojke berättade att semesterresor har påverkat hans syn på livet: ”Så det finns många händelser och omständigheter som påverkar dina förutsättningar, som i sin tur påverkar dina val.” En flicka skrev att ”allt man varit med om påverkar ju mig själv. Man får ju förståelse för det man gör fel. Även om man inte gjort något, så lär man sig om hur man hanterar den situationen.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av handlingsmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttryckte det så här:

> Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag säkert ärvt av mina föräldrar, men jag tror också att jag har blivit påverkad av människor i min närhet. Om jag hade bott i ett getto i New York, med andra miljöer och omständigheter, så hade jag säkert inte haft samma personlighet som jag har i dag.

En flicka menade att föräldrarnas yrkesval indirekt påverkat hennes gymnasieval och framtidsplaner. Hon funderade över vad som hänt om hennes pappa inte hade blivit lärare, utan fortsatt med sitt tidigare arbete som elektriker. En annan flicka funderade kring val av bostadsort. Hennes föräldrar träffades när de studerade i Halmstad och flyttade sedan till Göteborg några år. Sedan valde de att flytta tillbaka till Halmstad, där de sedan fick barn: ”Om jag hade fötts några år tidigare kanske jag hade fötts i Göteborg och växt upp där. Men om de flyttat till Borås i stället och byggt hus, så hade jag inte blivit helt som jag är nu. Jag tycker att det är både kul och jobbigt att tänka på hur jag annars kunnat bli som person.”

Varför ser din hemort ut som den gör?

Det andra frågebatteriet lät som följer: ”Hur har det samhälle som du bor i nu kommit till? Vilka historiska händelser och omständigheter tror du har påverkat utvecklingen? Hur kommer det att vara här i framtiden, tror du? Kan du/vi påverka detta?”

Lokalhistoria hör också till den ”lilla historien” – och ofta till den ”historia utanför skolan” som Jensen talar om. Men dessa frågor var betydligt svårare att besvara för många. När eleverna reflekterade kring sig själva var det få som sökte orsaker i det omgivande samhället, eller i den historia man lärt sig i skolan. Samtal med föräldrar och farföräldrar i kombination med egna funderingar omkring den privata sfären framhölls som källor. Men när frågan nu vidgades till det omgivande samhället blev många osäkra. Man trodde nu att det bara var ”skolkunskap” som gällde och många blev därför fåordiga.

En majoritet av eleverna sa att de inte visste något om sin hembygds förflutna, eller att de inte kom ihåg något. Det finns skäl att misstänka att ett flertal elever och deras föräldrar inte har bott i samhället i generationer utan är inflyttade. Detta påverkar givetvis kunskaperna om lokalsamhället. Några pojkar hade dock ganska klart för sig hur deras by kommit till. En skrev: ”Det var en som ägde nästan hela marken som X ligger på som dog och då fick kommunen all mark och började bygga ett samhälle.” En annan pojke jämförde dåtid med nutid och angav vissa skillnader: ”I början var det bara ett hus, men det [samhället] växte sedan upp med tiden, med nya bostäder. Innan gick det till och med en järnväg genom, men det är nu en cykelväg.” Trots sin fåordighet visade han ändå en medvetenhet om kontinuitet och utveckling över tid. En pojke angav också källan till sina kunskaper: ”Jag har hört lite om X i skolan, i ettan eller tvåan. Till exempel att hembygdsgården där man nu firar midsommar var det första huset och att allt annat var åkrar.” Fyra flickor hade också skrivit om sitt samhälles förflutna. Men de hade fått mycket av sin kunskap från föräldrar och farföräldrar och var inte lika säkra på att det var ”rätt svar”. De uttryckte sig därför mer försiktigt. En flicka skrev:

> Det vet jag inte så mycket om… Jag vet att när min mamma var liten så låg det mest sommarstugor i Y och det var många tomter som var tomma och inte så många hus som var bebodda året om […] Mammas farföräldrar hade en sommarstuga i Y, på den tomten som jag bor i dag.

Hon uttrycker tydligt sin medvetenhet om kontinuitet och samhörighet över generationerna också när det gäller lokalsamhällets framväxt. Några av dessa flickor reflekterade också över naturgivna och sociala orsaker till att människor

bosatte sig där en gång i tiden. En av dem skrev:

> Jag vet inte så mycket om Y. Jag vet att Halmstad en gång var danskt och att det var en bra stad att få trä ifrån, speciellt i Y, där fanns det mycket bok och ek. Halmstad hade också en bra hamn. Det fanns antagligen ganska mycket jobb här och många människor flyttade hit.

Hälften av eleverna hade dock något att säga om framtiden. Tio av dem trodde att deras samhälle skulle komma att växa och utvecklas. Flera tog avstamp i iakttagelser i nuet: ”Det jag själv ser är att det byggs en massa nya hus i X och det kanske kan leda till att X kommer att vara ett mycket större område om några år.” Tre elever var ganska nöjda med sitt samhälle och hoppades att allt skulle förbli som det är. Två flickor var oroliga för hur miljön skulle förändras negativt i framtiden. En pojke uttryckte närmast poetiskt sin samhörighet med sin bostadsort, miljön, havet och närheten till naturen. Hans morfar hade lärt honom om byns historia, samt präglat hans intresse för naturen. Detta satte han i motsats till ”de andra”, nämligen de stroppiga ”nollåttorna” som ”tror att dom äger vår lilla by”. Den kollektiva identiteten som nöjda invånare i ett mindre samhälle lyste överlag igenom starkt hos de elever som försökt besvara frågan.

Bara fyra elever skrev att de tror att de kan påverka framtiden ”genom att jobba och hjälpas åt” eller ”genom att säga till kommunen, skriva protestlistor”. Två av dem antydde flera socio-kulturella handlingsalternativ och framtidsscenarier. En av dem skrev: ”Om inte vattennivån höjs i och med klimatförändringen, så tror jag att Y förblir en sommarstad som det är nu, men jag tror att sommarstugorna kommer att bytas ut till stora villor.” En annan formulerade det: ”Om vi håller fint och snyggt i Y och affären går bra, så kommer det förhoppningsvis att fortsätta komma turister och Y behöver inte industrialiseras.”

Varför har vi det som vi har det i Sverige?

Den tredje frågeställningen vidgar perspektiven mot den ”stora” historien: ”Varför är Sverige en välfärdsstat i dag? Vilka händelser, personer och omständigheter har haft mest betydelse? Ge minst tre exempel!”

På den här frågan ökade antalet svar igen. De flesta ansåg sig ha något att säga om Sveriges historia, eftersom eleverna hade läst om den i skolan. Kanske var det också för att denna fråga mest liknande en vanlig provfråga i skolan. De förklaringar som dominerade var frånvaro av krig, demokrati, goda ledare, folkhemspolitik och industrialisering. Ungefär samma svarsalternativ

fanns också med i resultatet av den nationella utvärderingen av historieämnet 2003, där det förekom en liknande frågeställning.[9] Bland de drygt tvåtusen elever som där tillfrågades tillkom också andra förklaringar, som jordbrukets effektivisering och arbetskraftsinvandringen. Det är ganska naturligt att svarsalternativen är färre i en så liten och homogen grupp som jag har undersökt, som dessutom haft samma historielärare. De hade enligt sin lärare läst om industrialiseringen, folkhemspolitiken och världskrigen under åttan och nian. De strukturella kunskaper om samhället som här efterfrågas präglas troligen av den historieundervisning de relativt nyss har tillgodogjort sig i skolan.

Men hur uttrycks historiemedvetandets identitetsskapande funktion i dessa elevsvar? Kan man utläsa något om synen på den svenska kollektiva identiteten? Flera elever uttryckte en stark tilltro till Sverige som ett mycket bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod flera att vi helt enkelt haft bra naturtillgångar, goda ledare, demokrati och fred. En pojke skrev: ”Det beror på många saker, till exempel att vi hållit oss utanför krig. Även att vi byggt upp ett socialt skyddsnät med stat, kommun och landsting.” En flicka visade ett mer utvecklat medvetande om sambandet över tid, samt om orsaker till välfärden:

> Jag tror att Sverige är en välfärdsstat för att vi har haft ett bra styre i Sverige en längre tid. Skatter och lagarna i dag gör så att man inte behöver betala för till exempel sjukvård. Per-Albin Hansson som var statsminister på 30-talet (tror jag) kom fram med idén om hur samhället skulle vara. Det gjorde så att folket fick det bättre. Alla skulle kunna få någonstans att bo, något att äta och sjukvård.

Skillnader mot ”de andra” nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstått funnits i andra länder. Flera elever nämnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men nämner inget om alternativa system. En enda elev framhöll att Sverige inte alltid varit ett bra land att leva i: ”Sverige har legat efter med utvecklingen länge. När de till exempel började industrialiseras kunde de ta hjälp av länderna runt omkring, som redan hade gått igenom den [industrialiseringen].” En annan elev hade en mer nationalromantisk inställning: ”Jag tror befolkningen i Sverige är ett enat folk, som vill sitt eget folk det bästa. Att vi har demokrati är ju något självklart för Sverige.” Här saknar man insikten om tidigare generationers långa och mödosamma kamp för demokrati. Frågan är hur mycket det undervisas om i skolan. Att lyfta fram aktörer, valmöjligheter och olika historiska dilemman framstår alltmer som en viktig uppgift i historieundervisningen.

9 Lars Berggren & Roger Johansson 2006, s. 75–78.

Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att ”Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag”. Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förmåga att reflektera över de sociokulturella valmöjligheterna i historien.

Varför är vi med i EU?

Det sista frågebatteriet rör Sveriges relation till Europa: ”Varför är Sverige med i EU? Vilken betydelse har EU och hur påverkar EU ditt liv? Vilka historiska händelser och omständigheter har haft betydelse? Kunde det ha blivit på något annat sätt? Motivera ditt resonemang!”

Även på denna fråga märktes det att klasserna relativt nyss hade läst om EU, men också att det var något man brukade samtala om hemma. I stort sett alla elever hade något att säga om EU och många svar betonade att det var bra att Sverige hade gått med. En viktig orsak var att medlemskap i EU förhindrar krig. En pojke skrev att ”Sverige är med i EU och försöker få med andra länder och få en gemenskap för att förhindra krig i Europa”. Flera elever uttryckte att samarbetet mellan länderna ger trygghet och gemenskap. ”Jag tror att vi kan känna oss mer säkra tack vare gemenskapen i EU”, skrev en flicka. En annan flicka skrev att det ”håller krigen borta och vi i familjerna får en trygghet, då EU påverkar mycket om allt utomstående också”. En annan flicka betonade den ekonomiska tryggheten: ”För att är man med i EU har man länder som stöttar en ifall man kommer i en lågkonjunktur […] det känns som en trygghet.” Andra elever lyfte fram andra fördelar i nuet, som att det är lättare att resa och handla mellan länderna, samt att vi har gemensamma lagar och regler.

En flicka hade talat med sina föräldrar om skillnaderna mellan förr och nu: ”De har berättat för mig att EU har påverkat deras affärer väldigt mycket. Innan behövde de betala tull och massa annat. Men i dag är allt mycket lättare och de får på grund av EU fler kunder.” Den enda olikhet som för övrigt lyftes fram var skillnaden mellan krig (andra världskriget) och fred. ”Vi skapade ju EU efter Hitlers tid, detta på grund av att Europa inte skulle hamna i krig igen”, skrev en flicka.

Tre elever lyfte fram konsekvenserna av våra val. ”Sverige är med i EU för att majoriteten av invånarna vill det, vi har ju röstat”, påpekade en flicka. Hon

visar också på betydelsen av att lära av de tidiga EU- ländernas erfarenheter: ”Jag tror att det svenska folket ville gå med i EU för att de har sett hur det har blivit i de andra länderna som var med där från början, […] som bildade Kol- och stålunionen”.

Hon antyder också ett alternativt scenario: ”Om vi hade röstat nej till att gå med i EU så tror jag att Sverige hade sett annorlunda ut i dag; vi hade nog inte haft det lika bra.” Det gör fyra andra elever också. En pojke såg tillbaka i historien och menar att ”om andra världskriget ej skulle vara, så skulle EU ej finnas”. En annan pojke betonade EU:s betydelse för gemensamma lagar och regler. Han skrev: ”Om vi inte gått med i EU tror jag vi hade haft annorlunda regler och ett annorlunda samhälle.” En flicka lyfte fram den fredsbevarande rollen: ”Om EU inte hade funnits över huvud taget, så kanske inte freden efter världskrigen hade hållit så länge. Kanske hade ett tredje världskrig brutit ut”. En annan flicka förklarade EU:s bildande med att ”andra världskriget gjorde så att mer människor fattade att man behöver samarbeta för att det inte ska bli mer krig.” Eleven visade alltså förmåga att reflektera över hur man har motiverat EU:s bildande utifrån erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklaring.

Historiemedvetandets olika uttryck

De frågor och elevsvar som här presenterats utgör starten på mitt vidare forskningsprojekt och kräver fortsatt bearbetning och analys. Trots de problem jag tidigare redogjort för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultat av enkäten.

Vi har i dessa elevtexter sett prov på historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet. De allra flesta uttryckte kontinuitet och samhörighet med familj och släkt. Flera uttryckte också positiv samhörighet med vad eleverna beskrev som sitt lugna lokalsamhälle, med Sverige som de ansåg vara ett fredligt och demokratiskt land, samt med EU som enligt många elever ansågs stå för trygghet och fred. Det vore intressant att veta mer om vilka arenor som mest påverkat dessa uppfattningar. Vad tycker de elever som svarat knapphändigt eller inte alls? Den socialt homogena uppväxtmiljöns betydelse bör inte underskattas.

Det var betydligt färre som uttryckte ett historiemedvetande som mötet med ”de andra”. Nuet och ett kort tidsperspektiv bakåt utgjorde oftast referensramar. Reflektioner kring olikheter och skillnader mellan nutid, dåtid och framtid uttrycktes i högre grad av elever som berättade att de samtalat med

föräldrar och farföräldrar om gamla tider. Det vore intressant att undersöka om detta samband stämmer vid en grundligare undersökning.

Den socio-kulturella aspekten av historiemedvetandet märktes hos elever som kunde uttrycka reflektioner över valmöjligheter i det förflutna. Möjligen kunde man utläsa att flera av dessa elever i högre grad verkade kunna använda sina historiska och geografiska ämneskunskaper kopplade till sin egen ”lilla historia”.

Historiemedvetande som värde- och principförklaring uttrycktes tydligast i svaren på frågan om vad som hänt om Sverige inte varit med i EU. Det var ju inte helt förvånande, eftersom det var den enda uppgift som direkt efterfrågade ett alternativt scenario. Som man frågar får man svar. Alldeles särskilt när undersökningen görs i skolans värld. Det väcker tankar kring vilka frågor som bäst hjälper elever att uttrycka sitt historiemedvetande.

Frågorna i enkäten förmår i första hand att lyfta fram en genetisk historieförståelse: insikter om att vi är skapade av historia och att det förflutna påverkar oss i dag. Det är i sig ett viktigt perspektiv för att förstå vår plats i tid och rum. Men om historien ska beröra livsvärlden behövs också en genealogisk förståelse: insikter om att människor också är skapare av historia. På olika sätt brukar vi historien för att nå självförståelse och orientera oss i tillvaron, framför allt utifrån egna existentiella behov och frågor. Detta bruk av historia kan man ana sig till i en del elevsvar, framför allt när eleverna beskriver historiemedvetandets funktion att skapa känslor av närhet, kontinuitet, trygghet och mening.

Jag tror att det krävs andra metoder för att tydligare lyfta fram både den genetiska och den genealogiska sidan av historiemedvetandet. Min fortsatta forskning kommer att röra sig kring vad som händer om elever får möjlighet att medvetet koppla sin egen släkts lilla historia till den stora historien som de läser om i skolans läroböcker. Jag vill följa upp de två klasser som deltagit i den undersökning som här presenterats och göra fler analyser kring hur historiemedvetandet kan uttryckas. Förhoppningsvis kan detta ge insikter som hjälper mig och andra lärare i grundskolan att bli mer observanta på hur elevernas historiemedvetande kan utvecklas.

Bo Persson

Förmedlaren, berättaren och hantverkaren

Tre sätt att undervisa i historia

Det är eftermiddag på en gymnasieskola i södra Sverige. På ett arbetsrum vid ett skrivbord sitter Johan och funderar kring en kommande en lektion i historia. Han har rättat allt som ska rättas, stängt dörren för att nu ostört planera. Johan har gjort detta förut. Han är en erfaren lärare som vet hur han ska göra, eller snarare vet han hur han brukar göra. Johan tänker använda två månader till en lektionsserie om förintelsen. Ämnesområdet är förankrat i de dokument som styr undervisningen, och även om ämnet är välbekant för eleverna hoppas Johan att genom undervisningen fördjupa deras kunskaper i ämnet. Han är medveten om att lektionsplaneringen inte kommer att skilja sig från tidigare upplägg eftersom hans uppfattning om hur det bör se ut sedan en tid är formad och bestämd. Han vet också att det finns olika uppfattningar om undervisning i historia men har inte funderat vidare på om olikheterna kan vara mer eller mindre viktiga och om hans sätt att undervisa utvecklar en typ av förmåga och en annan lärares undervisning en annan.

Att undersöka sambandet mellan undervisningsformer och stoff i ett ämne och elevers förmågor är av flera skäl intressant. En viktig anledning är att förmågor ingår som centralt begrepp i kursmålen.[1] Förmågorna är olika, vilket gör att en undersökning som syftar till att finna och förklara just dessa

1 Per Eliasson, ”En historieundervisning med förmåga och innehåll”, *Noter* 2009:4, s. 36.

samband är viktig och relevant. Denna text skrivs när mitt forskningsprojekt är i en väsentlig fas. Under våren kommer en gymnasieklass att möta tre olika sätt att undervisa om samma historiska stoff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara sambandet mellan undervisning och elevers förmågor i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningskategorier och vilken är den teoretiska utgångspunkten?

Olika undervisningssätt i historia

Att kategorisera undervisningsinnehåll kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utgå från praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikheter som sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Det är också möjligt att hitta viktiga skillnader genom att studera genomförda lektioner. Allra bäst är det sannolikt om såväl intervjuer som lektionsbesök används som underlag för att hitta olikheterna. En annan möjlighet kan vara att utgå från gjorda undersökningar om hur elever uppfattar ämnet historia och utifrån dessa svar finna användbara skillnader. Ytterligare ett sätt är att mer teoretiskt börja i de mål som ska prägla och styra undervisningen och utifrån dessa finna lämpliga vägval i grundläggande didaktiska frågor, för att på så sätt forma kategorier.

Som ett resultat av en nyligen genomförd undersökning kategoriserar Thomas Nygren lärare i historia. Undersökningen genomfördes via intervjuer med erfarna lärare och utifrån vad dessa lärare uppgav vara väsentligt i undervisningen kategoriserar han lärarnas undervisningsstrategier.[2] Samtalen och intervjusvaren kring lärarnas uppfattning om undervisning i historia utifrån sina egna erfarenheter är intressanta. Men för att tillfredsställa mitt behov av tydlig koppling till reella undervisningssituationer hade det behövts en diskussion om hur de olika lärarnas upplägg ser ut i praktiken. Jag finner det därför svårt att fullt ut använda Nygrens resultat i min undersökning.

Chris Husbands, Alison Kitson och Anna Pendry använder både intervjuer och lektionsobservationer för att hitta olikheter i lärares sätt att undervisa. Lärarna Lucys, Neils och Marks sätt att undervisa i historia upplevs som förankrade i måldokument. Olikheterna mellan deras undervisningssätt presenteras bland annat som ett resultat av skilda mål- och avsiktsformuleringar, genomförda moment och val av problemområden.[3] De tre lärarna har också

2 Thomas Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier,* Umeå 2009, s. 86–89.

3 Chris Husbands, Alison Kitson & Anna Pendry, *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Philadelphia 2003, s. 51–52.

delvis olika uppfattningar om relationen mellan ämne och elev. För Lucy är ämnet inte det primära. Hon ser snarare ämnet som en hjälp att utveckla delvis generella förmågor som att förbättra elevers självförtroende genom att använda begrepp som demokrati och diktatur som centrala begrepp i undervisningen.[4] Neil och Mark har inte samma uppfattning som Lucy. För dem är ämnet viktigare och i vissa fall en central förutsättning för lärande. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisning går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historia är svårt.[5]

Sam Wineburg och Suzanne M. Wilson diskuterar två sätt att som lärare förhålla sig till elever och ämne. Läraren som inte är så framträdande i klassrummet kallas för *The Invisible Teacher,* och det är troligtvis i denna kategori som Lucy skulle höra hemma.[6] Om Lucy tillhör en mera försiktig lärarkategori uppfattas nog Neils och Marks agerande i klassrummet som det motsatta. Lärarrollen innebär enligt dem att det är läraren som ska dominera lektionerna och styra undervisningen mot det som är dess syfte och mål. Neil och Mark är vad Wineburg och Wilson kallar *The Visible Teacher*.[7]

Denis Shemilt gör en intressant gradering av elevers uppfattning om historia. Intresset finns i de olika nivåernas innehåll och på vilket sätt detta visar sig. Det som framför allt intresserar mig är övergångarna mellan de olika nivåerna och om det är möjligt att där finna metodiska strukturer. Att diskutera såväl undervisningens innehåll som dess form i till exempel övergången mellan en förmåga att uppfatta historien som igenkännande av namn, årtal eller händelser, och en förmåga att tidsmässigt kunna ordna dessa, utan krav på någon innehållsmässig inbördes relation, kan vara ett sätt att finna metodiska förbindelser. Om så är fallet kan Shemilts diskussion bidra till att ytterligare förstärka och renodla olika lektionsupplägg för att finna samband mellan metod och förmåga. [8]

I Sven Sødring Jensens klassiska *Historieundervisningsteori* formas utifrån ämnets syfte och mål ett antal undervisningskategorier. En viktig skiljelinje

---

4 Husbands, Kitson & Pendry 2003, s. 52.

5 Husbands, Kitson & Pendry 2003, s. 55.

6 Sam Wineburg & Suzanne M. Wilson, ”Models of Wisdom in the Teaching of History”, i Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past.* Philadelphia 2001, s. 159–160.

7 Sam Wineburg & Suzanne M. Wilson 2001, s. 163–164.

8 Denis Shemilt, ”Drinking an Ocean and Pissing a Cupful”, i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problems of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte 2009, s. 183–188.

enligt Jensen är vilken uppgift och status läraren ger ämnet. Om innehållet har en speciell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärandet, är också ämnets innehåll eller stoffet prioriterat för eleven. Lärare med denna uppfattning placerar Jensen i den materiella kategorin. I denna kategori finner Jensen två väsentligt olika undervisningsmål och som följd av detta två undervisningsteorier: den objektivistiska och den klassiska. Objektivisten ser ämnet som något stort och väsentligt och menar att det finns mycket att lära i det förgångna. Undervisningen får därför oftast karaktären av oproblematiserad förmedling av moraliska och kulturella värden från förr. Ju mer som förmedlas desto bättre är det.[9]

Inom den klassiska historieundervisningsteorin hävdas att det i ämnet finns väsentliga kunskaper, men att det finns sådant som är speciellt viktigt. Här sker ett stoffurval utifrån en exemplarisk eller föredömlig princip, vilket inte den objektivistiska teorin innefattar. Förståelse och inlevelse är viktiga begrepp i den klassiska historieundervisningsteorin.[10]

En historieundervisningsteori som i motsats till den objektivistiska och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga förmedlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att inom ämnet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang. Målet är att utveckla elevers tänkande.[11] Att genom undervisning i historia utveckla elevers förmåga att vara konstruktivt kritiska eller mera empatiska är exempel på förmågor som övas upp med undervisning utifrån den formella teorin.[12]

I dessa exempel på undervisningskategorier får innehållet i frasen ”kunna historia” olika innebörd. Att kunna historia definieras inom den objektivistiska teorin som förmågan att återge så mycket som möjligt av den stora historien i beskrivande och analytisk form. I den klassiska teorin är att kunna historia synonymt med att finna förståelse och moralisk vägledning i väsentliga historiska frågor. Den metodiska teorin lyfter fram källkritiken medan den funktionella har kritisk förmåga och problematisering som nyckelord.

I diskussionen kring den metodiska och den funktionella teorin finner jag likheter och kanske också ömsesidigt beroende. En god källkritik kräver förmåga att finna textens inre mening. Möjligheten att uppfatta människan

9 Sven Sødring Jensen, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn 1978. s. 11. Den danska beteckningen är *materiale,* vilket närmast motsvaras av en innehållsorienterad kategori.

10 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.

11 Sven Sødring Jensen 1978, s. 79.

12 Sven Sødring Jensen 1978, s. 79.

i källmaterialet ökar med tilltagande empatisk förmåga och därför blir källkritiken av högre kvalitet om den tillförs vad som brukar kallas empatisk kompetens. På samma sätt tillför källkritikens skepsis till materialet en trolig förbättring av elevers arbete med historiska individer. Förmågan till inlevelse och empati behöver kritiskt tänkande för nyansering, kontext och trovärdighet.[13] Jag kommer därför i fortsättningen av denna text att se dessa två kategorier som en.

Nygren, Husbands, Kitson, Pendry och Shemilt redovisar ett antal möjligheter att kategorisera historieundervisning med hjälp av olika empiriska metoder. Nygren använder intervjuer, Husbands, Kitson och Pendry likaså, men de gör även klassrumsobservationer. Shemilt diskuterar elevers uppfattningar om ämnet. Jensen analyserar och formar sina kategorier teoretiskt utifrån ämnets funktion, syfte eller mål. Dessa sätt att urskilja väsentliga olikheter i eller om undervisning i historia har alla sin giltighet, men jag har svårt att läsa andra diskussioner kring undervisningens olikheter utan att först placera Sven Sødring Jensens resonemang som ett raster över andra uppfattningar. I uppgiften att undersöka sambandet mellan undervisningsmetoder och elevers förmågor väljer jag därför att använda Jensens undervisningstypologi. Han understryker att hans kategorier är förenklade modeller och inte ska uppfattas som en direkt återspegling av praxis.[14] Jag väljer här att gå vidare med en renodling av Jensens typologi för att se hur den konkret kan se ut i en undervisningssituation och då som tre olika idealtypiska lärares sätt att genomföra sin undervisning. Den tänkte objektivisten, klassikern och den metodisk/funktionelle är genom sina val i grundläggande historiedidaktiska frågor förankrade i en teoretisk diskussion som också är användbar i konkreta undervisningssituationer.

Att undervisa i historia innebär att man måste eller bör förhålla sig till grundläggande undervisningshjälpmedel som är förknippade med ämnet. Hur man prioriterar präglar också undervisningen och därmed sannolikt också elevers lärande. Jensens typologier gör dessa val och därför är de också möjliga att karakterisera – de blir renodlat olika. Som ett försök att sammanfatta lärarens verksamhet i klassrummet väljer jag att förändra namnen. Objektivistens ambition att ge eleverna så mycket som möjligt av sina kunskaper i ämnet innebär att undervisningens blir förmedlande och objektivisten förmedlaren. Klassikern söker inlevelse för att nå förståelse och detta görs med livfulla och innehållsrika berättelser om historiska individers

13 Arne Jarrick, ”Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva”, *Historisk Tidskrift* 2005:2, s. 229.

14 Sven Sødring Jensen 1978, s. 9.

agerande och därför blir klassikern berättaren. Den metodiskt/funktionella övar och tränar generella förmågor och därför blir läraren i denna kategori hantverkare.

Tidslinjen, berättelser och källor

Tidslinjen, berättelser och källor är tre grundläggande verktyg i historieundervisning. Med hjälp av dessa ska jag fördjupa mig i Sødring Jensens kategorier och förhoppningsvis finna för mitt syfte väsentliga olikheter. Tidslinjen är objektivistens eller förmedlarens viktigaste redskap. Med hjälp av detta konkreta hjälpmedel förtydligar och konkretiserar han den historiska bild som ska förmedlas. Tidslinjen används kronologiskt med början och slut, och mellan dessa placeras sedan i rätt ordning den valda historiska händelsens eller processens olika delar. De händelser eller processer som används är oftast stora och allmänna och har inte sällan en beskrivande funktion. Bilden som förmedlas med hjälp av tidslinjen är innehållsmässigt korrekt, gediget välfylld och har en beskrivande men också ett svagt förklarande innehåll. Däremot förhåller sig förmedlaren avvaktande till den historiska berättelsen eftersom dess inlevelse, rörelse och färg kan anses aningen oseriös, och eftersom den ifrågasätter förmedlarens bild av det förflutna bör den hanteras försiktigt. Förmedlarens relation till källor är praktisk. Han söker och använder källor som stärker den bild han vill förmedla till sina elever.

Berättaren använder också tidslinjen som ett viktigt hjälpmedel, men för honom har den inte samma uppenbara och tydliga uppgift som hos förmedlaren. Berättarens linje finns i berättelsens flöde. Genom berättelsen förklarar berättaren historiska individers agerande i en kronologisk ordning. Tidslinjen och berättelsen finns i samma moment och rörelse, och när berättaren använder sig av denna undervisningsform blir det svårt att skilja på vad som är linjen och vad som är berättelsen. Berättaren har alltså en mycket nära relation till dessa båda undervisningsverktyg.

För hantverkaren är tidslinjen nästan som ett fast föremål som med handgrepp ska plockas isär eller sättas ihop. Hantverkaren använder tidslinjen för att konkretisera arbetsuppgiften och arbetsmomenten och tillämpar källkritik. Oftast används just tidslinjen som hjälp när sanningshalten eller trovärdigheten i ett historiskt händelseförlopp ska bekräftas eller ifrågasättas. Linjen och linjens ordning och innehåll blir arbetsmaterialet.

Berättelsen är ett lämpligt material såväl källkritiskt som i arbetet med elevers historiska tänkande. Att tillämpa sina kunskaper i källkritik genom att diskutera en historisk berättelses trovärdighet kan vara ett sätt att visa

denna förmåga. Men berättelser kan också användas i undervisningen för att utveckla elevers inlevelseförmåga. I tidigare människors valmöjligheter i för dem väsentliga frågor kan eleven finna likheter med sig själv. På så sätt kan historien användas som referens, erfarenhet och lärdom för eleverna i deras framtid och bli ett ämne som också finns med i såväl nutid som framtid.

Levande historia och undervisning

Mitt forskningsprojekt handlar om sambandet mellan metodik och elevers sätt att förhålla sig till historia. I projektet används förintelsen som det gemensamma stoffet. För att pröva mina olika idealtypiska lärarkategorier har jag därför som ett exempel undersökt webbsidor vilka tar upp förintelsen som underlag för undervisning. Jag har då valt att läsa hemsidorna utifrån mina tidigare val av lärarkategorier och redovisar vad jag tror att dessa tre skulle kunna finna och använda i sin undervisning.

Jag är väl medveten om att lärarkategorierna inte renodlat existerar men jag väljer ändå att hålla isär för att finna det som är specifikt. De finns många fler webbplatser att välja mellan men valet av två av dem har betingats av att de är stora och i historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder *Levande Historia* och *Yad Vashem* och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.

När förmedlaren öppnar fliken ”Förintelsen” på Levande Historias hemsida finner han ytterligare tre flikar: ”Vittnesmål”, ”Fakta om Förintelsen” och ”De dödsdömda vittnar”.[15] Med en bestämd avsikt söker han uppgifter eller presentationer som kan hjälpa honom att förmedla den stora kronologiska historien. Under faktarubriken hittar han, med Tyskland och Förintelsen som förgrund, en välfylld kronologisk genomgång från 1914 till 1945. Denna lärobok och tidslinje blir troligtvis den del av sidan som förmedlaren i första hand kommer att använda. Rubrikerna och underrubrikerna passar väl in i hans förmedlingsambition, och bilden fasas in i den större bilden med hjälp av rubrikerna: ”Ett Tyskland som formades till Nazityskland”, ”Judeförföljelserna under 1930-talet” och ”Andra världskriget”.[16]

Tidslinjen används som presentationsform och ram för att förmedla ett brett och övergripande svar på frågan: Vad var förintelsen? Som ytterligare hjälp att underbygga svaret kan berättelser användas. När Livia Fränkel berättar om ankomsten till Auschwitz – Birkenau våren 1944 används hennes

15 http://www.levandehistoria.se/forintelsen, 2010-01-20.

16 http://www.levandehistoria.se/forintelsen/fakta, 2010-01-20.

berättelse i undervisningen som ett exempel bland flera. Innehållet i Livia Fränkels berättelse är självklart viktigt men används i undervisningen inte för att betona just Fränkels tid i ett förintelseläger, utan snarare som ett exempel som passar in i den stora bilden. Livia Fränkels berättelse har inte en speciell och unik och central utgångspunkt i förmedlarens upplägg och genomförande. Det stora går före det lilla och därför används källor som passar in i den bild som ska förmedlas. Förmedlaren har ofta ett oproblematiskt förhållande till sin undervisning i val av såväl innehåll som metod.

För berättaren har Livia Fränkel en annan betydelse och funktion. Det är sannolikt att undervisningen och upplägget till stora delar byggs upp och organiseras runt och i vad som händer med Livia. ”Berättelsen om Deportationen”, ”Ankomsten till Auschwitz-Birkenau” och ”Selektionen”, blir Livias unika historia och som hjälp att organisera händelseförloppet används tidslinjen.[17] Berättelsen träder framför tidslinjen och blir undervisningens sannolika kärna och källa. Vad som hände med Livia Fränkel är essensen i lärdomen och budskapet, och om förmedlaren i stoffet och undervisningen betonar det generella framför det unika, gör berättaren tvärtom. Berättaren använder källor och tidslinjer för att tydliggöra konturerna i en berättelse om agerande människor i en annan tid.

Hantverkarens användning av materialet på Levande historias hemsida ställer elevers görande och tänkande främst. Detta innebär att tidslinjer, berättelser och källors användning utgår från det som finns nära eleven. En möjlig väg att finna samband mellan då och nu och där och här är att med hjälp av Livia Fränkels berättelse och materialet ”Displaced persons” och ”På denna plats” undersöka vad som hände under denna period i elevens närområde.[18] Med hjälp av arkiv och intervjuer kan hantverkarens elever arbeta med tidslinjen för att konstruera en presentation eller berättelse, och med hjälp av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. På detta sätt kan hantverkaren arbeta med Levande historias hemsida för att utveckla sina elever, och i detta exempel förmågan att tänka och uppfatta samband mellan då och nu och där och här.

17 http://www.levandehistoria.se/forintelsen/vittnesmal/liviafrankel, 2010-01-20.

18 http://www.levandehistoria.se/files/DP-Lista.pdf, 2010-01-20; http://www.levandehistoria.se/projekt/padennaplats, 2010-01-20.

Yad Vashem och undervisning

På Yad Vashems sida, via ”Education Materials”, finns det färdiga lektionsutkast.[19] De olika förslagen är uppdelade både innehållsmässigt och i olika ålderskategorier och ju äldre eleverna blir desto fler blir alternativen. Förmedlaren saknar lektionsplaneringar som på ett mera översiktligt och kronologiskt sätt tar upp ämnet. I jämförelse med Levande historia är förslagen från Yad Vashem inte lika lättåtkomliga för honom.

Förmedlarens bild av den stora historien finns där, ibland insprängt i dikter, noveller och skönlitteratur som kan användas i undervisningen. Detta kan emellertid också skymma det som ska förmedlas. Inledningsvis väljer han att använda lektionsutkasten”Auschwitz” och ”Vardagen i ett getto” som komplement till annat material eftersom dessa uppfattas som grundläggande i hans sätt att se på ämnet i undervisningssammanhang. Förmedlaren använder troligtvis inte denna sida som ett bärande inslag i undervisningen. Möjligtvis används delar av uppläggen och dess källor som komplement till den bild av det förgångna som han finner på annat ställe.

Berättaren hittar flera möjligheter att finna innehåll till berättelser som skapar en rörelse som är innehållsmässigt välfylld. Olika människors öden och upplevelser dominerar och presenteras och redovisas i olika former. Med hjälp av noveller, dikter och filmer blir det möjligt för berättaren att skapa lektioner där människor i händelserna från till exempel Theresienstadts getto kan möjliggöra en förståelse kring vad som hände i Europa.[20] Berättaren använder tidslinjen i berättelsen och källor för att skapa och arbeta med berättelser, och det finns goda möjligheter att arbeta så med hjälp av denna sida.

För hantverkaren finns det precis som för berättaren möjligheter att använda några av de exempel som finns på sidan. Med hjälp av ”Children in the Holocaust” kan han börja upplägget i FN:s barnkonvention och fortsätta med en diskussion kring barns behov för att sedan via judiska barns öden göra jämförelser mellan ideal och verklighet.[21] Elevers förmåga att göra jämförelser utifrån tydliga nutida preferenser kan vara en utgångspunkt för att utveckla elevers tänkande.

”How was it humanly possible?” är också ett upplägg som kan passa hantverkaren.[22] Utifrån skuldfrågan och människors valmöjligheter i svåra

19 http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/index.asp, 2010-01-20.

20 http://www1.yadvashem.org/education/terezin/eng/index.htm, 2010-01-20.

21 http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/children_holocaust.asp, 2010-01-20.

22 http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/transport.asp,

frågor och situationer problematiseras bilden av förintelsens förövare. Med hjälp av ett dokument innehållande information om transport av judar mellan Düsseldorf och Riga 1941 ställs problematiserande frågor kring medföljande ansvarig personals skuld. Återigen blir det möjligt att göra en jämförelse, och elevers förmåga att värdera utifrån ett autentiskt exempel ses som ett sätt att utveckla elevers historiska tänkande.

När eftermiddagen är slut är också Johan färdig med sin grovplanering. Han har formulerat undervisningens syfte och mål. Utifrån detta har han sedan gett varje lektion en rubrik som han delvis har fyllt med innehåll. Johan har en bestämd uppfattning om hur upplägg och undervisning i historia bör vara. Han känner också att det är svårt att metodiskt förändra och förnya sig. Johans elever kommer därför att möta en för dem bekant undervisning när de om en vecka ska börja med det som han nu har planerat. Det troliga är att Johan tangerar någon eller några av Jensens lärarkategorier och på så sätt också påverkar elevers relation till ämnet historia.

2010-01-20.

Maria de Laval

Hälsan i Norrköping under första världskriget

En elevstudie

I en tid då samhället som helhet präglas av förändring, hör det till historielärarens uppgift att diskutera historieundervisningens förändrade villkor. Elevers livsvärldar och referenssystem förändras liksom former och förutsättningar för kommunikation över tid och rum. Här finns det alltså, för att citera historiedidaktikern Anja Virta, ”goda skäl att undersöka hur historiskt tänkande [….] utvecklas hos skolelever.”[1] Med historiskt tänkande menar jag här elevers försök att utifrån sina förutsättningar skapa mening i sitt möte med det förflutna.

Syftet med min forskning är därför att studera elevers historiska tänkande och att kategorisera olika former för detta. I kapitlet kommer jag att diskutera en möjlig väg att studera historiskt tänkande utifrån elevers arbete med ett skolprojekt, ”Hälsan i Norrköping under första världskriget”. I projektet studerar en gymnasieklass två pandemier, tuberkulos och spanska sjukan, med hjälp av olika typer av samtida källmaterial.

Eleverna genomför sitt projekt inom kursen Historia B, som en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en historisk essä utifrån sina resultat, inom ramen för kursen Svenska B. Projektet är således en samverkan mellan historia och svenska.

1 Arja Virta, ”Elevers historietexter – en möjlighet att betrakta tänkande”, *Historiedidaktik i Norden 6,* Vejle 1996, s. 267.

Historiemedvetande och historiskt tänkande

Elevernas historiska essäer är mitt huvudsakliga material för att undersöka historiskt tänkande, och min forskningsmetod har utformats genom den pilotstudie som genomfördes hösten 2009. I samband med den studien har jag identifierat sju olika analyskategorier vilka bestämts såväl tentativt empiriskt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innehåller vitt skilda reflektioner.

Niklas Ammerts undersökning om hur historiemedvetande kan speglas i svenska historieläroböcker från 1900-talet är en viktig utgångspunkt för att skapa analytiska kategorier för min undersökning. Ammerts undersökning kan betecknas som ett pionjärarbete, eftersom den har en renodlad historiedidaktisk inriktning och också prövar olika sätt att operationalisera begreppet historiemedvetande. Hur ska då historiemedvetande definieras? Jag ansluter mig till Ammerts tolkning av begreppet. Det kan enkelt uttryckas så att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: ”Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt då vi vänder oss till det förflutna”.[2]

Den stora skillnaden mellan Ammerts och min undersökning är att han studerar läroböcker som är skrivna av professionella historiker, medan mina elevessäer på 1–2 sidor är skrivna av 18-åriga gymnasister. Utifrån arbetets mål och process väljer jag därför att anpassa mina analytiska kategorier, eftersom pilotstudien visar på en annan grad av komplexitet hos dessa ungdomar än hos erfarna läroboksförfattare.

Det första steget är att studera huruvida eleverna sätter in sin essä i en kontext. Ammert använder begreppet generaliserande abstraktion för att visa på hur händelser kan knytas till en speciell kontext.[3] Det centrala för att skapa tankereda och sammanhang är just kontexten. För de elever som har arbetat med tuberkulos kan det exempelvis handla om att se samband med bostads- och arbetsmiljön i Norrköping.[4]

Med tanke på arbetets uppläggning vill jag undersöka hur elever tänker i perspektivet då-nu-framtid. ”Historiskt tänkande handlar om olika tidsperspektiv”, säger Ammert, och liksom han undersöker jag hur dessa

2 Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund 2008, s. 50.

3 Niklas Ammert 2008, s. 72.

4 I projektets introduktion har kontexten betonats, det vill säga kriget, försörjningsläget, industristaden, brist på demokrati och hälsosituationen. Att sätta in pandemin i ett sammanhang visar förståelse för tiden och förmåga till analys av källmaterialet.

tre tidsdimensioner finns representerade samtidigt i texterna.[5] En historisk händelse kan inte ses som en isolerad företeelse. Ammert använder begreppet tidsabstraktion för att beteckna att historien knyts till nuet och framtiden.[6] Vidare vill jag se huruvida den kronologiska texten eller den mer tematiska texten dominerar. Här kommer jag också att se om ungdomarna reflekterar över olika tider och förändring i tiden och över vad som driver och påverkar förändring.

Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumsliga perspektivet. Projektet ”Hälsan i Norrköping under första världskriget” har därför haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgående ställts mot såväl ett nationellt som globalt perspektiv.[7] Här är det intressant att se vilket geografiskt rum som omvärlden täcker, men också om eleverna gör jämförelser lokalt – globalt.

Hur använder eleven sin kunskap för att värdera? Den här punkten är nära knuten till kontexten och handlar om att elever använder sin kunskap för att dra slutsatser och se konsekvenser av moralisk och existentiell art. Delar eleven ut pekpinnar och anklagas någon för situationen i staden? I sin avhandling talar Ammert om subjekts- och objektsabstraktion och ser därmed en möjlighet att betrakta en händelse ur både dåtida och nutida perspektiv

I samband med att de historiska essäerna sorterades blev det tydligt att flera ungdomar varit djupt engagerade i arbetet, och dessa elevkommentarer kan inte endast klassificeras som medkänsla och empati, utan inlevelsen tar överhand i essäerna. En personlig reflektion över en situation i samtiden kan ses som en delkategori av Ammerts tidsabstraktion. Elever identifierar sig med personer i det förflutna och reflekterar över kontraster mot och likheter med dagens förhållanden.

Essän är en relativt fri texttyp och jag vill undersöka huruvida någon elev väljer att använda sig av en aktör som länkar händelser till varandra, det vill säga om eleven väljer att skapa en berättelse för att ge texten sammanhang och mening. Inom historiedidaktisk forskning finns ett stort intresse för

5 Niklas Ammert 2008, s. 55–56.

6 Niklas Ammert 2008, s. 72.

7 En uppgift i elevprojektet är att jämföra pandemiernas påverkan lokalt, regionalt, nationellt och globalt. Hans Try talar om generaliserande lokalhistoria där jämförelse är ett nyckelbegrepp. Rolf Danielsson, Gunnar Eriksson, Hans Chr. Johansen, Tore Pryser, Hans Try & Hans Landberg, *Historia i belysning. Sex perspektiv på svensk historisk forskning*, UHÄ-rapport 1988:17, Stockholm 1988, s. 24–25.

berättelsen och dess möjligheter att skapa sammanhang, mening och utveckla historiemedvetande.[8]

Slutligen vill jag undersöka om ungdomarna hänvisar till och använder sig av källmaterialet för att betona ett historievetenskapligt arbetssätt. Att arbeta med källmaterial har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Självklart är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet.
De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäskrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag essäns möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolsystem är bristen på eftertänksamhet. Gymnasieskolans olika kurser hastar fram, tid för fördjupning och reflektion saknas och våra ungdomar söker enkla svar från exempelvis Wikipedia. Elever är vana att skriva av en text från nätet och undersökningar visar att elever även kopierar texter som de inte förstår.[9]

Essäskrivande ställer krav på elevers tankeverksamhet och på att skrivandet struktureras. Tankeverksamhet och skrivande föder nya tankar och visar, förhoppningsvis, på historiskt tänkande och fördjupad kunskap. Att skriva en essä kräver förberedelser. Eleven måste få möjlighet att använda sina nyvunna kunskaper till att reflektera kring sitt förhållande till en historisk händelse och ett skeende. Även relativt skrivsvaga elever kan visa ett historiskt tänkande genom textens disposition, innehåll och struktur.

---

8 Niklas Ammert 2008, s. 56–57. Se även Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson, *Historiedidaktik,* Lund 1997. I kapitlet ”Den historiska berättelsen”, s. 140–162, diskuterar Karlegärd berättelsens renässans inom historiedidaktiken.

9 Nils-Erik Nilsson, *Skriv med egna ord. En studie i lärprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”*, Malmö 2002, s. 72–89.

Inom sociokulturell forskning går inte tanke och språk att skilja från varandra och forskning visar att denna relation, samt det sociala sammanhang människan verkar inom, är grunden för inlärning.[10] Dysthe visar hur skrivande främjar elevers tankeverksamhet. Det motverkar ytlig inlärning och skapar ett elevaktivt arbetssätt som bidrar till ökad kunskap och ökad förståelse. Dysthe menar att ”källbaserade uppsatser är den genre som rymmer störst inlärningspotential i ämnet historia.”[11] Eleven får öva sig att se samband, analysera och jämföra olika primärkällor i en verklig undersökning med autentiskt källmaterial.

Liksom Dysthe anlägger Roger Säljö ett sociokulturellt perspektiv i sin forskning. Säljö menar att skrivandet är en krävande kommunikationsform som innebär att texten formuleras på ett medvetet sätt, och i skrivandet går det att studera hur en elev använder olika argument. Tänkandet beskriver Säljö som en tyst inre process där individen för ett samtal med sig själv och språket är själva länken mellan det inre och yttre samtalet. Skrivandet ger en möjlighet att utveckla egna inre samtal där resonemang och tankegångar finslipas.[12]

Även Torlaug Løkensgard Hoel ser skrivandet som en komplicerad mental process, där språkbruk och färdigheter bestäms av kontexten. Ju större kunskap man har i ett ämne, desto fler perspektiv ser man i ämnesområdet. Skrivandet är en process som ska hjälpa till att tolka och ge förståelse i tillvaron.[13]

Jag ser alltså flera skäl att använda den historiska essän som evalueringsmaterial i min forskning om elevers historiska tänkande. Essäns arbetsrubrik är ”Tuberkulos – historiens största katastrof” alternativt ”Spanska sjukan – historiens största katastrof.” Ansvaret för de språkliga förberedelserna och genomförandet av essäskrivandet ligger hos klassens båda erfarna svensklärare.

Förutsättningar

Min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program årskurs 3. I årskurs 2 läste gruppen kursen Historia A och studerade då textil- och snusarbetarnas förhållanden vad gäller arbetsmiljö, arbetstider,

10 Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm 2000, s. 66.

11 Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund 1996, s. 160.

12 Roger Säljö 2000, s. 107–116.

13 Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*, Malmö 2008, s. 25–59.

bostadsmiljö och lönevillkor i Norrköping under slutet av 1800-talet. Källmaterialet från dessa företag är förhållandevis rikt och lättillgängligt varför eleverna själva studerat utvalda delar. Guidning i Norrköpings industrilandskap och besök på det rikt utrustade stadsmuseet har också ingått i kursen. Elevgruppen har dessutom under två veckor deltagit i ett projekt med namnet ”Upplev Norrköping” där de i samverkan med elever som representerar andra skolämnen har visat staden för skolans utländska gäster. Eleverna har således inför arbetet med projektet ”Hälsan i Norrköping” goda förkunskaper om stadens historia och karaktär.

I det följande presenteras utgångspunkter, principfrågor, aspekter som den didaktiska litteraturen för fram, och andra omständigheter för projektets genomförande. Utgångspunkterna är således inte strikt teoretiska utan också pragmatiskt anpassade utifrån resultaten av den första pilotstudien. Dessa presenteras kort i slutet av kapitlet. Undersökningen är en elevstudie som av allt att döma inte har någon motsvarighet inom det historiedidaktiska området. Inom andra discipliner, som litteraturvetenskapen, finns däremot liknande studier.[14] Ofrånkomligen blir läraren delaktig i en studie av denna art, och efter många år som lärare bär jag givetvis med mig värderingar. Jag söker en kvalitativt reflekterande hållning och deltar i arbetsprocessen med föreläsningar och diskussioner. Det är således viktigt att jag redovisar projektets uppläggning och resultat med största öppenhet.

Användningen av primärt källmaterial ger stora pedagogiska fördelar. Arbetet på historietimmarna blir mer problemorienterat, och eleverna tränas till större självständighet och till att skapa sammanhang. Ett källmaterial lockar elever att ställa nya frågor. I projektet ”Hälsan i Norrköping” har alla elever efter projektstart börjat sitt arbete med att läsa sjukjournaler på plats i arkiv och detta källmaterial är arbetets utgångspunkt. För att det ska vara hanterbart i omfattning och svårighetsgrad har jag plockat fram material som har använts och kopierats, exempelvis journalblad, dödsbevis, brev och tidningsartiklar. Under arbetsprocessen har jag haft samtal med var och en av eleverna om hur en artikel eller ett brev kan användas. Vid alla arkivbesök har jag varit på plats för att svara på frågor.

Själva undervisningsprojektet har en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt och syftet är att illustrera och konkretisera historieundervisningen. Min avsikt är att använda en komparativ metod där den lokala och nationella situationen ska jämföras. Hans Try, knuten till Norsk lokalhistorisk institutt, använder

14 Birgitta Bommarco, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö 2006.

begreppen unik och generaliserande lokalhistoria.[15] Den senare syftar till att sätta lokala händelser i ett större sammanhang och där blir just jämförelser en viktig metod. Lokalhistorien ska hjälpa till att skapa förståelse och ge en helhetsbild. Med detta synsätt finns möjlighet att studera historia ur ett annat perspektiv, som ”historia underifrån”. En annan utgångspunkt har varit att i vår samtid studera en aktuell fråga i perspektivet då-nu. Hälsa och ohälsa är aktuella frågor i vår tid. Jan Thavenius formulerar det som att ”närheten till nuet måste finnas” och menar att det ”historiska perspektivet måste visa sitt värde i förhållande till den aktuella situationen”.[16]

Exemplet Norrköping

Valet av historiskt exempel är av betydelse. Uppfattningarna om ett allmängiltigt exempel kan variera men blir tydligare i händelser som berört och lever kvar generationerna igenom. Här finns exemplet industristaden Norrköping och dess situation i början av 1900-talet. Holländaren Louis De Geer kom att dominera Norrköping under 1600-talet. Denne affärsman såg stadens ypperliga förutsättningar med den högklassiga järnmalmen från Östergötlands bergslag och energiutvinningen från Motala ströms forsar. Här låg stormaktstidens viktigaste krigsindustri. Nästa stora industriepok inleddes i början av 1800-talet. Norrköping fick en särställning genom textilindustrin, som i 150 år kom att prägla staden i olika avseenden. Redan 1810 svarade femton Norrköpingsföretag för hälften av landets textilproduktion, och utvecklingen fortsatte i högt tempo. 1850 fanns omkring 170 företag med 4 470 anställda som svarade för omkring 30 procent av hela svenska industrins tillverkningsvärde.[17] Ylleindustrin dominerade, men snart introducerades bomullen som råvara och kom att leda till mycket stora industriella, sociala och ekonomiska förändringar. I bomullsindustrin arbetade, till skillnad från i ylleindustrin, så gott som uteslutande kvinnor med låga löner. I slutet av 1800-talet hade tre bomullsfabriker 1 187 anställda, varav 748 kvinnor och 284 minderåriga.[18] Textilindustrin kom att påverka den demografiska utvecklingen i Norrköping och staden hade ett stort kvinnoöverskott. Så stor andel som 63 procent av kvinnorna var ogifta, och många hade en mycket

15 Rolf Danielsson et al. 1988, s. 24–25.

16 Jan Thavenius, *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan,* Järfälla 1983, s. 160.

17 Arne Malmberg, *Stad i nöd och lust. Norrköping 600 år*, Norrköping 1983, s. 158–159.

18 Monika Edgren, *Tradition och förändring. Könsrelationer, omsorgsarbete och försörjning inom Norrköpings underklass under 1800-talet,* Lund 1994, s. 128.

låg levnadsstandard.[19] Minnen från textilindustrin och dess samhälle lever fortfarande i Norrköping. Det gör också minnen från pandemin spanska sjukan.

Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren?

Ordet ”industrialism” hör man nästan dagligen, vanligen använt för att benämna en produktionsordning. Undervisningsprojektet måste vara mer konkret än så och beröra industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första helt moderna industrin var textilfabrikerna i Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljön beskrevs av tidningen *Östgötens* redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikansk industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industriarbetet och var det första reportaget som beskrev den moderna industrins arbetsvillkor. I diskussion med elever kan man fundera över innebörden av hans beskrivning:

> Nämnda etablissement sysselsätter vid pass 350 arbetare, av vilka 300 äro kvinnor, och arbetstiden är beräknad till 12 timmar dagligen, från kl. 6 på morgonen till kl. 7 på kvällen med en timmes rast. [...] Man erfar en viss känsla av glädje, då man ser så många armar sysselsatta på en enda plats, då man besinnar att få tillfällen här beretts så många människor att förvärva dagligt bröd, om än för mången knappt. Nödgades vi icke göra detta tillägg, vore glädjen oblandad.
>
> Det som gör ett mäktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämda, väl avpassade gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det hela, och så är det väl även i en viss mening. Alla dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, äro döda, medvetslösa arbetare, men det råder liv i denna medvetslöshet – det är en levande död…[20]

19 Birgitta Plymoth, *Fostrande försörjning. Fattigvård, filantropi och genus i fabriksstaden Norrköping 1872–1914,* Edsbruk 2002, s. 64.

20 Otto von Frisen, Christer Hellmark & Jan Stolpe, *Tio reportage som förändrade världen. Från Strindberg till Hemingway*, Kristianstad 1995, s. 50–51.

Ohälsa

Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammades arbetarnas usla bostäder och den slumbebyggelse som växte upp utanför stadsgränsen.[21] Under den för vårt arbete avgränsade perioden, 1910-talet, ställdes stora krav på fattigvården. 1914 hade 10,8 procent av stadens befolkning fattigunderstöd. Majoriteten av dessa var kvinnor.[22] Försörjningsläget blev åren därefter alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegringar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.[23]

Inte oväntat försämrades också hälsoläget. Forskningen visar att tuberkulos var den vanligaste dödsorsaken i Norrköping i början av 1900-talet och att antalet sjukdomsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.[24] År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.[25]

Den 16 juli 1918 drabbades staden av spanska sjukan som kulminerade i oktober – november. Enligt statistiken drabbades 9 647 personer under hösten 1918, eller 17,5 procent av befolkningen.[26] Antalet var säkerligen avsevärt större eftersom epidemistadgan inte krävde rapportering av i ”spanskan” insjuknade.[27] Sammantaget avled 255 stadsbor i influensan, samt 66 boende i staden men skrivna på annan ort. 62 procent av de avlidna var mellan 20 och 40 år gamla. *Norrköpings Tidningar* beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en kaotisk tid när stadsläkare Söderbaum tvingades prioritera bland de sjuka.[28]

---

21 Björn Horgby, *Surbullestan*, Malmö 1989, s. 227–243.

22 Robert Myrdal, ”Styrelse, förvaltning och politik 1863–1919”, *Norrköpings historia II*, Stockholm 1972, s. 174.

23 Inga-Lill Johansson, *Hälsobostäder åt alla*, Norrköping 1996.

24 Britt-Inger Puranen, *Tuberkulos*, Kungälv 1984, s. 130.

25 *Hälsovårdsnämndens årsberättelse 1916*, Norrköping 1916, tabell 39.

26 Susanna Karlsson, *Att bekämpa spanska sjukan*, C-uppsats, Linköpings universitet 2003.

27 Margareta Åman, *Spanska sjukan*, Uppsala 1990, s. 48.

28 Wilhelm Söderbaum, ”Influenzaepidemin i Norrköping 1918”, *Bilaga till Norrköpings Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918*, Norrköping 1918.

Några preliminära resultat

I dagsläget har 26 elever deltagit i projektet, och innan det är möjligt att dra några slutsatser av forskningsprojektet kommer ytterligare cirka 50 elever att delta. Men vilka iakttagelser kan göras i dag? Jag väljer att kommentera tre essäer skrivna av relativt artikulerade elever: Stina, Britta och Moa. I analysarbetet kommer alla elevtexter att finnas med och jag undviker naturligtvis inga essäer. Jag utgår här i min analys från de sju kategorier som diskuterats i kapitlets inledning.

Stina sätter in sin text, ”Tuberkulos – en indikator för klyftor i samhället”, i en tydlig kontext. Dels beskriver hon bostadsmiljön i Norrköping för hundra år sedan, dels kommenterar hon den ohälsosamma arbetsmiljön i textilfabrikerna. Stina pekar också på det besvärliga försörjningsläget i staden under kriget. Stina skriver: ”Att just Norrköping drabbades så hårt beror på en rad faktorer. Det var en arbetarstad, och industrierna låg vägg i vägg. Människor trängdes med varandra, både i fabriken och hemma, vilket bidrog till snabb smittspridning”.

Britta väljer att skriva sin essä i form av en berättelse och aktören är den 22-åriga tuberkulossjuka textilarbeterskan Maria. I berättelsen framträder kontexten tydligt där Britta berättar om läget i staden under kriget och om hennes aktörs bostads- och arbetsmiljö. Både Stina och Britta använder en generaliserande abstraktion i sin text genom att sätta in tuberkulosen i ett sammanhang. Moa, som skriver sin essä om spanska sjukan i jag-form, har en svag koppling till kontexten. Visserligen skildrar hon situationen i staden 1918, men hon pekar inte explicit ut kriget och försörjningsläget som bidragande orsaker till katastrofen. I Moas essä tar de personliga reflektionerna överhanden och med inlevelse beskriver hon den oro och stress hon upplever i vardagen.

Stinas essä är skriven i en kronologisk ordning, som bryts av reflektioner och hon har inga svårigheter att föra ett analytiskt resonemang i perspektivet då-nu. Brittas berättelse påminner om Stinas essä där hon skriver om situationen då och hälsosituation för världens fattiga i dag. ”De områden i Afrika som är drabbade av HIV/AIDS lider en hög risk att bli smittade av TBC […] en tredjedel av världens befolkning är smittade av latent tuberkulos”, men Britta skriver också om framtiden och slutar sin essä med att påpeka att penicillinresistenta tuberkelstammar hotar världens befolkning nu och i framtiden. På det sättet förenar hon de tre tidsdimensionerna. Utgångspunkten för Stina och Britta är Norrköping under början av förra seklet och texterna avslutas med att de funderar över situationen i dag och

i framtiden för världens fattiga länder. Norrköping och fattiga u-länder är essäernas geografiska rum. Stina drar slutsatser och jämför situationen i Norrköping och situationen för u-länder i dag. Stina skriver: ”Att i dag bo i ett u-land, i ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrigt som ovan nämnda situation i dåtidens bostad i Norrköping”. Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska rum och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar kring att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, ”Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället”, att hon använder sin kunskap för visa på samhällets orättvisor för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som ”Bonde söker fru”, medan miljoner människor avlider i det tysta av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred ohälsa då som nu, väcker frågor av moralisk och existentiell art, och i Stinas essä finns empati och vrede över hur situationen är i dag. Brittas essä ”Tuberkulos ett kroniskt hot” är skriven med inlevelse. I likhet med Stina använder Britta sin kunskap för att visa på orättvisor. Exempelvis visar hon i texten på orättvisor i vården av tuberkulossjuka i Norrköping för hundra år sedan och på brister i arbetsmiljön i textilindustrin. Britta pekar ut fabrikscheferna som ansvariga, samtidigt som hon påpekar att många offentliga lokaler i dag har bristande ventilation och hänvisar till arbetsmiljöverkets statistik. Precis som Stina visar Britta djup empati för utsatta människor i andra länder. Här visar flickorna att de har kompetens att betrakta en situation ur både ett dåtida och nutida perspektiv och värdera förhållanden och aktörers agerande.

Moas essä är mycket personlig och hon är djupt engagerad i den katastrofsituation som rådde i Norrköping hösten 1918. Moa nöjer sig inte med att visa medlidande utan hon beskriver även sin personliga situation 2009 i sin text: ”Det vi kan göra är att uppskatta och leva för det som ligger oss varmast om hjärtat. Spanska sjukan var som en vindpust från ingenstans, den kröp fram i stadens alla kvarter och gav Norrköping en historia som det än i dag berättas om. Varje kväll när jag kryper ner i sängen har jag lovat mig själv att ägna en tanke åt alla mina närmaste och vara tacksam för det jag har.”

Britta skriver sin text som en berättelse och visar att denna form gynnar kontexten. Texten blir tydlig och konkret i och med att hon använder sig av en aktör, den tuberkulossjuka textilarbeterskan Maria. Brittas berättelse bryts

av personliga reflektioner över samtiden och framtiden, men berättelsen är konsekvent genomförd.

Källmaterialet intar en viktig plats i Stina och Moas essäer. Stina inleder sin text med att citera Eva Stenkulas brev till sin mamma. Stina har en förmåga att visa Eva Stenkulas ångest och dödsskräck med de valda citaten. ”Hör mamma om jag dör, vilket jag naturligtvis inte gör på länge, så låt mig ligga länge lik, för tänk om jag blev skendöd”. Stina knyter ihop sin text med att återkomma till Eva Stenkulas situation.[29] Moa använder även hon explicit källmaterialet i sin text om spanska sjukan och beskriver med djup inlevelse familjen Knutssons öde. Far, mor och bror avlider hastigt och den fyraåriga Alice blir ensam.[30]

Min elevstudie om historiskt tänkande är under utveckling och med mina analyskategorier försöker jag visa på olika elevreflektioner i essäerna. En fortsatt diskussion kring dessa kategorier är nödvändig. Men resultatet hittills pekar på att ett projekt av den här karaktären kan stimulera till mycket utvecklade reflektioner.

29 Familjen Stenkulas arkiv, 4 brev från Eva Stenkula våren 1878 – hösten 1879, Malmö stadsarkiv.

30 Norrköpings epidemisjukhus DI:7 journal 1918–1922, Norrköpings stadsarkiv.

Att bli bättre i historia

David Rosenlund

Är en förklaring alltid en förklaring?

Lärares frågor i relation till läroboken

Jag har under ett flertal år i mina historieprov använt uppgiften: ”Förklara första världskrigets utbrott”. Uppgiften fungerade som jag såg det väl. Jag fick underlag för att bedöma vilka elever som hade förmågan att med en förklaring visa att de förstått varför det första världskriget bröt ut. Efter hand upptäckte jag dock att frågan inte alls var oproblematisk. Orsaken till att jag omvärderade frågan är ämnet för detta kapitel.

Vid konstruktionen av ett prov utgår lärare från läroboken, undervisningens innehåll, klassrumsdiskussioner, utdelade artiklar och kursplanen i ämnet. Utifrån innehållet i dessa konstrueras frågor vars syfte är att ur eleverna locka fram de kunskaper och förmågor som ska testas. Tre viktiga förmågor som återkommer i många av gymnasiets kursplaner är förklaring, jämförelse och analys, och det är varje lärares uppgift att kontrollera om eleverna uppnått dessa förmågor. Orden återkommer i de flesta prov och uppgifter. ”Jämför medeltiden och renässansen”, ”förklara Sveriges deltagande i 30-åriga kriget” eller ”analysera upplysningens inverkan på franska revolutionen.” Presterar en elev en god förklaring, en tydlig jämförelse och en acceptabel analys är läraren nöjd, noterar resultaten i sin bok och sätter sedan betyg i tron att eleven besitter de kunskaper och förmågor som har visats upp i svaret. Frågan som ska behandlas här är om läraren verkligen kan vara säker på att eleven besitter en förmåga, bara för att det ser ut så i svaren. Kapitlet börjar med

en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisas det empiriska materialet som består av lärarkonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med läroböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förmåga att göra jämförelser kommer lärare att testa sina elever inom dessa områden för att försäkra sig om att eleverna besitter dessa kunskaper. I en undersökning där studenters inlärningsstrategier studeras visar Marton och Säljö att när individer utsätts för tester påverkas deras sätt att angripa framtida lärdomsutmaningar. Vi anpassar våra strategier efter de krav som ställs på oss. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsättas för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinlärning. Det motsatta händer, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.[1] För detta kapitel är Martons och Säljös resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömningssituation uppfattar som viktigt påverkar dennes framtida inlärningsstrategier. Frågar läraren vid test A efter faktakunskaper är det faktakunskaper som eleverna kommer att arbeta för att tillägna sig vid förberedelserna inför test B. Frågar läraren efter förståelse och jämförelser är det förmodligen sådant eleverna kommer att inrikta sitt lärande på.

Hur lärare hanterar bedömningen är inte viktigt bara ur ett inlärningsperspektiv. Även elevernas rättssäkerhet påverkas av hur läraren mäter till exempel graden av förståelse eller förmågan att jämföra. När lärare bedömer sina elever ska de göra det utifrån de krav som ställs i kursplanerna. Står det att eleverna ska visa förståelse, förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar undersöka om eleverna har dessa förmågor. Om läraren inte gör det får eleven inte chans att visa om den har nått målen för kursen. Om

1 Ference Marton & Roger Säljö, "Kognitiv inriktning vid inlärning", i Ference Marton, Noel Entwistle & Dai Hounsell (eds.), *Hur vi lär*, Stockholm 1986, s. 69ff. För liknande resultat se bland andra Caroline V. Gipps, *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment,* London 1994, s. 38 och Paul Black & Dylan Wiliam, "Developing the Theory of Formative Assessment". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 2009:1, s. 8.

läraren inte testar dessa förmågor men ändå sätter betyg på eleven som om den har visat upp dem, får eleven ett betyg trots att den inte har visat upp de kriterier som krävs för det betygssteget. Hur läraren hanterar bedömningen av förståelse och jämförelser är alltså i detta sammanhang viktigt ur två perspektiv: för det första påverkar den elevens framtida inlärningsstrategier, för det andra avgör det om eleven verkligen testas mot målen för den aktuella kursen.

Eleverna i den svenska skolan blir bedömda utifrån i vilken grad de har nått de betygskriterier som Skolverket formulerat. I kriterierna definieras vilka kunskaper och färdigheter en elev ska visa upp för att erhålla ett visst betyg: G, VG eller MVG.[2] En skillnad mellan de olika betygen är progressionen, graden av komplexitet, mellan de förmågor eleverna ska visa upp. Enligt kursplanen för historia A ska eleverna för att få betyget G kunna ”beskriva grundläggande drag”, för betyget VG ska eleverna ”göra jämförelser mellan olika kulturer” och den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom ”anlägga skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.”[3]

Blooms reviderade taxonomi

För att underlätta kommunikation kring progression och skillnader mellan olika typer av kunskap kan det vara fruktbart att använda sig av en taxonomi. En av de mest kända och använda är Blooms taxonomi. I början av 2000-talet gjordes en revidering av denna, populärt kallad för Blooms reviderade taxonomi. Den består av en tabell som definierar olika typer av kunskap på den ena axeln och vad eleverna ska göra med kunskapen (vilken kognitiv process som ska användas) på den andra. För att ge en bakgrund till diskussionen kring de lärarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta innebörden av några av de kunskapstyper och kognitiva processer som tas upp i den reviderade versionen av Blooms taxonomi.[4] Exempelfrågorna är alla konstruerade av lärare som bidragit med material till den studie som ligger till grund för denna artikel.

---

2 Progressionstanken blir av allt att döma snarlik i de nya ämnesplaner som planeras att införas 2011.

3 *Lpf 94. Kursplan 2000 för historia.*

4 Lorin W. Anderson & David Krathwohl (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.

Kunskapstyper och kognitiva processer

Faktakunskap består av de grundläggande delarna av ett ämne, till exempel historia. De har en låg abstraktionsnivå och förstås i regel på samma sätt även när de används inom olika områden. Exempel på faktakunskap i historia är att Storbritannien, Sovjetunionen och USA segrade i andra världskriget och att Bastillen stormades 1789. En mer komplex kunskapstyp är begreppskunskap och kännetecknas av kännedom om hur bitar av kunskap hänger ihop och påverkar varandra på ett systematiskt sätt. Begreppskunskap sträcker sig från enklare begrepp som adel via fenomen som upplysningen till komplexa sammanhang som hur den brittiska erfarenheten av första världskriget påverkade landets relation till Nazityskland eller teoribyggen som historiematerialismen. Metodkunskap består av kunskap om hur man i ett visst ämne löser problem. Det handlar i historia om att hitta i ett arkiv eller att använda de källkritiska kriterierna. Kunskapstyperna kan hanteras på olika sätt beroende på vilken kognitiv process som används för att bearbeta kunskapen. Nu kommer fyra av de sex processer som ingår i Blooms reviderade taxonomi att definieras.

Att minnas innebär att en elev kommer ihåg något och kan plocka fram relevant information ur sitt långtidsminne för att till exempel besvara en fråga. I ämnet historia är en typisk fråga av minneskaraktär: ”Vilka fick delta i den atenska demokratin?” Den kognitiva processen förstå innebär att en elev kan skapa mening av tillägnad kunskap, vilket är en förutsättning för att kunskapen ska vara användbar. Att göra jämförelser och konstruera förklaringar är delar av den kognitiva processen förstå. Ett exempel på en fråga som testar den kognitiva processen förstå är ”jämför imperialismen i Afrika med något annat erövrat område.” För att besvara denna fråga måste eleven ha kunskap om hur imperialismen gestaltade sig i Afrika och på minst en plats till. Det eleven ska göra med sin kunskap är att hitta likheter och skillnader i hur de två geografiska platserna påverkades av imperialismen. Att bearbeta en kunskapstyp med den kognitiva processen analysera innebär att en elev plockar isär ett fenomen, definierar de ingående delarna, och relaterar dem till varandra och till fenomenet som helhet. En fråga, där det är tänkt att eleverna ska använda den kognitiva processen analysera, kan se ut som följer: ”Analysera och diskutera vad som talar för respektive mot Versaillesfreden som en viktig orsak till andra världskrigets utbrott. Kom till ett självständigt ställningstagande beträffande Versaillesfreden som viktig orsak till Hitlers krig.” Eleven ska i sitt svar bena ut de olika delarna i Versaillesfreden och relatera dem till tänkbara orsaker till andra världskrigets utbrott och avgöra i

vilken grad orsakerna kan härledas tillbaka till Versaillesfreden. Efter det ska eleven göra en sammanfattande bedömning av om freden kan sägas ha varit en viktig orsak till det andra världskriget. När en elev ska värdera innebär det att utifrån vissa kriterier avge ett omdöme om något. ”Diskutera revolution eller inte. Är det rätt att göra uppror/revolution? Var det rätt på 1700-talet, 1900-talet? I dag? Vad talar för och emot? Argumentera”. I denna uppgift krävs det av eleven att den å ena sidan själv definierar vilka kriterier som gäller för vad som är rätt och att den å andra sidan ställer incitament, mål, medel och resultat av revolutioner i historien mot kriterierna.

En undersökning av lärarkonstruerade provfrågor

När lärare vill ha ett bedömningsunderlag är det vanligt att de lämnar ut skriftliga instruktioner till eleverna i vilka det framgår vad eleverna ska göra för att läraren ska kunna bedöma deras kunskaper. Jag har i en pågående undersökning från ett representativt urval av gymnasielärare i historia samlat in de instruktioner de använde under en A-kurs i historia under läsåret 2008/2009.[5] Det är prov, instruktioner för grupp- och individuella arbeten samt instruktioner för hemskrivningar. De skriftliga instruktionerna kan se ut på olika sätt och syfta till olika former av aktiviteter från eleverna, men huvudmålet är alltid detsamma, att ta reda på vad eleverna kan. Jag har i undersökningen kategoriserat lärarnas frågor och uppgifter med hjälp av Blooms reviderade taxonomi och därmed fått fram frågors och uppgifters kunskapstyper och kognitiva processer. Jag har i skrivande stund inte analyserat alla insamlade prov och uppgifter men kommer nu att presentera åtta frågor från det bearbetade materialet. Jag kommer även att undersöka frågornas relation till den av läraren använda läroboken. Frågorna är inte utvalda för att de på något sätt är representativa för de enskilda lärarna, utan på grund av att de visar på något centralt för undervisning och lärande.

Men först, vad var egentligen problemet med den fråga om det första världskrigets utbrott som jag presenterade i inledningen? Den förklaring jag ville att eleverna skulle konstruera för att visa att de förstått orsakerna till krigets utbrott fanns redan formulerad både i läroboken och i de lektionsanteckningar som de flesta eleverna hade med sig från mina lektioner. Det min fråga mätte var alltså inte om de verkligen förstod orsakerna, utan om de kunde minnas det de läst i boken och i sina anteckningsböcker. Vi ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.

5 Det insamlade materialet finns hos författaren.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att förklara

När lärare vill undersöka om någon har förstått något är det vanligt att man ber om en förklaring. Om en elev kan förklara innebörden av begreppet ”feodalism” gör lärare oftast bedömningen att den har förståelse för begreppet i fråga. Som jag visade i min redogörelse ovan för Blooms reviderade taxonomi har författarna där angett flera sätt genom vilka man kan visa förståelse, bland annat genom att göra en jämförelse eller att konstruera en förklaring. En förklaring innebär med taxonomins språkbruk att en elev konstruerar en modell där orsaker till och konsekvenser av ett visst fenomen framgår. Det ska i modellen framgå hur en förändring i en del påverkar en annan del. I målen för gymnasiets A-kurs står att eleven ska ”förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp. ”I betygskriterierna har detta operationaliserats till att eleven ska ”använda frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.” Jag tolkar skrivningen som att om eleven kan använda ett begrepp är det synonymt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att hos eleverna locka fram den kognitiva processen förstå hos eleverna på två sätt, genom förklaringar och jämförelser. För att ta reda på om det verkligen är den efterfrågade kognitiva processen som eleverna använder kommer frågorna att jämföras med den lärobok som användes under kursen. Förutom läroboken har eleverna vid förberedelse för uppgifterna även haft tillgång till lektionsanteckningar och av läraren utdelat material. De källorna har jag inte tillgång till men det är viktigt att komma ihåg att den typen av material kan ha exakt samma funktion som läroboken har i exemplen nedan.

Lärare C vill i ett prov om 1800-talet att eleverna ska ”förklara varför den (nationalismen) verkade ibland enande och ibland splittrande.” Om eleverna ska klara av att besvara denna fråga bör de för det första ha kunskap om begreppet nationalism och för det andra om dess inverkan på olika folkslag, nationaliteter. I elevernas lärobok skriver man följande om nationalismen:

> Tanken att varje nation skulle få bilda en egen stat skulle visa sig ha stor livskraft, trots motståndet från de nationella makthavarna. Den sökte sig fram längs två huvudlinjer i Europa under 1800-talet. Å ena sidan försökte folk i de mångnationella väldena att bryta sig ut och forma egna stater. Å andra sidan ville folk som levde uppsplittrade i olika riken slå sig samman.[6]

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, *Perspektiv på historien A*, Malmö 2001, s. 203.

Här presenteras i elevernas lärobok den förklaring som läraren vill att de ska konstruera i sina provsvar. Den elev som med någon form av behållning har läst boken inför provet kommer att ur sitt minne kunna plocka fram förklaringen och återge den i sitt provsvar. Den kognitiva process som eleven använder är i sådana fall minnas och inte förstå, vilket var målet med frågan.

Ett exempel på en förklaring som inte handlar om ett begrepp utan om en relation är en fråga som lärare I ställer till sina elever i ett prov. ”Förklara hur bolsjevikernas maktövertagande (ryska revolutionen) i Ryssland faktiskt bidrog till det demokratiska genombrottet i Sverige 1919/21.” I läroboken skrivs den koppling som finns mellan de två händelserna fram i avsnittet om rösträttsreformen i Sverige. Eleverna behöver alltså inte konstruera den kopplingen själva:

> Revolutionen i Ryssland, där makten nu låg i bolsjevikernas händer, bidrog med sitt exempel till att ytterligare skärpa motsättningarna. I mitten av november kom den revolutionära oron till uttryck också i Sverige. […] En inflytelserik grupp storföretagare med Marcus Wallenberg i spetsen uppvaktade högerledarna och manade dem att medverka till reformen, så att oron i samhället kunde dämpas och stabila förhållande återställas på arbetsmarknaden. Till slut gav de konservativa upp sitt motstånd. Strax före jul 1918 kunde riksdagen fatta det historiska beslutet.[7]

Även i detta fall presenteras alltså den förklaring som efterfrågas i provet, vilket leder till att eleverna får använda den kognitiva processen minnas i stället för processen förstå, som läraren avsåg. Ytterligare ett exempel är lärare H, som vill att eleverna ska svara på följande VG-fråga: ”Gustav III ville gärna vara en upplyst monark. Varför ville han det och vad menades med det?” Under lärobokens rubrik ”en upplyst monark” kan eleverna hitta denna skrivning.

> Kungen var påverkad av upplysningsidéerna och ville gärna framstå som en vidsynt och framstegsvänlig monark. På hans initiativ avskaffades tortyren och dödsstraff utmättes bara för de grövsta brotten. […] På detta sätt ville kungen locka duktiga yrkesmän och investerare till landet och främja den ekonomiska utvecklingen.[8]

I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i upplysningens anda, och även innebörden av begreppet ”upplyst

7 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 291–292.

8 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

monark" framkommer i texten. Det räcker alltså för eleverna att använda den kognitiva processen minnas för att besvara denna fråga.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och försök förklara hur de hänger samman." I läroboken som eleverna förhoppningsvis läste inför provet skrivs så här:

> På 200-talet utsattes romarrikets för ett allt hårdare tryck längs gränserna […] och måste satsa allt större resurser på det militära försvaret. Samtidigt drabbades riket av flera epidemiska sjukdomar som medförde att en fjärdedel av invånarna dog. En krympande befolkning skulle alltså bära en allt tyngre skattebörda. Flera kejsare försökte lösa statens ekonomiska problem […] men resultatet blev galopperande inflation. Allt detta gick ut över handeln och det ekonomiska livet. Medelklassen i städerna utarmades och många bönder övergav sina jordar för att slippa betala skatt.[9]

Här kan eleverna hämta både ett antal orsaker till undergången och förklaringar till hur de hänger samman. Eftersom att frågan kan besvaras genom att eleverna minns textens innehåll, testas inte förmågan att förklara med denna fråga.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan "vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland? (skriv i punktform)." De elever som inför provet läst läroboken kan kanske påminna sig följande text:

> Den italienska fascismen hade många likheter med nazismen, bland annat ledarkulten, de stora massmötena och den starka nationalismen. Men de rasistiska och antisemitiska inslagen i ideologin var inte lika framträdande. […] Genom sin totala kontroll och mobilisering av massorna skilde sig regimerna i Tyskland och Italien från de andra högerdiktaturerna.[10]

I läroboken presenteras som synes både likheter och skillnader mellan fascismen och nazismen, så det eleverna gör när de skriver provet är inte att

9 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 41.

10 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 318–319.

själva identifiera likheter och skillnader, utan att minnas och repetera den jämförelse som finns i boken. Även lärare H vill att eleverna ska leverera en jämförelse. I ett prov om antiken ges följande uppgift: ”jämför styrelsesättet i den romerska republiken med det som rådde i Aten under demokratin. Diskutera likheter och skillnader.” I läroboken finns följande skrivning:

> Styrelsesättet i den romerska republiken hade både likheter och olikheter jämfört med det som vi stiftat bekantskap med i de grekiska statsstaterna. Också i Rom räknades alla fria män som fyllt 17 som medborgare. Men till skillnad från i Grekland var de uppdelade i två grupper med olika rättigheter och skyldigheter; patricier och plebejer. […] Till skillnad från i Grekland var folkförsamlingen i Rom en ganska tandlös institution. Man fick inte lägga fram några egna idéer där eller föra några debatter utan bara rösta om förslag som kom från ämbetsmännen ur senatsadeln.[11]

Här finns information om både likheter och skillnader mellan de olika styrelsesätten, så eleven behöver när den svarar inte göra någon egen jämförelse, då det finns en jämförelse att hämta från läroboken.

Frågor som testar förmågan att analysera

En analys handlar enligt Blooms reviderade taxonomi om att plocka isär ett fenomen i dess beståndsdelar och sedan reda ut hur de olika delarna förhåller sig till varandra och till fenomenet som helhet. Lärare I ställer i ett prov följande fråga till sina elever: ”Analysera de ekonomiska omständigheterna som gjorde att Tyskland drabbades av *hyperinflation* 1923. I din analys behöver du gå tillbaka till 1919.” Eleven ska som jag förstår frågan koppla ihop hyperinflationen med Versaillesfreden för att kunna presentera ett bra svar. I läroboken står det följande

> En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigsskadestånd som skulle betalas till segrarmakterna. […] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en ökning av betalningstakten. Tyskland svarade med att stoppa produktionen i gruvor och fabriker. Resultatet blev varubrist och stigande priser. När regeringen i Berlin tryckte upp stora mängder sedlar för att ge ekonomiskt stöd åt företag och arbetare i Ruhr utbröt en inflation som saknar motstycke i historien.[12]

11 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32.

12 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 312–313.

I elevernas lärobok framgår tydligt hur fredsvillkoren från 1919 bidrog till hyperinflationen och vilka ekonomiska mekanismer som gjorde att inflationen sköt fart 1923. Om en elev levererar ett svar som innehåller informationen i citatet ovan förefaller det rimligt att anta att det är ett godtagbart svar på frågan. Eftersom eleverna kan besvara frågan genom att repetera texten från läroboken är det inte den kognitiva processen analysera som har använts, utan processen minnas. En fråga som komplicerar situationen är vilken betydelse läraren lägger i begreppet analys. Det förefaller troligt att denna lärare inte är ute efter en analys som svarar mot den beskrivning av begreppet som ges i den reviderade taxonomin. Däremot är det ett rimligt antagande att den elev som avger ett godtagbart svar av läraren kommer att anses ha gjort en analys.

Lärare B vill också locka fram en analys ur eleverna som i en hemtentamen om medeltiden får följande uppgift: ”Försök att göra en analys av begreppet feodalism, där en del i analysen är att du ska förhålla dig till orsak- och verkanssamband.” När eleverna slår upp sin lärobok hittar de bland annat följande under rubriken ”Feodalismen:”

> Bristen på pengar gjorde att man gick över till naturahushållning. För furstarna innebar detta ett problem – hur skulle de få in skatterna? Och hur skulle de kunna bekosta tungt beväpnade ryttare? De pansarklädda ryttarna hade nämligen fått allt större betydelse i krigföringen. […] Lösningen blev att fursten delade ut jordområden till underlydande stormän, s.k. vasaller. En vasall fick då ta ut skatt inom det område som han fick som län. I gengäld skulle han hjälpa kungen att styra sitt län och ställa utrustade ryttare, riddare, till kungens förfogande. […] Det feodala systemet gjorde det möjligt för härskaren att regera över stora riken, även när han befann sig i fält, och få tillgång till en effektiv krigsmakt.[13]

Även i detta fall inställer sig frågan om läraren efterfrågar en analys i den reviderade taxonomins mening, om så är fallet får eleven i alla fall den del av analysen som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. Man kan även tänka sig att läraren anser att en skrivning från eleverna där orsaker till och konsekvenser av feodalismen framgår kryddad med detaljer från läroboken anses vara ett godtagbart svar. Oavsett vilket får eleverna så pass mycket hjälp av lärobokens innehåll att det inte kan vara den kognitiva processen analys som eleverna ska använda, snarare handlar det om processen minnas.

13 Hans Almgren, Arne Löwgren & Börje Bergström, *Alla tiders historia maxi*, Malmö 2002, s. 88.

…och vad spelar det här för roll?

Det finns tre områden inom vilka de ovan redovisade resultaten är relevanta. Först och främst påverkas eleverna i och med att lärarna testar deras förmåga att minnas i stället för att testa mer komplexa kognitiva processer. Enligt Marton och Säljös resultat leder det till att eleverna i sina fortsatta studier kommer att fokusera på ytinlärning, memorering av lätt urskiljbara bitar av fakta. Dessutom påverkas rättssäkerheten i och med att elever kan bedömas ha färdigheter som de inte visat upp att de behärskar, vilket kan leda till att de får ett betyg som är högre än vad det egentligen skulle ha varit.

För det andra visar resultaten på minst två viktiga lärdomar för oss som är lärare. Det är centralt att vi med eleverna arbetar med vad det innebär att konstruera en förklaring, hur man gör en jämförelse och hur man analyserar ett fenomen. Vikten av att utgå från kognitiva processer, eller förmågor, i undervisningen behandlas ingående i Fredrik Alvéns kapitel. Dessutom är det av största vikt att lärare konstruerar frågor och uppgifter utifrån ett material som är nytt för eleverna. När elever ska visa att de kan jämföra måste de visa det utifrån ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.

Sist men absolut inte minst är det för samhället viktigt att skolväsendet bibringar eleverna de kunskaper som de demokratiska institutionerna beslutat om. I läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, anges att ”[u]tbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet.” Fortsättningsvis sägs att det ska ske genom att

> eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.[14]

Om skolan ska lyckas med sitt uppdrag är det viktigt att lärarna verkligen möjliggör för eleverna att tillägna sig de angivna förmågorna och inte, vilket de presenterade resultaten tyder på, träna dem i memorering, om än klädd i finare ord.

14 *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94*, s. 5.

Lars Andersson

Om historieprovs nytta och skada

Tankar kring gemensamt prov i historia

Sverige har gått från att ha ett av de mest centraliserade skolsystemen i världen till ett av de mest decentraliserade. En konsekvens av detta är att frågan om likvärdig bedömning fått stor betydelse. Den frågan är ämnet för det här kapitlet. Det är ett problem om betygskraven varierar mellan olika lärare, är olika från skola till skola och om det råder inflation i betygssättningen. En bot för det sistnämnda vore att lämna över delar av bedömningen till externa censorer eller att få stöd av ett nationellt prov i historia. Det finns problem med gemensamma prov men även fördelar.

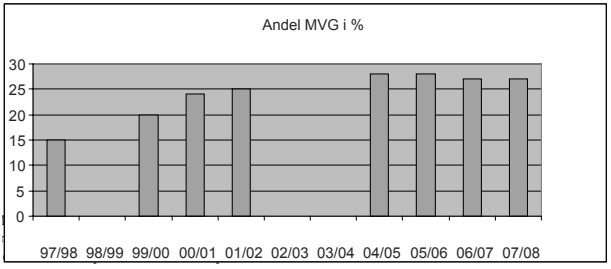
Argumentationen för ett prov kan ske efter två linjer, en som stödjer sig på historieämnets aktuella situation i den svenska gymnasieskolan med allmänt hållna kursmål, och en som stödjer sig på hur ett prov kan fungera. Här förs ett resonemang om frågekonstruktion och vilka erfarenheter som har gjorts i Skåne av gemensamma prov. Dessa erfarenheter är bakgrunden till min forskning som behandlar olika former av provkonstruktion för att bedöma elevers förmågor utifrån begreppet historiemedvetande.

Hur började tankarna om ett gemensamt historieprov?

Under hösten 1999 beslöt historielärare på Bergagymnasiet i Eslöv att göra ett försök med ett gemensamt prov på kursen Historia A. Det första provet och de närmast följande hämtade inspiration från de under 1990-talet införda finländska realprov som diskuteras i Per Gunnemyrs kapitel i denna bok. Fyra år senare togs ett initiativ till att genomföra ett gemensamt prov i Historia A på flera gymnasieskolor. Detta prov kallades för ”Skåneprovet”, eftersom Historielärarnas förenings Skånekrets samordnade arbetet. I dag benämns provet i stället ”Historielärarnas prov”, så att ingen förleds att tro att provet enbart handlar om skånsk historia.

Den främsta anledningen till att genomföra ett gemensamt prov var riskerna för orättvisa betyg. Vi hade märkt skillnader i betygsättningen på vår egen skola. När vi fick ta del av riksstatistiken i sammanställningarna från Statistiska Centralbyrån förstod vi att det också råder stora skillnader mellan skolorna och att det dessutom skett en stark inflation sedan det nya betygssystemet infördes 1994. Diagrammet nedan visar hur betyget MVG i riket ökat mellan åren 1998 och 2004 från 15 procent till 28 procent. Ökningen ser emellertid ut att hejdas kring år 2005 och att andelen sedan stabiliseras på mellan 25 och 30 procent.[1]

Diagram 1. Betygsstatistik i Historia A i riket. Källa: SCB.



1 De uteblivna värdena för 1999, 2002 och 2003 beror på kostnaden för att ta del av dessa uppgifter från SCB. Till skillnad från kärnämnena är betygsstatistik för historia inte fritt tillgänglig utan måste för varje år köpas från SCB av användarna.

Oro över likvärdighet

Var det en nyhet att ämneslärare dryftade bedömningsfrågor? Vid en genomgång av protokoll, förda vid de regelbundna ämneskonferenserna på Bergagymnasiet i Eslöv mellan åren 1967 och 1994, framgår att endast två sådana diskussioner protokollförts under dessa 27 år. Efter 1994 och det nya betygssystemets införande speglar emellertid protokollen årligen återkommande diskussioner kring bedömningsfrågor och betygsorättvisor. Intressant att notera är att frågan ofta väckts på indirekt initiativ av eleverna, vilka efterfrågar gemensamma prov i historia.[2]

I det offentliga samtalet förekom i Sverige under 1990-talet knappast någon debatt kring de nya betyg som införts. Tystnad kan visa på acceptans, men den tystnad som rådde har nog inte sin förklaring i överdriven respekt för kursplanerna. Snarare berodde den på otydligheten i mål och betygskriterier som de nya styrdokumenten innebar. Redan 1994 konstaterade Per Måhl träffsäkert: ”Det går inte att debattera en text som säger allt och därmed ingenting.”[3]

De senaste åren har begreppen betygsinflation och 20,0-problematiken dykt upp i media. Det sistnämnda avser ett godtyckligt urval inför högre studier när betygen anhopas i taket och alltfler har högsta betyg i alla ämnen. Förutom att det råder inflation i betygsbedömningen är det en vanlig uppfattning att betygskraven är olika från skola till skola och varierar mellan olika lärare.[4]

Hur kan man förklara den generella betygshöjningen bland svenska gymnasieelever? En orsak skulle kunna vara att eleverna uppnår fler av målen, något som dock avfärdas av flera bedömare.[5] Detta bekräftas av skolverket i TIMSS-rapporten som kom i december 2009.[6] Skolverket har producerat

---

2 Protokoll förda vid ämneskonferenser i historia 1967-2009 vid Bergagymnasiet, Eslöv. Original hos författaren.

3 Birgitta Allard, Per Måhl & Bo Sundblad, *Betyg och elevens rätt till kunskap - en bok om kunskapsrelaterad betygssättning*, Arlöv 1994, s. 124. Samma författare skriver att lärarna borde se upp med ”svamlet”, för texten ger inte bara lärarna frihet. Den ”ger också arbetsgivaren frihet”, s. 133.

4 Skolverket, *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan*, Stockholm 2009.

5 Magnus Henrekson & Jonas Vlachos, ”Konkurrens om elever ger orättvisa betyg”, http://www.dn.se/opinion/debatt/konkurrens-om-elever-ger-orattvisa-gymnasiebetyg-1.932111, 2009-12-15.

6 TIMSS är en internationell jämförande studie om elevers kunskaper i avancerad matematik och fysik, där de svenska resultaten till och med har försämrats över tid.

ett flertal rapporter om bristande likvärdighet, där de bland annat konstaterar att lärarkåren sätter betyg på grunder som inte existerar i betygskriterierna som formulerats. Skolverket presenterar tänkbara förklaringar till elevernas försämrade kunskaper, som de framstår vid TIMSS-rapporten, och pekar bland annat på arbetssätt och otydliga kursplaner med stort utrymme för lokala tolkningar på respektive skola.[7] Alla dessa rapporter, jämte svenskarnas intresse för skolfrågor, har ökat medias intresse för betygens likvärdighet.[8]

Centralisering och decentralisering – en oharmonisk pendelrörelse

Det svenska skolsystemet har under de senaste hundra åren genomgått svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig skola genomfördes.[9] Ett problem var intagningsförfarandet vid ansökan från folkskolan till läroverken. Antagningen hade tidigare förlitat sig på intagningsprov. När dessa ersattes av betyg krävdes en mer enhetlig betygssättning. Motiveringen var en ökad tillströmning, med en nödvändig gallring som följd, samt en önskan om att eleverna som kom in på läroverken skulle hålla måttet, det vill säga vara studieintresserade. Åtgärden, i syfte att få en likvärdig bedömning, blev tillkomsten av så kallade standardprov som togs i bruk 1943. Proven kom att prioritera det objektivt mätbara och syftet var att utgöra underlag för betyg. Kritiken som kom från både lärare och elever gick ut på att undervisningen påverkades negativt av denna form av provkonstruktion.[10] Den socialdemokratiska skolpolitiken gick under de

7 *Timss Advanced 2008 Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv*, Stockholm 2009, s. 10, 81–85.

8 Att skolfrågor berör det svenska folket bekräftas i Lärarförbundets undersökning som publicerades sommaren 2009, där skolfrågor har blivit viktigare för svenska folket vid val av parti. Väljarna belönar det parti som sätter skolan högt på agendan och det parti som har fått ökat förtroende är Folkpartiet. Svenska folkets bedömning av Socialdemokraternas skolpolitik har dalat från skolreformen 1994 fram till valet 2006. Per Hedberg, *Svenska folkets bedömning av Socialdemokraternas, Folkpartiets och Moderaternas politik i skol- och utbildningsfrågor 1979–2006*. Valforskningsprogrammet vid Göteborgs universitet. Juni 2009.

9 Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet – kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Stockholm 2006, s. 183–187; Hans Albin Larsson, *Skola eller kommunal barnomsorg*, Stockholm 2002, s. 41ff.

10 Christian Lundahl 2006, s. 372.

ekonomiskt goda decennierna, femtio- och sextiotalet, mot ökad centralisering med skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partierna.[11]

Den enigheten fanns inte vid skolreformen vid slutet av 1980-talet, som syftade till en decentralisering genom kommunalisering. Motiveringen till decentraliseringen av skolan var att den pedagogiska kvaliteten skulle höjas och att skolans effektivitet skulle förbättras. Skolminister Göran Persson (S) genomdrev 1989 kommunaliseringen utan stöd från något borgerligt parti eller lärarfacken, trots förespeglingar om att reformen skulle leda till höjda löner för lärarna. Frågan har väckts huruvida den då pågående ekonomiska krisen hade betydelse för beslutet att låta kommunerna hushålla med skolbudgeten.[12]

Decentraliseringen innebar att kommunerna gavs större frihet att tolka läroplaner och andra styrdokument för skolans verksamhet. Dessutom skulle kommunerna själva utvärdera hur väl de uppfyllde dokumentens intentioner. Staten skulle inte trampa in på det friutrymme som givits kommunerna. Det nyinrättade Skolverket fick i uppdrag att utgöra en samtalspartner för skolorna och erbjuda sina kunskaper om skolorna själva efterfrågade dem.[13]

Den nya kommunala skolan fick också målrelaterade betyg. De kursplaner och betygskriterier som nådde ut till skolorna uppfattades av många lärare som otydliga med stort utrymme för olika tolkningar. Det blev inte lättare för lärarkåren av att det dröjde sex år, till juli 2000, innan nationella betygskriterier för det högsta betyget ”mycket väl godkänt” introducerades. På många skolor tillskapades dessutom så kallade programarbetslag, där lärarens ämneskompetens var sekundär och underordnad arbetssättet. Ämnesdiskussioner och bedömningsfrågor ersattes av budgetfrågor och organisationsfrågor.[14] Budgetfrågornas betydelse föranleddes av en ökad konkurrens från friskolor, vilket minskade elevunderlaget för de kommunala skolorna. Detta medförde i sin tur att lärare måste ägna sig åt marknadsföring av sin egen skola i stället för undervisnings- och bedömningsfrågor.

När tankarna om ett gemensamt prov växer fram i Skåne under början av 2000-talet är det av två anledningar intressant att koppla initiativet till skolomdaningen på 1990-talet. Det kan tolkas på två inte nödvändigtvis motstridiga sätt. Å ena sidan var provets tillblivelse en kritik mot det nuvarande

11 Hans Albin Larsson 2002, s. 57.

12 Hans Albin Larsson 2002, s. 58–59.

13 Christian Lundahl 2006, s. 375.

14 Helena Korp, *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*, Malmö 2006, s. 262.

avreglerade systemet där historielärarna i hög grad lämnas ensamma med sin betygsbedömning utifrån otydliga styrdokument. Å andra sidan var det resultatet av ett tryck underifrån, där professionen själv tog ansvar för ämnet och i samverkan utformade kriterierna för en gemensam bedömning. På det sättet kan utvecklingen faktiskt sägas motsvara intentionerna med reformen.

Historieprov – vad mäter de?

Arbetet med ett gemensamt prov har givit ett antal viktiga erfarenheter och rika tillfällen till reflektion över såväl bedömning som provkonstruktion. De tidigare omtalade standardproven kritiserades på 1960-talet för att ensidigt fokusera på fakta och inte mäta förmågor. De nationella proven i Sverige har förändrats därefter. Styrdokumenten trycker i dag på förmågor och de kursplaneförslag som finns i historia betonar också förmågor, men i kombination med ett definierat centralt innehåll.[15] De nationella proven i Sverige har för lärarna i kärnämnena varit ett medel för att nå någorlunda enhetlighet och jämförbarhet i bedömningen, men de är också en markering av vilka förmågor som är viktiga. Både i Sverige och internationellt pågår det diskussioner om gemensamma utvärderingar. I Förenta Staterna har det byggts upp ett system med gemensamma prov där även ämnet historia ingår. Enligt S.G. Grant betonas i vissa delstater tolkningar och eleverna får konstruera historiska argument. I andra delstater prioriteras däremot enbart faktakunskaper.[16]

Prov är ett instrument för likvärdig bedömning men även ett budskap om vad som är av stor betydelse för ämnet. Vad bör ett prov innehålla? Så tidigt som 1917 fanns i tidskriften *Journal of Educational Psychology* en artikel med titeln ”Historic sense”. Artikelförfattaren var J. Carleton Bell, tidskriftens redaktör och professor vid *Brooklyn Training School for Teachers*. Bell uppmanade sina läsare att fundera över två frågor: ”Vad är historiskt förnuft/sinne och hur kan det utvecklas?” Bell besvarade frågorna tillsammans med sin kollega David

15 Arbetet med ämnesplaner för gymnasiet pågår i skrivande stund och utkasten publiceras regelbundet på Skolverkets hemsida. *Utkast till ämnesplan i historia för gymnasiet*, http://www.skolverket.se/sb/d/3415, 2010-02-15.

16 S. G. Grant, *Measuring History. Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich 2006. Grant framhåller *New York State Regent Exam in Global History* som ett exempel på ett bättre prov. Provet är uppdelat i fyra områden: en essädel, en del med multiple choice och två delar dokument med tillhörande frågor. Exempel på ett prov från 2010-01-29: http://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/20100129exam.pdf.

F. McCollum i form av fem punkter om vad de kallar för historiskt sinne, ”historic sense”:

1. Förmågan att förstå nutida händelser i ljuset av det förflutna.
2. Förmågan att sovra i dokument – tidningsartiklar, hörsägen, partipolitiska anföranden, samtida beskrivningar – och att ur denna ”förvirrande härva” skapa ”en entydig och rimlig berättelse” om vad som hänt.
3. Förmågan att uppskatta en historisk berättelse.
4. Reflektion och svar som visar på gott omdöme vid mer djupgående frågor om en given historisk situation.
5. Sakkunskap om historiska personligheter och händelser.[17]

Man skulle kunna sammanfatta deras tankar i begreppen nutidsförståelse, källkritik, narrativ kompetens, problemlösningsförmåga och faktakunskaper. Bell och McCollum genomförde sedermera de första gemensamma proven i historia i USA. Där stod punkt fem i centrum, även om de påpekade att den var den minst viktiga typen av historisk kunskap.[18]

Likt Bell och McCollum fastställer kursplanerna vilka förmågor som är viktiga. De nuvarande kursplanerna siktar brett in sig på många mål. Begreppet historiemedvetande finns i strävansmålen, och i beskrivningen av ämnet sägs att kopplingen ”mellan det förgångna, nuet och framtiden gynnar analys och problematisering”, vilket skapar handlingsberedskap.[19] Andra mål är att skapa insikter om det egna kulturarvet och andras identitet, studera och klarlägga förändringar. Källkritiken betonas liksom nutidsförståelse. I Historia A ska dessutom eleven känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen, beskriva historiska skeenden utifrån olika perspektiv och förstå olika epokbegrepp.

Hur förhåller sig de förmågor som Bell och McCollum menar är nödvändiga för ett utvecklat historiskt sinne till de förmågor som kan utveckla ett historiemedvetande? Det nya kursplaneförslaget för grundskolan i historia som presenterades hösten 2009 utgår från att undervisningen i historia ska utveckla elevens historiemedvetande. Detta är det övergripande syftet, som påminner om frågan som ställdes 1917: ”Vad är historiskt förnuft/sinne och hur kan det utvecklas?” Kursplanen säger också att viktiga förmågor för att nå

17 Sam Wineburg, ”Crazy for history”, *The Journal of American History* 2004, http://www.journalofamericanhistory.org/textbooks/2004/wineburg.html, 2010-02-14.

18 Sam Wineburg 2004.

19 *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94. Kursplan 2000 för historia.*

ett utvecklat historiemedvetande är relaterade till kunskap om historia samt hur historia skapas och används.

En dansk kursplaneförfattare, Henrik Skovgaard Nielsen, pekar på att historiemedvetande inte är något man kan lära sig. Det är hela tiden närvarande. Däremot kan man kvalificera det. Hans förslag om hur ett utvecklat historiemedvetande gestaltas, vilket påminner om det svenska kursplaneförslaget, innehåller viss faktakunskap, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruk och missbruk av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utgör historia och att vi skapar historia.[20]

Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmån för andra kursmål. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kunskaper i historia.[21] Det finns farhågor för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål enbart leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.[22] Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan – som tidigare beskrivits – är att ett historiemedvetande alltid existerar. För att nå ett utvecklat historiemedvetande behövs det komponenter som det klassiska historieämnet tillgodoser – alltså råder inget motsatsförhållande.[23] Vilken betydelse har detta för konstruktion av prov i historia?

---

20 Henrik Skovgaard Nielsen, ”Historiebevidsthed og viden”, i Jacob Ringsing Jensen & Peder Wiben (red.), *Historiedidaktik,* Köpenhamn 2006, s. 28–33.

21 Carsten Tage Nielsen, ”Historieundervisningen i den danske folkeskolen i et uddannelseshistorisk perspektiv” i Lars-Erik Jönsson, Anna Wallette & Jes Wienberg (red.)*, Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige,* Stockholm 2008, s. 177–179.

22 I Danmark rasar det fortfarande en diskussion om kanonpunkterna. I den danska tidskriften *Noter* finns ett debattforum som benämns Stafetten där olika författare lämnar över ordet till varandra. Under 2009 framförde bland annat Sören Rønhede (februari 2009) åsikten att begreppet historiemedvetande hotade regeringens syn på historieämnet, http://www.emu.dk/gym/fag/hi/foreningen/stafet.html, 2010-02-15.

23 För att tydliggöra skillnaderna mellan de officiella danska målen och de svenska kursplaneförslagen har jag plockat ut några centrala meningar. Det danska, som först citeras nedan, betonar kunskaper om historia:”Syftet med undervisningen är att utveckla elevernas kronologiska översikt, öka deras kunskap om och förståelse för historiska sammanhang och öva dem i att använda denna förståelse i sin vardag och samhällsliv. Undervisningen ska göra eleverna förtroliga med dansk kultur och historia […]”. http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/

Historiemedvetande och provfrågor

I ett gemensamt prov går det att använda sig av tankar kring historiemedvetande och konkretisera begreppet i form av frågor. Hur aktiveras vårt historiemedvetande? Trots att frågan är central är svaret svårt att hitta i den didaktiska litteraturen. Klas-Göran Karlsson menar att frågor om livets grundläggande tillvaro som liv och död, rätt och fel, berör vårt historiemedvetande. Han diskuterar kring historisk progression och resonerar om historia som kvantitet, kvalitet och relevans, alternativt som fakta, tolkning och medvetande. Dessa dimensioner ska samspela i en process. Relevansen eller medvetandet måste finnas med. Detta är nödvändigt för att ge historien en mening. Fakta väljs och förblir då provisoriska, men är nödvändiga för att tolka, i annat fall blir det omöjligt att analysera. Alla perspektiven är nödvändiga.[24] Relevansen existerar i frågan, men även i svaret där också fakta och tolkning finns. När en historisk fråga ställs sker en projektion bakåt för att uppnå en nutidsförståelse, behövlig för en orientering inför framtiden. Karlsson lanserar här två begrepp: genetisk och genealogisk historia.

Genetisk historia är en kronologisk, framåtskridande och riktad tidsförståelse. I detta synsätt följer man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med hur detta ”nu” har växt fram. Progressionstanken kan leda till ett adderande synsätt. I en provsituation skulle en genetisk fråga om demokratin i Aten kunna lyda:

”Ta fram det typiska i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representerade folket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?”.

I en genealogisk historia är nuläget aldrig fixerat. Det är det föränderliga nuet som skapar frågor när människor söker svar utifrån sin egen självförståelse. I denna orientering är vi inte bara historia utan även skapare av historia. Det blir en subjektiv förståelse av historien. I en genealogisk form av fråga kan jag se vissa faror. Inlevelse är en viktig beståndsdel, men den kan också innebära ett ensidigt perspektiv. En sämre genealogisk fråga skulle kunna lyda: ”Varför

Faelles%20Maal%202009%20-%20Historie/Formaal%20for%20fagets%20historie.aspx, 2010-02-15. Det svenska förslaget för gymnasiet lyfter fram historiemedvetande som något grundläggande och utvecklingsbart: ”Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskap om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används…” http://www.skolverket.se/sb/d/3415, 2010-02-15.

24 Klas-Göran Karlsson, ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009, s. 219–221.

är det demokratiska sinnelaget starkt här i Sverige?" Även om frågan utgår från nuet har den ett exkluderande, närmast självgott, drag och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati.

Föreningen av det genetiska och genealogiska perspektivet kallar Karlsson för den dubbla historiska tankeoperationen. Här är utgångspunkten dagens livsvärld och då kanske uppgiften skulle kunna formuleras: "Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående!" Dock har den inget framtidsperspektiv. Uppgiften skulle kunna utvecklas med "Är den demokrati vi har i dag säkrad för all framtid? – Använd dig av historiska exempel!"

Med denna dubbla tankeoperation ställer vi nutidens frågor kring demokratibegreppet i relation till dåtiden. Påståendet om demokratins vagga är tänkt att diskuteras; fakta, tolkning och relevans i en frågeställning. Den kompletterande frågan drar in framtidsvisioner men även insikter kring förändringar och kontinuitet.

Hur kan dåliga provfrågor se ut? Ett prov som koncentrerar sig på faktakunskaper är tämligen lättkonstruerat och framförallt lätträttat. En annan fördel med denna frågeform är att det ger en hög jämförbarhet resultatmässigt. Dock överväger nackdelarna. Skolorna i Kalifornien använder frågor av följande slag:

1. Jewish and Christian beliefs differ from the Greco-Roman tradition in matters concerning the importance of A the role of law. B individual morality. C belief in one God. D the family unit

2. Who believed that in an ideal society the government should be controlled by a class of "philosopher kings"? A Muhammad B Plato C Lao-tzu D Thomas Aquinas

3. "He who trusts any man with supreme power gives it to a wild beast, for such his appetite sometimes makes him: passion influences those in power, even the best of men, but law is reason without desire. . . . —Aristotle" Which feature of modern Western democratic government reflects Aristotle's views as given above? A the direct election of members of the legislature B the power of the courts to review the law C the granting of emergency powers to the chief executive D the requirement that government actions must adhere to the law

4. Which of the following is a concept from classical Athens that is central to Western political thought today? Individuals should fight against nature and society to achieve greatness. B Individual achievement, dignity, and worth are of great importance. C Individual recognition impedes societal progress. D Individuals play an insignificant role in shaping ideas, society, and the state.[25]

25 Riktlinjerna är fastställda av State Board Education. Flera historiker kritiserar den typ av frågor som fokuserar på fakta och inte förmågor, http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/

Det finns en välartikulerad kritik i USA mot den sortens gemensamma prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i Sverige 1951 uttryck för med frågan: ”Varför ska eleverna ägna sig åt själlöst minnesplugg?”[26] Det kan tilläggas att professionella historiker, som fått besvara prov av typen *multiple choice*, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultat som eleverna.[27]

Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av gemensamma prov brukar ta upp begreppet *teaching for testing*, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanifrån pålagda prov leder till att läraren tillsammans med eleverna alltmer mister möjligheten att lägga upp undervisningen efter självständiga linjer, vilket riskerar att minska lärarnas kreativa frihet och entusiasm och därmed elevernas historieintresse. Tyvärr upplever många elever historieämnet som tämligen trist och utan koppling till deras vardag. Sam Wineburg, forskare vid Stanford, varnar för att eleverna kommer att somna under lektionerna om lärare undervisar en ”objektiv” historia utan moraliska ställningstaganden som är lätt att ställa provfrågor kring.[28] Även vid högre studier på universitet bekräftas bilden av att studenter fortfarande tror att det bästa sättet att förbereda sig för en tentamen är att lära sig en mängd detaljer utantill. Hoppfullt är att ju fler kurser i historia studenter har läst, desto mer lyfts andra förmågor fram.[29] I rättvisans namn ska det påpekas att det finns bättre och sämre prov av typen *muliple choice*. Men användningen av den typen av frågor kräver att provet

---

documents/cstrtqhssworld.pdf , 2009-12-15.

26 Styrelsen i Historielärarnas Förening uttalade sig negativt om examensskrivningar i årsskriften 1951. Det fanns då ett förslag om examensskrivningar på allmänna linjen, men styrelsen avrådde, därför att prov måste förberedas, vilket skulle styra undervisningen. Läraren skulle bli tvungen att inrikta sig på en viss typ av prov. Följden skulle bli en likriktning och att läraren miste sin möjlighet att lägga upp undervisningen. Kontakten mellan lärare och elev skulle bli mindre personlig och historia ett pluggämne, *Historielärarnas förenings årsskrift* 1951, s. 6–8.

27 Sam Wineburg, “On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy”, *American Educational Research Journal* 1991.

28 Sam Wineburg, ”A History of Flawed Teaching”, *Los Angeles Times* 24 maj 2005. Att lärare undervisar på detta sätt styrks också av en undersökning där 1500 amerikanska elever skulle välja ett ord som de kom att tänka på när de hörde ordet ”history”. Det vanligaste svaret var ”boring”. Sam Wineburg refererar här till Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past – Popular Uses of History in American Life,* New York 1998.

29 Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, ”The History Learning Project. A Department Decodes its Students “, *The Journal of American History* 2008, http://www.journalofamericanhistory.org/textbooks/2008/pace.html, 2010-02-14.

kompletteras med andra delar för att mäta andra förmågor. I ”Historielärarnas prov” har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

Erfarenheter kring provkonstruktion

I ett idealiskt prov ska styrdokumentens mål, lärarens kunskapssyn och historiesyn, elevernas intressen och referensramar och en underförstådd lärarkanon påverka och utmynna i ett fåtal frågor. Förutom kursplaner och betygskriterier bör hänsyn tas till den historiedidaktiska diskussionen. Frågor vi ställer oss i konstruktionsgruppen för ”Historielärarnas prov” är exempelvis: Hur ser förhållandet ut mellan styrdokumentens prioritering av förmåga och behovet av ett speciellt stoff? Hur kan provet göras allsidigt och ansluta till elevernas referensramar? Hur ska de andra förmågorna mätas som Bell och McCollum nämner, exempelvis narrativ kunskap? Provkonstruktionsgruppen har efter en del diskussioner kommit fram till en återkommande struktur för ett gemensamt prov i Historia A. De olika delarna har ansetts mäta olika förmågor och provet konstrueras om varje år, men har haft en struktur på tre eller fyra områden.

– ”Historielärarnas prov” brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättsam. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

– I en del ska eleven välja tre av femton frågor. Att eleven kan välja frågor beror just på variationen i undervisningen. Eftersom den har behandlat olika stoff i olika klasser och med olika läroböcker så måste också frågorna vara varierade och valbara. Denna frågedel brukar vara populär hos både lärare och elever. En del av dessa frågor är inriktade mot vissa förmågor, exempelvis det historiebruk som Skovgaard efterlyser, andra mer åt essähållet och historiska orsaksförklaringar med dess olika tolkningar. Flera frågor utgår från nutida samhällsproblem.

– En del har riktat in sig på källkritik. Det är vår uppfattning att det vanligen inte ingår så mycket källkritik i undervisningen på Historia A, utan att den i stället har sin tyngdpunkt på Historia B, trots att både styrdokumenten och betygskriterierna i detta fall är tydliga. Utvärderingar från provskrivningarna de första åren har mynnat ut i fem kortare texter där eleverna utifrån läsningen ska dra slutsatser: ”Förmågan att sovra i dokument” som Bell och McCollum uttryckte saken 1917, eller ”källkritik för att utveckla ett historiemedvetande” som Henrik Skovgaard Nielsen

diskuterar.[30] Vi har även experimenterat med olika frågeformer. De har vissa år varit materialförankrade i form av tabelltolkning, tidningsartiklar, lärobokstexter och diagram. Andra år har de inriktats på att förstå förändringar i värderingar i förhållande till samhällsförändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provocerande autentisk tidningsannons från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.[31]

Avslutande reflektioner

Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avge omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolkunskaper försämrats, vilket paradoxalt nog har samvarierat med generellt högre betyg. Från eleverna kommer tydliga indikationer på att de upplever sig orättvist bedömda. I den situationen ställs frågan om nationella prov även i historia. Här kan erfarenheter från det gemensamma provet på Historia A bidra. Tankar bakom provkonstruktionen har beskrivits, kopplat till tidigare och nutida forskning kring historiska förmågor som eleverna genom undervisningen bör tillägna sig. I detta speglas något av de komplicerade överväganden som krävs för att skapa ett gemensamt prov.
Erfarenheterna kan sammanfattas i fyra punkter.

1. Möjligheten ökar att höja kvaliteten på undervisningen genom att använda provet som utvärdering av undervisningen. Provet blir en signal om vilka förmågor som undervisningen bör inriktas på i förhållande till historiekursens mål.[32]
2. En ökad motivation för lärare att förbättra sina bedömningsförmågor när det sker i en öppen dialog med kolleger kring ett gemensamt

30 Henrik Skovgaard Nielsen 2006, s. 28–33. Provets frågor om källkritik har behandlats i ett examensarbete på Lärarutbildningen, Malmö högskola 2007. David Gudmundsson, *När kritiska elever är målet. Att undervisa i källkritik på gymnasiet*, http://www.uppsatser.se/uppsats/b5979f9d01/, 2010-01-15.

31 Provsvaren har analyserats i ett examensarbete på Lärarutbildningen, Malmö högskola 2007. Tobias Ogenblad & Vanja Wallin, *It takes two to tango...eller? Föreställningar om män och kvinnor då, nu och sedan hos några skånska gymnasieelever* 2007, http://www.uppsatser.se/uppsats/ab54398ef6/, 2010-01-15.

32 Den delen av provens funktion är föremål för forskning. Se Per Gunnemyrs kapitel i denna bok.

material. Den allt mer omfattande ämnesdialogen är kanske det viktigaste resultatet av det gemensamma provet på lång sikt.

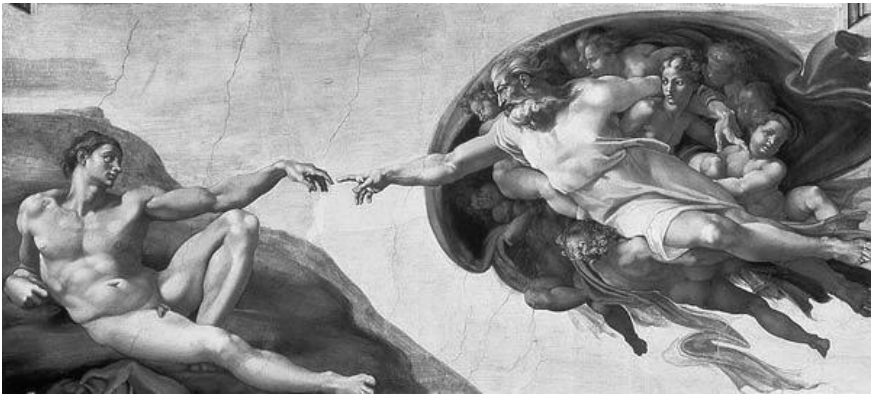
3. En ökad status för historieämnets ämnesdiskussion. Ett gemensamt prov har förmåga att provocera och inspirera, men innebär framför allt något att förhålla sig till och diskutera sin undervisning utifrån.
4. Rättssäkerheten ökar. Eleverna får en mer fristående bedömning som står utanför skolans och lärarens tolkning.

Per Gunnemyr

I huvudet på en finländsk provkonstruktör

Externa prov i historia som ett medel för kommunikation

Bildkonstnären Michelangelo målade 1508–1512 i Sixtinska kapellet i Vatikanen fresker med scener ur Bibeln. Bilden återger den fresk där Gud skapar människan (”Adams skapelse”). Hur kommer den samtida människosynen och bildkonsten till uttryck i målningen?



(Fråga 3 i det finländska ämnesrealprovet i historia hösten 2008)

Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesrealprovet i historia – ett prov som är en del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avslutning på sina treåriga gymnasiestudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektion av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesrealproven i historia och samhällslära.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskapssyn och ämnessyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasieskolan? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesrealprovet för det professionella samtalet om historia och historieundervisning i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009.[1] Det är framför allt den sistnämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i det här sammanhanget och syftet med texten är att med utgångspunkt från Löfströms uppfattningar om ämnesrealprovet i historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klargör vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet *external tests* flitigt, i många fall kopplat till den debatt som följde i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda sig av massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

Trots den omfattande forskningen inom ämnesområdet har jag haft svårt att finna explicita definitioner i litteraturen. Ett undantag är George F. Madaus som gör följande distinktion mellan interna och externa prov:

1 Materialet finns hos författaren.

> An internal testing program is one which is carried out within a school at the initiative and under the control of the school superintendent, principal, or teacher. […] External testing programs are those controlled and/or mandated by an external authority, such as a state department of education, the state legislature or a private agency such as the College Entrance Examination Board (CEEB).[2]

Madaus menar således att den grundläggande skillnaden mellan ett internt och externt prov handlar om vilken eller vilka aktörer som initierar och kontrollerar provet. Hans definition kan som jag ser det problematiseras i två avseenden; dels genom att diskutera vad som innefattas i begreppet kontroll, dels genom att diskutera betydelsen av på vilken nivå inom utbildningssystemet som den initierande/kontrollerande aktören befinner sig.

Vad innebär det att som enskild lärare ha kontroll över ett prov? En grundläggande aspekt är naturligtvis huruvida den enskilde läraren själv kan avgöra om provet ska användas eller inte, men vid sidan av denna vetorätt så är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet inrymmer, som jag uppfattar det, tre olika delprocesser:

- En konstruktionsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar provfrågorna och som sedan konstruerar provet?
- En bedömningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar bedömningskriterierna och som sedan bedömer elevernas provsvar?
- En användningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar användningsdirektiven och som sedan använder sig av elevernas provresultat?

Ett internt prov är enligt mitt sätt att definiera begreppet ett prov där den enskilde läraren har vetorätt samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett externt prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sättet att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov faller under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre externt, beroende på hur pass stort inflytande externa aktörer har

2 George. F. Madaus, ”The influence of testing the curriculum”, i L. N. Tanner (ed.), *Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I* , Chicago 1988, s. 86.

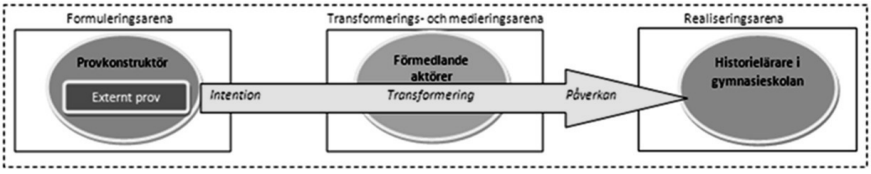
över de tre delprocesserna. Ett prov kan dessutom ”externaliseras” genom att utomstående aktörer ökar sitt inflytande över en eller flera av delprocesserna.

Den andra aspekten i Madaus definition som jag vill problematisera är som sagt vilken betydelse det har på vilken nivå som de kontrollerande aktörerna befinner sig. Madaus tycks mena att endast de prov som kontrolleras av aktörer på en statlig nivå ska definieras som externa prov – en snäv avgränsning som utesluter alla de lokala och regionala prov som inte kontrolleras av den enskilde läraren. I min definition av externa prov är det primära inte på vilken nivå de externa aktörerna befinner sig utan det faktum att den enskilde läraren inte på egen hand konstruerar, bedömer och använder sig av provet. Jag menar således att nivåaspekten är av underordnad betydelse i förhållande till kontrollaspekten och vill därför vidga begreppet externa prov till att gälla alla prov, oavsett nivå, som den enskilde läraren inte helt på egen hand kontrollerar.

Externa prov i historia – en teoretisk modell

För att tydliggöra mitt sätt att uppfatta externa prov i historia som ett medel för kommunikation har jag konstruerat en modell där jag sammanbinder teoribildning från två skilda forskningsfält; dels från historiedidaktisk teoribildning, dels från läroplansteoretisk teoribildning.

Figur 1. Externa prov som en förmedlande historieprodukt i en historiekulturell kontext



Mina teoretiska ansatser inom det historiedidaktiska forskningsfältet utgår huvudsakligen från Niklas Ammert, som i sin avhandling har analyserat läroboken som en historisk artefakt och i sin analys satt in läroboken i en historiekulturell kontext. Läroboken, menar Ammert, utgör en förmedlande historieprodukt mellan läroboksförfattaren och eleven.[3] Jag vill hävda att man i ett historiedidaktiskt sammanhang på ett liknande sätt kan betrakta

3 Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historielärböcker under hundra år*, Lund 2008, s. 25.

ett externt konstruerat prov i historia som en förmedlande historieprodukt mellan en avsändande provkonstruktör och en mottagande historielärare – och det är den aspekten som jag vill tydliggöra med hjälp av modellens kommunikationskedja.

Lindensjö & Lundgren har undersökt förhållandet mellan de beslutsfattande aktörernas intentioner, som de kommer till uttryck i styrdokument, och den faktiska påverkan som dessa intentioner sedan får ute i skolorna. De använder sig av en styrteoretisk modell som är uppbyggd kring tre arenor; en formuleringsarena, en transformerings- och medieringsarena samt en realiseringsarena.[4] Genom att tillämpa deras teoribygge i min egen modell kan jag tydliggöra min uppfattning att externt konstruerade prov i historia tillkommer på en extern formuleringsarena och att de utgör ett styrmedel i händerna på externa aktörer – ett styrmedel som påverkar aktörer verksamma på en intern realiseringsarena. Ett annat sätt att uttrycka sig är att externa provkonstruktörer genom sitt sätt att utforma det externa provet kan påverka den enskilde historielärarens historiedidaktiska överväganden. I linje med mitt tidigare resonemang kring betydelsen av på vilken nivå den kontrollerande aktören befinner sig menar jag att externa formuleringsarenor förekommer på olika nivåer inom utbildningssystemet, såväl lokalt som regionalt och nationellt.

Den tredje arenan i Lindensjö & Lundgrens modell, medierings- och transformeringsarenan, förklarar relationen mellan de båda andra arenorna. De styrdokument som tar form på formuleringsarenan förmedlas, tolkas och transformeras av mediala aktörer innan de når fram till realiseringsarenan. Jag vill i min modell visa att även externt konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarena. Här återfinns utöver massmedier av olika slag, även grupperingar och opinionsbildare med särskilt intresse för historia och historiedidaktik, till exempel ämneslärarföreningar i historia.

Ämnesrealprovet i historia som ett budskap och som ett diskussionsunderlag

Det empiriska materialet i denna text består som sagt av en intervju med Jan Löfström, en av de provkonstruktörer som ingår i den grupp som konstruerar det finländska ämnesrealprovet i historia. Det är inte min avsikt

4 Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm 2000, s. 171–179.

att göra en uttömmande analys av hela intervjumaterialet, utan jag har i stället valt att följa två analytiska spår som jag menar kan kasta ljus över provet som kommunikationsmedel. Det första spåret bygger på utsagor kopplade till konstruktionen av provet – utsagor där jag uppfattar att Löfström, mer eller mindre uttalat, beskriver provet som ett budskap eller som ett medel för envägskommunikation. Det andra spåret bygger på utsagor kopplade till bedömningen av provet – utsagor där jag uppfattar att Löfström beskriver provet som ett diskussionsunderlag eller som ett medel för dialog. Den här dubbla funktionen i samband med kunskapsbedömningar är väl belagd inom den pedagogiska forskningen. I Sverige har till exempel Forsberg & Lundahl uppmärksammat att kunskapsbedömningar, som ett medium, kan fylla både en styrande och en kommunikativ funktion.[5]

Gruppen som konstruerar ämnesrealproven i historia och samhällskunskap består i dag av fem personer, samtliga hemmahörande inom universitetsvärlden. Jan Löfström är huvudansvarig för provet i samhällskunskap och Mervi Kaarninen är huvudansvarig för provet i historia, men i praktiken utformas de båda proven gemensamt. Löfström och Kaarninen är ordinarie medlemmar av Studentexamensnämnden och har officiellt utnämnts av Utbildningsstyrelsen, medan de tre övriga medlemmarna i uppgiftsgruppen är nuvarande eller tidigare censorer som har godkänts som så kallade biträdande medlemmar av Studentexamensnämnden. Löfström uppfattar gruppen som ”helt självständig och ganska hemlig […] och det är ingen utomstående som ska komma och liksom kommentera eller följa med eller någonting”.

Löfström tycker sig kunna urskilja åtminstone tre skilda intentioner bakom den reform som ledde fram till ämnesrealprovens införande 2006.[6] Det var ett sätt att stärka realämnenas status i förhållande till de övriga ämnena, men det var även ett sätt att tydliggöra de olika realämnenas ämnesstruktur. Det var slutligen också ett sätt påverka intagningsförfarandet till de finländska universiteten.

Av dessa tre intentioner är det framför allt den andra som jag uppfattar som viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är konstruktivistiska till sin uppbyggnad, det vill säga utgår från någon form av material, till exempel textutdrag, bilder och statistik. Vidare menar han att frågorna syftar till att mäta kognitiva processer av karaktären analysera,

5 Eva Forsberg & Christian Lundahl, ”Kunskapsbedömningar som styrmedia”, *Utbildning & Demokrati* 2006, s. 7–29.

6 Realämnesreformen 2006 innebar att det tidigare realprovet ersattes med tolv olika ämnesrealprov.

jämföra, värdera och bedöma, men han betonar samtidigt att dessa kognitiva processer måste kopplas till det givna materialet – till ett innehåll. Provet ska mäta både kunskaper och färdigheter.

Ett tydligt exempel på en materialbaserad, konstruktivistisk, fråga är den inledande frågan om Michelangelos fresk ”Adams skapelse”. Med utgångspunkt från ett material i form av ett konstverk efterfrågas en analytisk förmåga, men samtidigt prövas även studentens allmänna kunskaper om renässansens föreställningsvärld. En viktig förutsättning för att frågan verkligen ska mäta en analytisk förmåga är dock att studenten inte har stött på en liknande analys av konstverket någon annanstans, till exempel i läroboken eller under någon lärarledd lektionsgenomgång. Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen mäter en analytisk förmåga och i stället hävda att frågan mäter studentens minnesförmåga.

I Löfströms beskrivning av vad historiskt tänkande innebär utgör historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den ”New History-rörelse” som slog igenom i England under 80-talet. Förespråkarna för *New History* argumenterade för historia som ett färdighetsämne, med övningar i källkritik och kritiskt tänkande som bärande element. Eleverna skulle tränas till att bli ”unga forskare” i klassrummet. Sirkka Ahonen menar att denna förmåga till systematiserat kritiskt tänkande ger eleven verktyg för att bearbeta de samhälleliga intrycken, vilket innebär att de kan utveckla sitt historiemedvetande på ett intellektuellt kontrollerbart sätt.[7]

Min sammanfattande uppfattning gällande konstruktionen av ämnesrealprovet i historia är att det är en process som äger rum på en autonom och aktörsgles formuleringsarena, vilket har gett Löfström och hans kollegor ett stort friutrymme att utforma ett tydligt budskap riktat till lärare och elever – ett budskap om att historiskt tänkande i första hand är en kognitiv process, vilket är i linje med de bärande tankarna inom *New History*. Provfrågornas utformning innebär i sig att ”historiskt tänkande” konkretiseras på ett tydligare sätt jämfört med de skrivningar som framkommer i de finländska kursplanerna för historieämnet. Lindensjö & Lundgren menar dessutom att den ”aktörsträngsel” som i många fall präglar de formuleringsarenor där läroplanens styrdokument tillkommer gör att formuleringarna i dessa riskerar att bli vaga och budskapet otydligt.[8] Forsberg & Lundahl använder en

7 Sirkka Ahonen, ”Historia som kritisk process”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 116–117.

8 Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 143–145.

annan terminologi, men deras beskrivning av kunskapsbedömningar ”som ett signalsystem, det vill säga som ett system som skickar signaler om vad som ytterst är att betrakta som centrala kunskaper och valida realiseringar av dessa”, ligger nära mitt sätt att uppfatta externa prov i historia som ett budskap riktat till aktörerna på realiseringsarenorna.[9]

Löfström beskriver som framgått att konstruktionen av provfrågorna är en process som äger rum innanför stängda dörrar. Konstruktionen av bedömningskriterierna har delvis andra förutsättningar – och sker enligt Löfström i tre steg. I ett första steg konstruerar Löfström och hans kollegor i provgruppen preliminära bedömningskriterier vilka, samma dag som provet skrivs, skickas till Historielärarnas förening (HYOL), varefter ett andra steg tar vid. Under detta så kallade stora poängmöte sammanträder aktiva och erfarna historielärare, och med utgångspunkt från de preliminära bedömningskriterierna konstrueras sedan de bedömningskriterier som lärarna ute i skolorna ska använda när de poängsätter studentsvaren. Under mötet finns de ansvariga provkonstruktörerna med som förhållandevis passiva gäster. Tanken är att lärarna själva ska resonera kring kriterierna och göra förändringar och modifieringar. Det tredje steget i processen tillkommer efter det att lärarna i skolorna har bedömt studentsvaren. Hela materialet skickas då till historieämnets censorskollegium, och under ett möte där provkonstruktörerna återigen medverkar sker den slutliga avstämningen av kriterierna innan censorernas bedömning tar vid.

Löfström beskriver vidare att det vid sidan av den här övergripande processen även genomförs ett antal mindre poängmöten inom de lokala avdelningarna av HYOL, där lärare på fältet kan ventilera sina tankar och där det ofta finns censorer från Studentexamensnämnden som kan föra åsikterna vidare till det avslutande censorsmötet.

Han uppfattar processen som viktig då han menar att det är de aktiva lärarna som kan relatera till den faktiska undervisningen. Löfström säger sig vara medveten om att det kan finnas ett avstånd mellan lärarna och provgruppens universitetsfolk – då de senare kan ha en övertro på studenternas förmåga.

Sammanfattningsvis menar jag att utformningen av bedömningskriterierna är en process som skapar förutsättningar för möten mellan aktörer verksamma på den externa formuleringsarenan och aktörer verksamma på interna realiseringsarenor. Dessa möten äger rum på en medierings- och transformeringsarena, och jag uppfattar att bedömningskriterierna fungerar som ett diskussionsunderlag. HYOL är en aktör som verkar på medierings- och transformeringsarenan och de har ett förhållandevis stort inflytande över bedömningsprocessen, vilket jag menar avspeglar den starka ställning som

9 Eva Forsberg & Christian Lundahl 2006, s. 24.

lärarprofessionen har i Finland. Det är intressant att notera att det till skillnad från konstruktionsprocessen finns utrymme för en dialog mellan aktörerna på de olika arenorna. Caroline Gipps har uppmärksammat den här typen av *group moderation*, det vill säga när en grupp lärare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högsta grad stärker ämnesutvecklingen och som dessutom får återverkningar för lärares faktiska undervisning.[10]

Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland

År 1997 utgavs ett övergripande samlingsverk, *Historiedidaktik,* med bidrag från ledande svenska, danska och finländska historiedidaktiker.[11] Klas-Göran Karlsson, en av redaktörerna för samlingsverket, skriver i ett senare sammanhang att artiklarna i antologin beskriver den förändring som det historiedidaktiska forskningsområdet genomgick under perioden 1982–1997 – en förändring från en ”fokusering på skol- och utbildningsfrågor” till ”ett tilltagande intresse för såväl historiedidaktisk teoribildning och begreppsanalys som frågor om det förflutnas betydelse för individ och samhälle”. Vidare drar Karlsson en skiljelinje mellan de historiedidaktiker som i första hand intresserar sig för ”kunskapens form och inlärningspsykologiska överväganden, utvärdering och historieuppfattning” och dem som intresserar sig för ”relationen mellan historiedidaktik och historievetenskap, historiemedvetandets teori och innebörd, sambanden mellan historia och identitetsbildning samt den historiska berättelsens särdrag”.[12] När man bläddrar igenom *Historiedidaktik* är det tydligt att de historiedidaktiska gränsdragningar som Karlsson beskriver motsvarar en geografisk skiljelinje. De två finländska bidragen, skrivna av Sirkka Ahonen och Arja Virta, representerar en historiedidaktisk inriktning som betonar kunskapsprocessens betydelse i historien och det finns dessutom en stark koppling till skolan. De svenska bidragen, skrivna av Klas-Göran Karlsson, Christer Karlegärd och Ulf Zander kan däremot sägas representera en inriktning med ett bredare samhälleligt perspektiv där identifikationsprocessen, med historiemedvetande som ett centralt begrepp, står i centrum.

---

10 Caroline V. Gipps, *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*, London & New York 1995, s. 117 – 122.

11 Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.) 1997.

12 Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, ”Inledning”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2008, s. 15.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelförfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudansvarig för historiefrågorna i det tidigare realprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Under intervjun med Löfström framkommer att han uppfattar både det nuvarande ämnesrealprovet och det tidigare realprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historielärarnas ämnesuppfattning. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnets utveckling i Finland och betonar då särskilt den betydelse som Sirkka Ahonen hade för utvecklingen. Hennes idé om en ny modern historieundervisning, med betoning på källkritik och tolkning, väckte opposition bland lärarna. Frågor som krävde färdigheter i analytisk-kritisk tolkning kom dock att genomsyra studentprovet. Därigenom fick detta synsätt direkt påverkan på undervisningen.

I Finland tycks det finnas en samsyn bland historiker att en avgörande brytpunkt äger rum i samband med läroplansreformen 1994. Tom Gullberg menar att en funktionell ämnessyn, inspirerad av New History-traditionen, då fick genomslag i den finländska kursplanen i historia. Han skriver att forskningen ”hittade på ett intressant sätt in i den finländska läroplanen i början av 1990-talet”. Gullberg menar vidare att den successiva omläggningen av frågeställningar i studentexamen bekräftar övergången från en stoffcentrerad ämnessyn mot en funktionell ämnessyn i historia.[13]

Ahonen skriver själv i en text från 2004 att ett nytänkande i fråga om historiefrågornas utformning i Finland tog sin början i samband med reformerna 1994. Redan då skedde övergången från de traditionella rubrikuppgifterna till uppgifter som utgick från dokument- och statistikuppgifter. Provet skulle mäta elevens förmåga att dra slutsatser och tillämpa sina kunskaper – det skulle inte längre vara tillräckligt med att minnas och upprepa.[14]

Även i Sverige sker en stor läroplansreform 1994, men det paradigmskifte gällande historieämnet som äger rum i Finland uteblir i Sverige. Visserligen skrevs begreppet historiemedvetande in i kursplanerna, men enligt Karlsson så är det inget som tyder på att begreppet fick något genomslag i den konkreta

13 Tom Gullberg, ”Historia är intressant – men hur skall historia undervisas?”, i Gun Oker-Blom & Mia Sandvik (red.), *Historia i nuet*, Helsingfors 2006, s. 36–37.

14 Sirkka Ahonen, ”Vad mäter uppgifterna i realprovet?”, i Jan-Erik Till (red.), *Historia och samhällslära som en del av realprovet åren 2001–2004,* Helsingfors 2004, s. 6.

historieundervisningen.[15] Det finns inte heller någon allmän uppfattning bland historiker att läroplansreformen innebar en brytpunkt i synen på historieämnet på samma sätt som i Finland.[16] Schüllerqvist beskriver perioden 1987 – 1996 som en stagnationsperiod för svensk historiedidaktisk forskning generellt och han menar att det sedan dess har varit ett svalt intresse hos de ledande historiedidaktikerna för just skolrelaterad forskning. Det uppsving inom forskningen som har skett sedan dess har framför allt koncentrerat sig på historiedidaktikens samhälleliga sida.[17] Även Karlsson menar att utvecklingen bort från skolan har förstärkts i Sverige under 2000-talet. I dag efterlyser han ”ett förnyat intresse för skolans historieundervisning, dess praktik, funktioner och förutsättningar”.[18]

Det är inte möjligt att i det här sammanhanget göra någon mer utförlig jämförelse mellan utvecklingen i Finland och Sverige, men jag vill ändå hävda att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare i Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realprovets historiefrågor fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sin uppfattning om vad historiskt tänkande innebär. En uppfattning starkt präglad av *New History* med dess betoning på historieämnets kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.[19] I Löfströms beskrivning av bedömningsprocessen tycker jag mig även se att provet kom att utgöra en brygga mellan universitetsvärlden och skolans värld – en brygga mellan en extern formuleringsarena och de interna realiseringsarenorna. Jag uppfattar att dialogen i samband med bedömningsprocessen har aktiverat en bred ämnesdiskussion och på så sätt förstärkt Ahonens budskap ytterligare.

I Sverige fick historiemedvetande som begrepp ett stort genomslag inom den svenska historiedidaktiska forskningen, men det är min uppfattning att historiemedvetandet blev ett begrepp som inte nådde ut till de interna realiseringsarenorna. Det skrevs förvisso in i historieämnets kursplaner

15 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola”, i Gun Oker-Blom & Mia Sandvik (red.) 2006, s. 22.

16 Se till exempel. Hans Albin Larsson, ”Barnet kastades ut med badvattnet. Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia”, *Aktuellt om Historia* 2001:2, s. 59–63.

17 Bengt Schüllerqvist, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Stockholm 2005, s. 14–26.

18 Klas-Göran Karlsson 2008, s. 206.

19 Ahonen är enligt Schüllerqvist starkt influerad av *New History* och hon har i sin forskning huvudsakligen intresserat sig för historiens kognitiva processer. Se Schüllerqvist 2005, s. 61.

1994, men kursplanerna var inte en tillräckligt stark kanal för att ett tydligt ämnesdidaktiskt budskap skulle nå fram till historielärarna. Vidare menar jag att frånvaron av fungerande mötesplatser och ett konkret diskussionsunderlag har inneburit att dialogen mellan universitet och skola uteblivit, vilket ytterligare har försämrat möjligheterna för ett historiedidaktiskt nytänkande att få fotfäste på de interna realiseringsarenorna.

Externa prov i historia – mitt forskningsprojekt

I både Finland och Sverige pågår just nu arbetet med att ta fram nya kursplaner för gymnasiet. Parallellt med det arbetet förs en diskussion om hur de nationella bedömningssystemen ska se ut i framtiden. Intresset för kunskapsbedömning inom utbildningssystemet har växt under de senaste åren – både inom och utom universitetens väggar. Många politiska aktörer, inte minst svenska politiker, har lyft fram de nationella externa provens betydelse för att säkerställa likvärdighet och kvalitet.

Mitt forskningsprojekt är en i huvudsak intervjubaserad studie där jag jämför finländska gymnasielärares sätt att uppfatta ämnesrealprovet i historia med svenska gymnasielärares sätt att uppfatta ”Historielärarnas prov”. Det övergripande syftet med projektet är att problematisera användandet av olika slags externa prov i historia. Lars Andersson diskuterar i sitt kapitel historieprovens ”nytta och skada”, och han är i huvudsak positivt inställd till nationellt externa prov i historia. Personligen, som praktiserande gymnasielärare i historia sedan tio år, har jag en något mer kluven inställning. Å ena sidan har jag förståelse för att många lärare, liksom Andersson, uppfattar de nuvarande målbeskrivningarna och betygskriterierna i historia som otydliga och att det kan finnas ett behov av ett nationellt externt prov för att strama upp ramarna för ämnesinnehållet och betygssättningen. Å andra sidan finns det en risk att de externa proven kan uppfattas som en tvångströja av de historielärare som allt sedan reformerna 1994 har vant sig vid ett stort friutrymme och ett lokalt tolkningsföreträde när de tillsammans med sina elever planerar den faktiska historieundervisningen.

Genom att i min forskning uppmärksamma de externa provens kommunikativa funktion kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, både positiv och negativ, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskilde lärarens historiedidaktiska överväganden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina

resultat ska kunna bidra till en nyanserad diskussion kring de avväganden som behöver göras i samband med utarbetandet av framtida nationella bedömningssystem. Kanske kan regionala externa prov utgöra en framkomlig väg för att balansera de ökande kraven på rättvisa och likvärdighet med en bibehållen autonomi hos yrkesprofessionen?

Fredrik Alvén

Att bedöma en god berättelse

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?

Luften är tung och skvallrar om hårt arbete av elever och lärare. När lektionen närmar sig sitt slut och helgens vila hägrar kommer en ärligt menad fråga från en av eleverna: ”Varför kör inte USA över Irak bara? Min storebror har berättat om Gulfkriget på 1990-talet. Då ägde USA Irak på några veckor!” Tyvärr hinner jag aldrig reagera på ett genomtänkt sätt eftersom uttalandet snabbt får mothugg, inte minst av klassens irakiska flykting: ”USA har inte i Irak att göra! De är bara ute efter oljan och struntar helt i Iraks befolkning!” Snabbt urartar embryot till en intressant diskussion till rena pajkastningen. Det är skönt att konstatera att lektionen är över. Denna återgivning av en inte ovanlig situation i skolans undervisning kan tyckas alldaglig och intetsägande. Inom den ryms trots det vårt sätt att uppfatta omvärlden och vår förmåga att möta andra och deras världsbilder.

I följande kapitel är min ambition att visa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla.[1] Jag utgår från berättelsers strukturer när jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

- urskilja historiens betydelse i nuet
- skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
- analysera orsak och verkan i skeenden

1 Uttrycket ”utvecklat historiemedvetande” är taget från utkastet till ny kursplan i historia för den obligatoriska skolan. Utkast till kursplan i historia i den obligatoriska skolan, http//www.skolverket.se/sb/d/3102, 2009-11-23.

- kunna se skeenden ur olika perspektiv
- ställa frågor kring sin egen och andras identitet
- använda empati
- analysera bruk av historien
- kritiskt granska och värdera historiska berättelser
- förstå scenarier, scenariekompetens

Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jag visa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevers frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.

En befintlig remissversion av kursplanen i historia för grundskolan trycker på att människan skapar historiska berättelser. Det gör hon dels för att tolka sin omvärld, dels för att påverka sin omgivning och framtid. Författarna till kommande kursplan menar vidare att berättelser bygger upp historiemedvetandet hos människor.[2] Att se på berättelser som både ett tolkningsredskap och som påverkansmöjlighet innebär att berättelser kan ha två riktningar. Den ena riktningen, den som handlar om att tolka sin samtid, går utifrån och in. Vi tar in erfarenhet och bearbetar den för att förstå vår omvärld. Den andra riktningen går inifrån och ut. Vi berättar vår berättelse för att påverka eller åtminstone ge vår bild av något. David Carr menar att en berättelse kräver såväl berättare och publik som aktörer.[3] Man berättar en berättelse för någon och berättelsen innehåller aktörer som driver handlingen framåt. När vi själva tolkar omvärlden berättar vi för oss själva hur vi bör handla. Jaget är alltså samtidigt berättare, publik och aktör. När det handlar om att påverka sin omgivning kan man skilja på berättare, publik och aktörer. Någon kan berätta för en publik om historiska aktörer för att påverka publiken att tänka eller handla på något sätt. Man kan också vara berättare och aktör samtidigt. Parader som högtidlighåller något historiskt minne sammanför berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.

För att kunna bedöma och betygsätta elevernas historiemedvetande måste man förstå hur berättandet är utgångspunkten för historiemedvetandet. Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättelser för att tolka sin omvärld, dels kritiskt granska andras berättelser. I

2 Utkast till kursplan i historia i den obligatoriska skolan, http//www.skolverket.se/sb/d/3102, 2009-11-23.

3 David Carr, ”Narrative and the Real World. An Argument for Continuity”, i Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community. The Idea of Narrative in the Human Sciences,* New York 2001, s. 19.

min forskning analyserar och kategoriserar jag elevsvar på uppgifter som mäter de olika förmågorna. Svaren kan ge intressanta upplysningar om hur elevernas svar kvalitativt förhåller sig till dessa förmågor, men också hur förmågorna hänger ihop på olika sätt när eleverna löser uppgifter.

Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?

Vad är en berättelse? Den har en början, en mitt och ett slut. Början ska gärna väcka vårt intresse, mitten kan hålla kvar fokus genom att till exempel vända på aktörernas roller och slutet belönar oss med en sensmoral. Berättelsens komponenter känner vi igen i många kulturella produkter; litteratur, teater, opera, film eller varför inte en god berättelse. Men det finns övertygande teorier som menar att berättandet inte bara och inte ens främst är en konstnärlig form utan snarare ett sätt för människan att uppfatta, begripliggöra och avbilda något vi kan kalla verkligheten. Den indoeuropeiska roten ”gna” utrycker förmåga att berätta men också att veta eller ta reda på.[4] De tre första förmågorna jag går igenom handlar om att uppleva och tolka sin omvärld. Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärld. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkansförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Att uppleva och tolka sin omvärld – den inre berättelsen

När berättelsen uttrycker ett sätt att uppleva och tolka omvärlden blir tidsdimensionerna avgörande. Vi tolkar genom erfarenhet och förväntan i symbios. David Carr jämför mycket pedagogiskt med hur vi lyssnar på musik. Vi hör inte not för not när vi lyssnar utan sätter noterna i ett sammanhang där de flyter in i varandra och blir till en flödande musikupplevelse. Erfarenheten, ögonblicket och förväntan bildar klangbotten. Det just hörda, det erfarna, utgör bakgrund till hur vi upplever musiken just nu och vad vi förväntar oss. Upplevelsen blir till en temporal helhet.[5] Likt berättelser har

4 Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman, ”Introduction”, i Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.) 2001, s. xiii.

5 David Carr, *Time, Narrative and History*, Indianapolis 1986, s. 21–23.

tolkningarna både början, mitt och slut, eller snarare ett då, nu och sedan. Skulle melodin överraska mig totalt, om Pavarotti börjar rappa om gängbråk på sydstatsdialekt, måste jag omtolka det förflutna som referenspunkt, med ny förväntan som positionsangivelse och med nuet som utgångspunkt. De temporala kategorierna ändras alltså inte en och en utan i relation till varandra. Något för mig svårtolkat i nuet påkallar min uppmärksamhet. Jag söker en förklaring i det förflutna som stämmer med det jag upplever och den förväntan jag har på framtiden. Vår förmåga att urskilja hur dåtiden påverkar vår tolkning av samtid och framtid blir alltså viktig. En avgörande förmåga för ett utvecklat historiemedvetande är att kunna urskilja vad i det förflutna som kan hjälpa mig att tolka nuet, förmåga att urskilja historiens betydelse i nuet. [6]

Berättelser bygger på kronologiska händelsekedjor som tar sig igenom de tidsliga kategorierna då, nu och sedan eller början, mitten och slut.[7] Händelsekedjor som bärs upp av kausala samband av typen A leder till B som avslutas med C. Historiker har länge varit duktiga på att analysera händelser i orsaks- och verkansprocesser och det är en viktig förmåga för att kunna se hur en berättelse leder framåt genom tiden. Det faktum att berättelser bärs fram av händelser i orsak-verkanprocesser innebär att tiden de facto medför förändringar på olika sätt. Men på vilka sätt då? Att ha förmåga att se skillnader och likheter i kontinuitet och förändring blir viktigt för att kunna tolka tiden och händelsekedjan i berättelsen. Jörn Rüsen menar att det är en viktig förmåga för att kunna tolka berättelser på ett kvalitativt sätt.[8] Förmågorna att urskilja historiens betydelse i nuet, skilja på förändring och kontinuitet över tid samt analysera orsak och verkan använder vi när vi tolkar vår omgivning. Vi tar in erfarenheter och bearbetar dem för att förstå vår samtid. Jaget är då både berättare, publik och aktör. Berättelsen används intrasubjektivt.

---

6 I den anglosaxiska forskningen används begreppet historical significance. Se till exempel Peter Seixas, ”Mapping the Terrain of Historical Significance”, i *Social Education* 1997:1, s. 22–27.

7 Hayden White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation,* London 1987, s. 14; David Carr 1986, s. 56.

8 Jörn Rüsen, ”Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development”, i Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, London 2006, s. 69–78. Peter Lee och Dennis Shemilt har under ett antal år arbetat med metoder för att få elever att förstå just förändring och kontinuitet och orsak-verkankedjor. Se deras bidrag i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History,* North Carolina 2009.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfördelningen mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelsens intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se skeenden ur olika perspektiv, ställa frågor kring sin egen och andras identitet, använda empati, analysera bruk av historia samt att kritiskt granska historiska berättelser.

Händelser i en berättelse kan utgöra händelser i en annan. En bergsklättring jag genomför kan i sig utgöra en berättelse, men den kan också bli en del i en större berättelse om en ond rygg som påverkar en stor del av min livsberättelse. Men händelserna behöver inte bara tillhöra mig själv. Min onda rygg tillhör även min familj, min arbetsplats och min läkare. Dessa händelser använder vi då i olika berättelser. Ibland använder vi händelserna på samma sätt. Vi kan också använda dem olika. För min läkare kan min onda rygg bli en framgångssaga. Kanske han kommer på ett banbrytande ingrepp för rehabilitering, medan jag mest tänker på den onda ryggen med smärta och ångest. Detta lägger grunden för att samma händelser kan ingå i olika berättelser och ges olika betydelser. Det jag kallar förmåga till perspektivseende blir viktigt för att kunna förstå andras berättelser och vad de emanerar ur. [9]

Carr menar att det finns berättelser som bär upp ett tankegods vi som individer måste förhålla oss till, ett tankegods som byggts upp i det förflutna genom omfattande sociala berättelser.[10] Dessa gör det till exempel möjligt för religiösa ledare eller politiker att tala för ett kollektivt vi. Det möjliggör uttryck som ”Vi går en ljus framtid till mötes”, ”Våra förfäder ...” och ”Det är Guds vilja att vi …”. Det blir ett identitetsarbete att antingen passivt assimilera dessa sociala berättelser eller förkasta dem och peka på att det finns andra berättelser som är mer trovärdiga. Minoriteter hittar ofta kollektiva identiteter i historien och stärker sin historiska tillhörighet. Den afrikan-amerikanska befolkningen i USA är till exempel mer kunnig om medborgarrättsrörelsens och slavbefolkningens historia än vad andra är. Vita medelklassamerikaner har inte samma behov av att hitta sin kollektiva identitet och går sällan utanför

9 Peter Seixas utvecklar resonemangen i ”What is Historical Consciousness?”, i Ruth Sandwell (ed.), *To the Past. History Education, Public Memory and Citizenship in Canada,* Toronto 2006.

10 David Carr 1986, s. 101–110.

sin egen familjs historia.[11] Kanske är det för att deras identitet finns i USA:s stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människors, regioners, nationers historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirekt ifrågasätter en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det är utifrån detta faktum vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlägsna i tid eller i berättelse. Sådana tankeoperationer stärker vår förmåga att både våga och kunna ställa frågor om varifrån ens egen och andras identiteter kommer.[12]

När vi ser identiteter som knutna till berättelser, ges vi möjlighet till empati och förståelse av vad som bygger upp en viss grupptillhörighet.[13] Stuart Foster och Elizabeth Yeager menar att empati inte är det samma som sympati, fantasi eller att man kan be elever överdriva sin empati av typen: ”Tänk dig att du är Hitler ...”. I stället handlar det om en förståelse som bygger på att förstå mänskligt handlande i en given kontext.[14]

När gruppen eller samhället hotas påminner den gemensamma berättelsen om det förflutna, formulerar samtiden och orienterar mot framtiden. När det uppstår ett behov av kollektiva berättelser brukas historien. Historiebruk försiggår på många arenor och man ska inte tro att det är vetenskapens eller skolans historia som har störst genomslagskraft.[15] Politiker, filmskapare, romanförfattare och debattörer använder historien med andra ändamål än skolan har. När historia brukas svarar det mot något behov. Det kan vara existentiella eller moraliska behov men också så profana som profithunger. Hur som helst är förmågan att analysera olika bruk av historia viktigt i ett utvecklat historiemedvetande.

Trots all den relativism den egna berättelsen som tolkningsredskap och påverkansverktyg karaktäriseras av, finns det hopp om att kunna möta andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Rüsen pekar på att det är fullt genomförbart att som analysredskap stycka upp berättelser och kategorisera

---

11 Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life,* New York 1998, s. 187.

12 Ulf Zander reder ut förhållandet mellan identitet och historia i sin artikel ”Historia och identitetsbildning”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik,* Lund 1997, s. 82–139.

13 David Carr 1986, s. 121.

14 Stuart Foster & Elizabeth Anne Yeager, ”The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding”, *International Journal of Social Education* 1993:13, s. 1–7.

15 Klas-Göran Karlsson har gjort en typologi över olika historiebruk i *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm 1999, s. 57.

och jämföra dem.[16] Detta förstår jag som att alla berättelser inte ska uppfattas som likvärdiga. Berättelserna möts på en arena där vissa är mer trovärdiga än andra. Den främsta förmågan för att avgöra vilka berättelser som är mest trovärdiga är den kritiska eller argumentativa förmågan. Både Peter Lee och Keith Barton har visat hur skolelever tror att historisk kunskap existerar utan hjälp av källor, källkritik eller kritiskt tänkande.[17] Då kan man inte heller ifrågasätta de historiska berättelserna. I min pågående forskning är ett genomgående drag i elevsvaren att de i stället för att ifrågasätta berättelser som måste tolkas som medvetna intentioner, försöker pussla ihop de olika berättelserna till en enda logisk berättelse. Jag tolkar det som att eleverna upplever att historien är sann och inte kan ifrågasättas.

Förmågor som handlar om att kunna se olika perspektiv, att kunna använda empati, att kunna se såväl sin egen som andras identitet, att analysera historiebruk och att kritiskt granska berättelser innebär att rollerna som berättare, publik och aktör delas upp på olika sätt. Vi möter andras berättelser som vi måste förhålla oss till eller så ger vi vår berättelse till andra.

Den danske historiedidaktikern Bernard Jensen talar om scenariekompetens som en delförmåga i historiemedvetandet som innebär att kunna ställa upp och värdera olika scenarier och att kunna hitta handlingsalternativ.[18] I ställningstaganden manifesteras människans historiemedvetande genom att de temporala kategorierna förs samman för att komma fram till ett handlingsalternativ. Jag möter något jag upplever som ett problem i nuet och söker mig bakåt för att få svar på hur jag ska handla. Med mitt beslut försöker jag påverka framtiden. I dessa scenarier måste jag ta hänsyn till hur jag uppfattar historien, eller berättelsen, men jag måste också inse, om det inte är väldigt begränsade problem, att det finns andra berättare och berättelser jag måste ta hänsyn till i mitt beslut. Förmågan att förstå scenarier och ställa upp handlingsalternativ syntetiserar därmed berättelsernas båda riktningar. Jag ställs inför ett problem där förmågor som både handlar om att tolka min egen och andras upplevelser måste användas för att jag ska kunna handla på ett konstruktivt sätt.

---

16 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter,* Göteborg 2004, s. 156–158.

17 Peter Lee, ”’Two out of five did not know that Henry VIII had six wives’. History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness”, i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte 2009, s. 223; Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008, s. 138.

18 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.) 1997, s. 76.

Vad skulle då ha hänt om jag i klassrummet hade använt de förmågor jag pekat på i styckena ovan? I stället för att avvisa mina elevers diskussion om Irak borde jag ha tagit tillfället i akt. Vi kunde ha utgått ifrån att det bland eleverna fanns en genuin undran inför vad som hände i omvärlden och det faktum att två elever kunde ha så radikalt olika perspektiv på skeendet. Det kunde ha blivit en historielektion där deras historiemedvetanden utvecklats genom de olika förmågorna till en inre och en delad berättelse. Hur skulle då sådana berättelser om Irak kunna se ut?

Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Historien är en oändlig ocean av händelser och det gäller att fokusera på dem som har någon betydelse, en historisk betydelse. Historisk betydelse kan tolkas på flera sätt, men som en del av ett historiemedvetande måste det utgå från vad som är viktigt för oss i dag. Min elev i början av kapitlet fick inte ihop den vedertagna berättelsen om USA som en politisk supernation och osårbar militärmakt, med det stora amerikanska problemet att vinna freden i Irak och de ständiga tillkortakommanden förmedlade i nyhetsrapporteringen. Det gör att hans erfarenhet, USA:s obegränsade makt, och hans förväntan, en amerikansk seger, inte går ihop med de stora problem USA har i Irak. Han söker svar i historien och där stöter han på Gulfkriget 1990. Det gör det än mer förvillande för honom. USA:s konventionella krig mot Irak tog slut i april 2003. Det liknade på många sätt det krig som kallas Gulfkriget. I maj 2003 höll George W Bush tal till nationen från ett hangarfartyg i Röda Havet framför en skylt med texten *Mission accomplished*. Efter USA:s seger i april 2003 väntade dock samma problem som Storbritannien hade haft 80 år tidigare när de tog över spillror av det osmanska riket efter första världskriget och av tre provinser ville skapa en ny statsmakt, Irak. Churchill, som då var kolonialminister, ansåg sig nödgad att använda både bombflyg och stridsgas mot vad han ansåg vara primitiva rebeller, föregångare till dagens kurdiska, shiitiska och sunnitiska motståndsrörelser. I augusti 1920 skrev Churchill till premiärminister David Lloyd George:

> There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. Week after week and month after month for a long time we shall have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare marked from time to time certainly by minor disasters and cuttings off of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.[19]

Citatet påminner om de nyhetssändningar vi i dag hör från Irak. För att förklara dagens amerikanska problem i Irak hade det varit bättre att hitta det historiskt betydelsefulla. Utgångspunkten skulle kunna vara bildandet av Irak och Storbritanniens första tid som kolonialmakt där. Detta hade kunnat demonstrera svårigheterna att styra ett land som inte uppfattar sig som ett land och visa att Irak är en skapelse av västmakterna efter första världskriget, och därtill en statsbildning som innehåller många olika befolkningsgrupper i rivalitet med varandra. Det hade hjälpt vår elev att förstå skillnaden mellan att slå ner en reguljär armé och att försöka bevara fred i ett land med många terrorkrigförande grupperingar.

Ett annat sätt att närma sig elevens fråga hade varit att analysera med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring och orsak och verkan. Förändrade utgångspunkter jämfört med Gulfkriget var bland annat det internationella stödet för kriget. Resolution 660 röstades igenom i FN den 2 augusti 1990 med fjorton röster mot noll. Iraks invasion av Kuwait fördömdes av en absolut majoritet och krav ställdes på att Irak genast skulle dra tillbaka trupperna. Den 3 augusti fördömde Arabförbundet invasionen. Kriget 2003 hade inte stöd av FN och kritiserades öppet av många länder. Det var under massiv kritik som USA gav sig in i kriget. Detta orsakade våldsamma mediala debatter om USA:s egentliga intention med interveneringen av Irak och en kritisk mediebevakning. Verkan blev att förlusten av både egna soldaters och civila irakiers liv ytterligare förstärkte kritiken av kriget. Givetvis försvåras en krigföring om varje dödad person innebär förlorad prestige och trovärdighet snarare än hjältegloria. Med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring samt orsak och verkan skulle mina elever kunnat förstå hur svårt det är för USA att genomföra farliga militära operationer, samtidigt som de måste ta hänsyn till opinionen och massmedias bevakning. Nu har vi hjälpt eleverna med att tolka skeendet. Tror de på analysen blir den en del av den berättelse de berättar för sig själva, en inre eller intersubjektiv berättelse. Nästa steg blir att försöka förstå och granska andras berättelser, de delade eller intrasubjektiva berättelserna.

19 Här citerad från Joe Klein, ”Even Churchill Couldn’t Figure Out Iraq”, *Time Magazine,* 2006-07-30, http://www.time.com/time/printout/0,8816,1220442,00.html, 2009-11-30.

Delade berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Krig är ett tillfälle när nationen, samhället eller gruppen ställs inför extrema utmaningar och berättelsen måste bli handlingsinriktad för att hålla ihop och stärka gemenskapen. Historiebruket hos den politiska ledningen i USA och framför allt president Bush var tydligt efter terrorattentatet mot World Trade Center i New York den 11 september 2001. Förmågan att analysera historiebruk blir viktigt för att förstå varför historien används som den gör. Bush anspelade på det godas kamp mot det onda i allmänhet och USA som bild för det fria mot de skurkar som hotar friheten i synnerhet. Han jämförde med korstågen och sa att USA skulle dra ut i korståg mot ondskans axelmakter representerade av Irak, Nordkorea och Iran. Med historiska exempel ville han legitimera bilden av det goda USA mot det onda Irak. Bush var berättaren, publiken var västvärlden och aktörerna de som senare skickade soldater till Irak, och givetvis soldaterna själva. Ännu tydligare riktat mot hemmaopinionen som publik var budskapet när han utmanade Al-Qaida och Irak genom att säga *bring 'em on* och med en anspelning på vilda västern, konstaterade att han ville ha Usama bin Ladin *dead or alive*. Bush har använt ett historiebruk som går ut på att USA, som min elev uttryckte det, kommer att äga Irak, Al-Qaida och Usama Bin Ladin.

Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trångsynta eller självcentrerade blir det viktigt att ha förmåga att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. När Bush kallade uppdraget att oskadliggöra Al-Qaida ett korståg förlorade han många sympatisörer i den muslimska världen som uppfattar korståg som något i grunden ont. Under Gulfkriget hade Saddam Hussein kallat dåvarande president George Bush (den äldre) för "den store korsfararen", som något genuint negativt. Det är inte alltid en berättelse bara når dem som den är ämnad för. Bushs liknelser var inte ämnade för den muslimska världen, men nådde dit och togs emot med andra perspektiv där. Våra elever i början av texten är påverkade av retoriken och tolkar den med sitt tankegods, vilket gör att de uppfattar frågans kärna utifrån så olika perspektiv. För den ena är det viktigaste att den goda kraften vinner segern, för den andra blir huvudfrågan vem som egentligen är god eller ond. Här måste den duktige historieläraren kunna peka på att de ser på händelsen ur olika perspektiv. Förmågan att kunna se skeenden ur olika perspektiv blir avgörande för förståelsen av händelseförloppet.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Här gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas konfederation under inbördeskriget som en annan nation. Bush kände sig tvungen att handla för att det nationella traumat inte skulle bli förlamande. Den aktiva handlingen ställdes över den moraliska reflektionen. Tvärtom var det kanske för soldaterna i Saddam Husseins armé. De tillhörde en nation som bestod av flera provinser som ville vara självstyrande. Motståndslusten var kanske inte så stor i den reguljära armén varken 1991 eller 2003. Däremot kan en idé om att kämpa för sin egen etniska eller religiösa grupp skapa stor tapperhet. Det är det USA:s trupper möter nu och det var det den brittiska armén mötte en gång i tiden. Att vi ser ur olika perspektiv gör att vi känner olika och förmågan att använda empati i analysen blir avgörande.

Frågor om vem jag är, eller vilka vi är, ligger också i den diskussion som utspelade sig i klassrummet. Förmågan att själv se hur ens identitet är skapad av det förflutna hjälper i mötet med andra. När pojken i klassrummet talade om att USA skulle äga Irak förvandlade han Iraks befolkning till statister i en för honom förvisso spännande men ganska ofarlig historia. Denna attityd konfronterades med en identifikation med Iraks befolkning och historia. Historia används ofta för att skapa bilder av oss och dem. Här är känslor viktiga inslag. Därför är ofta historieintresset djupt etnocentriskt, och det ställer till med svåra konflikter när olika historiemedvetanden och deras berättelser möts.[20] I förmågan att analysera och reflektera kring identiteter ingår även att inse dels hur man är en del av historien, vilken identitet man har förvärvat, dels att förstå att man inte måste ta över hela tankegods eller köpa färdigpaketerade identiteter.

För att våga ifrågasätta tankegods och sociala berättelser man ingår i är förmågan att kritiskt granska och värdera berättelser viktig. I september 2002 talade Bush inför FN:s generalförsamling:

> We know that Saddam Hussein pursued weapons of mass murder even when inspectors were in his country. Are we to assume that he stopped when they left? The history, the logic, and the facts lead to one conclusion: Saddam Hussein´s regime is a grave and gathering danger. To suggest otherwise is to hope against the evidence.[21]

20 Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s. 193.

21 Stéphane Lévesque 2008, s. 112.

Mycket av retoriken från USA:s ledare gick ut på att bevis fanns för att Saddam Hussein hade framställt eller var nära att framställa massförstörelsevapen, främst kärnvapen. I förlängningen skulle det innebära ett reellt hot för USA. Efter att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några nukleära vapen, ännu mindre något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak före kriget, konstaterade syrligt i november 2003:

> These governments had the difficulties of interpretations. Satellite images are very objective. But satellite team don´t tell you what is under the roofs. President Bush was able to say in the autumn of 2002 that they had seen how some nuclear installations had been recently extended, and he said, ' I don´t know what more evidence is needed'. Well, sorry, they didn´t see what was underneath… But I don´t think they could have sold the war to the public by simply saying that we are uncertain. They sold it on the ground that we know for certain that there are weapons of mass destruction and that they are close to getting a nuclear weapon.[22]

I sin enklaste form handlar källkritik om att ställa rätt frågor till historiska kvarlevor och att kvalitetsbedöma dessa. I förlängningen innebär det faktum att historia bygger på källor så mycket mer än hantverkskunskaper. Det ger historieämnet en struktur som i grunden är förhandlingsbar och innebär därmed svårtillgängliga insikter för eleverna. Spär man sedan på detta faktum med att historia också kan brukas för andra ändamål än att förklara blir det en splittrad bild för eleverna. En viktig förmåga blir då att kunna hålla sig kritisk till historiska berättelser. Hur skulle vi kunna använda citaten från Bush och Blix i klassrummet? De skulle kunna ge upphov till frågor som skulle kunna leda vidare till intressanta diskussioner. Frågor som: Vem har mest att förlora av Hans Blix och George W Bush? Varför blev massförstörelsevapen viktigare än att jaga Usama Bin Ladin?

Historiemedvetandet har också en argumenterande orienteringsdel, förmågan att förstå scenarier. En syntetiserande kompetens som i sin argumentation kan ta hjälp av alla de andra förmågorna. Här skulle jag inte vilja resonera med eleverna som drabbade samman i klassrummet. I stället skulle jag vilja ge dem ett scenario att ta ställning till: ”Hur hade ni handlat med tanke på alla de aspekter vi gått igenom av Irakkriget om ni varit Barack Obama?”

Om dessa förmågor ingår i och kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, kan då också ett utvecklat historiemedvetande bedömas

22 Stéphane Levésque 2008, s. 113.

utifrån dessa förmågor? Kan historiemedvetande bedömas och betygsättas i skolan? Den forskning som David Rosenlund bedriver och det kapitel han skriver i den här antologin pekar mot att det många gånger när lärare vill mäta djupare historiska förmågor trots allt blir förmågan att minnas historiska fakta som mäts. Vill vi ge elever möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande måste vi kunna kommunicera vad det innebär och konstruera uppgifter som ger dem möjlighet att använda det. Det reser också frågan om progression och betygsättning av resultatet. Detta ställer stora krav på historielärarna. Problematiken analyserar jag i mitt licentiatprojekt.

Historiens plats i samhället

Lars Åkerström

Bildning – ett speglande begrepp

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp i historiskt perspektiv

> Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sigmed att effektuera den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till ”skolan förr”. *Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.*[1]

Så avslutas det första kapitlet i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, ett kapitel som måste betecknas som det senaste auktoritativa inlägget i bildningsdebatten. I detta betänkande, som är ett förarbete till *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*, finns, förutom ett förslag till ny läroplan och nya kursplaner, detta inledningskapitel där bildningsbegreppet har en central position.

Betänkandet *Skola för bildning* är redan historia och dess bildningsresonemang har i den praktiska skolverksamheten realiserats på en mängd olika sätt. Men det finns ändå all anledning att återvända till detta

1 *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94, Stockholm 1992, s. 57.

dokument, eftersom det sedan dess inte har dykt upp någon text med samma tyngd och inte förekommit en så livlig bildningsdebatt som det gjorde kring dokumentet *Skola för bildning.*[2]

Vilket är då innehållet och budskapet i dessa fem rader från betänkandets första kapitel? Varför beskrivs skolan på detta sätt? Kring dessa frågor rör sig min text, och mer övergripande blir det även naturligt för mig att föra ett resonemang kring bildningsbegreppet. I denna text utgår jag från Reinhart Kosellecks syn på begrepp som en nyckel till historisk kunskap. [3]

Citatets innehåll och budskap

Det finns flera skäl till att jag har valt att utgå ifrån de sista fem raderna i betänkandets första kapitel. Avslutningsmeningar är ofta innehållsmättade och detta styckes meningsbärande roll tycker jag förstärks av att en eller flera av dessa rader har funnits med tidigare i kapitlet. Stycket består av 63 ord, indelade i fem meningar med ett antal tydligt betydelsebärande ord: ”planeringsinstrument” och ”konjunkturen” i textens början och ”bildningsarbete” och ”antikvarisk” i slutet. Ett uttryck är satt inom citationstecken, ”skolan förr”, och de två sista meningarna är kursiverade. Nyckelorden ”planeringsinstrument” och ”bildningsarbete”, som tydligt delar texten, signalerar två olika synsätt på skolan, som dock inte helt utesluter varandra. I den första delen ger orden ”planeringsinstrument”, ”konjunktur” och ”effektuera” en bild av en skola

2 Under 2000-talet har Högskoleverket aktualiserat bildningsbegreppet, men inte utifrån samma styrande position. Detta initiativ kan mer ses som ett inslag i den livliga debatt som följde efter betänkandet 1992, en debatt som bland annat handlade om vad som borde vara bildning i vår tid. Högskoleverket, ”Begreppet bildning”, hämtat från: http://www.hsv.se/kvalitet/bildning/ begreppetbildning. 4.539a949110f3d5914ec 800061072.html, 2010-01-16.

3 Koselleck menar att det är möjligt att komma åt begrepp i en historisk kontext och där kunna studera det empiriskt. Det intressanta blir när begreppet häver sig ur sin kontext och får en ny betydelse. Det blir en spegel, menar Koselleck, som reflekterar någon form av motsättning eller förändring i ett samhälle som gett det ett nytt innehåll. Helge Jordheim, ”Förord”, i Reinhart Koselleck, *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*, Göteborg 2004, s. 9–22. Däremot kan jag inte följa Koselleck när han menar att begreppet skiljer sig från ordet genom att det nödvändigtvis är mångtydigt, men samtidigt påstår att varje begrepp är kopplat till ett ord, fast varje ord då nödvändigtvis inte är ett begrepp! Vad är då skillnaden mellan dessa? Min lösning är att koppla varje begrepp till ett ord och till en betydelse kring detta ord. Både betydelsen och själva ordet kan förändras. Antingen kan själva ordet ändras men inte betydelsen, eller så kan betydelsen ändras men inte ordet. I båda fallen kan det vara ett tecken på att den historiska kontexten förändrats.

som rationellt ska utföra och leverera, bokstavligen som instrument i en teknisk-ekonomisk sfär. Därefter förs ordet ”bildningsarbete” in i texten och upprepas sedan i bestämd form. Ordet sätts i motsats till ”antikvarisk” och ges tydligt betydelsen av något nyskapande genom styckets sista två ord ”aldrig funnits”. Genom uttrycken ”utan illusioner om återgång till ’skolan förr’” och ”skapa en skola för alla” förstärks ytterligare bilden av något nytt. Trots dessa betoningar av det nya tar inte texten samtiden som utgångspunkt. Tvärtom ska skolan inte ”nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturens krav” utan ha ett historiskt perspektiv genom att ”bygga på seklers samlade erfarenheter”. Skolan ska alltså inte bara spegla samtidens krav utan också bygga på erfarenheter, men samtidigt inte vara en ”antikvarisk uppgift”, och inte heller som ”skolan förr”.

De sista två kursiverade meningarna frammanar en bild av ett svenskt skolväsende där fokus på bildningsarbetet ”aldrig har funnits”. Slutsatsen blir, även om det inte klart uttalas i dessa meningar, att det är Läroplanskommitténs föreställning om bildning som ska lägga grunden för en skola där för första gången ”bildningsarbetet är huvudsak”.[4]

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen står i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits i den svenska skolhistorien. Kommitténs skola ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citatet och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större textsammanhang och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styckets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel som avslutas med citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringsdirektiv.[5]

4 I debatten som följde efter betänkandet ansåg många, däribland Jan Thavenius, att dokumentet var motsägelsefullt. I en närläsning av betänkandets bildningsavsnitt poängterar han även det outsagda och det visionära. Jan Thavenius, ”Den omöjliga bildningen”, i Göte Rudvall (red.), *Bildning och utbildning. Texter till ett seminarium om Skola för bildning*, Malmö 1994, s. 86–105.

5 Det citerade stycket avslutar betänkandets 33 sidor långa första kapitel, ”Läroplaner och skolans uppgifter”, och mer specifikt avsnittet ”Bildningsfrågan”. Som ett underlag för resonemangen om bildning i detta kapitel skrev Donald Broady texten ”Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök”, i *Ord & Bild* 1992:1, och senare under samma år en omarbetad version, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, som redovisas i bilaga 5 i betänkandet. Dessa texter har i sin tur släktskap med den artikel Broady skrev 1984 i tidskriften *Krut* under rubriken ”Om bildning och konsten att ärva”.

Betänkandets övriga delar betraktar jag som en yttre kontext.

Läroplanskommittén redovisar att de hämtat innehållet i sitt bildningsbegrepp från den tyska nyhumanismen och Wilhelm von Humboldts tankar under det tidiga 1800-talet. Kärnan i detta bildningsbegrepp uttrycks i betänkandets första kapitel på följande sätt: ”[M]änniskan är – eller borde vara – en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan [---]. Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet.”[6] Denna självbildning, skapandet av sig själv i en tidlös fri process tycker jag mig även se i betänkandets kunskapssyn. De konstruktivistiska, kontextuella och funktionella aspekterna av kunskap har släktskap med nyhumanismens tankar om subjektets frihet och den fria bildningsprocessen. Det är ”arbetet som är målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser”.[7]

Men individens bildningsväg, menar kommittén, ska förenas med en överföring av kunskaper om ”seklers samlade erfarenheter”. Dessa traditioner, kulturarvet, blir då ett stöd och en hjälp i människans fria bildningsformande och identitetsskapande. ”I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturellt minimum.”[8] Här märker jag hur Läroplanskommittén i sitt bildningsbegrepp orienterar sig mot det Bernt Gustavsson menar är det nyhumanistiska bildningsbegreppets dubbla betydelse av både ett mål och fri process.[9]

Det innehåll kommittén nu ger sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp innebär att citatet får en tydligare mening. Självbildning kan inte styras av samtidens planering eller utbildningsmål. Det är en fri läroprocess, men en process där individen i sin bildningsresa kan finna sin identitet med hjälp av ”seklers samlade erfarenheter”, det vill säga traditioner och kulturarv. Men tvärtemot det intryck citatet ger av att det tidigare inte funnits något bildningsarbete i den svenska skolan, skriver ändå kommittén i betänkandets första kapitel att bildning under lång tid har varit ett centralt begrepp i svensk skoldebatt, men att begreppet under de tre senaste decennierna har fallit bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföreställning vill de aktualisera

---

I februari 1991 fastställde den socialdemokratiska regeringen det första direktivet för Läroplanskommittén, som sedan i december samma år fick nya direktiv från den borgerliga regeringen.

6 SOU 1992:94, s. 49.

7 SOU 1992:94, s. 67.

8 SOU 1992:94, s. 51.

9 Bernt Gustavsson, “Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”, i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar,* Göteborg 2007, s. 10–11.

bildningsfrågan igen. Men i det nio sidor långa avsnittet i det första kapitlet, där bildningsfrågan specifikt behandlas, förs inga resonemang om de perioder i svensk skolverksamhet, före 1946, där kommittén inledningsvis menar att bildningsföreställningar har förekommit. Den enda koppling jag kan hitta till dessa perioder är fem rader, där folkskolepedagogiken och lärarnas förhållande till läroplanen beskrivs som ett negativt arv.[10] I stället ges betydligt större utrymme åt den svenska skolutvecklingen efter 1946, en period som, enligt kommittén, utmärks av att bildningsbegreppet fallit bort. Denna tidsperiod beskrivs som ensidigt influerad av amerikansk progressivism, dominerad av en psykologisk beteendevetenskap med en målrationell och instrumentell syn på skolan. Kommittén är kritisk mot en sådan skola, då de menar att den försummat värdeperspektiven.[11] Utifrån den bedömning som Läroplanskommittén gör av denna period i svenskt skolväsende kan man förstå vad de två första meningarna i det inledande citatet från *Skola för bildning* syftar på och vilket budskap de vill ge.

Visst utrymme i bildningsavsnittet ges åt bildningstraditioner och bildningsarbete utanför själva skolverksamheten: folkrörelsernas folkbildning, teknisk kunskapsutveckling samt formgivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra enligt kommittén är intressanta även utifrån svensk horisont.[12]

Jag kan tycka att när kommittén anför att bildning varit ett centralt begrepp i svensk skoldebatt under 200 år, borde denna period ha en naturlig plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda seklers samlade skolerfarenheter hade kunnat stimulera till reflektion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningsfull. Den sekellånga debatten kring utformningen och förändringen av det svenska parallellskolsystemet skulle kunna jämföras med 1990-talets skolorganisation i stadier, program och kurser, formalbildningen med ämnen som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller kärnämnen, bildningsämnenas ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring halvbildning med kunskapsformer och bildningens förening av fostran och undervisning med värdegrunden.

10 SOU 1992:94, s. 56.

11 SOU 1992:94, s. 57.

12 SOU 1992:94, s. 51–56.

Även en enkel begreppsanalys av ordet bildning i både äldre och nutida ordböcker hade gett ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att ordet har betydelser och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapandets process och nivå som i ”lärt”, ”visioner”, ”odlad”, ”upplyst”, ”kunnigt” och ”beläsenhet”. Det står också i förbindelse med resultat på individuell och kollektiv nivå, som i ”bildad”, ”bildade samhällsklasser” och ”bildningsverksamhet”. [13] Men det är därtill tydligt att ordet har att göra med social kompetens, till exempel ”hyfs”, ”uppfostran”, ”förädlad”, ”kultiverad”, och med yttre egenskaper, kopplade till ”smak”, ”hövlighet”, ”modesak” och ”ordvändning”. Undersöks sedan motsatsordet obildad, visar det sig ha mer att göra med brister i den sociala kompetensen: ”obelevad”, ”ohyfsad”, ”rå”, ”primitiv”, ”grov”, ”ociviliserad”, ”rudis” och ”okultiverad”.[14] Ord som ”bildningshögfärd”, ”bildningssnobb”/”aristokrat” och ”bildningsfilist” ger en värdering av den ytliga bildningen.

Utifrån motsatsordet obildad och dess synonymer ser man att bildning är ett värdeladdat ord som både gör skillnad mellan människor och mellan samhällsklasser, då bildningsbegreppet knyts till borgerligheten och aristokratin. Det går att förstå att man under de stora skolreformerna efter andra världskriget, när man strävade efter att skapa en demokratisk, jämlik medborgarutbildning för alla, inte så gärna ville tala om bildning. I stället hämtade man sin bildningsföreställning om skolans värde och mening framförallt från folkrörelsernas folkbildning och deras företrädare, riksdagsmännen Oscar Olsson och Richard Sandler. Det fanns ett starkt folkbildningsintresse bakom strävandena att göra skolan tillgänglig för alla och skapa en gemensam nioårig enhetsskola. Efterkrigstidens skola hämtade även en del av sina arbetsformer, främst grupparbetet, från folkbildningen och Oscar Olssons grundtanke om hur den individuella bildningen kunde förenas med en kollektiv bildning i studiecirkelns form. Skolans mer bestämda bildningsmål hade i sin tur släktskap med Richard Sandlers tankar om medborgarutbildning, där skolans kunskapsinnehåll i linje med samhällsutvecklingen borde vara mer specialiserad och vetenskaplig. Det handlade helt enkelt om nyttiga kunskaper som eleven behövde i det moderna samhället för att bli en god demokratisk medborgare.[15]

---

13 Jens Allwood & Magnus Gunnarsson, *Bildning – en begreppsanalys*, Göteborg 2003, s. 4–8.

14 Sven Casper Bring, *Svenskt ordförråd ordnat i begreppsklasser*, Stockholm 1930, s. 18–253.

15 Bernt Gustavsson, *Bildningens väg – tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880 – 1930*, Stockholm 1991, s. 15–18, 98–99, 233–234.

Men Läroplanskommittén väljer att hävda det nyskapande i sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp och att som i citatet sätta det i motsättning till det tidigare svenska skolväsendet. Att kommittén anser att bildning har varit ett centralt begrepp får dem inte att uppmärksamma de bildningssträvanden som funnits i den svenska skolan, inte heller de olika betydelser av bildning som har funnits och ännu finns i det svenska samhället. Det svenska skolväsendet före 1992 blir i citatet ”skolan förr”, som kommittén inte har några ”illusioner om återgång till”.

Nyhumanismen ur ett annat perspektiv

En förklaring till varför Läroplanskommittén beskriver svensk skola på detta sätt är att de hämtar huvuddelen av sin kunskap om nyhumanismens bildningstankar från Broadys artiklar. Studerar man några tyska historie- och pedagogikforskare framträder en annan bild av nyhumanismens bildningsbegrepp. Wolfgang Klafki och Koselleck har i sin forskning sedan 1970-talet sett bildningsbegreppet konstruerat i tre steg: ett första som domineras av religionen, ett andra starkt influerat av upplysningens idéer, och ett tredje som utgörs av modernitetens självkritik/reflektion och även involverar de två första stegen.[16] I Läroplanskommitténs texter saknas relationen till religion och upplysning. Det som finns är en viss koppling mellan bildning och kulturbegreppet.[17] Klafki menar att man, när man studerar den nyhumanistiska bildningstraditionen, måste vara medveten om att denna period är en tid som förenade den senare delen av upplysningen, den tyska klassiska litterära perioden och några underströmmar av romantik. Tankar om undervisning diskuterades då i ett sammanhang av historiefilosofi, kultur, konst, politik och antropologi av en mängd kulturpersonligheter.[18]

Bildning handlar hela tiden om en process som syftar till människans självbestämmande och friheten att slippa styras av andra. Förhållningssättet till det man lär sig är centralt, och ett lärande ska genomsyras av reflektion och självkritik. Enligt Klafki är frihet, frigörelse, oberoende, ansvarstagande och

16 Reinhart Koselleck, *The Practice of Conceptual History. Timing, history, spacing concepts*, Stanford 2002, s. 170–172.

17 Magnus Persson, ”Den kulturella vändningen i skolans styrdokument”, *Utbildning & Demokrati* 2005:1, s. 36–39.

18 Wolfgang Klafki, ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung”, i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (eds.), *Teaching as Reflective Practice. The German Didaktik tradition*, Mahwah, N. J. 2000, s. 85.

förnuft i detta sammanhang betydelsebärande ord. Men bildningsbegreppet bestäms även av ord som signalerar subjektets relation till det objektiva, till samhället. Betydelsebärande ord som ”människa”, ”världen”, ”det objektiva”, ”mänsklighet”, ”individualitet” och ”gemenskap” visar något av det vi i dag beskriver som människans sociala kompetens.[19] Självbestämmande kan bara realiseras genom en individuell process som har en relation till det gemensamma. Förbinds sedan människans bildning med estetiska kvaliteter som fantasi, föreställningsförmåga, smak och social förmåga kan vi nå en bildning som innebär att vi kan förverkliga det självbestämmande moraliska ansvaret. Vi blir beredda att agera moraliskt och har förmågan att agera moraliskt.[20]

Bildningens självkritiska hållning och reflektion kunde på så sätt bli en motkraft till upplysningens förnuftsbaserade utveckling av en instrumentell och intellektuell kunskap som kunde leda frigörelsen till en ny ofrihet.[21] Koselleck menar att denna betydelse av begreppet bildning som självkritisk hållning och reflektion gör att vi måste förstå det som ett övergripande begrepp, vilket i den moderna tiden ständigt bjuder begreppet upplysning motstånd. Bildning innebär att vi förenar förnuft med känsla och ett moraliskt omdöme, medan upplysningens förnuft saknar dessa egenskaper.[22]

Enligt Koselleck går nyhumanismens övergripande bildningsbegrepp inte att bestämma politiskt eller socialt, eftersom det inte tillhör något speciellt politiskt parti eller någon social grupp. Det handlar inte heller om formell bildning. Bildning visar sig i stället som en möjlighet för människan att nå självbestämmande oavsett vilket yrke hon har. Det gäller att uppmärksamma de egenskaper livet har gett människan och behandla dem förnuftigt, samt att med självkritik och reflektion ta spjärn mot kunskapen och den instrumentella undervisningen.[23]

Denna betydelse av nyhumanismens bildningsbegrepp är enligt Koselleck orsaken till att det har varit ett levande och användbart begrepp i över 200 år. Bildningsbegreppet uppmanar människor att reflektera och att ständigt vara självkritiska. Det ställer frågor och kräver nya svar, oavsett historisk tid eller plats. Koselleck ser bildning såväl i liberalernas kritik av samhället under den

19 Wolfgang Klafki 2000, s. 85–88.

20 Wolfgang Klafki 2000, s. 93–96.

21 Max Horkheimer & Theodor W. Adorno, *Dialectic of enlightenment. Philosophical fragments*, Stanford 2002, s. 31–34; Zygmunt Bauman, *Auschwitz och det moderna samhället,* Göteborg 1994, s. 109.

22 Reinhart Koselleck 2002, s. 184.

23 Reinhart Koselleck 2002, s. 190.

första halvan av 1800–talet som i den emancipatoriska kraften hos etniska minoriteter, kvinnor, arbetarrörelser och ungdomsrörelser. När människor kritiserar auktoriteter finns bildning med och ger kraft åt frigörelseinitiativ hos grupper vilkas samhälleliga situation är sådan att de längtar efter förändring. Där lever bildningen som starkast, oavsett politisk åsikt eller social grupp.[24]

Men bildningens reflekterande funktion kan också försvinna i grupper hos vilka maktpositioner är viktigare än självkritik och reflektion. Jürgen Kocka har visat hur den bildade medelklassen under andra halvan av 1800-talet använde sig av bildning för att närma sig aristokratin. Då blev bildning en social markör mot de lägre klasserna. Dessa markörer, estetiska yttre kvaliteter som bordsskick, sociala konventioner, citat från klassisk litteratur, titlar och kläder, gav bildningsbegreppet ett nytt innehåll. Denna ändrade betydelse gör att begreppet speglade och signalerade en annan historisk kontext.[25]

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplanskommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självbildning och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Undersöks den svenska skolan utifrån den emancipatoriska kraften och reflekterande funktionen i Kosellecks övergripande bildningsbegrepp blir bildningsarbetet i svenskt skolväsende ännu tydligare. Bildningsföreställningar tycker jag mig kunna se i Fridtjuv Bergs ifrågasättande av parallellskolesystemet i början av 1900-talet och hans strävan att göra folkskolan till en bottenskola, en skola för alla. Det går även att se bildningstendenser i alla de skolutredningar och kommittéer som strävat efter att etablera en medborgerlig bildning som innehåller både allmänbildning och vetenskaplig bildning, liksom i införandet av mer reflekterande övergripande mål för skolämnena, tidigast formulerade i 1919 års läroplan.[26]

24 Reinhart Koselleck 2002, s. 182, 195.

25 Jürgen Kocka, *Industrial culture and bourgeois society. Business, labor, and bureaucracy in modern Germany*, New York 1999, s. 231–247.

26 Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu,* Lund

Tydligast märks dock bildningsarbetet i det skolväsende som växte fram under efterkrigstiden och som Läroplanskommittén kritiserar så hårt. Förutom att skapa en nioårig skola för alla uppsatte 1946 års Skolkommission som mål att främja en personlighetsutveckling hos eleverna som även innehöll estetiska kvaliteter, allmänbildning samt ett främjande av egna uppfattningar, kritiskt sinne och självständighet.[27] Till exempel framhåller studieplanen för modersmålsundervisningen litteraturens roll för elevens personliga utveckling och identitetsskapande.[28] I *Läroplan för grundskolan, Lgr 80* förutsätts att grundskolan är en del av samhället och att eleven i samverkan med andra ska öva sig i att granska samhället och dess grundläggande värderingar: ”De bör uppmuntras till en reflekterande inställning genom att själva praktisera den.”[29] Eleverna ska alltså med nyhumanismens ord vara beredda att agera moraliskt och få förmåga att agera moraliskt.

Vad jag vill visa med dessa exempel är att vi, när vi frilägger lager efter lager i svensk skolverksamhet utifrån en annan betydelse av den nyhumanistiska bildningstanken, kan se att bildningsbegreppet har varit närvarande mer eller mindre tydligt i svenskt skolväsende, med sina frågor om skolans uppgifter och mål, sin reflektion och sin självkritik. Under efterkrigstiden skiljs ibland begreppet bildning från ordet bildning, men begreppets innehåll av reflektion och kritik finns kvar. Denna förändring speglar ett nytt historiskt sammanhang, där erfarenheterna från det andra världskriget och byggandet av det moderna Sverige krävt andra ord.

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp – en spegling av ett samhälle?

Jag kan konstatera att Läroplanskommittén i sitt betänkande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulerar en viss skolhistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardsson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniskt utbildad”, i Kenneth Abrahamsson (red.), *Bildningssyn och utbildningsreformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola,* Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunnar Axberger, Åke Isling & Lars Lindstrand, *Studieplan för litteraturundervisning på enhetsskolans högstadium vid pedagogisk försöksverksamhet i överensstämmelse med beslut av 1950 års riksdag,* Stockholm 1953, s. 10.

29 *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner,* Stockholm 1980, s. 44.

Varför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speglar detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990–talet?

Bildningens införande i betänkandet motiveras av två skäl: dels ett ökat informationsflöde, dels en förändrad styrning av den svenska skolan.[30] I det direktiv som Läroplanskommittén fick från den socialdemokratiska regeringen anges att det just är den nya målstyrningen och den nya ansvarsfördelningen för skolan mellan stat, kommun och den lokala skolan som ska vara utgångspunkten för Läroplanskommitténs arbete.[31] I samma direktiv anges även att en analys av begreppen kunskap och bildning bör ligga till grund för kommitténs arbete.[32] Kommittén vill själv genom att aktualisera bildningstanken ge den lokala skolan ett redskap för att kunna arbeta med de grundläggande frågorna rörande undervisning.[33]

Åren 1991–1992 skriver sedan Läroplanskommittén sitt betänkande och ger där sin syn på både bildning och svenskt skolväsende. Det formuleras ett bildningsbegrepp som tar fasta på vissa delar i den nyhumanistiska bildningstanken och utelämnar andra. Det blir en skolhistoria som inte ser kontinuiteten i svenskt skolväsende. Bildningsföreställningar och bildningsarbete i den svenska skolan förbigås, och kommitténs skolhistoria blir en historia om försämring. Mot de tidigare läroplanernas formuleringar om medborgarbildning och skolans roll som samhällsförändrare ställer kommittén sin hållning, som innebär att planeringstänkandet, i den föränderliga värld som omger oss, har förlorat sin trovärdighet: ”det förefaller utsiktslöst att så att säga deducera läroplaner eller kursplaner ur det framtida samhällsliv man väntar eller önskar sig” [34].

Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Detta anges utifrån ett konfliktfritt perspektiv och inte genom att eleven, som i *Lgr 80*, tillsammans med andra övas i att förhålla sig kritisk och reflekterande inför ett samhälle som går att förändra. I Läroplanskommitténs text finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlandet av kulturarvet, ”seklers samlade erfarenheter” som utvecklar identiteten.

30 SOU 1992:94, s. 48f.

31 SOU 1992:94, s. 329.

32 SOU 1992:94, s. 324.

33 SOU 1992:94, s. 56–57.

34 SOU 1992:94, s. 57.

Speglar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller motsättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planekonomierna i öst och Sverige plågades av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige in sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om industrisamhällets framtid och en minskad tilltro till långsiktig central samhällsplanering och samtidigt bara vaga föreställningar om vad det nya kunskapssamhället skulle komma att innebära.

Under hösten 1991 tillträdde en ny regering som utifrån sin ideologi tydligt ville förändra det svenska samhällssystemet. I sitt nya direktiv till Läroplanskommittén är deras övergripande målsättning att utveckla svensk skola till Europas bästa. Skolan ska dessutom ännu tydligare uppmärksamma det svenska kulturarvet.[35] Det är här jag tror att man kan finna en förklaring till varför Läroplanskommittén i sitt citat väljer att formulera sig som den gör kring bildningsbegreppet och skolhistorien. Det handlar om ett brott med det gamla. Det nya Sveriges skola ska byggas på ny grund. Den svenska skolhistorien blir därför en historia om försämring och avsaknad av bildningsarbete.

När ett begrepp fylls med ett visst innehåll och utelämnar något annat, så speglar detta någon form av förändring i samhället. Begrepp kan då, som Koselleck menar, bli en nyckel till historisk kunskap. Denna insikt kommer att följa mig i mitt fortsatta forskningsarbete kring bildningsbegreppet. Det kommer säkert att överleva även om det, i den mycket livliga debatt angående begreppets innebörd som följde i betänkandets spår, blev tilltufsat.[36] Det måste helt enkelt överleva: Vi har nämligen inget annat begrepp för att diskutera de delar i skolvärlden och undervisningen som inte faller under utbildningens nyttotänkande.

35 SOU 1992:94, s. 331–333.

36 I debatten dominerade uppfattningen att kommissionen för ensidigt hade beskrivit svensk skolutveckling och att det fanns en bristande överensstämmelse mellan deras bildningssyn och de konkreta förslagen. Denna karakteristik av hur betänkandet mottogs gör jag utifrån seminarietexter i Göte Rudvall, ”Sammanfattning av debatten”, i Göte Rudvall (red.), *Bildning och utbildning. Texter till ett seminarium om Skola för bildning*, Malmö 1994, s. 3–13, och utifrån den debatt som fördes i tidskrifterna *Krut*, *Utbildning & Demokrati, Pedagogiska magasinet, Praktik & teori* och *Lärarnas tidning.*

Marianne Sjöland

Historia över disk

Om innehåll och form i kommersiellt producerad historia

Varje månad placerar sig 187 000 personer i soffor, vid köksbord eller på bibliotek för att läsa tidskriften *Populär Historia*.[1] De möter kungar och uppfinnare, krig och fred, platser och minnesår, ja, det mesta man kan tänka sig från svunna tider. Vissa läser för att lära, andra för en stunds underhållning. Populär Historia är en kommersiell produkt med historiskt fokus; detta faktum tillsammans med dess popularitet är utgångspunkten för kapitlet som på ett generellt plan rör fenomenet kommersiellt historiebruk, därefter mer specifikt tidskriftens bemötande av sina läsares intresse för det förflutna.

Kommers och historia

Historia säljs i dag överallt genom film, spel, böcker och upplevelser. Vilken som helst av dessa medieprodukter kunde ha varit föremål för studien, men någonstans måste gränser dras och valet föll på Sveriges mest sålda historietidskrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort antal människors syn på det förflutna. I syfte att förstå och förklara den stora efterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori

1 *Populär Historia* ges ut av Historiska Media sedan 1991. Orvestomätning 2009:2 anger att 187 000 personer läste tidskriften; 60-80 % av dem är män. http://www.tnssifo.se/media/244785/orvesto%20konsument%202009_2.pdf, 2010-01-14.

samt tidskriftsartiklarnas framställningsformer finna svar på frågorna: Vad kan karaktärisera ett kommersiellt historiebruk? Vad består det inte av? Vilka behov kan det svara mot och vad påverkas det av?

Det för människan unika historiemedvetandet, det vill säga upplevelsen av samband mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av nutiden och perspektiv på framtiden,[2] gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och konsumerade historien är i dag omfattande, ja, kanske så ansenlig att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.[3] Historiesynen präglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implikationer värda att problematisera.

I detta kapitel ska jag närläsa två artiklar ur Populär Historias breda produktion (1/1991 och 10/2008) för att synliggöra några aspekter av det kommersiella brukets innehåll och framställningssätt. Men innan vi tar oss an texterna krävs ett sammanhang. Jag ska därför uppehålla mig ett tag vid det kommersiella historiebruket, ett fenomen av sju i Klas-Göran Karlssons historiebrukstypologi.[4] Typologin ska ses som ett instrument för att visa hur bruk av historien kan relateras till olika behov av meningssökande. Eftersom det kommersiella bruket är kapitlets fokus presenteras de övriga här endast kort.

Ett vetenskapligt historiebruk kännetecknas av att historiska fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella forskningslägen för att skapa ny kunskap eller nya perspektiv. Det existentiella historiebruket är en respons på behov att minnas eller glömma händelser i det förgångna i syfte att förankra människor i ett instabilt nu. Ett moraliskt historiebruk betyder att händelser ur det förflutna återupptäcks för att granskas i ett nytt, värdeladdat sammanhang. Målet kan antingen vara att ställa händelsen inför rätta eller att försonas med den. Det ideologiska historiebruket

---

2 Karl-Ernst Jeismann, ”Geschichtsbewußtsein”, i Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidakitk. Band 1,* Düsseldorf 1980, s. 42.

3 Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag,* Köpenhamn 2003, s. 88.

4 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2009, s. 59.

innebär att utövarna, ofta intellektuella eller politiker, kan ta avstånd från det förgångnas misstag för att legitimera egen maktposition. Omvänt förhållande kan också råda då storheter i det förflutna lyfts fram för att stärka gruppers eller nationers identitet. Med icke-bruk av historia menas att det förflutna förträngs till förmån för samtids- och framtidsperspektiv, medan utövarna av ett politisk-pedagogiskt bruk betonar utvalda likheter med nu och då för att nå politisk framgång. Sådana jämförelser med det förflutna är ofta slarvigt och ensidigt underbyggda.[5]

Ett kommersiellt historiebruk rör funktioner som att öka historiens värde och därmed ge ekonomisk vinning för brukarna, historieproducenter inom media.[6] På så vis blir det förflutna en kommersiell produkt. Detta kan förstås inte ske med framgång om det inte finns en marknad, det vill säga ett behov av och en efterfrågan på historia i samhället. När mottagarnas behov inkluderas i historiebruksteorin framträder inte bara det förflutnas funktion hos producenterna, utan också den process som beskriver avsändare och mottagares relation till varandra samt till mediet. De mottagarorienterade behoven kan, som jag ser det, svårligen benämnas som kommersiella. De hör snarare hemma bland existentiella, moraliska eller ideologiska användningsområden. Den eventuella asymmetri som uppstår mellan producenters och konsumenters behov kan ses som ett signum för det kommersiella bruket – ett påstående som granskas närmare längre fram.

Under 1900-talets sista decennier ökade utbudet av historiekulturella produkter som historiska romaner, tidskrifter, filmer, TV-program, spel och historiska aktiviteter som medeltidsveckor. Samtidigt med denna vurm för det förflutna, 1991, startade utgivningen av Populär Historia. Det kan vara värt att nämna några tänkbara skäl till tidpunkten. Bilden av Sverige hade under ett halvt sekel präglats av folkhem och neutralitet. Dessa nationellt sett trygga koncept kan ha förstärkts av kriser och krig i omvärlden. Men världen förändrades. Sovjetunionen och Östblocket vittrade sönder kring 1990, nya stater föddes och kommunismen var inte längre västvärldens främsta fiende. I Sverige ersattes den för ett tag, via oväntade debatter, av en nationell antagonist: de skyldiga till tvångssteriliseringar av unga människor i Folkhemssverige, till avkall på neutraliteten under andra världskriget, och till ett allmänt utanförskap i samma katastrofala krig. Lägger vi därtill debatter om svenskt EU-medlemskap är det inte så underligt att den svenska identiteten och förhållandet till omvärlden kom att omprövas.[7] Historien har

5 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 60–67.

6 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 59, 67.

7 Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från*

sedan två decennier blivit platsen där svar, argument och rötter har sökts och återfunnits.[8] Skuld- och identitetsfrågorna har inte uppkommit av en slump, utan av att den nya världsbilden förändrat förutsättningarna för etablerade historiska ”sanningar”. Förändringarna behöver inte ske inom nationen för att få nationell betydelse; det sker när de brukas i svenska sammanhang och syften.

I denna genomgripande fysiska och mentala förändringsprocess kan vi söka anledningar till uppkomsten av Populär Historia, vars historieförmedling svarar mot allmänna existentiella och moraliska behov att minnas, återupptäcka, ställa inför rätta, förlåta eller glömma. Redaktion och artikelförfattare vill sälja ”bra” historia i en tid då behovet och intresset ökar.[9] Konsumenterna vill få svar som bekräftar och utmanar samtiden, eller bara underhåller. Det kommersiella bruket är alltså beroende av andra bruk för att kunna existera. Dessa bruk pekar på en annan speciell omständighet, nämligen att de med tiden blir utgångspunkt för vad tidskriften kommer att innehålla. Det tidigare nämnda asymmetriska förhållandet mellan producenters och mottagares behov kan utifrån detta synsätt övergå till att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör det kommersiella bruket mer funktionellt för både avsändare och mottagare. Mottagarens roll blir stundtals avsändarens när marknadsundersökningar visar vilken historia som faller läsarna i smaken. Långvarigt missnöje leder inte bara till fortsatt asymmetri, utan också till minskade intäkter. Redaktionen har därmed inte monopol på tidskriftens innehåll men säljer framgångsrikt den historia som de flesta efterfrågar. En viktig effekt av processen är att en stor del av det förgångna aldrig blir synlig på tidningssidorna, eftersom den inte tilltalar konsumenterna.[10] Preferenserna påverkar självklart vår uppfattning

sekelskifte till sekelskifte, Lund 2001, s. 416–422, 455–456.

8 Bengt Kristensson Uggla, *Slaget om verkligheten,* Stockholm/Stehag 2002, s. 121–122, 125–126. Se även Jörn Rüsen som menar att människor, via historiemedvetandet, reagerar på plötsliga samhällsförändringar genom att ställa frågor till det förflutna för att få fram berättelser som skapar mening i den nya oigenkännliga tillvaron. Svaren ligger i den historiska berättelsen som erbjuder förståelse, sammanhang och i förlängningen trygghet. Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter,* Göteborg 2004, s. 122.

9 Att göra läsarna kunnigare och väcka tankar ser chefredaktör Magnus Bergsten som tidningens främsta syfte, samt att förse kunskapen med underhållande inslag och ”lockande förpackning”. *Populär Historia* 2009:3, s. 6.

10 Se bland annat David Ludvigsson, ”Vem styr historien på teve?”, *Populär Historia* 2002:6, s. 67. Ulf Zander, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, 2006, s. 24–25, pekar på att bortväljandet av vissa historiska händelser på film, som inte är kommersiellt gångbara (ett slags icke-bruk), kan resultera i att historien blir alltför ensidigt skildrad. Därmed utvecklas en fantasi om det förgångna som, om den

om vad som anses vara av historisk betydelse, men obalansen kan inte ses som ett specifikt problem för det kommersiella bruket utan förekommer i samtliga bruk. Skillnaden är att exempelvis ett vetenskapligt bruk inte når samma mängd av människor som det kommersiella.

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts.[11] Mediet underlättar möjligheten att odla gemenskaper ”på distans”, en effekt som även borde gälla bland Populär Historias många läsare, trots att den geografiska räckvidden är snävare än Hollywoodfabrikens. En viktig följd blir att tidskriftens historieförmedling både kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är.[12] Urval och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förflutna utan även vem som blir synlig i dag.

Ytterligare en intressant effekt av det kommersiella historiebruket är hur svårsmält det har varit för yrkeshistoriker. I stället för att studera själva fenomenet och reflektera över dess funktion har flera gått i klinch med journalister och författare som med populärhistoriska produktioner äntrat det historiska fältet. Irritationen har främst orsakats av sakfel och brist på källkritisk kompetens.[13] Tonläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelförfattarna i Populär Historia.[14]

Vilka aspekter kan då sammanfattas som typiska för ett kommersiellt historiebruk? Denna yviga företeelse är som synes svårdefinierad, men jag ser kombinationen av stor genomslagskraft, medveten mottagaranpassning, innehållsbredd och vinstintresse som bas i det kommersiella bruket. Men, undrar säkert någon, vinstintresset kan väl även finnas i andra sammanhang, som hos läromedelsproducenter och inom akademin? Ja, men sällan i kombination med den breda genomslagskraften. Dessutom styrs läromedel även av innehållet i Skolverkets styrdokument, vilket i och för sig kan vara ett försäljningsargument då få lärare är benägna att köpa produkter som inte överensstämmer med kursplanerna.

---

upprepas tillräckligt ofta, till sist uppfattas som en sanning.

11 Ulf Zander 2006, s. 23.

12 *Populär Historia* utför regelbundna läsarundersökningar som ger underlag till hur den typiska ”PH-läsaren” ser ut. Målgruppen blir därmed tämligen tydlig och i viss mån förutbestämd.

13 Se Ulf Zander 2001, s. 438–443, David Ludvigsson 2002, s. 66.

14 Enligt *Populär Historias* redaktion var under 2009 60 % av artikelförfattarna akademiker.

Definitionsdiskussionen kan, till sist, må bra av ett omvänt perspektiv, nämligen vad det kommersiella bruket *inte* är. Vi kan snabbt konstatera att det varken är smalt, homogent eller genretroget till sin natur. I några genrer blandas fiktiva element med faktiska, medan andra håller sig strikt till dokumentära framställningar.[15] När historien brukas kommersiellt är den sällan genomsyrad av vetenskapliga inslag som problematisering och källkritik. Förekommer sådana är det inte utifrån samma syfte som i det vetenskapliga historiebruket, utan som kvalitetshöjande inslag som svarar mot konsumentens krav. Bruket kan heller inte med sitt breda och utåtriktade perspektiv relateras till sådana existentiella behov som till exempel släktforskning tillfredsställer.

Varför betalar vi då för att konsumera det förflutna? Vi har nu stött på faktorer som rör meningsskapande, identitet och underhållning. Jag tror även att vi kan lägga till bildningsbehov och lockelsen i det exotiska förgångna, en attraktionskraft som kan jämställas med resor till okända platser. Men svaret kan troligtvis utvecklas genom analys av mediala produkter med historiskt fokus, som tidskriften Populär Historia. Vi går därför vidare mot det kommersiella brukets konkreta uttryck, men via ett kort metodiskt och teoretiskt resonemang.

Axplock och strategier

Två artiklar från Populär Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vanliga respektive mindre vanliga framställningsformer.[16] Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagaranpassning, bredd och vinstintresse?[17] Bredd och i viss mån mottagaranpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att belägga via textanalyser. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget,[18] men även

15 Se kommande textanalyser utifrån Veronica Stoehrels berättelsestrategier, samt David Ludvigsson, ”Historisk dokumentärfilm – ett resultat av en förhandling”, i Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), *Det förflutna som film och vice versa. Om medierande historiebruk,* Lund 2004, s. 123–140.

16 Att lyfta fram det ovanliga hjälper till att synliggöra det specifika. På så sätt går det att säga något om vad det kommersiella bruket inte är och därmed indirekt vad det faktiskt är.

17 De två artiklarna utgör inte ett representativt underlag för slutsatser utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiellt historiebruk.

18 29 artiklar i *Populär Historia* från 1991 till 2009 har renodlat fokus på svensk

genom det vida tidsspannet mellan artiklarnas tillkomst (1991–2008) och via författarnas profession.[19] Spännvidden kan också åskådliggöras i texternas olika framställningssätt: medan 1991-artikeln illustrerar en för tidningen typisk form, uppvisar exemplet från 2008 atypiska drag.

Med hjälp av teorier från närliggande undersökningsområden, TV-sända dokumentärer, ska artiklarnas framställningssätt diskuteras utifrån möjliga läsaruppfattningar och beröringspunkter mellan genrerna, det vill säga kommersiella historiebruk med dokumentära inslag. Historisk dokumentärfilm definieras av David Ludvigsson som ”en film som gör anspråk på att de skildrade händelserna eller förhållandena hände eller existerade i det förflutna så som de skildras”.[20] Någon definition av den genre som Populär Historia representerar finns inte, men efter en tids textanalysarbete går det att se likheter mellan Ludvigssons bestämning och artiklarnas framställningsformer, trots att genrerna skiljer sig åt i fler avseenden. Dokumentära inslag är annars inte självklarheter i kommersiellt historiebruk, som lika ofta kan baseras på fiktiva framställningar.

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Stoehrel. Kort sammanfattat bygger undersökningen på att identifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmens formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie med mottagarintervjuer, utan materialet tolkas efter dess möjlighet att få publiken att relatera till egna erfarenheter och allmänmänskliga villkor. Ett av de analytiska verktygen är berättelsestrategier av tre slag: dokumentärt realistisk, taktiskt populär och estetisk.[21] Stoehrel konstaterar att medan de två förstnämnda inte uppmuntrar till djupare förståelse hos publiken, öppnar den

---

stormaktstid, medan endast två artiklar behandlar första världskriget. De senare återfinns i årgång 2008, beroende på 90-årsjubileet av freden. www.popularhistoria.se, 2009-12-27. Magnus Bergstens mål är att 50 % av artiklarna ska handla om svensk historia och i övrigt en stor del om Europas historia. *Populär Historia* 2009:7, s. 6.

19 Artikeln om svenska Pommern är skriven av journalisten Folke Schimanski, första världskrigstexterna av historikern Peter Englund.

20 David Ludvigsson 2004, s. 124.

21 Veronica Stoehrel, *Berättelsestrategier, kunskap och reflektion. En analys och tolkning av faktaprogram i svensk television under 1980-talet,* Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Stoehrel en textform som visar en riktning genom att placera publiken i en viss position och leda den till en viss uppfattning om verkligheten, och därmed till en viss handling.

sistnämnda strategin upp för eftertanke och värdering.[22] Berättelsestrategierna definieras i anslutning till textanalyserna i nästa avsnitt där de även används som analysinstrument i syfte att understödja definitionen av kommersiellt historiebruk och synliggöra tänkbara mottagarintryck.

Att tänka *att* är större än att tänka *om*…

Den läsare som i Populär Historias texter möter 1600-talets vingslag i Pommern eller unga soldaters rädsla i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppställningar från skolans svarta tavla om orsaker, förlopp och följder. Men vilka bilder möter han i Sveriges populäraste historietidskrift? Kommer läsningen att ackompanjeras av igenkännande hummanden eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: ”så här har jag aldrig tänkt”?

Folke Schimanskis artikel i Populär Historias allra första nummer berättar om kvarvarande svenska spår i Pommern, knappt två hundra år efter att Sverige avyttrat området.[23] Rubriken ”Det gamla Sverige i det nya Pommern” syftar dels på den period då pomrarna levde under svensk överhöghet, dels på nutid, 1991, då Pommern som en del av det forna Österskland blivit möjligt att besöka. Tidningens redaktion tar tillfället i akt att göra en reportageresa i de gamla svenskbygderna. Det metodiska greppet består i att ta med läsaren till fysiska platser. Guvernörspalats, universitet och monument får representera verkligheten och bilda utgångspunkt för berättelser om svenskar och svensktiden. För det är just svenskarnas agerande som står i fokus, trots att författaren kontinuerligt tonar ned Sveriges betydelse för regionen och kritiserar den svenska rollen som kolonialmakt och förtryckare. Jörn Rüsen har formulerat olika kategorier av kollektivt minne där kommunikativt minne utgör en variant som beskriver en generations polemiska förhållningssätt till historien i jämförelse med tidigare led. Olikheterna framhävs i diskussioner om historiska händelsers betydelse.[24] I det här fallet kan redaktionens och läsarnas intresse för svensk stormaktstid vara en följd av epokens status i svensk historieskrivning, samtidigt som det finns ett behov av att ifrågasätta äldre historieskrivnings hyllning av perioden – en form av kommunikativt minne.

---

22 Veronica Stoehrel 1994, s. 207–208.

23 Folke Schimanski, ”Det gamla Sverige i det nya Pommern”, *Populär Historia* 1991:1, s. 8–14.

24 Jörn Rüsen,”Interpreting the Holocaust. Some theoretical issues”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *Holocaust Heritage: Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö 2004, s. 38–39.

De pomrare som nämns i artikeln är vetenskapsmän som Baltzar von Platen, Carl Wilhelm Scheele och några namnkunniga officerare. Alla utförde bedrifter som på något sätt gynnade det svenska samhället. Det framhävs också att de var ”svenskar” eftersom de levde på svenskt område. Det finns alltså både ett pommerskt och ett svenskt perspektiv men det senare fungerar som referens till det andra. I dag, det vill säga 1991, antyds att pomrarna, trots bittra erfarenheter av svenskarnas styre, har en positiv bild av Sverige och gärna vill utveckla hållbara kontakter. Det hoppas författaren att svenskarna responderar på och gör sitt bästa för att bidra till samarbete, speciellt när Pommern nu blivit en del av EG…

Ett sammanfattande intryck av artikeln är att den bygger på autenticitet och akribi, då olika källor fungerar som bevis för händelser och handlingar. Däremot redovisas inte alternativa tolkningsmöjligheter, vilket ger rätlinjiga och fast övertygade svar. En möjlig slutsats hos läsaren är: ”*Tänk att* 1600-talets svenskar var sådana barbarer, så helt olika oss i dag…” I ett annat kapitel i denna bok pekar Steven Dahl på samma frånvaro av komplexitet och öppna tolkningsmöjligheter i prisbelönta spelfilmer som *Hotel Rwanda*, även den en kommersiell produkt som är producerad med hänsyn till en historisk händelse, publikens preferenser och mediets förutsättningar.

Sensmoralen i artikeln om Pommern tycks alltså vara framstegstanken och att historien inte upprepar sig, eller i alla fall inte bör upprepa sig. Vi svenskar har gått från att vara förtryckare till respektfulla kontaktskapare (redaktionen utgör förstås ett konkret exempel) vilket öppnar vägen till försoning och nya historiska erfarenheter: ”Vi” är inte längre historiens ”vi”, och ”de”, pomrarna, får gärna bli ”vi”. Ett moraliskt historiebruk framträder när vi uppmanas att fundera över Sveriges mindre smickrande förflutna.

Sjutton år senare får läsarna möta Peter Englunds artikel ”En oundviklig katastrof?” som behandlar första världskriget nittio år efter freden.[25] Händelseförloppet fram till krigsutbrottet skildras till stor del utifrån kontrafaktisk synvinkel – *tänk om* Gavrilo Princips skott missat det österrikiska kronprinsparet? Frågan leder förstås historien in på helt andra – om än möjliga – vägar än den verkliga händelseutvecklingen. Läsarens fortsatta funderingar över historien blir kanske både ett *tänk att…* och ett *tänk om…* Ett annat för tidningen annorlunda grepp är de sex korta utdragen ur Englunds bok *Stridens skönhet och sorg – första världskriget i 206 korta kapitel*, baserade på dagboksberättelser som den om hur en middag på Maxim's i Paris kunde upplevas 1916 eller om besvikelsen hos ett krigstrött italienskt kompani i Castelgomberto 1917. Precis som i artikeln om Pommern förs läsaren, via

25 Peter Englund, ”En oundviklig katastrof?”, *Populär Historia* 2008:10, s. 24–37.

mötet med personer och artefakter, till det förflutnas ”verkligheter”. Men i Englunds texter blir konkretionen mer påtaglig då källmaterialet speglar människors känslor och erfarenheter, något som antingen kan ge upphov till identifikation eller utmana invanda föreställningar hos läsaren, det vill säga skapa flera tolkningsmöjligheter. Englund låter dessutom människoödena tala för sig själva, medan de pommersk-svenska källorna, även de laddade med flera konnotationer och verkligheter, förses med färdiga tolkningar. De historiebruk som aktiveras vid läsning av texten om första världskriget kan vara av existentiell och moralisk art beroende på läsarens referenser, men det går även att identifiera inslag av vetenskapligt bruk.

Artiklarna visar, trots innehålls- och formmässiga skillnader, betydelsen av att lyfta fram bevis på det inträffade och upplevda, alltså dokumentära och i viss mån vetenskapliga drag.[26] Ett sätt att bredda perspektivet på artiklarna är att ställa dem mot Stoehrels teorier kring TV- sända dokumentärprogram. Den dokumentära realismens berättelsestrategi syftar till att ge en upplevelse av att innehållet representerar verklighet och sanning, vilket görs via presentationer av konkreta händelser och fakta. I de inledande meningarna i artikeln om Pommern uppvisas både konkretion och fakta:

> Den som rullar i land från färjan i det ännu solkiga Sassnitz möter en miljö som på ett radikalt sätt skiljer sig från den svenska. Det är därför inte så lätt att föreställa sig att det är gammal svensk mark man beträder. Hela ön Rügen och en stor del av fastlandet söder därom lydde under de tre kronorna i nästan tvåhundra år.[27]

Anslaget i stycket visar att det är verkligheten i sig som ska skildras, inte en möjlig sådan, vilket gör att innehållet fungerar som ett led i bevisföringen för att något inträffat. Dessutom finns en normativ implikation i formuleringen om ”det solkiga Sassnitz” som verkar stå i kontrast till det betydligt prydligare Sverige. Fler verklighetsanknytningar följer i historiska lämningar – städer, byggnader och föremål – som fungerar som icke-ifrågasatta vittnen från svensk stormaktstid.

Stoehrels andra identifierade strategi, den taktiska populära, ska vinna och behålla publikens uppmärksamhet via ”förförelsetaktik”, vilket innebär att innehållet kopplas till publikens verklighet och relevans. Andra kännetecken

26 Att belägga historiska framställningar är en självklarhet i de flesta historiebruk, men eftersom det kommersiella även innefattar fiktiva och populariserade framställningar är bevisföringen inte alltid ett naturligt inslag.

27 *Populär Historia* 1991:1, s. 8.

är tempo och fiktion.[28] Strategitypen är svårare att finna i dokumentärt orienterade framställningar, men allmänt sett kan metoden i båda artiklarna tala till läsarens verklighet via eventuella erfarenheter av historiska exkursioner eller närvaron i ögonvittnesskildringarna.

Slutligen definieras den estetiska berättelsestrategins karaktär som suggestiv. Olika perspektiv och problematisering ställs i fokus, men till skillnad från den realistiska varianten prioriteras innehåll som frammanar känslor och inlevelse. En estetisk strategi går även att finna i Populär Historias artiklar, ibland via problematiseringar, men de dokumentär-realistiska greppen är allmänt dominerande. Englunds text utgör därför ett undantag med sitt kontrafaktiska upplägg:

> Det som skedde åren 1914–18 kom tveklöst att forma hela 1900-talet: kriget var det tjugonde seklets stora urkatastrof, vilken förutan de andra är otänkbara. Utan första världskriget skulle bolsjevikerna aldrig ha gripit makten i Ryssland och nazisterna aldrig segrat i Tyskland; utan första världskriget skulle det aldrig ha blivit något andra världskrig, och ingen Förintelse, inte heller något kallt krig, samtidigt som de konflikter som präglat tiden efter 1945 troligtvis inte heller skulle ha ägt rum.[29]

Författaren leder läsaren vidare mot krigets orsaker genom frågor som om det är vår längtan efter symmetri som får oss att vilja se orsakerna lika avgörande som kriget självt. Det blir hans utgångspunkt när händelseutvecklingen närmar sig krigsutbrottet den första augusti 1914. Det visar sig nämligen att flera avgörande faktorer tolkas som relativt slumpartade, vilket kan frammana en känsla hos läsaren att det kan ha funnits andra vägar att välja än den verklighet som dyker upp i historieböckerna. ”Människor har valmöjligheter”, andas Englunds text. Han undervärderar inte tidens spänningar och konflikter men menar att några faktiskt hade varit möjliga att lösa. Regelbundna stopp i texten i form av frågor, analyser och *tänk om…* kan ses som problematiserande uppmaningar till läsaren: Vad kan jag själv styra i det nu som snart blir historia? Det är en fråga med både moraliska och existentiella implikationer.

De sex avslutande minikapitlen kompletterar artikelns sakframställning med personliga upplevelser från samtida ögonvittnen. Så här berättar en ung kvinna som arbetade på ett tyskt barnsjukhus 1918:

28 Veronica Stoehrel 1994, s. 77.

29 *Populär Historia* 2008:10, s. 26.

> Å, dessa spädbarn. Bara skinn och ben. Små svältande kroppar. Och så stora ögon! När de gråter låter det bara ett svagt pipande. En liten gosse kommer säkerligen att dö snart. Han har ett ansikte som en uttorkad mumie…[30]

Stoehrel menar att publiken, med hjälp av den estetiska strategin, får möjlighet att utveckla egna omdömen då olika kunskapsområden kopplas till existentiella frågor.[31] Englunds artikel illustrerar detta eftersom både kontrafaktiska resonemang, faktiskt händelseförlopp och ögonvittnesskildringar manar till frågor som rör ansvar, mening och empati. Texterna gör även läsaren uppmärksam på hur den stora historien påverkar den lilla individuella berättelsen. Man kan säga att texterna har något att säga de flesta typer av läsare, med undantag för dem som föredrar renodlad fiktion. Är då inte kontrafaktiska resonemang ett slags fiktion? Inom historievetenskapen har de länge betraktas med misstro men har på senare år visats större intresse även inom akademin.[32] Populär Historia har generellt sett inte hakat på trenden utan i stället tydligt tagit ställning för ”den verkliga historien” och mot kontrafaktiska resonemang.[33] Varför publiceras då Englunds artikel? Ett svar kan vara att författaren är en välkänd och meriterad akademiker, vilket förväntas locka fler läsare – ett karakteristiskt drag för kommersiellt historiebruk.

Det kommersiella brukets förpackning och lockelse

Mitt antagande är att Populär Historias artiklar kan undersökas utifrån berättelse- och kunskapskategorier i närliggande kommersiellt producerade genrer. Vilken sorts kunskap som skapas i mötet med Populär Historias texter är intressant att reflektera över, eftersom tidskriftens främsta syfte sägs vara kognitivt. Englunds artikel bygger på en estetisk berättelsestrategi

30 *Populär Historia* 2008:10, s. 37.

31 Veronica Stoehrel 1994, s. 76–78.

32 Lars M Andersson & Ulf Zander, ”Om ’om-berättelser’. Historia, fiktion och kontrafaktisk historieskrivning”, i Lars M Andersson & Ulf Zander (red.), *Tänk om… Nio essäer med alternativ historieskrivning,* Lund 2000, s. 18.

33 I *Populär Historia* 2009:10, s. 6, förklarar Magnus Bergsten varför artikelförslag med kontrafaktiska resonemang ofta refuseras: ”… det kan påverka tidningens trovärdighet om vi blandar texter byggda på vetande och fantasier – även om dessa är både begåvade och underhållande.” Han avslutar: ”Så den verkliga historien får räcka för mig.”

som i Stoehrels analys anses vara gynnsam för att skapa förståelse för ämnet och dess existentiella aspekter. Schimanskis text kan sammanfattas som dokumentärt realistisk med några estetiska drag, en för tidningen typisk framställning. Den dokumentära dominansen kan enligt Stoehrel vara problematisk såtillvida att en icke-ifrågasatt eller onyanserad verklighet lätt kan tolkas som den enda sanna. Detta minskar möjligheten till dialog med mottagarna och framkallandet av flera tolkningar.[34] Strävan efter att finna sanning är naturligtvis inte meningslös, men påståenden bör inte presenteras som sanningar utan som tolkningar eller antaganden.[35]

Med stöd av berättelsestrategierna kan även igenkänningens betydelse diskuteras. När läsaren möter en strategi från annan känd genre, som TV-sända dokumentärprogram, kan det påverka förförståelsen av Populär Historias artiklar.[36] En annan aspekt av bekantskapen är att läsaren blir en som ”talar samma språk” som tidningen eller TV-programmet.[37] Men den för sammanhanget kanske viktigaste beröringspunkten är det kommersiella intresset; tidningens upphovsmän styrs av samma intresse som TV-dokumentärernas, nämligen att öka konsumtionen.

Jag vill understryka de uppenbara skillnaderna mellan Populär Historia och ovanstående material. Läsning aktiverar sällan mer än ett eller två sinnen samtidigt, texten kan läsas ett oändligt antal gånger och i läsprocessen finns möjlighet till tankepauser. Filmer och TV-program ställer högre krav på mottagarens simultankapacitet, styr tempot och påverkas i stor utsträckning av tekniska faktorer. Skillnaderna måste givetvis beaktas vid varje jämförelse av de olika mediernas skildringar av historien.

Till sist – i vad ligger Populär Historias karaktär och lockelse? Som vi har konstaterat präglas det kommersiella historiebruket av mångfald, vilket till viss del speglas av tidskriftens skribenter, de många illustrationerna och den innehållsmässiga bredden. Men vid en närmare granskning av innehåll och framställningssätt framträder homogena drag som verkar styras av krav på tradition och konkretion. Den svenska historien bör motsvara hälften av innehållet, utomeuropeiska perspektiv är ovanliga och ”tänk om-historia” göre sig egentligen icke besvär. Hur kan detta förklaras? Några rimliga antaganden

34 Veronica Stoehrel 1994, s. 82–83. Stoehrel betonar vid flera tillfällen hur framträdande upplysningens kunskapssyn är än i dag.

35 Veronica Stoehrel 1994, s. 117.

36 Jämför Hayden White, *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism,* Baltimore 1987, s. 84.

37 I *Populär Historia* 2010:1, s. 6, apostroferas läsarna i ledartexten: ”Jag är övertygad om att ni utgör landets trevligaste läsekrets…”, och inbjuds till kommande researrangemang.

som tangerar tidigare resonemang om mottagarnas roll i produktionen av kommersiell historia är dels att historiemedvetandet förändras långsamt,[38] dels att vi får vad vi efterfrågar. I Populär Historias skepnad innebär det ofta välskrivna, snyggt illustrerade och informativa historiska framställningar som vi på olika sätt känner igen oss och vår omvärld i. De historiebruk som framträder tydligast är sprungna ur moraliska, existentiella och i viss mån vetenskapliga behov, vilka då kan räknas som kommersiellt gångbara, till skillnad mot exempelvis ideologiska bruk. Vanliga utgångspunkter är historiska jubileer eller aktualiteter som får sina ursprung klarlagda. Läsarna finner alltså svar på samtida frågor i relativt bekanta framställningar och innehåll, vilket kan vara en vilseledande strategi då historien egentligen inte serverar några enkla lösningar. Kanske är det just därför som Populär Historia är populär. Komplexa resonemang skulle möjligen göra nuet än mer svårbegripligt.

38 Ulf Zander 2001, s. 43–44.

Per Höjeberg

Lärarna och nazismen

Den svenska lärarkårens reaktioner på det nazistiska maktövertagandet

Det nazistiska maktövertagandet i Tyskland i januari 1933 fick långtgående konsekvenser på det tyska samhällets alla områden. Nazismens totalitetsanspråk kom inte minst att påverka skola och undervisning. De intensiva kontakter som då fanns mellan Sverige och Tyskland gjorde att vårt land inte kunde stå oberört inför den nyordning som följde på maktövertagandet. I detta kapitel ska jag visa hur de stora svenska lärarorganisationerna hanterade denna politiska och värdemässiga diskussion på våren och sommaren 1933. Detta leder vidare till en diskussion kring hur dessa organisationer förhöll sig till fenomenen nazism och demokrati.

Jag tar min utgångspunkt i lärarorganisationernas styrelseprotokoll och officiella tidningar: *Svensk Läraretidning* (SL), organ för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. *Lärarinneförbundet* (LF), organ för Sveriges Folkskollärarinneförbund. *Folkskollärarnas Tidning* (FT), organ för Sverges Folkskollärarförbund och *Tidning för Sveriges läroverk* (TfSL), organ för Läroverkslärarnas Riksförbund. Lärartidningarna var i första hand interna organ, men lästes även av en bredare krets. Det politiska och värdemässiga budskapet som presenterades var inte enbart avsett för de egna medlemmarna, utan syftade också till att positionera förbundet i det bredare svenska samhället.[1]

1 Göran Sparrlöf, *"Vi manliga lärare" Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963*, Umeå 2007, s. 29. Det fanns även ett förbund för

Lärarnas berättelse om sig själva och sin kåranda

Vid 1800-talets mitt växte det fram två stora lärarkårer i Sverige, en folkskollärarkår efter den obligatoriska folkskolans införande 1842, och en läroverkslärarkår efter reformeringen av läroverksväsendet vid mitten av seklet. Inom dessa lärarkollektiv utvecklades tidigt en kåranda, med en värdemässig gemenskap och en uttalad människo- och samhällssyn. Klarast syns detta hos folkskolans lärare, som tidigt gav uttryck för en individualistisk människosyn och en strävan mot ett parlamentariskt styrelseskick. Värdemässigt sammanfaller detta synsätt till stora delar med de liberala och socialdemokratiska kraven på samhällsförändring. Folkskollärare var kraftigt överrepresenterade i just de liberala och socialdemokratiska rörelserna. Christina Florin ser det politiska engagemanget som en konsekvens av lärarnas professionaliseringssträvanden.[2] Kjell Östberg benämner folkskollärarna som ”en yrkeskår som allmänt tillskrivits en nyckelroll för landets demokratisering”. [3] Forskningen på detta område pekar ganska entydigt på att det rör sig om utvecklandet av två allt mer självmedvetna lärarkårer som successivt profilerar sig professionellt och värdemässigt till stöd för det framväxande demokratiska industrisamhället.[4]

Jag väljer att betrakta denna utveckling ur ett berättelseperspektiv. Det är i lärarnas berättelser om sig själva och sitt kall jag tar min utgångspunkt. Jag använder mig därmed av en hermeneutiskt grundad berättelseteori, som i Sverige används av bland andra Martin Alm och Martin Wiklund. Teorin utgår från att människan medvetandegörs av och genom berättelser, att hon orienterar sig i tid och rum genom historiska berättelser, som ger tillvaron mening och inriktning. Formen med en början, ett slut och en drivande intrig är därför lämplig för att ringa in den historiska processen, framför allt om den ses ur ett aktörsperspektiv. Jag utgår följaktligen från att lärarkåren inte

---

småskollärarinnorna, men detta gav inte ut någon egen tidning 1933.

2 Christina Florin, *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906,* Umeå 1987, s. 90–91.

3 Kjell Östberg, *Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet,* Stockholm 1997, s.156.

4 Jämför Göran Sparrlöf 2007, s. 14–15; Christina Florin 1987, s. 23–28, Christina Florin & Ulla Johansson, *Där de härliga lagrarna gro… Kultur, klass och kön i det svenska läroverket*, Kristianstad 1993, s. 154–155, Lars Nilehn, *Nyhumanism och medborgarfostran,* Lund 1975, s. 14–15; Sofia Persson, *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca 1800–2000*, Göteborg 2008.

såg nazismen som ett objekt att betrakta, utan som något att förhålla sig till mer dynamiskt, genom en berättelse. Det är en berättelse som influerades av andra: om moderniteten, folkhemmet, demokratin, freden och neutraliteten. Enligt Alm får berättelsen en struktur och mening när den konfronteras med eller kontrasteras mot andra, och när aktören, i det här fallet en grupp lärare, tvingas reflektera över sin historia och formulera sina förväntningar på framtiden. Detta tvingades den svenska lärarkåren till av den nazistiska utmaningen.[5]

Denna lärarkårens berättelse förändras ständigt, inte minst när den utmanas av berättelser som den nazistiska. Det är denna konfrontation mellan två helt olika berättelser om individen och samhället som jag ska undersöka. Den inleddes redan före 1933, men fick paradigmatiska konsekvenser för lärarberättelsen våren 1933. Enligt Alm genomgår historiska berättelser sådana principiella förändringar när de ställs inför utmaningar som radikalt ifrågasätter den egna berättelsen.[6] Lärarberättelsen spelade därmed en dubbel roll: dels påverkades den av det nazistiska maktövertagandet, dels påverkade den lärare i deras strävan att förstå samtiden.

Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kamp, blod, nyordning, folk och ras får en ändrad betydelse. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkbruket inom lärarkåren var mycket mer försiktigt än det allmänna debattspråket, mer inlindat och därmed mer svårtolkat. Språket i lärarpressen pedagogiserades, man använde sig av pedagogiska termer i en skoldiskurs, trots att det var den politiska utvecklingen redaktionerna ville kritisera. Texterna i lärarpressen blev ofta polyfona, det vill säga innehöll många röster. Orsaken kan ha varit en rädsla i lärarkåren för att anklagas för att driva en politisk linje.

Lärarpressen påverkades även av det faktum att det tyska språket fick en annan karaktär, blev mer direkt och hårt i samband med den nazistiska

5 Martin Alm, *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA 1900–1939*, Malmö 2002, s. 21–24, Martin Wiklund, *I det modernas landskap. Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990,* Stockholm 2006, s. 25; Martin Alm, ”Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.

6 Martin Alm 2002, s. 26.

nyordningen. Detta skapade dels svårigheter för redaktionerna, som inte var vana vid att hantera detta nya språkbruk, dels hjälpte det dem när de fram på vårkanten 1933 började bemöta det nazistiska budskapet. En vanlig strategi var att ordagrant, ibland till och med på tyska, återge kungörelser och sedan bara avsluta artikeln med orden: ”kommentarer är överflödiga”. Lärarpressen utgick från att det hårda språkbruket skulle få avsedd effekt utan kommentarer. Den 7 juni publicerade *Svensk Läraretidning* en saklig artikel om hur den tyska folkskollärarorganisationen höll på att omvandlas till en nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: ”Reflexionerna gör sig själva.”[7]

En annan artikel från den 28 juni, ”Arierna i de tyska privatskolorna”, avslutades med orden: ”Man merkt die Absicht.”[8] Den 15 mars beskrevs under rubriken ”Deutschland erwache” hur den nye skolministern från Thüringen infört ett obligatoriskt moment vid den kraftigt utökade undervisningen om Versaillesfreden. Klasserna skulle i kör, efter att ha hört en tyskfientlig paragraf ur fredstraktaten, i kör skandera: ”Den tyska skammen ska brinna i våra själar till ärans och frihetens dag.” Genom att återge denna order skapades en känsla av overklighet när den sågs i en svensk kontext. Denna strategi fick troligen större effekt än ett rationellt argumenterande.[9]

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktörerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund.[10] Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklande kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongresser eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publicerades pressklipp med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

---

7 *Svensk Läraretidning* 7 juni 1933, s. 543.

8 Där beskrivs hur även lärarna vid de privata skolorna i Tyskland måste lämna in ”arierintyg”. Förordningens formuleringar som ”renrasiga arier” och ”judiskt eller annat främmande blod i sina ådror” återges. *Svensk Läraretidning* 28 juni 1933, s. 601–602.

9 *Svensk Läraretidning* 15 mars 1933, s. 248.

10 Det var vanligt att redaktören hade en självskriven plats i förbundet styrelse. Göran Sparrlöf 2007, s. 29.

Kongresser och allmänna möten spelade en stor roll i undervisningens värld under mellankrigstiden. Många av dessa kongresser framförde ett politiskt budskap. Det gällde även de internationella och internordiska lärarorganisationernas möten, som i stor utsträckning var inriktade på att skapa en atmosfär av fred, försoning, förståelse och humanism. Det var alltså naturligt för redaktionerna att referera från dessa lärarmöten i en politisk ton. Även kongresser som berörde mer politiska frågor blev refererade i tidningens spalter, till exempel fredskongresser.[11]

Tidningarnas spalter uppläts även för utomstående personer, som skrev direkt eller indirekt i politiska frågor. I vissa fall var det ett taktiskt drag av redaktion och styrelse att låta enskilda medlemmar eller utomstående skriva kritiska artiklar och recensioner med udden riktad mot det nazistiska Tyskland. Kritiken kom då fram utan att den behövde uttalas av styrelsen.

Källmaterialet ger ingen fingervisning om hur redaktionen valde ut de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det går alltså inte att spåra någon strategi bakom dessa urval. Det går dock att konstatera att alla utomstående artikelförfattare stod för en demokratisk linje, vare sig det rörde sig om reseskildringar, pedagogiska eller psykologiska kommentarer, bokrecensioner eller skriverier i fredsfrågan. Särskilt i folkskollärartidningarna var man mycket generös med att tillåta ett politiskt svängrum i artiklar och recensioner. Mer kontrollerad var redaktionen för *Tidning för Sveriges Läroverk*. På hösten 1938 fick hela redaktionen avgå, sedan den tillåtit publicering av en recension av en mycket nazikritisk bok.[12]

Mötet med nazismen

Tyska pedagogiska alster hade inspirerat och förnyat tänkandet kring skola och utbildning i Sverige. Nu kom en nyordning i Tyskland som var svår att förhålla sig till. Denna vånda kan exempelvis spåras i de texter som Jenny Wahlman skrev efter den internationella folkskollärarföreningens kongress

11 Tidningen låter ordföranden för den svenska sektionen av Förbundet för ny uppfostran få redogöra för en kongress, där förbundets individualistiska och demokratiska uppfostringsideal presenterades. *Svensk Läraretidning* 13 september 1933, s. 811–812.

12 I nummer 22, 1938, av *Tidning för Sveriges Läroverk* var en recension införd av två vetenskapliga arbeten som starkt kritiserade det nazistiska Tyskland. Det föranledde de två LR-medlemmarna Gustav Jacobsson och Olov Andersson att protestera. Verkställande utskottet riktade då kritik mot redaktionens två fasta medlemmar Johan Berg och Erland Simonsson, som avgick i protest. TAM-arkiv, Tjänstemanna- & akademikerorganisationernas centrum för dokumentationshantering & forskning, Stockholm, Lärarnas riksförbunds arkiv, VU 17 november 1938, §3.

i Santander i augusti 1933. I två på varandra följande nummer beskrev denna svenska representant för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening hur hon tvingades ta ställning till ett franskt uteslutningsförslag av den tyska folkskollärarrörelsen. I den tyska delegation som hon skulle vara med om att utesluta ingick en av hennes stora auktoriteter, folkskolläraren Wolff. Wahlman kunde se hur Wolff hade förändrats i nazistisk riktning. Detta skapade problem för Wahlman. Hennes pedagogiska förebild hade påverkats i en riktning som hon spontant kände att hon måste reagera mot, samtidigt som vördnaden fanns kvar. I slutändan var hon en av de 42 som mot 20 röster uteslöt den tyska delegationen med orden ”kom igen som fria män”. De argument som fick Wahlman att gå med på en uteslutning var dels att den tyska folkskollärarorganisationen var statsstyrd, dels att denna ”talat mot internationellt samarbete i folkförsoningens tjänst”.[13]

Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Det val folkskollärarorganisationerna i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbetet med Tyskland och därmed för impulserna från detta land.[14] Våndan kan även ses på läroverkslärarsidan när Läroverkslärarnas riksförbund till slut tvingades avblåsa lärjungeutbytet med Tyskland. I motiveringarna skiner en sorg igenom att ”utbyten, avsedda att gagna samförståndet mellan folken” nu måste avbrytas.[15]

Folkskollärarpressens bevakning

Folkskollärarpressen följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitlers maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikéer återgavs, sparsamt kommenterade, för att fram på vårkanten övergå i längre referat kring skolans likriktning. De källor som används är

13 *Svensk Läraretidning* 24 augusti 1933.

14 Redan den 19 april framförde Wahlman i *Svensk Läraretidning* sina farhågor för Wolff och att hans pedagogiska arv. Uteslutningen av Tyskland kommenterades även mer formellt i *Svensk Läraretidning* 30 augusti 1933, s. 772. Wahlmans beslut godkändes således indirekt av SAF.

15 ”Det har varit Riksförbundets livliga önskan att få till stånd en omfattande organisation av skolungdomsutbytet med andra länder. Den föreliggande situationen har tyvärr visat, att dess utbyten, avsedda att gagna samförståndet mellan folken, kunna vålla allvarliga misshälligheter i det egna landet. Riksförbundet kommer därför att framdels taga under övervägande, huruvida dylika utbyten över huvud taget böra anordnas under dess överseende.” *Tidning för Sveriges läroverk* 8 april 1933, s. 125.

till största delen tyskt pressmaterial, särskilt de tyska folkskollärarnas tidning *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* och andra tyska lärartidningar som den pedagogiska tidskriften *Leipziger Lehrerzeitung*. Man förlitar sig även på den engelska lärartidskriftens *The Schoolmaster* rapportering från Tyskland.

Det är alltså ett lärarorganisationsperspektiv man har på den politiska utvecklingen, och det går att se hur den egna självbilden utgör en referensram för kommentarerna. *Folkskollärarnas tidning* är det organ som flitigast återgav utvecklingen i Tyskland under våren och sommaren 1933. Här återfinns ledarartiklar, kommenterande artiklar, tre återgivanden av tyska kommunikéer, två insändare och två kommenterande artiklar om den demokratiska skolan i Sverige. Vid sju tillfällen togs artiklar in, skrivna av utomstående experter, som kommenterade den pedagogiska utvecklingen i världen ur ett individualistiskt liberalt perspektiv.[16] Även en vädjan från folkskollärarinternationalen att ta emot tyska lärarflyktingar återgavs i tidningen den 28 juni. Först återgavs de tyska kommunikéerna, därefter de kommenterande artiklarna. Ledarkommentarer kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfientliga linje kom av naturliga skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemöttes omedelbart och skarpt av redaktionen. Den strategi som kan skönjas är alltså att först låta den brutala verkligheten tala sitt eget språk, följda av redaktionens osignerade kommentarer. Till sist kommenterades läget även på ledarplats.

Det är ledarartiklarna som är av störst intresse. Ingen av dem är signerade, men det framgår klart av språkbruket att det är Folkskollärarförbundets linje som får tala. Rubriken på den första ledaren från den 22 mars är ”Pedagogisk kulturskymning”. Det är en oro i artikeln över att den fria pedagogiska tyska debatten, som varit en inspirationskälla för den svenska folkskolan, nu dör bort.[17] Om det är oro som rådde i mars, är det ett klarsynt konstaterande av det oundvikliga i ledaren den 21 juni med rubriken ”Skolan i det nya Tyskland”. Här användes det nyupptäckta begreppet ”det nya Tyskland”, som i ledaren ställdes mot ”det gamla Sverige”, även om uttrycket inte direkt används. Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område i ”det nya Tyskland” med det demokratiska Sverige, kommenterades inte bara utvecklingen i Tyskland, utan tidningen positionerade sig själv och därmed Folkskollärarförbundet som den tyska utvecklingens motsats. I Tyskland råder en ordning, vi står för en annan:

16 *Folkskollärarnas tidning* 26 april, 2 maj, 16 maj, 24 maj, 2 augusti 1933.

17 *Folkskollärarnas tidning* 22 mars 1933.

> Medan vi i Sverige eftersträvar objektivitet, proklamerar kulturminister Schemm: 'vi är inte objektiva, vi är tyska'. Medan vi här efter bästa förmåga söker uppfostra barnen till fördragsamhet mot olika tänkande, läres de tyska barnen hat till allt som diktaturen stämplar som 'otyskt', medan vi i historieundervisningen alltmer söker få bort chauvinism och folkhat, läres de tyska barnen förakt för sina skolkamrater av judisk ras. Även metoderna för undervisningen röner inflytande av den nya tyska andan. Den individuella fostran som av alla lärare, vågar man väl påstå, i vårt land erkännes som ett önskemål, fast det inte alltid kan förverkligas inom nuvarande skolorganisation – stämplas av tysk pedagogik som ont, därför att därigenom skapas individualister. Målet för uppfostran av barn och ungdom anges vara skapandet av 'den politiska människan' i nationalsocialistisk mening, icke av självständiga personligheter det personliga får endast göra sig gällande inom en snäv ram, som från början är fixerad.

Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:

> Från skolans och den svenska lärarkårens synpunkt måste vi emellertid beklaga att förhållandena inom den tyska skolvärlden blivit sådana att ett tidigare samarbete nästan helt omöjliggjorts – åtminstone just nu. Den stora skillnaden mellan svensk och tysk mentalitet återspeglas i de citerade orden: vi följer er blint, vart ni leder oss! Svenskarna, följer inte blint varken ledningen de själva valt eller den som vill göra sig till deras talesman. Den dyrbara rätten att pröva fritt och välja inom av lag och fastställd ordning är ännu den svenske lärarens, men icke den tyskes. Detta fundamentala förhållande gör klyftan så djup mellan svensk och tysk skola av i dag, och här synes skiljelinjen gå mellan stater med demokratiskt styrelseskick och sådana med diktatur av ena eller andra slaget.[18]

Den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism mot ett internationellt perspektiv. Genom uttrycket "den individuella fostran – som av alla lärare, vågar man väl påstå…", försöker styrelsen för Folkskollärarförbundet ringa in den självbild de ansåg fanns i den svenska lärarkåren, för att ställa denna bild i kontrast mot "den nya tyska andan". Två berättelser ställs på detta sätt mot varandra och en positionering kan göras utan att för den skull direkt behöva kritisera nazismen.

18 *Folkskollärarnas tidning* 21 juni 1933.

Den ledare som kommenterar den tyska situationen en månad senare, den 19 juli, har rubriken ”Politisk neutralitet.” Den kommenterar den kritik som uppenbarligen kommit mot förbundets agerande från vissa medlemmar. När denna kritik bemöts använder sig skribenten för första gången av förbundets namn, och dess linje görs helt klar i slutet av ledaren. Det betonas att kritik ska framföras om

> kommunister eller nazister eller andra hotar värden, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning och som i många avseenden hävdats av Sverges Folkskollärarförbund, då måste vi uttala vårt beklagande och ogillande. Vi är övertygade att ha bakom oss den överväldigande majoriteten av lärare som inte är förblindad av partifanatism.[19]

Frasen ”dyrbar för svensk pedagogisk uppfattning” är intressant. Den avslöjar den språkliga inlindning jag tidigare resonerat kring, skribenten kunde lika gärna ha valt att använda ”grundläggande demokratiska värderingar”, men ordet demokratisk skulle ha framstått som alltför politiskt. Det går inte att hänvisa till en svensk demokratisk berättelse, det är en pedagogisk lärarberättelse man får referera till i stället. De två berättelser som här igen ställs mot varandra är de svenska folkskollärarnas traditionella berättelse om sig själva och den nya nazistiska berättelsen, som man inte behöver ta avstånd från, bara konstatera att den inte går ihop med majoritetsberättelsen bland de svenska lärarna som inte är ”förblindade av partifanatism”.

Ungefär samma mönster kan skönjas i *Svensk läraretidning* och *Lärarinneförbundet*. På en punkt skiljer sig dock dessa tidningars rapportering: de är mer personliga. Både urval och språkbruk talar mer direkt till läsaren. Detta gör berättelsen och budskapet mer kraftfullt. Om detta är avsiktligt är svårt att säga. Ett exempel på detta mer personliga språkbruk uttrycktes av Jenny Wahlman i hennes vånda som kongressombud vid Folkskollärarnas internationella förbund. Den 14 juni återges en artikel från *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*: ”Tyska skolväsendet förgiftat.” Artikelns språkbruk är mycket direkt och vädjar till känslor, det talas om barn som plågas och misshandlas på grund av sin härkomst, eller för att de tvingas beskåda denna misshandel. Det är en hård dom över hela den tyska skolan, med ord som ”förgiftad”, ”försumpad”, ”obotligt förstörd”, ”ingen utväg”. Artikeln avslutas på ett oerhört mörkt och deprimerande sätt: ”man tycker sig stå inför en verklig avgrund – inga möjligheter att komma tillbaka till normala tider och inga, inga utsikter för framtiden.” Artikeln är alltså inte skriven av redaktionen för *Svensk läraretidning*, men den har valts ut för publicering, kanske av skäl som

19 *Folkskollärarnas tidning* 19 juli 1933.

jag tidigare resonerat kring: att en politisk åsikt framfördes utan att tidningen eller styrelsen behövde stå för den. Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoöden, kan inte vara annat än att genom identifikation och inlevelse skapa opinion mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupare psykologiskt plan:

> Hans ansikte var blekt nästan genomskinligt, ögonen runda och ljusblå. Han såg ut som en arier denne judepojke. [...] Nu har pojken förföljts och pinats av skolkamraterna, och han vet inte vad han ska ta sig till, var han ska söka råd och tillflykt. […] Modern hade flera gånger hört ord ur hans mun, som tyder på självmordstankar.[20]

Detta vädjande och känslomässiga språkbruk återkommer lärarpressen till längre fram under min undersökningsperiod. Genom att beskriva barns lidande på ett konkret sätt försöker folkskollärarpressen effektivt skapa opinion mot totalitära rörelser.

Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkslärarnas Riksförbund

I kontrast till folkskollärarpressens flitiga rapporterande från den tyska nyordningen står tystnaden från *Tidning för Sveriges Läroverk*. Tidningen fick en ny redaktion vid nyår 1933. Den nya redaktörsduon, Simon Erlandsson och Johan Berg, gjorde en verksamhetsförklaring i första numret. Redaktionsbytet kommenterades i positiva ordalag av *Svensk Läraretidning*, som såg de två nya redaktörerna som mer framstegsvänliga än de avgående.[21] Det var även dessa personer som avgick i protest när styrelsen kritiserade dem för att ha tagit in en nazifientlig recension i tidningen i november 1938. Berg uttalade sig även i tidningen *Socialdemokraten* den 29 maj i ”en rundfråga till några kända stockholmspedagoger”. Denna rundfråga publicerades även i *Tidning för Sveriges läroverk* den 3 juni. Berg uttalade sig där kring frågan om ”den politiska aktiviteten bland skolungdomen” och skriver att

> man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gripa mer och mer omkring sig bland vår skolungdom. [...] De demokratiska partierna borde försöka få en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.[22]

20 *Svensk Läraretidning* 14 juni 1933, s. 555.

21 *Svensk Läraretidning* 25 januari 1933, s. 83.

22 *Tidning för Sveriges läroverk* 3 juni 1933, s. 189.

Erlandsson var stadsfullmäktige för högerpartiet och en demokratiskt sinnad man. Trots att *Tidning för Sveriges Läroverk* således fått en demokratiskt profilerad redaktion får jag leta mycket noga för att hitta några spår av kritik av den nazistiska nyordningen i Tyskland, även i den inlindade form jag tidigare skrivit om. Den 2 december publiceras dock en recension av Sixten Belfrages bok *Nazismen framför murarna*. Recensionen är skriven av Birger Lövgren och avslutas på följande kritiska sätt:

> Nazismen har slagit till marken allt vad århundradens arbete och kamp har frambragt av andliga värden: säkerhet till person, likhet inför lagen, samvetsfrihet, rättssäkerhet, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet 'Rätt och frihet' bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idealiteten hos denna rörelse.[23]

I föregående nummer rapporterades det: "'Med anledning av den judiska ungdomens nödläge i Tyskland' planeras upprättandet av en internatskola för judiska barn i Sverige".[24] Inga kommentarer kring detta "nödläge" gavs dock. *Tidning för Sveriges läroverk* utnyttjade alltså inte alls möjligheterna att komma åt nazismen genom att beskriva hur grupper eller individer kom i kläm genom den nazistiska politiken, på samma sätt som folkskollärarförbundet gör. Vad detta berodde på är svårt att säga. Redaktionen var säkerligen mer påpassad än på folkskollärarsidan. Detta antyder de två redaktörerna i sista numret av tidningen 1933. De säger öppet att det framförts kritik för att de skulle driva en allt för klar politisk linje:

> Utan att ha fastslagit sin allmänna ståndpunkt i programmatiskt fastslagna punkter tror sig dock red. vid flertalet tillfällen ha givit uttryck åt sin uppfattning i så pass många och viktiga spörsmål, att dess ställning kan anses ganska klar. Vill man kalla dess kurs anglo-amerikansk, finns ingenting att göra åt den saken.[25]

Det är dock svårt att se vare sig en politisk linje eller att den skulle vara "anglo-amerikansk". Det är dock uppenbart att denna kritik framförts och haft en återhållande inverkan på redaktionen. Det går alltså inte att dra några säkra slutsatser kring Läroverkslärarnas riksförbunds politiska linje enbart genom

23 *Tidning för Sveriges läroverk* 2 december 1933.

24 *Tidning för Sveriges läroverk* 25 november, s. 269. Belfrage var docent i svensk stilistik i Lund, en konservativ och delvis kristen opinionsbildare. Hans bok var inte enbart avvisande mot nazismen; Henrik Bachner, *Judefrågan. Debatt om antisemitism i 1930-talets Sverige,* Stockholm 2009, s. 59.

25 *Tidning för Sveriges läroverk* 30 december 1933.

att studera år 1933 av *Tidningen för Sveriges läroverk*; det krävs mer material för denna sak. Vad gäller folkskolans tre stora föreningar kan jag dock redan nu dra slutsatsen att dessa på ett mycket medvetet sätt tog avstånd från den nazistiska berättelsen och stod fast vid en demokratisk dito.

Berättelsen om det nazistiska maktövertagandet

Den berättelse som folkskollärarna målade upp av det nazistiska maktövertagandet ställdes alltså hela tiden i kontrast mot den egna lärarberättelsen. Det blir en motberättelse och som sådan avvisas den utan att nazismen behöver fördömas som förkastlig. För läsarna inom och utom de egna förbunden gick troligtvis budskapet ändå fram, vilket styrks av de insändare som kritiserade en alltför Tysklandskritisk linje. Den egna självbildsgrundande berättelsen förstärktes när den konfronterades med den nazistiska världsbilden. Inom läroverkslärarkåren går det inte att läsa ut någon klar bild redan 1933.

Det som nu återstår för mig är att foga samman denna del av berättelsen från 1933 med ytterligare delberättelser från 1930- och 1940-talen för att på detta sätt komma åt den svenska lärarkårens berättelser om demokrati och nazism, berättelser som var avgörande för den värdegrund lärarkåren utvecklade efter kriget. Det återstår även att visa hur lärarkårens berättelser om sig själv förändrades vid konfrontationen med den nazistiska berättelsen.

Läroverkslärarnas mycket försiktiga berättelse kommer att skärskådas närmare. Vad var det som gjorde att de var så försiktiga i sina kommentarer kring nazismen? Ligger det något i anklagelsen som riktades mot dem, att de var alltför undfallna gentemot nazismen? Jag ska närmare undersöka de läroverkslärare som återfinns i olika nazistiska register och se hur spridd deras berättelse av nazismen var. En rörelse som Sveriges Nationella Förbund hyste många läroverkslärare. Frågan är vilken roll dessa lärare spelade för detta förbund, och hur resten av lärarkåren reagerade på deras nazivänliga berättelse.

Magnus Grahn

Minnet av en (o)löst konflikt

Om historiebruk och identitet

1904 bröt en konflikt ut på Wernamo Stol- och Möbelfabrik AB.[1] 82 år senare uppfördes ett minnesmärke i centrala Värnamo, allt för att uppmärksamma den lösta konflikten. Men varför just där, och just då?

I detta kapitel studeras den historiedidaktiska processen kring konflikten i Värnamo. Problemet angrips först genetiskt, med fokus på konfliktens bakgrund och utveckling, och därefter genealogiskt, med koncentration på hur olika aktörer har brukat konflikthistorien. Med kommunikationsmodellen sändare-budskap-mottagare som verktyg är målsättningen att analysera olika identiteter i den dubbla konfliktutvecklingen. De två angreppssätten kan också uttryckas i termer av att människan är historia respektive gör historia, eller om man så vill som den dubbla historiska tankeoperationen.[2]

1 Verksamhetens namn har ändrats flera gånger under den här undersökningsperioden. I kapitlet kommer främst benämningarna Värnamo Möbelfabrik men även Lundbergska fabriken att nyttjas.

2 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2009, s. 43–56.

Bild 1 och 2. Minnesmärket Löst konflikt i centrala Värnamo berättar: ”Här låg Lundbergska fabriken. År 1904 bildade arbetarna fackförening. En konflikt följde. Den löstes 1911. Föreningsrätten var härmed erkänd.”

Småländsk mylla grogrund eller avgrund för tillväxt?

I genetiskt avseende etablerades landets första möbelindustri 1863 i Hagafors utanför Nässjö. Det dröjde emellertid ända fram till sekelskiftet innan möbelindustrins tillväxt tog ordentlig fart. 1890 fanns endast 17 möbelfabriker i hela Sverige, och 12 av dem rymdes inom Jönköpings läns gränser. Fem år senare var samma siffra 38 respektive 20. Därefter skedde tillväxten näst intill lavinartat, helt i linje med den totala den svenska möbelindustrin, vars numerära utbredning kulminerade i mitten av 1900-talet. Denna utvidgning har för övrigt stora likheter med den allmänna industriutvecklingen. För Värnamo kan en liknande utveckling skönjas. 1900 rymdes endast två möbelfabriker inom köpingens gränser, 1930 hade antalet ökat till 12 och 1950 kulminerade tillväxten med 21 fabriker. Därefter minskade möbelproduktionen i staden dramatiskt, för att i dag vara obefintlig.[3]

Genetiskt finns det följaktligen anledning att beskriva Jönköpings län i allmänhet och Värnamo i synnerhet som ett historiskt möbelrike. Begreppet finns emellertid även genealogiskt. Möbelriket, som skärskådas i min kommande licentiatavhandling, föddes i mitten av 1990-talet som en symbol

3 Kommerskollegium, *Bidrag till Sverige offentliga statistik – fabriker och hantverk*, 1890 –1965, Stockholm respektive år.

för en region i västra Småland som hålls samman av en gemensam historia av möbelproduktion. I detta kapitel kommer fortsättningsvis Möbelriket att användas som beteckning på detta område, med genetisk såväl som genealogisk innebörd.

Skogslandskapet utgör en naturlig förutsättning för möbelindustrin, och verksamhetens rötter sträcker sig långt tillbaka i historien. Tre områden i Sverige har en lång tradition av förindustriell verksamhet: västra Småland, Dalarna, främst kring Siljan, och Sjuhäradsbygden. Här finns således embryot till industrialismen i form av mer eller mindre avancerad slöjdverksamhet, ofta benämnd protoindustri eller avsaluslöjd, vilken till största del skedde hemma i stugorna och vid sidan av annan försörjning.

I västra Småland, inte minst utmed Lagans dalgång där momarken gav grogrund för välväxt skog, utvecklades successivt en specifik kompetens inom träområdet. Detta förklarar dock inte ensamt den stora koncentrationen av möbelindustrier kring förra sekelskiftet. Kompetensen kan också ha sin grund i innovationsförmåga, eller, om man så vill, kreativitet. Den stora infrastrukturella satsningen på främst järnvägar betydde också mycket för möbelindustrins starka expansion. Antagligen stimulerades även Möbelrikets framväxt av ökad efterfrågan på såväl hemmamarknaden som internationellt, men även den expanderande protoindustrin kan ha bidragit till större efterfrågan. Det är också rimligt att en förändrad kapitalförsörjning uppmuntrade den industriella utvecklingen efter 1850. Tiden och rummet tycktes mogna för en industriell expansion. Det är i denna kontext som Möbelriket och dess industrier tog gestalt för drygt hundra år sedan, men det är också i detta sammanhang som arbetare och kapital möttes och stöttes. Vad kan då konflikten på Värnamo Möbelfabrik ha betytt för regionens utveckling? [4]

”Konservativ kunglig hovleverantör”

I början av 1900-talet fanns endast ett fåtal möbelindustrier i Värnamo. De hade sammanlagt 164 anställda.[5] Den i särklass största var Värnamo

4 Lars Magnusson, *Den svenska ekonomiska historien*, Falun 1996, s. 302–314; Maths Isacsson & Lars Magnusson, *Vägen till fabrikerna,* Malmö 1983, s. 65–91; Lennart Schön. *En modern svensk ekonomisk historia*, Stockholm 2007, s. 15–39; Helge Stålberg, *Smålands skogs- och träförädlingsindustrier*, Lund 1947, s. 138–160, 197.

5 I Kommerskollegiums *Bidrag till Sverige offentliga statistik – fabriker och hantverk 1900* anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är osäker, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

Möbelfabrik, som etablerats redan år 1891 av Karl Axel Hägg och Carl Lundberg, den sistnämnde sedermera med epitetet kunglig hovleverantör. Fabriken lokaliserades vid ån Lagan och benämndes i folkmun för Lundbergska fabriken.[6]

De anställda vid Värnamo Möbelfabrik intresserade sig för facklig aktivitet. Det var inom ramen för denna som den socialistiska agitatorn Kata Dalström höll ett tal den 1 maj 1903. Detta uppmärksammade ortens främste journalist Thure Sällberg (Thure S) i *Wernamo Allehanda*:

> Hon [Kata Dalström] började alltså sitt föredrag med en lögn och hon slutade med en skymf ock kränkning… Hon sökte rent ut uppvigla arbetaren vid stol- och möbelfabriken till strejk mot sin husbonde, k. hofleverantör Lundberg, som ju dock städse lefvat i den största frid med sin stora arbetskolonn och väl sörjdt för densamma.[7]

Svaret lät inte vänta på sig. Några dagar senare gav Dalström själv sin syn på saken när hon i en raljant ton i tidningen *Ny tid* beskrev Värnamo som en konservativ plats:

> Men hur efterbliven en plats än må vara, till sist kommer den stund då det 'socialistiska giftet' sprider sig även där, och så gick det ock för Värnamo, i trots av att det fanns både en konservativ länsman, en konservativ kunglig hovleverantör och först och främst en konservativ kommunalordförande som är ingen mer och ingen mindre än Thure S.[8]

Några av de anställda inspirerades antagligen av Dalströms tal och organiserade sig fackligt, vilket inte uppskattades av Lundberg, som omedelbart avskedade sex arbetare vid fabriken. Händelsen föranledde debatt i *Wernamo Allehanda*, där Thure Sällberg avslutade med att konstatera: ”Vi vilja icke vid socialister i Vernamo.”[9] Därefter följde en längre period av konflikter. Uppsägningar, strejker, blockader och lockouter avlöste varandra på såväl Värnamo Möbelfabrik som Carl Lundbergs andra industri i köpingen, Wernamo Mekaniska Verkstad. Under 1908 utestängdes närmare 80 av de anställda, då de varken accepterade lönenedsättning eller att Lundberg förvägrade dem föreningsrätten. Meningsskiljaktigheterna ställde till problem för Värnamo Möbelfabrik, och efter närmare ett decenniums tvist tvingades Lundberg

6 Inge Bergström, *Många var kallade,* Jönköping 1994, opublicerad uppsats i lokalhistoria vid Högskolan i Jönköping, s. 7.

7 *Wernamo Allehanda* 6 maj 1903.

8 *Ny Tid* 16 maj 1903.

9 *Wernamo Allehanda* 16 maj 1903.

1911 att sälja verksamheten. För arbetarna var konflikten därmed löst, men hur såg arbetsgivaren på utvecklingen?[10]

Historieprodukter

Den ovan beskrivna konflikten har återgivits på flera olika sätt som också ter sig intressanta för historiker. Historiedidaktik har som nämnts att göra med kommunikation. För att undvika en alltför teknisk och mekanisk analys och för att kunna förklara hur mening produceras och transformeras, är det givande att studera de samband som finns och den samverkan som sker mellan kommunikationskedjans olika delar. Denna interaktion är essentiell för all kommunikation. Ett budskap måste sändas med hjälp av en eller flera kanaler, i det här fallet benämnda historieprodukter. I det här kapitlet studeras de historieprodukter som skapats till följd av konflikten på Värnamo Möbelfabrik. Fokus läggs på följande historiekulturella produkter: minnesböckerna *Värnamo arbetarkommun 1903–1953* och *En bok om Värnamo: Östbo härad med min hemstad i forntid och nutid – för hembygdsundervisningen,* det inledningsvis nämnda minnesmärket, färdigställt 1986, och ett krönikespel, uppfört 1997.

Historieprodukterna domineras av *en* sändare, nämligen arbetarrörelsen. Den ligger bakom publikationen *Värnamo arbetarkommun 1903–1953*, krönikespelet *Löst konflikt* och minnesmärket *Löst konflikt*. Ytterligare litteratur har dock beskrivit konflikten. Folkskoleläraren Bo Thomée gav 1950 ut en bok om Värnamo, avsedd att användas som undervisningsmaterial.[11]

Beteckningen minnesmärke utgör ett samlingsnamn för uttryck som staty och monument, men dessa arkitektoniska uttryck är inte alltid enkla att tillämpa. Staty är inte tillämpligt i detta fall, eftersom *Löst konflikt* saknar den persongestaltning som ofta anses typisk för en staty. Inte heller benämningen monument är självklart tillämpbar, eftersom *Löst konflikt* i centrala Värnamo, förutom ett fem centimeter högt fundament, saknar den sockel som kännetecknar just monument. Därför ter sig begreppet minnesmärke mest relevant. På den drygt två meter höga metalliska skapelsen finns några figurer och flera budskap inmejslade.[12]

---

10 Inge Bergström 1994, s. 14–17; Jönköpings läns folkrörelsearkiv: Svenska Träarbetareförbundets avdelning 189, Värnamo 1907–1914, arkiv-ID 114, Jönköping; Sigfrid Hansson, *Träarbetarförbundets historia,* Stockholm 1925, s. 145–148, 207–209.

11 Bo Thomée, *En bok om Värnamo: Östbo härad med min hemstad i forntid och nutid – för hembygdsundervisningen*, Värnamo 1950, s. 69–71.

12 Lars Berggren, *Giordano Bruno på Campo dei Fiori. Ett monumentprojekt i Rom 1876–1889*, Lund 1991, s. 19–22; Peter Aronsson, *Historiebruk – att använda det förflutna,*

Minnesmärket *Löst konflikt* har sin grund i den motion som kommunalrådet Ingvar Andersson (S) lade fram i kommunfullmäktige 1983: ”Det var borgerlig majoritet i Värnamo kommun då och när motionen lades fram var motståndet stort men så småningom kom vi överens.”[13] Efter några års remiss- och utredningsarbete invigdes minnesmärket den 9 maj 1986. Bo Zaar (M), ledamot i såväl kulturnämnden som kommunfullmäktige vid tiden för minnesmärkets tillkomst, vittnar om att det fanns konsensus i beslutsprocessen: ”De borgerliga tyckte visserligen att den här typen av minnesmärken inte skulle behövas i Värnamo men det fanns inte några argument som kunde stoppa minnesmärket. Kulturnämnden var mer positiv än fullmäktige men någon direkt oenighet fanns inte.” Den enigheten bekräftas även i kulturnämndens protokoll från perioden 1983–1985, där inte en enda reservation mot beslutet står att finna.[14]

Figur 2. Annons i Värnamo Nyheter 5 augusti 1997. Notera särskilt skulpturen till höger, som i själva verket är minnesmärket Löst konflikt.

Lund 2004, s. 192–197.

13 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009. Materialet finns hos författaren.

14 Citatet från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren. Värnamo kommun, Kulturnämnden, sammanträdesprotokoll 1983–1985.

Inspirerad av minnesmärket *Löst konflikt* skrev Karl Hedkvist, som under åtskilliga år var verksam som ombudsman inom Svenska målarförbundet, manus till krönikespelet *Löst konflikt*. Initialt hade Hedkvist endast för avsikt att skriva en berättelse om utvecklingen på Värnamo Möbelfabrik, men han var samtidigt angelägen om att göra ett bestående intryck: ”Jag fann det mer levande att göra teater för om man agerar och för fram idéer så fastnar det bättre. Det var viktigt att dokumentera när fackförenings- och arbetarrörelsen kom till Värnamo samt visa striden om föreningsrätten.” I praktiken fick Hedkvist sedan också agera regissör men med benäget bistånd från ett tjugotal skådespelare, flertalet hämtade från arbetarrörelsen, med den förre riksdagsmannen Helge Klöver (S) i spetsen. Den 9 augusti 1997 hade *Löst konflikt* premiär i Folkets park i Värnamo. Den uppfördes därefter ytterligare en gång i Apladalsstaden samt senare även på flera andra platser i Jönköpings län.[15]

Ett budskap i kompromissanda

Minnesmärket *Löst konflikt* har en intressant lokalisering i centrala Värnamo. Minnesmärket är placerat där fabriken låg, en lokalisering som ter sig tämligen naturlig. Men hur uppfattas dess budskap?

Det kan tyckas förvånande att den borgerliga majoriteten i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hågkomst av konflikten, inte minst med tanke på namnet, eftersom den svårligen kunde dela uppfattningen att det rörde sig om en löst konflikt. Arbetsgivaren, direktör Lundberg, fick lämna verksamheten 1911. Varför ville de borgerliga ledamöterna då uppmuntra ett minnesmärke som är direkt kopplat till arbetarrörelsens historiekultur?

Kanske finns svaret ändå just i benämningen *Löst konflikt,* något som Ingvar Andersson också betonar: ”Själva kompromissen ligger i namnet men konflikten mellan arbete och kapital finns fortfarande kvar”.[16] Anderssons partikamrat Arvid Utvik utvecklar vidare: ”Det är ett positivt namn och i stället för att bara döpa minnesmärket till *Konflikt* antyder *Löst konflikt* att man har kommit en bit på vägen och det är positivt för båda parter. För den borgerliga majoriteten hade det inte passat endast med namnet Konflikt”.[17]

15 Intervju med Karl Hedkvist 1 december 2009. Materialet finns hos författaren.

16 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.

17 Intervju med Arvid Utvik, 28 oktober 2009. Intervjumaterialet finns hos författaren.

Det är också möjligt att sätta in budskapet i ett större sammanhang. Ofta har minnesmärken karaktäriserats av ett budskap med nationalistiska företecken, inte minst i början av 1900-talet. Partierna till vänster har inte alltid uppskattat detta utan i stället framhållit klasskampen.[18] Roger Johansson menar i sin avhandling om skotten i Ådalen 1931 och uppförande av monumentet vid 50-årsminnet av den tragiska händelsen, att konstruktionen av minnesmärket i Lunde var ett resultat av samförstånd och kompromiss.[19] Även om det var socialdemokrater och kommunister som 1981 enades i Ådalen, kan kopplingen till *Löst konflikt*, där de borgerliga och socialistiska partierna kom överens, i alla fall skönjas. Att resa minnesmärken med politiska förtecken kräver helt enkelt kompromisser. Politiker och tjänstemän i Värnamo kommun karaktäriseras också, som ovan konstaterats, av en viss kompromissanda. Benämningen *Löst konflikt* tilltalade såväl vänster- som högerblock.

Det finns alltså en möjlighet att tolka minnesmärket och dess namn på ett för båda parter positivt sätt. Konflikter hade vi då, men i dag kommer vi överens och löser konflikterna, med andra ord ett slags kompromissanda à la Saltsjöbadsavtalet i lokal tappning. Fast när de socialistiska partierna senare även ville manifestera Kata Dalström, i form av både gatunamn och monument, sade dock borgerligheten mycket bestämt nej – där gick gränsen!

Minnesmärkets lokalisering ter sig självklar; att skapelsen placerades där Värnamo Möbelfabrik en gång hade legat var inte kontroversiellt, men visst kunde man ha valt en mer undanskymd plats på den ”lundbergska” tomten: ”Monumentet placerades där fabriken en gång låg och skulle också synas från gatan, vilket förmodligen konstnären styrde.”[20] Trots minnesmärkets centrala placering – bara ett ögonkast från den bro och trafikled som förenar de två centrumkärnorna i Värnamo – är skapelsen inte särskilt synlig. De flesta Värnamobor kan passera utan att varken se eller reflektera över *Löst konflikt*.

Om analysen av budskapets innehåll fördjupas ytterligare i form av dikotomier, förmedlas direkt en känsla av ”vi” och ”de” samt av vinnare och förlorare. Som vinnare utmålas arbetarrörelsen, medan direktör Lundberg blir förlorare. Den känslan förstärks ytterligare i den andra historiekulturella produkten, *Värnamo arbetarkommun 1903-1953*, där också där framgång och motgång utgör ett tydligt budskap: ”Den långa striden blev till sist

18 Ulf Zander, ”Läroböcker i sten. Historiedidaktiska aspekter på monument och minnesmärken”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2009, s. 110–116.

19 Roger Johansson, *Kampen om Ådalen 1931. Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*, Stockholm 2001, s. 414–418.

20 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.

arbetsgivarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårligen överblickas."[21]

Ett möjligt budskap från arbetarrörelsen är att man ska undvika att ta konflikter med arbetarna; i längden vinner arbetsgivaren ändå inget på det då de anställda till och med kan lämna företaget för att sedan starta egen verksamhet. Retoriken är betydligt fränare och spetsigare än i modernare språkbruk och, förutom att Lundberg beskrivs som despotisk, finns också ordval som "liten småkung", "skurk" och "konservativ kunglig hovleverantör". Motsvarande formuleringar från arbetsgivarsidan är svårare att finna, men i artiklar från 1903 års dagspress – i samband med Kata Dalströms tal den 1 maj – ryms beskrivningar som "spektakel" och "galen".[22]

Det 90 minuter långa krönikespelet *Löst konflikt* hade premiär den 9 augusti 1997 i Folkets park i Värnamo och uppfördes i tre akter. Berättelsen inleds i nutid, varpå det görs en genealogisk resa tillbaka i tiden, som kulminerar med Kata Dalströms besök: "Ett konstverk är rest vid Lagans strand, som minner om tider som flytt och om vårt samhälle i seklets barndom. […]Vi ska för en stund gå tillbaka i tiden och försöka återskapa de händelser, som till slut ledde till utvecklingen i vårt land." Hedkvist utgår från Dalströms besök men berättelsen har till viss del skrivits om, och manuset kännetecknas av dikotomier som vinnare-förlorare, gammalt-nytt och vi-de: "Det är det gamla samhället med sin egoism som brottas med det nya samhällets broderskapsidéer. Därför är striden så skarp… Det är inte vettigt hur arbetsgivarna får husera".[23]

Mottagarnas jakt på identitet

Hur mottas och uppfattas då konfliktens mening av mottagarna? Dagens kommunalråd i Värnamo, Hans-Göran Johansson (C), är fundersam: "Jag trodde att minnesmärket var rest för att fabriken låg där och jag har aldrig reflekterat över den här konflikten." Johansson kopplar alltså ihop minnesmärket med möbelindustrin och framhåller dessutom hur viktigt det är att Värnamo kommun är delaktig i Möbelrikets utveckling. Han ser således ett samband mellan minnesmärket *Löst konflikt* och Möbelriket. Dagens Värnamo vill hellre vara en del av Möbelriket än ett stycke arbetarhistoria anno 1903, åtminstone om man får tro Johansson. Bitte Wengert,

21 Erik Svensson, *Värnamo arbetarkommun 1903-1950*, Jönköping 1953, s. 11–15.

22 *Smålands Allehanda* 4 maj 1903; *Löst konflikt* (videoupptagning) 9 augusti 1997.

23 Karl Hedkvist, manuskript till krönikespelet *Löst konflikt,* Värnamo 1997; *Löst konflikt* 1997 (videoupptagning).

kulturchef i Värnamo mellan 1985 och 2005, betonar också sambandet med möbelindustrin: ”Största betydelsen i dag är att minnesmärket markerar att här tidigare låg en stor fabrik”.

Det förra kommunalrådet Ingvar Andersson har en annan syn på saken och anser att såväl konfliktens lösning som minnesmärkets uppförande har haft betydelse för arbetarrörelsens självkänsla och identitet: ”Inom arbetarrörelsen är vi stolta över det här minnesmärket. Det kan ses som ett allmänt erkännande av föreningsrätten och dessutom något av demokratins genombrott i Värnamo. Det har lyft arbetargruppen i Värnamo och deras kamp har blivit accepterad.” Arvid Utvik (S) är delvis inne på samma spår: ”Det blev ett bidrag till Värnamos historia och de som studerar industriell utveckling tittar nog på det här men några andra stora resonemang blir det antagligen inte.” Enligt Utvik är konflikten och minnesmärket således viktiga inslag i stadens historia och bidrar till dess identitet.

Journalisten Thomas Lund, god kännare av näringslivet men även av övriga samhällsaktiviteter i Värnamo, är mer fundersam. Han är tveksam till om *Löst konflikt* har folklig förankring: ”Skulle bli förvånad om mer än 50 procent är medvetna om det här minnesmärket, och få kan ens placera det. Antagligen är det endast infödda Värnamobor över 50 år som känner till det.”[24]

Krönikespelet *Löst konflikt* fick ett intresserat mottagande och de båda föreställningarna i Värnamo var välbesökta. Premiären lockade 200 åskådare och lokalpressen var positiv. *Värnamo Nyheter* ansåg att ”[g]lada amatörer imponerade stort”, och recensenten Rolf Frid anlade ett näst intill historiedidaktiskt perspektiv: ”Demonstranterna förenas i Internationalen, stämningen är förtätad och historiens vingslag susar”.[25] Krönikespelet blev en viktig del i att stärka arbetarrörelsens identitet.

Om man utifrån den historiedidaktiska kommunikationsmodellen ska tolka de historiekulturella produkterna kopplade till Wernamo Stol- och Möbelfabrik, svarar de mot olika bruk av historia. Historieprodukterna, inte minst minnesmärket *Löst konflikt,* utgör den knutpunkt där olika historiebruk strålar samman. Utifrån den skärningspunkten har sedan arbetarrörelsen, Värnamo kommun och Möbelriket utvecklat skilda identiteter. Hur ter sig då detta historiebruk?

---

24 Intervjuer med Ingvar Anderson, 16 oktober 2009, Bitte Wengert, 3 november 2009, som också kopplar ihop *Löst konflikt* med Lundbergska fabriken och inte med själva konflikten, Arvid Utvik, 28 oktober 2009, Hans-Göran Johansson, 16 oktober 2009 och Thomas Lund, 15 oktober 2009. Intervjumaterialet finns hos författaren.

25 *Värnamo Nyheter* 11 augusti 1997.

Historiebruk som skapar identitet

Medvetenheten kring *Löst konflikt* varierar, och de olika historieprodukterna har spelat störst roll inom arbetarrörelsen. Om man använder Klas-Göran Karlssons typologi kan man urskilja ett visst mönster.[26] Arbetarrörelsen och partierna till vänster vill legitimera förenings- och konflikträtten samt visa att demokratin har segrat – ett ideologiskt bruk framträder. Dåvarande kommunalrådet, socialdemokraten Ingvar Andersson, var initiativtagare till den motion som las fram i fullmäktige 1983.

Även krönikespelet *Löst konflikt* visar upp samma ideologiska bruk av historien då en politisk elit – med den facklige ombudsmannen Karl Hedkvist och förre socialdemokratiske riksdagsmannen Helge Klöver i fronten – spelar avgörande roller för krönikespelets framväxt och innehåll. Hedkvist framhåller med emfas att det är viktigt att lyfta fram fackförenings- och arbetarrörelsens födelse i Värnamo samt dess strid om föreningsrätten. Man kan också tolka arbetarrörelsens bruk av historia som politisk-pedagogiskt då vänsterpartierna uppenbarligen har haft ett behov att välja just denna sekvens ur historien och ställa under debatt i nuet. Oavsett vilken typ av historiebruk som framhävs är det uppenbart att arbetarrörelsen vill legitimera arbetstagarnas rättigheter på områden som arbets- och föreningsrätt, vilket understryks även av recensenten Rolf Frid i *Värnamo Nyheter*.[27] Det finns även andra möjligheter att analysera historiebruket i samband med denna händelse. Det går att skönja ett existentiellt bruk då arbetarrörelsen har ett tydligt behov av att minnas händelsen och se till att den lever vidare. Huvudaktören bakom krönikespelet *Löst konflikt*, Karl Hedkvist, framhåller vikten av att visa arbetarnas relation till arbetsgivaren.

I den aktiva regionen Möbelriket kan vi nysta upp vissa trådar, vilka sannolikt kan ledas tillbaka till schismen på Värnamo Möbelfabrik. Flera av de i konflikten indragna arbetarna valde att starta egna möbelföretag, en avknoppning som främst återges i arbetarrörelsens texter: ”Den långa striden blev till sist arbetsgivarens eget fördärv, och vad den medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårligen överblickas. Det verkligt yrkeskunniga folket lämnade den despotiske Lundberg och bildade eget företag eller skuddade Värnamosanden av sina fötter.”[28] Det är ovanligt att arbetarrörelsen lyfter fram den här formen av entreprenörskap; att starta

26 Klas-Göran Karlsson i Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red.) 2009, s. 56–69.

27 *Värnamo Nyheter* 11 augusti 1997.

28 Erik Svensson 1953, s. 22. Jämför även Bo Thomée 1950, s. 70.

eget företag skulle kunna uppfattas som ett svek mot den egna klassen, men avknoppningen kan även betraktas som ett led i att förstärka självkänslan och den egna identiteten. Arbetarnas seger över arbetsgivaren blir då en viktig del i denna historiekulturella process. Historiebruket, främst i form av ideologiskt och existentiellt nyttjande, bidrar i hög grad till att förstärka denna identitet. Resonemanget kring avknoppning finns för övrigt även i Thomées bok om Värnamo.

Evigt liv?

Med hjälp av den historiedidaktiska kommunikationsmodellen har i det här kapitlet olika identiteter tydliggjorts. Olika sändare använder historiska händelser, som konflikten i Värnamo, för att få sin sak belyst. Historieprodukter blir deras budbärare. De historiska händelserna lever sitt genetiska liv: de uppstår, lever och försvinner. Men de lever också genealogiska liv när de av eftervärlden framkallas och tas i bruk för att upprätthålla och förstärka olika identiteter. Att ett minnesmärke och ett krönikespel såg sitt dagsljus drygt 80 år efter konflikten på Wernamo Stol- och Möbelfabrik har sin grund i arbetarrörelsens identitetsskapande, men schismen och de historieprodukter den avsatt bidrar även till Värnamo kommuns och Möbelrikets identitet. Vi är en del av historien samtidigt som vi skapar den.

Anna Nordqvist

Historien tillhör oss alla!

Svenska och danska kvinnors identitetsprocesser i Köpenhamns tjenestepigeforening

Kom, Söster, og ræk os en hjælpende
Haand, vor Stræben er ærlig og sand.
Vi lösner de snærende, hæmmende
Baand, og skaber Respekt for vor
Stand, at engang med stolthed vi
Siger enhver, at Tjenestepiger vi er.[1]

I tjenestepigeforeningens marsch sjungs det om samhörighet. Alla är systrar och tjänstekvinnor och ordet ”vi” används för att skapa en känsla av gemenskap. Det betonas tydligt att kvinnorna tillsammans kan skapa respekt för yrket och en gemensam identitet. Men vilka kvinnor finns egentligen bakom ordet ”vi”? En majoritet av tjänstekvinnorna i Köpenhamn var inflyttade från landsbygden eller invandrade från Sverige. Kom även dessa kvinnor att delta i tjensestepigeforeningens kamp för bättre arbetsvillkor och högre status? Vad betyder orden ”syster” och ”vi” för föreningen? Är ”syster” en tjänstekvinna från Köpenhamn och behöver det finnas en dansk tillhörighet för att räknas in

1 Arbejdermuseet og arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv (ABA), Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Helga Sörensen, ”Tjenestepigernes March”, *Husassistenten medlemsblad 25 års jubileums nr,* November 1924, s. 9.

i gemenskapen? Syftet med studien är att undersöka hur kvinnornas identitet kom till uttryck i föreningens arbete. Genom att undersöka mötet mellan svenska och danska kvinnor i organisationen och organisationens inställning till kvinnor som var inflyttade till Köpenhamn kan delar av kvinnornas identitetsprocess analyseras.

Varför migrationshistoria?

I mitt arbete som historielärare möter jag ofta ungdomars funderingar kring varför de inte känner igen sig i historieundervisningen. Dagens skola och samhälle har länge varit mångkulturella, det vill säga en mångfald av etniska, nationalistiska och religiösa värden existerar sida vid sida. Men skola och samhälle har också varit segregerade utifrån klass och kön. En förklaring till att ungdomar inte känner igen sig i undervisningen kan vara att detta mångkulturella samhälle inte återspeglas i undervisning och läromedel. Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad migrationshistoria saknas i läroböckerna. Migrationsfrågorna handlar mycket om folkvandringarna och svenskarnas emigration till Nordamerika. I få fall berörs övrig migrationshistoria. Migrationens betydelse för historiska processer berörs inte och rörelser mellan olika platser framställs som avvikelser och kulturförstörande.[2] Per Eliasson påpekar att läroböcker har en styrande funktion i valet av vilken historia som förmedlas i skolan och att den historia som utelämnas i läroböckerna också utelämnas i undervisningen.[3] Lozic understryker att ungdomar efterfrågar en historieundervisning där mångfalden framhålls, samtidigt som den ska betona att alla människor oavsett bakgrund är lika varandra. Alla har vi något gemensamt och som en av de intervjuade eleverna påpekar: Migration är en stor del av historien. Det är en pågående historia och det sker rörelser mellan länder hela tiden. Varför talar man inte om det?[4] Jag anser att med hjälp av migrationshistoria kan vi bättre förstå det mångkulturella samhället. Varför väljer man att flytta eller att stanna kvar? Rörelsemönster påverkar livet i både utflyttnings- och

2 Vanja Lozic, ”Historieundervisning i kanons skugga?”, i Nils Andersson (red.) *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet,* Aktuellt om Historia 2008:1, s. 23–38; Kenneth Nordgren, ”Vems är historien?”, i Nils Andersson (red.) *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet,* Aktuellt om Historia 2008:1, s. 7–14.

3 Per Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, i Nils Andersson (red.) *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet,* Aktuellt om Historia 2008:1, s. 52.

4 Vanja Lozic 2008, s. 25, 33.

mottagarländer. Om historieundervisningen ska kunna knyta an till elevernas identitetsprocesser måste den, med hjälp av ett interkulturellt perspektiv, utveckla förmågor att göra jämförelser mellan olika kulturer och tider. Nordgren menar i sin avhandling att migration kan användas för att öka den interkulturella förståelsen. Genom att belysa sambandet mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan belysa samtiden.[5] Då migrationshistoria i stort saknas i skolans läromedel, vill jag genom min forskning bidra till att migrationsforskning bättre kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur invandrarkvinnor utifrån sina förutsättningar, då precis som i dag, kan omforma sin identitet och bli en del av ett nytt samhälle. Migration är ett viktigt fenomen som har påverkat och fortfarande i högsta grad påverkar människor världen över.

Identitet och gränser

Identiteten påverkas och förändras beroende på omständigheter som möter individen i livet. Händelser som migration, krig, sjukdomar, byte av yrke och så vidare kan förändra och påverka identiteten. Jag väljer att betrakta identitet som en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.[6]

Identitetstillhörigheten bestäms av både objektiva egenskaper och personliga val. Frågor om jaget är självdefinierande, medan frågor om andra är utifrån definierande. Men båda handlar om en individuell erfarenhets- och tillskrivandeidentitet. Den kollektiva identiteten styrs av frågor om vem vi är och vem de är.[7] Konstruerandet av identitet handlar således om egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men även om att förknippa andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter.

En nationell identitet är en social konstruktion som handlar om att individen tillskriver sig och identifierar sig med nationella värden och en gemensam nationell historia. När Skåne efter år 1658 kom att tillhöra Sverige förändrades den nationella tillhörigheten. Från att tidigare ha betraktats som dansk blev man nu plötsligt svensk. Troligtvis innebar inte den nya riksgränsen mellan Danmark och Sverige att befolkningen i Skåne kom att betrakta sig

5 Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå 2006, s. 186.

6 Thomas Hylland Eriksen, *Historia, myt och identitet,* Värnamo, 1996, s. 52–53.

7 Jonas Stier, *Identitet – Människans gåtfulla porträtt,* Lund 2003, s. 19.

själv som svenskar, utan man fortsatte att se sig som skåningar. Processen att bli svenskar påverkades bland annat av att svensk rättskipning och svenskt kyrkoskick infördes på 1680-talet. Tullgränsen som sattes i Öresund 1658 kom dock inte att förhindra rörelsen över sundet, utan människor i södra Sverige fortsatte med sina invanda beteenden. För människor som bor kring Öresund är rörelserna över sundet således en del av ett gammalt mönster.[8] Richard Willerslev påpekar att svenskarnas situation i Köpenhamn skilde sig något från andra nationaliteters eftersom en resa till Köpenamn knappast betraktades som en utlandsresa. Köpenhamn var för många svenskar i södra Sverige en mer bekant plats än Stockholm.[9]

Gränser kan vara både territoriella och mentala och vi förhåller oss olika till gränser utifrån våra identitetsuppfattningar. När de svenska kvinnorna lämnade Sverige för att ta tjänst i Köpenhamn¸ passerade de en nationsgräns och nya villkor och levnadsregler mötte dem. Kvinnorna kom till största delen från södra Sverige, ett geografiskt område som alltid varit nära knutet till Danmark, vilket säkert kom att påverka upplevelserna av olika identitetskategorier som mer eller mindre gemensamma eller uteslutande. Genom att se identiteten som en process går det att förstå hur den förändras, vidmakthålls och utvecklas.

Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark.[10] Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydsvenskt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigrera permanent och därför tagit ut utflyttningsbetyg. De som valde att resa på arbetsbetyg finns alltså inte med i statistiken. Mörkertalet för svenskar som befann sig i Danmark kan därför antas vara stort. Inte heller i de danska folkräkningarna är siffrorna korrekta, då folkräkningen inträffade under februari månad när flertalet av de svenska säsongsarbetarna var hemma i Sverige igen.[11] Statistiken visar ändå att kvinnorna tidigt kom att dominera emigrationen till Danmark och redan från år 1871 emigrerade fler kvinnor

8 Hanne Sanders, *Nyfiken på Danmark – Klokare på Sverige,* Göteborg/Stockholm 2006, s. 64.

9 Richard Willerslev, *Den glemte invandringen,* Köpenhamn 1983, s. 203.

10 *Emigrationsutredningen*, Bilaga XX, Stockholm 1911, s. 73.

11 Richard Willerslev 1983, s. 33–50.

än män. Den vanligaste emigranten var en ogift kvinna mellan 15 och 30 år.[12] De arbeten som var tillgängliga för de invandrade kvinnorna var som betplockerskor, ladugårdspigor, mjölkerskor samt som tjänstekvinnor i Köpenhamn.[13]

Tjänstekvinnornas liv i Danmark kom att styras av *tyendeloven.*[14] Lagen trädde i kraft 1854 och bestod till 1921. Lagen krävde att tjänstefolk skulle inneha en *skuldmålsbog* som fungerade som ett redskap för social kontroll. I boken skulle det noteras när och hur länge man varit anställd. Tjänstefolk hade även plikt att anmäla till- och avflyttningar hos lokala myndigheter i staden. *Tyendeloven* ställde tjänstekvinnornas hela arbetskraft till arbetsgivarens disposition och placerade dem under arbetsgivarens husbonderätt. Dock kunde muntliga och skriftliga kontrakt gälla framför lagen. Först efter systemskiftet i Danmark 1901 började demokratiska reformer gälla även för kvinnor.[15] Men reformerna fick i de flesta fall ingen större betydelse för tjänstekvinnorna eftersom de antingen inte uppfyllde ålderskravet eller hade tillräcklig inkomst. Tjänstekvinnornas särställning genom *tyendeloven* och att de hamnade utanför de politiska reformerna bidrog till att definiera yrket som ett lågstatusyrke.

Identitetsprocesser i Köbenhavns Tjensetepigeforening

Föreningen startades på hösten år 1899 i en brytningstid då förflyttning från landsbygd till staden hade ökat och olika grupper i samhället börjat ställa krav på förändrade villkor. Arbetarna krävde bättre arbetsförhållanden och högre löner och kvinnorna ökad jämställdhet. Samtidigt växte sig nationalstaterna allt starkare. Målet med föreningen var att organisera den stora skaran av tjänstekvinnor som arbetade i Köpenhamn. Programmet skulle innehålla ”nogle smaa Menneskerettigheder, som vi skal arbejde for at faa gennemfört. Vil man ikke give os det för, da kan vi faa det den Dag, *vi staar samme nog forlanger vor ret”.*[16] Främst riktade föreningen in sig på avsaknaden av regler för

12 *Emigrationsutredningen*, Bilaga XX 1911, tabell 7, s. 76.

13 *Emigrationsutredningen*, Bilaga XX 1911, s. 78.

14 Legostadgan är den svenska motsvarigheten till *tyendeloven*. Legostadgan försvann i Sverige 1920.

15 Parlamentarism infördes i Danmark 1901.

16 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Beretning om Københavns Tjenestepigeforenings virksomhet i femaaret 1899–1904.

tjänstekvinnornas arbete, men man var också i högsta grad motståndare till *tyendeloven* som ansågs göra tjänstefolk till livegna. Reglerade arbetstider var i stort sett obefintliga och många kvinnor hade över huvud taget ingen fritid. Även kraven på tjänlig bostad var en stor fråga och föreningen lät genom uppsökande verksamhet undersöka hur tjänstekvinnornas boende såg ut. Genom en omfattande agitation försökte föreningen skapa uppmärksamhet för sin kamp och locka medlemmar. År 1903 utmärkte sig tjänstekvinnorna då cirka ett dussin trädde fram och agiterade mot *tyendeloven* och tvingade riksdagskandidater att redogöra för sin inställning till frågan.[17]

Endast en minoritet av alla tusen som arbetade inom yrket kom emellertid att ansluta sig till föreningen. År 1904 hade föreningen endast 350 aktiva och 103 passiva medlemmar.[18] Föreningen lyckades aldrig att organisera mer än cirka en till två procent av tjänstekvinnorna i Köpenhamn. Medlemskåren bestod till stor del av ogifta kvinnor från landsbygden. Eftersom nationalitet inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de yngsta inom kåren utan många såg yrket som en karriär och ville stanna inom det. Kvinnor som var inflyttade till Köpenhamn var överrepresenterade bland medlemmarna. [19]

Föreningens grundare var Marie Christensen som också var föreningens ordförande under åren 1899–1914, då hon valdes utan någon motkandidat. Hösten 1918 tog hon återigen över ordförandeskapet. Tillsammans med en mindre grupp kvinnor kom Marie Christensen att styra föreningen och dess inriktning under många år. Tinne Vammen påpekar att under åren 1899–1918 kunde 140 olika kvinnor ha innehaft poster inom föreningen, men endast 64 kvinnor valdes. Christensen var förmodligen den arbetarkvinna som fick störst publicitet i pressen under åren 1899–1919. Hon lät också trycka upp självbiografiska texter till föreningens olika jubileer. Christensen fastslog länge att föreningen inte var partipolitisk utan endast en fackförening. Det fanns dock en stark vänsterfalang bland styrelseledamöterna. När socialdemokraterna

17 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Husassistenten Medlemsblad, Jubileumsnummer 25 aar,* november 1924.

18 Aktiva medlemmar var kvinnor som arbetade som tjänstekvinnor, passiva medlemmar var de husmödrar som gick med och stöttade föreningen ekonomiskt. Passiva medlemmar förekom fram till 1913 då särorganiseringsprincipen slog igenom. Brytningen mellan tjänstekvinnorna och arbetsgivarna blev ännu tydligare 1916 då de organiserade tjänstekvinnorna gick med i Arbejdernes Fællesorganisation.

19 Tinne Vammen, *Rent og urent. Hovedstaden piger og fruer 1880–1920,* Köpenhamn 1986, s. 211-253. ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Medlemsprotokoll 1899–1903, 1904–1912.

började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitiken ansågs det därför taktiskt att öka samarbetet med vänsterpartierna. Många av kvinnorna i styrelsen var också aktiva i kvinnoföreningar, nykterhetsförbund och i det socialdemokratiska paritet.[20]

Under sommaren 1900 drog arbetet med *Tjenestepigernes Blad* igång. Till en början kom tidningen ut en gång i månaden, men redan under år 1902 utökades utgivningen till två gånger i månaden. Tidningen skulle sprida föreningens budskap. Den blev också ett forum för diskussion av aktuella samhällsfrågor. Genom insamlingar och donationer kunde ett ålderdomshem och en yrkesskola grundas. Utbildning av yngre kvinnor skulle skapa en yrkesstolthet som skulle leda till att statusen på yrket höjdes. Föreningen drev bibliotek, platsanvisning, kurser i danska, rättstavning och sömnad. Den startade diskussionsgrupper och sångkörer. Föreningen var aktiv i att skola sina medlemmar och det var ett arbete som passade in i tidens disciplineringstankar: människor skulle fostras till goda samhällsmedborgare, i det här fallet till goda arbetare. År 1919 startade föreningen en *Arbejdslöshedskasse.* Kriget hade bidraget till att arbetslösheten hade ökat och många kvinnor hade ingen att vända sig till vid arbetslöshet. Kvinnorna sydde också upp en fana som skulle bli ett kännetecken för deras kamp och som de kunde samlas under vid demonstrationer och möten .[21]

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för.[22] En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemstidningen. Agitationsmöten lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning.[23] En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Langwagens ledning skulle förbättra och utöka agitationen.[24] Kvinnorna lyckades till viss del, men krigsperioden var en svår tid för föreningen och stora ekonomiska svårigheter innebar att många tjänster inom föreningen inte längre kunde avlönas.[25]

---

20 Tinne Vammen 1986, s. 211–253. ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokol over virksomheden 1899-1903, *Tjenestepigernes Blad*, 1/9 1910, 15/7 1911.

21 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokoll Generalförsamlingen, 1899–1905, *Husassistenten Medlemsblad, Jubileumsnummer 25 aar,* november 1924.

22 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokoll Generalförsamlingen, maj 1910.

23 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Affisch, för onsdagen den 1 november (uå).

24 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Agitationskomiténs protokoll 1912–1916.

25 Tinne Vammen 1986, s. 218.

Frida Langwagen kom till Köpenhamn från Sverige år 1900 för att arbeta som tjänstekvinna. När hon var 17 år gammal fick hon sin första tjänst i Köpenhamn. I Köpenhamn hade hon redan en bror och en syster som hade hjälpt henne att skaffa en *skuldmålsbog* och en lämplig plats. I föreningens medlemsprotokoll återfinns Frida Langwagen från 1908. I medlemsregistret finns inga anteckningar angående medlemmarnas nationalitet eller hemadress. Langwagen var synnerligen aktiv i föreningen. Hon innehade tjänster som agitator, kassör, vice ordförande och hösten 1914 valdes hon till ordförande.[26] Genom Langwagen kom en ny sorts ledare in i föreningen, en kvinna från samhällets botten som arbetat sig till en ställning i samhället.[27] Frida Langwagen kom också att engagera sig för bättre bostadsförhållanden. De rum som kvinnorna erbjöds när de anlände till sina tjänster kunde sakna både ljus och värme, ibland var det endast en säng intryckt i rummet och inte ens ett ordentligt täcke fanns att få. Langwagen skriver i en artikel 1910 att de måste börja en kamp mot de dåliga bostäderna och refererar till sina egna upplevelser: "…mit eget værelse var et lille kvistkammer med et tagvindue og uden kakkelovn, med en jernseng, en stol og et lille bord med skuffe, og i denne skuffe lå der efter den forrige pige en hel del klude og forbindinger, som jeg selvfølgelig måtte have bort.... ".[28]

Tjenestepigeforeningen startade också en egen platsförmedling, där medlemmar gratis kunde anteckna sig som arbetssökande. Vid anställning krävde föreningen att deras kontrakt skulle undertecknas av arbetsgivare och arbetstagande. Genom kontraktet försökte föreningen åstadkomma att regler rörande arbetstid, sysslor och fri dagar fastställdes. Mellan åren 1901 och 1910 var det cirka 3630 sökande. Ett stort antal av de sökande förekom flera gånger, att endast stanna på en tjänst en månad var inget ovanligt.[29]

I maj 1908 fick Frida Langwagen en plats som *kokke och enepige*, men redan i oktober sökte hon en ny plats. Först när hon i januari 1909 sökte en tredje plats står det antecknat Sverige vid hennes namn. Under åren 1908–1910 sökte Langwagen tjänst fem gånger och bara två gånger antecknades hemlandet vid hennes ansökan. Anteckningar om hemort eller nationalitet förekommer endast sporadiskt, vilket visar sig vid undersökningen av flera

26 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokoll Generalförsamlingen, 28/10 1914, Jubileumsskrift *Gennem 50 aar,* s. 22–24.

27 Tinne Vammen 1986, s. 231.

28 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad*, 1 september 1910. Jubileumsskrift *Gennem 50 aar*, s. 22–23.

29 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Pladser söges, kasse 16, 1901–1910.

namn. Av de 3630 sökande är det endast 16 kvinnor som är registrerade som svenskor, sammanlagt är de registrerade 28 gånger.[30]

Betraktelsen av ”de andra”

I medlemstidningen förs en något kluven debatt angående inställningen till nyinflyttade tjänstekvinnor och hur svårt det är att värva medlemmar. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländer på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på bättre förhållanden, men många blev besvikna. Platserna som fanns kvar hade i regel de sämsta villkoren och husmödrar som var rädda för föreningen och dess arbete.

> Det er alle disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, eller tage Bladet, naar vi kommer op til dem; de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstaa dem. De er saa forkuede, at al deres selvfølelse er forsvunden, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Forhold, og hvor de kan blive selvstændige Mennesker.[31]

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller klä sig så fint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er til stor Skade for Landet i sin Helhed, at der kommer sa mange Tjenestefolk fra Udlandet hertil, Thi vi har Arbejdskraft nok i Danmark; der gaar mange Hundrede Mennesker ledige.”[32] Det påpekas att kvinnorna i de flesta fall blev kvar i fattigdom. I en artikel som behandlar kvinnornas rösträtt framhålls det att de allra flesta tjänstekvinnorna i Köpenhamn inte var infödda utan inflyttade, vilket försvårade föreningens arbete. Även dessa kvinnor måste engagera sig

30 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Pladser söges, kasse 16. 1901–1910.

31 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 1/12 1911.

32 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 1/2 1901.

> …da de allerfærreste Piger i København ikke er infødte Københavnere, men netop Piger fra Landet. Foreningens Arbejde hæmmes ved, at ikke kende Forholdene tilbunds, O guden deres Vidende nedbryder de, hvad der er opbygget; men faar vi dem for Alvor med i Arbejdet, kan vi med Glæde se hen til den Dag, da ingen Pige kender daarlige Kaar eller Arbejde over Evne.[33]

År 1904 startade en diskussion i föreningen om att försöka nå kvinnorna i andra delar av landet. Genom att arbeta för bättre arbetsvillkor och högre löner på landet skulle kvinnorna som arbetade där vilja stanna kvar i sina tjänster. Lönenivån på landsbygden var något lägre än i Köpenhamn. År 1910 tjänade en *enepige* 19 kronor i månaden i Köpenhamn, medan samma tjänst på landet betalades med 16 kronor.[34] Till att börja med startades avdelningar i Aarhus, Aalborg och Odense. Även de här avdelningarna kom att brottas med problem att få kvinnorna att ansluta sig. År 1909 går det att läsa ett utdrag ur ett föredrag i medlemstidningen. Föredraget handlar om att det saknas kvinnlig arbetskraft på landet och det går ut över de förmän som inte önskar svenska tjänstekvinnor. Det hela avslutas med en fråga: Varför föredrar de danska kvinnorna från landet att arbeta i städerna?[35] Föreningens syn på nyanlända tjänstekvinnor uttrycks också i kraftiga ordalag i jubileumsnumret den 15 november 1924:

> 1.Maj og 1. November, kom nye skarer af Tjenestepiger fra provinsen og Landet till Köbenhavn og tog pladser der uden af have mindste kendskab til Husassistenternes Fagforening i Köbenhavn og dens Arbejde for at Forbedre Forholdene – de nyankomne trampede det ned, vi oprettede.[36]

Uttalandet visar på en spänning i relationen mellan de organiserade kvinnorna och de kvinnor som stod utanför föreningen. Från föreningens sida uttrycks en önskan om att de tjänstekvinnor som inte var medlemmar borde ansluta sig till kvinnornas kamp för att inte fördärva arbetet som utfördes.

Avslutande reflektioner

Källmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens

33 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 15/3 1910.

34 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 15/3 1910.

35 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 1/10 1909.

36 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Husassistenten Medlemsblad, Jubileumsnummer 25 aar*, november 1924.

kamp för bättre villkor, men frånvaron av uppgifter rörande kvinnornas nationalitet eller hemadress är signifikativt för materialet. Kvinnornas ursprung nämns endast i förbigående vid olika tillfällen i materialet. Frida Langwagen, som var oerhört aktiv i olika uppdrag för föreningen och regelbundet förekommer i källmaterialet, uppfattades inte som svensk vid en genomläsning av materialet, utan berättar själv i en livsberättelse att hon kom från Sverige. Den enda ytterligare noteringen om hennes ursprung finns i platsförmedlingens registrering. När Frida Langwagen använde sig av föreningens arbetsförmedling registrerades hon inte som svensk förrän vid sin tredje ansökan. Samma resultat visar sig vid en undersökning av andra svenska kvinnor, deras nationalitet registrerades endast enstaka gånger. Några tydliga riktlinjer för hur kvinnorna registrerades som arbetssökande verkar inte finnas. Gemensamt är att inskrivningarna började med kvinnornas namn. Nationalitet verkar inte ha spelat någon större roll eftersom den endast registreras sporadiskt och inte alls förekommer vid medlemsregistreringen. I sin agitation och i sina artiklar talar Langwagen om ett ”vi”. Med detta ”vi” hänvisade hon till tjänstekvinnorna i organisationen och det är tydligt att hon inte uppfattade sig tillhöra dem som stod utanför gemenskapen utan ingick i den.

Föreningen använde benämningen inflyttade och invandrade kvinnor, och menar då alla kvinnor som inte härstammade från Köpenhamn. Troligtvis syftade man i sin benämning i första hand på kvinnor som kom från landsbygden, men även kvinnor som hade invandrat från andra länder blev inkluderade i kategorin. Föreningens kluvna inställning till kvinnor som var inflyttade var inget specifikt för Tjenestepigeforeningen, utan detta är en inställning som mötte inflyttade även inom andra yrkesområden. Richard Willerslev menar att svenskarna inte diskriminerades i frågor gällande löner, vilket även Thomas Möller visar i en undersökning av svenska lantarbetare i Danmark. Svenskarna hade överlag högre lön än de danska lantarbetarna. Däremot var svenskarna de första som fick avsked vid arbetsbrist och när det i slutet av 1880-talet förekom strejker för bättre löner bland järnvägsarbetarnauppmanade Arbejdsmændenes Forbund de styrande att de skulle ta hänsyn till landets egen arbetskraft.[37]

Till största del bestod föreningen och den starka grupp som styrde den av kvinnor som inte var infödda Köpenhamnsbor. Gemenskapen och vi-känslan

37 Richard Willerslev 1983, s. 107–108, 203; Thomas Møller, ”Svenske arbejdere i danske fæsteprotokoller”, i Elisabeth Bloch, Henning Bro, Marianne Germann, Inger Kjær Jansen & Lise Skjøt-Pedersen (red.), *Over Øresund för Broen. Svenskere på Københavnsegnen i 300 år*, Hellerup 2000, s. 202–206.

kom troligtvis snabbt efter ett medlemskap i organisationen eftersom man valde att betrakta de kvinnor som kom från liknande bakgrund som ”de andra” och att lyfta fram olikheter mellan kvinnorna. Vid skiftesdagar försökte föreningen värva alla nykomna kvinnor och det fördes en diskussion kring svårigheten att få tjänstekvinnorna att organisera sig. Det påpekas också att nyanlända kvinnor som inte organiserade sig försvårade föreningens arbete.

Kvinnorna i föreningen ser sig som ett ”vi”, de har gemensamma intressen och för en enad kamp. I den patriarkala ordning som rådde väckte föreningens arbete uppmärksamhet. Tjänstekvinnorna i föreningen framställdes som starka kvinnor som trodde på sin sak och vågade utmana det patriarkala samhället. Genom att utmana den maktordning som gällde menade tjänstekvinnorna att de skrämde de ”dåliga” husmödrarna med sina krav, men att deras krav var befogade. De var alla tjänstekvinnor och identifierade sig med arbetarklassen, men genom sitt yrke skiljde sig kvinnorna också från den övriga arbetarklassen. Kvinnornas yrke innebar att arbetstiden inte var reglerad, deras bostad fanns på arbetsplatsen och deras tillvaro styrdes av *tyendeloven*, som endast gällde tjänare. När rösträtten diskuterades i början av 1900-talet talade man om rösträtt för alla med undantag för tjänare.

Många tjänstekvinnor startade sin yrkesbana redan i en tidig ålder, att ta tjänst redan som 14-åring var inget ovanligt. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de allra yngsta tjänstekvinnorna, utan den lockade till sig kvinnor som hade arbetat en del år inom yrket. Frida Langwagen var 25 år när hon registrerade sig som medlem i Tjenestepigeforeningen. Föreningens program med samhällsaktuella diskussionsämnen och kurser i rättstavning och danska var viktiga för skolningen av medlemmarna, men tilltalade kanske inte den yngre generationen. Generationsklyftan som uppstod i föreningen när yngre kvinnor valde bort organisationen försökte Tjenestepigeforeningen motverka genom att starta en yrkesskola och på så sätt binda tjänstekvinnor även från den yngre generationen till sig.

När kvinnorna hade gått med i organisationen kom deras ursprung att spela en mindre roll. Jonas von Nolting lyfter i sitt kapitel i denna antologi fram att identitet inte behöver bygga på etnicitet och det går att spåra liknande drag i mitt material. Gränser som rör nationer, stad – landsbygd och generation blir oviktiga och i stället läggs fokus på det gemensamma ”vi”. För de tjänstekvinnor som gick med i föreningen spelade deras gemensamma värderingar större roll än de faktorer som skilde dem åt. Föreningens aktiviteter och gemensamma mål samverkade till en skolning av kvinnorna mot en bestämd identitet, kvinnorna blir ”vi”: de organiserade tjänstekvinnorna:

”Tyendestand! Tag Lære af det Samfund, I lever i, og læg Mærke til, at ingen Udretter noget alene, men at Troppen maa være stærk, hvis gamle Fordomme Skal sprænges.”[38]

Därför migrationshistoria!

Vid rörelse över gränserna förändras förutsättningarna för individens identifikationsprocesser. En förflyttning innebär nya grundvillkor som rör bostad och försörjning, men det finns även nya sociala och kulturella gränser att förhålla sig till. Kvinnorna i min studie passerar gränser och genom deras rörelsemönster förändras deras identitetsprocess. Svenska ungdomar följer samma invanda rörelsemönster i dag när de söker sig till storstadsregionen Köpenhamn. Men det är även ett mönster som elever i den mångkulturella skolan känner igen sig i. Flytten till ett annat land sätter igång och påverkar identifikationsprocesserna och Bernard Eric Jensen menar att mötet mellan olika kulturer kan skapa funderingar över tillhörighet, ursprung och framtid. Människor som har anknytning till flera kulturer lever mellan olika berättelser. Dessa berättelser måste man sammanföra för att kunna skapa en egen.[39]

Vad innebär då den mångkulturella skolan och samhället för ämnet historia, som ska utveckla elevernas historiemedvetande? Historieundervisningen måste handla om att möta människor som skapar sig ett liv här och nu och undervisningen behöver öppna upp för olika berättelser och berättare. Migrationshistoria ger förutsättningar att ur ett interkulturellt perspektiv sätta andras erfarenheter i relation till sina egna. Genom att studera migrationshistoria kan elever få hjälp att förstå sig själva. Ett interkulturellt perspektiv på undervisningen kan också ge en ökad förståelse för andra kulturer än den egna. De svenska tjänstekvinnorna som går med i Köpenhamns tjenestepigeforening valde att bortse från gränser som nation, stad och landsbygd och deras identitet kom att sammanfalla med den kamp som föreningen förde. Identitetsprocesser visar på mönster som utgår från individens erfarenhet men även det de tillskrivs. Dessa tillskrivningar bidrar de själva, men även andra människor i deras omgivning, till. Det är mönster som gällde då, men som i högsta grad gäller även i dag. Diskussioner kring identitet kan med hjälp av det förflutna för eleverna skapa mening i nuet och en förståelse för framtiden. På så sätt bidrar migrationshistoria till att elever av i dag lättare kan förstå och få perspektiv på sina egna liv.

38 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, *Tjenestepigernes Blad* 15/11 1913.

39 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik,* Lund 1997, s. 74–75.

Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

För att förstå det egna landets skola och i detta fall lokalhistoria kan det löna sig att titta på ett grannland. Det är tillräckligt likt för att vara överförbart, tillräckligt olikt för att skillnader ska framträda. Under några veckor hösten 2009 hade jag förmånen att göra nedslag i den norska skolan. Besöken är en ett första steg i en kommande komparation mellan lokalhistoria i svensk och norsk skola. Kapitlet är en personlig berättelse om hur lokalhistorien används.

Tröndelag

Det är en varm septembertisdag i Tröndelag. Av det förvarnade ovädret märks ännu intet. Havet ligger blankt och solen skiner. På bergsluttningarna lövskog och hagmark, längre ner fält och en blå Atlanten. Läraren och två elever som av någon diffus anledning inte är med på idrottslektionen hämtar mig med bil vid färjeläget. Vi passerar aktiva jordbruk och åkrar där tröskor är i full gång att bärga årets spannmålsskörd. Läraren stannar vid ett ganska nybyggt rödfärgat hus, hembygdsmuseet. Eleverna som går i nian, den norska grundskolan har också tian, tar mig med ut på åkern en bit upp. Stolt visar de mig sitt arbete. På en liten del av åkern finns 28 kornkärvar krakade. Eleverna har själva slagit säden med lie och bundit upp den på tork. Som alla människor är eleverna

skapade av historien men samtidigt skapare av historien.[1] Förfäderna, vi behöver inte gå så många generationer tillbaka, slog med lie för brödfödan. Ättlingarna försöker upprepa handlaget med nya syften.

”Det är en livlig klass” säger läraren. ”De gillar att jobba praktiskt.”[2] Lokalhistorien har här erbjudit en möjlighet för eleverna att lämna klassrummet och närma sig den lokala historien på ett mycket handfast sätt: ”Vi förstår mer om arbetet på gårdarna förr när vi får prova på”, säger Peter.” Vi tyckte det var ganska jobbigt trots att vi bara slog ett litet stycke. Farligt var det också, en kompis skadade sig på lien.”[3] Det finns också en annan drivkraft bakom den krakade säden: kornkärvarna ska säljas på den årliga julbasaren, en stor begivenhet i bygden. Lokalhistoria kopplas med entreprenörskap, hemkunskap och matematik. I december ska eleverna få vara med om att slakta en gris. Fläskprodukterna ska tas till vara på gammalt sätt och säljas på basaren.

Bygden är levande, full av aktiva jordbruk, men också på ett behändigt pendelavstånd till Trondheim. Det finns en folkhögskola som för vidare den urgamla tekniken att bygga båtar. Dessa båttyper användes till för några generationer sedan när arbetet på åkrarna fick kompletteras med fiske. Ända upp till Lofoten begav sig männen: hårt och farligt. Kvinnorna lämnades att sköta gårdarna i månader. Inne på det lilla varvet doftar det av nyhyvlad fur och tjära. ”Genom att läsa lokalhistoria förstår vi bättre hur de hade det här förr. Det blir mer levande”, säger Anna.[4] Förmannen berättar kort om tekniken. Att bygga båtar är hans lönearbete, fiskebåtar som de gjordes på 1800-talet men också fullskalemodeller av vikingaskepp har avsättning på marknaden. Det är inget museum, vi vill inte störa.

Läraren för oss vidare. Det är ett späckat program. Vill jag träffa skådespelarna som just framfört *Den siste vikingen* för barnen inom kultursatsningen *Den kulturelle skolesekken*?[5] Fylket står för pengarna, eleverna får del av Tröndelags kulturarv. Alla elever ska få gå på teater. En stor

1 Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009, s. 55.

2 Samtal med lärare, Tröndelag 8 september 2009. Alla översättningar är gjorda av kapitelförfattaren.

3 Samtal med elev, Tröndelag 8 september 2009.

4 Samtal med elev, Tröndelag 8 september 2009.

5 *Den kulturelle skolesekken* är en satsning på statlig, fylkes- och kommunnivå som ger alla barn teater, musik, dans och bildkonst. Lokalhistoria är ofta en del av den kommunala satsningen. www.denkulturelleskolesekken.no, 2010-02-02.

lågstadieklass är på väg ut från föreställningen om lofotsfiskarna i båthuset. Vi hinner prata med skådespelarna. Sedan far vi vidare mot skolan.

Den lokala historien kan närmas på två sätt: genetiskt och genealogiskt. Kapitlet ska med hjälp av fem nedslag i norsk skola där lärare och elever har intervjuats belysa hur lokalhistoria har operationaliserats på dessa två sätt. Det genetiska är ett sätt att exemplifiera den kronologiska framställningen med lokala exempel. Den lokala och regionala historien vävs här uppenbart ihop med den stora historien. Den äldre norska historien utspelade sig mycket kring Trondheim. Vad hände här på Fosenhalvön på Olav Trygvassons och Olav Haraldssons tid? Lämningar vittnar fortfarande om den tiden. De internationella kontakterna var omfattande. Vi vet att vikingar härifrån tog sig ända till Irland. Den lokala historien blir del inte bara av det nationella, utan åtminstone av den europeiska historien. Sedan 1997 finns inte en utan två statyer av Leif Eriksson inne i Trondheim. Enligt Olav Trygvassons saga kom den förste européen i Nordamerika härifrån. Börjar vi titta på statyerna, skänkta av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stället ett genealogiskt närmande: Varför står statyerna här? Vad vill de berätta?[6]

Kanske är en av de stora förtjänsterna med lokalhistoria att den så uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmande, ett närmande som inte bara handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vill beröra. Varför har vi det så bra i dag? Stora skördetröskor och liten arbetsinsats. Förfäderna fick kröka rygg med lie. Fortfarande finns de som var med och som kan visa. En äldre man från hembygdsföreningen har instruerat hur man slipar en lie och hur man slår och binder upp kärvarna. Kanske väcker detta upprepande existentiella frågor hos eleverna? Det genealogiska innebär inte bara att vara retrospektiv eller tillbakasyftande, utan också att tillfredsställa vissa behov, intressen och söka svar på viktiga frågor i våra liv.[7] Skolans lokalhistoria gör, säger de båda intervjuade eleverna, att de pratar om historieövningarna hemma.

Det finns ett kulturarv att värna om. Kanske är det ett ganska enhetligt sådant. Lokalsamhället härute är inte multikulturellt. Av 31 elever i årskurs 9 ska 28 konfirmera sig. Äventyrshelg med vikingaskepp lockar konfirmanderna. Resor har alltid gjorts. Det fanns en tid innan någon dagligen kunde pendla till Trondheim. Då kunde det ta tre veckor att komma upp till Lofoten för att fiska. Många drog ut på osäkra och farliga äventyr för att försörja sina familjer. Vikingarna for ända till Irland. Hur tänkte de egentligen? Dagens

6 Rolf Grankvist, ”Lokalhistorie i skolen og skolens historieundervisning”, opublicerat föredrag, Trondheim 1998, s. 4. Finns hos författaren.

7 Klas-Göran Karlsson i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2009, s. 46.

entreprenörer och resenärer är eleverna. Samlar de in tillräckligt mycket så kanske Irland… inte med vikingaskepp men väl lågprisflyg. Har det genealogiska närmandet till den lokala historien ett ideologiskt syfte? ”Ja, på sätt och vis” säger läraren. ”Får vi eleverna att gilla sin hembygd hoppas vi att de vill flytta tillbaka hit som vuxna.”[8]

För en av de stora ideologerna i norskt skolväsende, Erling Kristvik, hade *den individuelle bundenskap til stedet*, platsen, en nyckelställning. *Hemstedlæra* kom efter svensk förebild in i Folkskolans normalplan 1922. För Kristvik var det inte som i Sverige fråga om ett lokalt orienteringsämne utan snarare ett centralt bildningsämne. I bygdesamhället uppenbarade samhället sina mest karaktäristiska drag – en social enhet med inre arbetsdelning. Syftet var som Rune Slagstad skriver värdekonservativt: att göra den moderliga och faderliga lokalinvånaren till uppfostringsideal, inte att ge en omfattande kunskap.[9] *Hemstedlæra* heter inte längre så, något av innehållet har flyttats över till *Samfunsfag*, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort.[10] Men kanske finns den ändå i skolorna?

Den genetiska lokalhistorien gör den stora historien mer konkret, mer gripbar när händelser, personer, skeenden kopplas till platsens betydelse. Vi får in lokalhistorien i kontexten, den lilla historien hakar i den stora och gör den gripbar. Sammanhangen klargörs framlänges. Vikingarna blir kristna. Norge blir ett land. Lokala berättelser förser den stora historien med konkretion. Där ute på fjorden kunde man för 1000 år sedan se skeppen på väg mot Trondheim. Har man en historia som i Tröndelag så må den nyttjas.

I den norska skolan med kursplanernas stoffpreciseringar är den genetiska utgångspunkten ofta en realitet, åtminstone för äldre elever. För att tillfredsställa andra behov kopplar lokalhistorien på den stora framlängesframställningen. Klas-Göran Karlsson menar att historia måste läsas både genetiskt för att ge sammanhangen och genealogiskt för att koppla till våra frågor i dag.[11] Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorien till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nuet? Havet i dag är lugnt, några färjor på säker kurs, en fiskebåt på ingång i fjorden. Vad rörde sig på den här fjorden för 100 eller 1000 år sedan?

---

8 Intervju med lärare, Tröndelag 8 september 2009.

9 Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, Oslo 2001, s. 120. Hembygdskunskap fanns i svensk läroplan 1919–1980 och i Norsk läroplan 1922–1974.

10 I svenska Skolverkets förslag till centralt innehåll, remiss 22 december 2009, är det väldigt tydligt med lokalhistoria i årskurserna 1–3, www.Skolverket.se, 2010-02-03. I *Kunskapslöftet* från 2006 finns lokalhistoria i årskurs 1–4.

11 Klas-Göran Karlsson i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2009, s. 46

Vi har kommit fram till skolan. Modern och funktionell ligger den centralt i byn. Det är många lärare som är intresserade av lokalhistoria. Varenda minut fylls av prat om hur de har utnyttjat närmiljön. Ändå, lokalhistoria är personberoende, många men inte alla brinner för det. Arbetet sker till stora delar genealogiskt. Frågor utifrån i dag bildar utgångspunkt. Hur var det att leva och arbeta här för 150 år sedan? Elevernas nyfikna undringar och lärarnas genomtänkta upplägg leder undervisningen bakåt i tiden.

Den norska läroplanen betonade tydligt att lokalhistoria skulle användas i skolan. Kommunerna skulle ta fram lokalhistoriskt material. Det var en guldålder för lokalhistoria i norsk skola med Mönsterplanen 1974 och de två följande planerna från 1985 och 1987.[12] Så kom undervisningsminister Gudmund Hernes läroplan 1997. Kunskapsstoffet preciserades, lokalhistorien blev bara ett mål för de yngre eleverna.[13] Många norska lärare uppfattar att läroplanen hindrar dem från att arbeta med lokalhistoria. Det går inte längre att få mycket lokalhistoria bland alla andra historiska måsten, säger vissa. Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt.[14]

Trondheim

Nästa dag, längre in i fjorden, i Trondheim på en stor gymnasieskola jobbar sig klassen med sin entusiastiske lektor framåt genom den omfattande historiekursen. Läroboken är en riktig tegelsten. Nu i början av september är stortingsvalet bara någon vecka bort. Eleverna håller på med antiken. Även om Atens demokrati är naturlig att koppla till den pågående valrörelsen har lokalhistoria åtminstone längre fram i kronologin möjlighet att ge förenklingar men också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Undervisningen blir en pendel mellan den stora genetiska framställningen och den nära, konkreta. Franska revolutionen går att koppla till Karl XIV Johan och dennes, som läraren uttrycker det, ”stora tabbe”. Omedvetet införde kungen parlamentarismen i Norge, regeringen måste utgå från stortinget: ”Förstår eleven det då har de också kunskap om

12 *Mönsterplan for grunnskolen*, Det kongelige kirke, utdanings- og forskningsdepartementet, Oslo 1974, 1985 och 1987.

13 *Laereplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Det kongelige kirke, utdanings- og forskningsdepartementet, Oslo 1996.

14 Intervjuer med lärare; Tröndelag 8–9 september 2009, Telemark 30 september 2009, Nesodden 1 oktober 2009, Bergen 20 oktober. Intervju med Svein Lorentzen, Trondheim 10 september 2009. Intervju med Kjell Fossen, Bergen 19 oktober 2009.

sin egen kommun."[15] De stora omvälvande händelserna influerade de norska artonhundratalspolitikerna och har gjort avtryck långt ner i dagens norska kommunpolitik.

Johan som tidigare läst praktiska ämnen uppskattar lektorn som en kunnig och inspirerande föreläsare. Det är inget fritt sökande, här är strukturerade lektioner, det är läxor, eleverna ska vara aktiva men viljan att gå ut och använda det lokala är stark. Läraren har trots att lokalhistoria åter fallit bort i gymnasiets kursplan följt den starka lokalhistoriska tradition som funnits på skolan och för den vidare.[16] "Vi har en nationell läroplan som uppdrag. Vi ska sörja för att ungdomarna får lite historia. Men det finns motkulturella krav."[17] Det är inte säkert att den officiella hållningen ska accepteras, menar lektorn: "Vi kan använda lokal historia, Norges, världens, men vad presenterar historien som vi kan förstå i dag? Det viktiga är att vi inte moraliserar men att vi kan distansera oss."[18] Läraren menar att det inte bara är att göra det som följer med 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."[19] I detta vaktslående av en friare roll är det nog inte så svårt att dra linjen från den demokratiskt folkliga Venstrestaten till den här läraren med starka lokala lojaliteter.

Telemark

Lokalsamhällenas inflytande över läroplanen har varit större. I mönsterplanen 1974 var lokalorienteringen en av pedagogikens bländande stjärnor, skriver pedagogikprofessor Tom Tiller. Det gjordes omfattande projekt där relationen mellan skola och lokalsamhälle sattes på dagordningen. 1997 års läroplan uppfattas som en likriktning med *felles referanserammer*. Ingen skulle frukta att man inte få samma kunskap om man flyttade från landsdel till landsdel, men var om inte i det lokala, frågar Tiller, "skal fellesstoffet hentes fra"?[20]

15 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.

16 *Laereplan for videregående opplering Eldre historie, Nyere histoire, Felles allmenne fag*, Kirke- utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo 1996. Intervju med Rolf Grankvist, Trondheim 10 september 2009.

17 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.

18 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.

19 Intervju med lärare och elev, Trondheim 9 september 2009.

20 Tom Tiller, "Den andra dagen", i Halvor Bjørnsrud & Finn Daniel Raeen (red.), *Grunnskolereformen -97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter.*, Oslo 1996, s. 21–22.

Uppenbarligen finns det, om än i minskande antal, lärare med en starkare lojalitet med bygden än med läroplanen. Venstrestatens idealtypiske lärare var för Kristvik bygdens starke man. Den positionen är kanske svår att finna i dag men fortfarande finns det lärare som är djupt involverade i lokalsamhället och dess historielag, lärare som tillsammans med eleverna engagerar sig i bygden. Bundenheten till det lokala finns, men lärarna kan också genom att applicera nya metoder på det lokala materialet vara moderniseringsagenter för det statliga nationsbyggandet som Kristvik talade om.[21]

Den slingrande vägen för mig upp och ner i Telemark, vacker glesbygd, fjäll och vatten, välstånd grundat på vattenkraft. Skolan ligger mitt i byn, trots en med svenska ögon stark regionalpolitik, elevantalet minskar och flera mindre skolor har stängt. Skolan är viktig, läraren lokalt förankrad men också vidsynt. Ett visst intresse för historia finns, men inget stort. Ämnesfördjupningarna ligger i andra ämnen. ”Det var slumpen att Riksantikvarieämbetet höll på att inventera gamla hus i närheten av skolan, annars kanske det inte hade blivit något.”[22] Det var 15 år sedan, han tycker 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?”[23] Det blev inkörsporten till Norska vetenskapsrådets tävling *Nysgerrigper*. Eleverna får arbeta hypotetiskt deduktivt, en fråga formuleras och hypoteser sätts upp – det är ofta naturvetenskap, men som här kan lokalsamhället och dess historia fungera som en utmärkt ingång.

Det var på en liten skola, så liten att den nu är bortrationaliserad och med en nära koppling till lokalsamhället. Klassen vandrade i skogen. På en myr upptäckte de ståltråd. Har det funnits en gård här? Nyfikenheten, frågorna leder vidare. Eleverna frågade hemma och på bygden. De återupptäckte en gammal torvfabrik. Torven hässjades på trådarna. Hur gjorde de? Kan vi pröva och göra det samma? Kontakt tas med markägaren och folk som kan berätta. Eleverna bryter torv, hässjar och river. Tidstypiskt klädda bjuder lärare och elever föräldrarna att titta. Torvströ är utmärkt till utetoaletterna. Föräldrarna köper. Det hela dokumenteras på film. Projektet premieras av Vetenskapsrådet. Året efter hittar eleverna nya frågor. Det som kunde ha stannat vid en engångsföreteelse förs vidare, sjätteklassarna använder fortfarande upplägget.

Genom *Kulturelle skolesekken* kan det som varit en genealogiskt spännande upptäcktsresa ingå i ett slags lokal kulturkanon och institutionaliseras. När utrymmet för eldsjälslärarna har begränsats går kommunen in och markerar en lägsta nivå för elevernas kulturmöte. Där har lokalhistorien en viktig plats.

21 Rune Slagstad 2001, s. 123.

22 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.

23 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.

Eleverna får kanske som en del i den genetiska framlängeshistorien göra lokala nedslag som besök i kommunens stavkyrka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojekten, men det blir av.

För läraren som nu närmar sig slutet på sin yrkesgärning har de senaste 15 åren präglats av *nysgerrigperprojekt*, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna vet att läraren varit framgångsrik. 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 valde att skriva om Baksidans kanske mest beryktade invånare, 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 i historielagets årsböcker.[24] Arbetet om Baksidan blev bra, klassen gick till final i *Nysgerrigper*. Det blev inget pris, men väl en resa till Stavanger. Mäktigast blev ändå bygdens uppslutning kring projektet. Hela skolan och historielaget var engagerade den där dagen i början av juni. De hade hoppats på föräldrar och några till. Det kom 250 personer, långt mer än de närmaste, för att ta del av elevernas presentationer av projektet. På den välredigerade filmen agerar barn och lärare i 1800-talsutstyrsel. Asbjörn Slavens öde framförs som ett skådespel. Eleverna serverar kaffe och säljer björkriskvastar, tillsammans med historielaget demonstrerar de timmerflottning och ljusterfiske. Lokalhistorien blir via lärarens engagemang en viktig länk mellan skola och lokalsamhälle.

Eleverna visste inget om Baksidans historia när de började ställa frågor. Ett knappt år senare har bilden klarnat om den nära platsen där det sägs ha rykt från 40 skorstenar. 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.”[25] Det som tidigare har hänt på orten är relevant för eleverna i dag. Engagemanget förutsätter, som i skådespelen, konkretisering och igenkänning.[26] Eleverna har här via sina genealogiska frågor levt sig in i platsen och dess historia. Frågorna har blivit ingången till den genetiska berättelsen om hur det var att leva på 1800-talet i Norge, då när många likt dem från Baksidan valde att lämna sina boställen för Amerika och andra platser.[27]

---

24 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.

25 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.

26 Jan Bjarne Bøe, *Faget om fortiden*, Oslo 1995, s. 165–166.

27 Intervju med lärare och elev, Telemark 30 september 2009.

Nesodden, Akershus

Andra väljer att börja genetiskt och så oändligt mycket tidigare att det kallas geologi: ”Når du står på fast fjell, har du en bergart under föttene[…] Nesodden halvöya er byggt opp av bergarter fra jodens urtid og hörer med til grunnfjellet i Sör-Öst-Norge.”[28] Efter en behaglig färjetur, 25 minuter från Rådhusplatsen i Oslo, kommer jag till Nesodden. Det är första oktober men fortfarande varmt. Eleverna har höstlov och ganska många båtar rör sig på fjorden. En lokalhistoriskt entusiastisk lärare har med sina vackert tecknade och handskrivna häften blivit en institution i kommunen. Lokalhistoriens svaghet, en del kanske skulle säga charm, beroendet av drivande personer, har här kringgåtts. Folkskolläraren ses inte längre som hos Kristvik som bygdens främste man.[29] Hon är i dag en av många, ofta intresserad och engagerad men utan den status som Kristvik hoppades på. Alla elever i årskurs fem får var sitt häfte. Skolorna jobbar med det, de till och med tävlar i det. Genetiskt skulle man kunna säga: häftet går från geologisk ålder förbi tidiga stenålderspår, folkvandring, vikingar och kloster till skolor och elektricitet. Samtidigt går det inte utan växelspelet med det genealogiska. Berget finns på skolgården och fanns före all annan historia på halvön. Tidsperspektivet är ogripbart även för vuxna men berget finns där varje rast. Geologi, historia och naturkunskap finns på Nesodden hela tiden. Varje höst i femman, minst tre veckor, går lärarna på de fem skolorna igenom häftet. Klasserna går också ut i närområdet. I häftet är vi framme vid 1800-talet, med stora segelfartyg, en del byggda på halvön. Anna Dorthea, en linjeskön skonert, byggdes på Sörbystrand, Nesodden 1850. Flaskebekken porlar ett stycke från skolan, varför heter den så? Provianterade fartygen färskvattnet i den klara bäcken innan de gav sig ut på större hav? Att arbeta sig kronologiskt framåt i historien innebär att skapa ordning, förhoppningsvis en tidsuppfattning och en ökad förståelse hos eleverna om vad som skett på platsen. Häftet ger struktur, varje lärare behöver inte lägga årtal på att bygga upp sitt material. Vad lärarna måste organisera är dialogen, koppla då till nu och upprätthålla en relation till omgivningen. Ta med eleverna ut, visa dem. ”Det viktigaste med lokalhistoria är att få eleverna att känna till och vara stolta över sin hembygd”, tycker läraren på Nesodden.[30]

Den norska målinriktade läroplanen ställer krav. Det är mycket stoff som ska hinnas med, lokalhistoria är en liten del av kompetensmålen i ämnet:

28 Nlis Tvedt, *Nesodden*, Nesodden 2007, s. 15.

29 Rune Slagstad 2001, s. 123.

30 Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

”kjenne att historiske spor i sitt eige lokalmiljö och undersökje lokale samlingar og minnesmerke”. Målen ska vara uppnådda efter fjärde klass. Emellertid kan ett lokalhistoriskt närmande underlätta om man vill nå många av de andra kompetensmålen, som att ”presentere huvudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag”. De fyra grundläggande färdigheterna: att uttrycka sig muntligt och skriftligt, kunna läsa, kunna räkna och bruka digitala verktyg, går förstås också att nå med hjälp av lokalhistoria.[31] Inte minst det sistnämnda har tack vare historielagens omfattande satsningar gett skolorna ett tacksamt material att arbeta med.[32]

Hordaland

Vestlandet visar upp sin allra bästa sida vid inflygningen mot Bergen. Efter den snöklädda Hardangervidda, en fjord, fiskodlingar och ganska många båtar en solig oktoberdag. På flygplatsen Flesland står en rad stora helikoptrar redo. Långt där ute under havsbottnen i Nordsjön ligger det som har gett regionen sitt välstånd: oljan. Skolan ligger nära flygplatsen. Fram till 80-talet fanns här bara några bondgårdar, stengärdsgårdar, ett rekreationsområde, populärt bland orienterare och på vintern bland skidåkare. Sedan satte oljan en väldig fart på utvecklingen. Statoil och Hydro såg läget, närheten till flygplatsen, statsplanerarna såg lämpligheten i ett nytt bostadsområde. Nästan alla som bor här har inflyttade föräldrar, många med koppling till oljeindustrin. Området har inte haft någon skriven historia.

Sparbanken Vest är stor finansiär av det praktfulla trebandsverket över Vestlandets historia.[33] Det är ett pionjärarbete inom regional historieskrivning i Norge.[34] Historiker från universitet och högskolor har varit drivande. Det finns också en vilja att använda det fina projektet i skolan. Det finns pengar.

I vad som kunde liknas vid ett historiskt ingenmansland kom skolan med som pilotinstitution. Lärarna fick kvalitativ fortbildning och nedsättning för att starta projektet. Det var före finanskrisen. De båda pilotlärarna har odlat kontakter och mötts av nästa idel välvilja. Projektet har startat upp med elever i klass tio. *Fra melkerampe til oljeplattform* blir arbetsnamnet. Efter förberedelser och med klara ämnesområden skickas eleverna ut. De är först,

31 *Kunskapslöftet* (2006), www.skolenettet.no, 2010-02-03.

32 Intervju med Knut Sprauten, Norsk lokalhistorisk Institutt, Oslo 1 oktober 2009.

33 Knut Helle (red.), *Vestlandets historie*, Bergen 2006–2007.

34 Tidigare regionala verk har rört avgränsade områden som Tröndelag eller Agder, eller har behandlat nordnorsk kulturhistoria. Se Dag Hunstad, ”Landsdelshistorier – et fagkritisk perspektiv”, (under publicering), s. 3–4.

här finns inget historielag. Men primärkällorna är välvilliga, stadsplanerare, politiker, ingenjörer och de gamla som bodde här på *melkerampernas* tid, alla ställer upp. De hittar skrivna dokument också. Områdets första skola visar sig inte alls, som de trodde, vara den som byggdes på 1980-talet, utan en som byggdes på 1860-talet. Arbetet läggs ut på en blogg, det första pionjärarbetet är gjort. Nästa omgång elever kan bygga vidare på ortens historia. Området utan historia har förstås en historia, en spännande sådan, nu finns det första utlagt på nätet och lockar till nya upptäckter. På vägen ut upptäcker jag *melkerampen* i entrén, lokalhistoria kan också erbjuda något för dem som hellre arbetar praktiskt. Ny historia har skapats.[35]

Lokalhistoria satt på undantag?

Den norska lokalhistorien uppvisar en tydlig paradox: samtidigt som den beskrivs som väldigt stark på universitets- och högskolenivå, upplevs den som satt på undantag i skolan.[36] Nedslagen visar detta till trots på olika intressanta sätt att operationalisera lokalhistoria i norsk skola. Är man intresserad av historiekultur är kursplanerna intressanta att jämföra med svenska motsvarigheter. Norge har till skillnad från Sverige nationella lokalhistoriska institutioner, vilka var inkörsporten för vidare kontakt med lärarna. Skolorna är olika, med åldersammansättning från femman till gymnasiet, och också olika i storlek och geografisk belägenhet. De är inte på något sätt valda för att vara representativa utan för att ge intressanta inblickar.

De genetiska och genealogiska utgångspunkterna går att applicera på lärarnas upplägg, även om de själva inte använder begreppen. Ett genetiskt användande kan som på gymnasieskolan bestå av ett pendlande mellan den kronologiska framställningen som bas och elevernas närmiljö. Det kan också vara ett lokalt kronologiskt upplägg som på Nesodden. Lokalhistoria tar tid att arbeta upp. På båda skolorna har någon gått före, lämnat material och därmed gjort lokalhistorien mindre personavhängig. På Nesodden är detta väldigt tydligt och institutionaliserat. På gymnasiet i Trondheim med mycket upparbetat material finns en lokalhistorisk kultur, men det är ändå upp till läraren att välja.

De genealogiska exemplen har alla koppling till större projekt. I Tröndelag har lärarna återupplivat ett äldre ämnesövergripande projekt kring

35 Intervju med lärare och elev, Bergen 20 oktober 2009.

36 *Evaluering av norsk historiefaglig forskning*, Norges forskningsråd, Oslo 2008. Intervjuer med Ola Svein Stugu, Trondheim 7 september 2009, Svein Lorentzen, Trondheim 10 september 2009, Kjell Fossen, Bergen 19 oktober 2009.

entreprenörskap. Projektmedlen finns inte längre utan bygger på en omfattande lärarinsats och samarbete i arbetslaget. I Bergen har projektet varit en del av en regional satsning, även om utformningen på skolan var lokal. Lärarna har fått god fortbildning som grund till sina lokala projekt. Fortsättningen kräver dock mycket engagemang utan nedsättning i tid. Läraren i Telemark är den tydligaste eldsjälen, men har också sökt stimulans och inspiration utifrån som handledare i *Nysgjerrigper*. Att projekten har varit genealogiska innebär ett upplägg som gjort det möjligt att utgå från elevernas frågor utifrån nuet för att närma sig den lokala historien. Lärarna har alla som mål att via riktade frågor ta upp tiden som eleverna landar i och genetiskt arbeta vidare. Det krävs också ett mod från lärarens sida att fånga ett intresse som väger tyngre än att pricka av kursplanemålen. *Kunskapslöftets* kompetensmål uppfattas som väldigt styrande, särskilt på högstadiet.

Kommunerna har åtminstone i delar av landet insett lokalhistoriens utsatthet och valt att via *Kulturelle skolesekken* institutionalisera delar av den. Samtidigt finns en friare, tydligare genealogisk lokalhistoria i de verksamheter som bygger på fristående projekt. Sådana satsningar kommer säkert att fortsätta. De är inte så säkra, är beroende av eldsjälar, ekonomiskt stöd och lokalt mottagande, men är väldigt spännande.