LUND UNIVERSITY

Historia i futurum

Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919-2012

Persson, Helén

2018

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Persson, H. (2018). *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919-2012*. [Doktorsavhandling (monografi), Historia]. Lund University.

Total number of authors:
1

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

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

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

LUND UNIVERSITY

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

STUDIA HISTORICA LUNDENSIA

Historia i futurum

PROGRESSION I HISTORIA I STYRDOKUMENT OCH LÄROBÖCKER 1919–2012

Helén Persson

Historia i futurum handlar på ett övergripande plan om synen på historieämnet i svensk skola från 1919 till 2012 såsom det kommer till uttryck i styrdokument och lärobokstexter. Den är också en av de första studierna av hur kunskapsutveckling i historia kan uttryckas teoretiskt och hur sådana tankegångar har tillämpats – eller inte tillämpats – på grundskolans och gymnasiets historieämne.

I princip alla som sysslar med historia professionellt, inte minst i skolan, bedömer och värderar ständigt vad som är att anse som bra och dålig historia. Avhandlingen syftar till att, med hjälp av historievetenskap, historiekultur och pedagogiska teorier, begripliggöra vari progression i ett enskilt ämne som historia egentligen består: Hur kan kunskapsutveckling i historia definieras? Vilka olika typer av progression kan identifieras i styrdokument och lärobokstexter mellan 1919 och 2012? Vari består skillnaderna mellan å ena sidan kunskapsutveckling över tid och å andra sidan kunskap för olika tider?

En av avhandlingens centrala utgångspunkter är att historia både handlar om vetenskap och om livs- och erfarenhetsvärlden, där den senare är en av premisserna för historiemedvetandet, nämligen att vi i en och samma tankegång tänker kring dåtid, nutid och framtid. Frågan är då hur ett historiemedvetande kan kvalificeras utifrån en syn på historia som ett ämne som omfattar såväl kunskap om det förflutna som tolkning och medvetande.

Historia i futurum är Helén Perssons doktorsavhandling i historia.

LUNDS UNIVERSITET

STUDIA HISTORICA LUNDENSIA
HISTORISKA INSTITUTIONEN
ISBN 978-91-88899-04-0

Historia i futurum

Historia i futurum

Om progression i historia i läroböcker och styrdokument 1919–2012

HELÉN PERSSON

LUNDS UNIVERSITET

STUDIA HISTORICA LUNDENSIA

Studia Historia Lundensia kan beställas via Lunds universitet:
www.ht.lu.se/serie/shl
E-post: skriftserier@ht.lu.se

Omslagsfoto:

Copyright Helén Persson

Studia Historica Lundensia, volym 31
Historiska institutionen
Lunds universitet

ISBN 978-91-88899-04-0 (tryck)
978-91-88899-05-7 (pdf)
ISSN 1650-755X

Omslagsdesign Johan Laserna

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2018

Intertek
MADE IN SWEDEN
Media-Tryck är ett miljömärkt och ISO 14001-certifierat tryckeri.
Läs mer om vårt miljöarbete på www.mediatryck.lu.se

Innehållsförteckning

FÖRORD 7

INLEDNING 11
Problem, syfte och frågeställningar 17
Disposition 21

FORSKNINGSÖVERSIKT 23
Historievetenskap och progression 23
Historiekultur och progression 25
Pedagogiska teorier och progression 29

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 31
Historievetenskap 31
Historieundervisningsteori 42
Historiekultur 48
Genetisk och genealogisk orientering i tid 49
Exemplet: den franska revolutionen 54
Pedagogiska teorier 55
Konstruktivism 56
Socialkonstruktivism 61
Fenomenografi 67
Taxonomier och progression 75

METOD 79
Sju fall 79
Representativitet 82

ANALYS AV SKOLANS STYRDOKUMENT 1919–2011 89
Styrdokument som genre 89
Folkskola och grundskola 1919–2011 92
Sund fosterlandskänsla och god samfundsanda 1919 92
Kritiskt tänkande och balans i omdömet 1955 95
Solidaritet och vilja till praktiska insatser 1962 och 1969 99
Handlingsberedskap 1980 105
Beredskap inför framtiden 1994 108
Att förstå och förändra sin egen tid 2011 111

Läroverk och gymnasieskola 1919–2011 117
En sammanhängande kännedom om det egna folkets historia 1933 117
Historia ur ett globalt perspektiv 1965 och 1970 120
Formandet av dagens och morgondagens värld 1981 126
En komplex samtid utan en föreskriven framtid 1994 130
Metaperspektiv 2011 133
Progression från grundskola till gymnasium 138
Synen på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans 1919–2011 142
Styrdokumenten ur ett historievetenskapligt perspektiv 144
Styrdokumenten ur ett historiekulturellt perspektiv 150
Styrdokumenten ur pedagogiskt perspektiv 151

SYNTES 155
Kampen om framtiden 155

ANALYS AV SKOLANS LÄROBÖCKER I HISTORIA 1919–2012 161
Läroboken som genre 161
Faktakunskap 1919–2012 164
Från personliga egenskaper till politisk-ekonomiska strukturer 1919 165
En mer avskalad historia 1955 167
En komprimerad episk historia *in medias res* 1962 och 1969 169
Vanliga människors arbete och liv 1980 176
Början på en ny tid 1994 180
Fjorton rader om franska revolutionen 2012 183
Tolkning 1919–2012 189
Analysredskap 193
Medvetande 1919–2012 254

SAMMANFATTNING 261
Framtida forskning 277

SUMMARY 279

REFERENSER 287

Förord

Napoleon lär ha sagt: ”One advances and then one has a look round” (men på franska). Det beskriver ganska väl forskningsprocessen. Flera personer har varit mig behjälpliga på vägen mot färdigställandet av avhandlingen.

Tack till huvudhandledare Klas-Göran Karlsson, professor på historiska institutionen i Lund. Klas-Görans betydelse för avhandlingsarbetet rymmer flera aspekter inom både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld: Närhet till projektet och ett stort engagemang, men också distans i att jag fått agera självständigt (och ibland självsvåldigt), en relativ giltighet som medgivit stor frihet men också en absolut giltighet uttryckt i båda ändarna av skalan bra och dåligt, komplexitet och enkelhet i att det jag velat göra komplext har kunnat avfärdas som enkelt och tvärtom, abstraktion och konkretion i att Klas-Göran med jämna mellanrum plockat ner mig från det dunkelt tänkta till det mer konkreta och lyft mig från de mest jordbundna iakttagelserna till mer abstrakta höjder. Jag har alltid lämnat handledningen med än känsla av att ha blivit lite klokare, därmed inte sagt att så också varit fallet.

Tack till biträdande handledare Anders Persson, professor i utbildningsvetenskap respektive sociologi i Lund. Efter fyra års avhandlingsarbete konstaterar Anders att ”[f]ör mig är det inte helt tydligt vad du sysslar med”. Jag tror att citatet illusterar ett svårfångat ämne, en understundom yvig avhandlingsförfattare och en biträdande handledare som med sin skärpa och intellektuella integritet har bjudit motstånd och ingivit mig trygghet i att inget släpps över bron av pur välvilja. Jag hade kort sagt inte kunnat få bättre handledning än den jag har fått av Klas-Göran och Anders. Tack!

Tack till Ingmarie Danielsson Malmros, slutopponent, och övriga deltagare på slutseminariet: Andrés Brink Pinto, Bonnie Clementsson, Lars Edgren, Gustaf Fryksén, Isak Hammar, Lars Hultman, Maria Karlsson, Fredrika Larsson, David Rosenlund, Joel Rudnert, Emma Severinsson, Eva Helen Ulvros, och William Wickersham. Särskilt tack till Maria Karlsson som på ett seminarium sent i processen uppmärksammade mig på regression som möjlighet – en i många stunder djupt känd realitet.

Tack till Marianne Sjöland för många goda samtal om sakernas tillstånd över lika många goda luncher. Tack till Vahagn Avedian, en person jag har kunnat slänga käft med. Det har varit befriande. Tack till rumskompisen Gustaf Fryksén som med jämna mellanrum tvingats avbryta sitt avhandlingsarbete med frågor svingade från vänster av samma karaktär som: ”Finns det ett annat och bättre ord än extrapolering?” (Svaret är nej.) Tack också till övriga doktorander på historiska institutionen i Lund. Det är min övertygelse att avhandlingsarbetet underlättas av att som doktorand få vistas i en stor och kreativ miljö.

Tack till Per Eliasson och hans kollegor på Malmö universitet som generöst delat med sig av det rika läroboksbeståndet. Till Per riktar jag ett särskilt tack för stöd och hjälp i arbetet med skolans styrdokument och läroböcker.

Tack till Cecilia Oredsson Barnes som i det här sammanhanget, utöver att vara en god vän, också med sin chefs goda minne har låtit mig veta vilka lärobokstitlar som har toppat Gleerups utgivning. Det har bidragit till att jag i någon mån har kunnat kvalitetssäkra läroboksanalysen. Av samma skäl tackar jag Magnus Öljemark på Natur & Kultur.

Tack till historiska institutionens utbildningsadministratör Ingegerd Christiansson som i sin egenskap av institutionens goda minne snabbt har kommit till min hjälp i diverse frågor om kursplaner och kurslitteratur på den tiden avhandlingen omfattade också högre utbildning. Tack också till Marie Lindstedt Cronberg, Christine Malm och Anna Wallette för gott administrativt stöd.

Tack till bibliotekarie Per Carleheden som varit mig behjälplig med EndNote, ett system som, i likhet med andra system, underlättar hanteringen om man vet hur systemet fungerar. Ibland når man långt med endast två kommandon: CtrlA och CtrlV. Det är många finesser på ett järnspett, som farmor brukade säga.

Tack till personalen på UB som bevakade min välfyllda forskarvagn under vistelsen i USA och såg till att den i mesta möjliga mån förblev välfylld. Forskarvagnens existentiella funktion för en forskarstuderande är svår att förklara och förstå.

Tack till min arbetsgivare Högskolan Kristianstad som på olika sätt möjliggjort, först magisteruppsatsen, sedan avhandlingen. Särskilt tack till Henrik Svensson och Carita Lundmark med vars goda minne – ”Jag vill bara att du blir klar nån’ gång” – jag fick dagar med avhandlingen som egentligen var avsedda för arbete på HKr. Ett särskilt tack riktas till Carita för visat mod i att acceptera utmaningen att språkgranska den engelska sammanfattningen.

Tack till SULF:s arbetsutskott, Mats Ericson, Håkan Lindkvist, Lars-Åke Lööv och Git Claesson Pipping, som erbjudit ett meningsfullt och syregivande sammanhang för en, trots allt, ensam doktorand – ett sammanhang som ibland haft en antitetisk relation till avhandlingsarbetet men som jag inte hade velat vara utan. Tack också till personerna på Sacos kansli i Lund som bland mycket annat har erbjudit gemenskap när jag har hukat under det historiefilosofiska oket, för att i nästa stund stega mot ett välkommet avbrott med en oslagbar kombination av mat och meningsfulla diskussioner (igen!).

Tack till Dag Blanck, Jill Seaholm, Wendy Hilton-Morrow och många andra på Augustana College i Rock Island, Illinois, USA som möjliggjorde avhandlingsskrivande under min och Ulfs tillfälliga, men kanske återkommande, exil i landet på andra sidan pölen. Att det är en pöl och inte ett hav står numera bortom allt rimligt tvivel.

Det sägs att den som har två vänner när hon dör är en rik människa. Jag räknar i skrivande stund fler till skaran av vänner och hoppas – trots att tiden före disputation

har varit allt annat än social – att det så förblir. Jag vet vilka ni är. Tack till er som också vet vilka ni är och som har utgjort en återkommande påminnelse om ett liv i ljuset utanför LUX (självmotsägelse, jag vet). Karin Hedner och Lena Planken tackas i särskild ordning för att återkommande ha dragit mig ut i världen och in i andra världar, till kallbadhus och värmande testunder framför tv-ruta och filmduk.

Tack till Lena Sjöstrand både som vän och som representant för arbetet i Lunds Domkyrkoförsamlings församlingsråd, i Domkyrkorådet och Domkyrkorådets utskott. Vi förenas av tron på något som är mer än tecken.

Tack till vännen Jan Henrik Nilsson som har tagit sig tid att läsa och ge synpunkter på centrala delar av avhandlingstexten.

Tack till min storebror Robert Bjervås, en ”Jack of many trades” som till skillnad från Jack verkligen behärskar allt från husbygge till IT-installationer. Jag kan inte ge en adekvat beskrivning av Roberts arbete – han arbetar med data – men det betyder inte att jag inte hyser den djupaste respekt för hans kunnande, vilket kom mig tillgodo när jag omvandlat ett word-dokument till en pdf-fil tillbaka till ett word-dokument. Gör inte samma sak om du inte har en Robert i din närhet.

På samma sätt som historien och texten om historien aldrig är identiska, och därför medger att historien hela tiden skrivs på nytt, så kan inte min tacksamhet till Ulf beskrivas uttömmande. Hans betydelse i avhandlingsarbetet och för mitt liv måste hela tiden formuleras ånyo. När vi gifte oss i juli 2007 utgjordes vår bröllopsvals av Gloria Gaynors ”I will survive”. Det tycker jag att vi – du och jag och vi – har gjort. Mitt hjärta är ditt, ditt hjärta är mitt och aldrig jag lämnar det åter. Tack Nils Ferlin.

Tack Ulf!

Inledning

”Vad ska jag göra för att få högsta betyg på kursen?” Frågan ställdes till mig per e-post av en historieelev i den kommunala vuxenutbildningen för cirka femton år sedan. Jag upplevde frågan som djupt provocerande, dels för att jag tyckte att den rymde en instrumentell syn på kunskap, dels för att jag faktiskt inte kunde besvara den.

Den kommunala vuxenutbildningen var en välfungerande form av gymnasieutbildning. I klasserna fylkades elever i olika åldrar med brokiga livs- och skolerfarenheter. Jag upplevde att miljön var berikande för både mig och dem. Den främsta utmaningen var den korta tid vi hade till vårt förfogande. Kurser som i gymnasieskolan lästes på två terminer skulle i den kommunala vuxenutbildningen klaras av på betydligt kortare tid. En till synes oändlig förflutenhet skulle gås igenom på en termin. Risken för tuvhoppning, eller vad som brukar beskrivas som en motorcykeltur genom museet, hotade ständigt.

Den största utmaningen bestod i att göra undervisningen meningsfull för eleverna och förflutenhetens landskap som något som, i all dess oändlighet, ändå var överblickbart. För att begripliggöra den snabba turen genom historien framstod det som nödvändigt att hitta förklaringsmodeller som bidrog till att skapa sammanhang och samband mellan olika historiska händelser och fenomen. Läroböckerna – ofta anpassade till historieämnets förkrympta tillstånd och därför i vissa stycken mer outgrundliga än begripliga – var till liten hjälp i sammanhanget. Kursplanerna angav mål med undervisningen, men uppgiften att välja relevant innehåll och att få delarna att hänga samman blev lärarens att lösa.

Motvilligt tänker jag att många elever uppfattar historia som en räcka fakta som inte hänger samman och som inte bidrar till någon mer övergripande förståelse av världens – eller tidens – beskaffenhet. En stor utmaning för mig som nyutexaminerad lärare var att iscensätta fruktbara möten mellan eleverna och det förflutna. Störst gensvar fick jag när vi kom fram till 1800- och 1900-talen. Möjligen började jag redogöra för mitt eget ursprung i uppsvenskt landsbygdsproletariat – torpare och statare – för att därefter ställa frågan till eleverna om deras respektive ursprung. Det vanligaste svaret blev ”Jag vet inte”, också på frågan om så närliggande släktled som far- och morföräldrar. Svaret var chockerande för mig som alltid varit historieintresserad, men att frågan ställdes fick effekter. Eleverna gick hem och tog reda på sakernas tillstånd, för att komma tillbaka till klassrummet med ett pånyttfött historieintresse. Historien handlade plötsligt om dem själva och om deras relation till det förflutna – om så bara ett par generationer tillbaka.

Tack vare den historiografiska forskningen finns det en god kännedom om vad som har kännetecknat olika tiders historieforskning, men samtidigt med paradigmatiska och andra skiften i historiesyn, teori, metod och materialtyper, har historiograferna sällan besvarat det slags frågor som står i centrum för denna avhandling, såsom: ”Vad ska jag göra för att få högsta betyg på kursen?” Den skenbart enkla frågan rymmer stor komplexitet och har inte tidigare besvarats på det sätt som jag avser att besvara den här.

Frågan om progression har ställts tidigare, främst av pedagoger som utforskat barns lärande, men också av några av de historiedidaktiker som utforskat undervisning och måluppfyllelse i olika skolkontexter. Här är utgångspunkterna snarare kunskapsteoretiska och historiefilosofiska. Frågorna berör människans existentiella villkor: att både vara ett resultat av det som har varit och förutsättningen för det som komma skall. Jämför med bilden av mannen som letar efter sina nycklar i gatulampans sken när han i själva verket har tappat dem i mörkret utanför. Avhandlingen handlar om mörkret utanför: att utforska vari progression i historia kan bestå och hur inlärningsprocessen kan bidra till utvecklingen. Ett tillfredsställande svar som har både djup och bredd kräver att frågorna belyses ur flera olika perspektiv: historievetenskapliga, historiekulturella och pedagogiska.

*

Progression i historia är för det första en viktig men problematisk aspekt av historievetenskapligt arbete därför att historiker, trots vana av att analysera komplexa förlopp, betygsätta studenter och bedöma professorskolleger, normalt inte har tillräckligt specifika, reflekterade och utprövade vetenskapliga redskap för att skilja på olika nivåer av historisk kunskap.

Progression i historia är för det andra en viktig men problematisk aspekt av historiedidaktiskt arbete därför att didaktiker, trots vana att problematisera och förvetenskapliga skolans verksamhet ur flera olika perspektiv, normalt inte vänder sig till historiefilosofin för att med hjälp av den gå på djupet med de grundläggande frågor som deras praktik bygger på. Om historiedidaktiker i första hand fokuserar på förmedlingen av historia, så handlar historiefilsofin om för tillvaron – och förmedlingen – grundläggande ontologiska och epistemologiska frågor.

Progression i historia är för det tredje en viktig men problematisk aspekt av pedagogiskt arbete därför att pedagoger, trots vana att problematisera och förvetenskapliga skolans verksamhet ur flera olika perspektiv, normalt inte har de specifika, reflekterade och utprövade vetenskapliga redskap som härrör ur en förståelse av att progressionen är såväl allmän som ämnesspecifik – beroende av metod och mottagare men på ett mer grundläggande plan av de olika ämnenas ontologi och epistemologi.

Progression i historia är för det fjärde en viktig men problematisk aspekt av samhällets utveckling eftersom samhället, genom skolans styrdokument och läroböcker, ger uttryck för en syn på kunskap som förändras över tid men som inverkar på de olika skolämnenas vad, hur- och varför-frågor och därmed också på progressionen. En avhandling i historia bör i viss utsträckning beakta den historiska och samhälleliga kontexten.

*

I 2011 års kursplan för ämnet historia på gymnasiet beskrivs progressionen som en utveckling, från att kunna något översiktligt, till att kunna samma sak utförligt, till att kunna det utförligt och nyanserat.[1] Om jag hade fått frågan idag, hade jag med andra ord kunnat ge eleven ett ganska omfattande svar på frågan – förutsatt att jag också hade haft förmågan att placera målformuleringar, undervisning och examinationer i en rät linje och att göra en åtskillnad mellan översiktliga, utförliga och nyanserade kunskaper på ett sätt som både jag och eleven hade förstått. Till utmaningen hör även att både som lärare och elev bli klar över vad som avses med begrepp som ”översiktlig”, ”utförlig” och ”nyanserad”, och hur de kan överföras från styrdokument till konkreta undervisningssituationer. Problemet uppstår om jag med min undervisning vill utveckla elevernas sätt att tänka historia på ett sätt som, ur ett mer övergripande perspektiv än skolans historieundervisning, torde vara relevant i ett ämne som handlar om gångna tider och hur de blir möjliga att (be)gripa. Då befinner vi oss med stor sannolikhet i mörkret utanför den ljusring som rymmer läro- och kursplaner, läroböcker, undervisning och examinationer.

Men hur blir man då bättre i historia? Vad utmärker utvecklingen från ett stadium till ett annat och hur kan vi sätta ord på denna process? Det engelska substantivet *progress* betecknar dels en framåtrörelse mot ett avsett mål, dels en utveckling mot ett förbättrat eller mer avancerat tillstånd.[2] På vilket sätt beskrev komvuxkursen i historia en framåtrörelse mot ett avsett mål? Vari bestod egentligen det avsedda målet och hur kunde både elev och lärare veta att ett förbättrat och mer avancerat tillstånd var uppnått?

I min magisteruppsats från 2011 riktade jag liknande frågor till kursplaner och examinationer i historia på universitetsnivå.[3] Ur ett historievetenskapligt perspektiv skulle sådana frågor kunna besvaras med att studierna syftar till breda och djupa historiska kunskaper, vetenskapliga färdigheter och ett kritiskt förhållningssätt, och att kunskaperna, färdigheterna och förhållningssättet kommer till uttryck i en uppsats som är av

[1] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 68–70.
[2] ”progress”, 2017, *Nationalencyklopedin*, ordbok engelska-svenska, NE.se.
[3] Persson, Helén, 2011, passim.

samma karaktär som en doktorsavhandling. Skillnaden mellan uppsatsen och avhandlingen torde bestå i ”mer och bättre”. En följdfråga lyder hur utvecklingen från gymnasie- till universitetsstudier kan beskrivas utifrån ett progressionsperspektiv. Det återstår att undersöka, men föreställningen att vetenskapliga rön oproblematiskt och oavkortat sipprar ner till skolans historieundervisning, torde kunna vederläggas.

*

Varken historieämnets yttre manifestationer eller den inre inlärningsprocessen befinner sig i ett tomrum. För en historiker äger tid och rum ett avgjort, men inte uttömmande, förklaringsvärde. Reinhart Koselleck uttrycker det som att *historien* omfattar allt som har hänt, men att *historia* handlar om den kunskap om det förflutna som alltid är resultatet av tolkning. Eftersom tolkningarna görs i den historiska tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont gör människor i olika historiska tider olika tolkningar också av den tid som har passerat.[4]

Människan, såsom situerad i en specifik historisk tid, lär sig historia i historien. Vi har förväntningar inför framtiden som bygger på våra erfarenheter av det förflutna, men vi vänder också blicken bakåt i sökandet efter mening och riktningsgivare framåt. Vi behöver förstå historiska fenomen och händelser som att de på samma gång är nära oss själva och långt borta: som både främmande och som något som genom tolkning ändå blir möjligt att (be)gripa.

Klas-Göran Karlsson uttrycker en med Koselleck besläktad tankegång i att göra en åtskillnad mellan historien och historia när han slår fast att den historia som inte beaktas och tas i bruk inte är historia:

> Man skulle också kunna säga att historia är ett funktionellt ämne; en historia som inte tolkas, representeras och tas i bruk av någon för att tillfredsställa något behov eller intresse, och därmed får en funktion, är ingen historia, för historia har inget värde om det inte finns någon som bryr sig om den.[5]

Koselleck och Karlsson förenas av en syn på historia som process. Denna process beskriver Karlsson som skillnaden mellan att lära om historien, att lära av historia, att lära historia eller att lära i historien. Vi lär om historien när vi i skolan läser den kronologiska historien från början till slut. Vi lär av historien när vi ur det förflutna plockar fram historiska karaktärer att tjäna som hjältar och förebilder och när elever anmodas att åka

[4] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 175; Koselleck, Reinhart, 2004b, 259–263.
[5] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 31–32.

till andra världskrigets koncentrations- och förintelseläger för att ta intryck och lära sig att detta aldrig mer får hända. Vi lär historia på universitetsnivå när vi skriver vetenskapliga uppsatser med analytiska och begränsade frågor, som syftar till djup snarare än bredd, och ett kritiskt tänkande snarare än ett omedelbart omfamnanade. Vi lär i historien när vi i vår samtid både blickar mot det förflutna och mot framtiden och låter det vi ser inverka på vårt agerade här och nu, eftersom vi vet att vi är resultatet av tidigare generationers lärande i historien och att vi därmed formar kommande generationers samtid.[6] Dessa olika processer bär samtidigt på olika antaganden om historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans.

Så gott som alla historiker erkänner sedan lång tid tillbaka att deras tolkningar av det förflutna inte är eviga, samtidigt som de strävar efter att teckna det förflutna ”i dess egen rätt”. Nya generationer kommer att ställa nya frågor till historien som ger nya svar. Gamla svar kommer att omprövas i skenet av nya rön. Vår kunskap om det förflutna påverkar vår syn på samtiden och framtiden. Synen på det förflutna påverkas i sin tur av vår samtidskontext. I den fiktiva Radio Jerevan lär ett skämt under den sovjetiska tiden med femårsplaner ha varit att makthavarna tyckte att det var oproblematiskt att förutse framtiden, men att det var svårt att säga något om det förflutna eftersom det hela tiden förändrades.[7] På motsvarande sätt ges frågan om vad som krävs för historiekursens högsta betyg olika svar i olika tider, beroende av skiftande föreställningar om historieämnets relevans i relation till gjorda erfarenheter och förväntningar inför framtiden.

Bengt Kristensson Uggla beskriver i *Slaget om verkligheten* hur vi alltid uppfattar verkligheten ur ett visst perspektiv, eftersom vi befinner oss i den. Vi måste tolka verkligheten för att förstå verkligheten, samtidigt som det alltid är möjligt att, bortom de givna ramarna, göra nya och oväntade tolkningar.[8] Hans beskrivning av verkligheten kan sägas omfatta även förflutna verkligheter och deras relation till den egna, levda verkligheten.

---

[6] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 87–89.

[7] Hosking, Geoffrey A., 1989, s. 115. Den fiktiva Radio Jerevan avser den genre av fiktiva frågor och svar som tillskrevs Radio Jerevan och som florerade i det forna Sovjetunionen från mitten av 1900-talet och framåt. Ytterligare exempel: Lyssnarfråga: ”Skulle en atombomb kunna förstöra den vackra staden Jerevan?” Svar: ”I princip ja, men Moskva är en mycket vackrare stad.” Lyssnarfråga: ”Är det någon skillnad på kommunism och kapitalism?” Svar: ” I princip ja. I kapitalismen utnyttjar människor andra människor. I kommunismen är det tvärtom.”

[8] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 12.

Om *historien* omfattar allt som hänt, så omfattar *historia* den del av historien som tolkas, representeras och tas i bruk för att tillfredsställa olika behov och intressen i olika historiska tider.[9] Dessa olika behov och intressen inverkar i sin tur på skolämnets yttre manifestationer – styrdokument och läroböcker – och skiftande föreställningar om vad inlärningsprocessen ska syfta till. Föreställda och varierande mål med undervisningen i historia inverkar med andra ord på den föreställda progressionen. Explicita mål kan klassificeras i olika typer av taxonomier. Dessa mål är ofta allmänna beskrivningar av färdigheter att uppnå – oberoende av ett specifikt ämne och dess innehåll.

*

Benjamin Blooms taxonomi från 1950-talet ger uttryck för en ambition att i hierarkisk ordning beskriva kognitiva lärandemål som i sin tur kan underlätta såväl utformning och bedömning av examinationer som utbyte lärare emellan i dessa frågor. Den beskriver hur tänkandet kan utvecklas, oberoende av ämne. Lika spridd är numera den av John B. Biggs och K. Collis strukturerade SOLO-taxonomin, som är en modell som visar hur studenters kognitiva förmågor utvecklas mot alltmer komplexa nivåer.[10] I relation till dessa taxonomier, som i huvudsak beskriver uppnådd utveckling, är avsikten med avhandlingen snarare att beskriva en ideal progression och hur den kan komma tillstånd i ett specifikt ämne som historia.

Avsikten med den empiriska undersökningen i avhandlingen är att visa vilka förutsättningar för progression som styrdokument och läroböcker ger i relation till denna ideala inlärningsprocess. Styrdokument och läroböcker ger uttryck för samhälleliga tolkningar av sin historiska tid. Skolan syftar till att, utifrån gjorda erfarenheter, förbereda elever för den förväntade framtid i vilken de kommer att verka. Därmed kan styrdokument och läroböcker sägas spegla den egna tidens historiemedvetande: tidens tolkningar av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden. Det förflutna förblir detsamma, men kunskapen om det förflutna förändras ständigt, och därmed också föreställningarna om historieämnets relevans.

*

Begreppsparet genetisk och genealogisk orientering handlar om hur människan alltid blickar både framåt och bakåt i sökandet efter mening och riktning, i synnerhet vid den typ av gränssättande händelser, eller *borderline events*, som en revolution utgör. Franska

[9] Samma uppdelning kan göras, och har gjorts, mellan *det förflutna* och *historia*, se Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 34.

[10] SOLO är en förkortning av The Structure of Observed Learning Outcomes.

revolutionen, som utbröt 1789 och som fortfarande genererar hyllmetrar med forskning, har också i efterhand definierats som en gränssättande händelse i den franska, och europeiska historien.[11] David Roberts skriver med hänvisning till Reinhart Koselleck att den franska revolutionen följdes av ett nytt förhållningssätt till historien: ”Thus history came to suggest, for the first time, a kind of totality. Then the French Revolution indicated that this history could be the scene – perhaps was inevitable the scene – of genuine novelty.”[12]

Utifrån ovanstående resonemang är det ett rimligt antagande att den franska revolutionen varit ett centralt inslag i svenska läroböcker och att tolkningarna av den har förändrats under undersökningsperioden utifrån olika föreställningar om historieämnets relevans. Frågan är på vilket sätt olika historiska tiders tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden har gjort avtryck i hur den franska revolutionen skildras i lärobokstexterna. Utifrån ett antagande om att styrdokument och läroböcker ger uttryck för samhälleliga tolkningar av sin historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont, följer frågor om hur erfarenheterna av den franska revolutionen tolkats och omtolkats i de texter som tillsammans med undervisningen i någon mening syftar till att förbereda eleverna för den framtid i vilken de kommer att verka. Om den ideala inlärningsprocessen syftar till ett kvalificerat historiemedvetande, så är frågan på vilket sätt skildringarna av den franska revolutionen bidrar till att elevernas historiemedvetande kvalificeras.

Problem, syfte och frågeställningar

Problemet som skisseras i inledningen är att i princip alla som sysslar med historia professionellt, inte minst lärare, ständigt bedömer och värderar vad som är att anse som bra och dålig historia utan annat än förgivettagna, vaga eller mångtydiga tankar om vari ämnets relevans och kvaliteter egentligen består. Styrdokumentens målbeskrivningar varierar över tid och lärobokstexter skrivs med olika föreställningar om skillnaden mellan historia på en lägre och historia på en högre nivå.

Klas-Göran Karlsson konstaterar att bättre historia sällan eller aldrig handlar om kvantitet. Mer historia leder inte med nödvändighet till bättre historia. I stället innebär en kvalitativ utveckling, eller en evolutionär progression, förmågan att i skenet av nya frågor och nya rön ompröva gamla sanningar, att förhålla sig kritiskt-analytiskt till olika beskrivningar av historien och att ha källkritiska färdigheter. Frågan om ämnets relevans

[11] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 63.
[12] Roberts, David D., 2007, s. 19.

svarar i sin tur mot individers och samhällens behov, krav och intressen kring frågor om identitet, existens och moral.[13]

Åter till den inledande frågan: Vad svarar jag, mot denna fond av olika typer av progression, den elev som undrar hur det högsta betyget i historia ska kunna uppnås? Jag hade kunnat hänvisa den frågeställande eleven till gällande kursplan och dess målformuleringar men det hade gett ringa vägledning i hur-frågan. Jag hade också kunnat beskriva den tänkta progressionen i termer av de ofta återkommande fyra f som jag själv lärde mig på lärarutbildningen: att progressionen kan beskrivas som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet eller, i enlighet med Högskoleförordningen och Bolognasystemet, kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt. Frågan hur de olika nivåerna hänger samman hade dock återstått att förklara, liksom den konkreta, ämnesspecifika, innebörden av förståelse, färdighet och förtrogenhet, och vad studierna till syvende och sist syftar till.

Avhandlingen syftar till att begripliggöra vari progression i ett enskilt ämne som historia består.

- På vilka olika sätt kan progression i historia definieras?
- Vilka olika progressionsperspektiv kan identifieras i styrdokument och läroboksstexter mellan 1919 och 2012? Utgår progressionen i första hand från kvantitet, kvalitet eller relevans?
- Vari består skillnaderna mellan å ena sidan progression över tid och å andra sidan kunskap för olika tider?

Ur ett mer övergripande perspektiv handlar avhandlingen om synen på historieämnet i svensk skola från 1919 till 2012 såsom det kommer till uttryck i styrdokument och läroboksstexter. Olika syn på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans inverkar i sin tur på vilken form av progression som är möjlig.

Om historia betraktas som en mängd fakta om det förflutna så består utvecklingen i att kunna så mycket fakta som möjligt. Om historia betraktas som ett sätt att tänka historia så består utvecklingen i ett kvalitativt förändrat och utvecklat sätt att tänka historia. Om historia betraktas som kunskap om historiska fakta, ett sätt att tänka och som en existentiell nödvändighet av att kunna orientera sig i tid, så kan utvecklingens mål definieras som ett kvalificerat historiemedvetande. Progressionen omfattar då fakta, tolkning och medvetande: tolkningen av det förflutna, förståelsen av nutiden och förväntningar på framtiden bearbetas i en och samma tankeoperation. Härav följer den fjärde forskningsfrågan:

[13] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 84.

– Hur kan ett historiemedvetande kvalificeras utifrån en syn på historia som ett ämne som omfattar såväl kunskap om det förflutna som tolkning och medvetande?

*

Pedagogisk forskning handlar per definition om hur inlärningsprocessen utvecklas mot högre och mer avancerade nivåer. Taxonomier av olika slag klassificerar och beskriver dessa högre och mer avancerade nivåer. Frågan om vari denna utvecklingsprocess består i ett specifikt ämne som historia är mer sällan besvarad och inte ur de teoretiska perspektiv som ges här: historievetenskapliga, historiekulturella och pedagogiska. Bidraget består i att besvara frågan om historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans ur dessa tre olika perspektiv men också i att besvara frågan hur progression mot ett kvalificerat historiemedvetande kan komma till stånd.

I korthet beskrivs i avhandlingen progression ur flera teoretiska perspektiv som inte annars verkar på samma arena. Avhandlingen består i en analys av skolans styrdokument och läroboksstexter ur dessa skilda teoretiska perspektiv och att sätta in undersökningsmaterialet i ett historiekulturellt ramverk på ett sätt som inte är gjort tidigare. Den är teoriutvecklande i att ge ett förslag på vari progression i historia kan bestå och hur denna föreslagna progression kan uppnås.

*

Historien är allt som har hänt. Historia är de delar av historien som tolkas, tas i bruk och fylls med mening. En avhandling om progression i historia utmynnar då i en beskrivning av hur vi kan orientera oss mellan historien som allt som har hänt och historia som tolkad tid, hur denna orientering i tid kan kvalificeras och hur jag som historieförmedlare vet att den har kvalificerats.

Att orienteringen i tid kan utebli blev uppenbar i ett svar på min provfråga om varför vikingatiden tog slut – att det berodde på att vikingarna blev arbetslösa. Det äger möjligen sin riktighet i överförd bemärkelse, men det tyder också på att undervisningen om vikingatiden inte bidragit till elevens medvetenhet om grundläggande skillnader mellan viktingatiden och den egna tiden. Vikingatiden blev förvisso meningsfull för eleven, men med utgångspunkt i en presentism som egentligen inte kräver historiska kunskaper. Själva epoknamnet ”vikingatiden” ger uttryck för hur historien skapas i efterhand, genom epokindelningar och etiketteringar som ibland säger mer om en sentida

förståelse och behov av att begripliggöra det förflutna, än om den historiska tiden i sig.[14] Så var också tidslinjen på tavlan ett rudimentärt sätt för mig som lärare att åskådliggöra tidens gång och hur det ena i någon mening hängde samman med det andra, eller snarare hur en epok avlöstes av en annan i en utvecklingsprocess som skulle kunna beskrivas som evolutionär. Historiens meningsfullhet bestod i att förklara den egna tiden som det tillfälliga krönet på utvecklingen, en syn på historien som är styrande för vilken del av historien som blir historia.

*

I mörkret utanför redan fastslagna mål och beskrivningar ryms frågor om hur historien kan göras meningsfull på ett sätt som också kan kvalificeras och vad någon som har studerat historia skall kunna bättre än någon som inte har kunskap om historien. Frågorna kan besvaras ur tre olika, men överlappande, perspektiv.

Den mest oreflekterade synen på historieämnets relevans torde vara att ämnet omfattar allt som har hänt och att allt som har hänt är lika viktigt. Framåtrörelsen och utvecklingen består i alltmer omfattande kunskaper om historien. Det avancerade tillstånd som utvecklingen syftar till består i en stor mängd kunskap vars yttre gräns inte kan definieras. Men historien måste tolkas, och den tolkas alltid. Det finns således ingen kunskap som inte är tolkad kunskap. På motsvarande sätt måste fakta om det förflutna tolkas i en inre inlärningsprocess för att bli meningsfull kunskap om det förflutna. Med en sådan utgångspunkt består framåtrörelsen och utvecklingen i en förbättrad tolkningsfärdighet. Det avancerade tillstånd som utvecklingen syftar till består i ett fördjupat, mer avancerat, sätt att tänka historia, men det finns ingen tolkning som är oberoende av en tolkande individ. Ett sätt att tänka historia är *någons* sätt att tänka historia.

Människan har ett medvetande om att hon är en del av ett större tidssammanhang än den egna levnaden, ett historiemedvetande, som i sin tur skapar ett behov av att tolka det förflutna för att förstå sig själv i tiden och få perspektiv på framtiden.[15] Framåtrörelsen och utvecklingen består i att historiemedvetandet kvalificeras. Det avancerade tillstånd som utvecklingen syftar till består i ett kvalificerat historiemedvetande som i sin tur medger att människan bättre kan orientera sig i tiden. Sambanden kan beskrivas som att ett innehåll (fakta) genom en aktivitet (tolkning) bidrar till utvecklingen av ett befintligt psykologiskt tillstånd (medvetande). Flera olika forskningsperspektiv är nödvändiga för att frågorna ska kunna besvaras: historievetenskapliga, historiekulturella och pedagogiska.

---

[14] Jämför Dick Harrison & Kristina Ekero Eriksson, 2007, s. 8–11.

[15] Karlsson, Klas-Göran, 2004, s. 45; Jeismann, Karl-Ernst, 1979, s. 40–43.

Disposition

Avhandlingens mest grundläggande fråga är hur historien kan göras meningsfull på ett sätt som medger utveckling. I inledningen har jag redogjort för ett antal skilda utgångspunkter i relation till progression och till progression i ett enskilt ämne som historia: historievetenskapliga, historiekulturella och pedagogiska. Utifrån teoretiska perspektiv på hur historien kan göras meningsfull undersöker jag i avhandlingens empiriska del hur synen på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans kommer till uttryck i 1900-talets och det tidiga 2000-talets läroböcker och styrdokument. Avhandlingens avslutande del består i att presentera hur historien kan göras meningsfull på ett sätt som medger utveckling mot det här uppställda målet, ett kvalificerat historiemedvetande, och i att utröna huruvida man kan tala om progression över tid eller endast om olika typer av kunskap för olika tider.

Avhandlingen kan definieras som en pionjärstudie vars forskningsläge är både begränsat och omfattande: ett historievetenskapligt, ett historiekulturellt och ett pedagogiskt, som i sin tur behandlas ur ett konstruktivistiskt, socialkonstruktivistiskt och fenomenografiskt perspektiv. Därmed sagt att avhandlingen med nödvändighet är teoritung.

De olika forskningslägena utgör samtidigt avhandlingens teoretiska utgångspunkter, med fördjupningar i Sven Sødring Jensens historieundervisningsteori och det historiekulturella begreppsparet genetisk och genealogisk orientering i tid. Sødring Jensens teori, som jag återkommer till längre fram, visar på vilka olika sätt som historia förmedlats i skolan.

Den franska revolutionens historiekulturella betydelse behandlas i korthet under en egen rubrik. Revolutionen som sådan är föremål för de läroboksanalyser som följer i avhandlingens empiriska delar. Därefter följer en kort motivering till att varken Blooms taxonomi eller SOLO-taxonomin kommer att avhandlas i det här sammanhanget, vilket leder över i metodavsnittet. I detta redogör jag för materialets representativitet och de sju fall som omfattar gällande styrdokument 1919, 1955, 1962, 1969, 1980, 1994 och 2011 och ett urval av lärobokstexter skrivna för folkskola/grundskola, realskola/högstadium och läroverk/gymnasium. Analyserna av styrdokument och lärobokstexter inleds med korta avsnitt om hur genrerna styrdokument och lärobokstexter kan förstås också utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv. Därefter följer en rad olika analyser, främst utifrån de i avhandlingen uppställda dikotomierna.

Analysen av styrdokumenten avslutas med korta sammanfattningar som handlar om progression från grundskola till gymnasium, synen på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans och tolkningarna av styrdokumenten ur ett historievetenskapligt, historiekulturellt och pedagogiskt perspektiv.

Analysen av lärobokstexterna följer en delvis annan ordning. Analysen börjar i progression som faktakunskap och progression som tolkning. Varje analysdel följs av en kort sammanfattning. Därefter följer mer övergripande teoretiska perspektiv: genetisk och genealogisk orientering i tid och historia som vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld. Gymnasieskolans texter behandlas i särskild ordning och då utifrån frågorna om distans, relativ giltighet, komplexitet, abstraktion, ändlighet och oändlighet i perspektiv, analytisk öppenhet och slutenhet och sanningssökande och relevans-sökande.

Analysen av lärobokstexterna avslutas med frågan om progression och synen på ämnets relevans 1919–2012. Därefter följer en sammanfattning av avhandlingen från ax till limpa och några tankar om framtida forskning.

Forskningsöversikt

Avhandlingsfrågorna är inte tidigare utredda inom ramen för historieämnet och inte i relation till pedagogisk teoribildning. Annan, främst historiedidaktisk forskning, har närmat sig samma problemområde, men ur andra perspektiv. Som exempel kan nämnas David Rosenlunds avhandling, *History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-made Tasks and Student Strategies* (2016). Rosenlunds studie, och den forskning om betyg och bedömning som bedrivs vid Malmö universitet, kan i mångt och mycket härledas till en anglosaxisk, praktiknära didaktiktradition.[16] Denna avhandling ansluter sig snarare till den tyska historiefilsofiska traditionen i vilken såväl Reinhart Koselleck som Jörn Rüsen och Klas-Göran Karlsson verkat.

Snarare än att vara praktiknära och faktaorienterad, är avhandlingen teoriorienterad och normativ. En av mina utgångspunkter hämtar jag från den sovjetiske pedagogen Lev S. Vygotskij som konstaterade att vetenskapen aldrig oavkortat kan tjäna den praktiska tillämpningen. Vygotskij gör en åtskillnad mellan vetenskaper som studerar fakta och vetenskaper som etablerar normer. Endast fakta kan inte leda fram till exakta vetenskapliga slutsatser om utbildning. Inte heller kan normer som inte vägleds av fakta försäkra oss om att ett ideal är realiserbart.[17]

Syftet är att i första hand kunna säga något om progression i historia, snarare än att dra långtgående slutsatser om det empiriska materialet *per se*. Ambitionen är att visa hur historieämnet har utformats under 1900-talet och hur de eventuella förändringarna inverkar på progressionen i historieämnet såsom den definieras här. Det är min förhoppning att avhandlingen som helhet – faktaorienterad och normativ – visar att tankarna är realiserbara, men inte primärt av mig inom ramen för den här avhandlingen.

Forskningsläget beskriver konturerna av ett tomrum som avhandlingen avser att fylla. Forskningslägen som avser den empiriska undersökningen, med fokus på styrdokument och läroböcker, kommer att behandlas löpande.

Historievetenskap och progression

Det är vanskligt att försöka beskriva den historievetenskapliga synen på progression i historia. Spörsmålet är på sätt och vis en historievetenskaplig icke-fråga som, om den ställdes, skulle kunna beskrivas som att nya frågor genererar ny kunskap som i sin tur

[16] Rosenlund, David, 2016, s. 19–56.
[17] Vygotskij, Lev S. 1997, s. 1, 7. Jämför Veer, René van der & Valsiner, Jaan, 1994, s. 2–6.

genererar nya frågor. På en mer specificerad nivå omfattar historievetenskapen flera delvis disparata svar på frågorna om historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans. Flera av dem har i begränsad utsträckning avgivits av den historiografiska forskningen, men de historiografiska paradigmskiften – eller tyngdpunktsförskjutningar – som har ägt rum har inte omfattat frågor om progression *per se*.

En historiografisk genomgång av efterkrigstidens historieskrivning visar hur innehållet i forskningen har skiftat från politisk historia till social- och kulturhistoria. Kvalitets- och relevansfrågorna har inomvetenskapligt kretsat kring frågan om historikers deltagande i samhällsdebatter, politik och ideologi, och om behovet av teoretiska metaperspektiv och transparens. Förmedlingsfrågorna tycks dock fortsatt vara satta på undantag. Ulf Zander konstaterar att det saknas empiriska undersökningar av den historievetenskapliga forskningens inverkan utanför den intellektuella historikervärldens begränsade sfär, men han kan också konstatera att intresset för dylika undersökningar inte har varit särskilt stort.[18]

Birgitta Odén anger bristande kommunikation mellan vetenskap och omvärld som orsaken till den kris som historieämnet tillskrivits alltsedan 1960-talet, trots att samhällets historisering har ökat. Historievetenskapen, menar Odén, har inte förmått svara på de nya och utmanande frågor som samhället har riktat till dess företrädare. Förmedlingsfrågorna, som har tagits förgivna av vetenskapssamhället, kommer därmed i fokus. Att vetenskapliga rön eventuellt sipprar ner till skolans historieundervisning motsvaras hos Odén av frågan om huruvida universitetens kunskapstradition ”utövar ett slags symboliskt våld över andra kunskapstraditioner”, läs lärarutbildningar och skolan. Det symboliska våldet består i att vetenskapliga metoder och förhållningssätt sipprar ner i skolan på bekostnad av en äldre berättande tradition och beskrivs av Odén som att man vid universiteten länge har ”uppfattat verksamheten vid skolan och vid lärarhögskolorna som en praxis, en pedagogisk förenkling och tillrättaläggning av det kunskapsstoff som universitetens folk idogt producerar”.[19]

Bernard Eric Jensen menar att en förnuftig fackhistorisk, inomvetenskaplig, forsknings- och förmedlingspraxis skulle främjas om den historiografi som ofta tagit sina beskrivningar för givna, beaktade sin position i samtiden och sina teoretiska, men outtalade, utgångspunkter, i stället för att bygga på mer eller mindre implicita antaganden om att vi kan bli klokare och bättre historiker genom att utforska och bearbeta ämnesprofessionens tidigare historia. På motsvarande sätt bör historieteoretiker beakta, inte endast andra teorier, utan också fackhistorikerns reella forsknings- och förmedlingspraktik och dess sociala ramar och funktioner. Jensen menar att forskning som vill

[18] Zander, Ulf, 2001, s. 21–22.
[19] Odén, Birgitta, 1982, s. 9–13.

komma fram till användningsbara och välgrundade lärdomar kräver en självreflektion som är både teoretisk och kontextuell. Självreflektionen är i första hand inomvetenskaplig, men antas tjäna förmedlingen av forskningsresultat genom en metareflektion över det som ofta tas för givet eller inte alls beaktas: teoretiska utgångspunkter, den reella forskningskontexten och forskningens sociala inramning.[20]

Historiografin används ofta i legitimerande syften; ändå saknas kvalitetskriterier för vad som är trovärdigt, användbart och förnuftigt, menar Jensen, som påbjuder inomvetenskapliga reflektioner kring källkritik och teorianvändning. Sådana reflektioner skulle fungera legitimerande och som *socialisationsagenter* i en sociokulturell reproduktionsprocess och placera fackets utövare under en *normpress,* som i sin tur skulle tvinga dem att inordna sig i vissa procedurer och att argumentera för sin val. För att försöka att etablera kriterier och rutiner för urval och användning i historieforskningen pekar Jensen ut teorianvändningen och källkritiken, ”ett av de mest uppenbara exemplen på försök att institutionalisera en form av kollektiv lärprocess”, men vars historia varken är sammanhängande eller en kumulativ, successivt adderande, lärprocess.[21]

Klas-Göran Karlsson har alltsedan det tidiga 2000-talet kartlagt sambanden mellan historievetenskapen och historieförmedlingens villkor. Han tecknar en bild av hur det kalla krigets slut gav upphov till ett förnyat historieintresse utifrån och därmed ett ökat intresse för historieförmedling i samhället, inte endast inifrån skolan. [22] Mycket tyder på att utvecklingen trettiofem år senare snarare har resulterat i en specialiserings- och differentieringsprocess vars akademiska konturer Odén också tecknar, men som idag består i att universitetsämnet och skolämnet historia, inklusive den därmed förbundna didaktiska forskningen, alltmer glider isär avseende vetenskapssyn och förmedlingsfrågor. För frågan om progression betyder det att den främst har behandlats inom ramen för den historiedidaktiska forskning som utforskar relativt praktiknära aspekter på skolämnet historia.

Historiekultur och progression

Frågan om historieämnets relevans berör både historia som kunskap och historia som erfarenhet. Reinhart Koselleck omfattar båda perspektiven. Sambandet mellan tid och historia beskrivs av honom som en åtskillnad mellan naturtiden och den historiska tiden. Det finns en historisk, och oföränderlig, naturtid och samtidigt flera upplevda

[20] Jensen, Bernard Eric, 1987, s. 121. Jensen använder begreppet historiesocial istället för kontextuell.
[21] Jensen, Bernard Eric, 1987, s. 117.
[22] Karlsson Klas-Göran, 2004, s. 34–37.

tider som överlagrar varandra. Det förflutna, historien, förändras inte men tolkas och ges mening i den historiska tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont.[23]

Erfarenhetsrum och förväntningshorisont är att betrakta som formella kategorier. De båda begreppen avser inte specifika historiska händelser eller processer. Begreppen blottlägger inte historien, men anger förutsättningarna för vilka historier som är möjliga, inte historierna *per se*. Samtidigt finns det ingen historia som inte grundar sig på ”handlande och lidande människors erfarenheter och förväntningar”.[24]

Koselleck konstarerar att begreppen erfarenhet och förväntan, likt rum och tid, både är väldigt allmänna och samtidigt ofrånkomliga. Till skillnad från andra begreppspar definierar inte erfarenhetsrum och förväntningshorisont varandra, men de är sammanflätade och förutsätter varandra. Det finns ingen erfarenhet utan förväntan och ingen förväntan utan erfarenhet.[25] Så kan orienteringen i tid också beskrivas som ett ständigt samspel mellan erfarenhet och förväntan.

Likt historiemedvetandet är de båda kategorierna allmänmänskliga, sprungna ur den mänskliga naturen som i sin tur är förutsättningen för historia. Erfarenhet och förväntan ”konstituerar både historien och kunskapen om den och de gör det genom att framställa det inre sammanhanget mellan det förflutna och framtiden i går, i dag eller i morgon”.[26] I avhandlingen kommer det till uttryck genom en progression som beskrivs som faktakunskap, tolkning och medvetande.[27] Faktakunskap om historien måste tolkas för att bli meningsfull. Historien tolkas i den historiska tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont – och i en specifik historiekultur – men historien kan inte reduceras till endast språk och tolkning.

Koselleck betonar betydelsen av begreppens relation till den specifika historiska verklighet som begreppen mynnar ur och används i. Samma språkliga uttryck rymmer i realiteten olika historiska verkligheter – olika erfarenhetsrum och förväntningshorisonter – som förändrar begreppens innebörd även om det språkliga uttrycket förblir detsamma. Av störst intresse i det här sammanhanget är, återigen, relationen mellan naturtiden, historia som tid med mening och den historiska tiden som flera tider som överlagrar varandra.

Den historiska tiden är resultatet av olika processer, både i människans medvetande och som förändring över tid – bortom enskilda människors levnadsförlopp. Det betyder att historia som meningsbärande historisk tid hela tiden förändras i utrymmet mellan

[23] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 23–27; Koselleck, Reinhart, 2004b, s. 259–263.
[24] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 167.
[25] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 168–169.
[26] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 169–170.
[27] Se Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 34–40; Karlsson, Klas-Göran, 2009c, s. 219–221.

nya erfarenheter och förväntningar och, med avhandlingens terminologi, i olika historiekulturer. Men, och det är en central invändning, historien ligger där den ligger och omfattar allt som har hänt.

När historia förmedlas, i undervisning eller på annat sätt, är den meningsskapande processen central. I en avhandling om progression tillkommer frågan hur den meningsskapande processen kan identifieras och kvalificeras.

Jörn Rüsens forskning är i många avseenden besläktad med landsmannen Kosellecks. Hos den förstnämnde är historiekultur och historiemedvetande centrala begrepp. Rüsen definierar historiekultur som ”totaliteten av diskurser i vilka ett samhälle förstår eller begripliggör sig själv, sin nutid och framtid, genom tolkning av det förflutna”.[28] Den övergripande, och pragmatiska, definitionen i *Nationalencyklopedin* lyder: ”benämning på kommunikationskedjor som är baserade på historia”.[29] Kommunikationskedjorna omfattar i sin tur avsändare, medier, kanaler och mottagare. Inom ramen för avhandlingen analyseras skolämnet historia utifrån de medier och kanaler som styrdokument och läroböcker utgör i större utsträckning än avsändarens intentioner och eventuella inverkan på mottagaren.

Martin Wiklund framhåller i inledningen till ett urval av Jörn Rüsens historieteoretiska texter, *Berättande och förnuft*, att begreppet historiekultur hos Rüsen kan förstås både heuristiskt – att använda i undersökningar av ett samhälles historiemedvetande – och normativt – som utgångspunkt för diskussioner om hur historia bör brukas eller inte brukas i ett samhälle.[30] Det är snarare den heuristiska förståelsen av begreppet som beaktas här: hur styrdokumenten, som resultatet av skilda erfarenhetsrum och förväntningshorisonter, formulerar en historiekulturellt betingad syn på historieämnets relevans och hur den varierar över tid.

Ett annat centralt begrepp, historiemedvetande, definieras i *Nationalencyklopedin* som följer: ”uppfattning om det närvarandes plats i tiden, ofta förbunden med en föreställning om att olika tidsskeden har olika karaktär.”[31] Martin Wiklund konstaterar att historiemedvetande dels definieras som en kompetens, dels som ett resultat av tolkning och då utifrån Karl-Ernst Jeismanns definition av historiemedvetande som förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden.[32] I avhandlingen

---

[28] Rüsen, Jörn, 2002, s. 3: ”… Geschichtskultur als Inbegriff der Diskurse, in denen sich eine Gesellschaft durch Deutung der Vergangenheit über sich selbst und ihre Zukunft verständigt …”. Se även Rüsen, Jörn, 2004, s. 149–159.

[29] ”historiekultur”, *Nationalencyklopedin*, 2017.

[30] Wiklund, Martin, 2004, s. 22–23.

[31] ”historiemedvetande”, *Nationalencyklopedin*, 2017.

[32] Wiklund, Martin, 2004, s. 18; Karlsson, Klas-Göran, 2004, s. 45; Jeismann, Karl-Ernst, 1979, s. 40. Den senares definition lyder i den tyska ursprungsversionen: ”Mehr als bloßes Wissen oder reines

utgår jag från Jeismanns definition och att alla människor har ett historiemedvetande som kan kvalificeras avseende förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden. Progressionen syftar då till att orienteringen i tid på detta vis kvalificeras. Ett kvalificerat historiemedvetande låter sig i sin tur identifieras genom den studerandes förmåga att använda de tre tidsdimensionerna då, nu, sedan, genom den studerandes scenariekompetens och förmåga att se sig själv som både historieskapad och historieskapande.[33]

Både Reinhart Koselleck och Jörn Rüsen behandlar således frågan hur historien blir meningsfull. Rüsen ägnar dock förmedlingsfrågan ett större intresse än Koselleck, och då företrädesvis berättelsens betydelse i förmedlingen och i meningsskapandet – en aspekt som inte kommer att behandlas i avhandlingen.

I Sverige har Jörn Rüsens historieteori främst förmedlats och utvecklats av Klas-Göran Karlsson. Ur hans doktorsavhandling *Historieundervisning i klassisk ram. En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900–1940* (1987) mynnar Karlssons fortsatta forskargärning. Centrala teman har fortsatt varit historievetenskapens relation till historiekulturella och samhälleliga processer, historiebruk och historiedidaktik – ofta i östeuropeisk och postsovjetisk kontext och med fokus på verkningarna av två förödande världskrig.[34]

I sin avhandling från 2008, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historielärböcker under hundra år*, ställer sig Niklas Ammert frågor som i korthet omfattar i vilken utträckning läroboksförfattare ”ger uttryck för en historieskrivning som kan utveckla det som vi med modern terminologi benämnder historiemedvetande” – och hur det i så fall kommer till uttryck, om det finns någon progression mellan dessa uttryck och hur den i så fall kan definieras, hur värdefrågor kommer till uttryck i historia i relation till historiemedvetande och om undervisningen präglas av förändring eller kontinuitet avseende ovanstående aspekter.[35] Vi delar de teoretiska utgångspunkterna i historiemedvetande och de genetiska och genealogiska perspektiven, men inte berättelsens betydelse, historiebruk och värden. Möjligen kan min avhandling sägas specificera den del av Ammerts avhandling som handlar om historiemedvetande och progression. I analysen av läroplanerna och lärobokstexterna kommer jag att ha all anledning att anknyta till Ammerts undersökning, de delvis skilda utgångspunkterna till trots.

Intresse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewußtsein den Zusammanhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.”

[33] Jensen, Bernard Eric, 1997, s. 76–78; Eliasson, Per, 2009, s. 325–326.

[34] Bland andra Karlsson, Klas-Göran, 1999; Karlsson, Klas-Göran, 2004, Karlsson, Klas-Göran, 2009a; Karlsson, Klas-Göran, 2010; Karlsson, Klas-Göran, 2014.

[35] Ammert, Niklas, 2008, s. 19–20.

Pedagogiska teorier och progression

Om progression i mer generella termer, utan anknytning till progression i historia, har flera pedagoger skrivit. Silwa Claesson menar att det ”[i] den nutida svenska pedagogiska och didaktiska forskningen finns åtminstone tre idémässigt skilda inriktningar som beskriver hur människor tänker och erfar: konstruktivism, sociokulturell inriktning och fenomenografi”.[36] I avhandlingen förenas Jean Piagets, Lev S. Vygotskijs och Ference Martons teorier om hur människor tänker och erfar med en empirisk undersökning av förutsättningar i lärobokstexter för ett kunskapsutvecklande sätt att tänka och erfara. Om historievetenskapen är sändarorienterad och historiekultur handlar om förmedlingsfrågor så är de pedagogiska teorierna primärt mottagarorienterade.[37]

Om samhälle och skola har Tomas Englund skrivit mycket, bland annat i boken *Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19–?* (1980). Ett fokus i hans forskning är läroplanens och skolkunskapens politiska dimension, vilket också är titeln på en av Englunds böcker från 2005. Läroplanerna är resultatet av en kamp mellan olika utbildningsideologier och politiska uppfattningar – och därför att betrakta som kompromisser och föremål för tolkning. Englund urskiljer tre så kallade utbildningskonceptioner: den patriarkala, som dominerade fram till andra världskriget, den vetenskapligt rationella som dominerade fram till 1970-talet, och den demokratiska som utmanade den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen.[38]

Englunds forskning är en del av den läroplansteoretiska och pedagogiska forskning som utgår från den samhälleliga strukturen och hur den bestämmer skolans verksamhet. Här ryms namnkunniga pedagoger som Gunilla Svingby och Ulf P. Lundgren, forskare som ofta har varit en del i utvecklingen av den svenska skolan från 1960-talet och framåt. De har såsom icke-historiker ett utifrånperspektiv. Perspektivet i avhandlingen är snarare ett inifrån-ämnet-perspektiv på progression och på det svenska samhällets syn på (historie)kunskap. Ut- och inifrånperspektiven förenas hos den danske historiedidaktikern Sven Sødring Jensen i hans *Historieundervisningsteori* från 1978, i vilken han beskriver olika typer av historieundervisning som utgår från olika typer av mål och varierande former av innehåll och genomförande.

---

[36] Claesson, Silwa, 2007, s. 25.

[37] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 10, gör en tydlig åtskillnad mellan historisk forskning och historieskrivning. Han menar att den historiska forskningen handlar om ny kunskap om det förflutna och att den är förutsättningen för den historieskrivning som ”kan nöja sig med att förmedla kunskap om historia”.

[38] Englund, Tomas, 2005, s. 258–285.

Teoretiska utgångspunkter

Historievetenskap

Att efterfråga ett svar på den historievetenskapliga synen på progression i historia är att efterfråga ett svar som kännetecknas av både enkelhet och komplexitet. Det enkla svaret är att det inte finns någon samlad historievetenskaplig syn på vad som kännetecknar progression i historia, därav följer att ett tänkbart svar också är komplext. Frågan har många bottnar.

Ur ett historievetenskapligt perspektiv handlar historieämnets relevans och progressionens mål primärt om ny kunskap om historien – om hur historiker forskar om och på olika sätt förändrar och förmerar kunskapen om det förflutna – men det handlar också om den undervisning och utbildning som äger rum på landets lärosäten. Vari består progressionen i utbildningen mot att bli en vetenskapligt skolad person som i sin tur ska förändra och förmera kunskapen om det förflutna? Oberoende av framtida yrkesval: Vad är det att bli bättre i historia?

Den historiografiska forskningen visar att synen på historievetenskapens kvantitet, kvalitet och relevans har varierat över tid, om inte paradigmatiskt så i form av tyngdpunktsförskjutningar. Utifrån föreställningen att vetenskapliga rön mekaniskt och utan motstånd sipprar ner till lägre stadier, är det ett rimligt antagande att historievetenskapliga förändringar i synen på ämnet på olika sätt har lämnat avtryck i skolämnet historia, i styrdokument och i läroböcker.

Nedsippringsteorin härrör från det engelska begreppet *trickle-down-economics*, som i sin tur utgår från tesen att ekonomiska reformer som gynnar en rik elit förr eller senare sipprar ner i systemet på ett sådant sätt att de gynnar också de mindre bemedlade. Mycket tyder på att så icke är fallet. Den rika elitens konsumtion står inte i relation till deras förmögenhet och pengarna tenderar att samlas i sparande och på konton i andra länder än där skatten ska betalas. På motsvarande sätt finns det en föreställning om att kunskap som har erhållits högre upp i utbildningssystemet gynnar lägre stadier. Historievetenskaplig progression skulle ur ett sådant perspektiv relativt oavkortat avspeglas i skolans historieämne, i synnerhet avseende innehållet. Men så tycks inte vara fallet. Klas-Göran Karlsson beskriver hur en specialiserad, fragmentiserad och isolerad historievetenskap i stället har blivit ett elfenbenstorn i utkanten av samhället.[39] Ur ett historiekulturellt perspektiv beror elfenbenstornet – upplevt eller verkligt – också av att

[39] Karlsson, Klas-Göran, 2009b, s. 207.

historia på universitetsnivå respektive historia som liv och erfarenhet utgår från väsensskilda relevanskriterier. Om historievetenskapen handlar om kognitiva funktioner som att tolka och förklara, så handlar historia som liv och erfarenhet snarare om ”attityder och föreställningar, känslor och värden”.[40] Till baksidorna med denna syn på *trickle-down-education* hör att historieskrivningens ändamål och funktion och kunskapsförmedlingen från historievetenskapen till samhälle och skola har tagits för given, menar Karlsson och Jensen.[41] En framgångsrik förmedling med hög kvalitet, språkligt tillrättlagd och förmedlad med viss ”pedagogisk talang”, består därutöver i en så oförvanskad historia som möjligt, nära forskningens frontlinjer. Innehåll och mål, kvantitet och relevans, definieras av historievetenskapens företrädare.[42]

I en artikel från 1975 konstaterar Birgitta Odén att studier kring vetenskapsutveckling, kunskapsproduktion och kunskapstillväxtens problem i huvudsak har bedrivits inom andra ämnen, av vetenskapssociologer, vetenskapshistoriker och vetenskapsteoretiker.[43] En av dessa vetenskapshistoriker är Thomas Kuhn som 1962 utkom med boken *The Structure of Scientific Revolutions*. Hans tes är att den vetenskapliga utvecklingen sker språngvis, från ett paradigm till ett annat.[44] Inom paradigmet bedrivs normal vetenskap. Utvecklingen är kumulativ och evolutionär. Revolutionär blir utvecklingen när den normala vetenskapen inte längre fungerar ”förklarande och problemgenererande inför trycket av olösta problem och alltmer pockande ’anomalier’”. Ett nytt paradigm lanseras när nya frågor leder till att etablerade teorier omprövas och motsättningar skapas mellan forskargenerationerna.[45]

En kumulativ historievetenskap består i ny kunskap om det förflutna utifrån nya frågor och/eller nya fynd som adderar den nya kunskapen till den redan kända, allt annat lika. Utvecklingen inom den normala historievetenskapen blir evolutionär när den etablerade kunskapen omprövas och blir, i någon mening, bättre kunskap genom omtolkningar och omprövningar av det historikersamhället tror sig veta om det förflutna. Revolutionär blir historievetenskapen när den ställs inför frågor och/eller så kallade *borderline events* som den aldrig har ställts inför tidigare och därför saknar förklaringar på; frågor och händelser som kräver att vetenskapen överger tidigare paradigm.

Att, som i avhandlingen, ställa vetenskapen inför frågor ur livs- och erfarenhetsvärlden och inför frågan om varför historia är ett viktigt ämne är exempel på spörsmål som

[40] Karlsson, Klas-Göran, 2009a, s. 39.
[41] Jensen, Bernard, Eric, 1987, s. 107.
[42] Karlsson, Klas-Göran, 2009b, s. 193.
[43] Odén, Birgitta, 1975, s. 7.
[44] Kuhn, Thomas S., 1996, s. 92–98. Kuhn avsåg i första hand den naturvetenskapliga utvecklingen, men hans teori anammades av samtidens historiker och samhällsvetare.
[45] Odén, Birgitta, 1975, s. 8; Kuhn, Thomas S., 1996, s. 92.

inte gärna låter sig besvaras av historievetenskapen som *normal science*, trots att det tidiga 2000-talets historievetenskap har beskrivits som en ”livsinnehållsvetenskap” med fokus på mer eller mindre vardagliga erfarenheter i form av olika tiders sociala problem, tro och vetande, liksom skilda sätt att föra politik, stifta lagar, övervinna sjukdomar och hantera tillvaron i både krig och fred.[46]

Det finns tre vägar att gå: att avvisa utmaningen som ovetenskaplig, att anamma den eller att inkorporera den revolutionära utvecklingen som bara ytterligare en kvalitativ, evolutionär, utveckling inom normalvetenskapen. Jämförelsen med vetenskapens relation till postmodernism ligger nära till hands: en del historiker menar att postmodernism är ett ovetenskapligt begrepp eller så betraktas det som ytterligare ett uttryck för det moderna som därmed inte tillför något i grunden nytt.[47]

Ett sätt att i avhandlingen fånga det svårfångade, är att ta fasta på metateoretiska omprövningar och växande motsättningar som handlar om synen på historia – dess kvantitet, kvalitet och relevans – exempelvis 1970-talets postmoderna tillstånd och 1990-talets kulturella vändning, även om det råder oenighet om dessas inverkan på historievetenskapen.

Frågan huruvida postmodernismen från 1970-talet och den kulturella vändningen på 1990-talet har inneburit ett historievetenskapligt paradigmskifte kommer inte att besvaras här. Kuhn talade i huvudsak om *science*, eller naturvetenskaperna. Det är tveksamt om paradigmskiften äger rum på samma sätt inom humanvetenskaperna. En tolkning är att historievetenskap som *normal science* inrymmer nya perspektiv som en följd av dessa förändringar, men utan att för den sakens skull ha förändrats paradigmatiskt. Förändringarna har varit kvalitativa, snarare än revolutionära. En annan tolkning är att ingenting längre är vad det har varit, eller att det i alla fall inte bör vara vad det alltid har varit. Kristensson Uggla menar att det revolutionära i Kuhns teori är att den vänder sig mot uppfattningen att vetenskapen utvecklas linjärt och kumulativt ”genom att försona begrepp och verklighet i en teorifri, kontextoberoende vetenskap”.[48] Nedanstående text beskriver i Birgitta Odéns efterföljd historievetenskapens utveckling som, från och med 1960-talet, kumulativ och evolutionär, inom ramen för ett, alltsedan det historisk-kritiska genombrottet, rådande paradigm – men ett paradigm med revolutionära inslag.

*

[46] Österberg, Eva, 2012, s. 174.
[47] Arvidsson, Håkan, 2014, s. 27–28.
[48] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 199.

En viktig historievetenskaplig uppgift har varit att fastslå fakta och, i Leopold von Rankes efterföljd, tala om ”wie es eigentlich gewesen”. Det är en uppgift utan slut. Det finns inga egentliga urvalskriterier. All kunskap om det förflutna är lika relevant. Kunskapen och kunskapstillväxten är det historievetenskapligt relevanta för den som är intresserad av det förgångna.[49] Redan förvärvad kunskap omprövas kontinuerligt.

Forskningen ger nya perspektiv på kända förhållanden och för genom nya begrepp samman det som inte tidigare sammanförts. Kunskapen förändras kvalitativt och evolutionärt:

> Med ett evolutionärt betraktelsesätt har historia att göra med graden av analytisk-kritisk komplexitet, det vill säga med den ökande insikten om att olika frågor till historien ger olika svar, att olika historiska tolkningar måste få brytas mot varandra, och att det kritiska handlaget med historiens källor måste utvecklas och förfinas.[50]

Ny – och bättre – kunskap om historien är avhängig det Rolf Torstendahl benämner fruktbara frågor, ett av de historievetenskapliga kvalitetskriterier som sällan specificeras på annat sätt än som minimikrav och optimumnormer. Optimumnormer anger kriterierna för den mest fruktbara och givande forskningen, minimikraven de kriterier som måste uppfyllas för att en framställning ska gälla för att vara vetenskaplig.[51] Minimikraven beskriver historievetenskapens kvalitetskriterier: att utsagor om det förflutna bygger på empirisk grund, att forskningen lever upp till de historievetenskapliga metodkraven och att historikern kan uttala sig i termer av orsak och verkan.[52] Ovanstående äger fortsatt giltighet, men historievetenskapen – som en del av en historiekultur och en historisk tid – har förändrats under 1900-talet.

Med Torstendahls ord sprängdes historiedisciplinen på 1960-talet till att omfatta flera olika problemområden med mer eller mindre separata intresseområden och teoretiska utgångspunkter. För 1970-talets Torstendahl bestod det historiskt betydelsefulla i det som genom fruktbara frågor var empiriskt åtkomligt.[53] Numera kan historiker göra iakttagelser som leder till ny kunskap också genom att anlägga nya perspektiv och söka nya sammanhang. Nya perspektiv, som är minst lika viktiga som materialet, leder till fruktbar forskning som i sin tur bidrar till att de perspektiv som Torstendahl identifierar

[49] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 184.
[50] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 84.
[51] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 14–15, 133.
[52] Torstendahl, Rolf, 1978, s. 57–58.
[53] Torstendahl, Rolf, 1978, s. 49.

har ”nått en allmän acceptans” – socialhistoria, genushistoria, globalhistoria, mikrohistoria och ny politisk historia – stabiliseras.[54] Frågan är om utvecklingen skall beskrivas som i första hand evolutionär eller revolutionär.

Lars Niléhn menar att två företeelser kom att prägla 1960-talets historievetenskapliga debatt: de historiska förklaringarnas natur och relationen mellan samhällsvetenskap och historia. I stället för det strängt positivistiska kravet på lagbundna förklaringar anammades den i och för sig positivistiska, men mildare hållningen, ”att historiska förklaringar i någon mening baserades på inlevelse”.[55]

Diskussionen om relationen mellan samhällsvetenskapen och historieämnet var tudelad, konstaterar Niléhn. Dels handlade den om att motivera historievetenskapens existens inom samhällsvetenskapen, dels om hur samhällsvetenskaplig metod skulle kunna tillgodogöras inom historievetenskapen. I kulturdebatten försköts intresset under årtiondet från en litterär-humanistisk inriktning till aktuella samhällsfrågor. Samtidigt stärktes samhällsvetenskapens ställning såväl inom- som utomvetenskapligt.[56] Förändringarna inverkade på historieämnet och synen på dess relevans.

Mellan 1955 och 1974 försköts historikernas intresse mot 1900-talshistoria och socialhistoria.[57] Kvantitativa metoder och framställningar blev därmed vanligare. Birgitta Odén menade att det inte finns någon egentlig skillnad i metod mellan historia och samhällsvetenskapen, men att de skiljer sig åt i att historievetenskapen idiografiskt beskriver verkligheten och samhällsvetenskapen nomotetiskt fastställer lagbundenheter. Ändå bör historikern inte vara främmande för att uttala sig om det över tid generella, menar Odén, dock med fortsatt utrymme för det individuella och unika.[58] Det är en i första hand evolutionär syn på utvecklingen som Odén ger uttryck för, men den skulle också kunna tolkas som revolutionär i att kantringen mot kvantitativa metoder och framställningar under en period möjligen förändrade relevanskriterierna, och därmed också kvalitetskriterier och innehåll.

Den historievetenskapliga progressionen var enligt Torstendahl fortsatt kumulativ – och evolutionär – i att nya perspektiv etablerades och blev normal vetenskap.[59] Historievetenskapen kom att inrymma samtliga utan att något perspektiv blev hegemoniskt eller grund för en ny, från historievetenskapen utbruten, disciplin. Om optimumnormerna för vad som är att betrakta som fruktbar forskning varierade mellan perspektiven, så bestod enligt Torstendahl minimikraven, men med tyngdpunkten förskjuten inom

[54] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 79, 120–121, 124–125.
[55] Niléhn, Lars, 1985, s. 238–239.
[56] Niléhn, Lars, 1985, s. 240, 242, 245.
[57] Niléhn, Lars, 1985, s. 247.
[58] Odén, Birgitta, 1968, s. 36, 43–44.
[59] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 125; Kuhn, Thomas S., 1996, s. 5–6.

respektive riktning och perspektiv, från en ”metodologiskt raffinerad framställning” till ”en så fruktbar och intressant framställning som möjligt”.[60]

De nya perspektiv som Torstendahl presenterar som en del av den historiografiska revolutionen kännetecknas av att de möjliggör öppna frågor vars fruktbarhet avgörs av i vilken utsträckning frågorna kan ställas till andra typer av material, generera nya frågor och vidga perspektiven.[61] Frågan som kommer att lämnas utan svar är om den historiografiska revolutionen också innebar ett historievetenskapligt paradigmskifte i att problem omdefinierades, nya metoder introducerades och nya typer av lösningar etablerades.[62] Torstendahls beteckning ”den historiografiska revolutionen 1960–1990”, tyder på det. Hans beskrivning av dess innebörd gör det emellertid inte. En rimlig slutsats är möjligen densamma som Birgitta Odén formulerar i sin värdering av det historisk-kritiska genombrottet: att det handlar om ”en evolution med starkt revolutionära drag”.[63]

Den historiografiska revolutionen, såsom Torstendahl beskriver den, sammanfaller till stor del i tid med det postmoderna tillstånd som många menar kännetecknar den vetenskapliga och kulturella utvecklingen alltsedan det sena 1970-talet när Jean-François Lyotards *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* utkom. Det postmoderna tillståndet kännetecknas av ideologiernas död och slutet för de stora berättelserna, eller *den* stora berättelsen om moderniteten och framåtskridandet. Kvar finns bara olika delsanningar: individuella och subjektiva. Men inte heller om detta råder det enighet.

Kristensson Uggla konstaterar att frågan om rågången mellan modernism och postmodernism handlar om i vilken utsträckning det moderna anses vara något som ännu inte har nått sin fulländning, men som bör få göra det, eller som ett misslyckat projekt som har kommit till vägs ände. Han menar vidare att det postmoderna handlar om faktiska historiska och samhälleliga processer, bortom ”nya estetiska teorier” och ”olika kulturella stilar”: slutet på den europeiska eran (1492–1945), Amerika som världsmakt och frigörelseprocesser i Afrika och Asien.[64]

Flera historiker, bland andra Håkan Arvidsson, menar att det som kallas för postmodernism i själva verket bara utgör en fortsättning på moderniteten. Det kan per definition inte finnas en tid efter moderniteten, eftersom det moderna ingenting annat är ”än de föreställningar, livsvanor och sociala mönster som härskar just *idag*. Efter dem

[60] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 15.
[61] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 193.
[62] Odén, Birgitta, 1975, s. 8–9.
[63] Odén, Birgitta, 1975, s. 25.
[64] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 16.

kommer alltid något annat, något nytt, men alltid en ny modernitet. Dagens modernitet är ödesbestämd att bli morgondagens traditionalism."[65] Det finns således inget modernt genombrott, men flera som avlöser varandra.

Så är det ju i någon mening. Samtidigt handlar historieämnet om både historien och historia, både den specifika kontexten och uttolkningen av den. Med ett sådant perspektiv har människan alltid tyckt sig leva i den yttersta tiden – i slutet på moderniteten – och tagit sig rätten att uttolka förflutna tider i enlighet därmed.

Epokindelningarna i historia är ett tydligt exempel på hur begrepp för olika tider formar vår förståelse av dessa tider. Att samhällen klassificeras som förmoderna betyder något i relation till moderna samhällen.[66] Begreppet förmodern möjliggör att det också finns något postmodernt. Frågan är hur tiden efter det moderna ska betecknas, om och när den tiden infaller och vad den i så fall innebär. Kristensson Uggla menar att det postmoderna kan förstås som "en kritisk reflexion över moderniteten, ett slags modernitetens utvidgade självreflexivitet". Han uppmanar till ett dubbelseende som beaktar "moderniseringens alla tvetydigheter och paradoxer".[67]

Frågan i det här sammanhanget är vad tiden från och med 1960-talet har inneburit för historievetenskapen. Även historiker som avvisar postmodernismen, och därmed också dess inverkan på vetenskapen, tillstår att 1960-talet utgör en tid av genomgripande vetenskapliga förändringar. Flera av Thomas Kuhns många sociologiska kriterier för innebörden av ett revolutionärt paradigmskifte torde vara uppfyllda: att forskare inom området upplever "otillfredsställelse och kris", att företrädare för den traditionella forskningen är kritiska och att den nya inriktningen blir skolbildande.[68]

Kim Salomon konstaterar att historieämnet numera framstår "som ett ymnighetshorn av möjligheter och teman". Begrepp som diskurs och berättelse har fått framskjutna positioner med forskningsfrågor som handlar om "synen på…" och "bilden av…", liksom ett ökat intresse för "det subjektiva". Nya infallsvinklar och perspektiv följer av att historievetenskapen har utvecklats från att vara en förklarande vetenskap till en tolkande och teoretiserande vetenskap. Det har i sin tur gjort historievetenskapen mindre entydig, men öppen för alternativa tolkningar, menar Salomon.[69] Frågan är – återigen – om utvecklingen skall beskrivas som revolutionär eller evolutionär.

Det förefaller relativt okomplicerat att konstatera att historievetenskapen har breddats innehållsligt. Rimligen bör den beskrivna utvecklingen av historievetenskapen,

---

[65] Arvidsson, Håkan, 2014, s. 28. Se även Brown, Callum G., 2005, s. 158–176.
[66] Begreppet modern kan användas som beteckning på en epok i den kronologiska tidslinjen, men det kan också användas för att beteckna inslag som är moderna, oberoende av i vilken tid de förekommer.
[67] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 96.
[68] Odén, Birgitta, 1975, s. 25–26; Kuhn. Thomas S., 1996, s. 92–98.
[69] Salomon, Kim, 2010, s. 65, 72.

från att vara en förklarande vetenskap till att vara en tolkande och teoretiserande vetenskap, inverka på kvalitetskriterierna. Men frågan kvarstår om dessa förändringar har inverkat också på relevanskriterierna eller om all utveckling fram till dags dato kan inordnas i en utveckling karaktäriserad som evolutionär. Frågan kommer, som redan konstaterats, inte att avgöras i det här sammanhanget.

Oavsett den inomvetenskapliga synen på utvecklingen som kumulativ, evolutionär eller revolutionär, så beskriver ovanstående utveckling ur ett historiekulturellt perspektiv den kulturella vändning som Klas-Göran Karlsson placerar kring 1990 och som, efter Berlinmurens och Sovjetunionens fall, inneburit ett förnyat intresse för historien och historiens roll i samhället. Historia och andra kulturfenomen betraktas inte längre

> som sekundära återspeglingar – med Karl Marx ord ”överbyggnader” – av mer basala ekonomiska, maktpolitiska och sociala fenomen, utan har en egen dynamik och ett självständigt förklaringsvärde, vilket innebär att de kan och bör analyseras utifrån ”egna” förutsättningar.[70]

Historien har efter den kulturella vändningen kommit att fylla nya funktioner och handla om andra fenomen än vid tiden före vändningen: frågor om identiteter, kulturarv och traditioner eller kritik av samhällsfenomen, vardagsliv, populärkultur och kollektivt minne. Bärande är tanken att vi både är historia – ”kulturellt disponerade för vissa historier” – och att vi gör historia när vi ”aktivt vänder oss till historien för att tillfredsställa vissa orienterande och meningsskapande behov och intressen”.[71]

Torstendahl avvisar däremot den kulturella vändningen som en vändning som likt andra vändningar inte har haft något större historievetenskapligt genomslag, det vill säga ”de har vunnit en grupp av övertygade anhängare medan andra historiker inte brytt sig om deras vändning och inte följt med”. Postmodernismen avvisar Torstendahl som kunskapsfientlig och ”ett försök att tillintetgöra kunskapsbegreppet i historiedisciplinen”.[72] Andra debattörer konstaterar att den kulturella och språkliga vändningen har påverkat historieämnet och att historisk forskning inte har tagit någon synbar skada. Nya begrepp som historiemedvetande, berättelser och diskurser lever sida vid sida med den traditionella forskningens källkritik och arkivkunskap, menar bland andra Sara Edenheim.[73] Hon efterlyser i stället en diskussion om metodologi och kunskapsteoretiska utgångspunkter.

---

[70] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 38.
[71] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 38, 89.
[72] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 11.
[73] Edenheim, Sara, 2010, s. 91.

Om Salomon tolkar tystanden och frånvaron av debatt som ett tecken på en öppen och inkluderande historievetenskap, så tolkar Edenheim den snarare som symptomatisk för ”ett panikslaget paradigm”. Historiker definierar sig inte längre som positivister:

> Mer exakt vad som idag håller samman historieämnet har vi således svårt att sätta ord på och det är därför kanske inte underligt att en oroande känsla av att ”anything goes” infinner sig hos en del traditionella historiker, samtidigt som en bristande utbildning i just vetenskapsfilosofiska frågor har gett upphov till att nidbilden av den ”relativitiska postmodernisten” ibland besannas trots goda teoretiska ambitioner.[74]

Edenheim menar att positivistiska anspråk på att ta reda på ”wie es eigentlich gewesen” har ersatts av ambitionen att förstå det förflutna och att det är denna vilja att förstå ”i bemärkelsen att finna en mening” som utgör ”historikernas gemensamma utgångsläge”, ett gemensamt utgångsläge som hon är kritisk till.[75]

Ett sätt att, brokigheten till trots, ändå teckna konturerna för den historievetenskapliga synen på kvantitet, kvalitet och relevans, eller den vetenskap som inte heller enligt den kulturella vändningens kritiker har förändrats i grunden, är att tala om historievetenskap som en form av vetenskapligt historiebruk.

Klas-Göran Karlsson beskriver det vetenskapliga bruket av historia som tudelat i att dels upptäcka nya material och källkritiskt granska dem, dels att rekonstruera det förflutna ”utifrån ett samtidshistoriskt sammanhang och en etablerad kunskapstradition”. Målet för det vetenskapliga bruket är att ”förklara eller förstå det förgångna på dess egna villkor och utifrån redan befintlig vetenskaplig kunskap av både empirisk och teoretisk art”.[76] Andra typer av historiebruk betraktas ofta av vetenskapssamhället som en form av missbruk i att tydligare vara knutna till andra intressen än de strikt inomvetenskapliga, menar Karlsson. Därmed har någon form av dikotomi etablerats mellan historievetenskapens bruk och utomvetenskapliga bruk av historia. På samma sätt som ett begrepp bäst förstås i relation till ett motbegrepp blir det, i relation till de utomvetenskapliga bruken, därmed möjligt att i någon mening formulera de kvalitetskriterier som ofta outtalat kännetecknar historievetenskapen – i relation till typologins övriga bruk, inte missbruk, *nota bene*.

Ett kvalitetskriterium är inte längre att historien om det förgångna motsvarar det förgångna. I stället söker historiker ”den bästa förklaringen, sanningen om problemet eller den giltiga tolkningen utifrån det material som är känt om problemet. En tidigare

[74] Edenheim, Sara, 2010, s. 93–94.
[75] Edenheim, Sara, 2010, s. 94.
[76] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 58.

tro att man kunde finna 'den historiska sanningen' rakt av har försvunnit".[77] Historikersamhällets kunskap om det förflutna är "det bästa vetandet". Detta "bästa vetande" är alltid preliminärt och möjligt att ompröva inom ramen för olika perspektivs minimikrav och optimumnormer. Kunskapen om det förflutna äger därmed endast relativ giltighet.

Med detta sagt är det ändå en fortsatt strävan att uppnå intersubjektiv prövbarhet: att någon annan med likartade teoretiska och metodiska utgångspunkter ska kunna tolka materialet på samma, eller likartat, sätt. En av förutsättningarna är distans till materialet och att historikern, med medvetenhet om sin bundenhet i nutid, eftersträvar en så samtidsbunden tolkning som möjligt. Beskrivningen utmanas dock av den identitetsforskning som i det närmaste hävdar motsatsen: att alla gör sin tolkning, i ett förhållande till källorna som kännetecknas av närhet, och etablerar "sina" sanningar.

Det förflutna ska i mesta möjliga mån förklaras och förstås på sina egna villkor, prospektivt snarare än retrospektivt, som "en irreversibelt framåtskridande process".[78] Den historiska förklaringen är på en abstrakt nivå också komplex på samma sätt som det historiska fenomen och den historiska tid som ska förklaras och förstås är abstrakt och komplex. Av historikern krävs analytisk öppenhet för nya rön, nya tolkningar och för möjligheten att kunskapen kan komma att falsifieras. Skillnaderna mellan olika bruk ska dock inte överdrivas, vilket Karlsson påpekar.[79] Tydligheten tjänar analysen i större utsträckning än den beskriver forskningsvardagen.

Den historievetenskapliga ambitionen att både förklara och förstå det förflutna bygger också på närhet och inlevelse – förmågor som vanligtvis förknippas med andra typer av historiebruk än det vetenskapliga. Förmågan att förstå något bygger i sin tur på förmågan att tolka – ett behov och en förmåga som torde vara lika central för icke-historikern som för historikern. Med ett av Reinhart Koselleck inspirerat språkbruk kan det uttryckas som att människan, såsom situerad i tiden, tolkar sin belägenhet i tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont i en strävan efter att göra den och den förflutna tiden meningsfull och -fylld, historikern såväl som icke-historikern. Det är detta *historia* handlar om.[80]

Georg Henrik von Wright menar att historiker och samhällsvetare tolkar och förstår historiska händelser när de svarar på frågan: "Vad är detta?", exempelvis en revolution. Förklaringar mynnar ur varför-frågor som syftar till att ta reda på fakta om orsakerna till revolutionen. Dessa fakta kan i sin tur leda till att den historiska händelsen omtolkas som något annat än en revolution. Han exemplifierar med reformationen. Med djupare

[77] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 188.
[78] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 37.
[79] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 51–52.
[80] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 45.

insikt i dess orsaker framstår reformationen som en klasskamp för jordreformer snarare än som en religiös reformrörelse, menar von Wright.[81] Den nya definitionen inverkar på den fortsatta forskningen till att handla om social ojämlikhet. Så blir kvantitet till en fråga om kvalitet: Med varje ny tolkningsakt samlas fakta under ett nytt begrepp och förändras på så sätt också kvalitativt.

Men innan något kan förklaras, måste det förstås. Det som ska förklaras måste först beskrivas och varje beskrivning består i att definiera vad något är. Om förståelse definieras som att begripa vad något är, då är förståelsen en förutsättning för förklaringen, vare sig den är kausal eller teleologisk, ett enligt von Wright trivialt påpekande.[82] Sedan följer frågan om historie- och samhällsvetenskaperna alls kan ge genuina orsaksförklaringar.

von Wright menar att det är legitimt att säga att de av Gavrilo Princip avlossade skotten i Sarajevo 1914 utgör en orsak till första världskrigets utbrott, så länge som mänskliga motiv och drivkrafter inte sammanblandas med *the covering law model*, som i sin tur innebär att historiska händelser förklaras utifrån likheter med andra historiska händelser i en form av lagbundenheter som historievetenskapen brukar förhålla sig avvisande till. Historia handlar snarare om det unika och specifika. Den så kallade kvasikausala historiska förklaringen består i att visa hur händelser och mänskliga motiv och drivkrafter inverkar på andra händelser och mänskliga motiv och drivkrafter i en kedja som löper fram till den händelse som ska förklaras. För Torstendahl tangerar denna typ av förklaring, med hänvisning till R. G. Collingwood, ”en rationell analys av handlingsmotiv hos andra människor”, i stället en typ av förståelse vars andra sida är empati och inlevelse.[83]

Varken eller, eller både och, visar att förklaring och förståelse är ömsesidigt beroende av varandra. Karlsson konstaterar att historikern alltid har ”att genomföra en dubbel tankeoperation, präglad av såväl närhet till de historiska aktörernas livs- och erfarenhetsvärld som distanserad och kritisk vetenskaplig analys”. Så får de historiska aktörerna komma till tals på egna villkor. Samtidigt tillåts de inte härja fritt ”utan underkastas en meningsskapande och på samma gång kritisk granskning”.[84] Den dubbla tankeoperationen liknar härvidlag det historisk-kritiska kravet på att inte låta källorna allena tala, utan att sättas i relation till forskarens samlade kunskap och därmed möjliga kritik av dem.[85]

---

[81] von Wright, Georg Henrik, 1971, s. 134.
[82] von Wright, Georg Henrik, 1971, s. 135.
[83] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 71.
[84] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 53.
[85] Odén, Birgitta, 1975, s. 13–14.

Den dubbla tankeoperationen till trots så bygger det vetenskapliga historiebruket på ett ”exklusivitetsanspråk”: ”Icke-vetenskapligt historiebruk, kopplat till mer eller mindre uttalade politiska, ekonomiska eller andra icke-vetenskapliga intressen uppfattas som synonymt med missbruk av historia.”[86] Läroplaner och lärobokstexter – utformade efter utomvetenskapliga, politiska och ideologiska intressen – är en form av icke-vetenskapligt historiebruk som har betraktats med misstänksamhet av vetenskapssamhället, menar Karlsson. De utgör en egen genre, med andra avsändare, kanaler och mottagare, än vetenskapssamhällets, vilket inverkar på innehållet.[87]

Lärobokstexter utgår från en annan rationalitet än historievetenskaplig forskning men samtidigt möts i texterna två aspekter av historisk kunskap: den historiska forskningens kunskap om det förgångna och historieskrivningens förmedling av kunskapen om det förgångna ”vare sig den är ny eller gammal och välkänd”.[88] Frågan är då vilket, eller vilka, av de nya perspektiven i forskningen som ska beaktas, om de beaktas alls. Torstendahl menar att problemet ofta löses genom att skribenten håller fast vid ”det politisk-historiska primatets konventioner”, vilket i sin tur ”medför att läsare som inte följt den revolutionära utvecklingen inom historieforskningen har lättare att känna igen sig”.[89]

I skolan som historiekulturell kontext formuleras urvalskriterierna genom den samhälleliga-politiska styrningen. Målformuleringar i styrdokument och lärobokstexter i historia ger uttryck för en samhällelig-politisk syn på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans. Sven Sødring Jensens visar i *Historieundervisningsteori* i vilka olika former detta har skett – i alla fall fram till 1978 då boken skrevs.

Historieundervisningsteori

Sven Sødring Jensen har utifrån ett nedsippringsperspektiv identifierat fyra olika typer av historieundervisning, som i sin tur kan definieras utifrån 1) föreställda mål med undervisningen, 2) epistemologi, 3) typ av progression och 4) konsekvenser för det historiska stoffet: den objektivistiska historieundervisningen, den klassiska, den funktion-

[86] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 58.
[87] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 58.
[88] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 10.
[89] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 126.

ella och den metodiska (de båda senare samlade under rubriken formell historieundervisning).[90] Den grundläggande historiesynen, och därmed förbundna föreställningar om historieämnets relevans, blir riktningsgivare för urval och kvalitetskriterier.

Typ av undervisning	Objektivistisk	Klassisk	Formell
Mål	Om det finns uttalade mål så är undervisningen inte värderingsfri	Utveckling av mod, arbetsamhet, fosterlandskärlek	Att tänka, att känna och att utveckla ett kritiskt sinnelag
Epistemologi	Historieämnets egenvärde, a-teoretisk positivism	Historia som fostrande	Historia som metod och funktion
Progression	Att lära sig kvantitativt mer historia	Att bli en god medborgare	Att lära sig de rätta metoderna med ökad komplexitet
Det historiska stoffet	En kulturs hela innehåll, exempelhistoria	Handlingar och verk som speglar en kulturs ideala självförståelse; berättelsen om folket och fosterlandet	Metod och funktion är överordnande stoffet. Källkritik som mål och medel.

En objektivistiskt orienterad historiker inlåter sig inte i en diskussion om undervisningens mål. Historieämnet omfattar en kulturs hela innehåll och har ett oomkullrunkeligt egenvärde. Utan mål saknas urvalskriterier. Den kunskap som undervisningen syftar till att förmedla är sålunda allomfattande. Epistemologin är positivistisk. Med korrekta metoder uppnås korrekta resultat som är oberoende av tid och rum. Historien kan liknas vid en stensamling av granit. Den är konkret och oproblematisk. Lärarens uppgift består i att ur graniten mejsla fram de figurer som ligger inkapslade i stenen, vars existens och egenskaper också är oproblematiska. Ämnets relevans består i att utöka kunskapen om världen. Progressionen kan därmed definieras kvantitativt. Läroboksförfattare kan lägga till eller dra ifrån historiskt stoff, men det finns inga kvalitativa skillnader

[90] Sødring Jensen, Sven, 1978: Den femte typen av historieundervisning, den kategoriala, kommer inte att behandlas här. Avsikten är att utgå från elevernas egna intressen och frågor i relation till en samhällelig kontext, vilket gör den kategoriala historieundervisningsteorin mer politiserad och samtidsbunden än övriga, och svår att teoretisera utifrån de perspektiv som föreligger här.

mellan nivåerna. Nya perspektiv och ny forskning blir ur ett sådant perspektiv belastande i att ett redan omfattande ämne blir än mer omfattande.[91]

Yttre omständigheter såsom tidsnöd och elevers bristande kapacitet menar Sødring Jensen utgör urvalskriterier när allt innehåll betraktas som lika viktigt. Den kronologiska historien kan hanteras med hjälp av teman och längdsnitt, men kronologin som sådan består. Ett sätt att hantera ett alltmer omfattande historieämne är den exempelhistoria som består i att begränsa studiet av medeltiden till exempel från medeltiden, studiet av revolutioner till en specifik revolution, studiet av krig till ett utvalt krig, etc.[92] Det innehåll som förmedlas i läroböcker utgör öar vars relevans det råder en underförstådd enighet om, ofta i form av urmotiv och -problem som uppfattas som relevanta för människor i alla tider. Den objektivistiska liksom den klassiska historieundervisningen kan härvidlag liknas vid den exemplariska berättelsen hos Jörn Rüsen: det finns generella uppförandekoder som är giltiga i alla tider.[93] När problem som är historiskt betingade förmedlas som om världen är oföränderlig, avhistoriseras historien, menar Sødring Jensen.[94] Det kan jämföras med Kosellecks begreppshistoriska princip: att både begreppets historiska ursprung och kontext måste beaktas liksom skiftande tolkningar av begreppet över tid.

I den historiekulturella kommunikationskedjan beaktas innehållet snarare än kunskapens ursprung eller dess mottagare, vilket omöjliggör både urvalsprinciper och ämnesspecifika målsättningar med lärandet. Historia är ett ämne för alla åldrar utan annan nivåindelning än mängden historiskt stoff. Om läraren organiserar stoffet på rätt sätt, så kommer stoffet att läras in.[95]

Utan andra urvalsprinciper än addition och subtraktion måste stoffet ibland komprimeras, vilket kan leda till svårbegripliga abstraktioner som gör det svårare för eleverna att relatera innehållet till sina egna erfarenheter. Läroboksförfattares bruk av metonymier – att låta en delmängd beteckna en helhet eller tvärtom – är exempel på sådana abstraktioner, liksom passivkonstruktioner utan aktörer och intentioner. När språket förenklas blir texten enklare på ytan men ändå svår att förstå. Tidens gång tycks given, vilket gör det svårare att förklara och förstå historisk utveckling.[96]

I den klassiska historieundervisningen som blomstrade vid sekelskiftet 1900 ryms tydliga relevanskriterier. Klassiskt är det innehåll som består i definierade mänskliga kvaliteter som i sin tur kan fungera som föredömen eller avskräckande exempel. Det

[91] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 11–12, 32.
[92] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 24–25.
[93] Rüsen, Jörn, 2005, s. 12.
[94] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 26.
[95] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 17, 29.
[96] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 54.

måste råda enighet om vilka mänskliga prestationer och kulturer som förtjänar beteckningen ”klassisk” eftersom teorin inte omfattar några argument eller definitioner utöver att en mänsklig gemenskap i det klassiska bevarar och aktar ”sit åndelige livs fundament og ledestjerner”.[97]

Historien är berättelsen om det förflutna, men med ett tydligt urvalskriterium i att skildra människan från hennes både bästa och sämsta sidor. Det som inte låter sig förmedlas med omedelbarhet och livlighet, är inte historia för någon, vare sig för barnet, lekmannen eller den historievetenskapligt skolade. Via ett hermeneutiskt närmande till det förflutna, ”under mobilisering af alle intellektuelle ressourcer” är målsättningen ”den indlevelse og forståelse, som gør det muligt for hende at se og begribe de fortidige handlinger, som er udtryk for den objektive ånd eller det guddommelige væsen”.[98] Historieundervisningens yttersta mål är att hos eleven utveckla goda egenskaper som mod och arbetssamhet, en känsla för samhället och, framför allt, fosterlandskärlek. Folket och fosterlandet är de storheter som stoffet bör koncentreras kring.

Den klassiska historieundervisningen kan jämföras med den traditionella berättelsen såsom den definieras av Jörn Rüsen utifrån minne, kontinuitet, identitet och innebörden av tid. Livet i samtiden bygger på minnet av ursprunget. Ursprungliga levnadssätt är fortfarande beständiga. Identiteten bygger på en bekräftelse av kulturella mönster för självförståelse. Tiden förstås som evig. Den kan också jämföras med den exemplariska berättelsen såsom den definieras av Rüsen, som minnet av exempel som visar hur generella uppförandekoder kan förstås. Kontinuiteten består i en uppsättning regler med ständig giltighet för olika tider i livet. Identitet skapas utifrån erfarenheter i tiden som generaliseras till uppförandekoder. Tiden erfars som en förlängning i rummet.[99]

De objektivitiska och klassiska undervisningsteorierna är materialistiska såtillvida att de har sin utgångspunkt i stoffet. Den formella historieundervisningen, som omfattar den metodiska och den funktionella, har sin utgångspunkt i mottagaren, läs den studerande, dels utifrån vilka förutsättningar som är nödvändiga för att den studerande ska kunna utveckla vissa funktioner, dels utifrån vilka metoder som den studerande måste behärska ”for at klare sig i denne verden”.[100]

Relevanskriterierna utgår inte från ämnets innehåll utan från det innehåll som bidrar till att eleven utvecklar ändamålsenliga egenskaper. Den faktiska kunskapen är underordnad den funktion kunskapen fyller. De mål som ryms i de formella undervisningsteorierna är generella, inte ämnesspecifika, och formulerade i polemik med en mer trad-

[97] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 67.
[98] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 69.
[99] Rüsen, Jörn, 2005, s. 12.
[100] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 79, 81.

itionell undervisning. Historieämnet har inget egenvärde och syftar till att utveckla elevens kritiska tänkande och elevens bruk av källkritisk metod – en i sin tur generell metod som bidrar till att utveckla elevens kritiska tänkande. Metoden uppfattas som lika oproblematisk som innehållet uppfattas som oproblematiskt i en objektivistisk historieundervisning. Innehållet görs objektivt på sätt som inte medger nytt innehåll i undervisningen och metoden låses fast på sätt som inte medger andra metoder än källkritiken.[101]

Den formella undervisningsteorin avser de delar av forskningsprocessen som handlar om problemformuleringsförmåga och intersubjektiv prövbarhet. Mot detta anför Sødring Jensen att en pedagogisk teori bör kunna förhålla sig till tillvaron och att den formella teorins syn på relevans är alltför snäv i relation till undervisningen.[102] Historien fragmentiseras när forskning och källkritik blir överlappande begrepp och när de utövas utan hänsyn till vare sig mål eller mottagare. När metoden betonas alltför ensidigt går sammanhangen förlorade.[103] Bengt Kristensson Uggla resonerar på ett likartat sätt när han ställer en historia som förr möjligen rymde för mycket mening mot en historia som ”i kölvattnet på källkritikens enastående framgångar” möjligen kommit att rymma för lite mening.[104]

Den formella undervisningsteorin kan jämföras med den kritiska berättelsen såsom den definieras av Jörn Rüsen. Nutida sätt att leva ifrågasätts liksom etablerade sätt att förstå kontinuitet på. De sätt som identitet förstås på förnekas, liksom att moral skulle vara något över tid beständigt.[105]

Sven Sødring Jensen beskriver i sin modell hur historievetenskapen på olika sätt sipprar ner till skolans historieundervisning, vilket han menar är problematiskt. I stället efterlyser Sødring Jensen ett historieämne som bidrar till kategorial bildning, eller *kategorial dannelse*, ett begrepp som Sødring Jensen i sin tur hämtat från den tyske didaktikern Wolfgang Klafkis *Kategoriale Bildung*, först utgiven 1952.

De kategorier som utbildningssystemet vill etablera är sådana som anses fungera i samhället. En kategorial undervisningsteori bör därmed omfatta stoffet, metoden, eleven och samhället, med särskilt fokus på eleven och den typ av vetande som äger relevans ur ett elevperspektiv. Med vilka metoder kan eleven erhålla detta vetande och

---

[101] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 79, 82–83, 91.

[102] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 85.

[103] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 87. Här bör tilläggas att den historiesyn som genomsyrar *Historieundervisningsteori* är historiematerialistisk, vilket inte gör Sødring Jensens kritik mindre relevant, men delvis förklarar den. Slutsatserna kan förefalla rimliga, utan att Sødring Jensens historiesyn och målbilder för undervisningen oavkortat anammas.

[104] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 150.

[105] Rüsen, Jörn, 2005, s. 12.

skapa sitt historiska vetande? Utgångspunkten för en kategorial undervisning är inte elevens intressen allena, utan mötet mellan elev och undervisning. De dimensioner som undervisningen syftar till att framhäva görs så levande och intressanta som möjligt. Samtidigt handlar det om att möta elevens intressen utan att undervisningens röda tråd går förlorad. I processen synliggörs skillnaden mellan elevens förståelse av ämnet och undervisningens innehåll.[106]

Utgångspunkten för en kategorial undervisningsteori är historiematerialistisk. Förståelsen av indianerna i USA och de tre dimensionerna samhälle, tid och plats skulle kunna generaliseras i den studerandes medvetande på ett sådant sätt att den studerande kan fastställa, ”at i staten USA i Nordamerika afvikledes et indiansk ursamfund og udvikledes et ’hvidt’ kapitalistisk samfund i en konfrontation, som fandt sted i en række af år, hvis navne begynder med atten hundrede”.[107] Undervisningen syftar till att den studerande kan skapa kategorier som hjälper den studerande att skapa sammanhang av till synes disparata fenomen och att utifrån redan etablerade sammanhang få den studerande att uppmärksamma fenomen som den studerande inte tidigare iakttagit. ”En kategorial historieundervisning forudsætter således en sammanhængande historie.” Grundläggande för detta sammanhang är de begrepp och framgångsfaktorer, ”der bringes i anvendelse under arbejdet med at beskrive og forklare samfundsudviklingen”.[108]

Den kategoriala historieundervisningsteorin innebär liksom övriga historieundervisningsteorier att det finns formulerade mål med undervisningen, mål som relativt konkret föreskriver vilken typ av förståelse eleven förväntas uppnå. Två komponenter är grundläggande i denna föreskrivna förståelse: samhällets utveckling och elevens förståelse av sin egen del i den utvecklingen.[109] Häri skiljer sig Sødring Jensens perspektiv från avhandlingens, där målet snarare avser en kognitiv färdighet som inte medger föreskrivna, konkreta kunskapsmål, men snarare färdigheten att orientera sig i tid utifrån faktakunskap om det förflutna som måste tolkas för att bli meningsfull och relateras till både dåtid, nutid och framtid. Idiomet att människan både är och gör historia förenar däremot den kategoriala undervisningsteorin med innebörden av ett kvalificerat historiemedvetande, men utifrån väsensskilda utgångspunkter.

---

[106] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 104, 119.
[107] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 120.
[108] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 121.
[109] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 121.

Historiekultur

Ur ett historiekulturellt perspektiv finns historien runtomkring oss, men den är också ”närvarande i oss, som tankemönster och handlingsdispositioner”.[110] Ämnet historia omfattar kunskap om den historia som har varit men också historia som något som skapas och förändras. Vi ”vänder oss till historien för att tillfredsställa vissa orienterande och meningsskapande behov och intressen” samtidigt som vi är ”kulturellt disponerade för vissa historier”.[111] I vårt sätt att tänka historia förenas och verkar flera tidsdimensioner på en och samma gång – att jämföra med det historievetenskapliga prerogativet att utgå från den potentiella mening som ryms i historiska arkiv och dokument och som skapas när avståndet mellan då och nu överbryggas. Om individens historia präglas av närhet så präglas historievetenskapen snarare av distans – en distans som delvis överbryggas med hjälp av tolkning men som samtidigt är ett självändamål. Det förflutna är per definition distanserat, samtidsbundet och unikt.[112]

Kosellecks begreppshistoriska ansats präglas av perspektivet att begrepp är sprungna ur en specifik social och politisk kontext, i sin tur definierad av erfarenhetsrum och förväntningshorisont, som måste beaktas när begreppens betydelse uttolkas. På samma sätt rymmer historieämnet både historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld.

Tesen är att progression i ämnet, definierat som faktakunskap, tolkning och medvetande, bygger på en kognitiv utveckling som medger båda perspektiven samtidigt, inte antingen det ena eller det andra och inte en förening av båda. Tolkningen sker i mellanrummet mellan historia som på samma gång vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld. Det förflutna är samtidigt både långt borta och nära. En fjärde kategori som består i att vi lär i historien, och som ersätter Sødring Jensens kategoriala historieundervisning, skulle kunna formuleras som följer:

Typ av historieundervisning	Historiekulturell
Mål med historieundervisningen	Ett kvalificerat historiemedvetande
Epistemologi	Människan är historia och människan gör historia.
Progression	Faktakunskap, tolkning, medvetande.
Det historiska stoffet	Den kunskap som krävs för att kunna besvara meningssökande frågor ur ett både genetiskt och genealogiskt perspektiv.

[110] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 38–39.
[111] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 89.
[112] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 40.

Genetisk och genealogisk orientering i tid

Med undantag av de frågor som riktas till det förflutna från den egna samtiden så är den historievetenskapliga orienteringen i tid övervägande genetisk till sin natur. Det grekiska ordet genesis avser ”ursprung” och ”uppkomst” och anger att en företeelse är betingad av sitt arv. Det förflutna förklarar sammantaget och i utvalda delar den tid vi lever i idag. För synen på historia betyder det att förklaringar till historiska händelser står att finna i den kronologiska och genetiskt ordnade händelsehistorien.

Det genetiskt ordnade livet är framåtriktat. Livet har, med seriefiguren Kalles ord, en avsikt och en riktning.[113] Historien är underförstått progressiv. Samtiden är summan av allt som har hänt, och ofta – framför allt i undervisningssammanhang – beskriven i termer av orsak och verkan: ”Det är vi och vårt samhälle som är historiens slutpunkt, även om denna är ack så provisorisk och föränderlig, och historia kan lära oss att förstå, förklara och bemästra denna nutida belägenhet.”[114]

Ur en historikers perspektiv är kronologisk tankereda en nödvändig utgångspunkt, även utan en förståelse av historia som en meningsfull, progressiv och sammanhängande berättelse. Den kronologiska tankeredan kan beskrivas som ett minimikrav, begripliggjord tid som en optimumnorm.

Tid upplevs som synonym till förändring och uppmanar till tolkning, att jämföra med den av instinkter styrda biologiska tiden, och måste därför inordnas i kulturellt meningsskapande mönster.[115] Franska revolutionen, som är föremål för den läroboksanalys som komma skall, är ett exempel på en sådan förändring som ständigt tolkas och omtolkas och som – för att revolutionen anses ha bidragit till det samhälle vi lever i idag – utgör en i det närmaste självklar del i en västeuropeisk historiekultur.

Historia definieras av Jörn Rüsen som tid som genom tolkning har erhållit betydelse och mening och blivit begriplig.[116] Reinhart Koselleck menar att tidsbestämningar av

---

[113] Kalle syftar på Kalle i *Calvin and Hobbes*, Bill Wattersons serie som utkom mellan 1985 och 1995. Kalle uttrycker sambandet mellan historia och mening som att historia är ”the fiction we invent to persuade ourselves that events are knowable and that life has order and direction”. Karaktärerna har fått sina namn efter den franske-schweiziske 1500-talsreformatorn Jean Calvin och Thomas Hobbes, filosof i 1600-talets England. Se Kristians Gerners resonemang i *Centraleuropas historia*, 1997, s. 52–53.

[114] Karlsson, Klas-Göran, 2014, s. 49. Det genetiskt ordnade livet har ofta en etnocentrisk innebörd och låter antyda att den faktiska utvecklingen, utöver att vara linjär och irreversibel, också är densamma för alla länder och kulturer. Kristensson Uggla omtalar i första hand berättelsens struktur och innebörd, men eftersom den ofta är genetiskt strukturerad är resonemanget relevant här; Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 64.

[115] Rüsen, Jörn, 2005, s. 1.

[116] Rüsen, Jörn, 2005, s. 2.

olika slag må vara betingade av naturen, men historiskt meningsfulla blir olika typer av fenomen först när de sätts in i ett historiskt sammanhang.[117]

Den historievetenskapliga tolkningsakten är tudelad i att först frilägga mening, för att sedan tillskriva mening.[118] Förändringen som följer av den faktiska tidens gång måste beaktas och tillåtas komplettera tolkningen av faktiska förflutna händelser. Historia är med andra ord tolkad tid som blir meningsfull i ett historiskt sammanhang och som orienterar det mänskliga agerandet.[119] Progressionen kan beskrivas som en utveckling från kunskap om den historiska händelsens ursprung och samtid till en förståelse av förändring som en synonym till tidens gång. Av resonemanget följer att den franska revolutionen har en delvis annorlunda innebörd 1789 än i en sentida läroboksstext eller i en akademisk avhandling från till exempel 1960- eller 2010-talet.

Människan är beroende av att kunna orientera sig i tid. Genom historiska studier blir orienteringen systematisk – en historievetenskapligt grundläggande funktion.[120] Den systematiska orienteringen i tid kan liknas vid Kosellecks ambition att göra historieämnet användbart i livet och Rüsens syn på historia som ett sätt att tänka. Meningen med historien sammanfaller i tre delar, menar Rüsen: erfarenhet, tolkning, orientering. Så skapas mening: när vi uppfattar förändringar i tiden, när vi tolkar förändringarna och när vi utifrån erfarenheter utvecklar perspektiv på framtiden.[121] Koselleck använder begreppet historisk tid för tolkad tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont:

> The compulsion to coordinate past and future so as to be able to live at all is inherent in every human being. Put more concretely, on the one hand, every human being and every human community has a space of experience out of which one acts, in which past things are present or can be remembered, and on the other, one always acts with reference to specific horizons of expectation.[122]

Historieämnets relevans kan formuleras som systematisk orientering i tid. Kvaliteten består i att kunna tolka och förstå förändring på ett sätt som gör historien meningsfull och den historiska tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont begriplig, Den historiska tiden beskriver hur erfarenheter har bearbetats och förväntningar har artikulerats: ”Den som till vardags försöker göra sig en bild av historisk tid kan ge akt

[117] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 25.
[118] Ödman, Per-Johan, 2007, s. 59.
[119] Rüsen, Jörn, 2006, s. 50, 53–54.
[120] Rüsen, Jörn, 2005, s. 1.
[121] Rüsen, Jörn, 2006, s. 49–50, 55.
[122] Koselleck, Reinhart, 2002, s. 111.

på en gammal människas rynkor eller på de ärr i vilka ett förgånget livsöde är närvarande."[123] Av detta följer att den historiska tiden egentligen är flera historiska tider som överlagrar varandra, på samma sätt som ett rum fyllt med människor från olika generationer rymmer olika erfarenhetsrum och förväntningshorisonter som korsas i möten mellan generationerna: "Glimtarna från detta panorama antyder att en allmän, mätbar naturtid inte direkt (även om naturen må ha sin historia) kan göras till ett historiskt tidsbegrepp."[124]

Rüsen ger uttryck för den historiska, tolkade, tiden mellan erfarenhetsrum och framtidsperspektiv på likartat sätt som Koselleck, men med annan språkdräkt:

> Historia är betydelsefull och meningsbärande tid. Den förenar förfluten tid, nutid och framtid på ett sätt som medger att människor kan leva i spänningsfältet av ett i hågkommet förflutet och en förväntad framtid. Historia är en process som reflekterar det mänskliga livets tidsordning, grundat på erfarenhet och utvecklat genom utblickar mot framtiden.[125]

Kosellecks epistemologiska utgångspunkt är historia i plural utifrån erfarenheter och föreställningar om tid snarare än tid som ett absolut begrepp. Tidsbestämningar, såsom epokindelningar, må vara betingade av naturen, men de måste definieras historiskt. Den historiska tiden är kontextuell, knuten till "sociala och historiska handlingar, till konkret handlande och lidande människor, till deras institutioner och organisationer".[126]

Koselleck gör en åtskillnad mellan språket, som i allt väsentligt förblir detsamma, och de mänskliga erfarenheter som språket rymmer. Begreppen reflekterar inte verkligheten, men rymmer specifika och tidsbundna erfarenheter, även om de är på ytan desamma. Han exemplifierar med begreppen demokratisering och äktenskap, två begrepp som återkommer i historieskrivningen men som rymmer väsensskilda erfarenheter i olika socialhistoriska kontexter.[127]

Alla begrepp måste således förstås utifrån sin kontext och förankras i den historiska verklighet de är sprungna ur. Ur ett sådant perspektiv rymmer den franska revolutionen och andra revolutioner olika typer av erfarenheter längs den kronologiska tidslinjen, erfarenheter som bör synliggöras för att tid som förändring ska kunna begripliggöras.

---

[123] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 24.
[124] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 24.
[125] Rüsen, Jörn, 2005, s. 2.
[126] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 24.
[127] Koselleck, Reinhart, 1989a, s. 308–325; Koselleck, Reinhart, 1989b, s. 649–666.

Det finns således inte endast en historia utan flera historier inom olika historiska sammanhang och historiekulturer. Samtidigt förblir historien densamma även om nya erfarenheter leder till ständiga omtolkningar. Ett sådant perspektiv försvårar en syn på historia som livets läromästare, *historia magistra vitae*. När vi vänder oss till historien ”för att finna kraft och inspiration, inre samling och konsolidering” så sönderfaller historien i stället ”i ett virrvarr av motsägande och konkurrerande historier”.[128]

Ur ett begreppshistoriskt perspektiv är det osäkert om det som uppfattades som dygder under antiken, exempelvis klokhet och måttfullhet, äger samma betydelse i en annan historisk tid. Sakhistoriska och historiekulturella skillnader fungerar bestämmande för begreppens innebörd – i tid och över tid.

Relationen mellan en historia som alltid förblir densamma och erfarenheter som leder till ständiga omtolkningar uttrycktes inför reformationsåret 2017 på följande sätt av den evangelisk-lutherska och romersk-katolska enhetskommissionen:

> Vad som hände i det förflutna kan inte ändras, men vad av det förflutna som vi minns och det sätt på vilket det minns kan med tiden faktiskt förändras. Minnet gör det förflutna närvarande. Medan själva det förflutna är oföränderligt, är det förflutnas närvaro i nuet föränderlig.[129]

Citatet ger uttryck för att relationen mellan det förflutna och det förflutnas närvaro i nuet är en i det närmaste existentiell fråga för den lutherska och katolska kyrkan. Reformationen 1517 splittrade kyrkorna på ett sätt som inte kan förnekas eller revideras. Hur denna splittring ska förstås är däremot föremål för tolkning, vilket i sin tur inverkar på kyrkornas framtida relation.

Orienteringen i tid är genealogisk när vi vänder oss mot det förflutna för att söka ursprunget till händelser och fenomen i den egna samtiden. Det förflutna blir historia när vi tolkar det förflutna utifrån våra behov av att minnas och av att orientera oss i den egna samtiden. Vi gör historia av det förflutna utifrån frågor om identitet, existens och moral. Om historisk tid illustreras med bilden av en gammal människas rynkor eller de ärr som vittnar om ett förgånget livsöde, så kan genealogisk orientering i tid illustreras med Klas-Göran Karlssons bild av den lilla flickan som sitter vid köksbordet med sin farmor och inser att farmor än gång varit lika liten som den lilla flickan och att den lilla flickan en dag kommer att bli gammal som farmor.[130] Förståelsen omfattar både förfluten tid, samtid och framtid.

---

[128] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 123.
[129] Löwegren, Mikael, 2016, artikel 16.
[130] Karlsson, Klas-Göran, 2009a, s. 49–50; Karlsson, Klas-Göran, 2010, s. 25.

Koselleck använder uttrycket förgången framtid för att peka på hur föreställningar om framtiden rymmer förfluten tid. På samma sätt ryms en framtida förflutenhet i de beslut vi fattar som avser att inverka på den tid som kommer.[131] Den historiska tiden förändras med historien. En gång gjorda erfarenheter kan ändras med tiden. Det kan alltid bli annorlunda än vad som förväntas. Den förgångna framtiden bestäms därför inte fullständigt av det förflutna.[132]

Den historiska tiden ryms mellan erfarenheter och förväntningar. Det är i detta mellanrum som tiden blir meningsfull och möjlig att förstå. Paul Ricœur talar om hur den mening vi tillskriver det förflutna hela tiden förändras när vi omtolkar det förflutna i förväntan på framtiden och med insikter i det förflutna. Historievetenskapen hanterar enbart retrospektion när den definierar sig som vetenskapen om människor i det förflutna och ur de tre tidsdimensionerna då, nu, framtid endast urskiljer ”det historiska”.[133] En sammanhängande och meningsfull förflutenhet omfattar både översättningen av nutid till en historia för förfluten tid och av förflutenhet till en historia för nutiden.[134]

I en dubbel tankeoperation förenas, likt det Janusansikte som samtidigt är vänt mot både förflutenhet och framtid, en genetisk, framåtsyftande, orientering i tid med en genealogisk, tillbakablickande, orientering. ”Put differently, there is no history which could be constituted independently of the experiences and expectations of active human agents.”[135]

Historiemedvetandet definieras av Rüsen som förmågan till orientering i tid. En sådan förmåga omfattar förmågan att använda de erfarenheter som tiden rymmer till orientering i livet: att låta ens agerande vägledas av förändring som begrepp, att uttala sig om identitet utifrån historisk kunskap och att fläta samman sin egen identitet med historisk kunskap.[136] Koselleck menar att det förflutna, det nuvarande och framtiden alltid relaterar till varandra. Mänsklig självförståelse och tolkning konstrueras i interaktionen mellan dessa tidsdimensioner.[137]

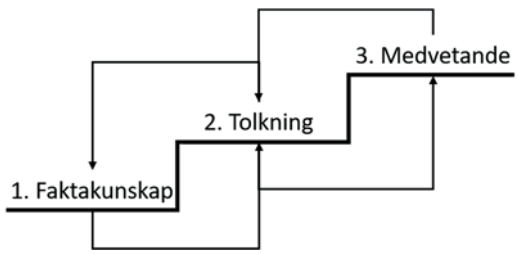
Den förflutna tid som ryms i föreställningar om framtiden måste förstås på ett annat sätt än tidigare, till gagn för de beslut som fattas nu med avsikt att inverka på den tid som kommer – den framtida förflutenheten. Ur ett mer kritiskt perspektiv kan det som hände i det förflutna inte ändras. Den genetiska historien utgör en storhet som bör

---

[131] Jordheim, Helge, 2004, s. 13.
[132] Koselleck, Reinhart, 2004b, s. 262.
[133] Ricœur, Paul, 2006, s. 15.
[134] Rüsen, Jörn, 2006, s. 55.
[135] Koselleck, Reinhart, 2004b, s. 256.
[136] Rüsen, Jörn, 2005, s. 27.
[137] Olsen, Niklas, 2012, s. 230.

beaktas i lika stor utsträckning som det genealogiskt orienterade minnet. Historien kan berättas på ett annat sätt, men den nya berättelsen bör omfatta både den genetiskt framåtsyftande historien och den genealogiskt motiverade berättelsen. Annars riskerar berättelsen att bli en annan, revisionistisk, historia.

Orientering i tid kan ses som en generisk färdighet som ersätter historia som livets läromästare, *magistra vitae*, i dess betydelse att de stora föredömena och de otvetydigt goda exemplen står att finna i det förflutna.[138] Det finns kännetecken och villkor som är oberoende av tid och individ, men människan äger alltid historicitet kännetecknad av interaktionen mellan förflutenhet, nutid och framtid. Det kan beskrivas i en modell som anger hur progressionen, som faktakunskap, tolkning och medvetande, är samtidigt både genetisk och genealogisk i en *perpetuum mobile*:



Exemplet: den franska revolutionen

Den franska revolutionen, vars startpunkt brukar sättas med stormningen av Bastiljen den 14 juli 1789 och med Napoleons maktövertagande – Brumairekuppen – drygt tio år senare som slutpunkt, är ett exempel på ett historiekulturellt betingat urval som anses så centralt för vår förståelse av det förflutna och vår egen tid att skildringar av revolutionen är ständigt återkommande i såväl läroböcker som vetenskapliga texter. Nya perspektiv och nya sammanhang leder, som sagt, till ny kunskap i samma utsträckning som ny empiri. Över 200 år efter revolutionens utbrott produceras fortfarande mängder med skildringar och analyser av revolutionen, vilket tyder på att den mening som olika händelser tillskrivs inom en och samma historiekultur kan förändras över tid. Nya erfarenheter förändrar redan gjorda erfarenheter.

Koselleck talar, som tidigare nämnts, om hur erfarenhetsrummet har krympt efter den franska revolutionen och att förväntningshorisonten på motsvarande sätt har blivit

[138] Olsen, Niklas, 2012, s. 219.

större. Den franska revolutionen utgjorde en så genomgripande händelse att våra erfarenheter inte hjälper oss i lika stor utsträckning som tidigare när vi blickar mot framtiden. Förutsättningarna för att kunna göra nya erfarenheter undandrar sig alltmer redan gjorda erfarenheter.[139]

Koselleck, liksom historiekulturellt orienterade forskare, intresserar sig lika mycket för erfarenheterna av tid och föreställningar om tid som av tiden själv. Det är i det historiska sammanhanget som vi gör historia tolkad genom den historiekulturella kommunikationskedjan. Det kan jämföras med den här stipulerade nödvändigheten i att förena en genetiskt och genealogisk orientering i tid för ett kvalificerat historiemedvetande eller, med Kosellecks ord, att framställa det inre sammanhanget mellan det förflutna och framtiden.[140] Kristensson Uggla uttrycker relationen mellan att vara och att göra historia som följer: ”Att människan själv existerar historiskt, innebär inte bara att hon är bestämd av historiskt givna omständigheter, det betyder också att hon står i ett aktivt förhållande till sina egna möjligheter.”[141]

Den historiska förståelsen är självreflexiv. Den verkar och återverkar på en och samma gång. För Koselleck kommer erfarenheterna och föreställningarna till uttryck genom språket och begreppen, för historiekulturforskaren genom det sätt på vilket historia förmedlas och tas emot. Historien kan inte ändras, men däremot hur den kommuniceras. Det handlar om att berätta historien på ett nytt sätt.

Pedagogiska teorier

De pedagogiska teorier som följer beskriver barnets kognitiva utveckling och hur inlärning går till. Progressionen beskrivs ur den lärandes perspektiv. De historievetenskapliga och historiekulturella perspektiven beskriver progressionen ur ett ämnes- och innehållsperspektiv: objektet för inlärningen. De pedagogiska teorierna i förening med de historievetenskapliga och historiekulturella perspektiven beskriver – utifrån tesen att denna process ter sig på olika sätt beroende av ett ämnes kvantitet, kvalitet och relevans – en möjlig progression i mötet mellan utvecklingens subjekt och utvecklingens objekt.

[139] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 27.
[140] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 170.
[141] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 141.

Konstruktivism

Jean Piaget etablerade genetisk epistemologi som en teori om hur begrepps- och tankemönster utvecklas.[142] Studiet av intellektuella aktiviteter på en grundläggande nivå hos barnet medger en bättre förståelse av strukturen på den vuxnes sätt att tänka. Han beskriver studiet av barns psykologi som ett mentalt embryo som både beskriver utvecklingens olika stadier och ”denna utvecklings själva mekanism”.[143] Tesen är att kunskapssamhällets sätt att utveckla kunskap liknar barnets progression.

Det specifika problemet med genetisk epistemologi är kunskapstillväxten, eller passagen från en icke-adekvat, fattigare form av kunskap, till en som är rikare till både djup (intension) och bredd (extension).[144] Den kvalitativa förändringen på ett tidigare stadium bör inte definieras som en absolut begynnelse, utan snarare som uttryck för en mer eller mindre kontinuerlig och evolutionär förändring.[145] Utvecklingen genereras av att problem identifieras på en nivå men att redskapen för att lösa dem finns på nästa, av Piaget formulerat som fruktbara tillstånd av obalans.[146] Utvecklingen börjar i en upplevd kognitiv konflikt som uppstår när man (barnet) möter något som inte stämmer överens med det man (barnet) tror sig veta. Kunskapen utvecklas via association, assimilation och ackommodation.

Associationen består i att de intryck infogas som stämmer överens med det redan kända, utan att nya strukturer och sätt att tänka uppstår. Progressionen kan beskrivas som kumulativ.

Individen assimilerar den djupare och bredare kunskapen på ett sätt som kan leda till att individens beteende ackommoderas genom att en ny struktur och ett nytt schema skapas.[147] Scheman blir internaliserade föreställningar. Progressionen skulle därefter

---

[142] I *Psykologiguiden* översätts genetisk epistemologi till ”teori om kunskapsutveckling” och anger genetisk strukturalism som dess motsvarighet på svenska. Epistemologi betyder ”läran om kunskap”. Genetisk avser kunskapens ursprung, eller – i det här sammanhanget – hur begrepps- och tankemönster utvecklas. Här kommer fortsatt begreppet genetisk epistemologi att användas, som en mer omfattande term än genetisk strukturalism; som ett begrepp som lättare lånar sig till jämförelser av andra epistemologier, än till strukturalismtänkande i allmänhet. Genetisk epistemologi är med en sådan tolkning både mer vittomfattande och mer specifik än genetisk strukturalism. Se vidare ”genetisk epistemologi”, *Psykologiguiden*, 2016.

[143] Piaget, Jean, 1972b, s. 17.

[144] Piaget, Jean, 1972a, s. 16.

[145] Piaget, Jean, 1972a, s. 34.

[146] Piaget, Jean, 1972a, s. 45. Piaget beskriver kunskapsutvecklingsprocessen som tillstånd av obalans; att jämföra med taxonomierna som beskriver den uppnådda kunskapsutvecklingens olika nivåer. Om taxonomierna beskriver de olika nivåerna eller stadierna, så beskriver Piaget i första hand strecken mellan nivåerna; hur kunskapsutvecklingen sker snarare än hur den uppnådda kunskapsutvecklingen kan beskrivas.

[147] Piaget, Jean, 1972a, s. 22.

kunna beskrivas som förmågan att sträcka sig bortom den aktuella situationen och mera fritt och flexibelt kunna klassificera och skapa samband mellan såväl frånvarande som närvarande objekt.[148] Assimilationsschemat förändras vartefter det anpassar sig till de element som assimileras, men utan att förlora sitt sammanhang.[149] Relationen mellan assimilation och ackommodation skulle kunna beskrivas som relationen mellan att lära sig att inte gå mot röd gubbe och insikten att det är möjligt när det inte kommer några bilar. Den första regeln gäller fortfarande, men schemat och sättet att tänka har anpassats, ackommoderats, till omgivningen.

Att integrera ny kunskap med redan befintlig består lika mycket i att urskilja det som åtskiljer som det som bekräftar det befintliga. Piaget talar om den progressiva jämvikten mellan integration och differentiering som att differentieringen på samma gång både hotar och förstärker integrationen av ny kunskap. Utvecklingen beskrivs av Piaget som en sluten cirkel som kan expandera och berika sig men ändå bevara sin cykliska form.[150]

Det finns två typer av processer som motsvarar varandra. Den ena utgår från en överensstämmelse mellan jämförelseobjekt i skala 1:1, den andra är mer generell och bortser från den absoluta överensstämmelsen. Skillnaden beskrivs av Piaget som skillnaden mellan att rita en figur efter en modell, så att figurens delar motsvaras av modellens delar, och det faktum att Napoleons marskalkar, apostlarna och zodiakens tecken endast förenas av siffran tolv och inte delar några kvalitativa egenskaper i övrigt.[151] Den lagbundenhet i processen som Piaget eftersöker kan beskrivas som att kunna se och laborera med både delarnas specifika och generella egenskaper.

Progressionen som helhet beskrivs som ett ökat fjärmande från den omedelbara kontexten, definierad som formella operationer i barnets utveckling. Piaget beskriver en kunskap som höjer sig över det omedelbara och relaterar verkligheten till det möjliga och det nödvändiga. Det blir möjligt (för barnet) att formulera hypoteser som inte primärt är knutna till barnets omedelbara och fysiska omgivning.[152] Progressionen hos barnet består i att tanken alltmer frigör sig från det fysiska interagerandet med omvärlden. Det uppstår en överensstämmelse mellan tanke och universum.[153]

Progressionen från den naturliga, medvetna tanken till ett formaliserat sätt att tänka kan beskrivas som tankens frihet. Kartan ritas om och förgreningarna ökar, vilket i sin tur ökar förmågan att skapa nya förgreningar. Ur Piagets *genetiska* perspektiv sker *formaliseringen* som en förlängning av det reflekterade abstrakta tänkande som är en del

---

[148] Piaget, Jean, 1972a, s. 29.
[149] Piaget, Jean, 1978, s. 7–8.
[150] Piaget, Jean, 1978, s. 41.
[151] Piaget, Jean, 1972b, s. 30
[152] Piaget, Jean, 1972a, s. 46–47.
[153] Piaget, Jean, 1972a, s. 50.

av tankens utveckling. Progressionen är både kumulativ och evolutionär. På grund av den ökade specialiseringen och generaliseringen som formaliseringen innebär, så uppvisar den en frihet och en rikedom av kombinationsmöjligheter som i stor utsträckning överskrider den naturliga tankens gränser och möjliggör mer varierade och nya kombinationer och en större frihet i kombinationerna. Progressionen har genetisk grund, men den är inte uteslutande medfödd och förutbestämd utan samtidigt beroende av att kunskapen konstrueras aktivt.[154]

Strukturer på olika nivåer är inte ömsesidigt uteslutande, utan snarare ömsesidigt assimilerande. En högre nivå kan härledas ur en lägre och integrera den.[155] Piaget kallar processen *reflekterande abstraktion*.[156] Det innebär ett nytt sätt att tänka för både barn och vuxna, vilket i sin tur medger upptäckten av nya samband och sätt att resonera på. Processen utmynnar i det som Piaget kallar formalisering: en förlängning av den reflekterande abstraktionen som är en del av den kognitiva utvecklingen.[157]

Progressionen består i kvalitativa skillnader mellan nivåerna och av kvalitativa förändringar av strukturen som helhet, inte endast i att passera från ett stadium till ett annat. Varje ny nivå förbättrar de tidigare strukturerna. Drivande är strävan efter jämvikt som enligt Piaget förefaller vara grundläggande för den kognitiva utvecklingen, en jämvikt som (tillfälligt) innebär en ny typ av förståelse på en högre nivå.[158] Den kognitiva jämvikten når aldrig ett slut: ”Any knowledge raises new problems as it solves preceding ones.”[159]

Dessa förbättrade jämviktstillstånd består dels i en utökning av befintliga scheman, dels en större urskiljning. De inslag och fakta som stör assimileras med schemat som därmed utökas. Referensramarna expanderar. De inslag och fakta som inte kan assimileras är uttryck för en större urskiljningsförmåga och utgör därmed grunden för nya underscheman eller underkategorier. Den större urskiljningsförmågan utgör i sig en störning i relation till det sammanhängande sättet att tänka. Följden blir att det som urskiljs antingen stör systemet eller integreras och fungerar berikande på grund av (den ständiga) strävan efter jämvikt. Samtidigt kännetecknas det mentala livet inte av jämvikt, utan snarare av att det ständigt skapas relationer och redskap för tanken.[160] När

[154] Piaget, Jean, 1972a, s. 86.
[155] Piaget, Jean, 1972a, s. 93.
[156] Piaget, Jean, 1978, s. 193.
[157] Piaget, Jean, 1972a, s. 64.
[158] Piaget, Jean, 1978, s. 17.
[159] Piaget, Jean, 1978, s. 30.
[160] Piaget, Jean, 1978, s. 31–32, 81.

nya fakta når systemet och sättet att tänka så finns det tre möjliga strategier som individen använder sig av för att justera den uppkomna obalansen. I det här sammanhanget kan de tolkas som tre steg i progressionen.

Den första strategin kännetecknas av begränsade och svaga strukturer. Individen behöver inte investera så mycket, men det leder inte heller till så stora inlärningsvinster, vare sig i form av att kunskapen integreras med befintliga tankemönster eller att kunskapsluckorna fylls. Störningar och utmaningar leder till att kunskapen skingras. Den andra strategin består i att infoga störningarna och den nya kunskapen på ett sätt som medger variationer i systemet och sättet att tänka. Jämvikten ersätts av modifieringar av tidigare sätt att tänka. Vinsten består i en utvidgning av systemet och tankebanorna och i en ökad förståelse, definierad som både en ökad samstämmighet (*coherence*) och en större säkerhet i hanteringen av nya störningar. Den tredje strategin har upphävt behovet av strategier. Genom reflekterande abstraktioner skapas regler för hur kunskapen sätts samman. Vinsten består i möjligheten att skapa oändligt många nya kombinationer och i skydd mot nya störningar.[161]

Som steg i tankens utveckling skulle de tre strategierna kunna beskrivas som fakta, tolkning och medvetande: inlärningen av fakta som inte kräver att individen förändrar sitt sätt att tänka, tolkning som ökad förståelse och ett förändrat sätt att tänka, medvetande som befriad tanke med ontologiska konnotationer.

Ett nytt stadium i utvecklingen kännetecknas av förnyad reflektion. Det kognitiva systemet är beroende av den här typen av efterhandsreglering som ett led i utvecklingen.[162] Det är bara när den tidigare strukturen blir en del av den nya som orsakerna till att den har blivit förstådd blir tydliga. Det leder i sin tur till den paradoxala insikten att varje struktur är beroende av den struktur som följer för att de möjligheter som skapats av föregående struktur ska kunna tas tillvara.[163]

Piaget gör en åtskillnad mellan perception och föreställning utifrån frågan om föreställningen om rymden rymmer mer eller mindre än iakttagelserna av rymden.[164] Han konstaterar att föreställningen består i något mer än fakta som är möjliga att iaktta eftersom den omfattar allt som ett aktivt kunskapsinhämtande har tillfört iakttagelserna. Kunskapsinhämtandet utgår snarare från redan etablerade föreställningar om rymd, tid, hastighet och orsakssamband än från att endast registrera omvärlden. Fakta i sig bidrar vare sig till att etablera tankemönster eller till att förändra dem. Grundläggande tankemönster är redan etablerade. Det krävs någon form av interaktion för att de ska förändras och utvecklas. Den åtskillnad som Piaget gör talar mot en modell för

[161] Piaget, Jean, 1978, s. 74–75.
[162] Piaget, Jean, 1978, s. 36.
[163] Piaget, Jean, 1978, s. 193–194.
[164] Piaget, Jean, 1971, s. 68.

kunskapsutveckling som bygger på att den studerande först lär sig en stor mängd fakta för att därefter förhålla sig till det som har lärts in.

Det finns ingen renodlad faktakunskap som är oberoende av den tänkande individen. Fakta är mer än ren perception och omfattar alltid ett begreppsliggörande, som bestämmer inriktningen på tolkningen.[165] När jag ser ett hus, ser jag omedelbart huset som *gestalt*, för att sedan analysera dess delar – jag erfar inte först färgen på takteglet och höjden på skorstenen. Kunskap härrör aldrig från endast sinnesintryck utan också från scheman och sätt att tänka på olika nivåer som i sin tur inte kan reduceras till summan av intrycken.[166] Om detta interagerande översätts till tolkning så tillför tolkningen egenskaper som inte bärs av fakta i sig. Att erfara något är att hantera kopplingen mellan de egenskaper som tolkningen har tillfört. Kunskapen mynnar ur tolkningen, inte ur fakta som sådana.[167]

Vygotskij kritiserade Piaget för den senares anspråk på universalitet och utvecklingstrender. Ur Vygotskijs perspektiv är Piagets upptäckter inte universella utan historiskt och socialt grundade.[168] Om utvecklingen enligt Piaget beskrivs som individuell, sprungen ur individen (endogen), operativ och universell, så kan Vygotskijs syn på utvecklingen beskrivas som social, sprungen ur omgivningen (exogen), semiotisk och kontextuell.[169]

Flera faktorer förenar dock de båda pedagogerna, bland annat synen på tänkandets utveckling som ett resultat av interaktion med omgivningen. Piaget uttrycker interaktionen som en assimilation. För Vygotskij är den primärt relationell och social.[170] Människans plats i tid (historicitet) och rum (position) utgör för Vygotskij själva kärnan i hennes meningsskapande:

> In development, human nature is not simply socialized, it is *transformed* by society and history embedded in the very system of meanings by which humans make sense of their experience and action. Such a view carries implications for problems as diverse as the structure and development of mind, the nature of meaning, the nature and psychological function of semiotic systems, and the role of history, culture and literacy in psychological process.[171]

---

[165] Piaget, Jean, 1978, s. 139.
[166] Piaget, Jean, 1971, s. 65, 86–87.
[167] Piaget, Jean, 1971, s. 71.
[168] Tryphon, Anastasia & Vonèche, Jacques, 1996, s. 6.
[169] Martí, Eduardo, 1996, s. 57. Vygotskij tog spjärn mot behaviorismen, som betraktade erfarenhet som något som kom utifrån. Vygotskij betonar också den exogena aspekten av utvecklingen, men i samspel med en aktiv individ.
[170] Wozniak, Robert H., 1996, s. 14.
[171] Wozniak, Robert H., 1996, s. 17.

Vi skolas in i en kultur, som i sin tur fungerar bestämmande för vårt meningsskapande. Undervisningsprocessen definieras av Vygotskij som en anpassning av ärvda erfarenheter till ett socialt sammanhang och som en åter-utbildning med innebörden att nya relationer skapas inom ett redan befintligt beteendemönster.[172]

Den fortsatta analysen tar sitt avstamp i Lev S. Vygotskijs forskning om barnets språkliga utveckling – att jämföra med den här stipulerade modellen fakta, tolkning och medvetande.

Socialkonstruktivism

Vygotskij undersökte i *Thought and Language* (1934) barns förståelse av begrepp och begreppens relation till tänkande och verklighet.[173] Han omtalar begreppstillägnandet som en ”komplicerad och autentisk tankeakt” som inte behärskas genom en enkel överföring eller nedsippring. Begreppsbildningen börjar inte i det konkreta och är inte summan av delarna. Begreppsbildning tarvar en generalisering på en mer abstrakt nivå än ordens relation till de konkreta tingen.

I stället för en stegvis övergång från det konkreta till det abstrakta sker rörelsen uppifrån och ner, från det allmänna till det enskilda. Barnet och den vuxne kan använda samma ord, men för den vuxne är ordens innebörd abstrakt, för barnet allmän i stället för konkret och differentierad. Den vuxne förstår revolution som ett abstrakt fenomen, barnet förstår ordet mer allmänt som något som omfattar mer än vad det egentligen avser, utan kunskap om konkreta och olikartade exempel. Progressionen består i att lära sig begreppet revolution för att på så sätt kunna göra en differentiering av de fenomen som kan klassificeras som revolution och de fenomen som är att betrakta som något annat. Ur ett språkinlärningsperspektiv lär sig barnet först ordet träd (det allmänna) och därefter vad som är träd och inte och vilka olika typer av träd som finns (det konkreta). Ju mer vi lär oss, desto fler nyanser kan vi urskilja.

Om Koselleck betonade vikten av att förankra historiska begrepp i en specifik historisk verklighet, så underströk Vygotskij i stället att all begreppsutveckling börjar i det allmänna för att sedan omfatta enskilda exempel. Om Koselleck och Vygotskij förenas så skulle progressionen kunna beskrivas som en utveckling från att förstå begreppet revolution till att få kunskap om specifika revolutioner och respektive revolutions historiska sammanhang.

Vygotskij konstaterade att bristen i den så kallade definitionsmetoden, att ta fram ett enstaka ord som barnet måste definiera, är att ordet lösryckts ur sitt sammanhang, ”utan samband med de reella tankeprocesser där de förekommer, där de uppstår och lever sitt

[172] Vygotskij, Lev S., 1997, s. 57.
[173] På svenska: *Tänkande och språk* (2001).

liv".[174] En direkt inlärning av begrepp liknas vid "en naken verbalism som simulerar och imiterar en närvaro av dessa begrepp hos barnet men i själva verket bara döljer tomhet", en tomhet där ord ersätter begrepp och minne ersätter tänkande. Barnet blir då osäkert "inför varje försök att på ett medvetet sätt använda sig av sin kunskap".[175]

Vygotskij visade hur barn utvecklas från att använda väldigt stora begrepp, till mer specifika. Christer Karlegärd visar detta på motsvarande sätt när han under rubriken "Den lille soldaten och det stora första världskriget", med underrubriken "Vi människor", ställer frågan om det är mod som förklarar att hundratusentals unga män sprang ur skyttegravarna mot en säker död. Det är inte primärt en stor mängd fakta som leder fram till en förståelse av orsakerna, utan en fråga som speglar en för alla människor relevant aspekt av, i det här fallet, skyttegravskriget 1914–1918. Svaret kräver tolkning av kunskap, inte endast återgivning av minne. På detta djupt mänskliga plan kan vi förstå att fosterlandskärleken inte förmår att förklara soldaternas agerande. Individuella, och allmänmänskligt relevanta, orsaker med lika stort eller större förklaringsvärde omfattar hot om dödsstraff för desertering, berusning och grupptryck.[176]

Tänkandet uppstår före begreppet, här begreppet fosterlandskärlek. Begreppet är i sin tur "produkten av en lång och komplicerad utvecklingsprocess hos barnets tänkande".[177] Fler förbindelser, eller associativa förbindelser, leder inte per automatik till ett mer kvalificerat sätt att tänka, konstaterade Vygotskij. I anslutning till den lille soldaten och det stora första världskriget låter sig frågan om vad mod är inte primärt besvaras med stora faktakunskaper eller ett flertal exempel. Progressionen består i att det abstrakta tänkandet kring "mod" konkretiseras och ges ett specifikt sammanhang, för att begreppet i den historiskt givna situationen därefter ska kunna problematiseras och jämföras med andra enskilda exempel, både i det förflutna och i samtiden.

Enligt Vygotskij rör sig den vetenskapliga begreppsbildningen från den verbala definitionen ner till det konkreta fenomenet. De vardagliga begreppen utvecklas från det konkreta fenomenet mot en generalisering.[178] Frågan om vad mod är rymmer potentiellt båda rörelserna. Ordet mod kan definieras och ges historiska exempel. Individen har samtidigt en föreställning om mod utifrån den egna vardagen. Om perspektiven möts korsbefruktar de varandra. Applicerat på historiemedvetande innebär korsbefruktningen att nedsippringshistorien och individens föreställningar och perspektiv möts utifrån det förflutna som samtidigt något främmande och något som liknar samtiden. Det fanns för första världskriget unika – och strukturella – förklaringar till att unga

[174] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 170.
[175] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 256.
[176] Karlegärd, Christer, 1992, s. 134–136.
[177] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 247.
[178] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 254.

män begav sig över skyttevärnet mot en säker död och förklaringar som är giltiga idag. Ola Halldén talar om det nödvändiga mötet mellan uppfattningar sprungna ur livsvärlden och vetenskapliga uppfattningar sprungna ur symbolik. Verkligt lärande uppstår när den studerande relaterar de båda domänerna till varandra.[179] Progression som tolkning kan beskrivas som komplicerade och högre begrepps nedåtrörelse mot det elementära och lägre, eller från begrepp till ting – och omvänt från ting till begrepp.[180]

I stället för att beskriva progressionen enbart i kvantitativa termer, som att lära sig alltmer om ett specifikt fenomen, kan den beskrivas som att lära sig behärska en vertikal rörelse hos begreppen. Progression innebär då en ökad generalisering och att kunna operera fritt med ett begrepp som bygger på en generell formel och inte ett bestämt uttryck. Parallellt med det komplexa tänkandet, som sammanfogar fenomen, utvecklas de potentiella begreppen som fungerar särskiljande.[181] Utvecklingen av det historiska tänkandet börjar ”i mitten”, i det jag redan äger kunskap om, vilket i sin tur leder till frågor och problematiseringar, eller i den genealogiska orienteringen bakåt i tiden i sökandet efter mening och svar.

I historia föregår historiemedvetandet utvecklingen av tolkningen och begreppen. Tolkningen och begreppen utvecklar i sin tur historiemedvetandet. Ett kvalificerat historiemedvetande består i mötet mellan genetisk och genealogisk orientering i tid, och historia som vetenskap och som livs- och erfarenhetsvärld, så att begrepp och föreställning sammanfaller och möjliggör mer avancerade tankeprocesser. Progressionen kan beskrivas som att barnet först upprättar subjektiva samband mellan element och ord som saknar inre, objektiva, samband. Orden kan ändå ytligt påminna om den betydelse som den vuxne tillskriver ordet. I nästa steg bildar orden komplex eller generaliseringar utifrån konkreta föremål som förenas av objektiva samband. Sambanden är konkreta och faktiska, inte abstrakta och logiska. I det tredje steget bildar barnet, eller tonåringen, eftersom det tredje steget förutsätter en större intellektuell utveckling, (äkta) begrepp som utvecklas med hjälp av analytiska lika mycket som syntetiska processer mot en ökad abstraktion.

Ordet utgör en elementär generalisering som Vygotskij skiljer från högre typer av generaliseringar i termer av verkliga och äkta begrepp. Dessa högre typer av generaliseringar förutsätter jämförande och särskiljande. Begreppet tillägnas med andra ord inte i befintligt skick, utan andra intellektuella processer är inblandade. Processen är inte mekanisk. Det tarvas en uppgift för att tonåringen ska utveckla äkta begrepp, och både barn och vuxna rör sig mellan nivåerna.

---

[179] Halldén, Ola, 1997, s. 201.
[180] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 348.
[181] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 248, 361.

På samma sätt som barn upprättar subjektiva samband mellan ord har alla människor en subjektiv förståelse av tid och förflutenhet. Genom tolkning av fakta ordnas och systematiseras denna förståelse av tid och förflutenhet till en högre nivå av förståelse, kännetecknad av tänkande i komplex, sammanhängande och med objektiva samband, inte endast subjektiva och personliga. Tänkande på en komplex och på en primitiv nivå samexisterar hos både barn och vuxna, menar Vygotskij.[182] Progression bygger delvis på att främmandegöra etablerade sätt att tänka. I historieämnet kan orsaker och verkningar utgöra sådana etablerade sätt att tänka som bör främmandegöras för att ett självständigt och kritiskt tänkande i komplex ska kunna uppnås.

Äkta begrepp kan liknas vid förmågan att orientera sig i tid definierad som förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden. Det är en förmåga som bryter med vår naturliga attityd och den genetiska, framåtsyftande historieskrivningen som består i en förståelse av samtiden som krönet på utvecklingen och det givna resultatet av allt som tidigare hänt.

På samma sätt rör sig historikerna mellan helhet och del, del och helhet mot en utveckling av äkta begrepp. När jag har utvecklat ett äkta begrepp, eller ett kvalificerat historiemedvetande, har jag frigjort mig från de specifika exemplen och pseudobegreppen. Jag erkänner det unika i förflutenheten likväl som det som låter sig jämföras med nutiden. Jag kan vända blicken mot det förflutna i sökandet efter svar på nutida frågor, svar som både förklarar ett fenomen och låter mig förstå fenomenet. Jag kan betrakta fenomenet utifrån olika perspektiv och förklaringsmodeller.

Processen kan liknas vid barnets tidiga historiemedvetande och den typ av tänkande som skolämnet historia kräver. Lärarens uppgift blir på motsvarande sätt att skapa förutsättningar för en förening av individens historiemedvetande med det historievetenskapligt präglade skolämnet historia, för att på så sätt överbrygga de så kallade pseudobegreppens relation till en objektiv erfarenhet.[183] Både barn och vuxna kan förstå ordet revolution, men barn förstår det som pseudobegrepp.

Att lära sig att tänka i begrepp är resultatet av olika typer av intellektuella operationer. Pseudobegreppet, att använda ett begrepp utan att till fullo förstå det, löser motsättningen mellan barnets tidiga språkliga förståelse och den sena utvecklingen av begrepp och medger att barnets förståelse kan sammanfalla med den vuxnes. Den språkliga förståelsen av ordet ”val” föregår den begreppsliga förståelsen av samma ord. När barnet tänker i komplex, sammanför barnet flera fenomen till ett komplex utifrån ordens funktion. Så bildas pseudobegreppet i övergången mellan den tidiga språkliga förståelsen och bildandet av begrepp. Ordet är detsamma, men barn och vuxna lägger inte

[182] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 193–194.
[183] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 211.

samma innebörd i ordet. Innan de föreställningar kan utmanas som barnet, eller den studerande, har om revolutioner, måste läraren först få syn på hur den studerande tänker om fenomenet.

Alla människor har ett historiemedvetande på samma sätt som utvecklingen av äkta begrepp inte är en för tonåren ny process. Det handlar snarare om att redan etablerade funktioner hela tiden fortsätter att utvecklas. Det kvalificerade historiemedvetandet kan med Vygotskijs ord beskrivas som motsvarigheten till utvecklingen av äkta begrepp: ett sätt att tänka som är unikt och olikt andra grundläggande tankeoperationer.[184]

Liksom för begreppsbildningsprocessen är det centralt för historiemedvetandet att motsvarigheten till tecken och ord – historiska fakta – kommer till funktionell användning, genom jämförelser, tolkningar och analyser. Att ha ett kvalificerat historiemedvetande kan liknas vid att behärska de egna psykologiska processerna till att lösa de uppgifter och problem som man ställs inför. Sättet att ställa frågor och utforma uppgifter på är härvidlag centralt som det som sätter igång det redan befintliga historiemedvetandet. Inom historia fyller kontrafaktiska tänk-om-uppgifter en sådan funktion:

> … såväl i förfluten tid (historieförloppet skulle ha kunnat ta en helt annan vändning och det faktiska förloppet kan ses ur de mest olikartade perspektiv och sålunda ge upphov till ett helt spektrum av skilda berättelser), framtid (framtiden är inget som ligger och väntar på oss, utan något som återstår att skapa) som vår egen samtid (vi har faktiskt ett handlingsutrymme).[185]

De kontrafaktiska uppgifterna gör således historien mindre deterministisk. Hur hade världen sett ut om det första och andra världskriget inte alls ägt rum? Frågan utmanar eventuella *ready-mades*.[186] ”För att bli medveten om något måste man först ha det. För att lära sig behärska något måste man först förfoga över det.”[187] Vygotskij talar om en funktion som kan användas både omedvetet och avsiktligt. Barnet behärskar färdigheterna spontant eller då situationen kräver det, men utanför en given struktur kan barnet inte göra samma saker som när barnet är spontant. Målsättningen är att barnet även medvetet behärskar de språkliga färdigheterna. Att äga ett historiemedvetande kan liknas vid barnet som äger språkliga färdigheter utan att veta om dem. Alla människor har

---

[184] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 184–185, 239.

[185] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 158.

[186] Begreppet *ready-made* avser hur massproducerade föremål görs till konstverk genom att lyftas in i en konstnärlig kontext, till exempel genom färdigproducerade produkter upphöjs till konst på grund av konstnärens signatur eller dylikt. Här avser begreppet kunskap om historiska fenomen som reproduceras på sätt som gör dem svåra att bryta upp och tolka på nytt, exempelvis den franska revolutionen som hela tiden bekräftas i olika sammanhang och som förblir sig lika över tid och i olika kontexter.

[187] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 291.

ett historiemedvetande som kan kvalificeras genom att det först synliggörs och sedan utvecklas. Ett kvalificerat historiemedvetande kan användas på ett medvetet plan när uppgiften så kräver, när existentiella frågor väcker behov av orientering i tid eller när historiemedvetandet aktiveras på andra sätt.

Forskarens uppgift är, menar Vygotskij, att klarlägga utvecklingen hos de former av tänkande som är funktionella motsvarigheter till begrepp. Först uppstår begreppet, därefter görs begreppet medvetet och logiskt. Användaren kan använda begreppet på ett korrekt sätt men kan inte logiskt definiera det. Ett kvalificerat historiemedvetande och förmågan att göra tolkningar måste förstås strukturellt på samma sätt som Vygotskij menar att bildandet och utvecklingen av begrepp måste förstås strukturellt. Ett medvetandegörande av begreppen och förmågan att använda dem inom ett område innebär att processen inte behöver göras om på nya områden.[188] Den nya strukturen kan överföras till alla redan tidigare utarbetade begrepp.

Begreppet revolution uppstår i skolans historieundervisning, men det är först när begreppet abstraheras som det blir möjligt att använda på mer generella sätt än knutet till det specifika sammanhang där det först uppstod. Progressionen består då i att göra begreppet applicerbart på nya situationer utifrån exempelvis frågan om likheter och skillnader, vilket i sin tur bygger på den kunskapsteoretiska ståndpunkten att det förflutna både är unikt och komparativt. En möjlig progression lyder som följer: från en uppräkning av exempel som omfattas av begreppet, till en förståelse av själva begreppet, till en definition av begreppet, till att kunna överföra begreppet på nya situationer. ”Jag äger kunskap om tre revolutioner.” ”Jag förstår vad ordet revolution innebär.” ”Jag förstår vad som skiljer revolutioner från andra typer av konflikter.” ”Jag kan använda ordet i andra situationer än de historiskt givna.” Begreppet uppstår först, därefter görs sorteringen, snarare än tvärtom, menar Vygotskij.[189]

En felaktig föreställning är att begreppet appliceras på fenomenet efter genomförd analys av det som förenar, i det här fallet, alla revolutioner. Utvecklingen går från det allmänna begreppet till den konkreta föreställningen – från det odifferentierade till det differentierade – inte i omvänd ordning. När begreppet bildas utvecklas det generella och det individuella samtidigt. Föreställning och bedömning samverkar i den begreppsbildande processen.[190] Ur ett historiekulturellt perspektiv motsvaras det av det nödvändiga mötet mellan fakta, tolkning och medvetande. Vi har redan en föreställning om det förflutna. Det äkta begreppet uppstår när fakta och föreställning möts. Motsatsen innebär att skolans historieämne och elevens historiemedvetande förblir mer eller mindre separata storheter.

---

[188] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 211, 344.
[189] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 242.
[190] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 243–244.

Inlärningen av historia och dess relation till historiemedvetande kan liknas vid inlärningen av främmande språk och dess inflytande över modersmålet. Inlärningen av historia bygger på individens historiemedvetande men påverkar också historiemedvetandet på samma sätt som det främmande språket påverkar modersmålet: Det främmande språket befriar ”barnets språkliga tänkande ur de konkreta formeras och företeelsernas fångenskap” mot medvetenhet om språkliga former, förmågan att generalisera och förmågan att mer fritt och medvetet använda orden som tankens verktyg och för att uttrycka begrepp.[191]

En tankefigur är att kunskaper i historia och tolkning av historiska fakta på motsvarande sätt kvalificerar individens historiemedvetande och ökar förmågan att generalisera och att friare och mer medvetet använda den historiska kunskapen som tankens verktyg i tolkningen av dåtid, nutid och framtid. Slutsatsen skulle då kunna bli densamma som Vygotskijs avseende hur inlärning i skolan kan bidra till barnets utveckling.[192] Att beakta individens historiemedvetande är lika nödvändigt som att beakta modersmålets position mellan det främmande språket och objekten i omvärlden. Det främmande språket lärs in med modersmålet som utgångspunkt. På samma sätt vore det naturligt att lära sig historia med det redan befintliga historiemedvetandet som grund, i gränslandet mellan förflutenhet som både något unikt och något komparativt, likt och olikt.

Fenomenografi

Fenomenografin utforskar lärande som relationen mellan omvärld och individ:

> …when it comes to learning in the sense of gaining knowledge about the world, the object of description is the very relationship between the person (the learner) and the phenomenon (that which is to be learned).[193]

Kunskapen kommer vare sig utifrån eller skapas av den som lär sig något:

> There is not a real world ”out there” and a subjective world ”in here”. The world is not constructed by the learner, nor is it imposed upon her; it is constituted as an internal relation between them.[194]

[191] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 274.
[192] Vygotskij, Lev S., 2001, s. 274–275.
[193] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 165.
[194] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 13.

Det är, enligt Ference Marton, synen på denna relation mellan verklighet och individ som skiljer fenomenografernas epistemologi från Jean Piagets konstruktivism, som i större utsträckning betonar individens kognitiva utveckling.

Ference Marton och Shirley Booth avvisar den dualistiska världsbild som är konstruktivisternas och socialkonstruktivisternas epistemologiska utgångspunkt. De menar att ett dualistiskt perspektiv inte ger några tillfredsställande svar om samspelet mellan den inre och den yttre världen. Subjekt och objekt kan inte särskiljas. Relationen mellan människa och omvärld är synonym med mening och betydelse. Mening uppstår inte någon annanstans än hos individen och är beroende av hur omvärlden internaliseras av individen.[195] Den meningsfulla världen finns bara i personers medvetanden. Det är den enda verklighet vi kan uttala oss om.

Inom variationsteorin beskrivs olika sätt på vilka vi uppfattar världen. Lärande handlar bland annat om att få syn på *dimensioner av variation* genom att ställa olika typer av frågor som exempelvis varför-frågor och ja- och nej-frågor.[196] Vad förändras? Vad förändras inte? Genom dessa frågor utkristalliserar sig de kritiska aspekter som lärandet bör inriktas på:

> Critical aspects are thus aspects of the object of learning that the learners must be able to discern in order to make the object of learning their own, as well as in order to be able to handle novel instances of the object of learning.[197]

Vilka är den franska revolutionens kritiska aspekter? Svaren beror dels på lärandeobjektet, dels på den studerande. Det som läraren identifierar som kritiska aspekter sammanfaller inte alltid med hur den studerande identifierar de kritiska aspekterna. Marton definierar lärarkompetens som kompetensen att förstå hur de studerande tänker om det specifika innehållet: Hur görs den franska revolutionen meningsfull för den studerande eller, fenomenografiskt uttryckt, vilka är den franska revolutionens kritiska aspekter?

Olika perspektiv på ett innehåll i undervisningen motsvarar elevers varierade förståelse av ett specifikt innehåll. Vidare är det betydelsefullt att kunna presentera så många alternativ och variationer av ett fenomen som möjligt, men endast en variation åt gången. Att lägga märke till något betyder att man lägger märke till en skillnad. Att lägga märke till en skillnad betyder medvetenhet om två faktorer samtidigt. Då finns det en dimension av variation.[198]

---

[195] Marton, Ference, 2015, s. 34, 36, 108.
[196] Marton, Ference, 2015, s. 89.
[197] Marton, Ference, 2015, s. 33.
[198] Marton, Ference & Pang, Ming Fai, 2006, s. 206; Marton, Ference, 2015, s. 222, 229.

Progressionen är både situationsbunden, utifrån den faktiska förståelsen av ett fenomen i en specifik situation, och generaliserbar. Att urskilja något för första gången bygger på att du tidigare lärt dig se ett variationsmönster som hjälper dig att ånyo göra samma urskiljning. Däri består generaliserbarheten. Om en dimension av variation har öppnats vid ett tillfälle är det troligare att den kommer att vara tillgänglig senare, när nya uppgifter ska lösas. Den generiska färdigheten består i att kunna variera sättet att tänka och samtidigt vara uppmärksam på det specifika.[199]

Ola Halldén belyser de problem som studerande kan möta när inomvetenskapliga ord och begrepp i historia används som egentligen inte är bundna i tid och rum. Begreppen är specifika men inte konstanta. Deras innebörd varierar beroende av kontexten. Halldén exemplifierar med ordet revolution som inte är liktydigt med väpnad kamp och inte heller synonymt med statskupper och liknande regeringsomvälvningar.[200] Ett annat exempel är ordet parlament som betecknar en politisk institution snarare än den samling människor som befolkar institutionen. Överlappningen kom till uttryck på en lektion om den franska revolutionens lärdomar och som handlade om hur Ludvig XVI inkallade parlamentet ”som inte hade haft något möte på över 175 år”. En elev frågade hur det var möjligt eftersom samtliga medlemmar borde ha varit döda vid det laget.[201]

Begreppen som historiker använder har olika innebörd när de används till vardags och när de används vetenskapligt. Frågan är vilken den kritiska aspekten är när (den eviga) institutionen och de människor i tid och rum som befolkar institutionen sammanblandas.[202]

På motsvarande sätt blir följande mening outgrundlig om läsaren inte förstår innebörden av begreppet riksdag: ”Det var den första riksdagen på 175 år i de enväldiga kungarnas Frankrike.” För tiden typiska begrepp, generalständer och nationalförsamling, förklaras med riksdag och parlament och ställs, i stället för begreppens innebörd, i förgrunden:

> Således föreföll studenterna ganska okunniga om formerna för politisk maktutövning och deras relation till demokratiska principer, både i introduktionen och i slutfasen av ämnet ”parlamentarism”. De brydde sig mera om

[199] Marton, Ference & Pang, Ming Fai, 2006, s. 198–199; Marton, Ference, 2015, s. 171, 229.
[200] Ordet revolution definieras i *Nationalencyklopedin* som ”en snabb och genomgripande förändring då något nytt skapas”, ”revolution”, *Nationalencyklopedin*, 2017.
[201] Halldén, Ola, 1986, s. 55; Halldén, Ola, 1997, s. 206.
[202] Halldén, Ola, 1986, s. 55; Halldén, Ola, 1997, s. 203–204.

> själva maktutövningen, i det här fallet det politiska partiet som aktör och följden av genomförda handlingar.[203]

Ett begrepp har inga omedelbara referenser som är gemensamma för alla. Halldéns hypotes, utifrån de studerandes svar, är att svaren är beroende av de studerandes syn på historia, en syn på ämnet som inte omfattar strukturer så mycket som individer och deras ageranden.

Fenomenograferna konstaterar att inlärning av ett förhållandevis sammansatt akademiskt innehåll, exempelvis sannolikhetsteori, inte låter sig beskrivas som summan av några generella lagar i kombination med textböckernas mer specifika innehåll. Ur ett fenomenografiskt perspektiv handlar lärandet i ett akademiskt ämne först och främst om de studerandes sätt att förstå begreppen på – på vilket som de studerande skapar mening – och relationen mellan begreppen.[204] För en historiker blir den centrala, kritiska, frågan då vad en studerande som läser historia ska uppnå om inte också kunskap om det historiska innehållet, ett innehåll som till skillnad från ekonomiska lagbundenheter kännetecknas av oregelbundenhet och variation snarare än lagbundenhet och konstans.

En möjlig syn på historien är att allt varierar hela tiden. Enskilda variabler låter sig inte så enkelt urskiljas ur historiens flöde och mångfald. Det som betecknas må vara konstant men kunskapen är endast tillgänglig som tecken, och de varierar. Ändå handlar historieämnet inte sällan om att fastställa och förmedla ”wie es eigentlich gewesen (ist)” eller de upplevda och fastställda konstanterna. Halldén konstaterar att

> [t]he history that students encounter at school has a structure which is almost as solid as the structure of science subjects. In school instruction, usually only one conception of history is presented and the interpretations of evidence and events accepted in the classroom are treated as being unequivocal in order to construct the historical narrative that is to be learned and that is the object of assessment.[205]

Vi kan bara beskriva något ur ett specifikt perspektiv och vi kan bara tala om perspektiv utifrån tillämpning, men vi kan skilja på perspektivet och det fenomen vi betraktar ur ett visst perspektiv: ”Det finns inga fakta, principer eller begrepp som är neutrala i relation till hur de fenomen som de refererar till betraktas och benämns. Men det finns olika sätt att betrakta och omtala samma fenomen.”[206]

---

[203] Halldén, Ola, 1998, s. 137.
[204] Marton, Ference, 1983, s. 326.
[205] Halldén, Ola, 1997, s. 203.
[206] Marton, Ference, 2015, s. 118.

Kvantitet ställs på ett tydligt sätt mot kvalitet i undersökningar som visar att studerande kan prestera höga resultat på examinationer med kvantitativa kriterier utan att för den sakens skull förstå samband och helhet. Fakta i sig rymmer inte mening. Marton exemplifierar motsättningen med den skenbart enkla frågan: ”Om du inte kan urskilja att vattenmelonen är grön, på vilket sätt hjälper det då att titta på en gurka också?” Frågan avser tendensen att förklara ett fenomen genom att ge flera exempel på fenomenet, utan att den kritiska faktorn har identifierats (här, den gröna färgen). Ingenting kan urskiljas med sinnena allena eftersom meningen inte ryms i tingen, men skapas av individen som först måste lära sig att urskilja den kritiska faktorn för att därefter kunna förstå och generalisera den.[207]

Marton talar om induktion och kontrast, om vikten av att välja en aspekt och kontrastera den, i stället för att addera flera aspekter i förhoppning om att den avsedda aspekten kan urskiljas. ”Genom kontrast, som att kunna urskilja skillnader, blir den studerande varse en kvalitet, eller en betydelse, hon inte tidigare har varit medveten om.”[208] Nästa steg är förmågan att generalisera, att göra en åtskillnad mellan de ting som är gröna och den gröna färgen, mellan det betecknade och tecknet.

Lärande som förmågan att urskilja något betyder både en begränsning och en utvidgning av relevanta exempel. Den studerande kan urskilja vilka grönsaker som är gröna och vilka som är röda för att därefter utvidga grönheten till att omfatta annat än grönsaker. För att kunna generalisera färgen grönt måste det å ena sidan finnas flera gröna grönsaker, men det är å andra sidan ingen garanti för att den studerande ska kunna urskilja och generalisera den gröna färgen.[209]

Det kan liknas vid att kunna urskilja kritiska aspekter som gör den franska revolutionen till en revolution, men också kritiska aspekter som skiljer den från andra revolutioner och aspekter som inte äger något förklaringsvärde alls i relation till den kritiska aspekten ”revolution”. För att kunna urskilja skillnader måste ett kanoniserat stoff öppnas för upptäckter av nya aspekter. Den kritiska aspekten är något den studerande genom kontrastering måste lära sig att urskilja, en kontrastering som i sin tur synliggör variation.[210] Vi måste lära oss att urskilja nya innebörder, till exempel genom att göra en åtskillnad mellan texten och perspektivet ur vilken texten betraktas som synliggör både texten och perspektivet.[211] Det finns olika typer av revolutioner, men vad är det som förenar och skiljer dem åt? Vilka kritiska faktorer gör en revolution till en revolution och inte till en statskupp eller väpnad kamp i största allmänhet?

---

[207] Gibbs, Graham, Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, s. 126; Marton, Ference, 2015, s. 41, 44.
[208] Marton, Ference, 2015, s. 46, 50.
[209] Marton, Ference, 2015, s. 51.
[210] Marton, Ference, 2015, s. 147.
[211] Marton, Ference, 2015, s. 118.

Lärandet beskrivs fenomenografiskt som att erfara något på ett nytt sätt – att kunna urskilja aspekter som man inte tidigare har kunnat urskilja – och att vara medveten om flera olika aspekter på en och samma gång.[212] Snarare än att kunna mer så utmynnar progressionen i att kunna mer på ett utvecklat sätt. Det handlar om en mer sammansatt kunskap snarare än om mer kunskap. I vilken utsträckning förklarar nationalistiska stämningar de unga soldaternas offervilja, och i vilken utsträckning handlade det om grupptryck och hot om straff för desertering? Vilka faktorer är förklarande? Vilka faktorer är endast indirekt förklarande, beskrivande och kontextbundna? Vad kännetecknar en historiskt giltig förklaring och vad utgör endast en beskrivning av det som föregått den historiska händelsen i fråga? Vad är orsak och vad är verkan?

Det kan jämföras med Piagets konstruktivism och Vygotskijs socialkonstruktivism. Inlärningen börjar i mötet med den odifferentierade helheten eftersom det är så mötet med fenomen och händelser ser ut i det verkliga livet.[213] Progressionen utmynnar i en mer komplex men ändå sammanhängande förståelse av världen.

Kvalitet beskrivs som skillnaden mellan ytinriktning och djupinriktning till lärande. Det vill säga skillnaden mellan att å ena sidan memorera en text *per se* och å den andra sidan att erfara något om verkligheten genom att läsa texten.[214] Vid ett djupinriktat lärande riktar den studerande uppmärksamheten mot den verklighet eller de idéer som ryms bortom texten. Vid ett ytinriktat lärande riktas uppmärksamheten mot texten som sådan snarare än det som texten handlar om, beteckningen i stället för det betecknade.[215] Ett ytinriktat lärande är en effekt av att den studerande fokuserar på tecknet i stället för det som tecknet betecknar.[216] Skillnaden beskrivs av Marton som skillnaden mellan att försöka memorera texten och att söka efter textens betydelse.[217]
Ett ytinriktat lärande innebär att kunskapen reproduceras på tre olika nivåer:

A) Lärande som att utöka sin kunskap.
B) Lärande som att memorera och reproducera.
C) Lärande som att kunna tillämpa kunskapen i praktiken.

[212] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 145.
[213] Marton, Ference, 2015, s. 22.
[214] Marton, Ference & Svensson, Lennart, 1979, s. 476.
[215] Marton, Ference, 1983, s. 327.
[216] Gibbs, Graham, Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, s. 128.
[217] Marton, Ference, 2015, s. 142.

Ett djupinriktat lärande definieras som meningssökande på tre olika nivåer:

D) Lärande som att förstå.
E) Lärande som att betrakta något på ett nytt sätt, ur ett vidare och mer mångfacetterat perspektiv.
F) Lärande som att förändras som person.[218]

Kontexten och sättet att ställa frågor är avgörande för om den studerande förhåller sig till lärandet med yta eller med djup. De studerande riskerar att bli instrumentella *cue-seekers* när deras tolkning av det som efterfrågas sammanfaller med det som efterfrågas. Uppgiften blir begränsad och trivial.[219]

För att vår uppfattning om någon aspekt av världen ska förändras måste vi bryta med den naturliga attityden, göra fenomenet till föremål för reflektion, och överväga alternativa tolkningar. Det måste göras till figur och förgrund som med en naturlig attityd dväljs i bakgrunden.[220] Bengt Kristensson Uggla exemplifierar förgivettagna föreställningar med den världskarta som vi vet inte stämmer med verkligheten, men som ändå återkommande får illustrera den, trots att världen inte är platt och trots att kartor per definition är selektiva och ofullständiga.[221] På motsvarande sätt beskriver historia historien som en karta som med nödvändighet är förenklad och kommunicerbar i känd form, men inte i alla delar överensstämmande med flydda verkligheter och aldrig i skala 1:1. Tolkningsutrymmet skapas mellan den naturliga attityden – hävdvunna sätt att beskriva den franska revolutionen på – och främmandegörandet av det som annars tas för givet.

Om den franska revolutionen återges på likartat sätt från grundskola till gymnasium, kanoniseras revolutionen och blir naturlig attityd, utan perspektiv och distans:

> Having access to only one account of historical events in some part of the world, during a certain period of time, is likely to leave the account and the events intertwined in the learner's awareness (they cannot separate the two and thus are reading the account as if they were watching the event itself). They do not feel that they are being exposed to a particular account, but that they have direct access to what actually happened.[222]

[218] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 36–38.
[219] Gibbs, Graham, Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, s. 126, 128, 136.
[220] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 148.
[221] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 18.
[222] Marton, Ference, 2015, s. 58.

Ur en historikers perspektiv ökar den kvantitativt stora kunskapen förutsättningen för meningsskapande. Om kunskapen om det förflutna är alltför skral riskerar meningsskapandet att i alltför hög grad utgå från nutida förhållanden och från psykologisering av historiska personer utifrån de egna referensramarna endast. I termer av fakta, tolkning och medvetande så är fakta en förutsättning för förståelse. Frågan om hur det kunde komma sig att hundratusentals unga män under första världskriget gick mot en säker död (tolkning) utgår å ena sidan från kunskap om att hundratusentals unga män gick mot en säker död (fakta). Det är å andra sidan möjligt att göra en god prestation på en examination som i första hand efterfrågar fakta utan att ha förstått historien – på samma sätt som en ekonomistuderande kan återge ekonomiska termer men inte äga förmågan att överföra dem till den privata ekonomin.[223]

Ur ett fenomenografiskt perspektiv är de studerandes uppfattning om lärandets innebörd mer avgörande för läranderesultaten än kursernas eventuella svårighetsgrad eller de studerandes läggning och förutsättningar. Progressionen beror då i möjligheten att inverka på den uppfattning som de studerande har.[224] Marton talar om att bunta ihop fenomen på sätt som skapar nya mönster av variation och konstans.[225]

Relevans kan fenomenografiskt beskrivas som ett nytt sätt att betrakta världen på, med Martons egna exempel, bilden av ett barn med glasögon. Världen är densamma, men barnets syn på världen förändras. En utvecklad tolkningsfärdighet kan beskrivas som skillnaden mellan att se världen med och utan glasögon.[226] Att den studerande upplever lärandet *per se* som relevant är A och O för den fortsatta processen:

> It appears that learning that has lasting effects is always about *reality*, or about something that is experienced as *real* in some sense. The problem however, is that although the social practice of schooling is experienced as real, it is far from always obvious that the content of schooling is experienced as being about the ”real” world – the cultural, social, physical world in which the learner lives.[227]

Skolverkligheten tolkas som en verklighet för sig, utan relevans för livet utanför skolan. På samma sätt uppfattas lärandet i skolan som en särskild sorts lärande, som förefaller oberoende av livet utanför skolan.[228] Det påverkar de studerandes uppfattning om undervisningens relevans, och det utmanar lärarens relevansgörande av undervisningen.

---

[223] Gibbs, Graham, Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, s. 126–127, 135.
[224] Gibbs, Graham; Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, s. 135.
[225] Marton, Ference, 2015, s. 62.
[226] Marton, Ference & Pang, Ming Fai, 2006, s. 197–200.
[227] Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, s. 156.
[228] Säljö, Roger, 1979, s. 449.

Den fenomenografiska frågan lyder, oaktat den filosofiska frågan om historieämnets ontologi, hur de studerande uppfattar historieämnets relation till verkligheten.

Att ha ett utvecklat historiemedvetande kan liknas vid de glasögon som förändrar sättet att se världen på. Relevansen består med en sådan tolkning i att historieämnet och den studerandes verklighet möts. Progressionens yttersta relevans kan ur ett fenomenografiskt perspektiv beskrivas som att se världen på ett nytt sätt.[229]

Taxonomier och progression

Det kan tyckas motsägelsefullt att i skenet av ett begränsat forskningsläge inte med utförlighet redogöra för taxonomier och att i stort sett bortse från dem i en avhandling om progression. Bortom de stora teorierna, och oberoende av ämne, så finns det beskrivningar av progression och hur den kan bedömas i form av olika typer av taxonomier: SOLO-taxonomin, Blooms taxonomi, fyra F och Bolognasystemet – bland andra.

De olika taxonomierna syftar till att utvärdera uppnådda resultat snarare än att beskriva hur det går till att utveckla kunskapen. Ambitionen med avhandlingen – att ge ett teoriprövande svar på hur progression kan definieras, identifieras och kvalificeras – omfattar båda aspekterna. Taxonomierna bildar inte heller en sammanhållen teori på samma sätt som övriga perspektiv i avhandlingen. Progressionen beskrivs av exempelvis Jean Piaget som mer dynamisk och vittomfattande än vad taxonomierna medger. Centralt är mötet med omvärlden, som i taxonomierna är faktor x.

Progressionen har hos Piaget inget slut. Kunskapsluckor fylls och ny kunskap konstrueras som förändrar sättet att tänka vilket i sin tur ger upphov till kunskapsluckor som fylls och förändrar sättet att tänka, också retroaktivt. Kvantiteten och kvaliteten hänger samman. Ju fler och rikare förgreningar och expanderande referensramar, desto större potential för progression i nya underscheman och underkategorier. Taxonomierna beaktar inte på motsvarande sätt innehållets betydelse för progressionen. Tankens utveckling är *a priori*.

Om taxonomierna beskriver uppnått jämviktstillstånd, så uppehåller sig Piaget i större utsträckning vid de störningar som senare etableras som variationer inom systemet. Det är störningarna som genererar utveckling, inte de tillfälliga jämviktstillstånden. Piaget betonar processen, hur ny kunskap integreras med den befintliga; taxonomierna i högre grad resultatet eller det uppnådda (och tillfälliga) krönet, när integrationen har ägt rum. På motsvarande sätt är tolkningen, som ett led i utvecklingen mot ett kvalificerat historiemedvetande, dynamisk och vittomfattande.

[229] Marton, Ference, 2015, s. 58.

Avhandlingen syftar till att definiera och identifiera progression i relation till historieämnet utifrån den grundläggande frågan om relevans. Taxonomiernas beskrivning av progression kan tillämpas på en rad olika ämnen utan att ge ett mer specifikt svar på frågan varför det är relevant att läsa just historia.

Nya fakta lär inte per automatik studerande i historia att tänka. Sam Wineburg och Jack Schneider konstaterar att historia är ett problemorienterat sätt att tänka som för historikern syftar till att rekonstruera det förflutna, och att det är en process utan slut. Slutet leder alltid till en ny begynnelse i nya frågor.[230] De anknyter indirekt till de fyra F som svenska lärarstuderande har mött under sin utbildningstid. Progressionen beskrivs som en rörelse från fakta, till förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Modellen, eller det sätt på vilket modellen har tolkats, har kritiserats av bland andra Ingrid Carlgren, Eva Forsberg och Viveca Lindberg. De konstaterar att det inte finns fakta som inte också förutsätter förståelse.[231] De fyra f:en kan inte åtskiljas såsom separata delar i progressionen. Icke desto mindre är de fyra f:en ofta återkommande tankefigur för progression som en rörelse som alltid utgår från fakta.

I högre utbildning kommer en motsvarighet till de fyra f:en till uttryck genom Bolognasystemet. Från och med 2007, och dessförinnan i Högskoleförordningen, ska målen formuleras i tre kategorier – kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt, i en uppdelning som kan kritiseras på samma grund som de fyra f:en.

En av de intervjuade lärarna i Wineburgs och Schneiders artikel ”Was Bloom’s Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?” ger uttryck för denna syn på fakta och utveckling när han beskriver hur undervisningen mellan september och december består i att ge eleverna en kunskapsbas för att efter jul bestå i att lära dem kritiskt tänkande:

> You see, I want kids to engage in critical thinking, but, hey, you can't think about nothing. You need a database to get to all those higher-order places, Analysis, Synthesis, Evaluation – you need knowledge, how can you ask questions if you don't have a data base) So, between September and December, I provide them with a knowledge base, and after Christmas we start to think.[232]

Artikelförfattarna konstaterar att historiskt tänkande är något annat och något mer än att endast ha stor kunskap om det förflutna. Historiskt tänkande handlar bland annat om kontextualiseringens betydelse och färdigheten att formulera problem och frågor.

---

[230] Wineburg, Sam & Schneider, Jack, 1991, s. 56–61. Jämför Persson, Helén, 2018, s. 116–118.
[231] Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, 2009, s. 26–27.
[232] Wineburg, Sam & Schneider, Jack, 1991, s. 56–61.

En text från 1892 om Columbus betyder något annat 1892 än 2009. Fyra delvis överlappande kompetenser definierar ett historiskt tänkande: förmågan att formulera historiska frågor, metodkompetens, förmåga till orientering mellan den egna kontexten och det förflutna, och ämneskompetens (*subject matter competence*).[233]

Kritiskt tänkande handlar för en historiker om att identifiera den kunskap som saknas för att kunna besvara de frågor som ställs till det förflutna. Att låta kunskap utgöra pyramidens bas antyder att idévärlden är till fullo utforskad, menar Wineburg och Schneider, och att kritiskt tänkande innebär att med hjälp av kända fakta döma det förflutna. Pyramiden hanterar kunskap på ett sätt som motsvarar en fuktig källare. Den är nödvändig för husgrunden men inte ett rum att hysa gäster i. Ett sådant perspektiv kastar om det historiska tänkandet och förvränger orsakerna till att vi över huvud taget läser historia, menar de: ”New knowledge, the prize of intellectual activity, gets locked in the basement.” Kunskap är en förutsättning för kritiskt tänkande, men kunskap är också det kritiska tänkandets högsta mål. Utan nya frågor erhålles ingen ny kunskap.[234]

Historiska kunskaper är samtidigt en förutsättning för utvecklingen av de studerandes historiemedvetande. Risken är annars, som Jan Thavenius konstaterar, att de studerande gör moraliska ställningstaganden som inte bygger på förståelse av moralens historiska betingelser, enligt modellen ”[d]et fanns en moral förr och den är gammalmodig. Det finns en annan moral nu, den är vår och den är god nog”, eller så exotiseras historien på ett sådant sätt att forna tider och människor som levde då uppfattas som väsensskilda från den egna tiden och dess människor.[235]

En möjlig målsättning är att de studerande utvecklar en typ av historisk förståelse som medger resonemang om likheter och skillnader, menar Thavenius. Att bara resonera utifrån likheter mellan nu och då leder till att den föränderliga historien blir oföränderlig natur: ”människan har alltid varit sig lik.” Lika ohistoriskt är det att utgå från ett fenomen i Thavenius exempel ”människans strävan efter makt”, och att göra en jämförelse över tid som utmynnar i föreställningen om diakron likformighet – att jämföra med den exemplariska berättelsen som utgår från att mänskliga dygder alltid har varit desamma. Den motsvarande synkrona likformigheten består i antagandet att alla människor som lever samtidigt är sig lika. Perioden förstås som en homogen samtidighet i stället för ”ett motsägelsefullt komplex av olika ’tider’ (*o-samtidighet*)”. Hans slutsats lyder att undervisningen borde ge tillfälle till både inlevelse och ”reflekterande distansering” på ett sätt som konkretiserar diskussionerna om likheter och skillnader mellan nu och då samtidigt som den ger en abstrakt och teoretisk förståelse av innebörden

[233] Kölbl, Carlos & Konrad, Lisa, 2015, s. 25.
[234] Wineburg, Sam & Schneider, Jack, 1991, s. 61.
[235] Thavenius, Jan, 1982, s. 20–21.

av historisk förändring.[236] Karlsson konstaterar ur ett professionsperspektiv att historia kräver vidgade perspektiv och en översättning av det väsensskilda och annorlunda till ”egna begrepp, analysredskap och verkligheter”. Därför skrivs historia bäst av någon som förmår att balansera mellan närhet och distans, inifrån- och utifrånperspektiv.[237]

Efter denna redogörelse för vari historiskt tänkande kan sägas bestå, framstår det som motsägelsefullt att konstatera att historiskt tänkande inte kommer att behandlas i avhandlingen på annat sätt än utifrån en av fyra aspekter: förmågan till orientering mellan den egna kontexten och det förflutna och med den innebörd av historiskt medvetande som också Thavenius utgår från. Dikotomierna distans och närhet, förändring och kontinuitet (jfr likheter och olikheter), abstraktion och konkretion, återkommer i den empiriska undersökningen av läroboksterna.

[236] Thavenius, Jan, 1982, s. 21–22.
[237] Karlsson, Klas-Göran, 2010, s. 16.

Metod

Sju fall

Den empiriska studien består av sju fall. Med ett fall avses här synen på historieämnet som något som är bundet i tiden och i en specifik historiekultur. Utgångspunkterna är 1919, 1955, 1962, 1969, 1980, 1994 och 2011 års styrdokument för folkskolan, från 1962 grundskolan. Fallstudierna omfattar från och med 1960-talet även den nyinrättade gymnasieskolan som fick sin första läroplan 1970, men med en föregångare i 1965 års läroplan för gymnasiet. Varje fall omfattar gällande styrdokument och ett urval av läroboksstexter om den franska revolutionen för folkskola, realskola och gymnasium respektive mellanstadium, högstadium och gymnasium.

Den grundläggande frågan är hur olika föreställningar om historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans har skiftat över tid och vilken inverkan de har på en möjlig progression i historia. Frågorna om vilken syn på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans som kommer till uttryck i materialet fungerar som analysverktyg.

Styrdokumenten ger uttryck för en samhällelig-politisk styrning av skolämnet historia såväl vad gäller dess innehåll och genomförande som resultat. Frågan om synen på ämnets kvantitet, kvalitet och relevans kan därmed förväntas få ett pregnant svar i läro- och kursplaner som i sin tur kan tänkas inverka på läroboksstexterna. Analysen av läroboksstexterna utgår från ett omvänt perspektiv: att utifrån valt innehåll och framställningssätt kunna säga något om synen på historieämnets relevans, kvalitet och kvantitet.

Såväl styrdokument som läroboksstexter utgör delar av samma fall och är föremål för samma typ av analys vilken tar sin utgångspunkt i historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans. Den specifika frågan om relationen mellan styrdokument och läroboksstexter omfattas inte *per se* av den analys som föreligger här.

Synen på ämnets kvantitet, kvalitet och relevans och det sätt på vilket det kommer till uttryck inverkar i sin tur på vilken typ av progression som möjliggörs: kumulativ, evolutionär eller revolutionär. Den renodlat kumulativa progressionen består i att lära sig en allt större mängd historiska fakta. Den är dock svår att föreställa sig eftersom ny kunskap ofta leder till att den etablerade kunskapens karaktär och kvalitet förändras på ett sätt som kan beskrivas som evolutionärt. En progression som tar sin utgångspunkt i frågan om historieämnets relevans kan bli både evolutionär och revolutionär beroende på om forskningsprocessen och dess resultat ryms inom normalvetenskapen eller inte.

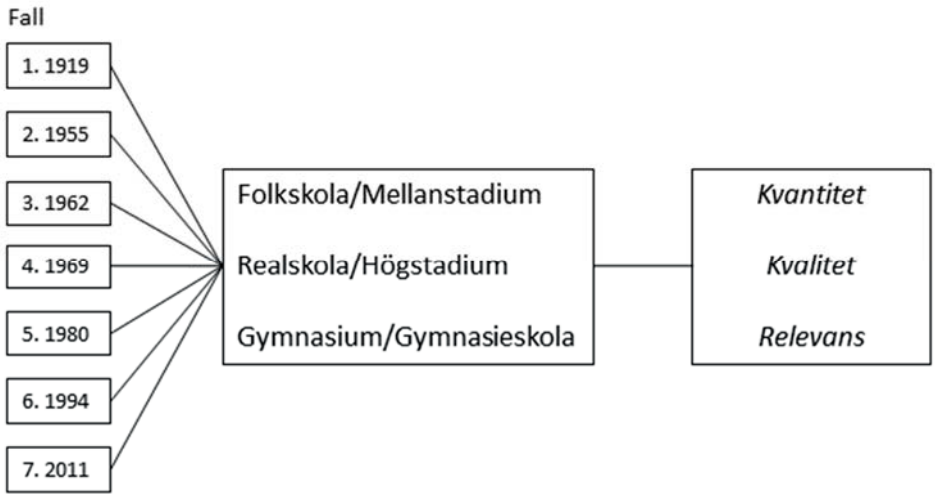
Att synen på historieämnets relevans har förändrats över tid förefaller som en rimlig utgångspunkt med tanke på fallens varierande samtidskontexter. I relation till skolans

styrdokument och läroböcker är de skilda förväntningshorisonterna av särskild pregnans eftersom skolan avser att förbereda eleverna för ett framtida samhälle, en förberedelse som i olika stor utsträckning utformas i relation till gjorda erfarenheter. Frågan som uppstår är om historieämnets utveckling i skolan är kumulativ eller evolutionär. Vilken syn på kunskapsutveckling kommer till uttryck i det empiriska materialet från 1919 till 2012? Vad förändras? Vad förändras inte? Kan vi tala om kunskapsutveckling över tid eller handlar det endast om kunskap för olika tider?

Fallen beskriver hur den franska revolutionen har behandlats i lärobokstexter från folkskola/grundskola till läroverk och gymnasium från 1919 till 2012. En revolution innebär per definition en omvälvning. Den franska revolutionen utgör en gränssättande händelse i europeisk historia. Koselleck menar att förväntningshorisonten efter den franska revolutionen blev större än erfarenhetsrummet, eftersom händelser före revolutionen i efterhand inte ansågs relevanta för orienteringen i tid. Många skulle i enlighet därmed säga att revolutionen har förändrat själva tiden och sättet vi förstår den på. Tiden har ryckts ur led. Relationen mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont har blivit asymmetrisk. Nya förväntningshorisonter springer inte symmetriskt ur gjorda erfarenheter. Revolutionen rymmer dramatisk historia med existentiella beröringspunkter. Få läroböcker torde utelämna den helt, oavsett stadier och progression. Att det ständigt lanseras nya böcker, ny forskning och nya tolkningar vittnar om att tolkningsutrymmet fortsatt är stort. Frågan om historia som kontinuitet och förändring ges därmed ytterligare en variabel.

Sammantaget bildar analysen av de sju fallen historieämnets egen historia. Om den franska revolutionen å ena sidan förmedlas på ett likartat sätt över tid så har inte erfarenhetsrum och förväntningshorisont haft förväntad inverkan på ämnet och inte heller de ständiga, primärt vetenskapliga, omtolkningarna av revolutionen. Om revolutionsskildringarna å andra sidan har förändrats drastiskt från ett fall till ett annat så måste förändringarna beskrivas – som ett resultat av olika erfarenhetsrum och förväntningshorisonter, samhällelig-politisk styrning och/eller ny forskning och nya (vetenskapliga) tolkningar. Om revolutionsskildringarna varierar inom fallet, mellan stadier, så inverkar det i sin tur på progressionen.

Det utökade analysschemat kan beskrivas med nedanstående bild:



Sammantaget omfattar de sju fallstudierna 63 möjliga läroboksstexter och ett antal styrdokument vilket antyder komplexiteten i den här typen av pionjärstudie.[238] Målsättningen har i mindre utsträckning varit att kunna säga något med stor generaliserbarhet avseende läroboksstexter och styrdokument *per se*. Ambitionen har snarare varit att konstruera en analysmodell för progression och att med hjälp av den kunna säga något om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras. I nästa steg har ambitionen varit att relatera möjliga sätt att definiera progression i historia till de olika uttryck för ämnets kvantitet, kvalitet och relevans som kommer till uttryck i fallstudierna. Dessa olika uttryck för ämnets kvantitet, kvalitet och relevans ger i sin tur uttryck för vad som är att betrakta som bra historia i skolan och föreställningar om vad studier i historia syftar till.

Fallstudier lämpar sig väl för att studera ”komplexa företeelser i deras specifika sammanhang”.[239] Frågan om vad som konstituerar progression i historia är en sådan komplex fråga – att studera i det specifika sammanhang som skolans styrdokument och läroböcker utgör inom ramen för skolämnet historia. Fallstudier förutsätts därutöver att handla om en komplex, samtida, företeelse i dess sociala kontext som förstås genom konkreta händelser. Frågan om progression och om progression i historia är en komplex

[238] Undersökningen omfattar 63 potentiella analyser av läroboksstexter, men i praktiken färre eftersom flera av texterna är oförändrade över tid.
[239] Jensen, Tommy & Sandström, Johan, 2016, s. 42.

företeelse i den sociala kontext som skolan utgör, samtida i att ge uttryck för en specifik historiekultur och analyserad som den form av konkret händelse en text kan betraktas som.

Jag måste därför förhålla mig till ”exemplets makt” – att med hjälp av det enskilda exemplet ändå åta mig att säga något som äger giltighet. Uttrycket går tillbaka till Karl Poppers definition av vetenskap som något som både kan verifieras och falsifieras. En svart svan falsifierar att svanar är vita, men förekomsten av en svart svan minskar inte analysens relevans, så länge jag underlåter att säga att alla läroböcker är beskaffade på samma sätt.

Målsättningen är inte att dra slutsatser om styrdokument och lärobokstexter som är sanna eller falska, men att säga något som äger giltighet om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras och om synen på historieämnet. Generaliseringen är analytisk, snarare än statistiskt. Om den statistiska generaliseringen utmynnar i slutsatser om lärobokstexter som bygger på iakttagelser av ett urval av dem, så bygger den analytiska generaliseringen på att iakttagelserna relateras till en redan formulerad teori. Ett fall kan per definition inte vara så representativt att resultatet kan generaliseras till att gälla ett annat fall. Däremot kan resultatet generaliseras i relation till en teori, menar Robert Yin.[240] Här handlar det dock inte om att, utifrån studiet av flera fall, bekräfta eller förkasta en teori utan snarare om att, utifrån olika teoribildningar, pröva frågan om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras.

Styrdokument och lärobokstexter utgör fall av synen på historieämnet uttolkad i termer av kvantitet, kvalitet och relevans – oberoende av om de är representativa för genren eller ej. Icke desto mindre har urvalet av lärobokstexter gjorts efter ett antal uppställda kriterier som redovisas nedan, inte för att uppnå någon form av statistisk generaliserbarhet men snarare för att undvika att valda lärobokstexter utgör icke-representativa, historiekulturella, undantag i genren – på fallstudiespråk ”extrema eller ’unika’ fall”. Valda texter kan i viss utsträckning sägas utgöra ”kritiska fall” i sin historiska kontext utifrån några på förhand uppställda kriterier.[241]

Representativitet

Styrdokumenten har inte varit föremål för någon annan urvalsprocess än det bortval som består i att revideringar och kommentarer endast undantagsvis är föremål för analys, till exempel om den ursprungliga läroplanen har kompletterats med kursplaner för

[240] Yin, Robert K., 2007, s. 51–53.
[241] Yin, Robert K., 2007, s. 61–62.

enskilda ämnen.[242] På så sätt uppnås symmetri i materialet och i analyserna. Om forskningsfrågorna i högre grad hade omfattat avsändarledet i den historiekulturella kommunikationskedjan – intentioner och ideologisk-politisk styrning – så hade jag sannolikt gjort andra överväganden.

De valda läroboksstexterna är mestadels skrivna av etablerade läroboksförfattare som har varit verksamma under många år och i olika läroböcker som utkommit i flera upplagor, vilket tyder på att de har haft ett historiekulturellt genomslag. De kan sägas vara representativa för genren; därmed inte sagt att alla läroböcker är konstruerade på samma sätt som de som är föremål för analys.

Urvalet av texter i fallstudierna bygger på en rad olika faktorer. De försäljningssiffror som måhända hade varit mest entydiga avseende texternas genomslag finns inte att tillgå. I stället har urvalet gjorts utifrån en rad olika variabler:

- Läroböcker med tryckår nära ett nytt styrdokument har prioriterats framför andra läroböcker utifrån antagandet att de nya läroböckerna har producerats för att möta de behov som de nya kursplanerna ger upphov till. Annorlunda uttryckt kan nyare läroböcker i någon mening förväntas representera de nya läroplanernas intentioner.
- Författare som har skrivit flera läroböcker och/eller läroböcker med flera upplagor har prioriterats utifrån antagandet att de har fått ett visst genomslag och att de i någon mening är representativa för genren.
- Göran Andolfs statistik över läroböckers användningsfrekvens har beaktats. Den omfattar dock inte hela undersökningsperioden och endast läroböcker på gymnasienivå. Om en läroboksförfattare i Andolfs statistik har en hög användningsfrekvens återkommer samma författare på lägre stadier i undersökningen.[243]
- I ett par fall har förlagen bekräftat sina egna och konkurrentens bästsäljare. Det har beaktats.

Urvalet är både styrt och slumpartat: styrt för att läroböckernas potentiella genomslag har beaktats, slumpartat för att likartade texter återkommer om läroböckerna uppfyller kriterierna i övrigt. Det betyder att det ursprungliga urvalet har fått råda även när det

[242] Läroplan för gymnasieskolan 1970 omfattar till exempel en allmän del (del I) och en supplementdel (del II). Den allmänna delen består av mål, riktlinjer och tim- och kursplaner ”samt av SÖ utfärdade allmänna anvisningar”. Supplementdelen består av ”kompletterande anvisningar och kommentarer för undervisningen i ämnen och kurser”. Kursplanen 1994 följdes av ett flertal föreskrifter från samma år och åren därefter.
[243] Andolf, Göran, 1972, s. 126.

har varit uppenbart att läroboksförfattare mer eller mindre har reproducerat text från en upplaga och ett år till en annan upplaga och ett annat år. Alternativet hade varit att plocka in andra författare och nya texter för variationens och breddens skull, men utifrån oklara urvalskriterier, eller att göra mer uttömmande undersökningar av läroböcker för de första skolåren fram till och med högre utbildning. Det har jag dock inte bedömt som realistiskt med tanke på att den undersökning som nu föreligger redan omfattar ett 60-tal potentiella analyser. Med ytterligare två texter per nivå och år hade antalet stigit till 189, vilket hade fungerat för en mer kvantitativ undersökning men försvårat studiet av fall som är avhängiga tolkningar i okänd terräng. Av samma skäl blev det tidigt i processen tydligt att det vore ett alltför stort åtagande att låta fallstudierna omfatta texter för högre utbildning.

Endast styrdokument och lärobokstexter besvarar inte frågan om synen på historieämnet under en hundraårsperiod. Jag tror mig ändå kunna säga något som, med stöd av sekundärlitteratur och olika typer av teoribildning, äger giltighet. ”Synen på historieämnet” kan avse en individs syn på ämnet men här avser det snarare ”en samhällelig”, historiekulturellt betingad syn på ämnet som inverkat på styrdokument och lärobokstexter och som styrdokument och lärobokstexter i sin tur inverkar på. Den historiekulturella kommunikationskedjan gör i det här sammanhanget en cirkelrörelse. Styrdokument och lärobokstexter är både funktioner av en specifik historiekultur och dess instrument.

1919, 1955, 1962, 1969, 1980, 1994 och 2011 utgör sju olika fall för att det dessa år kom nya läroplaner för folkskolan och grundskolan. Fallstudierna speglar en möjlig utbildningsgång, en utbildningsgång som samtidigt är omöjlig för en konkret elev att följa eftersom den antas äga rum inom samma fall och år. Vilken utveckling från folkskola/grundskola till gymnasium är möjlig 1919, 1955, 1962, 1969, 1980, 1994 och 2011, utifrån hur historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans kommer till uttryck i respektive falls styrdokument och lärobokstexter? Vilken typ av progression möjliggörs utifrån gällande styrdokument och valda lärobokstexter under ett och samma år? Styrdokumenten anger ramarna som kan bidra till att förklara lärobokstexternas utformning. Lärobokstexterna är i sin tur föremål för en mer detaljerad närläsning än styrdokumenten.

Varje lärobokstext är unik, men representerar samtidigt den genrestyrda kategori som läroböcker utgör.[244] Om jag vill generalisera fallstudierna måste jag påvisa dess likheter med andra fall av samma typ. Det åstadkoms delvis genom exempel från andra läroböcker än de som ingår i fallstudierna, dock inte systematiskt och uttömmande. Exempel från andra läroböcker ger också relief åt texterna som ingår i fallstudiet.

[244] Denscombe, Martyn, 2009, s. 68.

Relevansen med en mer fullständig studie kan ifrågasättas utifrån att avhandlingens syfte, snarare än att undersöka styrdokument och läroboksstexter *per se*, är att ge nya perspektiv med teoretiska utgångspunkter och implikationer på frågan om hur progression kan definieras, identifieras och kvalificeras. Avhandlingens teoretiska anslag är härvidlag styrande i större utsträckning än dess empiriska anspråk. Bredden och variationen åstadkoms genom exempel från läroböcker utanför fallstudiet.

Analysen omfattar inte den del av det kommunikativa sammanhanget som innefattar mottagarens kontext. Avsikten är att identifiera förutsättningarna för progression snarare än mottagarens faktiska, uppnådda, progression. En av de stora frågorna har varit hur dessa förutsättningar kan identifieras i läroboksstexterna och hur analyserna därefter görs transparenta för läsaren.

Synen på historieämnets relevans kan identifieras genom att styrdokument och läroboksstexter tolkas. Transparensen gentemot läsaren åstadkoms med talrika exempel som visar vad tolkningen bygger på. På motsvarande sätt är frågan om ämnets innehåll eller kvantitet relativt okomplicerad. Frågan om kvalitet är den svåraste att identifiera och förmedla.

Den teoretiska implikationen i avhandlingen är att det är i tolkningsutrymmet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld som historien görs meningsfull. Tolkning av fakta, i relation till vår egen historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont, bidrar till att vi som individer utvecklar förmågan till orientering i tid, det vill säga förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och få perspektiv på framtiden. Hur låter sig ett sådant tolkningsutrymme påvisas i texterna? Hur låter det sig förmedlas till läsaren med transparens och trovärdighet? Svaret på den senare frågan är återigen ”med talrika exempel som visar vad tolkningen bygger på”. Svaret på den förra frågan är inte lika enkelt.

Jag har valt att utgå från dikotomier som Klas-Göran Karlsson har identifierat. Under rubrikerna ”Tolkning”, ”Medvetande” och ”Vetenskap”, ”Livs- och erfarenhetsvärld” listar Karlsson ett antal dikotomier såsom objektivitet och subjektivitet, distans och närhet, samtidsbundenhet och nutidsorientering.[245] Dikotomin objektivitet och subjektivitet, irreversibilitet-reversibilitet och irrepetivitet-repetivitet utgår i den reviderade listan eller inordnas i andra dikotomier. Övriga består. Dikotomierna till trots återstår frågan om hur tolkningsutrymmet mellan begreppsparen ska kunna påvisas i texterna.

Reinhart Koselleck erbjuder ett redskap genom att framhålla hur ett begrepp alltid måste förstås i relation till ett motbegrepp. Historia handlar alltid om både objektivitet och subjektivitet, närhet och distans, samtidsbundenhet och nutidsorientering. Att så

[245] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 53.

är fallet visar jag genom ett antal heuristiska utsagor om historia: Att det fjärran förflutna per definition är unikt och annorlunda, men att föreställningen om historia som livets läromästare bygger på en föreställning om närhet. Dikotomierna fungerar därefter som analysredskap i läsningen av lärobokstexterna, en läsning som endast delvis infriar de heuristiska, teoretiska definitionerna. *Post faktum* betyder dikotomin närhet och distans något annat i läroboktexterna än den först stipulerade definitionen. Här är den öppenhet som fallstudier innebär en fördel: att forskningsfrågorna fungerar styrande men att öppenheten för det komplexa och specifika består.

De först genomförda analyserna byggde på ett antal hypotetisk-deduktiva kriterier av typ: ”Om de franska kungligheterna omnämns med förnamn, så skapar det närhet.” Med ett på förhand uppställt analysschema åstadkoms, ur ett läsarperspektiv, transparens och förutsägbarhet. Men kriterierna för respektive dikotomi visade sig omfatta både språk och innehåll på sätt som blev förvirrande snarare än klargörande. Verkligheten var mer komplex än så.

På förhand uppställda kriterier begränsade sålunda analysmöjligheterna. De är inte heller med nödvändighet rättvisande. Det som till en början förefaller skapa närhet kan i stället fungera distanserande. Att vilja skapa närhet genom att benämna de franska kungligheterna med förnamn kan fungera distanserande om det utraderar skillnaderna mellan nutid och dåtid på ett sådant sätt att det allt blir ett presentistiskt nu utan en förflutenhet att relatera till. På motsvarande sätt kan ett till synes opersonligt och abstrakt innehåll och språk innebära förutsättningar att skapa närhet till det förflutna, trots att formen tyder på det motsatta och utan att det har varit författarens intention. De alltid mångtydiga begreppen kan medge ett större tolkningsutrymme än specifika och nutidsbundna ord och på så sätt bidra till ett tolkningsutrymme som i sin tur medger att vi kan tänka om det förflutna i termer av både närhet och distans. I den induktiva tolkningen hänger språk och innehåll samman på ett sätt som i större utsträckning speglar den faktiska läsningen av texterna.

Ovanstående reflektion bygger på de analyser som återfinns i avhandlingens empiriska del och som med nödvändighet har varit induktiva. De först genomförda, hypotesdrivna analyserna har resulterat i närläsning av lärobokstexterna, som i sin tur bidragit till iakttagelser som till dels följt med till de senare, mer induktiva, analyserna. Fallstudier beskrivs som en forskningsstrategi med starka inslag av tolkning.[246] Så är fallet även här. Förhoppningen är att flertaliga exempel gör analyserna transparenta för läsaren.

Avhandlingen prövar dels flera etablerade teorier om progression mot ett empiriskt material, dels en tillämpning av progression som syftar till ett kvalificerat historiemedvetande. De fallstudier som föreligger här är teoristyrda och ”använder fallstudiet för

[246] Jensen, Tommy & Sandström, Johan, 2016, s. 59.

att belysa hur en särskild teori kan tillämpas i verkliga inramningar".[247] Tommy Jensen och Johan Sandström menar att ett grundläggande argument för fallstudium är dess förmåga att generera ny teori.[248] Så långt sträcker sig inte mina anspråk. De stannar vid att fallstudiet har teoretiska utgångspunkter och implikationer som förtjänar att utforskas ytterligare i relation till andra och större material.

När forskningsområdet är outforskat och när forskningen syftar till att generera ny teori är fallstudiets hur- och varför-frågor särskilt lämpliga, menar Jensen och Sandström.[249] Här är ambitionen att besvara frågorna om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras och att, med hjälp av begreppen erfarenhetsrum och förväntningshorisont, kontextualisera synen på ämnets relevans från 1919 till 2012. Syftet är i slutänden att ge nya perspektiv på vari progression i historia kan bestå: hur den kan definieras, identifieras och kvalificeras. Den avhandling som föreligger här får betraktas som en pilotstudie – att utveckla och använda i andra sammanhang och på andra typer av material.

Fallstudier anses lämpliga när forskningsområdet kännetecknas av stor komplexitet och forskningen syftar till djup och detaljrikedom. Den ständigt återkommande frågan är frågan om generaliserbarhet och fallstudiets förmåga, eller oförmåga, att säga något om världens beskaffenhet som äger giltighet utanför det specifika fallstudiet. Metodlitteraturens svar lyder: "Även om varje enskilt fall i vissa avseenden är unikt, så är det också ett exempel som ingår i en bredare kategori."[250] Forskarens utmaning är att visa att ett fall är likt andra fall av samma typ. För att empirin ska uppfattas som intersubjektivt prövbar och slutsatserna som giltiga kommer därför genomgången av empirin att genomsyras av flera exempel från läroböckerna och styrdokumenten.

[247] Denscombe, Martyn, 2009, s. 63.
[248] Jensen, Tommy & Sandström, Johan, 2016, s. 50.
[249] Jensen, Tommy & Sandström, Johan, 2016, s. 50.
[250] Denscombe, Martyn, 2009, s. 68.

Analys av skolans styrdokument 1919–2011

Styrdokument som genre

Gunnar Richardson menar att varje meningsfullt studium av utbildningshistoria bygger på en syn på skolan som en integrerande del i den politiska, ekonomiska och sociala kontext som skolan är en del av.[251] Det kan jämföras med tidigare anförda uttalandet av Koselleck: att den historiska tiden alltid är knuten till ”sociala och historiska handlingar, till konkret handlande och lidande människor, till deras institutioner och organisationer”.[252]

Richardson konstaterar att skolans funktion och betydelse med en sådan grundsyn följer samhällsstrukturens förändringar. Det finns två vägar att gå: en leder till en syn på skolan som ”en funktion av diverse samhällsfaktorer”, en annan till en syn på skolan som ”ett instrument, med vilket de politiska makthavarna mer eller mindre medvetet söker förändra samhället i något avseende”.[253] Avhandlingen omfattar båda perspektiven men i historiekulturella termer snarare än läroplansteoretiska eller utbildningshistoriska. Skolan som en funktion av diverse samhällsfaktorer kan liknas vid det erfarenhetsrum och den förväntningshorisont utifrån vilka beslut om skolan fattas. Skolan som ett instrument kan på motsvarande sätt liknas vid den framtida förflutenhet som besluten avser att inverka på.

Koselleck använder uttrycket förgången framtid för att peka på hur föreställningar om framtiden rymmer förfluten tid. På samma sätt ryms en framtida förflutenhet i de beslut vi fattar som avser att inverka på den tid som kommer.[254] Skolans styrdokument rymmer hela denna kontinuitet. Texterna omfattar föreställningar om en förgången framtid i att förbereda eleverna för ett föreställt framtida samhälle. Den framtida förflutenheten i styrdokumenten avser den inverkan på framtiden som denna förberedelse avser att få. Genom att förbereda eleverna för ett föreställt framtida samhälle bidrar styrdokumenten till att forma detta framtida samhälle. Samtidigt ger styrdokumenten uttryck för sin historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont. Det sätt på vilket den egna historiska tiden tolkas i relation till erfarenheter och förväntningar inverkar i sin tur på i vilken utsträckning framtiden uppfattas som väsensskild eller

[251] Richardson, Gunnar, 1999, s. 11.
[252] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 24.
[253] Richardson, Gunnar, 1999, s. 11.
[254] Jordheim, Helge, 2004, s. 13.

likartad den egna samtiden. Utgångspunkten är att läroplanerna ger uttryck för en förväntad styrning och vilja till förändring, snarare än en genomförd styrning och faktiska förändringar. Analysen visar således avsikten med skolans historieundervisning, inte hur denna *de facto* har bedrivits.[255]

Ur en historikers källkritiska perspektiv är det av vikt att beakta att styrdokumenten inte ger uttryck för den undervisning som har ägt rum, utan den undervisning som makthavarna önskar att äga rum. Därav följer att styrdokumenten, såsom politiska dokument, ger uttryck för tendens. I den historiekulturella kommunikationskedjan utgör styrdokumenten den kanal genom vilken avsändaren, bland andra politiker, ger uttryck för den typ av undervisning som eleverna ska bli föremål för. Skolan är obligatorisk för alla barn och unga, samtidigt som den ”gör ett kunskapsurval som alla skall lära in. Skolan förmedlar inte kunskap vilken som helst, den förmedlar en viss sorts kunskap.”[256] Den kunskap som förmedlas utövar därtill påverkan bortom tid och rum. Den tillämpas utanför klassrummet och på framtiden.[257]

Hur mycket och vad som regleras i läroplanerna har varierat över tid: från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning, från detaljerade timplaner till övergripande mål och riktlinjer, inte stoff och arbetsmetoder.[258] Variationen förklaras av Tomas Englund som beroende av läroplanens determinanter eller den verklighetsbild och den kunskapssyn som är styrande för läroplanernas utformning.[259] ”Utbildningens och skolans historia kan”, menar Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren, ”förstås som en ständig kamp mellan olika uppfattningar av vad kunskap är, vad som är värt att veta och vad olika individer och grupper kan lära sig.”[260]

Debatterna och de flertaliga utredningarna som diskussionen om en skola för alla föranledde från början av seklet fram till 1962 års obligatoriska nioåriga grundskola speglade både ett samhälle i förändring och grundläggande ideologiska skillnader i synen på bildning och skola, skillnader som inverkade på synen på historieämnet och dess relevans. ”Varje förändring är resultatet av en kamp om makten över innehållet, som kräver ett yttre tryck för att komma till stånd.” Frågan om en obligatorisk skolform för alla elever, en enhetsskola, skapade ett sådant yttre tryck som det skulle visa sig svårt att

---

[255] En läroplan är per definition en förordning utfärdad av en politiskt vald regering och den ska följas av de verksamheter som förordningen omfattar. Ordet läroplan används enligt Ulf P. Lundgren för första gången 1962 som benämning på styrdokument för 1962 års grundskola; Lundgren, Ulf P., 2012, s. 39. Här används ordet för att beteckna 1900-talets läroplaner, utbildningsplaner och motsvarande styrdokument.

[256] Persson, Anders, 2003, s. 12.

[257] Ammert, Niklas, 2011, s. 34.

[258] Richardson, Gunnar, 1999, s. 126, 166.

[259] Englund, Tomas, 2005, s. 26.

[260] Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., 2000, s. 16.

nå enighet i, vilket 1940-talets omfattande statliga utredande är ett exempel på. Englund betonar således läroplanens och skolkunskapens politiska dimension, vilket också återspeglas i titeln på en av hans böcker.[261] Läroplanerna är resultatet av en kamp mellan ideologi och politik och därför att betrakta som kompromisser och föremål för tolkning.[262] Likartade utgångspunkter har, som nämnts, Sven Sødring Jensen.[263]

Anders Persson urskiljer fem aspekter på skolans maktutövning, däribland den kunskapsdefinierande makten som består i att skilja ”mellan existentiell kunskap och utbildning, mellan erfarenhet och bildning, mellan känsla och förnuft, mellan hjärta och hjärna etc”.[264] Det påminner om den modell för progression som jag utgår från och som bygger på historia som både livs- och erfarenhetskunskap och historia som vetenskap: både existentiell kunskap och utbildning, erfarenhet och bildning, känsla och förnuft, hjärta och hjärna. Målet, ett kvalificerat historiemedvetande, kan ses som ett uttryck för skolans människoförändrande makt, men inte i första hand för att de studerande ska socialiseras in i vuxenvärld och samhälle, utan snarare för att de ska utveckla en kognitiv förmåga som är generisk, oberoende av ett specifikt sammanhang. Det kvalificerade historiemedvetandet, som uttryck för historieämnets mål, kan i sin tur tolkas som uttryck för sin historiska tid mellan ett erfarenhetsrum som visat svårigheterna med att fixera relevant kunskap och en förväntningshorisont som tycks allt svårare att ge en enhetlig och förutsägbar bild av.[265] Synen på ämnets relevans har med andra ord varierat både i relation till tolkningar av den egna historiska tiden och i relation till de föreställningar man gör sig om den framtid som man genom utbildning och fostran önskar inverka på.

Om begreppet läroplan åsyftar något liknande en ”dagordning”, agenda eller *curriculum*, så fokuserar jag i avhandlingen snarare på den mer begränsade betydelsen av ordet läroplan eller *syllabus*, det vill säga dokumentet, inte de styrmekanismer eller pro-

---

[261] Englund, Tomas, 2005. Boktiteln lyder: *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension.*

[262] I relation till Englund: Min analys är inte en makt- och diskursanalys även om den implicita frågan i slutänden är vem som har makten över vårt historiska tänkande. Inte heller är ambitionen att söka det historiska ursprunget till statens framväxt och dess inverkan på skolan som institution. Samma resonemang är relevant i relation till styrningen av skolan, som inte är av primärt intresse i det här sammanhanget.

[263] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 10. I svensk kontext har Ulf P. Lundgren gjort en kategorisering som liknar Sødring Jensens objektivistiska, klassiska, formella, och kategoriala historieundervisning, och urskilt en klassisk, en realistisk, en moralisk, en rationell läroplanskod utifrån undervisningens skiftande syften, se exempelvis *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* (1989). I avhandlingen behandlas Sødring Jensens olika typer av historieundervisning, eftersom de utgår från undervisning i just historia.

[264] Persson, Anders, 2003, s. 47.

[265] Persson, Anders, 2003, s. 47–48.

cesser och förhandlingar som föregår ett stadfäst styrdokument eller andra typer av dokument som också reglerar skolans verksamhet: politiska beslut, skolstadgor, förordningar etc.

I stället för att se läroboken som ett förkroppsligande av läroplanernas intentioner tolkar didaktikern Staffan Selander läroplaner och läroböcker som två samtidiga, men delvis åtskilda, ”uttryck för i tiden gängse värderingar av kunskap och moral”. Om läroplanerna i första hand ger uttryck för en politisk kompromiss utformad på en politisk arena, så är läroboken formad av andra aktörer på andra arenor.[266] Skillnaderna kan beskrivas som skillnader i styrdokumentens och läroböckernas processer, strukturer och funktioner. Processerna omfattar hela den historiekulturella kommunikationskedjan från ax till limpa, strukturerna avser de ramverk och aktörer som inverkar på texternas tillkomst, funktionerna det som förmedlas.[267]

Styrdokumenten behandlas som en del av den samhälleliga styrningen av skolämnet historia. Lärobokstexterna analyseras utifrån de förutsättningar som texterna ger för progression i historia – eller ”som ett erbjudande som eleverna möter och en orsak till vad de lär sig”.[268] Därmed är det inte sagt att den beskrivna progressionen utgör den faktiska progressionen. Undervisningen omfattar i allmänhet mer än endast läsning av text. Lärarens betydelse för undervisningens utformning torde exempelvis vara central.

Analysen av styrdokumenten är gjord utifrån begreppen kvantitet, kvalitet och relevans, dikotomierna och frågorna vad som är bra historia i skolan och synen på ämnets relevans så som det kommer till uttryck i texterna. Därefter ges historievetenskapliga, historiekulturella och pedagogiska perspektiv på innehållet.

Folkskola och grundskola 1919–2011

Sund fosterlandskänsla och god samfundsanda 1919

> Historieundervisningen i folkskolan har till uppgift att giva barnen en efter deras ålder och utveckling avpassad framställning av vårt folks historia, att därvid särskilt göra dem förtrogna med betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser, som bidragit till kulturens höjande eller äro av större betydelse för förståelse av vår egen tids samfundsliv och sociala förhållanden,

[266] Selander, Staffan, 1997, s. 19.
[267] Karlsson, Klas-Göran, 2009a, s. 37–43.
[268] Ammert, Niklas, 2011, s. 33.

samt såmedelst hos barnen lägga grund för sund fosterlandskänsla och god samfundsanda.[269]

1919 års undervisningsplan för folkskolan ger uttryck för den närhet till det förflutna som består i en historia som fostrar till sund fosterlandskänsla och god samfundsanda. I allt väsentligt överensstämmer undervisningsplanen med Sven Sødring Jensens karaktäristik av den klassiska historieundervisningen. De goda exemplen står att finna i det förflutna. De är fortsatt goda exempel för att ingenting väsentligt skiljer dem från samtiden. Hjältar är hjältar i alla tider. De har visat mod och självuppoffring och bidragit till ”att föra sitt folk framåt” och förtjänar därmed sitt folks tacksamhet och beundran. Det finns återkommande berättelser och bilder som sammantaget förklarar den egna tiden, men det förflutna förstås och ges mening genom unika individer och deras ageranden. Känsla och inlevelse äger företräde framför den mer förnufts-orienterade och vetenskapliga förklaringen.[270]

Formen i vilken historien återberättas – genom högst medvetna urval – syftar till att skapa närhet genom åskådlighet, sammanhang och livfullhet. Den historia som kan återges i en engagerande berättelse eller i tydliga bilder är den historia som bör behandlas i undervisningen. De omständigheter bör behandlas som leder till åskådlighet och sammanhang, i bilderna de enskildheter som ger både klarhet och begränsning.[271]

Som urvalsprincip fungerar den nära historien, det egna folkets, hembygdens och den egna tidens historia: Sveriges äldsta tider, Nordens guda- och hjältesaga, vikingafärderna och ett urval av svenska kungar, från Gustav Vasa och hans söner till Karl XII och den gustavianska tiden. Valda stycken ur den allmänna historien är ämnade att belysa den svenska historien, som förstås ur både ett genetiskt och ett genealogiskt perspektiv. Det förflutna är genetiskt framåtsyftande i att barnen skall bli förtrogna med de aktörer, händelser och fenomen som antingen bidragit till att kulturen har utvecklats eller som är av betydelse för förståelsen av den egna tiden – krönet på utvecklingen. I anvisningarna påbjuds att de olika momenten ordnas i tidsföljd, men orienteringen i tid är samtidigt genealogisk och nutidsorienterad.[272]

1919 års behov och intressen, att hos barnen lägga grunden för fosterlandskänsla och samfundsanda, fungerar som riktningsgivare för hur det förflutna används och får liv. Den egna samtidens förstås med hjälp av det förflutna, men utifrån ett föreskrivet mål och innehåll. Svaret är redan formulerat. Meningen ryms i det historiska innehållet: de betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser som bidragit till kulturens

[269] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 100.
[270] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 67, 69.
[271] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 106.
[272] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 107–108.

höjande och därmed haft betydelse för den egna tidens samhälle. Det förflutna äger absolut giltighet.

Fakta om den svenska historien överförs oavkortat till barnen i folkskolan, som därmed förväntas utveckla kärlek till nationen och samhällelig tillit. De existentiella frågorna, med ett föreskrivet svar, återfinns på en samhällelig-nationell nivå. Den svenska identiteten bygger på evigt giltiga minnen av det egna folkets ursprung och kulturella mönster. Så bygger undervisningen i historia på berättelser från kristendoms-, modersmåls- och hembygdsundervisningen, som i sin tur bekräftar de kulturella mönster som både beskriver och förklarar det egna samhället.

I hembygden är historien nära och konkret, liksom i berättelserna och bilderna ur det egna folkets historia. Varje bild av de mest oumbärliga styckena ur den svenska och allmänna historien bör enligt anvisningarna hållas fri från abstraktioner och ”allmänna betraktelser”. Den ska i stället göras enkel och saklig. Den historiska berättelsen bör i mesta möjliga mån utgå från kvarlevor och minnen i hembygden: ”gamla vägar och broar, åkrar, som sedan urminnes tid burit skörd, minnesmärken, byggnader, fornminnen, sedvänjor, folkvisor, sagor m. m.”.[273]

Historien beskrivs och berättas snarare än tolkas, annorlunda uttryckt tolkas den efter förutbestämda mönster och utgångspunkter, eftersom synen på historien är att den ligger där den ligger. Den blir meningsfull genom de rätlinjiga samband som upprättas mellan 1919 års samhälle och de betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser som bidragit till kulturens höjande och som därmed också förklarar det egna, samtida, samhället. Den kronologiska ordningen, från Sveriges äldsta tider till den egna tidens viktigaste samhälleliga företeelser, beskriver en kontinuitet i vad det är att vara svensk. Kontinuiteten föreskrivs i undervisningsplanens anvisningar.

Vare sig livs- och erfarenhetsvärlden eller vetenskapliga frågeställningar och sanningssökande är riktningsgivande. Sanningen är förvisso historiens rättesnöre, men någon omtolkning av historien är inte aktuell. Den är vad den alltid har varit och består av berättelser om både krig och fred. Historieundervisningens ledande tråd bör vara ”*den fredliga odlingens och samhällsordningens utveckling genom tiderna*”.[274] I skuggan av det förödande första världskriget tillstår undervisningsplanens författare dock att historiens uppgift är att ge en sann bild av förgången tid och att krigshistorien därmed med nödvändighet ingår i undervisningen. Motsägelsen löses genom att krig, som liktydiga med olycka och fördärv, ställs i relief till kulturens utveckling, och att det görs en åt-

[273] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 107–108.
[274] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 106. Kursiverat i original.

skillnad mellan krig till försvar av ett folks självständighet och krig som drivits av erövringslystnad och liknande motiv.[275] Mänsklighetens gemensamma framåtskridande bygger på fred och samförstånd mellan alla länder, då, nu och sedan.

Perspektiven är ändliga och analytiskt slutna i att undervisningsplanen tydligt föreskriver både innehåll och mål. Historieämnets relevans består i att, genom ett innehåll som i sig fungerar fostrande, hos barnen lägga grunden för kvaliteter såsom en sund fosterlandskänsla och en god samfundsanda.

Kritiskt tänkande och balans i omdömet 1955

> Undervisningen skall präglas av objektivitet. Sålunda bör olika tider och olika folk bedömas efter sina egna förutsättningar. I övrigt bör undervisningen genom att klargöra sambandet mellan det förflutna och det närvarande skapa betingelser för en riktig uppfattning av vår egen tid.[276]

1955 är historien en mer distanserad historia än 1919. Borta är 1919 års målformuleringar om att i undervisningen lägga grunden till det goda medborgar-skapet: kärlek till nationen och samhällelig tillit. I stället omtalas vikten av att undervisningen präglas av strävan efter objektivitet. Olika tider och olika folk bör bedömas efter sina egna förutsättningar. Icke namngivna föredömen i fråga om självuppoffring, pliktuppfyllelse och tolerans bör ges utrymme, men utan att historien görs till en lång rad av moraliteter. Vikten av opartiskhet betonas och att läraren söker lägga grunden för en kritisk syn på såväl historiska framställningar som aktuella företeelser.[277] Målet är en riktig, läs objektiv, uppfattning av den egna tiden.

Den geografiska närheten betonas alltjämt i termer av det egna folkets historia, svensk historia, hembygdens och det egna landskapets historia, men perspektiven har vidgats i relation till den tidigare undervisningsplanen och omfattar i större utsträckning såväl den nordiska som den allmänna historien.

När Sveriges och något av de nordiska ländernas historia sammanfaller, bör eleverna ges ”en klar uppfattning om det gemensamma i de nordiska ländernas utveckling”.[278] Den svenska och den allmänna historien bör knytas samman på ett sådant sätt att den svenska historien framstår som en del av världshistorien. Kontrasten, i relation till 1919 års skrivningar om den svenska historien som ursprung och mål, är tydlig.

---

[275] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 106.
[276] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 97.
[277] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98–99.
[278] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 100–101.

Den i relation till 1919 års undervisningsplan ökade distansen till ett nationellt förflutet kan tolkas som en form av förvetenskapligande av ämnet, men målet är en riktig uppfattning av den egna tiden snarare än att riktigt uppfatta den egna tiden. Sambandet mellan det förflutna och det närvarande bör utmynna i en riktig uppfattning av den egna tiden, snarare än att det, som svar på bestämda behov och frågor, upprättas föreskrivna samband mellan det förflutna och den egna samtiden. Den historiska utvecklingen är inte längre teleologisk, på annat sätt än att undervisningen, liksom 1919, bör bedrivas på ett sådant sätt att ”dess ledande tanke blir den fredliga odlingen och samhällsordningen genom tiderna”.[279] Historien upprepar sig aldrig.

Historieämnet förefaller ha blivit ett mer komplext ämne i 1955 års undervisningsplan än i 1919 års motsvarighet. Dess tidigare ändamålsenlighet i att fostra nationellt stolta medborgare har ersatts av målsättningen att fostra eleverna till kritiskt tänkande och balans i omdömet. På motsvarande sätt äger historien vare sig relativ eller absolut giltighet:

> Vid behandling av krigsorsaker kan man ofta jämföra, hur dessa framträder i de krigförandes egen propaganda och i senare historisk forskning. På detta sätt och genom andra likande exempel bör läraren söka lägga grund för en kritisk syn på historiska framställningar och även på aktuella politiska företeelser.[280]

Undervisningsplanen ger uttryck för att undervisningen ska sträva efter objektivitet, att den bör skapa betingelser för en riktig uppfattning av den egna tiden, att personer och händelser bör inordnas i olika tidsmiljöer ”så att de får sin rätta tidsfärg” och att läraren bör eftersträva objektivitet och försiktighet i omdömet.[281] Det kan antas att spåren av totalitära samhällen och andra världskriget, då historien återkommande togs i maktens och propagandans tjänst, förskräcker. Påbudet om en kritisk syn på såväl historiska framställningar som aktuella politiska företeelser och krav på objektivitet kan tolkas som uttryck för förnuftstro och historieämnets förvetenskapligande, men också som ett uttryck för en minskad tro på historiens förmåga att rätlinjigt och teleologiskt förklara den egna samtiden eller, ännu mer tillspetsat, en förhoppning om att historien absolut inte förklarar den egna samtiden.

Det mest explicita fostransmålet, utöver fredsfostran, består i att eleverna bör ”fostras till aktning för gångna generationers arbete i den andliga och materiella kulturens

---

[279] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98.
[280] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98–99.
[281] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 97–99.

tjänst".[282] Historien ligger där den ligger men berövad sin absoluta giltighet som livets läromästare. Ursprung och kulturella mönster sökes i antiken som historiskt korrektiv, snarare än i den svenska kungalängden. "[N]ågot om samhällsförhållanden och kulturliv under antiken" antas fördjupa förståelsen av nutiden och kan ses som en form av progression i att ingå i den sjunde klassens pensum och inte tidigare i utbildningen.[283]

Att historien är beroende av perspektiv beaktas återkommande i formuleringarna. När omtvistade frågor behandlas bör det påtalas att det finns och har funnits delade meningar. Som en form av progression bör läraren, när eleverna har nått en större mognad, öppna elevernas ögon för jämförelser och sammanhang. Strävan efter objektivitet och försiktighet i omdömet kan tolkas som uttryck för att uttolkningen av det förflutna är komplex. Opartiskhet och humanitet i uppfattning och omdöme påbjuds, liksom att kulturer och folk inte ses som separata storheter utan som beroende av varandra. Historien är således abstrakt och distanserad samtidigt som den är konkret och nära. Liksom 1919 påtalas vikten av att historieundervisningen anknyter till minnen av förgången tid i hembygden.[284]

Läraren har fortsatt i uppdrag att levandegöra det förflutna genom att knyta det till personer och dramatiska händelser som genom kontextualisering ska få sin rätta tidsfärg. Personer som är föredömliga bör ägnas särskild uppmärksamhet, liksom kulturpersonligheter som har haft betydelse för utvecklingen. En för 1955 års undervisningsplan ny skrivning är att "[k]ulturnivåns samband med de ekonomiska förutsättningarna bör framhållas".[285] Här avses näringslivets utveckling och förbättringen av olika typer av produktionsmedel, redskap och maskiner, i olika tider.[286]

Påbudet att olika tider och olika folk skall bedömas efter sina egna förutsättningar antyder historia som förändring, snarare än kontinuitet, liksom att berättelser och bilder bör väljas på ett sådant sätt att olika tidsmiljöers karaktäristiska drag framhävs. Vidare påtalas det att förändringar i form av tvister mellan folk inte bör ges mer utrymme än nödvändigt.[287]

Kontinuiteten genom historien beskrivs, i kölvattnet av ännu ett världskrig, i termer av att mänskligt framåtskridande är avhängigt samförstånd och fred – en insikt som historieundervisningen bör främja, liksom kulturers och folks beroende av varandra och

---

[282] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 100.
[283] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98.
[284] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98–99. Som exempel nämns "gamla vägar och broar, minnesmärken, byggnader, sedvänjor, skildringar om märkliga män och kvinnor i hembygdens historia, folkvisor, sagor och sägner m. m.".
[285] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* Stockholm 1955, s. 100–101.
[286] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* Stockholm 1955, s. 100.
[287] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* Stockholm 1955, s. 98, 100.

kulturnivåns samband med ekonomiska förutsättningar, det gemensamma i de nordiska ländernas utveckling och parallelliteten mellan den egna historien och allt från folkvandringar till franska revolutionen och Napoleon. Läraren bör vinnlägga sig om att ”motverka uppkomsten av hat och fiendskap mot andra folk och mellan folkgrupper”.[288] Liksom 1919 är föredömliga personer föredömen för alla tider.

Beskrivna kontinuiteter, inte förändringar, framstår i det närmaste som en garant för att framtiden inte kommer att bli som det alltid har varit. Sambandet mellan det förflutna och det närvarande påtalas som en förutsättning för en riktig uppfattning av den egna tiden, sambandet avser särskilt samhällsförhållanden och kulturliv under antiken som anses bidra till att fördjupa förståelsen av nutiden. Antiken kan tolkas som en form av reträttplats i avståndstagandet från den mer närliggande och besvärliga historien.

Om vi förstår oss själva och vår identitet genom att bekräfta kulturella mönster, så kan dessa mönster beskrivas som samförstånd och fred, självuppoffring, trohet, pliktuppfyllelse, vidsynthet och tolerans, objektivitet och opartiskhet. Om förnuft omfattar ambitionen att både förklara och förstå det förflutna, så handlar formuleringarna i 1955 års undervisningsplan snarare om att låta det förflutna, ibland antitetiskt eller antikverat, förklara den egna samtiden. Gångna tiders tankar, känslor och kulturformer är präglade av samförstånd, fred och insikt om olika folks och kulturers inbördes beroende för att 1955 års samhälle bör präglas av samma sak. Historiens mening kan utläsas som fostran till fred och till ett kritiskt och balanserat sinnelag liksom till självuppoffring.

Undervisningsplan för folkskolan från 1955 ger uttryck för genetisk orientering i tid i att påtala sambanden mellan nutiden och det förflutna, men orienteringen är också genealogisk i att historien görs meningsfull som svar på efterkrigstidens behov av diverse mänskliga dygder – balanserade och kritiska sinnen – och en syn på den historiska utvecklingen som i huvudsak fredlig. Dygder som är vetenskapliga – objektivitet och opartiskhet – framhålls. De kan tolkas som uttryck för behov som har uppstått i livs- och erfarenhetsvärlden och som garantier för att historien inte ska upprepa sig. Målsättningen är mindre ett vetenskapligt sanningssökande och mer att göra det förflutna relevant det förflutna till trots. På motsvarande sätt görs potentiellt oändliga perspektiv ändliga. Den mening som historieämnet rymmer är föreskriven i stället för att vara föremål för en öppen tolkning utan färdiga svar.

I relation till 1919 års undervisningsplan för folkskolan är det 1955 inte lika tydligt att historiens mening ryms i det historiska innehållet. Det underkastas i stället både bestämda kvaliteter som eleverna förväntas utveckla – inte genom studier i historia, men i relation till historien – och tolkningsramar som svarar mot 1955 års behov av en fredlig framtid. Som mål för undervisningen anges kunskap om nordisk och allmän

[288] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955,* 1955, s. 98.

historia och en riktig uppfattning av den egna tiden. Synen på ämnets inneboende relevans är allt annat än uppenbar. Den skulle kunna formuleras antitetiskt. Undervisningsplanen för rikets folkskolor anger hur historien görs relevant trots att spåren förskräcker.

Solidaritet och vilja till praktiska insatser 1962 och 1969

> Undervisningen skall belysa den kulturella, sociala, ekonomiska, vetenskapliga, tekniska, rättsliga och politiska utvecklingen. Tonvikten bör därvid läggas på sådana företeelser, som i särskild grad bidragit till att skapa de förhållanden, problem och motsättningar som råder i världen i dag. Ett väsentligt utrymme bör ägnas vår egen tid.[289]

Formuleringarna i läroplan för grundskolan 1969 utgör ett specialfall av dikotomin distans och närhet. Det förflutna är unikt och annorlunda, så unikt och annorlunda att läroplanen återkommande uppehåller sig vid hur avståndet i tid kan överbryggas och intresset väckas hos eleverna genom den livfulla och medryckande berättelsen, sånger, folkvisor och åhörandet av ett lands nationalsång som, vid skildringar av för landet betydelsefulla avgöranden, kan vara mycket verkningsfulla. Dikter ger liv och färg åt den historiska framställningen, liksom litterära och opinionsbildande verk. Även nya medier bör ges utrymme i undervisningen. Genom bandupptagningar och tekniska återgivningar av historiska personer och händelser åstadkoms konkretion och tidsfärg. Med hjälp av konstverk och samtida bilder förmedlas ”en estetiskt verkningsfull helhetsuppfattning av ett visst tidsskede”.[290] Synen på historia tycks i det närmaste antitetisk till avhandlingens utgångspunkt i att alla människor, som ett existentiellt villkor, har ett historiemedvetande med ett inneboende egenvärde.

Som ett uttryck för närhetsprincipen framhålls hembygdskunskapen och det egna landskapets betydelse, liksom vikten av att studiet av ett tidsskede tar sin utgångspunkt i lokala förhållanden. Distansen handlar mindre om att upprätthålla ett avstånd i tid, som medger att det förflutna kan bedömas på sina egna villkor, och mer om en konstaterad distans. Värdet av jämförelser och generaliseringar ökar inte med distans i tid, utan genom närhet till den egna samtiden.

Den, liksom i 1955 års undervisningsplan, påbjudna objektiviteten kan antas handla mindre om den vetenskapliga analysen och mer om dess egenvärde, en slutsats som stärks av ordalydelser om att det bör påtalas att det finns olika uppfattningar i omtvis-

---

[289] *Läroplan för grundskolan. 1. Allmän del, 1969*, 1972, s. 184.
[290] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 255–256.

tade frågor och om vikten av att vara kritisk till både historiska redogörelser och framställningar av aktuella politiska företeelser.[291] Det är inte kunskapen om det förflutna som genom en upprättad distans blir kvalitetssäkrad, men kunskapen om den egna samtiden med hjälp av färdigheter som tränas och utvecklas i historieämnet. I 1969 års läroplan, som i stort sett överlappar föregångaren från 1962, har objektivitetskravet skärpts till att omfatta även läraren, som har en bestämd historieuppfattning, och läroboken, som är skriven utifrån en bestämd historiesyn.

Som urvalskriterium i anvisningarna anges de händelser som betytt mest för samhällsutvecklingen och de kunskaper som är väsentliga för förståelsen av dagens värld. ”Med huvudsaklig utgångspunkt i aktuella händelser och förhållanden” tecknas följande områden: Internationellt samarbete och drag ur den kulturella och tekniska utvecklingen under de senaste 150 åren, det moderna Sveriges framväxt, någon samhällsfråga – till exempel alkoholfrågan, rasförföljelsers och minoritetsförtryckets historiska ursprung, ord och uttryck som är gångbara inom det moderna politiska och samhälleliga livet, globala perspektiv, allmänhistoria, betydelsefulla händelser i Afrika eller dramatiska avgöranden i Asien och betydelsefulla vetenskapliga och tekniska rön.[292]

Syftet med historieämnet formuleras i det närmaste genealogiskt. Studiet av fenomen som, likt rasförföljelser och minoritetsförtryck, upprör rättskänslan, syftar till att väcka elevernas förståelse och engagemang för frågornas lösande, men utan att uppmuntra till självgodhet och ”oberättigad känsla av egen och det egna folkets förträfflighet”.[293]

I läroplanen från 1969 betonas den tekniska och kulturella utvecklingens betydelse ytterligare. Den har idealt sett behandlats på mellanstadiet men bör återkomma på högstadiet så att eleverna får förutsättningar att förstå den snabba utvecklingen i framför allt västerlandet de senaste hundra åren. Tredje världens vaksamhet mot industriländernas inflytande bör diskuteras, också som bakgrund till 1800-talets imperialism och dess betydelse för första världskrigets utbrott. Förhållanden under 1900-talet bör beredas stor plats för att eleverna ska få en uppfattning om ”hur relativt närliggande historiska händelser ofta ligger bakom de brännande och farliga konfliktanledningarna och oroshärdarna i världen”.[294]

En slutsats är att ingenting ligger där det ligger. Allt är beroende av perspektiv. Det förflutna äger relativ giltighet i att uttolkarens tid, rum och perspektiv inverkar på urval och tolkning. Man bör till exempel beakta ”i vad mån de meddelade fakta bidrar till en inställning som underlättar mänsklig samlevnad”.[295] Barnen som går på mellanstadiet

---

[291] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 255.
[292] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 252–258.
[293] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 255.
[294] *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement. 1969*, 1973, s. 18.
[295] *Läroplan för grundskolan*, 1962, s. 254.

bör få kännedom om forskare och andra personer ”som främjat den fredliga utvecklingen”.[296] Livfulla berättelser om betydelsefulla personer kan bidra till elevernas intresse för historien, men de ska gestaltas med både förtjänster och brister och i sin andliga och materiella kontext. Faran med okontrollerad makt hos ett fåtal individer eller grupper bör åskådliggöras, men också betydelsen av ”samförståndsvilja, vidsynthet och tolerans”.[297] Historiska aktörer har på både gott och ont kunnat påverka utvecklingen, men egenskaper som över tid och rum är absolut giltiga i sin föredömlighet är ändå att ha en ovanligt stark vilja, arbetsförmåga, självdisciplin, självförtroende och intelligens.
Det är regelbundenheter och mönster i den egna samtiden som anger vilken historia som är vetvärd. Med hjälp av historisk kunskap, och i samverkan med andra ämnen, begripliggörs samtida fenomen och händelser.[298] Målsättningen är med andra ord snarare att förstå hur det är än hur det har varit.

Som en prospektiv beskrivning utifrån retrospektiva urvalskriterier anges för årskurs åtta den franska revolutionens frihets- och jämlikhetssträvanden som leder fram till 1800-talets frihets- och reformrörelser. I anknytning till de olika revolutionerna anges den politiska och ekonomiska liberalismen, socialismen och arbetarrörelsen. Studiet av nationella frihetsrörelser och enhetssträvanden leder fram till 1960-talets ”nationella frihetssträvanden och sociala reformrörelser i de främmande världsdelarna”.[299] Tydligast blir prospektiviteten i ett antal beskrivna längdsnitt som beskriver den svenska utvecklingen från kungamakt till herremakt och folkmakt, i den allmänna historien utvecklingen från självhushåll till varuhushållning, merkantilism, ekonomisk liberalism och socialism.[300]

Ur ett retrospektivt perspektiv anges ”att utifrån en överblick av uppkomsten av fria stater i vår egen tid i Afrika och Asien ta upp till behandling den imperialistiska politiken under 1800-talet”.[301] Det framträdande globala perspektivet skapar behov av en viss uppfattning om de utomeuropeiska kulturkretsarnas historia, vilket också motiveras med den mängd information om utomeuropeiska delar av världen som når eleverna via tidningar och TV.[302] I 1969 års läroplan betonas det globala perspektivet ytterligare i en formulering om att förhållandena i Sverige och Europa inte får dominera på ett

---

[296] *Läroplan för grundskolan*, 1962, s. 256.
[297] *Läroplan för grundskolan*, 1962, s. 254.
[298] *Läroplan för grundskolan*, 1962, s. 253.
[299] *Läroplan för grundskolan*, 1962, s. 259.
[300] *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement. 1969*, 1973, s. 54–55. I 1969 års läroplan för grundskolan föreslås längdsnitt av kulturhistorisk art: jord-, skogs-, och bergsbruk, bostaden genom tiderna, kommunikationernas utveckling med flera.
[301] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 259.
[302] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. s. 261.

sätt som ger en felaktig bild av Västerlandets betydelse.[303] Genom att undervisningen behandlar drag i utomeuropeiska kulturkretsars utveckling bör eleverna, menar läroplaneförfattarna, kunna förstå främmande kulturtraditioner samt ”väckas till solidaritet och vilja till praktiska insatser”.[304] Om den historiska förståelsen ur ett genealogiskt perspektiv alltid är självreflexiv, så beskriver 1962 års urvalskriterier 1960-talets samhälle präglat av kalla kriget mellan Sovjetunionen och Förenta Staterna, följderna av det kommunistiska maktövertagandet i Kina 1948, internationellt samarbete och fredsrörelser, demokratiseringsprocesser och samarbete mellan de nordiska länderna.[305] Historieämnet breddas tematiskt på ett sätt som pekar bortom orientering i tid och dikotomin prospektivitet och retrospektivitet. Förhållanden i andra tider och ”uppfattningen om människan och människovärdet” är genealogiskt anlagda förslag på ämnen för samverkan med kristendoms- och samhällskunskapen: internationella samarbets- och samförståndsorganisationer och det moderna Sveriges framväxt och struktur.[306] Det handlar mindre om förflutenhetskunskap och mer om en i tid utsträckt samhällskunskap: ”Det väsentliga är, att eleverna får hjälp att förstå något av de främmande världar, som nu hastigt öppnat sig för våra blickar och framträtt som politiskt betydelsefulla faktorer.”[307]

Historien är komplex eftersom den kan tolkas och beskrivas ur olika perspektiv. När omtvistade frågor tas upp till behandling bör det påpekas att det finns olika uppfattningar. Samtliga kriterier på komplexitet som anges i analysmallen kan sägas gälla 1960-talets samhälle i lika stor utsträckning som det förflutna. Det finns flera olika samhällen. Tolkningen av dem är beroende av perspektiv. De förändras på olika nivåer. Historieämnet syftar till att förklara och förstå dessa olika samhällen ur olika perspektiv och på sätt som kan förändra hur vi tänker om dem och vår egen, komplexa, samtid.

Historien ges en abstrakt beskrivning i termer av ”den kulturella, sociala, ekonomiska, rättsliga och politiska utvecklingen”.[308] Ämnet bygger på abstrakta färdigheter som medger att eleverna självständigt kan förvärva kunskaper. I förslag till disposition av studieplaner för olika årskurser listas ett antal konkreta händelser, men utan namngivna aktörer. I mellanstadiets historieundervisning bör de personer och händelser uppmärksammas som fångar barnen intresse eller som är oundgängliga för förståelsen av

[303] *Läroplan för grundskolan. 1. Allmän del. 1969*, 1972, s. 185.
[304] *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement. 1969*, 1973, s. 18.
[305] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 260–261.
[306] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 258–259.
[307] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 262.
[308] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 252.

ett tidsskede.[309] Det ter sig som problematiskt att beskriva historien såsom framsprungen ur konkreta aktörers ageranden och drivkrafter.

Historia som livets läromästare framstår som en omöjlighet även om eleverna i någon mening bör förstå hur den genetiskt framåtsyftande historien leder fram till den egna samtiden. Historieämnet kan inte ensamt besvara frågor om identitet, existens och moral. När vi riktar blicken bakåt är det inte det förflutna som blir meningsfullt, utan den egna tiden som förklaras utifrån samtida behov och frågor. Kontinuiteten är begränsad och sträcker sig tillbaka till vikingatiden, men ofta inte längre tillbaka i tiden än 150 år. På mellanstadiet sätts den kronologiska ordningen på undantag när samverkan med andra ämnen så kräver eller när olika landsdelar behandlas, men ”detta torde inte behöva medföra allvarligare olägenheter i jämförelse med vad som kan vinnas i form av större intresse från elevernas sida”.[310]

Historien är inte nära, men den nära historien, den som klargör ”händelser och sammanhang i vårt folks historia”, är den mest relevanta. Ett väsentligt utrymme i undervisningen bör ägnas den egna tiden.[311] Liksom avståndet i tid måste denna abstrakta, och flydda, historia göras konkret, genom studiebesök och arbete med olika typer av material, ”så att eleverna lär sig samla, sammanställa och på olika sätt redovisa fakta, som hämtats ur för stadiet lämpliga kunskapskällor”.[312] De beskrivna färdigheterna är generiska och hade kunnat beskriva flera andra skolämnen, liksom den kunskap om ord och uttryck som är gångbar i den egna samtiden men som bäst förstås genom studier i historia.[313]

En form av påbjuden kontinuitet är att ”kulturens samband med de ekonomiska förutsättningarna bör framhållas” liksom näringslivets utveckling och att fakta som förmedlas skall bidra till en inställning som underlättar mänsklig samlevnad.[314] I 1969 års läroplan specificeras innehållet ytterligare avseende det moderna närings- och yrkeslivet:

> Förståelsen för vårt eget lands samhällsproblem och yrkes- och näringsliv ökas, om en historisk framställning av demokratins framväxt i Norden och

[309] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 256. I studieplanen för årskurs fyra namnges den heliga Birgitta, i studieplanen för årskurs fem ”Gustav Vasas Sverige”, i studieplanen för årskurs sex ”Gustav III:s Sverige”. I studieplanen för årskurs åtta och nio namnges ingen historisk aktör alls.
[310] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 257.
[311] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 252.
[312] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 253.
[313] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 256.
[314] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 254.

> samhällsomvandlingen genom industrialiseringsprocessen kan behandlas i nära anslutning till studiet av det moderna närings- och yrkeslivet.[315]

Det föreslås att ”de sociala konsekvenserna av förändringar i kvinnornas ställning på arbetsmarknaden” tas upp till behandling i detta sammanhang.

Hembygdens historia är än en gång uppe till diskussion. Den bör beaktas i olika sammanhang och utgör en kontinuitet i att exempelvis den svenska historien kan anknyta till händelser och minnesmärken i trakten.[316] Den egna tiden och det egna samhället förändras hela tiden av ny kunskap och nya tolkningar: ”nya världar öppnas upp”. Människor har att på egen hand orientera sig i dessa förändringar. Om denna orientering i samtiden handlar historieämnet.

Framtiden kommer inte att bli som det alltid har varit. Den är däremot beroende av hur det är. Beskrivningar av hur det är måste eleverna tränas i att problematisera och självständigt förvärva kunskaper om, färdigheter som tränas i historia men inte primärt genom kunskap om historien – vare sig som förändring eller kontinuitet. Samtidigt ska ett urval av händelser som betytt mest för den historiska utvecklingen, och som är väsentliga för förståelsen av dagens värld, leda fram till den egna samtiden. Det är så vi förstår oss själva – som slutet på tidslinjen – men utan en övergripande förklaringsmodell och utan att vi lär av historien *per se*. Perspektivet är delvis synkront. De förhållanden ska belysas som är karaktäristiska för en specifik tidsmiljö, liksom händelser, fenomen och personer som klargör händelser och sammanhang i ”vårt folks historia”.[317]

Historiens mening består i att utvecklingen leder fram till den egna tiden – oftare i strukturella termer än som uttryck för unika individer och individers handlingar. Tolkning handlar mindre om att utläsa mening och mer om den tolkning som är objektiv och kritisk. Mänskliga kvaliteter och historiska exempel är aldrig entydiga, inte ens som exempel på föredömliga egenskaper. Allt kan betraktas ur flera, och kritiska, perspektiv. Den påbjudna inlevelse med vilken läraren bör undervisa tjänar mindre syftet att se och begripa meningen med ageranden i det förflutna och mer att levandegöra en historia som är avslutad.

Vetenskapliga färdigheter återkommer i styrdokumentet men formuleringar om vikten av att förhålla sig objektiv och kritisk är mindre uttryck för empirismens historievetenskapliga målsättning och mer för generiska färdigheter som är nödvändiga i samtiden. Målsättningen är inte så mycket att förklara lagbundenheter och historiska skeenden i termer av orsak och verkan som att genom en form av – i tiden och rummet –

---

[315] *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement. 1969*, 1973, s. 18.
[316] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 255.
[317] *Läroplan för grundskolan,* 1962, s. 252.

breddat samhällskunskapsämne förklara främmande kulturer i en värld som har blivit större.

Livs- och erfarenhetsvärlden är endast en indirekt utgångspunkt för undervisningen i att den förväntas utgå från problem och frågor sprungna ur 1960-talets kontext. Perspektiven är ändliga. Det finns ett föreskrivet innehåll och en analytisk slutenhet i att det innehåll som bidrar till förståelse av den egna tiden står i förgrunden. De beskrivna längdsnitten utgör exempel på analytisk slutenhet. All historia är med andra ord inte lika vetvärd. Historien ligger där den ligger och är relevant i den utsträckning den leder fram till den egna tiden och i någon mån bidrar till att förklara den.

Handlingsberedskap 1980

> Undervisningen skall leda till att eleverna får kunskaper om sådana skeenden och företeelser som bidragit till att skapa de förhållanden som råder idag. Genom att analysera rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör eleverna bli medvetna om att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle.[318]

I läroplanen för grundskolan 1980 ingår historia, tillsammans med geografi, religionskunskap och samhällskunskap, i samhällsorienterande ämnen och i första hand under rubriken ”Människans verksamhet – tidsperspektivet”.[319] Människor, menar läroplansförfattarna, upplever verkligheten som sammansatt snarare än som systematiserad i olika ämnen. Ändå är det förhållandevis tydligt vilka formuleringar som avser historieämnet samtidigt som flera andra formuleringar, avseende de samhällsorienterande ämnena, rymmer historiska perspektiv. Ett av målen med skolans samhällsorientering är exempelvis att eleverna vidgar sin kunskap om människors liv då och nu så att de stärks i tron på sin förmåga att förbättra både de egna och andra människors levnadsförhållanden. Eleverna ska lära känna vad som format och formar människors liv.[320]

Återkommande ges det i texten uttryck för att vi vänder oss till det förflutna för att förstå vår belägenhet i tiden. Ett av huvudmomenten består i att studera aktuella pro-

---

[318] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 120.

[319] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 7. Som Karin Hadenius har uppmärksammat i sin avhandling *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan* fanns det redan i utredningen som låg till grund för läroplanen en inneboende motsättning mellan å ena sidan ämnesövergripande studier och, å den andra sidan, ”’ett bestämt mått’ av kunskaper i de så kallade orienteringsämnena” (Hadenius, 1990, s. 273).

[320] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 41, 119–120.

blem och frågor i ett tidsperspektiv och att göra jämförelser genom tiderna av ”människors levnadsöden, drömmar och ideal”.[321] Det är möjligt att förstå och komma nära det förflutna som med ett nutida perspektiv blir meningsfullt. Samtidigt förstås den egna tiden som både resultatet av det förflutna och som en framtida förflutenhet. Det som i senare läroplaner benämns som historiemedvetande beskrivs med en annan terminologi redan i läroplanen för grundskolan 1980.

Liksom i 60-talets läroplaner ger formuleringarna uttryck för färdigheter som uppfattas som relevanta för alla tider: aktuella problem, jämförelser av olika slag och historiska källor och metoder. Undervisningen ska bistå eleverna med att sätta in sig själva i tid och rum, mellan samtidsbundenhet och nutidsorientering, och retrospektivt erfara att deras liv har rötter i tidigare generationer. Samtidigt ska varje tid förstås såsom samtidsbunden: varje tid har sina särdrag och människor måste bedömas efter de förutsättningar som rådde då. I övrigt ger texten uttryck för den nutidsorientering som består i att vi vänder blicken mot det förflutna för att orientera oss i den egna tiden, både som ett aktiverat historiemedvetande och för en förmodat bättre förståelse av ”aktuella problem, sak- och värdefrågor”.[322]

I de föreslagna längdsnitten formuleras den egna tidens behov och intressen som riktningsgivare för hur det förflutna används och får liv: från utvandringen och invandringen till vårt land till överlevnadsfrågor och fredssträvanden.[323] Perspektivet är genealogiskt i att elevernas intresse, undran eller oro är urvalskriterier, liksom viljan att förstå den egna samtidens aktuella problem, sak- och värdefrågor i ett tidsperspektiv.

Ordalydelsen om att varje tid har sina särdrag och att människor måste bedömas efter deras förutsättningar pekar mot att det förflutna äger en typ av absolut giltighet, liksom de återkommande formuleringarna om att bearbeta och studera olika sak- och värdefrågor i ett tidsperspektiv. Historien betraktas således som endimensionell och diakronisk. Tidsperspektivet kan bistå med en ökad förståelse för den egna samtiden som relativt giltig. Det har varit, och det kan bli, på ett annat sätt.

Historiens utveckling är kronologisk och prospektiv i beskrivningen av innehållet i lågstadiets, mellanstadiets och högstadiets undervisning, men mot vilket mål utvecklingen syftar är inte lika tydligt, utöver den egna samtiden som en temporär slutpunkt. Den universella insikten består i en abstrakt förståelse av att de beslut vi fattar idag inverkar på den framtid som kommer.

Historiens utveckling bygger också på den retrospektion som består i att förståelsen av vår egen tid antas förändras av vår förståelse av det förflutna. Däri består historieämnets relevans: att med ett tidsperspektiv bearbeta olika sak- och värdefrågor och att

---

[321] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 124.
[322] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 124–125.
[323] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 124–125.

möjliggöra olika typer av jämförelser – med tidigare generationer och med barn i olika länder, mellan det svenska samhället och andra samhällen, mellan människors levnadsöden, drömmar och ideal genom tiderna.

Dikotomin komplexitet-enkelhet kan läsas som att en komplex, samtida, verklighet blir begriplig genom retrospektion mot en enkel, dåtida, verklighet som blir historia när vi utifrån ett genealogiskt perspektiv vänder oss bakåt med aktuella problem, sak- och värdefrågor. Den kronologiska ordningen ger i sig mening åt händelser och fenomen som listas utan att motiveras på något annat sätt.

Som ett uttryck för komplexitet framstår den i flera läroplaner återkommande, men här ännu mer omfattande, ordalydelsen att studierna ska belysa ”både social, kulturell, rättslig, vetenskaplig, ekonomisk, teknisk och politisk utveckling”. Eleverna ska också komma i kontakt med olika sätt att se på historisk utveckling. Eleverna bör ges möjlighet att inse att både konkreta, materiella villkor och abstrakta idéer och föreställningar har inverkat på människors liv.[324]

Eleverna bör göras medvetna om att det är och har varit möjligt att ändra rådande förhållanden, en scenariekompetens som kan utgöra ett av kriterierna för ett utvecklat historiemedvetande[325], liksom att en analys av rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör göra eleverna medvetna om att framtiden är beroende av beslut som fattas idag.

Det finns i övrigt ingenting i formuleringarna om människans verksamhet i ett tidsperspektiv som gör det möjligt att förstå vad som konstituerar förändring, inte heller ur ett aktörsperspektiv. Studierna av människan i ett tidsperspektiv syftar till att ”eleverna får kunskaper om sådana skeenden och företeelser som bidragit till att skapa de förhållanden som råder idag”.[326] Studierna syftar snarare till att belysa utvecklingen, exempelvis i längdsnitt, och att förmedla olika typer av kunskap, än att förklara lagbundenheter och historiska skeenden i termer av orsak och verkan. Den övergripande förklaringsmodellen i läroplanen är att framtiden beror av beslut som har fattats i det förflutna och i den egna samtiden. Den förståelse som åstundas avser lika mycket den egna samtiden som det förflutna och syftar i sin tur till handlingsberedskap här och nu.[327] Kunskap om hur konflikter har uppstått i det förflutna och idag ger kunskap om hur konflikter kan förebyggas och lösas.

Som uttryck för en genetisk orientering i tid ska undervisningen ge eleverna kunskap om skeenden och företeelser som bidragit till att skapa dagens förhållanden. De bör

---

[324] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 120.
[325] Jämför Bernard Eric Jensen, 1997, s. 77–81.
[326] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 120.
[327] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 120.

också medvetandegöras om att utveckling kan leda till nya problem som måste lösas ”för att utvecklingen skall innebära ett framåtskridande”.[328]

Som uttryck för en genealogisk orientering i tid ska människans verksamhet i ett tidsperspektiv omfatta ”olika sakfrågor och värdefrågor som väcker intresse, undran eller oro”, ”aktuella problem, sak- och värdefrågor” och ”[j]ämförelser mellan det svenska samhället och andra samhällen utifrån elevernas olika erfarenheter, intressen och kulturarv”.[329] Utgångspunkten för studierna i skolan ska vara livs- och erfarenhetsvärlden.

Perspektiven är ändliga, stadfästa i tid och rum, och i längdsnitt som beskriver olika utvecklingslinjer: ”in- och utvandringen i vårt land, maktförhållanden och motsättningar, lag och rätt, synen på kvinna, man och barn under olika tider, kampen för frihet och demokrati, överlevnadsfrågor och fredssträvanden”.[330] De ger samtidigt uttryck för en analytisk slutenhet i att tydligt ange vilka områden analysen avser.

Det är relevant att studera människans verksamhet i ett tidsperspektiv av en mängd olika skäl. Genom att läsa om människans verksamhet i ett tidsperspektiv lär sig eleverna att tolka det förflutna på dess egna villkor, att förstå sig själva utifrån sina rötter och att få perspektiv på framtiden som något som är möjligt att inverka på, både materiellt och ideellt. Relevansen skulle kunna uttydas i termer av handlingsberedskap.

Beredskap inför framtiden 1994

> Historieämnet innefattar en viktig del av den kultur som skolan skall föra vidare. Varje kulturkrets och generation definierar det kulturarv man vill överföra till nästa generation utifrån sin tids värderingar och bedömningar. Undervisningen i historia skall bidra till att eleverna tillägnar sig en kulturell identitet.[331]

Det förflutna är unikt och annorlunda och skall bedömas utifrån sin tids villkor. Samtidigt syftar studierna i historia till att eleverna skall förstå sin belägenhet i tiden och komma nära, möjligen det förflutna, men framför allt den egna och främmande kulturer. Historieämnet kännetecknas av närhet i att särskild uppmärksamhet skall ägnas den nära, svenska, nordiska, och samiska, kulturen – ”det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten”.[332] Som en form av kulturorientering framstår syftet att eleverna genom undervisningen skall tillägna sig en kulturell identitet och få insikt om det historiska arvets betydelse för identiteten. Genom historiestudierna knyts

---

[328] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 121.
[329] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 124–125.
[330] *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, 1980, s. 125.
[331] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 15.
[332] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 26.

olika generationers erfarenheter samman och den kulturella identitetsutvecklingen fördjupas.[333]

Texterna är nutidsorienterade i att handla om behov i den egna tiden och det egna samhället. Undervisningen syftar till att hos eleverna lägga grunden till att granska och utveckla både samhället och kulturen och till att tänka kritiskt med ett analytiskt betraktelsesätt. Undervisningen syftar till att ge bakgrund och sammanhang till det som eleven möter i skola och samhälle. Genom studierna i historia får elevernas omvärldsuppfattning en tidsdimension.

Undervisningen skall syfta till att eleverna ser sig själva som ett led i ett historiskt skeende – en tillfällig slutpunkt.[334] Samtidigt ger kursplanen uttryck för den samtidsbundenhet som består i att elever ska ges möjlighet att leva sig in i gångna tider och de villkor som rådde då. Så utvecklas elevernas historiemedvetande, menar kursplaneförfattarna.[335] Kunskaperna om det förflutna ska ge eleverna ett historiskt perspektiv på tillvaron och bidra till att de förstår nutiden.

Samtidsbundenheten består i att eleven genom studierna i historia skall bli medveten om den historiska kontextens betydelse och att ”en gången tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor”.[336] Skrivningen kan indirekt avse människor från andra kulturer än den egna, en slutsats som finner stöd i följande formulering: ”Den kultur som etniska minoriteter i vårt land har eller som invandrarna har med sig skall tas till vara i undervisningen så att den främjar tolerans och vidsynthet och motverkar ett etnocentriskt synsätt.”[337] Samtidigt syftar undervisningen till att ge en gemensam referensram som bland annat omfattar elevens egen historia, hembygdens historia, den svenska, nordiska och europeiska historien, forntida kulturer och några utom-europeiska kulturkretsar.

Ett centralt begrepp är kulturarv: både det svenska och det som människor från andra länder bär med sig. Undervisningen skall bidra till förståelse för människor från andra kulturer och att deras historiska bakgrund är en annan än den egna. Också det som förenar över tid och rum ska tydliggöras. En kritisk läsning ger vid handen att eleverna genom studierna i historia förväntas utveckla empati genom att träna sin inlevelse på människor förr så att de bättre förstår människor nu.

Historien är konkret i att handla om historiska händelser, gestalter och epoker, dock utan att det klargörs vilka som är lämpliga studieobjekt. Samtidigt är historieämnets

---

[333] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 25–27.
[334] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 25.
[335] Innebörden av att ha ett historiemedvetande kommer, som sagt, till uttryck i 1980 års läroplan för grundskolan, men begreppet används för första gången i anslutning till 1994 års styrdokument.
[336] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 26.
[337] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 27.

giltighet relativ i att det inte är de historiska kunskaperna som i sig äger ett absolut värde. Ämnet nyttiggörs snarare genom en rad färdigheter som såväl historieämnet som andra skolämnen kan bidra till att eleverna utvecklar. Om lärjungarna 1919 antogs lära sig av de historiska karaktärerna, som både föredömen och avskräckande exempel, så fyller lärandet i historia mer indirekta syften i 1994 års kursplan. Ett av målen med undervisningen är att eleven ”utvecklar sin förmåga att använda historien som verktyg i förståelsen av studierna inom andra ämnen”.[338]

Genom studier i historia skall eleverna lära sig att såväl historien som den egna tiden är komplex. Olika framställningar i exempelvis massmedia och propaganda måste granskas kritiskt, skeenden måste bedömas allsidigt. Människor i varje tid ser på historien utifrån sitt sammanhang.[339] Historien är komplex i att undervisningen skall sträva efter att eleven förstår att historiska företeelser kan ses ur flera perspektiv och tolkas på olika sätt, i att omfatta både politisk och ekonomisk historia, socialhistoria och kulturhistoria, och i att, med nödvändighet, också omfatta det som är mörkt och destruktivt i gångna tider.

Historien är abstrakt och distanserad. Skolan skall sträva efter att eleven ”utvecklar kunskaper om historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser”. Historien är teoretisk i att eleverna genom studier i historia förväntas förvärva en grundläggande historiesyn och ett historiemedvetande, här definierat som förståelse för händelser i nutiden och beredskap för framtiden. Ambitionen är att eleverna genom studier i ämnet skall bli medvetna om att människor lever i tidsliga och rumsliga sammanhang: då, nu och sedan. Det framhålls som viktigt att eleverna får insikt i att samhällsutvecklingen per definition är dynamisk och möjlig att påverka.[340]

”Kontinuitet, förändring och omvandling” är enligt kursplanen viktiga begrepp för den tidsdimension som studier i historia ger bilden av omvärlden. Historieämnet förändras också ständigt:

> Varje tid betraktar företeelser i ljuset av den egna tidens erfarenheter, framtidsutsikter och förhållanden. Förskjutningar i perspektiven sker ständigt och stoffvalet i historia skall spegla dessa förskjutningar. Undervisningen sätter på så sätt in aktuella frågor i ett historiskt sammanhang.[341]

---

[338] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 26.
[339] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 27.
[340] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 26–27.
[341] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 28.

Den egna tidens centrala frågor kan på så sätt bli en del av historieämnet, exempelvis miljöfrågan och antikens skogsavverkning och jordförstörelse och de politiska förändringarna i Östeuropa i kölvattnet av Berlinmurens fall och Sovjetunionens kollaps.[342]

1994 års kursplan ger uttryck för både genetisk och genealogisk orientering i tid: genetisk i att eleverna skall betrakta sig som utvecklingens tillfälliga slutpunkt, genealogisk i formuleringarna om historiemedvetande och de tre tidsdimensionerna då, nu och sedan. Texterna utgår från den egna livs- och erfarenhetsvärlden, att jämföra med 1919 års kollektivistiska skrivningar utifrån ett samhälleligt perspektiv. Samtidigt betonas vetenskaplig anda analys och kritiskt tänkande. Perspektiven är ändliga i att föreskrivas, att jämföra med den vetenskapliga analysens öppna frågeställande och kritiska tänkande. Det finns formulerade syften med studierna i historia. Perspektiven är i första hand svenska och nordiska. I andra hand handlar de om kulturförståelse. På motsvarande sätt präglas texten av analytisk slutenhet, också genom att den egna tidens förståelsehorisont i så stor utsträckning präglar formuleringarna om ämnets syfte och mål. Kursplaneförfattarna söker efter ämnets relevans och finner det – inte primärt i det förflutna – men i den egna samtiden och dess behov. Innehållet känns igen från tidigare kursplaner: historiska kunskaper och analytiska och kritiska färdigheter. Kvaliteter som undervisningen syftar till att eleverna utvecklar är därutöver en grundläggande historiesyn och ett historiemedvetande, förmåga att förklara företeelser och skeenden, tolkningsfärdigheter, samtidsbunden förståelse, förmåga att använda historien som verktyg och insikt om det historiska arvets betydelse för identiteten.

Att förstå och förändra sin egen tid 2011

> Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.[343]

Historia är relevant för att det förflutna inverkar på människans föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden och för att ”[e]tt historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid”.[344] De tre tidsperspektiven förflutenhet, samtid och framtid genomsyrar formuleringarna, liksom begreppet förändring.

---

[342] *Förordning om kursplaner för grundskolan*, 1994, s. 28.
[343] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172.
[344] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172.

Ett historiskt perspektiv och en kronologisk överblick ger oss redskap att förändra vår egen tid och möjlighet att förstå hur människor genom tiderna har förändrat sin tid och vad olika typer av strukturella förändringar har inneburit för dem. Ur ett metaperspektiv handlar historia om vad begreppet förändring betyder, hur det används i historiska sammanhang och hur kontinuitet och förändring skall förstås i relation till kön, jämställdhet och sexualitet. Historia handlar också om hur historiska källor vittnar om det sätt på vilket människors livsvillkor har förändrats.[345] Tolkat genom begreppet historiemedvetande kan det sammanfattas som att historia handlar om förändring då, nu och sedan.

I kursplanen besvaras frågorna om identitet, existens och moral. Vår identitet bygger, hävdas det, på kulturmöten som ett existentiellt villkor och att det moraliskt riktiga är att anamma detta villkor. Kulturmötet blir både en förutsättning och ett självändamål; en upprättad kontinuitet mellan vår egen livs- och erfarenhetsvärld och det förflutna som hjälper oss att både förstå oss själva och andra människor såväl då som nu. Kulturmöten, globalisering och migration bildar för alla människor i alla tider relevanta urmotiv och kulturella mönster. Begreppen utgör historiemedvetandets ramverk med vilket det förflutna tolkas, nutiden förstås och framtiden ges perspektiv. Förändringar av samma karaktär som kulturmöten och migration utgör kontinuiteter i historien och i kursplanen för historieämnet. Som centralt innehåll för årskurs fyra till sex anges exempelvis Nordens kulturmöten genom handel och migration, de kulturmöten som arkeologiska fynd vittnar om och Nordens och Östersjöområdets globala utbyte av varor, språk och kultur.

Historia magistra vitae är ersatt av metaperspektiv som lär att historia inte är livets läromästare på annat sätt än att ämnet lär oss att inta olika perspektiv och att förstå människors skilda villkor i olika tider. Historia kan lära oss att allt är beroende av tolkningar och perspektiv, vilket i sin tur kräver kunskap om, och inlevelse i, likheter och skillnader. Historia som livets läromästare är en möjlighet bara om historien tolkas utifrån de påbjudna perspektiven. Lärdomen lyder då att det förflutna och nutiden, kanske också framtiden, präglas av migration, kulturmöten och globalisering. Vår samtids existentiella frågor är därmed redan formulerade. Rätlinjiga samband upprättas mellan en dåtid och en nutid som är vad den alltid har varit. Jämförelsen ger att både nutid och dåtid präglas av samma fenomen, snarare än att det har skett en utveckling från då till nu. Historien ligger där den ligger, som forntid, medeltid och 1500-tal. Samtidigt finns det förändringar som har inverkat mer på vår egen tid än andra.

---

[345] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196–201.

Historien distanseras genom läroplanens metaperspektiv som också sammanfattar den inledande avsiktsförklaringen: Undervisningen i historia skall ge eleverna förutsättningar att använda en historisk referensram, att vara källkritiska, att reflektera över sitt eget och andra människors historiebruk och att använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap skapas och används. Ämnet är å ena sidan nutidsorienterat i att reflektionen avser hur historia brukas och de sätt på vilka historisk kunskap ”ordnas, skapas och används” – här och nu. Som ett eko från 1994 års kursplan ljuder å andra sidan formuleringen om att varje tids människor måste bedömas samtidsbundet – ”utifrån sin samtids villkor och värderingar”.[346]

Texterna vittnar om närhet i att ämnet i de lägre årskurserna omfattar Nordens och Östersjöområdets historia, arkeologiska fynd och historiska källor. Närheten kommer också till uttryck genom en outtalad förhoppning om att vi kan lära oss av det förflutna, mer specifikt om migration och globalisering i ett historiskt perspektiv, som ett ständigt mänskligt villkor. Vi vänder oss till det förflutna för att begripliggöra denna aspekt av vår egen tid, som en del vår ideala självförståelse.

Som ett uttryck för både distans och närhet framstår den i kursplanen återkommande berättelsen, som i inledningen motiveras med att människan i alla tider har skapat historiska berättelser för att begripliggöra verkligheten och påverka den. Således är en del av det centrala innehållet i årskurserna sju till nio berättelser från skilda delar av världen om människors upplevelser av förtryck. Ett av syftena med undervisningen, och ytterligare ett distanserande metaperspektiv, är att eleverna utvecklar förståelse för, inte bara berättelsen som sådan, utan också hur den används, för att eleverna på så sätt ska få perspektiv också på sina egna och andra människors ”identiteter, värderingar och föreställningar”.[347] Så knyts det förflutna och den egna samtiden samman.

Att händelser och fenomen i det förflutna sammantaget förklarar den värld vi lever i förtydligas av de redan nämnda begreppen genom vilka det historiska innehållet tolkas: migration, globalt utbyte och kulturmöten. Så kommer vår tids behov och intressen till uttryck, så orienterar vi oss i en samtid och inför en framtid som kräver insikt i likheter och skillnader mellan människor och människors livsvillkor. Texterna handlar både om att förstå det förflutna med hjälp av den egna samtiden och att förstå den egna samtiden med hjälp av det förflutna. Kursplanen ger på så sätt indirekt uttryck för en av dess egna målsättningar: att visa ”hur historia kan användas för att förstå hur den tid som människor lever i påverkar deras villkor och värderingar”.[348]

---

[346] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196. Begreppet historiebruk används inte av läroplansförfattarna, men dess innebörd i skrivningar av samma typ som ”hur historia används”.

[347] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196.

[348] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 201.

Ett av målen med undervisningen i historia är att eleverna utvecklar en fördjupad förståelse för nutiden. Liksom i 1994 års kursplan ska undervisningen i historia bidra till att eleverna, genom kunskap om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar, får förståelse för olika kulturer och levnadssätt. Undervisningen ska vidare bidra till att eleverna utvecklar förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar. Genom förståelse för hur den historiska berättelsen används i samhället, ska eleverna få perspektiv på sina egna och andras ”identiteter, värderingar och föreställningar”.[349] Som centralt innehåll för undervisningen i årskurs fyra till sex och årskurs sju till nio anges historiska begrepp, hur historia kan användas för att skapa eller stärka gemenskaper och nationella identiteter (historiebruk) och ”[h]ur historia kan användas för att förstå hur den tid som människor lever i påverkar deras villkor och värderingar”.[350] Betoningen ligger snarare på att förklara och förstå historien ur olika metaperspektiv än historia som utveckling, förändring och faktisk förflutenhet.

Historieämnet äger både relativ och absolut giltighet i att eleverna genom undervisningen skall ges förutsättningar att använda en historisk referensram som i sin tur rymmer olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer. Referensramen äger absolut giltighet, men den äger relativ giltighet i att rymma flera olika tolkningar och perspektiv. På motsvarande sätt är kursplanen tudelad i att både lista ett historiskt innehåll som äger absolut giltighet och synliggöra historia som konstruktion, bruk och begrepp.

Kursplanen ger uttryck för historia som identitetsämne utifrån evigt giltiga minnen av ursprung och kulturella mönster, exempelvis jordbrukets, migrationens och religionens betydelse. Tiden framställs som endimensionell och diakronisk genom att den löper från forntiden fram till aktuella problem i den egna samtiden. Det saknas avsikter och aktörer.[351]

Perspektivet är i någon mening synkront och genealogiskt: Det som kännetecknar det förflutna är universellt och kännetecknar också den egna tiden. Livet i samtiden bygger på minnet av ett ursprung som präglas av migration och kulturmöten som en del av den kulturella varpen. Formuleringarna handlar i större utsträckning om långsamma förändringar; i mindre utsträckning om aktörer och händelser.

Återigen betonas att historia är ett komplext ämne. Källorna till historien måste granskas kritiskt, tolkas och värderas innan de blir historisk kunskap. Allt är beroende

---

[349] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196.
[350] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 201.
[351] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 199. De historiska personer som nämns vid namn är drottning Kristina och Karl XII, och då inte som aktörer utan som föremål för olika typer av tolkningar i olika tider.

av perspektiv. Det är också ett komplext ämne i att omfatta både den kronologiska historien och metaperspektiv på densamma.

Kursplanen omfattar flera abstrakta begrepp, framför allt avseende historiska begrepp och historiebruk, hur historiska karaktärer har tolkats och framställts, olika tidsbegrepp och olika syn på deras betydelse samt ”[v]ad begreppen förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning betyder och hur de används i historiska sammanhang”. Men historien är också konkret i att omfatta arkeologiska fynd, historiska källor och ”traditioner, namn, språkliga uttryck, byggnader, städer och gränser”.[352] Vi lever på så sätt mitt i historien.

Kursplanen är genealogisk. Som röda trådar löper, som sagt, skrivningar om migration och globalisering, eftersom det är så vi förstår vår egen tid. Samtidigt är kursplanen genetisk i att som ett av många mål tala om att eleverna ska ges möjlighet att utveckla en kronologisk överblick ”över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer”.[353] Innehållet som listas utgörs till största delen av just en kronologisk överblick, från forntiden och medeltiden i framför allt Norden fram till aktuella konflikter runtom i världen.

En genetisk läsning av innehållet ger att utvecklingen fram till vår egen tid präglas av kulturmöten, religionens och reformationens utbredning, upptäcktsresorna, ”det svenska Östersjöriket”, folkökning, industrialiseringen, och olika historiska förklaringar till den, samt två världskrig.[354] Det är dessa fenomen som ska förklaras i termer av orsaker och verkningar.

Att historia ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid är en nyckelmening avseende historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld. Kursplanen omfattar båda perspektiven: historia som vetenskap genom metaperspektiven, kunskap om historiska sammanhang, historisk bildning samt historiska begrepp och metoder; historia som livs- och erfarenhetsvärld genom berättelser om exempelvis förtryck i skilda delar av världen, förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt, perspektiv på ”identiteter, värderingar och föreställningar” och olika syn på kön, jämställdhet och sexualitet. Perspektiven förenas i begreppet historiemedvetande och i hur historia används.

Kursplanen ger uttryck för både ändlighet och oändlighet i perspektiv, analytisk öppenhet och analytisk slutenhet. Historiemedvetande och historiebruk är perspektiv utan föreskrivna svar. Frågan om hur framtiden kommer att te sig är öppen. Det finns ingen given vision. Att eleven ska utveckla kunskap om historiska begrepp och metoder

---

[352] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 199.
[353] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196.
[354] I läroplanen överlappar ”Det svenska Östersjöriket 1500–1700” den tid som annars brukar benämnas stormaktstiden i svensk historia, från 1611 till 1718.

ger på motsvarande sätt uttryck för oändlighet i perspektiv och analytisk öppenhet. Tolkningarna är många. Förståelsen av nutiden är mångfacetterad. Resultatet föreskrivs inte, men vägen dit som går via bland annat metaperspektiv och färdigheter. De består i att kunna använda en historisk referensram, kritiskt granska, tolka och värdera källor, reflektera över historiebruk och i att använda historiska begrepp för hur historisk kunskap ordnas, skapas och används. Samtidigt ger kursplanen uttryck för ändlighet i perspektiv och analytisk slutenhet i att föreskriva ett specifikt innehåll och specifika perspektiv.

Undervisningen skall bidra till att eleven utvecklar kunskap om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar så att eleven på så sätt får förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt. Den kronologiska överblicken avser hur människor har skapat och förändrat samhällen och kulturer. Genom förståelse för hur historiska berättelser används, skall eleven ”få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar”.[355] Det centrala innehåll som listas ger uttryck för ändlighet i perspektiv i att definiera innehållet i den kronologiska överblicken – från forntid och medeltid fram till nutid. Återkommande begrepp och perspektiv bidrar till ändligheten och slutenheten i att ytterligare specificera innehållet: kulturmöten, migration och globalt utbyte. Den beskriver samtidigt progressionen i historisk kunskap som liktydig med mer och mer historisk kunskap ju längre fram i tiden vi kommer.

Kursplanen ger uttryck för historia som sanningssökande genom metaperspektiv utan färdiga svar och genom att på olika sätt ge uttryck för att det är vägen som är mödan värd: tolkningarna, perspektiven, historiebruken och historiemedvetandet. Historieämnet är relevant för att ”[m]änniskans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden”.[356] Det finns dock ingen föreskriven sanning om vari denna förståelse, dessa föreställningar eller perspektiv består.

Historieämnet handlar mindre om sanningar om det förflutna och mer om hur historien på olika sätt har blivit relevant för människor i olika tider; hur den har brukats och tolkats. ”Ett historiskt perspektiv” är ett redskap för ”att förstå och förändra vår egen tid” snarare än ett självändamål. Samtidigt ger kursplanen uttryck för att vissa perspektiv är att betrakta som mer relevanta än andra såsom de tidigare nämnda kulturmöten, migration och globalt utbyte, historia som förändring och att eleven genom studier i ämnet utvecklar förståelse för, bland annat, ”olika kulturella sammanhang och levnadssätt” och för nutiden.[357]

---

[355] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 196.
[356] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172.
[357] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172.

Läroverk och gymnasieskola 1919–2011

Innan jag påbörjar analysen av styrdokumenten för läroverk och gymnasieskola, krävs några klargörande rader om dessa skolformer.

Läroverket omfattade fram till läroplanen för gymnasieskolan 1970 både realskola och gymnasieskola. Realskolan (1905–1962) kunde vara tre-, fyra-, fem- eller sexårig. Ju fler år som lärjungarna gick i folkskolan, desto färre år gick de i realskolan: från fjärde klass i folkskolan till femårig realskola eller från sjätte klass i folkskolan till tre- eller fyraårig realskola. Från realskolans näst sista klass, eller efter realexamen, kunde man söka till fyra- eller treårigt gymnasium.[358]

En sammanhängande kännedom om det egna folkets historia 1933

> Undervisningen i historia med samhällslära i realskolan har till uppgift att, på grundval av vad som inhämtats i folkskolan, bibringa lärjungarna en mera sammanhängande kännedom om vårt folks historia.[359]

> Undervisningen i historia med samhällslära å gymnasiet har till uppgift att, på grundval av vad som inhämtats på de föregående skolstadierna, vidga och fördjupa lärjungarnas insikter i svensk och allmän historia.[360]

För realskolans historia med samhällslära är målet att, i relation till det som inhämtats i folkskolan, bibringa lärjungarna en mer sammanhängande kunskap om det egna folkets historia – ”allt under beaktande av vad som är av större betydelse för förstående av vår egen tids kultur och samhällsliv” – och ”det nutida samhällets byggnad och verksamhet samt om medborgarnas skyldigheter och rättigheter”.[361]

För gymnasiets historia med samhällslära är målet att, i relation till det som inhämtats på de föregående skolstadierna, vidga och fördjupa lärjungarnas insikter – ”med särskilt beaktande av vad som är av större betydelse för förståendet av vår egen tids kultur och samhällsliv” – att ge dem en föreställning om ett historiskt betraktelsesätt och utökad kunskap om det nutida samhället och ”vår tids viktigaste sociala och ekonomiska problem”.[362]

---

[358] Det finns det en undervisningsplan för realskolan från 1906 som därmed är för tidig i relation till 1919 års undervisningsplan för folkskolan. Därför kommer analysen att utgå från 1933 års undervisningsplan för rikets läroverk.

[359] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.

[360] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 17.

[361] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.

[362] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 17.

Progressionen i ämnet är kumulativ. Den består i mer kunskap och kunskap som är mer sammanhängande i kraft av att vara just *mer* kunskap. Målen stipulerar ett bestämt innehåll att ha kunskap om och insikt i: den allmänna historien, det egna folkets historia, den egna tidens kultur och samhällsliv och det nutida samhället med, på gymnasiet, utökad kunskap om den egna tidens sociala och ekonomiska problem. Som kvalitativt annorlunda på gymnasienivå framstår målet att ge lärjungarna, om inte ett historiskt betraktelsesätt i sig, så i alla fall en *föreställning* om ett historiskt betraktelsesätt. Progressionen i historien består samtidigt, som ett uttryck för att ämnet heter ”[h]istoria med samhällslära”, i en framåtrörelse mot den egna tiden och dess sociala och ekonomiska problem.

I relation till dikotomierna består den största skillnaden i att lärjungarna på gymnasiet ska grundlägga vetenskapliga insikter och ges en föreställning om ett historiskt betraktelsesätt, vilket kan tolkas som en ökad distansering till historien. I övrigt kännetecknas 1933 års skrivningar av den närhet till det förflutna som, liksom i 1919 års undervisningsplan för folkskolan, består i en historia som utgår från ”vårt folks historia” och ”vår egen tids kultur och samhällsliv”. Utvecklingen består i att målen för läroverket också omfattar allmän historia, men utgångspunkten i den nära, ”egna”, tiden och kulturen är densamma.

Historieämnet på läroverksnivå är samtidsbundet, kumulativt och prospektivt i att historien delas upp i avvägda delar i kronologisk ordning: för femårig realskola från ”Österlandets, Greklands och Roms mytologi” till omkring 800 e. Kr., från omkring 800 till 1660, från 1660 till 1815 och från 1815 till nuvarande tid.[363] Varje senare period innebär att ny kunskap successivt adderas längs med den kronologiska linjen. Ur ett genetiskt perspektiv är en sådan indelning oproblematisk. Den anger en kronologisk utveckling som kan tyckas given utifrån viktiga gränssättande händelser: 800 kröns Karl den stores till kejsare av påven. 1660 är trettioåriga kriget slut sedan en tid tillbaka. 1815 är Napoleons tid vid makten över en gång för alla, vilket präglar den Wienkongress som avslutas samma år. Den nuvarande tiden är den givna slutpunkten för denna genetiska framåtrörelse. Längre kan historien inte komma.

Historien är nutidsorienterad i att alltid leda fram till nuvarande tid, i att kännedomen om det egna folkets historia företrädesvis avser ”den nya tiden” och i att det ska beaktas som är av betydelse för att förstå den egna tidens kultur och samhälle. Den avslutande formuleringen i målen – en elementär, eller vidgad, kännedom om det nutida samhällets byggnad och verksamhet, medborgares skyldigheter och rättigheter och

[363] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.

insikt i tidens sociala och ekonomiska problem – får tillskrivas det faktum att ämnet heter ”[h]istoria med samhällslära”.[364]

Historieämnet äger absolut giltighet. Lärjungarna ska bibringas en sammanhängande kännedom om det egna folkets historia och de ska få lära känna viktigare personligheter och tidsföreteelser under beaktande av det som bidrar till förståelsen av den egna tiden och dess sociala och ekonomiska problem. Det ges inga perspektiv eller problematiseringar, annat än den relativa giltighet som kan bli en indirekt följd av ”ett historiskt betraktelsesätt” som i sin tur kan stanna vid att personligheterna och tidsföreteelserna sätts in i ett historiskt sammanhang utan att de blir föremål för vare sig perspektiv, problematiseringar eller tolkning i egentlig mening. Formuleringarna ger uttryck för att ämnet handlar om *en historia* och *ett folk* med viss utblick mot den allmänna, internationella, historien.

Realskolans historieämne är enkelt i att omfatta det egna folkets historia, viktigare personligheter och tidsföreteelser och den allmänna historien utan andra definitioner, perspektiv och problematiseringar än att det ska beaktas som är ”av större betydelse för förståendet av vår egen tids kultur och samhällsliv”.[365] Komplexiteten ökar i någon utsträckning på gymnasiet. Det ska fortsatt beaktas som är av betydelse för förståendet av den egna tidens kultur och samhällsliv, men med ett historiskt betraktelsesätt och med insikt i den egna tidens viktigaste problem.

Om historieämnet på läroverksnivå i någon mening är enkelt, så är det, i jämförelse med 1919 års undervisningsplan för folkskolan, också abstrakt. Det förekommer inte längre några hjältar som på ett föredömligt sätt visat mod och självuppoffring, men i stället aldrig namngivna personligheter som betyder något för förståelsen av den egna tidens kultur och samhällsliv.[366] Känsla och inlevelse har ersatts av kännedom, förståelse och insikt: om det egna folkets historia, den egna tidens kultur och samhällsliv, svensk och allmän historia.[367] Om historien i folkskolan ska återberättas på ett sätt som syftar till att skapa närhet genom åskådlighet, sammanhang och livfullhet, så föreskrivs på läroverksnivå i stället ett historiskt betraktelsesätt som kan innebära ökad distans och en större grad av abstraktion och komplexitet snarare än enkelhet.

Undervisningen i realskolan har till uppgift att ge lärjungarna en mer sammanhängande kännedom om det egna folkets historia än de bibringats i folkskolan men dikotomin förändring-kontinuitet kan utläsas som både och eller vare sig.

---

[364] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16–17.
[365] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.
[366] Den ende namngivne personen är Engelbrekt, men han nämns som början på ett studium av svensk historia snarare än som historisk aktör; *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.
[367] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16–17.

Målet för både realskolan och gymnasiet kan tolkas som att den egna historien beskriver kontinuitet snarare än en rad dramatiska förändringar. De personligheter och tidsföreteelser som lärjungarna ska lära känna, och som har betytt något för den egna tiden, kan antas ha tjänat fortsatt kontinuitet och utveckling likaväl som dramatiska skeenden och vändpunkter. Kursfördelningen av innehållet ger inga ytterligare ledtrådar härvidlag. Den omfattar berättelser och bilder, återblickar och repetitioner ”med särskilt beaktande av den inre utvecklingen” men ger i övrigt endast årtalsangivelser: för klass 2 i realskolan ”Allmän historia: från omkring 800 till omkring 1660. Svensk historia: kort återblick på tiden intill Engelbrekts uppträdande; återstoden av medeltiden samt nya tiden till omkring 1660 i mera sammanhängande framställning”.[368]

Om målet i 1919 års undervisningsplan för folkskolan är fostran till sund fosterlandskänsla och god samfundsanda, så består målet 1933 i förståelse av den egna tiden, kunskap om samhället och om medborgares rättigheter och skyldigheter. Förklaringen till den egna tiden ryms i den sammanhängande historien om det egna folket och dess viktigare personligheter och tidsföreteelser. Historia som förklaring är liktydig med historien som sådan. Perspektivet är såtillvida ändligt och analytiskt slutet. Historien är relevant i att leda fram till, och därmed också förklara, den egna tiden. Förklaringarna till den egna tiden ryms, explicit eller implicit, i den historia som föregått den.

Historia ur ett globalt perspektiv 1965 och 1970

> Utvecklingen efter det andra världskrigets slut har varit så snabb, så omvälvande och har så på en gång gripit kring hela jorden att det är nödvändigt att eleverna får en relativt ingående orientering om den tid som de lever i och om de politiska, ekonomiska och sociala krafter som är verksamma i den. Genom de internationella kontakternas växande betydelse blir sådana kunskaper i historiskt perspektiv ännu oumbärligare än tidigare.[369]

Analysen är tudelad i att först avse de inledande och generella beskrivningarna av målen och huvudmomenten i ämnet historia och sedan de för respektive årskurser mer specifika föreskrifterna. 1965 omfattar läroplanen båda. 1970 är de för samtliga studievägar gemensamma målen och huvudmomenten placerade i en allmän del och de för skilda studievägar och ämnen specifika föreskrifterna i en supplementsdel.[370] Läroplanen från 1965 är i princip identisk med 1970 års läroplan i både dess allmänna del och i dess

---

[368] *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*, 1933, s. 16.
[369] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 183.
[370] *Läroplan för gymnasiet*, 1965; *Läroplan för gymnasiet*, 1971; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje, Treårig humanistisk linje, Treårig naturvetenskaplig linje, Treårig samhällsvetenskaplig linje, Fyraårig teknisk linje*, 1971.

supplementsdel, varför analysen avser både *Läroplan för gymnasiet* 1965 och 1970, den senare kallad *Lgy 70*.[371]

I läroplanerna för gymnasieskolan 1965 och 1970 är det förflutna abstrakt och distanserat till både språk och innehåll. Målen handlar om att eleven genom undervisningen i historia skall ”vidga och fördjupa kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp”, skaffa sig insikter om hur det samtida samhället, kultur och levnadsförhållanden har växt fram och utveckla sin källkritiska förmåga. Som huvudmoment anges avgränsade epoker, de moderna samhällenas uppkomst och utveckling, väsentliga händelseförlopp och utvecklingslinjer (tiden efter 1945) och ”[e]tt återblickande och sammanfattande studium, samlat kring allmänt historiska, kulturhistoriska och samhällshistoriska teman”.[372] Den distans som ska överbryggas avser rummet snarare än tiden.

För perioden 1789–1945 anges att perspektivet ska vidgas till att omfatta utomeuropeiska områden och deras tidiga historia. För perioden efter 1945 ska händelseförlopp och utvecklingslinjer ses i globalt perspektiv.[373] Ju längre fram man kommer i tiden, desto mer accentuerat blir det globala perspektivet, menar kursplaneförfattarna. Därför är det också naturligt att avsluta gymnasiestudierna med ”ett studium av världen i dess helhet under de senaste decennierna”.[374] I relation till grundskolans styrdokument, med utgångspunkt i hembygdskunskap, det egna landskapets betydelse och lokala förhållanden, kan progressionen beskrivas som kumulativ i att än mer omfatta det globala perspektivet. Rummet har vidgats utan att förståelsen av historien och tiden med nödvändighet blir kvalitativt annorlunda.

Perioden 1000–1789 ska behandlas såväl avseende ”politiska, sociala och ekonomiska förhållanden som med hänsyn till den allmänna idéutvecklingen samt kyrkans, konstens, litteraturens och musikens historia”, det vill säga med en bredd som kan sägas

---

[371] 1965 är målen skrivna utifrån det som undervisningen har till uppgift att göra. 1970 är samma mål omformulerade till det ”[e]leven skall genom undervisningen i historia”. 1965 har undervisningen i historia till uppgift ”att vidga och fördjupa kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp i allmän och nordisk historia” (s. 177). 1970 skall eleven genom undervisningen i historia ”vidga och fördjupa kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp i allmän och nordisk historia” (s. 177). Ovanstående skrivningar följer i allt väsentligt formuleringarna i *Lgy 70*, men om elev byts ut mot undervisning så är texterna i princip identiska 1965. För den analys av historieämnet som föreligger här gör det ingen skillnad om målen är formulerade som det undervisningen skall uppnå, eller eleven.

[372] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 177; *Läroplan för gymnasiet*, 1971, s. 177. Skillnaden mellan målen för humanistisk (Hum), samhällsvetenskaplig (Sh) och naturvetenskaplig (Na) linje i relation till ekonomisk (Ek) och teknisk (T) linje beskriver en form av progression. Målen för Ek och T omfattar inte de utomeuropeiska områdenas tidiga historia och inte heller det återblickande och sammanfattande studium som utgör det fjärde målet för Hum, Sh och Na.

[373] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 177; *Läroplan för gymnasiet*, 1971, s. 177.

[374] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 183; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 293.

bidra till samtidsbundenhet. Slutsatsen stärks av allmänna synpunkter på ämnesstoffet där epokerna beskrivs än mer detaljerat och uppgiften består i att ge samlade överblickar, en uppgift som i sin tur är avhängig stoffurval och arbetssätt.[375]

Orienteringen i tid är liksom på tidigare stadier genetisk och prospektiv. Som mål anges dels kunskap om epoker och förlopp, dels en mer nutidsorienterad insikt om hur den egna tidens samhälle, ”kultur- och levnadsförhållanden” växt fram. Den källkritiska förmåga som utgör det tredje målet avser sammanhang och problem i både det förgångna och nutiden. Det återblickande studium som utgör det fjärde målet för humanistisk och samhälls- och naturvetenskaplig linje fungerar som en sammanfattning, snarare än utgångspunkt för en historisk, genealogisk, tankeoperation.[376]

Historieämnet äger absolut giltighet. Innehållet utgörs av ett antal megaliter:

- väsentliga epoker och förlopp[377],
- vår egen tids samhällsformer och dess kultur- och levnadsförhållanden,
- den allmänna idéutvecklingen,
- de moderna samhällenas uppkomst och utveckling,
- väsentliga händelseförlopp och utvecklingslinjer och
- en återblick kring ”allmänt historiska, kulturhistoriska och samhällshistoriska teman”.[378]

---

[375] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 183; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 292.

[376] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 177; *Läroplan för gymnasiet*, 1971, s. 177.

[377] I allmänna synpunkter på ämnesstoffet listas ett antal huvudepoker som kan göras till ”föremål för ett så mångsidigt studium som möjligt” och ett antal huvudsynpunkter: det medeltida samhällssystemet, renässanskulturen, den absoluta furstemakten och upplysningsidéerna; *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 182; *Läroplan för gymnasiet*, 1971; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 292.

[378] ”Allmänt historiska teman” som nämns i anvisningarna 1965 och 1971: ”Östersjön i europeisk politik”, ”De nationella minoriteternas problem” och ”En svensk folkrörelse”; ”Samhällshistoriska teman”: ”Industrialismens arbetsmiljöer”, ”De politiska ideologiernas utveckling under 1800- och 1900-tal” och ”Stadsmiljö och stadsfunktion i svensk historisk utveckling”; ”Kulturhistoriska teman”: ”Kampen för religionsfrihet”, ”Förskjutningar i den religiösa situationen under de båda senaste århundradena genom nya strömningar inom vetenskap, politik och filosofi”, ”Sociala motiv inom litteratur och konst”, ”Bostad- och samhällsmiljö” och ”Operan som belysning av tidsproblem och historisk utveckling”; *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 186–188; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 295–296.

Ämnet breddas till att omfatta redan nämnda globala perspektiv, utomeuropeiska områden och kyrkans, konstens, litteraturens och musikens historia, men sammantaget är det en enkel historia utan annan komplexitet än nämnda breddning. Komplexiteten ur ett mottagarperspektiv kan då snarare bestå i att förstå vad som avses med det väsentliga, det allmänna och ”vår egen tid”. Innehållet är definierat men på en abstrakt nivå utan aktörer och utan problem. Historien ligger där den ligger, som kunskap om epoker och förlopp, kultur- och levnadsförhållanden, och utvecklingslinjer. Den beskrivs vare sig som kontinuitet eller förändring, eller som både och, men inte på det sätt som avses här. Grundskolans kursplan är i större utsträckning föreskrivande, till och med fostrande, avseende konkreta kontinuiteter att beakta: kulturens samband med de ekonomiska förutsättningarna, näringslivets utveckling, mänsklig samlevnad och hembygdens historia.

Historien beskrivs som något som växt fram i det närmaste organiskt. Så är ett av målen att eleven genom undervisningen i historia skall ”skaffa sig insikt om hur vår egen tids samhällsformer samt dess kultur- och levnadsförhållanden vuxit fram”.[379] Som huvudmoment anges hur de moderna samhällena, likt svampar ur jorden, uppkommit och utvecklats. Ord som förlopp och förhållanden bidrar till intrycket av historien som organiskt framvuxen snarare än som resultatet av förändringar, orsaker och verkningar. Därför är det också svårt att analysera texterna med hjälp av begreppsparet förklaring och förståelse. Av synpunkter på ämnesstoffet framgår det dock att den egna tiden utgör ett undantag.

Tiden efter det andra världskriget förstås som särskilt omvälvande och vittomfattande. Utvecklingen har ”på en gång gripit kring hela jorden”.[380] Perspektivet är synkront i att betydelsen betonas av en relativt ingående orientering om den egna tidens politik, ekonomi och sociala krafter. Internationella kontakter bidrar också till vikten av att ”eleverna får goda insikter i andra nationers och världsdelars historiskt betingade utveckling och särdrag”.[381] Det är återigen rummet snarare än tiden som måste behärskas, förklaras och förstås. I anvisningarna antyds hur historisk förändring kan förstås

[379] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 177; *Läroplan för gymnasiet*, 1971, s. 177.

[380] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 183; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 293.

[381] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 183; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 293.

men som ett resultat av propaganda. Frågan om propagandans roll för opinionsbildningen aktualiseras ”när det är fråga om tvära övergångar och brytningar i den historiska utvecklingen”.[382]

Historien *är* och eleven skall genom undervisningen vidga och fördjupa kunskapen om den, möjligen också förstå hur det egna samhället har växt fram men i ordets mest generella betydelse. Det källkritiska målet avser att eleven stiftar bekantskap med ett historiskt källmaterial och utvecklar förmågan att bedöma ”uppgifter, sammanhang och problem i det förgångna och nutiden”, en bedömning som är synkron till sin natur. Perspektiven är ändliga och definierade. De avser:

- avgränsade epoker,
- politiska, sociala och ekonomiska förhållanden,
- den allmänna idéutvecklingen,
- kyrkans, konstens, litteraturens och musikens historia,
- den industriella och idéhistoriska utvecklingen under 1700-talet,
- utomeuropeiska områden,
- händelseförlopp och utvecklingslinjer och
- allmänt historiska, kulturhistoriska och samhällshistoriska teman

Det är frestande att fastslå att de definierade perspektiven leder till analytisk slutenhet men begreppsparet analytisk öppenhet och analytisk slutenhet fungerar inte fullt ut i analysen av texten. I allmänna synpunkter på ämnesstoffet uttrycks historieämnets väsentliga uppgift som ”att skänka eleverna den kännedom om gångna generationers liv och arbete som redan i sig är ett värde och som bidrar till förståelsen av den värld de lever i och det samhälle i vilket de kommer att verka”.[383] Citatet ger uttryck för en något större komplexitet än de analytiskt slutna längdsnitten i grundskolan och att kännedomen om gångna generationers liv har ett egenvärde utan att med nödvändighet leda fram till den egna tiden. Den analys som omnämns i 1965 års allmänna anvisningar avser stoffet, ”att det framläggs så att eleverna tränas att finna samband och diskutera

[382] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 191; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 298.

[383] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 182; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 292.

problem".[384] Relevansen kan, liksom för grundskolan, formuleras som historisk kunskap som bidrar till (en genetisk) förståelse av den egna tiden.

Återigen: Historien *är.* Målet är eleven skall vidga och fördjupa kunskapen om historien och skaffa sig insikt om den egna tiden. Huvudmomenten beskriver därefter ett kunskapsinnehåll snarare än färdigheter som analys och tolkning: ett studium av perioderna 1000–1789 och 1789–1945 och för perioden efter 1945 en orientering om händelseförlopp och utvecklingslinjer sedda i ett globalt perspektiv. Den förmåga som beskrivs avser den källkritiska förmågan "att kritiskt och nyanserat bedöma uppgifter, sammanhang och problem i det förgångna och nutiden".[385] Källkritiken kan ses som en konkretisering av formuleringarna i grundskolans styrdokument om vikten av att förhålla sig objektiv och kritisk. Den respekt för fakta, det sinne för proportioner, den balans i omdömet och den saklighet och tolerans som omnämns avser inte egenskaper som historieämnet fostrar eleverna i, men beskriver ett påbjudet förhållningssätt som bör prägla undervisningen.[386] Ämnets relevans består i kunskaper om det förflutna, med viss betoning på de moderna samhällenas uppkomst och utveckling, den egna tidens samhälle och perioden efter 1945.

Progressionen avser i första hand det historiska stoffet, anvisningarna vad detta stoff lämpligen omfattar och hur det behandlas – som utvecklingslinjer eller som teman. Som urvalsprinciper anges "sådana fakta och förhållanden som kan utgöra hållpunkter för en historisk överblick och bidra att kasta ljus över stora och betydelsefulla sammanhang" och "grundläggande historiska begrepp som spelar en roll också i modern debatt". Historieundervisningens mest grundläggande uppgift, menar kursplaneförfattarna, består i att "hos eleverna söka inpränta ett skelett av fakta". Men det bör också, enligt anvisningarna 1965, vara möjligt att konstruera prov "som mäter inte bara kunskaper, utan också förståelse, sammanhangstänkande och kritisk förmåga".[387]

I relation till grundskolans styrdokument är det svårt att tolka progressionen i gymnasieskolans styrdokument som en kvalitativ utveckling. Synen på historien och historieämnets relevans i relation till samtiden är i grunden likartad. Störst betydelse tillmäts

---

[384] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 184; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 293.

[385] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 177; *Läroplan för gymnasiet,* 1971, s. 177.

[386] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 184; *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje*, 1971, s. 293.

[387] *Läroplan för gymnasiet*, 1965, s. 190, 195.

orienteringen i rummet, det historiska innehållet och förmågan att förhålla sig källkritiskt objektiv och kritisk. Supplementet från 1981 är dock en delvis annan historia.[388]

Formandet av dagens och morgondagens värld 1981

> Historieämnet skall ge eleverna ett vidgat och samlat perspektiv på samhällsutvecklingen fram till vår tid och därmed bidra till att förverkliga de övergripande målen för gymnasieskolans undervisning. Härigenom kan de lära sig att inse och förstå att historien alltid är närvarande då dagens och morgondagens värld formas, den värld de skall leva i och ha möjlighet att påverka.[389]

Nutidsorientering och närhet till det förflutna påbjuds i att eleven genom undervisningen skall ”beredas tillfälle att uppleva kunskaper och färdigheter i ämnet som personligt angelägna när det gäller att förstå bakgrunden till förhållanden i den närmaste omgivningen och till samhällsutvecklingen i vidare bemärkelse”.[390] I kommentarerna lyfts gräv-där-du-står-undersökningar fram som ett sätt att vidga elevernas förståelse för både det förflutna och problem i samtiden.[391] Eleven blir forskare i liten skala och får möjlighet att relatera den egna hembygden till både omvärlden och andra tidsskeden. Förståelsen av tiden och rummet tycks sammanfalla.

Nytt i 1981 års supplement, liksom i kursplanen för grundskolan, är att tidsperspektivet har utsträckts till att mer explicit omfatta framtiden. Eleven skall genom undervisningen i historia erhålla ”en ökad medvetenhet om problem som kan få konsekvenser för framtiden”. Som en form av historiemedvetande framstår det att eleverna genom ett vidgat perspektiv på samhällsutvecklingen fram till den egna tiden kan ”lära sig inse och förstå att historien alltid är närvarande då dagens och morgondagens värld formas, den värld de skall leva i och ha möjlighet att påverka”.[392] Samtidigt betonas nutidsorienteringen genom mål som avser ”ett vidgat perspektiv på världen idag” och en kronologiskt upplagd kärnkurs som omfattar ”ett mera ingående studium av de tre senaste århundradena med tyngdpunkten lagd på företeelser som är av betydelse för förståelsen av världen idag”.[393] Av kommentarerna framgår det att lärare och elever kan lägga upp

---

[388] Supplementet från 1981 omfattar den kursplan som fastställdes av regeringen 1980-04-24 ”att gälla som alternativ till tidigare kursplaner” och kommentarer som ersätter tidigare gällande supplement.
[389] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 7.
[390] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6.
[391] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 11.
[392] *Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6–7.
[393] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6.

kärnkursen efter egna önskemål, och att den äldre historien därför kan behandlas relativt utförligt, men ”tillräcklig tid” skall ändå ägnas åt de senaste trehundra åren.[394] Det är den egna tiden som ska förstås och fungera som riktningsgivare för historieämnet på ett i det närmaste genealogiskt sätt.

Det är läroplansförfattarnas mening att efterkrigstidens omfattande invandring till Sverige måste återspeglas i skolans historieundervisning.[395] Undervisningen skall

- ”ge elever med invandrarbakgrund möjlighet att bevara och stärka sin etniska identitet”,
- ge kunskap om ”invandring som samhällsfenomen och förståelse för minoriteter och deras kulturella villkor”,
- ge (historiska) perspektiv på invandringens positiva betydelse och
- genom att studera den svenska utvandringen, öka svenska elevers förståelse för invandrarnas situation.[396]

I den reviderade kursplanen från 1981 är jämförelsen inskriven i den kronologiskt upplagda kärnkursen: Den historiska översikten i äldre europeisk och utomeuropeisk historia ska vara inriktad på ”jämförelser och orsakssammanhang”.[397] Formuleringen är betydligt vagare än motsvarande påbud i grundskolans kursplan där jämförelsen med tidigare generationer, med barn i olika länder, mellan det svenska samhället och andra samhällen och mellan människors levnadsöden, drömmar och ideal utgör en del av historieämnets relevans. I relation till grundskolans påbud om att varje tid har sina särdrag och måste bedömas efter sina förutsättningar, utgör gymnasieskolans mer elaborerade text en typ av progression i detta mer teoretiska och teoretiserande perspektiv. Varje tid måste förstås utifrån sina särdrag och det sätt på vilket vi förstår det förflutna inverkar på vår förståelse av vår egen tid.

Skrivningen i kommentarerna – att eleverna bör få ”en allmän orientering om de historiska vetenskapernas villkor och arbetssätt” – antyder indirekt historiens relativa giltighet, liksom att skillnaden kan illustreras mellan de exakta vetenskaperna och humanistisk vetenskap. Eleverna bör till och med tränas i att inte betrakta ett historiskt innehåll som absolut giltigt, ”vare sig det gäller urval av behandlade tidsskeden och tolkningar av händelser eller enskilda personers insatser”. Källkritiska övningar kan uppmärksamma eleverna på att historiska fakta kan vara mer eller mindre tillförlitliga.

---

[394] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 7.
[395] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 11.
[396] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 11–12.
[397] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6.

Samtidigt får inte sanningskravet leda till att man i undervisningen undviker kontroversiella frågor eller förhållanden ”där grunden för vetandet verkar skör”. Fakta och värderingar bör åtskiljas, men undervisningen får inte väja för partinslagor och tendensiösa dokument. Läraren skall vara opartisk, men får samtidigt uttala sin egen mening.[398] Den allmänna orienteringen i de historiska vetenskapernas villkor och arbetssätt och de källkritiska övningarna beskriver en möjlig progression i relation till grundskolans kursplan, främst avseende innehållet, men i förlängningen också kvalitativt i att det kan påverka hur eleverna tänker historia som ett vetenskapligt ämne med relativ giltighet. Det finns olika historieuppfattningar, olika perspektiv och olika typer av periodindelningar, att jämföra med grundskolans kursplan som stannar vid att eleverna skall komma i kontakt med olika sätt att se på historisk utveckling.

Att historia äger relativ giltighet kommer till tydligast uttryck i påpekandet att både historieböcker och undervisning i historia kan fungera som propagandainstrument och att detta faktum bör behandlas i undervisningen: ”Det bör påpekas, att ingen historisk framställning är fri från värderingar – inte heller läroboken i historia.” Som exempel ges historieundervisningens roll som den etablerade ordningens försvarare i diktatursamhällen och historieskrivning i nationalismens tjänst, som kan belysas med exempel från såväl Afrika som europeisk och svensk historia (med kulten av Gustav II Adolf och Karl XII som närliggande exempel). Vidare bör ”[h]istorikernas bundenhet vid sin egen tids anda och samhällsförhållanden” diskuteras.[399]

Historieämnets relativa giltighet kommer också till uttryck genom rekommendationen att låta eleverna ta del av olika historieuppfattningar, till exempel i anslutning till studier om Västroms fall, renässansen eller franska revolutionen. Andra sätt kan vara att i undervisningen resonera om individens, gruppens och kollektivets roll i historien med hjälp av en centrum- och periferimodell och att betrakta historiens aktörer som kategorier och motsatspar: ”män-kvinnor, producenter-konsumenter, arbetsgivare-arbetstagare, flyttade-icke flyttade, majoriteter-minoriteter (rasmässiga, språkliga, religiösa, etniska), stormakter-småstater”.[400]

Även den gängse periodindelningen äger relativ giltighet i att vara beroende av historiesyn: ”Att periodindelningen är relativ bör alltså understrykas liksom att periodgränserna är att betrakta mera som pedagogiska hjälpmedel än som historiska vattendelare”. Den politiska periodindelningen är europeisk och eleverna bör uppmärksammas på att andra faktorer styr indelningen i utomeuropeiska kulturkretsar. Eleverna bör få en djupare kännedom om minst en utomeuropeisk kulturkrets och då inte med början vid

[398] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 8–9.
[399] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 9.
[400] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 9.

tidpunkten för ett begynnande europeiskt intresse, en tidpunkt som dessutom ofta sammanfaller med den utomeuropeiska kulturens begynnande sönderfall. En alternativ periodindelning skulle också kunna göras utifrån mer långsamma förändringar och strukturer.[401]

Som en form av retrospektivitet framstår de fritt valda teman som avser att ”tillgodose elevernas individuella intressen och kunskapsbehov” i olika tider och med förankring i såväl lokal som global historia. Fritt valda teman är delvis lärarens och elevernas att förfoga över, men med fördel i anslutning till en dagsaktuell händelse eller situation. Ett annat sätt att engagera eleverna kan vara att låta dem börja undersöka sin egen släkt eller aktuella frågor ”som kan öppna perspektiven bakåt i historien”.[402] Elevernas intressen bör i vilket fall som helst vara styrande, exempelvis humanioraelevers eventuella intresse av ett fördjupat studium av antiken. De fritt valda temana utgör en form av progression i relation till ett mer föreskrivande historieämne på grundskolan. Skillnaden kan formuleras som öppenhet och slutenhet. Om grundskolans historieämne tydligare syftar till att fostra eleverna – exempelvis till en tro på sin förmåga att förbättra människans levnadsförhållanden – så syftar gymnasieskolans historieämne snarare till de öppna frågor utan färdiga svar som utgår från elevernas intressen och kunskapsbehov.

I jämförelsen med 1965 och 1970 års läroplaner framstår historieämnet som mer komplext i 1981 års version. Eleven skall genom undervisningen ”lära sig att urskilja olika drivkrafter bakom samhällsförändringar”, samtidigt som respektive tidsskeden fortsatt ska betraktas ”med utgångspunkt i deras egna förutsättningar”.[403] Av kommentarerna kan man utläsa att överblickar över gångna tidsskeden kan ta sin utgångspunkt i konkreta människor, miljöer och idéer, överblickar som i sin tur kan ”ge perspektiv på dagens värld och mot framtiden”. Denna möjlighet till trots, framstår historieämnet som tämligen abstrakt i den reviderade kursplanen med kommentarer. Det beskrivs hur eleverna i undervisningen kan vara betjänta av en annan modell än den kronologiska, exempelvis ”att jämföra företeelser och förändringar under olika tider och i olika delar av världen”.[404] Jämförelsen kan göras utifrån förändringar över lång tid inom jordbruk, industri och vetenskap och förändringar orsakade av kriser, katastrofer och sociala omvälvningar. Kursplaneskrivningarna stannar vid att ge exempel på hur förändring kan behandlas i undervisningen, snarare än att behandla förändring som en historievetenskaplig kategori. Den senare aspekten kan dock utmynna ur ovan beskrivna jämförelse,

[401] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 10.
[402] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6–7, 13.
[403] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6.
[404] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 8–9.

men läsaren ges få ledtrådar till hur förändring i historien kan förstås i relation till historisk kontinuitet.

Att utveckla förmågan att självständigt formulera problem ger en öppenhet och potentiellt oändliga perspektiv men ter sig antitetiskt i relation till frågan om historieämnets relevans. I jämförelse med 1919 års undervisningsplan för folkskolan finns det på 1980-talet inte något givet svar på varför det över huvud taget är bra att läsa historia – utöver att eleverna skall lära sig att förstå orsakssammanhang och att självständigt formulera problem.[405] Den historiska förklaringen i termer av orsak och verkan är framskriven i 1981 års version av *Lgy 70*. Eleven skall ”utveckla förmågan att självständigt ställa problem och förstå orsakssammanhang”.[406]

Lärarens och elevernas möjligheter att själva bestämma stoff och arbetsformer genomsyrar den reviderade versionen 1981 av *Lgy 70*. Revideringarna omtalar överlag hur-frågor i större utsträckning än varför-frågor. Vid planeringen måste, enligt kommentarerna, hänsyn tas till elevernas förkunskaper, linjeval, och hemort ”så att intresset för historia och förståelsen för ämnets betydelse ökas”.[407] Att efterfråga synen på historieämnets relevans torde vara att skjuta över målet då en sådan syn på ämnets relevans helt enkelt kan sammanfattas med att historia gör ”eleverna förtrogna med ett historiskt betraktelsesätt”, ger dem ”möjligheter att självständigt skaffa sig kunskaper i och utanför skolan” och bidrar med ett helhetsperspektiv på sätt som gör historieämnet betydelsefullt för ”elevernas förståelse och uppfattning av omvärlden”.[408]

En komplex samtid utan en föreskriven framtid 1994

> Målet för kursen är att eleverna genom studier inom valda områden skall fördjupa och vidga sitt historiemedvetande och stärka sin förståelse för egen och andras identitet. Kursen skall bidra till att eleverna skapar en kritisk och analytisk hållning främst till historiska framställningar men också till andra påståenden som möter dem i samhället.[409]

---

[405] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 8.
[406] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 6.
[407] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 8.
[408] *Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia*, 1981, s. 13, 15. Utifrån ett helhetsperspektiv kan förändringens roll i historien behandlas, liksom paralleller och kontraster mellan då och nu och utblickar mot framtiden.
[409] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 38. Åren efter 1994 kommer det en rad nya ändringsföreskrifter. Jag har valt att analysera *GyVux 1994:16* i anslutning till läroplan för de frivilliga skolformerna 1994, *Lpf -94*.

Ämnet syftar enligt 1994 års styrdokument till att skapa närhet till andra, samtida, kulturer snarare än närhet i tid. Relationen till det förflutna beskrivs distanserat med tids-, epok- och rumsbegrepp, och med begrepp som historiemedvetande, empati och historiskt sinne. Begrepp snarare än aktörer fyller ett av perspektiv beroende historieämne: den politiska historiens makt- och demokratibegrepp, socialhistoriens begrepp klass, kön, konflikt och samarbete, den antropologiska historiens kultur- och etnocentrismbegrepp och den ekonomiska historiens begrepp knapphet och arbetsdelning. Det är utifrån begreppen som stoffet kan väljas och ett kunskapsområde struktureras. Grundskolans kursplan är också i avsaknad av aktörer, men historien är mer konkret i att handla om historiska händelser, gestalter och epoker. Progression i form av abstraktion är genomgående i styrdokumenten. Att läsa historia utifrån perspektiv och begrepp kan utgöra en form av kvalitativ progression som består i ett förändrat sätt att tänka om historien som både händelser, gestalter och epoker och som klass, kön, konflikt och samarbete.

Ett historiskt sinne definieras av kursplaneförfattarna som förmågan ”att bedöma gångna tiders människor utifrån deras förutsättningar och villkor”, en färdighet som kan utsträckas till att omfatta förmågan att förstå samtida människor med annan bakgrund. Syftesformuleringarna är genomgående nutidsorienterade i att på olika sätt betona historieämnets betydelse för elevernas förståelse av nutiden och människor från olika kulturer. Ett interkulturellt synsätt kan främja tolerans och vidsynthet och tydliggöra ”den dynamik och de möjligheter som mötet mellan olika kulturer bjuder”.[410]

Historien äger relativ giltighet. Undervisningen skall sträva efter att eleverna inser att alla tolkningar av historiska förlopp är relativa och tidsbundna. Alla historiska studier görs utifrån olika perspektiv; synen på det som driver historien framåt varierar och människor tolkar skeendet ur sina olika perspektiv och värderingar. Därutöver sker det hela tiden förskjutningar i perspektiven. Nya perspektiv aktualiseras hela tiden av nya händelser och samhällsproblem:

> Historiestudiet gäller människors verksamhet och tankar i tid och rum och genomförs alltid utifrån skilda perspektiv. Olika historieuppfattningar ser historiens drivkrafter i materiella förhållanden, andliga impulser eller personliga initiativ. Män och kvinnor, olika generationer, samhällsklasser, nationer och hela kulturer ser skeendet utifrån sina perspektiv och värderingar.[411]

---

[410] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 37.
[411] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 38.

Den kritiska och analytiska hållningen som är ett av målen med Historia A avser både historiska framställningar och andra påståenden som eleverna möter i samhället. Den utgör en form av progression i relation till grundskolans kursplan där historieämnets relativa giltighet snarare består i ett antal färdigheter som kan tränas också i andra ämnen, inte som ett sätt att tänka om historia som en relativt giltig tolkning av historien.

Historieämnet är både prospektivt och retrospektivt. Innebörden av att ha ett historiemedvetande kommer till uttryck i att de historiska kunskaperna ska stärka elevernas handlingsberedskap inför framtiden: ”Undervisningen skall skapa en känsla av ansvar för det gemensamma kulturarvet och även en vilja att kritiskt granska vårt civilisationsmönster, och ett medvetande om att det varit och är möjligt att ändra på rådande förhållande.”[412]

Historieämnet är komplext i att allting kan tolkas och omtolkas ur flera olika perspektiv och utifrån en rad olika begrepp. *Historien* är däremot vare sig komplex eller enkel, abstrakt eller konkret, men undflyende. Eleven skall efter genomgången Historia-A-kurs ”ha kunskaper om grundläggande drag i den historiska utvecklingen i ett kronologiskt perspektiv och äga goda insikter i de kunskapsområden som valts för särskilt studium”.[413] Därefter följer mål som omfattar historiska begrepp och epokindelningar, historiska problem och förändringsprocesser, källkritiska färdigheter, ”insikt om den historiska kunskapens tidsbundenhet och relativitet” och förmågan att diskutera dagens händelser och alternativa framtider. Progressionen i B-kursen består i att eleven fördjupar analysen, ökar den historiska medvetenheten och sin tolknings- och kommunikationsförmåga. Tidigare kunskaper tillämpas och kompletteras och ”självständiga och skapande arbetsformer utvecklas”.[414]

Med ett utvecklat historiemedvetande följer insikt om den egna identiteten och förståelse för andra människors identiteter och kulturarv. Formuleringen kan tolkas som att historien är betydelsefull för den egna identiteten, men formuleringen kan också tolkas som i första hand rumslig. Historieämnets syfte består i att genom ”en fortlöpande dialog och diskussion med eleverna” öka deras förmåga ”att kommunicera med människor från olika sociala och kulturella miljöer i skilda länder”.[415]

Förändring hör till människolivets villkor, konstaterar kursplaneförfattarna. Historieämnets uppgift är att öppna elevernas blick för detta faktum och att stimulera deras

---

[412] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 37.
[413] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 38.
[414] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 40.
[415] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 37.

nyfikenhet ”och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension”.[416] Nyfikenheten, inlevelsen, insikten och förståelsen lyfts fram: inlevelse i gångna tider, insikt om den egna identiteten och förståelse för andras identitet och kulturarv. Målen är i större utsträckning än den historiska förklaringen tolerans och vidsynthet, att förstå nutiden och att ha handlingsberedskap inför framtiden.

Perspektiven är potentiellt oändliga. Analysen avser inte förflutenheten som sådan, utan snarare en rad olika färdigheter. Formuleringarna ger uttryck för en analytisk öppenhet eller vare sig öppenhet eller slutenhet. Efter genomgången Historia-B-kurs skall eleven ”ha viss förmåga att självständigt formulera historiska problem samt med en medveten och kritisk hållning bearbeta dem”, kunna strukturera och presentera historisk kunskap, ha insikt i källkritiska komplikationer avseende både dagsaktuella och historiska situationer, kunna skildra händelser i dagens värld ur ett historiskt perspektiv och ”kunna göra jämförelser över tid och rum”. I det vetenskapliga hantverket, som bland annat består i förmågan att formulera problem och att bearbeta dem, att ha insikter i källkritik och att kunna göra jämförelser, ryms den tydligaste progressionen i relation till grundskolans mål, nämligen att hos eleverna lägga grunden till ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt.

Sammantaget ger kursplanerna uttryck för en strävan att göra historieämnet relevant i en komplex samtid. Prognosen för utvecklingen är otydligare än på länge och någon tydligt framskriven framtidsvision finns det inte heller.

Metaperspektiv 2011

> Historia är ett både humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne som behandlar individens villkor och samhällets förändringar över tid. Människors möjligheter och val inför framtiden är beroende av såväl handlingar och händelser i det förflutna som nutida tolkningar av dessa.[417]

Formuleringarna i den kursplan som började tillämpas 2011 påminner om formuleringarna i 1994 års motsvarighet. Det finns en upprättad distans till det förflutna genom formuleringar om historisk metod och historiebruk. Närmast kunskap om historien kommer målet att undervisningen skall ge eleverna förutsättningar att utveckla ”kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv”.[418] Närhet till det förflutna upprättas också genom de olika

[416] *GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, ”Ämne: Historia. Mål”, 1994, s. 37.
[417] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.
[418] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.

kursernas centrala innehåll: ”[d]en europeiska epokindelningen utifrån ett kronologiskt perspektiv”, industrialisering och demokratisering, och ”långsiktiga historiska förändringsprocesser”[419], men det är en historia utan aktörer som kan problematiseras, betraktas ur föreskrivna perspektiv och spegla både kontinuitet och förändring. Det kan jämföras med den närhet i grundskolans kursplan som är geografisk i att utgå från Nordens och Östersjöområdets historia, i den outtalade förhoppningen att vi kan lära av historien, och i den historiska berättelsen som syftar till att upprätta närhet mellan då och nu. Progressionen kan beskrivas som en ökad distansering till det förflutna som samtidigt blir mer abstrakt.

Liksom i grundskolans kursplan är historia historien om förändring. I kursen Historia 1a1 behandlas viktiga globala förändringsprocesser och händelser som kan relateras till den egna samtiden, exempelvis migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välstånd, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter och jämställdhet. Det historiska källmaterialet ska spegla människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar och människors försök att förändra sin situation[420] – teman som kan bidra till närhet och kontinuitet mellan samtid och dåtid, liksom de påbjudna perspektiven social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet.

Förändring och kontinuitet är inskrivet i kursen Historia 1a2 i vilken undervisningen skall behandla ”[o]lika historiska frågeställningar och förklaringar kring långsiktiga historiska förändringsprocesser i ett kronologiskt perspektiv som speglar både kontinuitet och förändring”.[421] I flera formuleringar återkommer läroplansförfattarna till historiska och globala förändringsprocesser, förändrade maktförhållanden, kulturella förändringar och människors försök att förändra sin egen eller andras situation. Om historieämnet under tidigt 1900-tal i första hand tjänade kontinuiteten mellan då och nu, så förefaller det hundra år senare snarare tjäna till att framhäva förändring som både möjlighet och nödvändighet.

Historieämnet är liksom i grundskolans kursplan samtidsbundet i att eleverna förväntas utveckla förståelse för olika tiders levnadsvillkor och i att varje tids människor skall förstås utifrån sin historiska kontext, dess villkor och värderingar. Samtidigt är ämnet nutids- och framtidsorienterat.

Varje tid ska förstås på sina egna villkor. På samma gång återkommer i skrivningarna påminnelser om historieämnets relativa giltighet i att alltid handla om tolkningar, perspektiv och olika sätt att använda, eller bruka, historia på:

---

[419] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 67–68, 73.
[420] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 68.
[421] *Skolverket, kursplan Historia 1a2*, 2011, hämtad 2016-07-26.

> Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter. Undervisningen ska därför ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning.[422]

Historieämnet handlar om både historien och ”[o]lika historiska frågeställningar och förklaringar kring långsiktiga historiska förändringsprocesser i ett kronologiskt perspektiv som speglar både kontinuitet och förändring”.[423] 1800- och 1900-talens industrialisering och demokratisering är ett centralt innehåll i kursen Historia 1a2, som utmynnar i att undervisningen också skall behandla ”[l]ångsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem”.[424] Det historiska källmaterialet skall på motsvarande sätt ”spegla människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar eller kvinnors och mäns försök att förändra sin egen eller andras situation” utifrån perspektiv som social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet.[425] Den europeiska epokindelningen skall på liknande sätt behandlas utifrån ett kronologiskt perspektiv, men historiska tidsindelningar problematiseras, exempelvis utomeuropeiska kultursfärers och vikingatiden.[426] Problematiseringarna av historiska tidsindelningar kan tolkas som en form av progression i relation till grundskolans kursplan, som mera omtalar kronologisk överblick men också olika tidsbegrepp och olika syn på deras betydelse.

Historieämnet 2011 är liksom i grundskolan komplext i att alltid omfatta både historien och det perspektivberoende, tolkade och för olika syften brukade historieämnet. Historien brukas för olika syften: i skapandet av identiteter, föreställningar om ett gemensamt kulturarv och ”som medel för påverkan i olika konflikter”.[427] Den europeiska tidsindelningen och olika tidsbegrepp kan problematiseras och jämföras med andra kulturkretsars. Industrialiseringen och demokratiseringen utmynnar i ”[l]ångsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem”. Långsiktiga historiska förändringsprocesser kan i sin tur studeras utifrån olika historiska frågeställningar och förklaringar ”som speglar både kontinuitet och förändring”. Det historiska källmaterialet kan spegla en rad olika fenomen och studeras utifrån

---

[422] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.
[423] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 73.
[424] *Skolverket, kursplan Historia 1a2*, 2011, hämtad 2016-07-26.
[425] *Skolverket, kursplan Historia 1a2*, 2011, hämtad 2016-07-26.
[426] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 73.
[427] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 73.

en rad olika perspektiv. Komplexiteten pekar på historieämnet som skapat. Metaperspektiven gör historien abstrakt.

Dikotomin förklaring och förståelse avser i högre grad att förklara och förstå hur historien blir historia än själva tidens gång eller hur ”[m]änniskors möjligheter och val inför framtiden är beroende av såväl handlingar som händelser i det förflutna som nutida tolkningar av dessa”.[428] Ämnet syftar till att eleven utvecklar:

- förståelse av hur historia används;
    - i grundskolan med betoning på den historiska berättelsen.
- förståelse av hur olika tolkningar av det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden;
    - i grundskolan uttryck som att ”[m]änniskans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden”.
- förståelse av frågor som har betydelse för nuet och framtiden;
    - i grundskolan exemplifierat med migration och globalisering.
- förståelse av olika tiders levnadsvillkor;
    - i grundskolans kursplan uttryckt som olika kulturer och levnadssätt.
- förståelse av varje tids människor utifrån dess tids villkor och värderingar;
    - i grundskolan uttryckt som förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar.
    - liksom i grundskolans kursplan; förståelse av nutiden.
- förståelse av hur människor och grupper har använt historia och
- förståelse av historiska samhällsförändringar;
    - i grundskolans kursplan uttryck som förståelse av vad olika typer av strukturella förändringar har inneburit för människor genom tiderna.

Sex av åtta olika typer av förståelse avser metaperspektiv snarare än historien *per se*. Med progression i åtanke är det värt att notera att metaperspektiven kännetecknar ämnet också i grundskolan, om än med ett större mått av konkretisering och tydliga exempel. På motsvarande sätt omfattar historia som förklaring tre metaperspektiv:

- att eleverna skall ges möjlighet att förklara människors roller i samhällsförändringar;

[428] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.

- att eleverna ska ges möjlighet att arbeta med förklaringar för att utveckla förståelse av historiska samhällsförändringar och
- att eleverna skall ges möjlighet att använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser.

Häri ryms en progression i relation till grundskolans kursplan där förklaringar inte betonas på samma sätt. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* anges som centralt innehåll olika historiska förklaringar till industrialiseringen och vad begreppet förklaring – bland andra begrepp – betyder och hur det används i historiska sammanhang. Bland kunskapskraven återkommer i flera av betygsstegen att eleven kan förklara hur människors villkor och värderingar kan förklaras av den tid de lever i.[429]

Ovanstående utmynnar i en rad olika förmågor som i stor utsträckning överlappar grundskolans kursplan:

- förmåga att, liksom i grundskolan, använda en historisk referensram;
- förmåga att använda historiska teorier och begrepp, i grundskolan uttryckt som förmåga att använda historiska begrepp för hur historisk kunskap ordnas, skapas och används;
- förmåga att söka källor och att, liksom i grundskolan, granska, tolka och värdera källor;
- förmåga att undersöka, förklara och värdera historiebruk, eller användningen av historia; i grundskolans kursplan uttryckt som förmåga att reflektera över historiebruk.

Metaperspektiven dominerar liksom i grundskolans kursplan över den konkreta händelse- och aktörshistorien. Historia är aldrig en direkt avspegling av historien, men alltid ett resultat av perspektiv, tolkningar och bruk. Samtidigt är historien orienterad mot nutiden och framtiden, explicit så eller i valet av perspektiv och tematiker, eller ”frågeställningar av betydelse för individer, grupper och samhällen”: lokalhistoria, global migration, kulturmöten, synen på jämställdhet och människors värde och resursnyttjande och människors förhållande till naturen. Undervisningen skall, med perspektiv och formuleringar som påminner om kursplanen i grundskolan, ge eleverna möjlighet att utveckla sin historiska bildning och förmåga att använda historia som en referensram – för att förstå frågor av betydelse för nuet och framtiden och ”… hur tolkningar och

[429] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 2011, s. 172–185.

perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden”.[430]

Perspektiven är ändliga i att utgå från den egna tidens stora frågor. Formuleringarna ger dock uttryck för analytisk öppenhet i att föreskriva med vilka perspektiv historien skall tolkas och återges, snarare än att föreskriva resultaten av tolkningarna och bruken. Metaperspektiven är både alfa och omega på ett sätt som tydliggör, snarare än synen på historien och dess utveckling, hur historien blir historia. Om 1919 års mål var fostran till sund fosterlandskänsla och god samfundsanda, så består det centrala innehållet 2011 i metaperspektiv i form av ”[f]örmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv”.[431] Frågan om ämnets relevans är därmed svår att besvara, men den torde inte bestå i att söka sanningen om det förflutna, snarare i att ett historiemedvetande – den samtidiga förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden – utvecklas.

Progression från grundskola till gymnasium

Historieämnet på läroverket och gymnasiet är inte revolutionärt annorlunda än i folkskolan och grundskolan. Progressionen är i huvudsak kumulativ och kvalitativ. Historien hanteras i kronologisk ordning. Historieämnet är primärt kunskap om historien. Progressionen består i att ny kunskap successivt adderas till redan erhållen kunskap. Historieämnet breddas – från kunskap om hembygden, det egna landskapet och Sverige – till att omfatta allmän och global historia och andra områden än den politiska och ekonomiska historien, exempelvis kyrkans, konstens, litteraturens och musikens historia. Målet är vidgad och fördjupad kunskap om historien – och samhället – och insikt om den egna tiden och dess viktigaste problem. Orienteringen i tid är fortsatt genetisk och framåtsyftande.

Progressionen från folkskola och grundskola till läroverk och gymnasium är under perioden kvalitativ i att på högre stadier omfatta ett historiskt betraktelsesätt och historievetenskapliga perspektiv med källkritik som sitt mest handfasta uttryck. Distansen ökar i någon mening. Känsla och inlevelse ersätts av kännedom, förståelse och insikt. Det förflutna blir på så vis mer abstrakt. Samtidigt ökar komplexiteten – det finns olika historieuppfattningar, perspektiv och periodindelningar – och ämnet teoretiseras i större utsträckning än på föregående stadier. Utöver kunskaper skall studierna hos de studerande lägga grunden till ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt –

[430] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.
[431] *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 66.

på högre stadier i relation till historieämnet i större utsträckning än som allmänna färdigheter på lägre stadier.

Om ämnet i folkskolan och grundskolan är föreskrivande och fostrande – det finns kontinuiteter att beakta och egenskaper att erhålla – så är ämnet på läroverket och i gymnasieskolan i större utsträckning ett ämne utan föreskrivna svar: mångfacetterat och öppet för tolkning, ibland med utgångspunkt i elevernas intressen och kunskapsbehov. Om historien på lägre stadier skall upplevas, så ska den på högre stadier snarare förklaras.

Ur ett historievetenskapligt perspektiv kan utvecklingen beskrivas som en utveckling från livs- och erfarenhetsvärlden till historia som vetenskap, eller som en utveckling från en semi-klassisk och konkret historieundervisning till en mer formell historieundervisning som syftar till att ge de studerande en föreställning om ett historiskt betraktelsesätt. Individens progression i historia kan bli evolutionär och kvalitativt annorlunda i att sättet att tänka om ämnet förändras av den ökade distanseringen, komplexiteten och abstraktionen, men (de outtalade) frågorna till det förflutna förblir i stort sett desamma.

Att frågorna till det förflutna är outtalade i skolämnet historia är en avgörande och övergripande skillnad mellan historia som vetenskap och som skolämne. Det ymnighetshorn som Kim Salomon beskriver som kännetecknande för den moderna historievetenskapen kommer förvisso till uttryck i skolämnet historia, men mindre som uttryck för nedsippring från universiteten och mer som uttryck för att synen på ämnets relevans har varierat, kanske till och med ifrågasatts. Ju närmare den egna tidens frågor historien kommer, desto mer relevant framstår den.

Det tydligaste uttrycket för nedsippring från teori till skolpraktik är begreppet historiemedvetande, eller dess innebörd, som följt kursplanerna från 1980-talet och framåt. Den historiska berättelsen har också haft visst genomslag i skolans styrdokument. Men överlag är det ändå så att historien är knuten till andra intressen i skolan än de inomvetenskapliga. Historien brukas för att fostra eleverna för den framtid som komma skall, snarare än att vara relevant i sin egen rätt. Det betyder att historieämnet på gymnasieskolan på flera sätt liknar vetenskapsämnet historia, men att det är likheter som rymmer betydelsebärande skillnader. Syftet är varken att konstruera eller att rekonstruera det förflutna, men att bruka historia för ständigt varierande ändamål som i ringa utsträckning påverkas av utvecklingen inom historievetenskapen. Undantaget torde vara 2011 års läroplaner för både grundskola och gymnasieskola vars metaperspektiv och begreppsapparat härrör ur den historiekulturella och historiedidaktiska forskning som bedrivits och bedrivs på universitetsnivå.

Ur ett historiekulturellt perspektiv skulle skillnaden mellan lägre och högre stadier kunna beskrivas som skillnaden mellan närhet och distans. Ambitionen på de lägre stadierna är i större utsträckning än på de högre att överbrygga distansen mellan då och nu, genom den historiska berättelsen och genom den i högre utsträckning konkreta

händelsehistorien. Historien på läroverks- och gymnasienivå är en per definition mer distanserad historia. Tolkningen rymmer två abrovinker: dels kan ett abstrakt språkbruk skymma att det i grunden handlar om samma historiska sakinnehåll, dels kan den ökade distansen handla mindre om avståndet till det förflutna, och att förstå tid som förändring, och mer om att betrakta historieämnet på ett distanserat, och distanserande, sätt. Samtidigt äger förflutenhetskunskapen ett större egenvärde på högre än på lägre stadier där den, som redan konstaterats, tjänar fostrande syften och har ett i större utsträckning föreskrivet innehåll.

Frågorna till det förflutna förblir, som sagt, outtalade eller desamma på lägre respektive högre stadier. Ur ett konstruktivistiskt perspektiv kan fruktbara tillstånd av obalans uppstå när den studerande möter det mer distanserade och analytiska historieämnet på läroverks- och gymnasienivå, men det är i princip samma förflutenhet som kommuniceras om än i annan språkdräkt. Det är svårt att av styrdokumenten utläsa att den studerande på högre stadier möter något som inte stämmer överens med det man redan tror sig veta på ett sätt som skapar kognitiva konflikter avseende kunskapen om det förflutna. Utvecklingen kan ändå beskrivas som en utveckling mot ett mer formaliserat sätt att tänka och tankens ökade frihet.

Kartan kan ritas om och förgreningarna kan öka av den på högre nivåer mer formella historieundervisningen som i sin tur innebär en ökad specialisering och generalisering. Progressionen är både kumulativ och evolutionär. Den ur konstruktivistiskt perspektiv avgörande frågan är i vilken utsträckning styrdokumenten medger att den studerande aktivt konstruerar kunskapen.

Den fortsatta, konstruktivistiska, progressionen bygger på att all kunskap skapar nya problem samtidigt som den löser gamla; en tankefigur som gör progressionen avhängig möjligheten att formulera problem och rubba den jämvikt som enligt Piaget är grundläggande för den kognitiva utvecklingen. Frågan är i vilken utsträckning det sammanhängande sättet att tänka alls störs på högre nivåer i utbildningen. Andra delar av Piagets progressionsmodell ligger närmare till hands: att befintliga scheman utökas på läroverks- och gymnasienivå och att referensramarna expanderar, att urskiljningsförmågan blir större och att nya underscheman kan skapas.

Den konstruktivistiskt grundläggande frågan kvarstår dock om, och i så fall vilken utsträckning, som balansen rubbas. Frågan besvaras i större utsträckning av den faktiskt genomförda undervisningen än av styrdokumenten. Intentionen med historia på läroverks- och gymnasienivå tycks dock inte vara att rubba den kognitiva jämvikten eller att generera nya problem, men snarare att kumulativt, delvis evolutionärt, utveckla redan befintliga scheman genom tolkning och ökad förståelse. Tänkandets utveckling som resultatet av interaktion med omgivningen äger rum i den faktiska undervisningen snarare än i styrdokumenten. Men det är via styrdokumenten och läroboksterna som vi skolas in i en kultur som fungerar bestämmande för vårt meningsskapande.

Progressionen från folkskola och grundskola till läroverk och gymnasieskola kan beskrivas som en övergång från det konkreta till det abstrakta på ett, i relation till Vygotskijs modell, motstridigt sätt. Enligt Vygotskij rör sig utvecklingen snarare från en allmän förståelse till enskilda exempel. Utvecklingen i styrdokumenten kan beskrivas som en utveckling från enskilda exempel i den konkreta händelsehistorien till en mer allmän eller abstrakt förståelse, utan att begreppet ”revolution” problematiseras eller kontextualiseras på vare sig lägre eller högre stadier. Mer samtidsbundna perspektiv och begrepp kan, som en form av kvalitativ progression, leda till ett förändrat sätt att tänka om klass, kön, konflikt och samarbete. Styrdokumenten föreskriver i stor utsträckning ett innehåll när tankens utveckling, enligt Vygotskij, snarare börjar i en allmän och befintlig förståelse av ett fenomen.

Om vi liksom tidigare bortser från processens ursprung i det jag redan äger en allmän kunskap om, så kan progressionen i styrdokumenten, från lägre till högre stadier, beskrivas som en ökad generalisering och förmåga att operera friare med begrepp som utgår från en generell formel snarare än ett bestämt uttryck – genom en ökad distans och en högre grad av abstraktion. Liksom ur ett konstruktivistiskt perspektiv är dock frågan i vilken utsträckning styrdokumenten på högre nivå medger att etablerade sätt att tänka främmandegörs på sätt som leder till tänkande i komplex.

Att analysera styrdokumenten ur ett fenomenografiskt perspektiv är svårt, eftersom lärandet förutsätts äga rum mellan den som lär sig och lärandeobjektet. Ur ett övergripande perspektiv kan möjligen slutsatsen dras att det med läroverkets och gymnasieskolans mer abstrakta och distanserade kursplaner är lättare att beakta ett fenomens kritiska aspekter än när kursplanen är konkret och detaljerad.

Hur den studerande tänker om den franska revolutionen är en fråga för undervisningen snarare än styrdokumenten. Progression ur ett fenomenografiskt perspektiv skulle ändå kunna bestå i att begreppet revolution, utifrån frågor om likheter och skillnader, gavs ett större utrymme på de högre nivåerna så att dimensioner av variation kan öppnas upp och revolutionens kritiska faktorer bli tydliga. I stället riskerar kursplanerna på högre nivåer att ge fler exempel på det vars kritiska faktorer ska identifieras utan att fenomenet blir mer begripliggjort än tidigare.

Frågan är om ett kanoniserat stoff på högre nivåer å ena sidan öppnas för upptäckter av nya aspekter eller om kursplanerna endast bidrar till kanoniseringen. Å andra sidan kan det på läroverks- och gymnasienivå mer abstrakta och distanserade historieämnet bidra till att revolutionen erfars på nya sätt, utifrån nya aspekter, så att kunskapen blir mer sammansatt. Ur ett sådant perspektiv kan progressionen beskrivas i termer av att den studerande betraktar något på ett nytt sätt, ur ett vidare och mer mångfacetterat perspektiv.

Om historieämnet i folkskola och grundskola består i att på olika sätt levandegöra det förflutna, så skulle progressionen kunna bestå i att den historia vi lärt oss på lägre

stadier utgör en form av naturlig attityd som vi bryter med på högre stadier, reflekterar över och tolkar på alternativa sätt. Vi får på högre stadier nya glasögon som inverkar på bilderna av både det förflutna och förflutenhetskunskapen. Så kan styrdokumenten tolkas: Först lär vi oss historia, sedan lär vi oss att ha distans till den historia vi lärt oss och att tolka den ur nya perspektiv. Alternativet enligt samtliga pedagogiska teorier är att låta progressionen börja i det befintliga sättet att tänka kring begrepp och fenomen i stället för att etablera fakta som sedan skall omkullkastas. Ur ett historievetenskapligt perspektiv tillkommer frågan när de studerande skall lära sig att problematisera och ställa frågor till ett förflutet som genom skolgången har utvecklats till naturlig attityd.

Synen på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans 1919–2011

Som redan konstaterats är syftet med historia i skolan 1919 att hos barnen lägga grunden för fosterlandskänsla och samfundsanda. Det åstadkoms genom att de blir förtrogna med ”personligheter, händelser och tidsföreteelser” som antingen har bidragit till kulturens höjande eller som är av betydelse för förståelsen av den egna tiden. Historiens mening ryms i det historiska innehållet, i skildringar av unika individer och deras ageranden. Den historia är därför bra som åstadkommer närhet till historien genom åskådlighet, sammanhang och livfullhet. Efter det andra världskriget är närheten till historien mer problematisk.

År 1955 består syftet med historia i att ge eleverna en riktig uppfattning av den egna tiden och att fostra dem kritiskt tänkande och balans i omdömet. Det åstadkoms genom att den svenska historien framställs som en del av världshistorien och att ett samhälles kulturnivå sätts i relation till ekonomiska förutsättningar. Undervisningen skall sträva efter objektivitet, jämförelser och sammanhang, perspektiv och en kritisk syn på historiska framställningar. Den historia är bra som fostrar till fred. Därför bör en ledande tanke med undervisningen vara den fredliga odlingen och samhällsordningen genom tiderna. Historiens inneboende mening är därutöver svår att utläsa. Formuleringarna kan tolkas som att det förflutna görs relevant i relation till de spår av krig och propaganda som förskräcker.

Syftet med historia 1962 och 1969 är att eleverna bättre skall förstå sin egen tid och främmande kulturer och fostras till solidaritet och vilja till praktiska insatser. Den historia är bra som är nära den egna – komplexa – samtiden, som innebär samverkan med andra ämnen och förståelse av främmande kulturturtraditioner och som leder till vetenskapliga färdigheter och ett kritiskt förhållningssätt till både historiska framställningar och framställningar av aktuella företeelser. I undervisningen bör fakta som bidrar till en inställning som underlättar mänsklig samlevnad fortsatt betonas, liksom forskare och personer som främjat den fredliga utvecklingen. Historiens mening ryms lika

mycket i rummet som i tiden: den egna hembygden, det egna landskapet, lokala förhållanden och i utblickar mot tredje världen, nationella frihetsrörelser och de utomeuropeiska kulturkretsarnas historia.

1980 syftar studier i historia i första hand till handlingsberedskap. Det har varit – och det är – möjligt att ändra rådande förhållanden. Innebörden av att ha ett historiemedvetande uttrycks som att eleverna lär sig att tolka det förflutna på dess egna villkor, förstå sig själva utifrån sina rötter och får perspektiv på framtiden, som något som det är möjligt att inverka på. Den historia är bra som medger jämförelser över tid, olika sätt att se på historisk utveckling och olika typer av insikter, till exempel att utveckling kan leda till nya problem som måste lösas om utvecklingen skall innebära ett framåtskridande. Historiens mening består i generiska färdigheter som är relevanta i alla tider, men framför allt består den i att, med hjälp av kunskap om den historiska utvecklingen, förklara den egna samtiden och dess aktuella problem. Perspektivet är således både genetiskt och genealogiskt i att aktuella problem, behov och intressen, och olika sak- och värdefrågor avgör vilken historia som blir meningsfull.

1994 syftar studier i historia till eleverna skall förstå sin belägenhet i tiden och komma nära den egna kulturen och främmande kulturer. De skall få insikt om det historiska arvets betydelse för identiteten och tillägna sig både en kulturell identitet och en gemensam referensram.[432] Den historia är bra som bidrar till

- att eleverna utvecklar en rad olika färdigheter;
- att historien används som verktyg för förståelsen av andra ämnen;
- perspektiv, tolkningar och komplexitet;
- att eleverna utvecklar förståelse för händelser i nutiden och människor från andra kulturer;
- att eleverna utvecklar beredskap för framtiden.

Historiens mening ryms i det som har format den personliga och kollektiva historiska identiteten: elevens egen historia, hembygdens historia, den svenska, nordiska, europeiska och några utomeuropeiska kulturkretsars historia och i aktuella frågor som sätts in i ett historiskt sammanhang utifrån en förståelse av historien som strukturer, utvecklingslinjer, förändringsprocesser och kontinuitet, förändring och omvandling.

Syftet med historia enligt 2011 års kursplaneförfattare är att ge oss redskap att förstå och förändra vår egen tid. Utifrån vår egen tids utmaningar kan vi lära oss av det förflutna. Den historia är också bra som leder till att eleverna

[432] Från tidigare läroplaner består syftet att utveckla ett kritiskt och analytiskt tänkande, historiemedvetandets tre tidsperspektiv och insikten om att samhällsutvecklingen är möjlig att påverka.

- förstår hur människor genom tiderna har förändrat sin egen tid;
- förstår vad olika typer av strukturella förändringar har inneburit för människorna;
- förstår människors skilda villkor i olika tider och kan inta olika perspektiv;
- förstår nutiden på ett fördjupat sätt;
- förstår olika kulturer och levnadssätt;
- förstår hur den tid människor lever i inverkar på deras villkor och värderingar.

Den historia är också bra som ger eleverna olika typer av perspektiv: på framtiden, på sina egna och andra människors identiteter, värderingar och föreställningar, och på kön, jämställdhet och sexualitet. Historiens mening ryms i

- tolkningen av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och i utvecklingslinjer;
- i frågor om identitet, existens och moral;
- i kulturmöten, globalisering och migration;
- i olika typer av begrepp och
- i metaperspektiv som består i eleverna skall kunna reflektera över sitt eget och andras historiebruk, hur den historiska berättelsen används och de sätt på vilka historisk kunskap ordnas, skapas och används.[433]

Styrdokumenten ur ett historievetenskapligt perspektiv

Tesen om nedsippring – att kunskap letar sig ner från vetenskapssamhället till tidigare utbildningsstadier – kan ifrågasättas. Styrdokument och läroböcker utgör en egen historiekulturell genre med en politisk-ideologisk, snarare än en vetenskaplig, kommunikationsmodell. Möjligen finns det spår av det symboliska våld som Birgitta Odén menar att universitetens kunskapstradition utövar över andra kunskapstraditioner.[434] De vetenskapliga metoderna och förhållningssätten kommer till uttryck i formuleringar om sanningen som historiens rättesnöre, strävan efter objektivitet, en kritisk syn på historiska framställningar och inslag av historiska källor och metoder, men i övrigt avviker styrdokumenten från den vetenskapliga synen på historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans. Drastiskt uttryckt består det symboliska våldet i ett tillrättaläggande av universitetens kunskapsstoff och metoder såtillvida att målsättningen med historia i skolan

[433] Från tidigare kursplaner består den historiska referensramen, den kronologiska överblicken, och historiska begrepp och metoder.
[434] Odén, Birgitta, 1982, s. 10.

inte är att nå nya sanningar om det förflutna. Om det vetenskapliga historiebruket består i att rekonstruera det förflutna utifrån ett samtidshistoriskt sammanhang och en etablerad kunskapstradition, så består skolans historieämne snarare i ett ideologiskt och moraliskt bruk med syfte att fostra medborgare. Det historiska stoffet anpassas till olika historiska tiders varierande syften, framför allt genom att historiska urval används för att legitimera rådande värden och styrelseskick, i enlighet med Klas-Göran Karlssons karaktäristik av det ideologiska och det moraliska historiebruket.[435]

Om de vetenskapliga minimikraven är att utsagorna om det förflutna bygger på empirisk grund, att de är resultatet av vetenskapliga metodkrav och att historikern kan uttala sig i termer av orsaker och verkan, så är minimikravet på historia i styrdokumenten att ämnet görs relevant i sin tid. Det hindrar inte att Sven Sødring Jensens modell för historieundervisning kan utläsas i styrdokumenten, från 1919 års undervisningsplan till 2011 års läroplan. Det finns inslag av samtliga typer av historieundervisning under perioden, men frågan är om det också finns ett orsakssamband mellan vetenskapssamhälle och den politisk-ideologiska styrningen av skolan såsom begreppet nedsippring anger. Min slutsats är att så inte är fallet.

Historieämnet förväntas fungera fostrande, att jämföra med det som Tomas Englund benämner medborgerlig läroplanskod:[436] 1919 till sund fosterlandskänsla och god samfundsanda, 1955 till kritiskt tänkande och balans i omdömet, på 1960-talet till solidaritet och vilja till praktiska insatser, 1980 till handlingsberedskap, 1994 till beredskap inför framtiden och 2011 till att förstå och förändra sin egen tid. På motsvarande sätt ger samtliga efterkrigstexter uttryck för en formell historieundervisning som består i historia som metod och funktion: att i historiestudierna sträva efter objektivitet, kritiskt tänkande och vetenskapliga färdigheter. Det historiska stoffet omfattar, i enlighet med en objektivistisk historieundervisning, potentiellt en kulturs hela innehåll med viss betoning på den geografiskt närliggande historien – om inte berättelsen om folket och fosterlandet – så historien om hembygden, det egna landskapet, Sverige och Norden.

Ur ett historiekulturellt perspektiv kan historieundervisningen tolkas som klassisk under hela den undersökta perioden, men med objektivistiska och formella inslag. Det finns, utöver den formella historieundervisningens betoning av ett kritiskt sinnelag och balans i omdömet, uttalade och samhällstillvända mål med undervisningen. Historia har inget absolut egenvärde, vare sig 1919 eller 2011, men omfattar mer än bara metod och funktion. Innebörden av det goda medborgarskapet varierar under perioden – från

[435] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 59.
[436] Englund, Tomas, 2005, s. 117–125.

1919 års betoning av fosterlandskänsla och samfundsanda till 1960-talets världsförbättrare och 1980-talets handlingsberedskap – men progressionen syftar till att på olika sätt göra eleverna till goda medborgare i Sverige och i världen, i samtiden och i framtiden.

Det primära i utvecklingen är inte att eleverna lär sig kvantitativt mer historia, men att de lär sig den rätta historien på rätt sätt. Det historiska stoffet omfattar potentiellt en kulturs hela innehåll, men ett urval måste göras och detta urval speglar historiekulturens ideala självförståelse – den svenska såväl i Sverige som i världen. Det kan jämföras med det historievetenskapliga bruket som består i att, utifrån öppna frågor utan färdiga svar, distanserat förklara och förstå det förgångna på dess egna villkor. Samtidigt tycks, som sagt, både skolämnet och det vetenskapliga ämnet genomgå en likartad utveckling under 1900-talet.

1960-talets intresse för den egna tidens utmaningar och samhällsdebatt kommer till uttryck också i skolans kursplaner för historieämnet, som med sin nutidsanknytning speglar historikernas ökade intresse för socialhistoria och modern historia. Om det postmoderna tillståndet kännetecknas av ideologiernas död och slutet för de stora berättelserna, så avspeglas också detta i skolans historieämne. Berättelsen om moderniteten och framåtskridandet rustar inte eleverna lika mycket som beredskapen inför en okänd framtid som de själva skapar. Historieämnet framstår i sammanhanget som både ett ymnighetshorn av möjligheter och teman, som en *mädchen für alles*, och som något att – framför allt efter världskrigen – förhålla sig kritisk till.

Kursplanerna 1980, 1994 och 2011 ger på olika sätt uttryck för historia som berättelse och ett ökat intresse för subjektiva perspektiv, både avseende individens historiemedvetande och förståelsen för andra människors subjektiva upplevelser. Historien blir allt mindre entydig, alltmer beroende av tolkningar och perspektiv. Historia handlar efter det andra världskriget och efter den kulturella vändningen om personliga och kollektiva identiteter – för historieämnet att forma eller att förhålla sig till. Vi *är* historia men från och med 1980-talet *gör* vi i allt större utsträckning historia.

Läro- och kursplanerna handlar i någon mening om att ”konstruera eller uppfinna ett utarbetat historisk meningssammanhang”.[437] Detta meningssammanhang omfattar 1919 i första hand lokalsamhället, Sverige och Norden, för att i allt större utsträckning omfatta globala perspektiv. Ett moraliskt historiebruk, avseende egenvärdet i att återupptäcka en tidigare dold historia, kan skönjas i 1960-talets kursplaner som – utifrån tidens aktuella frågor – lyfter fram minoritetsförtryckets historiska ursprung, det vill säga en fråga som upprör rättskänslan, och globala perspektiv. Syftet torde inte vara att legitimera ett politiskt styre eller en förd politik, men att fostra medborgare och på så

[437] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 59.

sätt inverka på en framtida förflutenhet, en framtid som i allt större utsträckning betonar individens sätt att tänka och agera.

Frågan är om styrdokumentens historiebruk efter 1919 någon gång blir existentiellt. 1919 års undervisningsplan handlar i stor utsträckning om förankring i goda exempel som visar vägen mot framtiden. Historieundervisningen i enlighet med 1919 års undervisningsplan är alltigenom klassisk.[438] Det finns urvalskriterier. Allt innehåll är inte fostrande, men det som ger uttryck för bestämda mänskliga kvaliteter.[439] Vikten av att uppmärksamma sådana var betydande i det tidiga 1900-talet. Behovet av att konstruera en identitetsskapande historia härleder Bengt Kristensson Uggla till industrialiseringen, urbaniseringen och sekulariseringen: ”I en situation då nya klasser, idéer, livsvillkor och rörelser uppkom blev det historikerns uppgift att producera ett nationellt bindemedel med hjälp av föreställningen om samhället som en helhet i utveckling.”[440]

Det stora hotet vid början av 1900-talet är den fosterlandslöshet som blev det oundvikliga resultatet om, med en samtida röst, man prioriterade världen framför Sverige, så att svensken lärde sig allt om Brasilien men ingenting om Lappland, och eleverna, i stället för att utbildas till yrkesmän och människor, utbildades till vetenskapliga specialister.[441] Fosterlandskänslans och samfundsandans betydelse uttrycks i anvisningarna för historieämnet som att de för vår egen historia oundgängligaste uppgifterna ska fungera som urvalsinstrument för ”valet av stycken ur allmänna historien”.[442] Läroplanskoden för historieämnet är fortsatt nationell: ”Bland historieundervisningens många betydelsefulla uppgifter är ock den, att framför annan undervisning söka uppfostra till samhällssinne och känsla av medborgerligt ansvar.”[443]

I den klassiska historieundervisningen syftar ämnet till att utveckla inte bara känslolivet utan även fantasin och tänkandet, förståelsen av orsak och verkan, förmågan att döma och människokunskap. I folkundervisningskommitténs betänkande beskrivs progressionen som en utveckling från historia som berättelse till förmågan att fälla domar och, i sista steget, att tänka vetenskapligt, det vill säga i termer av orsak och verkan.[444] Om det historiska minnet kräver ”en samhällsutveckling som förmår väcka eller hålla

---

[438] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 67.

[439] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s.100.

[440] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 127–128.

[441] Zander, Ulf, 2001, s. 81. Zander refererar till litteraturhistorikern Carl David Marcus och dennes reaktion på unionsupplösningen 1905. Om den senare aspekten lever kvar och förstärks i senare läro- och kursplaner, så kan den förra aspekten sägas slå över i sin motsats i och med 1960-talets skrivningar om vikten av att ”förhållandena i Sverige och Europa inte få dominera på ett sådant sätt, att det ger eleverna en felaktig bild av Västerlandets betydelse, sedd i världssammanhang”; *Läroplan för grundskolan*, 1969, s. 185.

[442] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 109.

[443] *Folkundervisningskommitténs betänkande angående folkskoleseminarierna*, 1912, s. 163.

[444] *Folkundervisningskommitténs betänkande angående folkskoleseminarierna*, 1912, s. x.

liv i det" för att det inte skall förtvina "i brist på överensstämmelse mellan inre och yttre verklighet"[445], så karaktäriseras efterkrigstidens läro- och kursplaner av minnesförlust. Efter 1945 framträder tydligt den bristande tron på historia som livets läromästare, eller *historia magistra vitæ*. Den kulturradikala hållningen resulterar, med Johan Östlings ord, i ett genomgripande och aktivt avståndstagande från historien.[446] Den amerikanske historikern Carl E. Schorske beskriver sin upplevelse av akademin och samhället efter andra världskriget som en fragmentisering av modernitetens tanke- och konstvärld. Han konstaterar att intellektuella i USA utvecklades i samma riktning som sina europeiska kollegor, men flera år senare, mot en förlorad tro på historien som liktydig med utveckling: "At a less creedal level, but one actually more important for the world of learning, history lost its attractiveness as a source of meaning."[447]

Annorlunda uttryck är ambitionen inte längre så mycket att lära av det förflutna som att äga makten över framtiden. Begreppet historia syftar per definition på förfluten tid, och erfarenhetsrummet vid det andra världskrigets slut är stort. Ändå vänds blicken under kriget och efter dess slut i allt högre grad mot den egna samtiden och framåt, mot förväntningshorisonten. Schorske beskriver hur den akademiska kulturen på 1950-talet avhistoriseras. Tjugo år senare befinner sig de humanistiska vetenskaperna klämda mellan, å ena sidan, samhällsvetenskapernas intresse för "aggregerade, avpersonifierade sociala beteenden" och, å andra sidan, lingvistiska, strukturalistiska textanalyser oberoende av social och historisk kontext.[448]

Det existentiella historiebruket består efter kriget i att bruka historien kritiskt och utifrån den egna tidens samhällsfrågor i ett globalt perspektiv. Orienteringen i tid kommer alltmer att handla om orientering i rummet. I Sverige efter det andra världskriget, präglat av en snabb och genomgripande moderniseringsprocess, består det existentiella historiebruket i ett fjärmande från snarare än närmande till det förflutna. Det existentiella behovet att glömma är nazismens sensmoral i ett alltmer kulturradikalt Sverige.[449] Erfarenheterna av det båda världskrigen skapar förväntningar om ett fortsatt fredligt århundrade som det till dels är historieämnets uppgift att infria.

Historieämnets bidrag till skolans demokratisering består i att eleven bättre förstår sin egen tid och äger en riktig uppfattning av den. Oviljan att upprepa fädrens misstag

---

[445] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 59.

[446] Östling, Johan, 2008, s. 199–203. Östling avser med den kulturradikala värdetraditionen ett normsystem med idéhistoriska rötter i 1880-talet. Kultutradikalerna ansåg att de representerade "framsteget, upplysningen och själva moderniteten" för människans frihet från seder och bruk, konventioner och traditionalism, för politisk demokrati och mot privilegiesamhället. Praktisk medborgarfostran ägde företräde framför formalbildningen.

[447] Schorske, Carl E., 1998, s. 27–28.

[448] Schorske, Carl E., 1998, s. 28–33.

[449] Östling, Johan, 2008, s. 270.

kan skönjas i skrivningen om vikten att vara kritisk till både historiska framställningar och ”aktuella politiska företeelser”.[450] Johan Östling drar slutsatsen att

> [e]fterkrigstidens skola borde bygga på ideal som till varje pris understödde en utveckling bort från den totalitära staten. Fri opinionsbildning, kritiskt sinne och demokratisk övertygelse skulle motverka att framtiden fick uppleva en upprepning. På samma gång hämtade förväntningarna naturligen sin inspiration ur befintliga traditioner och strömningar.[451]

För att undvika tidigare felslut och låta sig duperas av nationalistiska ideal, framhävde ledamöterna i 1946 års skolkommission vikten av en objektiv undervisning på ett sätt som pekar framåt mot 1960-talets vetenskapliga ideal och som stämmer väl överens med Sødring Jensens karaktäristik av en objektivistisk historieundervisning. I stället för att skolan auktoritärt propagerade för demokratiska ideal

> borde den vila på objektivt vetenskaplig grundval, den borde syfta till att ge saklig upplysning om de stora ideologiska stridsfrågorna och främja utvecklingen av elevernas egna uppfattningar. Endast på så vis kunde människovärde och frihet ersätta likriktning och indoktrinering.[452]

1948 års skolkommission bestred tydligare än tidigare det gamla bildningsidealet i nyhumanistisk anda. Humaniora och en kulturarvsinriktad bildningstradition hade inte nämnvärt bidragit till någon förståelse av vare sig ”kulturutvecklingen i stort” eller till någon förståelse av den egna tidens problem. En ny målsättning skulle stakas ut, utifrån ”samhällets dagliga behov” och ”framtidens alla möjligheter”.[453] Historieämnets funktion inskränktes till att omfatta den genetiskt orienterade historieskrivning som förklarar den egna samtiden och ger bakgrunden till aktuella samhällsfrågor.

Såväl erfarenhetsrum som förväntningshorisont tycks ha krympt. Historieämnet omfattar i styrdokumenten lika mycket samtid och framtid som förfluten tid. Det förstärks av att ”betingelserna för att göra erfarenheter alltmer undandrar sig erfarenheten”. Historien har blivit mer komplex och världshistorien, med Kosellecks ord, mer rumsligt expansiv.[454]

---

[450] *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919,* 1952, s. 98–99.
[451] Östling, Johan, 2008, s. 163.
[452] Östling, Johan, 2008, s. 167.
[453] Östling, Johan, 2008, s. 168.
[454] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 27.

Styrdokumenten ur ett historiekulturellt perspektiv

I 1919 års undervisningsplan är det förflutna både genetiskt framåtsyftande och genealogiskt tillbakablickande – dock utifrån föreskrivna frågor och svar. Barnen skall bli förtrogna med de personer och fenomen som är av betydelse för förståelsen av samtiden och förstå det förflutna utifrån samtidens frågor och behov och på ett sådant sätt att det bidrar till formandet av framtiden. Den framtida förflutenheten och den förgångna framtiden bör kännetecknas av sund fosterlandskänsla och god samfundsanda. Historiens mänskliga aktörer visar vägen som de föredömen och hjältar en del av dem är. Den ontologiska utgångspunkten för denna typ av förståelse är evigt giltiga minnen och bestående kulturella mönster, snarare än att förstå, och bemästra, förändring.

I 1955 års undervisningsplan är målet att eleverna förstår den egna samtiden på ett riktigt (läs objektivt) sätt, vilket i sin tur bygger på att det förflutna förstås och tolkas med distans. Den egna historiska tiden bygger på ett fjärmande från det närmaste erfarenhetsrummet. Historia som orientering i tid blir en besvärlig tankeoperation; bättre då att fostra eleverna till kritiskt tänkande och balans i omdömet så att historien inte upprepar sig. Förändring blir ett centralt begrepp. Det förflutna rymmer fortfarande föredömen som förtjänar efterkommande generationers aktning, men snarare än att rymma oavkortat goda exempel ska varje tid bedömas efter sina egna förutsättningar. Orienteringen i tid rymmer motsägelsefullheter. Orienteringen i rummet är entydigare och avser Sverige, Norden och världen.

Om distans är ett självändamål i 1955 års undervisningsplan, så handlar formuleringarna i 1960-talets kursplaner om att överbrygga distansen och att på olika sätt levandegöra det förflutna. Ändå är skrivningarna i huvudsak samtidorienterade och sträcker sig ofta inte längre tillbaka än 100 eller 150 år.[455] Det förflutna utgör en fond som begripliggör samtida fenomen och händelser men de färdigheter som utvecklas inom ramen för historieämnet, förmågan till objektivitet och ett kritiskt förhållningssätt, avser lika mycket samtiden som det förflutna. Liksom i 1955 års utbildningsplan är orienteringen geografisk, mot utomeuropeiska kulturkretsar utveckling, men på ett tydligt sätt också samhällsorienterad. Historien är kontinuitet, snarare än förändring som beror av mänskliga aktörer med erfarenheter och förväntningar. Perspektivet är synkront. Vi ska förstå vår egen tid och förflutna tider på dessas egna villkor. Därmed uteblir orienteringen i tid delvis.

---

[455] En för den här avhandlingen intressant iakttagelse är att franska revolutionen föreslås ingå i studieplanen för historia på låg- och mellanstadiet för att sedan inte återkomma. Som moment lämpliga för samverkan med andra ämnen nämns ”några bilder från franska revolutionen och från Napoleontiden”, *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement, 1969*, 1972, s. 35.

1980-talets kursplan har ett tydligt förändringsperspektiv. Genom kunskap om vad som formar och format människors liv ska eleverna stärkas i tron på sin förmåga att förbättra sina egna och andra människors förhållanden. På motsvarande sätt beskrivs den egna tiden som resultatet av beslut som fattats med syfte att inverka på den tid som kommer. Vari den förgångna framtiden, eller föreställningar om framtiden som rymmer förfluten tid, består är svårare att verbalisera och konkretisera. Perspektiven i 1980-talets kursplan är såtillvida teoretiska och abstrakta. Progressionen syftar mot ett kvalificerat historiemedvetande som ger handlingsberedskap inför en okänd framtid som blir vad eleverna gör den till.

1994 års kursplan ger på motsvarande sätt uttryck för orientering i tid som att undervisningen skall bidra till att eleverna ser sig själva som en tillfällig slutpunkt i ett historiskt skeende. Eleverna skall förvärva en grundläggande historiesyn, förståelse för händelser i nutiden och beredskap för framtiden. Kontinuitet, förändring och omvandling är centrala begrepp liksom förståelsen av historieämnet som något som ständigt förändras. Kursplanen ger uttryck för Kosellecks syn på historiska begrepp: att varje tid betraktar företeelser i ljuset av den egna tidens erfarenheter, framtidsutsikter och förhållanden. I och med 1994 års läroplan avser orienteringen tiden, rummet och identiteten. Särskild uppmärksamhet skall tillägnas det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten.

2011 är den kursplan som tydligast ger uttryck för historia som systematisk orientering i tid och som ett redskap för att förstå och förändra den egna tiden. Begreppet förändring återkommer i olika sammanhang och skepnader: hur människor genom tiderna är både subjekt och objekt för förändringar, hur begreppet förändring kan förstås, hur det används och hur historiska källor vittnar om förändringar av människors livsvillkor. Orienteringen i tid avser i första hand kulturmöten, globalisering och migration. Den egna tidens existentiella frågor är därmed redan formulerade som liktydiga med förflutenhetens frågor. Genom kursplanens flertaliga metaperspektiv framstår historia som både användbart i livet och som ett sätt att tänka, möjligen på bekostnad av historia som förflutenhetskunskap.

Styrdokumenten ur pedagogiskt perspektiv

Det vore motsägelsefullt att analysera styrdokumenten utifrån konstruktivism, socialkonstruktivism och fenomenografi. Styrdokumenten beskriver målen med historieundervisningen i skolan. De tre pedagogiska perspektiven beskriver vägen dit.

Det som utgör lärandets kritiska aspekter definieras i undervisningssituationen, inte i styrdokumenten som snarare normativt föreskriver ett tänkande än beskriver ett faktiskt sätt att tänka. Pedagogiska teorier fokuserar på inlärning som något dynamiskt. Styrdokumenten tyglar i någon mening det dynamiska. Ur ett socialkonstruktivistiskt

perspektiv beskriver styrdokumenten fram till 1980 års kursplan för historia de sätt på vilka vi skolas in i en kultur som fungerar bestämmande för vårt meningsskapande. I och med 1980-talets kursplan kan meningsskapandet sägas vara en mer öppen fråga. Några iakttagelser kan ändå vara värda att göra.

Utifrån de pedagogiska perspektiven kan fakta vare sig etablera eller förändra redan etablerade tankemönster. Kunskap och ett förändrat sätt att tänka mynnar ur interaktion och tolkning. Det kan jämföras med styrdokumentens upptagenhet med det historiska innehållet, som beskriver en form av progression mellan skolans olika stadier.
Progressionen börjar i att etablerade sätt att tänka främmandegörs och eventuella *ready-mades* utmanas. Styrdokumenten beskriver snarare ett lärande som utgår från att eleverna är *tabula rasa*. Särskilt tydligt är det i 1960-talets kursplaner som börjar i olika sätt att göra historieämnet intressant, som att människan inte är en historisk varelse med ett redan etablerat historiemedvetande och ett ständigt behov av att orientera sig i tid.

Styrdokumenten beskriver hur vi skolas in i en kultur som fungerar bestämmande för vårt meningsskapande. I styrdokumenten efter det andra världskriget uttrycks en önskan om att denna kultur skall vidgas till att omfatta andra länder och globala perspektiv. Nationen som ramberättelse ersätts mot slutet av undersökningsperioden av individens egen identitet. Sociokulturellt skulle det kunna betraktas som ett exempel på hur undervisningen anpassar ärvda erfarenheter till ett socialt, och samtida, sammanhang som en form av åter-utbildning. Om en och samma elev hade läst historia enligt samtliga undersökta styrdokument, hade den eleven med andra ord ständigt återutbildats i relation till en historia som på sätt och vis ligger där den ligger.

Om progressionen sociokulturellt beskrivs som att ett abstrakt tänkande konkretiseras i ett specifikt sammanhang för att därefter problematiseras och jämföras med andra exempel, så kan motsvarande process i styrdokumenten beskrivas som att det är historien som problematiseras i relation till den egna samtiden. Frågan är om någon korsbefruktning, mellan nedsippringshistorien och individens föreställningar och perspektiv, förväntas äga rum i kursplanerna före 1980, eller om progressionen snarare handlar om att förstå den egna samtiden på föreskrivet sätt.

Progression som en förmåga till ökad generalisering och förmågan att operera fritt med begrepp kan jämföras med de generiska färdigheter som eleven förväntas utveckla genom att studera historia, men oberoende av historien. Frågorna och problematiseringarna avser historieämnet, snarare än förvärvad förflutenhetskunskap. Progressionen avser att främmandegöra etablerade sätt att tänka historia och att, efter 1945, ducka för den besvärliga frågan om orsak och verkan. Varje tid ska bedömas utifrån sina förutsättningar och absolut inte avdömas.

Ett självständigt och kritiskt tänkande i komplex – som bygger på objektiva samband, inte subjektiva och allmänna – avser i 1950- och 60-talets skrivningar att problematisera etablerade sätt att tänka historia som ett ämne om det förflutna för att i stället

handla om allt annat än just det förflutna. Från 1980-talet och framåt är tidsperspektiven återigen centrala och meningsskapande, men lika mycket i relation till kultur- och identitetsfrågor som till det förflutna *per se*. Det är i större utsträckning historieämnet än kunskapsprocessen som är föremål för olika perspektiv och förklaringsmodeller, formulerade i enlighet med samtida behov snarare än som ett resultat av en rörelse mellan helhet och del, del och helhet. Det unika i förflutenheten görs allt mer likt den egna samtiden, som i sin tur inverkar på tolkningen av det förflutna i större utsträckning än tvärtom.

De kontrafaktiska frågor som utmanar prefabricerade sätt att tänka historia, och som aktiverar historiemedvetandet, tarvar kunskap om det förflutna i enlighet med Vygotskijs tes att man först måste ha något för att kunna bli medveten om något, förfoga över det för att kunna behärska det. Parafraserat skulle det kunna lyda: ”För att bli medveten om historien måste man först ha kunskap om historien. För att lära sig behärska sin kunskap om historien måste man först förfoga över kunskap om historien.” Människan har föreställningar om det förflutna – lika nödvändiga att beakta som modersmålet.

Om fakta och föreställning inte möts, så förblir skolans historieämne en från elevens sätt att tänka historia separat storhet. Läroplanerna från 1980-talet och framåt beaktar i större utsträckning den öppenhet, och de metaperspektiv, som är nödvändiga för att mötet mellan de båda storheterna ska kunna äga rum. Tidigare styrdokument ger snarare uttryck för behovet av att föreskriva, eller just styra, vari mötet bör bestå och på vilka olika sätt mötet kan komma till stånd. Fenomenograferna visar de svårigheter som ett sådant förhållningssätt innebär eftersom elever kan förstå ett specifikt innehåll på en rad olika sätt.

Dimensioner av variation avser snarare skillnaden mellan en etablerad uppfattning om historieämnet och nya ambitioner med ämnet än att tillvarata elevers olika uppfattningar om de historiska fenomenen som sådana. En faktor är exempelvis den nationella historien, en annan är den globala. Styrdokumenten ger uttryck för en dimension av variation som skillnaden mellan den nationella och den globala historien, men det är en påbjuden variation utifrån det historiska innehållet, inte elevers uppfattningar av innehållet. Metaperspektiven från 1980-talets kursplan och framåt skapar på ett annat sätt öppenhet för historia som resultatet av mentala operationer, ibland på sätt som är oberoende av det fortsatt föreskrivna innehållet.

Om en generisk färdighet ur ett fenomenografiskt perspektiv är att variera sättet att tänka och samtidigt vara uppmärksam på det specifika, så måste eleven ändå äga kunskap om det specifika. När begrepp som parlamentarism och demokrati används, så rymmer de delvis olika innebörd i olika tider. Om styrdokumenten föreskriver en viss förståelse av både historien och historiska begrepp, så förstärks samtidsorienteringen på bekostnad av kunskapen om det specifikt förflutna och det blir svårare att identifiera

ett fenomens kritiska faktorer. Det försvåras ytterligare av det faktum att styrdokumenten efter 1919 i allt större utsträckning utelämnar de historiska aktörerna som ”befolkar” begreppen och utgår från strukturer som inte utgör någon omedelbar referenspunkt för eleverna. Historien blir ur ett elevperspektiv svårare att förstå, vilket Ola Halldéns exempel visar. Ur ett elevperspektiv kan det framstå som outgrundligt att ett parlament sammankallas för första gången på 175 år, eftersom samtliga ledamöter vid det laget borde vara döda. Parlament som ett abstrakt och vetenskapligt begrepp sammanblandas med den vardagliga förståelsen av parlamentet som ett historiskt specifikt – och av aktörer befolkat – fenomen.

Ett tankeexperiment i sammanhanget vore att styrdokumenten snarare listar historiska fenomens kritiska faktorer än det historiska innehållet som sådant. Vilka är den franska revolutionens kritiska faktorer och vad skiljer den från och vad förenar den med andra revolutioner?

Styrdokumenten beskriver snarare ett ytinriktat än ett djupinriktat lärande: lärande som att utöka sin kunskap och kunna tillämpa den i praktiken – som ett generiskt kritiskt tänkande, snarare än ett djupinriktat lärande som går ut på att söka mening. Meningen med historien är redan fastställd på för den egna samtiden specifika sätt. Styrdokumenten fram till och med 1960-talet beskriver en naturlig attityd i stället för att uppmuntra till att den utmanas. Det historiska innehållet förblir sig likt över tid; frågan är vilka delar som är relevanta och vilka perspektiv som är önskvärda. Att tala om svensk stormaktstid som det svenska Östersjöriket kan vara ett sätt att bryta med den naturliga attityden och göra fenomenet till föremål för reflektion på ett sätt som leder till nya tolkningar av perioden. Att lägga till innehåll genom att anlägga nya perspektiv torde inte vara fenomenografiskt lika verkningsfullt – mer av karaktären att ett grönt fenomen ska förstås med hjälp av fler gröna exempel.

Om relevans ur ett fenomenografiskt perspektiv betyder att individen betraktar världen på ett nytt sätt, med nya glasögon, så beskriver styrdokumenten snarare hur historien hela tiden betraktas på nya sätt av de som författat utbildnings-, läro- och kursplaner. Styrdokumenten utgör glasögonen genom vilka historien tolkas. Tolkningsutrymmet, i framför allt läroplanerna fram till och med 60-talet, ligger inte primärt hos individen. Utmaningen blir då hur ämnet skall göras relevant när allt redan är föreskrivet.

Syntes

Kampen om framtiden

Utvecklingen mellan 1919 och 2011 skulle kunna beskrivas som en utveckling från faktakunskap till tolkning och, från 1980-talet, medvetande. Det förflutna blir på sätt och vis alltmer distanserat och beroende av tolkningar som i allt större utsträckning är samtidsorienterade. De tolkningsramar som anges i styrdokumenten innebär att kunskapen om historien relativiseras. Samtidigt fastslås det i flera kursplaner att varje tid måste förstås samtidsbundet, som att kunskapen om det förflutna ändå äger absolut giltighet. Å ena sidan påbjuds nutidsanpassade tolkningar, å andra sidan skall varje tid förstås på sina egna villkor. Två paradigmskiften äger rum avseende styrdokumentens orientering i tid.

Efter andra världskriget framstår det som svårare att lära av historien, lite mer tillspetsat förefaller det inte ens önskvärt. Sambandet mellan den egna samtiden, det förflutna och framtiden bryts. Kunskapen om det förflutna visar inte vägen in i framtiden på annat sätt än att eleverna bör förhålla sig kritiska till både det förflutna och till den egna samtiden, för att garantera att framtiden, om än vag, i alla fall inte innebär att historien upprepar sig.

1980 handlar den egna tiden återigen om att utforma framtiden. Frågan om vad som komma skall är öppen, frågorna om det förflutna – och framtiden – alltmer komplexa och abstrakta, med en allt starkare betoning på förändring snarare än kontinuitet, förståelse snarare än förklaring. För historieämnets del betyder det att relevansen består i ett kvalificerat historiemedvetande som hjälper oss att hantera det per definition okända. Frågan är vad som händer med det vi redan tror oss veta om det som har varit. De historiska aktörerna visar inte vägen. Det gör samtida aktörer som utformar den förgångna framtiden.

1960-talets läroplaner ger uttryck för att den egna tiden upplevs som en ny tid vilket innebär att ”framtidens utmaningar blivit allt större”.[456] Koselleck skrev i det sena 1970-talet om framstegets framtid som kännetecknas av ”den accelererande hastighet med vilken den nalkas” och att den är okänd,

> [t]y den accelererande tiden, det vill säga vår historia, krymper erfarenhetsrummen, upphäver dess statiska karaktär och för ständigt in nya obekanta i

[456] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 26.

> spelet så att – på grund av dessas obekantas komplexitet – till och med det nuvarande undandrar sig det som kan erfaras.[457]

François Hartog konkretiserar frånvaron av framtid när han konstaterar att 1970-talet innebar slutet på en illusion. Ett revolutionsideal i sönderfall, 1974 års oljekris, massarbetslöshet och slutet på den välfärdsstat som strävade mot en ständigt ljusnande framtid ledde till att allt hopp ställdes till den egna nutiden som det enda som existerade: ”Det fanns inget bortom nutiden. Det handlade inte om nutid i epikureisk eller stoisk mening, och inte heller om messiansk förväntan.”[458] 1980 är framtiden tillbaka, men som en okänd storhet snarare än som vision, vilket kan tolkas som ett uttryck för Kosellecks tes att skillnaden mellan erfarenhet och förväntan har ökat alltmer under den nya tiden, liksom förväntningshorisontens förändrings-koefficient.[459] För elevernas orientering i tid är förväntningshorisontens accelererande förändringskoefficient av betydelse. En möjlig vision av framtiden har ersatts av det enda möjliga sättet att förstå framtiden på: som oförutsägbar, föränderlig och möjlig att inverka på.

Kampen om förflutenheten och historieämnets relevans är, i läroplanerna för folkskola och grundskola mellan 1919 och 2011, snarare en kamp om framtiden. Historieämnets relevans består mer i att inverka på den tid som kommer, att forma den framtida förflutenheten, än att utforska erfarenhetsrummen. Ambitionen att forma en önskvärd framtid genom att fostra eleverna till att ha bestämda egenskaper övergår i en betoning av framtiden som okänd och öppen för tolkningar, men med en fortsatt ambition att ge eleverna någon typ av beredskap att möta den. 1919 års fostransmål kan sägas vara elever präglade av sund fosterlandskänsla och god samfundsanda. 2011 uttrycks målet som att eleverna ska kunna förstå och förändra sin tid.

I läroplanerna 1962 och 1969 stegras förväntan inför den kommande tiden i proportion till den bristande erfarenheten. Diskrepansen mellan erfarenhet och förväntan kan förklaras både med den ovilja att erkänna gjorda erfarenheter som präglar Sverige under de första efterkrigsdecennierna och Kosellecks slutsats att vi lever i en ständig övergångstid präglad av framsteget, en övergångstid vars kännetecken är just en fortskridande differens mellan erfarenhet och förväntan.[460] ”Ju mindre erfarenhet, desto större förväntan: detta är en formel för modernitetens tidsstruktur, försåvitt den präglades av begreppet ’framsteg’.”[461]

---

[457] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 48.
[458] Hartog, François, 2015, s. 112.
[459] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 177, 181.
[460] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 188.
[461] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 193.

Förväntningshorisonten förändras i relation till styrdokumentens samtidskontext liksom en gång gjorda erfarenheter kan förändras med tiden.[462] Relationen mellan erfarenhetsrummet och förväntningshorisonten är asymmetriskt, menar Koselleck. Det betyder att förväntningshorisonten inte mynnar ur erfarenhetsrummet, utan utgör en egen storhet. Ett definierat erfarenhetsrum leder inte till en bestämd förväntningshorisont:

> Det förflutna och framtiden sammanfaller aldrig, lika lite som en förväntan helt och hållet kan härledas från erfarenheten. En gjord erfarenhet är lika fullständig som dess anledningar är förgångna, medan den erfarenhet som ska göras i framtiden och föregrips i förväntan sönderfaller i en oändlig mångfald temporala utsträckningar.[463]

Samtidigt förutsätter de varandra. Nya förväntningar inverkar på gjorda erfarenheter och förväntan kan inte finnas utan erfarenhet. Perspektivet är mer fruktbart än att stanna vid slutsatsen att 60-talets läroplaner eventuellt är historielösa. Möjligen ger de uttryck för, med Kristensson Ugglas ord, modernitetens kluvna inställning till tiden: att historieämnet utvecklas under en epok som samtidigt önskar frigöra sig från det förflutna.[464]

En förändring kan skönjas: från en föreställning om en önskvärd framtid som studierna i historia är avsedda att bidra till, till att individen genom studier i historia förbereds för att förstå och förändra både sin egen tid och framtiden, vari framtiden än består. Kosellecks tes är att skillnaden mellan erfarenhet och förväntan har ökat under den nya tid som inleds med franska revolutionen, en tid som kan uppfattas som ny ”först när förväntningarna alltmer avlägsnat sig från alla dittills gjorda erfarenheter”.[465]

1919 års fostran till sund fosterlandskänsla och god samfundsanda har ingen tydlig motsvarighet 2011. Fostran som begrepp och fenomen betyder att det finns en tanke om vad individen ska fostras till, vilket i sin tur implicerar en föreställning om den mest omedelbara framtiden. 2011 års läroplan omtalar vad undervisningen i historia syftar till att individen utvecklar, men mer i termer av *private good* än i termer av fostran för

[462] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 175.
[463] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 173.
[464] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 172.
[465] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 177.

framtiden.[466] Den sunda fosterlandskänslan och den goda samfundsandan är ersatt av formuleringar av samma karaktär som att ”[u]ndervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande”.[467] Vad denna personliga utveckling syftar till i ett större perspektiv är egentligen oklart och sätts inte i relation till vare sig en föreställning om samhället eller om framtiden. Skillnaden mellan erfarenhet och förväntan har ökat, men mindre på grund av tron på framsteget, och mer för att framtidshorisonten inte med lätthet låter sig skönjas och formuleras.

”En historia som temporaliserats till process och något alltid unikt kunde inte längre läras ut som exempel. Den historiskt traderade erfarenheten kunde inte längre utsträckas till förväntan.”[468] För Koselleck utgör framsteget skiljelinjen mellan erfarenhet och förväntan. ”Det handlade alltid om att hantera erfarenheter som inte kunde härledas från de dittillsvarande erfarenheterna, och att i överensstämmelse med detta formulera förväntningar som dittills inte hade kunnat hysas.”[469] Varje släktled måste på nytt förklara historien. Texterna i 2011 års läroplan genomsyras mer av *private good* i hanterandet av nuet, än av en fortsatt tro på framsteget.[470] ”Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.”[471] Frågan är till vad. Två bilder ställs mot varandra:

> Ju mindre erfarenhetshalt, desto större är den förväntan som ansluter sig. Ju mindre erfarenhet, desto större förväntan: detta är en formel för modernitetens tidsstruktur, försåvitt den präglades av begreppet ’framsteg’.[472]

En postmodern tidsstruktur som inte i första hand präglas av begreppet framsteg innebär snarare det slut för den nya tiden som enligt Koselleck betyder en försiktigare och öppnare förväntan: ”… ju större erfarenhet, desto försiktigare, men också öppnare blir

---

[466] Tomas Englund (2005) pekar på hur utbildningsväsendet sedan slutet av 1980-talet har utvecklats från utbildning i samhällets tjänst (*public good*) till en mer individcentrerad utbildning (*private good*). Ur Englunds samhällspolitiska perspektiv handlar begreppen i första hand om vem som har makten över utbildningen (*curriculum*). Jag dristar mig här till att applicera samma begrepp på skolans styrdokument som text (*syllabus*).

[467] *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet*, 2011, s. 172.

[468] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 184.

[469] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 185.

[470] Detta nu kan beskrivas som präglat av ”olika kulturella sammanhang och levnadssätt”, olika ”identiteter, värderingar och föreställningar”, kulturmöten, migration och globala utbyten; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172–175.

[471] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 172.

[472] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 193.

förväntan. Då skulle, bortom all emfas, slutet för 'nya tiden', i betydelsen ett optimerande framåtskridande, ha infunnit sig."[473]

Koselleck menar att differensen mellan erfarenhet och förväntan måste gå att överbrygga "så långt att historien åter får uppfattas som möjlig att lära".[474] Därmed är vi framme vid frågorna om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras utifrån historiedidaktisk teoribildning. Utgångspunkten är att lärande i historia möjliggörs när avståndet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld överbryggas.

Frågan som följer är hur historieämnet kan bidra till att fostra elever till en okänd framtid som inte per definition är präglad av framsteget eftersom "[h]istorie-vetenskapen kan identifiera det ständigt föränderliga och nya endast om det känner till den upprinnelse i vilken varaktiga strukturer är förborgade".[475]

I stället för en, med den 1985 tillsatta maktutredningens ord, samhällscentrerad demokratitradition, etableras av utredningen en individcentrerad demokratitradition vars utgångspunkt är idén om en självständig individ som "tar ansvar för sitt eget öde".[476] Styrdokumenten speglar denna individcentrerade demokratitradition på två sätt: Dels genom att inte föreskriva en bestämd framtid – framtiden blir vad människor gör den till – dels genom redan refererade målformuleringar om att eleverna genom studierna i historia förväntas utveckla sina kunskaper, sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Tomas Englund kontrasterar en syn på utbildning som förberedelse till en framtida medborgarroll med en syn på utbildning som mera utgör en egen, självständig, sfär med utrymme (för skolorna) att profilera sig. I förlängningen av detta resonemang följer min slutsats att styrdokumenten, utöver att spegla sin samtid, med en rudimentär terminologi kan beskrivas som samhälleligt medborgarfostrande 1919 och individcentrerat kognitiva 2011.

Den individcentrerat kognitiva progressionen kommer bland annat till uttryck genom termen historiemedvetande i 1994 och 2011 års kursplaner, att jämföra med exempelvis 1969 års samhällsorienterade skrivningar om att historieämnet bör ge eleverna förståelse för betydelsen av frågor som upprör rättskänslan "och engageras för deras praktiska lösande".[477] Utvecklingen beskrivs av Bengt Kristensson Uggla som att historien idag har en minst lika destabiliserande som stabiliserande funktion. Förväntningen

---

[473] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 194.
[474] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 194.
[475] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 194–195.
[476] Englund, Tomas, 1993, s. 10.
[477] *Läroplan för grundskolan. 1. Allmän del, 1969*, 1972, s. 185. Det utvecklade historiemedvetandet till trots, så beskrivs det yttersta syftet med historieämnet 2011 att det historiska perspektivet "ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid." Å andra sidan är förståelsemålen som undervisningen ska ge

är att historien skall tjäna diverse identitetsbildande processer ”samtidigt som insikten växer om förhållanden som faktiskt bidrar till att underminera den tidigare så stabila förbindelsen mellan historia och identitet”.[478] Vare sig nation, historia eller individ är längre odelbara storheter. De har flera förflutenheter, sam- och framtider.

den individuella eleven möjlighet att utveckla, flertaliga 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011,* 2011, s. 172.

[478] Kristensson Uggla, Bengt, 2012, s. 128.

Analys av skolans läroböcker i historia 1919–2012

Läroboken som genre

Boel Englund konstaterar att läromedel fungerar som en kunskapsgaranti och auktoritet, att de har en gemensamhetsskapande roll och att de sannolikt underlättar arbetet för både elever och lärare. Läromedlens inflytande över undervisningen, och över studerandes föreställningar om historieämnet, är sannolikt stort. Både nationella och internationella studier visar att läroböcker (1997) är det viktigaste hjälpmedlet i undervisningen avseende struktur och innehåll, men inflytandet är också beroende av ämne, nivå och utvärderingskrav.[479] Jag kommer i den fortsatta texten att använda de snävare begreppen lärobok och lärobokstext i stället för läromedel som, precis som Englund konstaterar, kan vara i princip vad som helst.[480]

Onekligen förmedlas historia inte på samma sätt över tid, och vissa kanaler som har varit dominerande är numera utsatta för ökad konkurrens. Läroboken är ett bra exempel på en sådan tidigare inflytelserik kanal. En man som Carl Grimberg var i egenskap av storsäljande läroboksförfattare en av de mest betydelsefulla historieskribenterna under 1900-talets första hälft.[481] Någon motsvarighet till den dominans som Grimberg utövade på läroboksmarknaden finns inte längre, men det utesluter inte att läroböcker i historia alltjämt är betydelsefulla. Ur ett historiekulturellt perspektiv är lärobokstexten central i förmedlingen av historia som den enda text, vid sidan av annan litteratur som används i undervisningen, som många studerande kommer i kontakt med.[482] Sture Långström menar att läroboken dessutom har en särställning i sitt sammanhang, ett sammanhang som syftar till att ge intryck av korrekthet och tillförlitlighet och som inte inbjuder till kritiskt tänkande trots läroplanernas påbud om just detta. Läroboken uppfattas därför av både lärare och elever som riktig och sann. Med tanke på lärobokens inflytande över undervisningen är det viktigt att läroböckerna blir föremål för diskussion utifrån frågor om innehåll och urval, menar Långström.[483]

---

[479] Englund, Boel, 1999, s 327–348. Se även Långström, Sture, 1997, s. 11; Ammert, Niklas, 2011, s. 26–28.
[480] Englund, Boel, 2011, s. 280.
[481] Torbacke, Jarl, 1993, s. 137–162; Zander, Ulf, 2001, s. 88–94.
[482] Långström, Sture, 1997, s. 10; Ammert, Niklas, 2011, s. 26–28.
[483] Långström, Sture, 1997, s. 10, 12–13. Avsikten består säkert. Tjugo år senare är det ur ett mottagarperspektiv mer oklart om läroböckernas status som korrekta och tillförlitliga består i tider av faktaresistens, en mångfald av kanaler, bristande källkritik och avsaknad av kontext- och genrehänsyn.

Staffan Selander konstaterar att grundidén med den typ av pedagogiska texter som läroboksstexten är ett exempel på är att återskapa redan befintlig kunskap, snarare än att skapa ny sådan.[484] Läroboken betraktas ofta som det skelett av kunskap som undervisningen bygger vidare på – en bild som anknyter till en modell för progression som börjar i faktakunskap.[485] Läroboksförfattaren Hans Almgren bekräftar modellen när han konstaterar att hans egna böcker för högstadiet och gymnasiet, *Historia Kompakt* respektive *Alla tiders historia A*, skiljer sig åt avseende mängden fakta och komplexitetsgrad, en komplexitetsgrad som i sin tur beror på att mängden historia ökar på grund av tidens gång, och inte primärt för att perspektiv och tolkningar har blivit fler eller mer komplicerade. Den kronologiska ordningen är densamma. *Historia Kompakt* omfattar samma fakta som i *Alla tiders historia A*, men den senare omfattar därutöver ”sanskulotterna, 1791 års författning, Pariskommunen, Austerlitz, Code Civil” och så vidare. Att fakta överlappar mellan stadier, och att utvecklingen därmed delvis uteblir, är en följd av att eleverna på gymnasiet helt enkelt har glömt mycket av det som de har läst i grundskolan, menar Almgren, och bekräftar därmed en syn på progression som att den primärt består i att mängden fakta successivt ökar.[486]

Liksom styrdokumenten ger läroboksstexterna uttryck för den historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont som texterna är en del av, men som Selander konstaterar är de inte ”enkla avspeglingar av verkligheten, de är sociala konstruktioner och bärare av alldeles särskilda traditioner och sätt att kombinera perspektiv och kunskapsfragment. Texter perspektiverar världen”.[487]

Ur ett historiekulturellt perspektiv är läroboken som social konstruktion avhängig det in- och utrikespolitiska klimatet, aktuell samhällsdebatt, läroboksstradition, köparnas och förlagens krav, pedagogiska strömningar, läro- och kursplaner, historievetenskaplig utveckling och det som Niklas Ammert kallar ”kulturellt, kollektivt och individuellt klimat”.[488] Han fortsätter:

> Böckernas genomslag stannar således inte vid enstaka kunskaper. De ger bilder av samhället och av det förflutna som påverkar och formar människors identitet och, i någon mån, relationerna mellan folk och stater. Det finns med andra ord sprängkraft i läroböckerna.[489]

[484] Selander, Staffan, 1988, s. 17.
[485] Långström, Sture, 1997, s. 11.
[486] Almgren, Hans, 2011, s. 353–354.
[487] Selander, Staffan, 1988, s. 16.
[488] Ammert, Niklas, 2011, s. 31.
[489] Ammert, Niklas, 2011, s. 34.

Klas-Göran Karlsson konstaterar att läroböcker handlar om maktutövning, men inte främst över politiska beslut eller i samhälleliga stridsfrågor, utan snarare över människors föreställningar om individ och samhälle och om gränsdragningar mellan ”vi” och ”de andra”. Således både speglar och omskapar läroböcker rådande maktförhållanden. De är resultatet av den struktur som Niklas Ammert återger. Samtidigt kan läroböcker verka utanför strukturerna och medverka till att individer och samhällen förändras.[490]

Utifrån en av avhandlingens dikotomier ger läroböckerna uttryck för både kontinuitet och förändring: de reproducerar befintlig kunskap och ger perspektiv på en värld i förändring. I historieämnet är det en balansakt: att ge uttryck för kontinuitet på ett sätt som ändå beaktar att kunskapen om det förflutna utvecklas och förändras och att ge uttryck för förändring på ett sätt som medger att det finns historiska kontinuiteter över tid. Genren som sådan kännetecknas snarare av oföränderlighet utan att det görs en distinktion mellan fenomen som låter sig jämföras över tid och fenomen som har förändrats i grunden.

Karlsson, och flera med honom, konstaterar att ”[d]et finns en inneboende tröghet i fråga om läroböckernas mål, innehåll och form, och en kontinuitet mellan generationer av läroböcker som ofta trotsar politiska och andra maktskiften”. Lärobokstraditionen, eller eftersläpningen, är en kulturellt betingad tröghet som beror på ”föreställningen att det finns ett värde i att förankra läroboksinnehållet i det förflutna”.[491] Henrik Åström Elmersjö har undersökt den historiekulturella förhandlingen bakom de försök till styrning som den statliga förhandsgranskringen av läromedel syftade till mellan 1938 och 1991. Han menar att det inte går att dra slutsatsen att den statliga läromedelsgranskningen som inrättades 1938 konserverade läroboksgenren, men att den inte heller fungerade pådrivande.[492] Det saknas dock forskning som påvisar att läroböckerna i historia har genomgått någon drastisk utveckling efter 1991, efter att läromedelsgranskningen avskaffats.[493]

Hur texterna därutöver perspektiverar världen är en central fråga i ett ämne som genom skolåren betonar vikten av källkritiska färdigheter och förhållningssätt. Åström Elmersjö hänvisar till forskning som tyder på att lärobokens status har minskat, men

---

[490] Karlsson, Klas-Göran, 2011, s. 44, 46.

[491] Karlsson, Klas-Göran, 2011, s. 50.

[492] 1938 inrättades Statens läroboksnämnd och underställdes Skolöverstyrelsen. Senare blev nämnden en egen myndighet för att 1974 åter underställas Skolöverstyrelsen. 1983 införlivades nämnden med SIL (Statens institut för läromedelsinformation) som hade som uppgift att granska läromedel. Sedan SIL lades ner 1992 finns det inte någon motsvarande läromedelsgranskning. Se vidare i Holmén, Janne, 2006, s. 51–53 och Åström Elmersjö, Henrik, 2017, s. 9, 28–29, 34–39.

[493] Åström Elmersjö, Henrik, 2017, s. 274.

inte användningen av den. Läroboken styr ”utan att varken granskas eller tillmätas något större värde av lärarna”.[494]

Utöver vad som redan har nämnts har betydande forskningsinsatser gjorts för att analysera historieläroböckernas roll i Sverige, till exempel på vilka sätt som läromedelsförfattare har beskrivit kvinnor och män som historiska aktörer, kalla krigets kontrahenter i finländska, norska och svenska läroböcker och närvaron av genretypiska inslag, inte minst berättelsen i både bokstavlig och bildlig mening.[495] Flera av de historiker som har analyserat läroböcker har uppmärksammat fenomen såsom den inneboende tröghet som utmärker läroboksgenren, samtidigt som läroböckerna har genomgått betydande förändringar vad gäller såväl form som innehåll. I analysen av olika slags forskningsperspektiv och dikotomier behandlas en del av dessa faktorer, men avhandlingens utgångspunkter är av ett delvis annat slag än tidigare forskning på området.

Slutligen bör nämnas att det inte finns vattentäta skott mellan dikotomierna, vilket resulterar i att vissa formuleringar ur en och samma lärobok återkommer. En och samma formulering kan illustrera skilda aspekter av historien om den franska revolutionen.

Faktakunskap 1919–2012

Ur ett konstruktivistiskt, socialkonstruktivistiskt och fenomenografiskt perspektiv är det svårt att se att fakta *per se* fungerar kunskapsutvecklande. Piaget kallar den del i processen associativ som består i att nya fakta läggs till redan kända utan att sättet att tänka förändras. Ur ett konstruktivistiskt och fenomenografiskt perspektiv låter sig inte fakta renodlas och göras oberoende av en tänkande individ. Begreppsliggörande och tolkning träder in tidigt i processen. Nya fakta kan dock utmana och förändra etablerade scheman och sätt att tänka. Progressionen som helhet kan beskrivas som tankens allt större frihet snarare än bundenhet vid den specifika och ursprungliga kontexten.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan fakta liknas vid de ord vars innebörd barnet redan har föreställningar om. Progressionen består i att lära sig ordens faktiska, konkreta innebörd till skillnad från den allmänna föreställning som barnet har från början. En renodlad faktainlärning, om den ens är möjlig, kan liknas vid den nakna verbalism som enligt Vygotskij kännetecknar den kunskap som lärs in utan att egentligen förstås. Att lära sig kvantitativt mer, det vill säga fler fakta, kvalificerar inte i sig sättet att tänka. Kunskapen måste kontextualiseras och problematiseras.

---

[494] Åström Elmersjö, Henrik, 2017, s. 280.

[495] Se till exempel: Långström, Sture, 1997, s. 78–136; Holmén, Janne, 2006, s. 93–313; Ammert, Niklas, 2008, s. 81–118; Danielsson Malmros, Ingmarie, 2012, s. 84–279, Gustavsson, Jörgen, 2017, s. 111–141.

Ur ett fenomenografiskt perspektiv handlar progression om att identifiera de olika sätt på vilka fakta förstås. Fakta rymmer inte i sig mening. En större mängd fakta leder inte med nödvändighet till ökad förståelse. Progressionen börjar i att den kritiska faktorn identifieras; i det här sammanhanget hur ordet ”revolution” kan förstås också som ett historiskt fenomen. Inlärning av endast fakta betecknas som ett ytinriktat lärande.

Det som med andra ord inte låter sig renodlas, fakta utan tolkning, kommer för analysens skull ändå att behandlas som en separat kategori, också utifrån en förståelse av fakta som *de facto* betydelsebärande för progressionen, såväl kvantitativt som kvalitativt.

Om fakta omfattar individer och händelser eller opersonliga processer och strukturella faktorer inverkar det rimligen på såväl de typer av scheman som etableras som på det fortsatta begreppsliggörandet och tolkningen. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det rimligt att anta att historiens konkreta uttryck, när de kontextualiseras och problematiseras, påverkar de befintliga och allmänna föreställningarna vars kritiska faktorer, ur ett fenomenografiskt perspektiv, bör identifieras som utgångspunkt för den fortsatta progressionen. Likaså torde mängden fakta ha betydelse för, utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv – möjligheten att bilda nya scheman; ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv – möjligheten att göra distinktioner. Ur ett fenomenografiskt perspektiv är lärandet beroende av om man ser på historieämnet som ett ämne om i första hand individer och deras ageranden eller om i första hand strukturer. Om revolutionen primärt uppfattas som samtidsbunden och inte som ett delvis återkommande fenomen inverkar det på lärandet och den fortsatta progressionen.

Från personliga egenskaper till politisk-ekonomiska strukturer 1919

Historia som allmänbildning består i att innehållet i samtliga tre texter, från folkskola till gymnasium, är likartat. Orsakerna till revolutionen skildras i termer av ståndsindelningen och de olika villkoren stånden emellan och den franska upplysningslitteraturen och krigen, i förödande kombination med det slösande hovlivet. Händelsehistorien börjar med att nationalförsamlingen konstituerar sig och att Bastiljen stormas.[496] Septembermorden följer i samtliga texter, liksom valet till Nationalkonventet. Revolutionsskildringarna avslutas med skräckväldet och revolutionskrigen och/eller Napoleontiden. Progressionen kan liksom tidigare beskrivas som kumulativ, eller successivt adderande, utifrån den kronologiska tidslinjen. Progressionen ryms i stoffet: Svaret på vad som ska läras utgår från det historiska innehållet och lyder ”mer”. Skillnaden mellan

[496] Mirabeau citeras för övrigt likartat i både folkskolans och realskolans bok: ”’vi lämna våra platser endast för bajonetterna’” respektive ”’Vi sitta här i den franska nationens namn och ämna blott ge vika för bajonetter!’” (Brandell, Georg, 1921, s. 127; Jacobson, Gustaf, 1931, s. 142–143.)

kumulativ och evolutionär progression blir tydlig i att det finns orsaker till revolutionen som förklarar dess utbrott och händelser som fungerar som associativ kunskap snarare än som förklaringar. Det finns kunskap som förändrar tolkningen av annan kunskap och det finns kunskap som stannar vid att vara något man bör känna till, men som inte svarar på varför-frågor eller dylikt. Det slösande hovlivet är en förklaring till folkets missnöje som i sin tur delvis förklarar revolutionens utbrott. Stormningen av Bastiljen är däremot en händelse utan vilken revolutionen ändå hade utbrutit. Kunskapen om stormningen får därmed anses som kumulativ kunskap som inte i sig förändrar redan etablerad kunskap om revolutionen, men som den är en del av.

Gymnasieskolans text i *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) är mer omfattande än föregående texter. Det nya statsskicket med höger-, center-, och vänsterpartier som växer fram efter att ståndsriksdagen avskaffats den 4 augusti 1789 skildras mer detaljerat än i realskolans bok, liksom den konstituerande församlingens reformarbete och den kyrkliga schismen med påven i Rom.[497] Texten ger också geografiska och kulturhistoriska utblickar. [498] Erik Falk och Gustaf Jacobson gör i gymnasieskolans bok fler jämförelser med andra länder (Storbritannien och USA). Emigranternas – prinsarnas och hovadelns – betydelse för revolutionen i Frankrike behandlas liksom, under en separat rubrik, ”Det revolutionära Frankrike och det övriga Europa”, som skildrar de första krigsåren och Napoleonkrigen.[499]

Folkskolans och realskolans texter är berättande, gymnasieskolans snarare analytisk, med ökat fokus på den abstrakta politiska och ekonomiska historien: merkantilsystemet och fysiokratin, missnöjet med saltskatten och skattetryckets ojämna fördelning över landet. Missnöjet med adeln förklaras inte bara av skattetrycket och adelns privilegier, utan också utifrån det strukturella missförhållandet att människor med betydande inkomster inte hade politiskt inflytande. I relation till *Allmän historia för realskolan* (1931) kan progressionen beskrivas som en rörelse från att lära sig av historien till att lära historia. De sedelärande anekdoterna i gymnasieskolans bok är få.

Möjligen förändras sättet att tänka historia av utvecklingen från historia som sedelärande berättelse till historia som analytisk vetenskap med ökad betoning på politiska och ekonomiska faktorer. Den tidigare individ- och händelsehistorien får lämna plats för opersonliga processer och strukturella faktorer.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan utvecklingen beskrivas som att kunskapen i folkskolans och realskolans böcker kontextualiseras och problematiseras i *Lär-*

---

[497] Falk, Erik & Gustafson, Gustaf, 1934, s. 113.

[498] Här; om *Figaros bröllop* i vilken författaren Beaumarchais, senare Mozart, satiriserade över bördshögfärden och slog ett slag för medelklassen (Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 110).

[499] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 120.

obok i allmän historia för gymnasiet (1934). Betydelsen av regenternas personliga egenskaper ges en politisk-ekonomisk inramning och sätter betydelsen av det förra i relation till det senare. Konstruktivistiskt kan processen beskrivas som en utveckling mot ackommodation i att nya scheman skapas som medger att revolutionen kan läsas som både individ- och händelsehistoria och som opersonliga processer och strukturella faktorer. Ur ett fenomenografiskt perspektiv utmanas förståelsen av historia som primärt samtidsbunden och individberoende och pekar mot revolutioner som ett strukturellt och återkommande fenomen, men med varierande innebörd.

Mot ovanstående tolkningar av en potentiell progression talar avsaknaden av metaperspektiv. Ur ett fenomenografiskt perspektiv måste de kritiska faktorerna identifieras. Det kan ske i den faktiska undervisningen snarare än i läroboksstexterna, och är beroende av hur mottagarna förstår stoffet. Här stannar tolkningen vid att texterna inte ger de metaperspektiv som hade kunnat bidra till en ökad förståelse och problematisering av de historiska fenomen som ryms inom den franska revolutionen. Det är genom den kronologiska ordningen som händelser tillskrivs mening. Trikoloren blir inte betydelsefull av andra skäl än sitt kronologiska sammanhang – att flaggan tillkom i Paris i samband med adelns flykt till utlandet.[500]

En mer avskalad historia 1955

I relation till 1919 års läroböcker är *Historia för folkskolan* från 1954 en mer avskalad historia även om innehållet på ett övergripande plan är likartat. Historia som allmänbildning framstår än tydligare när orsakerna till revolutionen och händelsehistorien består av ungefär samma *topos*, eller figurer, som i tidigare läroböcker – upplysningslitteraturen, den bakvända samhällsordningen, det slösande hovlivet och de kostsamma krigen – men i avskalad form.[501] Personkaraktäristiken finns kvar, men historien om revolutionen som helhet är komprimerad. I jämförelse med 1919 års läroböcker är historia som sammanhängande berättelse inte lika framträdande 1955, kanske för att det tio år efter andra världskrigets slut är mer oklart vilken betydelse historien skall tillskrivas, om någon. En sammanhängande berättelse hänger samman för att den är betydelsebärande.

I likhet med 1919 års läroböcker kan skillnaden mellan *Allmän historia för gymnasiet* (1956) och de båda tidigare läroböckerna beskrivas som en utveckling från händelsehistoria till en mer analytisk och abstrakt historia. Med rubrikerna ”Ståndssamhället”, ”Kungadömet”, ”Medelklassens revolution” och ”Ståndsriksdagen förvandlas till kon-

[500] Brandell, Georg, 1921, s. 127–128.

[501] Beskrivningarna av orsakerna till revolutionen är hämtade från författaren Ragnar Wirsén, 1954, s. 267. Den bakvända samhällsordningen består i skattetryckets relation till jordinnehavet.

stituerande nationalförsamlingen" betonas det franska samhällets ekonomiska och politiska strukturer, snarare än händelser och karaktärer.[502] De kursiverade ord och begrepp som genomsyrar texten pekar också bort från historia som berättelse mot en mer analytisk historieskrivning: den konstituerande nationalförsamlingen, ståndsprivilegierna, en förklaring av de mänskliga rättigheterna, en genomgripande förvaltningsreform, frihetsbegreppet och jämlikhetsbegreppet.[503] Skillnaderna är språkliga såväl som innehållsliga. Graden av konkretion inverkar på sättet som skeendet förstås på vilket nedanstående exempel syftar till att visa. I *Allmän historia för realskolan* (1957) heter det som följer:

> När bonden skulle mala sin säd eller pressa sina druvor, måste han göra det på herrgården och betala en icke ringa avgift. Han måste erlägga en slant för att få åka över en bro, som en adelsman byggt, eller färdas på en väg, som gick över dennes ägor. Med harm såg mången bonde, hur herremannen med sitt jaktfölje och sina hundar drog fram över hans mark och trampade ner hans gröda, medan bonden inte hade rätt att jaga ens på sina egna ägor. Om en bonde sköt en hare, blev han galärslav, men slog en adelsman ihjäl en bonde, dömdes han oftast endast till böter.[504]

I *Allmän historia för gymnasiet* (1956) beskrivs samhällssystemet som följer:

> På bönderna föll skattebördan tyngst, och de hade dessutom att utföra en mängd prestationer till de adliga godsägarna: dels arrenden och dagsverken, dels – även om de var självvägande – avgifter för begagnandet av adelsmannens vinpress, kvarn, broar m.m. Därjämte hade adelsmännen ensamma jakträtt. Dessa adelsmännens rättigheter över bönderna brukar kallas de feodala rättigheterna. Skatterna var mycket ojämnt fördelade; så t.ex. kunde skatten för förbrukning av salt vara tjugu gånger så stor i en provins som i en annan. Också rättsväsendet var olika utformat i skilda delar av landet.[505]

Om realskolans skildring utgår från revolutionsskeendet och därifrån rör sig neråt i samhällslagren (minns hur bondens grödor blir nertrampade), så rör sig gymnasieskolans text snarare uppåt mot det abstrakta, från skeendet till idéerna. Om kungarna i tidigare texter har beskrivits som slösaktiga och sedeslösa, så förklaras kungamaktens

[502] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 292–304.
[503] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 294–298.
[504] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 202.
[505] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.

förlorade anseende bero ”delvis på regenternas personliga egenskaper men säkert också den brist på effektivitet, som karakteriserade styrelsesättet”.[506] Som ytterligare en avvikelse framstår att revolutionens idéhistoriska grund i upplysningsfilosoferna är integrerad i gymnasieskolans text. Så förklaras den nya författningen bygga på Montesquieus maktdelningslära och förklaringen av de mänskliga rättigheterna på upplysningsidéerna och den amerikanska frihetsrörelsen.[507]

I likhet med 1919 års läroböcker kan progressionen beskrivas som en rörelse mot att lära historia. Innehållet i gymnasieskolans bok (1956) är mer omfattande och detaljerat än i *Historia för folkskolan* (1954) och *Allmän historia för realskolan* (1957) utan att etablerade scheman utmanas. Progressionen är framför allt kumulativ. Sättet att tänka historia påverkas möjligen av den mer analytiska och strukturella historieskrivningen i *Allmän historia för gymnasiet* (1956), liksom den ökade omfattningen och detaljeringsgraden, men 1955 är utgångspunkten i den tidigare generationens berättande historia inte lika tydlig. Berättande inslag finns kvar i *Allmän historia för realskolan* (1957) men utan att fylla samma funktion som i *Lärobok i allmän historia för realskolan*s (1931) berättelse om den franska revolutionen.

Slutsatserna om konsekvenserna för progressionen blir i övrigt likalydande för 1955 års läroböcker som för 1919 års läroböcker. Om regenternas personliga egenskaper inte fyller samma funktion 1955 som 1919, så kan en utveckling ändå skönjas mot en mer omfattande, analytisk, strukturell och politisk-ekonomisk historia.

En komprimerad episk historia *in medias res* 1962 och 1969

Den franska revolutionen är, i jämförelse med tidigare läroböcker, en än mer avskalad historia i *Genom tiderna 1 G* (1963). I förordet hänvisar författarna, Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg, till den nya läroplanen för grundskolan och tendensen att den kulturella, ekonomiska och sociala utvecklingen ges utrymme på bekostnad av den politiska historien. Därför behandlas, enligt författarna, näringslivets utveckling utförligt. I statistiska tabeller i slutet av boken ges eleverna möjlighet att ”aktivt och självständigt behandla siffermaterial från den ekonomiska och sociala utvecklingen”.[508] Att cliometrin tycks ha slagit igenom i Sverige på 1960-talet kommer till uttryck också utanför fallstudiet, i *Historia 2* (1967) för gymnasiet, vars författare menar att en lämplig redovisningsform är att låta eleverna omvandla tabeller i olika slags diagram, ”en verksamhet

[506] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.
[507] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 296, 298.
[508] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, förord.

som nog bör uppmuntras liksom konsten att i en sifferserie utläsa väsentliga skeenden."[509]

Att den politiska historien, i jämförelse med *Lärobok för folkskolan* från 1921, har fått träda tillbaka blir tydligt.[510] Ståndsindelningen och orättvisorna stånden emellan sammanfattas med att kyrkans och adelns företrädesrättigheter måste upphävas: "En bonde, en köpman eller en lärare skulle inte behöva anses sämre än den, som råkade vara son till en adelsman."[511] Den franska upplysningslitteraturen, krigen och det slösande hovlivet nämns inte, eller så sammanfattas de två senare med att kungens makt måste inskränkas eftersom både han och företrädarna hade styrt riket illa. Det kan jämföras med den tidigare ambitionen att återge historien som en sammanhängande berättelse som förklarar sammanhangen genom att vara just sammanhängande.

På ett relativt utförligt sätt konkretiseras skillnaderna mellan stånden i Frankrike med hjälp av berättelsen om vikten av att som tredjeståndsperson få behålla hatten på när stånden och kungen möts. Politiska processer i övrigt avhandlas relativt kortfattat. Texten består i mindre utsträckning av nya fakta, som kan utmana och förändra etablerade scheman och sätt att tänka, och mer av redovisande "att-historia" som består i kortfattade slutsatser som talar om *att* – snarare än hur – det tredje ståndet lyckades genomdriva gemensamma möten: *att* kungens makt måste inskränkas, *att* alla medlemmarna i nationalförsamlingen greps "av hänförelse och tävlade om att föreslå reformer".[512] Utrymmet för läsarens egna slutsatser, tolkningar, och inlevelse krymper när endast resultat och slutsatser redovisas. Utrymmet för dimensioner av variation minskar.

Texten i *Genom tiderna 1 G* (1963) börjar *in medias res*: "I maj 1789 ägde en ovanlig händelse rum i en av de stora praktsalarna i Versailles." Därefter följer en, i relation till övrigt innehåll, relativt omfattande berättelse om hur kungen, "den godmodige och fetlagde Ludvig XVI", träder in i salen och sätter på sig hatten, vilket också det tredje ståndets män gör för att visa att de inte är sämre än vare sig kung, adel eller präster. Nationalförsamlingen konstituerar sig i två meningar: först med konstaterande att stånden, liksom i den svenska riksdagen, samlades var för sig, sedan med att det tredje stån-

[509] Matsson, Ragnar & Burgman, Torsten, 1967, s. 5. Cliometrin växer fram som en ny ekonomisk historia i framför allt USA på 1960-talet. Den syftade till nytolkning av hävdvunna sanningar genom ekonomisk teori och matematiska metoder.

[510] Georg Brandells *Lärobok i allmän historia* för folkskolan, 1921, kommer i den fortsatta analysen att fungera som riktmärke, inte av normativa skäl, men av pragmatiska; för att underlätta jämförelsen över tid och utan att innehållet i varje enskild lärobok måste beskrivas i detalj.

[511] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.

[512] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.

det efter en tid lyckades genomdriva ”att de skulle sammanträda och besluta gemensamt”.[513] Att det blev en nationalförsamling bekräftas genom att ”riksdagen eller nationalförsamlingen, som den kallades vid denna tid” beslöt sig för att agera i efterdyningarna av stormningen av Bastiljen. Nationalkonventet och skräckväldet nämns indirekt. Riksdagen (nationalkonventet) förklarar kungen avsatt och Frankrike blir, genom nationalkonventets agerande, republik.

Historia som en sammanhängande berättelse med tydligt syfte kan härledas till en äldre tradition och en syn på historia som medborgarfostrande. De berättande inslagen i *Genom tiderna 1 G* (1963) motiveras på annat sätt: att de ger ökad konkretion och att de tillgodoser ”elevernas behov av episk skildring”.[514]

Att förklara historiska händelser utifrån de historiska aktörernas personliga egenskaper är möjligen en otillfredsställande historisk förklaringsmodell, men det är *de facto* en förklaringsmodell. Tolkningsutrymmet, som uppstår i den äldre traditionens utförliga och berättande historia – om hur händelserna hänger samman och sammantaget förklarar den franska revolutionen – uteblir i denna komprimerade, om än konkretiserade och, i vissa stycken, episka historia.

Snarare än att bestå av fakta, som kan konkretisera innebörden av revolutionen och på så sätt förändra allmänna föreställningar om den är texten i någon mening allmän *per se*. Den redovisande ”att-historien”, utan tillräcklig kontextualisering, lämnar lite utrymme för problematisering, tolkning och variation, vilket framgår av följande stycke:

> Efter Ludvigs avrättning kom Frankrike i krig med flera andra länder. Då infördes i Frankrike allmän värnplikt. Alla ogifta män mellan 18 och 25 år skulle vara skyldiga att göra krigstjänst. De duktigaste och tappraste blev officerare utan hänsyn till börd. Soldaterna gick till strid under ”Marseljäsens” eggande toner. Den var Frankrikes nya nationalsång och hade först sjungits av soldater från Marseille.[515]

Texten är på samma gång informationsfattig och förtätad. På motsvarande sätt behandlas Napoleontiden och -krigen med sju meningar och avslutas med att Napoleon avsätts 1815 för att han hade ”gjort sig hatad av sitt folk, som tröttnat på de ständiga krig han fört mot nästan hela Europa”:

---

[513] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 290–291.
[514] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, förord.
[515] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.

> Tio år efter Bastiljens stormning hade Frankrike en ny enväldig härskare. Det var den skicklige generalen Napoleon Bonaparte, som lyckades komma till makten med arméns hjälp. 1804 lät han utropa sig till kejsare. Friheten hade gått förlorad men jämlikheten fanns kvar. Adeln och prästerna fick nämligen inte tillbaka sina privilegier. 1815 avsattes Napoleon. Han hade gjort sig hatad av sitt folk, som tröttnat på de ständiga krig han fört mot nästan hela Europa.[516]

Slutsatsen äger sin riktighet, men det är svårt att se vilka befintliga scheman som utmanas och på vilket sätt nya skapas när alla händelser och flertalet strukturer under Napoleons tid vid makten lämnas obeaktade. Anförda exempel utmärker sig vare sig som individ- och händelsehistoria eller som historia utifrån opersonliga processer och strukturer. Frågan förblir obesvarad om på vilket sätt historia kan förstås.

Texten i *Genom tiderna 2 G* (1964) för klass åtta börjar med ett analytiskt påstående i rubriken: ”Varför det blev revolution.”[517] Den inledande texten fungerar kontextualiserande. Utgångspunkten är att mycket i våra dagars, det vill säga 1960-talets, Frankrike påminner om revolutionen och att det franska folket anser att revolutionen är en av de viktigaste händelserna i dess historia. Motsvarigheten till mellanstadiets lärobok och dess inledande berättelse om allas rätt att behålla hatten på, är i högstadiets bok återkommande referat ur den med revolutionen samtida *Stockholmsposten*. Som en reminiscens från en äldre tradition framstår citatet av abbé Sieyès, här omnämnd som ”en reformvillig författare”:

> Vad är tredje ståndet?
> Allt!
> Vad har det hittills varit?
> Intet!
> Vad vill det vara?
> Något![518]

Som ytterligare en reminiscens framstår den förhållandevis detaljerade beskrivningen av Ludvig XVI, men utan att kungens egenskaper tillskrivs något direkt förklaringsvärde:

> Bland folket rådde till en början ingen ovilja mot Ludvig XVI. Alla visste, att han vare hygglig och godmodig och ville alla väl. Men man visste också, att

[516] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.
[517] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 9.
[518] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 10; Borg, Ivan & Nordell, Erik, 1967, s. 44; Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1977, s. 16.

han var en svag och obeslutsam man, som helst sysslade med att jaga, smida lås och reparera klockor.[519]

Ett relativt stort utrymme ägnas den trupp av ”svartskäggiga män i uniform” som ”kom marscherande från Marseille i södra Frankrike i slutet av juli 1792” med trikoloren och Marseljäsen.[520]

I likhet med *Genom tiderna 1 G* (1963) möts olika lärobokstraditioner i *Genom tiderna 2 G*. Anekdotiska och berättande inslag blandas med nya berättargrepp, exempelvis referaten ur *Stockholmsposten*, och en samtidigt avpersonifierad historia utan andra namn i löpande text än Ludvig XVI, ibland kort och gott omnämnd som ”Ludvig”, och drottningen Marie Antoinette. Kungens personliga egenskaper återges i det närmaste anekdotiskt, utan att fungera som direkt förklaring till de händelser som följer. De nya fakta som hade kunnat utmana etablerade scheman och sätt att tänka består här snarare i ”bred och fyllig framställning”.[521]

Till skillnad från en äldre tradition är perspektiven i tid snävare. Orsakerna till att det blev revolution leds inte tillbaka till Ludvig XVI:s föregångare på tronen, utan börjar 1789 eller, som i det aktuella exemplet, med att mycket i dagens Frankrike påminner om revolutionen.

Progressionen i relation till *Genom tiderna 1 G* (1963) är i huvudsak kumulativ: ”Det är nämligen vår uppfattning, att en mera bred och fyllig framställning kan bättre än en mera knapphändig sådan väcka elevernas intresse och stimulera till självständigt arbete”, som det står i författarnas förord.[522] I likhet med en äldre tradition utgör texten som helhet återigen en relativt sammanhängande skildring av revolutionen som tydligare än i *Genom tiderna 1 G* (1963) visar hur händelserna hänger samman och följer på varandra.

Ur ett progressionsperspektiv torde den i större utsträckning sammanhängande skildringen av revolutionen underlätta förståelsen, men så inte med nödvändighet frånvaron av namngivna aktörer. Krigen och det slösande hovlivet är tillbaka i texten, som förklaring till landets dåliga ekonomi, liksom kronans behov av nya inkomster och i förlängningen kungens förhoppning om att riksdagen skulle bevilja nya skatter. Den breda och fylliga framställningen, som var ambitionen också med mellanstadiets bok, kommer till uttryck i att Mozarts opera *Figaros bröllop* ges som ett exempel på hur

[519] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 9.
[520] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 13–14.
[521] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, förord.
[522] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, förord.

medlemmar ur det tredje ståndet tänkte om adelsprivilegierna och genom de återkommande referaten ur 1789 års *Stockholmspost*.[523] Skildringarna av upplysningsförfattarna och av de två revolutionsledarna Robespierre och Danton, som saknades i mellanstadiets bok, avhandlas här i stycken markerade som ”fyllnadsuppgifter” för läraren att behandla översiktligt eller helt utlämna.[524]

Ur ett metaperspektiv är det svårt att urskilja vilka faktorer som anses förklarande och vilka som stannar vid att vara anekdotiska. I den meningen är texten möjligen allmänbildande, men samtidigt avpolitiserad i att författarna inte tydligt erkänner sig till någon specifik förklaringsmodell. Problematiseringarna uteblir genom en text som är någorlunda sammanhängande, men som i likhet med *Genom tiderna 1 G* (1963) också är allmän. Intrycket förstärks av frånvaron av (namngivna) aktörer och historiska detaljer.

Historia för gymnasiet (1967) inleds med ett metaperspektiv genom att författaren redogör för åren omkring 1760 som en vändpunkt då fyra stora revolutioner pågick eller förbereddes och ”det moderna, demokratiska Västerlandet” tar gestalt. ”En tid av genomgripande omvälvningar och omstörtningar, somliga hastiga och våldsamma, andra mera långsamma och omärkliga, var inne i hela Västerlandet.”[525]

I likhet med tidigare läroböcker på gymnasienivå, men till skillnad från böcker på föregående stadier, är texten i *Historia för gymnasiet* (1967) analytisk och begreppsorienterad, utan berättande och anekdotiska inslag. Redan den första rubriken anger ett övergripande perspektiv: ”L’ancien régime – en förelagd samhällsordning.”[526] Texten tar sin utgångspunkt i det strukturella missförhållandet att en halv miljon av Frankrikes 24 miljoner invånare tillhörde adeln och prästerskapet, men att de ägde cirka 40 procent av jorden och var så gott som skattebefriade.

Revolutionens viktigaste orsaker anges i fyra punkter: ”det statsfinansiella nödläget”, ”[d]en enväldiga kungamaktens oförmåga”, ”[d]e skärpta ståndsmotsättningarna” och ”upplysningsfilosofin och inflytandet från USA”.[527] Skillnaden är både språklig och innehållslig. Den enväldiga kungamaktens oförmåga ger på en abstrakt, begreppslig, nivå uttryck för samma innebörd som tidigare läroböckers beskrivningar av kungarna som, på olika sätt, odugliga. På motsvarande sätt skildras böndernas ok i termer av feodala rättigheter, även om innebörden är densamma som när oket beskrivs som att mången bonde med harm såg hur grödorna trampades ner av herremannen och hans jaktfölje i *Allmän historia för realskolan*:

---

[523] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 11.
[524] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, förord.
[525] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. x.
[526] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 19.
[527] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 21.

> Utom av statstjänst och jordbruk levde adeln av allehanda avgifter och dagsverken från allmogen. Bönderna måste exempelvis betala för att få begagna godsägarnas kvarnar och vinpressar. Dessa och andra s k feodala rättigheter var inte så tyngande som förr, men uppfattades ofta som olidliga.[528]

Författarna lyfter löpande fram kursiverade begrepp och namn som styrande för läsningen – *feodala rättigheter*, *tredje ståndet*, *konstituerande nationalförsamlingen* – att jämföra med tidigare års och stadiers berättande texter.

Den mer analytiska historieskrivningen, snarare än den berättande, kommer till uttryck i att författarna redogör för den inskränkta monarkin (1789–1792) utifrån strukturer snarare än utifrån namngivna historiska aktörer. Den första meningen i varje stycke får illustrera ovanstående slutsats:

- Medlemmarna i nationalförsamlingen intog sina platser på grundval av politisk åskådning.
- Genom revolutionen försämrades statsfinanserna ytterligare.
- 1791 antogs en ny *författning*.
- Högern stod nu på samma ståndpunkt som den forna vänstern och var anhängare av inskränkt monarki.[529]

Som ett exempel både på analytisk historieskrivning och metaperspektiv framstår den bildtext som i äldre tradition målande beskriver Dantons och Robespierres personliga egenskaper, men som också konstaterar att den senare ”i modern historieskrivning” är föremål för olika tolkningar: som antingen småborgerlig eller som ”en vägröjare för en senare tids socialism”.[530]

Progressionen i relation till tidigare läroböcker kan beskrivas som i första hand kumulativ men också kvalitativt annorlunda i att texten i första hand är historievetenskapligt analytisk, utan anekdoter och dramatiserad personhistoria. Progressionen kan därmed betecknas som evolutionär om den studerande sätt att tänka historia påverkas av den historievetenskapligt analytiska historieskrivningen.

De begrepp som genomsyrar texten och betoningen av strukturer snarare än personer medger, på ett annat sätt än den specifika och kontextbundna berättelsen, tankens allt större frihet. Samtidigt medger *Historia för gymnasiet* (1967) i större utsträckning än *Genom tiderna 1 G* (1963) och *Genom tiderna 2 G* (1964) att scheman etableras för hur man kan tänka historia.

---

[528] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 19.
[529] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 23.
[530] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24.

Om texterna i Kahnbergs och Lindebergs läroböcker inte bidrar till att läsaren etablerar ett specifikt sätt att tänka historia kontextualiseras historien i *Historia för gymnasiet* (1967) i en längre och mer sammanhängande redogörelse som liknar 1919 och 1955 års läroböcker. Denna längre och mer sammanhängande redogörelse omfattar också explicita problematiseringar av exempelvis Robespierre.

Den kritiska faktorn för texten som helhet kan formuleras i enlighet med inledningstextens metaperspektiv på de förändringar som börjat flera år före revolutionens utbrott på flera olika nivåer i Europa och i USA. Hur kan ordet revolution förstås i skenet av två kulturella och två politiska revolutioner vid ungefär samma tid i historien?

Vanliga människors arbete och liv 1980

Nya Ur folkens liv 3 (1985) omfattar Nordens och Europas historia under 1600- och 1700-talen, fram till och med frihetstiden, och anger som huvudrubriker ”Sverige blir en stormakt”, ”Envälde, krig och nödår”, ”Arbete och liv under 1600-talet”.[531] Om valet i stället faller på *Genom tiderna 3* (1992) anges rubriker såsom ”Karl XI och skånska kriget”, ”Kungen tar hela makten” och ”Liv och tro”.[532] Den kronologiska historien slutar med Polens delningar under den senare delen av 1700-talet.

Enligt författarna är tonvikten lagd på ”samhällsutvecklingen och vanliga människors arbete och liv”. De skrönor som återges i texten syftar till att eleverna ska få en läsupplevelse som de ”kan reagera på med känslor och engagemang”. Till läraren lämnas att själv göra nedslag i historien ”där du känner att du och dina elever har inspiration att göra något konkret, roligt och spännande i undervisningen”.[533]

Texten hade kunnat fungera som underlag för analys, oberoende av innehåll, men eftersom eventuella jämförelser av varierande innehåll i någon mening haltar så stannar slutsatsen här vid att det dröjer till högstadiet innan den franska revolutionen behandlas – det kanske tydligaste exemplet på en föreställd kumulativ progression. De kronologiskt ordnade kunskaperna adderas successivt för att på högstadiet ha kommit fram till franska revolutionen. Såsom kumulativ kan också den progression definieras som i 1960-talets läroböcker består i att, i enlighet med läroplanen, först redogöra för idé- och kulturströmningar och sedan politisk, ekonomisk och social historia. Progressionen blir evolutionär om de olika typerna av historia relateras till varandra på ett sätt som också inverkar på hur historien förstås.

---

[531] Övriga rubriker: ”Ute i Europa”, ”Frihetstiden” och ”Min släkts historia”.

[532] Övriga rubriker: ”Det stora nordiska kriget”, ”Svenska folket under ’stora ofreden’”, ”Ute i Europa”, ”Frihetstiden”, ”Samhället”, ”Jordbruk och industri”, ”Hus och hem, mat och kläder”, ”Kultur och vetenskap”, ”Världen vidgas”, ”Storpolitiken” och ”Din släkts historia”.

[533] Häger, Bengt Åke, Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1995, s. 5.

Lars Hildingsons *Levande historia 2* (1987) börjar på samma sätt som *Genom tiderna 1 G* (1963), *in medias res*: ”En regnig januarimorgon 1793 rullar en kärra fram mot avrättningsplatsen i Paris.” Berättelsen om hur kungen avrättas avslutas med de analytiska frågorna varför kungen avrättas och varför det blev revolution, frågor som kan besvaras först när läsaren har fått ”en bild av 1700-talets Frankrike.”[534] Revolutionens orsaker listas under ett antal rubriker: ”Ett föråldrat ståndssamhälle”, ”Upplysningen”, ”Inflation”, ”Adeln får minskade inkomster”, ”Småfolket på landbygden” och ”Folket i städerna”, följda av en sammanfattning i punktform.

I relation till 1919 års sammanhängande berättelse om revolutionen anger rubrikerna, trots de inbördes varierande analysdjupen, snarare en form av avskalad analys som, i avsaknad av en sammanhängande berättelse med namngivna aktörer, skulle kunna liknas vid en själlös avprickningshistoria.[535] Revolutionens orsaker anges som separata storheter utan att de relateras till varandra. En annan tolkning är att texten anger de strukturella orsakerna till revolutionens utbrott, men i punktform i stället för en mer sammanhängande redogörelse. Ludvig XVI, Voltaire och Rousseau nämns vid namn, men det görs inga utläggningar kring kungens person, inte heller kring Robespierre eller Marie Antoinette.

Med slutsatsen – att Frankrike i slutet av 1780-talet befann sig i en politisk och ekonomisk kris – vidtar den kronologiska händelsehistorien och med samma variation mellan berättande inslag och en mer avskalad historia som i *Genom-tiderna*-böckerna:

> Stora människomassor var samlade i Versailles [vär’saj], kungaslottet utanför Paris, för att se riksdagens medlemmar tåga fram. Tredje ståndets män var klädda i svart och hade trekantiga hattar. Adelsmännen hade hattar med betydligt större brätten, sidenkappor, knäbyxor och vita strumpor. Prästerna hade långa, svarta kappor. Här och var lyste biskoparnas och kardinalernas röda mantlar. Till sist kom kungen, drottningen och kungens bröder.[536]

Texten om revolutionen avslutas på två sätt, dels med bilden av hur ”vi ser två dödsdömda på väg till avrättningsplatsen i Paris”, dels med budskapet att ”[r]evolutionen

[534] Hildingson, Lars, 1987, s. 180.

[535] Vid namns nämnande: Ludvig XVI, Voltaire och Rousseau.

[536] Hildingson, Lars, 1987, s. 183; Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 178. Citatet återkommer i *Levande historia 8,* 1995. Det är endast den inledande meningen som åtskiljer citaten. I versionen som citeras här har författarna tagit fasta på att förklara rummet: Versailles – kungaslottet utanför Paris. I versionen från 1995 är det i stället kronologin som förklaras: att riksdagens medlemmar samlades två månader före Bastiljens fall.

lever!" och "de stora frågorna": om huruvida revolutioner är legitima och om ett rättvist samhällsbygge kräver våldsamma förändringar.[537]

Progressionen kan ses som kumulativ i relation till mellanstadiets läroböcker: historien har i kronologisk ordning nått fram till den franska revolutionen. I likhet med 1960-talets läroböcker är tolkningsutrymmet, de gränsöverskridande frågorna till trots, begränsat i att texten består av olika genrer utan att ange en möjlig tolkningsmodell. Det är oklart hur historia som ämne kan förstås. Det finns inslag av berättelse, men texten som helhet är en relativt avskalad historia. Tankens frihet, i relation till en specifik och ursprunglig kontext, består här snarare i tankens frihet inom en avskalad kontext med inslag av både berättelse och gränsöverskridande frågor av genealogisk karaktär. Texten anger på så sätt flera möjliga scheman, eller dimensioner av variation, att tänka historia på.

Som problematisering fungerar det avslutande styckets hänvisning till revolutionerna 1830, 1848 och 1871, studenternas uppror mot "en föråldrad undervisning" 1968, revolten i Prag samma år och "världshändelserna i Petrograd 1917 och Peking 1949" och textens avslutande frågor.[538] Frågorna lyfter begreppet revolution ur sin omedelbara kontext och pekar mot olika innebörder av begreppet revolution, i tid och rum.

I relation till *Levande historia 2* (1987) består den kumulativa progressionen i gymnasieskolans *Alla tiders historia* (1985) i en utvidgad kontext i både tid och rum. Texten börjar inte *in medias res* utan med att sätta in Frankrike – "under 1700-talet Europas folkrikaste land" – i ett europeiskt sammanhang med en ekonomisk kris som hade sitt ursprung i årtiondena före revolutionens utbrott.[539]

Iakttagelserna avseende 1919, 1955 och 1980 års läroböcker för gymnasiet äger relevans även här. Överlag har gymnasieskolans läroböcker mer gemensamt över tid än folkskolans och grundskolans läroböcker. Till skillnad från tidigare generationers, och tidigare stadiers, läroböcker, men i likhet med andra läroböcker för gymnasieskolan, saknas anekdotiska inslag och – utöver att 1700-talets kungar var svaga och mest ägnade sig åt jakt – utläggningar kring regenternas personliga egenskaper.[540] Till skillnad från Robespierre, och med undantag av Ludvig XIV nämns kungligheterna inte vid namn.

---

[537] Hildingson, Lars, 1987, s. 186.

[538] Hildingson, Lars, 1987, s. 186.

[539] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 219.

[540] Med undantag av texterna i Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, *Alla tiders historia*, 1985 och Lindh, Lena & Söderberg, Boel, *Globen 3*, 1995, nämns Marie Antoinette vid namn i samtliga lärobokstexter och i övervägande negativa ordalag: att hon med sitt slösande hovliv bidragit till den ekonomiska krisen och/eller att hennes ursprung vid det österrikiska hovet väckte fransmännens ogillande och misstänksamhet. Katarina av Ryssland har mött en liknande behandling i lärobokstexter, som omtalar hennes många älskare, och drottning Kristina vars ovilja att gifta sig utgjorde ett problem i ett land utan tronarvinge; se vidare i Österberg, Eva, 1997, s. 334–351 och Berge, Britt-Marie, 2011, s. 170. Den

Texten i *Alla tiders historia* (1985) minner om tidigare läroböckers sammanhängande historieskrivning, med fokus på den ekonomiska och politiska historien och med analytiska snarare än berättande rubriker: ”Den ekonomiska krisen”, ”Samhällskritiken”, ”Aristokraternas revolt” och ”Borgerskapets revolution”.[541] Progressionen är kumulativ i att texten i *Alla tiders historia* är mer omfattande än i *Levande historia 2* (1987), främst i att vara sammanhängande och mer detaljerad. Kunskapen kontextualiseras i större utsträckning än i *Levande historia 2* (1987) och den problematiseras i större utsträckning än i någon av de övriga läroböckerna på ett sätt som pekar mot en evolutionär progression, eller ett kvalitativt annorlunda sätt att tänka historia.

Etablerade scheman utmanas när historia som konstruktion synliggörs i den löpande texten. Läsaren påminns om att den historia som återges är ett resultat av tolkning. Den franska revolutionen kan tolkas som ”höjdpunkten på en samhällsomvandling som hade pågått i flera länder under 1700-talets senare hälft” och som en unik händelse. Aktören Robespierre har betraktats som både en blodtörstig tyrann och som jämlikhetssträvare.[542] I stället för tidigare stadiers ambition att levandegöra och förenkla historien ges här ett metaperspektiv som tydliggör historia som konstruktion och sätt att tänka. Bilden av historia som fixerad struktur utmanas i att metaperspektiven pekar mot att historien och revolutionen kan förstås på olika sätt i olika tider och rum. De är därför långt ifrån entydiga.

andra kvinnan som nämns, men endast i *Levande historia*, är Jean Paul Marats mördare, Charlotte Corday.

[541] Samtliga underrubriker: ”Den ekonomiska krisen”, ”De tre stånden”, ”Samhällskritiken”, ”Aristokraternas revolt”, ”Borgerskapets revolution”, ”Folkets och böndernas uppror”, ”Ståndssamhället avskaffas”, ”Skräckväldet”, ”Revolutionen och Europa”.

[542] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 220, 224.

Början på en ny tid 1994

I *Globen 3* (1995) fungerar två korta texter om den franska revolutionen och upplysningstiden som bakgrund till ”händelseutvecklingen i Sverige under Gustav III:s tid”. Om 1919 års läroböcker här representerar en form av optimumnorm för relevant innehåll om den franska revolutionen, så kan *Globen 3* sägas representera en form av minimikrav genom sammanfattningen: ”Under den franska revolutionen försökte man nämligen skapa en stat där folket hade all makten.” Flera förändringar i revolutionens anda genomfördes: allas likhet inför lagen, religionsfrihet och tryckfrihet – sammanfattat med ”frihet, jämlikhet och broderskap”. Men revolutionen ledde inte till demokrati för fransmännen, men det var trots allt ”början till en ny tid med mer frihet och mer rättvisa för långt mer människor än tidigare”. Revolutionen medförde också terror, skräck och nytt förtryck – ”som ofta händer när de som startar en revolution inte vet vad de ska göra med dem som inte håller med dem” – när en giljotin sattes upp i Paris och 40 000 människor miste livet.[543]

Sidan om revolutionen följs av en sida om upplysningstiden eftersom dess idéer och tankar ”låg bakom franska revolutionen” och det som hände i Sverige under Gustav III:s tid, att jämföra med innehållet i 1919 års läroböcker: orättvisorna stånden emellan, den franska upplysningslitteraturen och krigen, det slösande hovlivet, nationalförsamlingen konstituerar sig, Bastiljen stormas, septembermorden, valet till Nationalkonventet, skräckväldet och revolutionskrigen och/eller Napoleontiden. Texterna avslutas med den analytiska och problematiserande frågan: ”Varför tror du upplysningens idéer och franska revolutionen satte skräck i kungahusen?”[544]

Därmed haltar, på samma sätt som föregående analys, jämförelsen avseende innehåll över tid och mellan stadier. Ur ett elevperspektiv är det ändå av intresse att författarna till *Globen 3* med två sidor om revolutionen och upplysningstiden vill tillgodose progressionen avseende historia som en sammanhängande skildring. I en genetiskt ordnad historia är det nödvändigt att ”se vad som hände i Frankrike” för att ”förstå händelseutvecklingen i Sverige under Gustav III:s tid”.[545] Innehållet (kvantiteten) påverkar förståelsen (kvaliteten).

Skillnaden kan beskrivas som en utveckling från en kronologisk, sammanhängande och på flera stadier återkommande historia om den franska revolutionen till en syntes-historia som anses nödvändig för förståelsen av den kronologiska men inte längre lika sammanhängande historien. Ur ett mottagarperspektiv betyder det att slutsatserna, den analytiska varför-frågan till trots, redovisas snarare än att läsaren av sammanhanget kan

[543] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71, liksom övriga citat i stycket.
[544] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 72, liksom övriga citat i stycket.
[545] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71.

göra egna tolkningar och dra någorlunda självständiga slutsatser. På engelska skulle det kunna uttryckas som att äldre läroboksstexter har mer *food for thought*, något att tänka på, än nyare motsvarigheter. Ur ett fenomenografiskt perspektiv skulle det kunna uttryckas som att de äldre texterna ger ett större utrymme för olika sätt att förstå revolutionen på. Så hänger frågan om kvantitet samman med frågan om kvalitet, både som förståelse och som tankens frihet.

1995 års text i *Levande historia 8* börjar, liksom föregångaren, i *Levande historia 2* (1987), *in medias res*: ”I juli 1789 kokade Paris. Rykten spreds i varje gathörn. För första gången sedan 1614 hade en riksdag, alltså ett parlament, samlats.” Den dramatiserade händelsehistorien fortsätter under tre rubriker med skildringen av hur Bastiljen stormas: ”Rykten om Bastiljen”, ”14 juli-revolutionen börjar” och ”Bastiljen stormas”. Därefter, under rubriken ”Kungen blir väckt”, berättas hur kungens nattsömn störs av en upprörd tjänare. ’”Är det uppror?’ frågade den något yrvakne kungen. ’Nej sire’, blev svaret. ’Det är revolution’”. Liksom i föregångaren listas därefter revolutionens orsaker följt av en kronologisk händelsehistoria med anekdotiska och berättande inslag.[546] Texten avslutas – återigen – med referenser till revolutionerna i Paris 1830, 1848 och 1871 och med frågorna om det är rätt att göra revolution och om inte drömmen om ett rättvist samhälle kan förverkligas utan våld.

Nytt i *Levande historia 8* (1995) är ”Den röda tråden”. Ambitionen torde vara att kontextualisera den franska revolutionen: Frankrike som ett exempel på framväxten av starka stater i Västeuropa och det nordamerikanska frihetskriget och den franska revolutionen som skiljelinjen mellan den gamla och den nya tiden. Nya är också de så kallade överkurserna, här om hur medelklassen genom nationalförsamlingen stärker sin makt, kvinnotåget till Versailles, förstatligandet av kyrkans egendomar och stridigheterna mellan stad och landsbygd.[547] De nya inslagen till trots är slutsatserna likalydande som för *Levande historia 2* (1987). Progressionen, i och med att historien nu har nått fram till den franska revolutionen, kan ses som kumulativ i relation till mellanstadiets läroböcker.

Texten är både avskalad och förtätad. Orsakerna till revolutionen redovisas i sju punkter som var för sig är relativt rika på information. I punkt två heter det till exempel att

> Frankrike var ett *envälde*. ”Kungen av Guds nåde” styrde enligt de linjer kardinalen Richelieu arbetat fram på 1600-talet. Men systemet berodde en hel del på kungen själv. Det fungerade under den starke kung Ludvig XIV. Då

[546] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 175–176, 178; Hildingson, Lars, 1987, s. 180: ”En regnig januarimorgon 1793 rullar en kärra fram mot avrättningsplatsen i Paris.”
[547] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 122.

> stod det kungliga enväldet som högst. Hans efterträdare var svagare och lättare att motarbeta.[548]

Om tidigare läroböcker kännetecknats av upprepningar, om än i varierande form, så består citatet ovan å ena sidan av en hel del ny information, också i relation till mellanstadiets bok, *Globen 3* (1995). Utan förkunskaper blir citatet å andra sidan informationsfattigt snarare än förtätat.

Texten i *Levande historia 8* (1995) anger, liksom texten i *Levande historia 2* (1987), de strukturella orsakerna till revolutionens utbrott i punktform – att jämföra med en sammanhängande redogörelse med namngivna aktörer. Det saknas en övergripande tolkningsmodell för hur de olika orsakerna hänger samman. Tolkningsutrymmet blir både stort och begränsat: stort i att inte ange ett specifikt schema för förståelsen av historien och av samma anledning begränsat.

De sju angivna orsakerna till den franska revolutionens utbrott saknar såväl en gemensam nämnare som inbördes sammanhang, vilket även utmärker de tretton stycken som sammantaget beskriver revolutionens förlopp, från att ”[t]redje ståndet kräver mer” till att ”[r]evolutionen lever!”.[549] Svårigheten som läroboksförfattare ställs inför torde vara att på samma gång både kontextualisera och besvara den egenhändigt formulerade frågan om orsakerna till att det blev revolution. Som problematisering fungerar – återigen – textens avslutande frågor: om det är rätt att göra revolution och om ett rättvist samhälle inte kan förverkligas utan våld.[550]

Scheman som kan etableras av texten i *Levande historia 8* är historia som struktur: utan tydliga aktörer, och utan en övergripande, historisk förklaringsmodell. Det är svårt att identifiera textens kritiska faktorer. Det kan medge tankens frihet, men det kan också utmynna i en naken verbalism. Jag kan, utan att egentligen förstå innebörden, ange att kungen av Guds nåde styrde enligt principer som Richelieu arbetat fram under 1600-talet. Den röda tråden kontextualiserar den redogörelse som följer och de avslutande och övergripande frågorna problematiserar på sätt och vis innehållet, men de är avslutande snarare än inledande och styrande.

Texten i *Alla tiders historia A* (1996) överlappar till största delen texten i *Alla tiders historia* (1985). Slutsatserna blir likalydande:

---

[548] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 176.

[549] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1997, s. 178–182: ”Tredje ståndet kräver mer”, ”Nationalförsamlingen bildas”, ”Eden i bollhuset”, ”Död åt kungens män”, ”Uppror på landsbygden”, ”Frihet, jämlikhet, broderskap”, ”Kungen försöker fly”, ”Fiender angriper Frankrike”, ”Skräcken”, ”Kungen avrättas”, ”Skräckvälde i Frankrike”, ”Strid mellan revolutionärer”, ”Revolutionen lever!”.

[550] Hildingson, Lars, 1987, s. 186; Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 182.

- Den kumulativa progressionen består i en utvidgad kontext i både tid och rum.
- Anekdotiska inslag saknas, till skillnad från tidigare generationers och stadiers läroböcker, men i likhet med andra läroböcker för gymnasieskolan.
- Texten minner om tidigare läroböckers sammanhängande historieskrivning, med fokus på den ekonomiska och politiska historien och med likalydande rubriker som i *Alla tiders historia* (1985): ”Den ekonomiska krisen”, ”Samhällssamhället”, ”Aristokraternas revolt” och ”Borgerskapets revolution”.[551]
- Progressionen är kumulativ i att texten i *Alla tiders historia A* är mer sammanhängande och detaljerad än i *Levande historia 8* (2001).
- Kunskapen kontextualiseras i större utsträckning än i *Levande historia 8* (2001), också i relation till *röda tråden* i *Levande historia 8* (1995), och den problematiseras i större utsträckning än i någon av de övriga läroböckerna.
- Etablerade scheman utmanas när historia som konstruktion synliggörs i den löpande texten. Här ges metaperspektiv som tydliggör historia som konstruktion och sätt att tänka (samma som i *Alla tiders historia* från 1985).

Fjorton rader om franska revolutionen 2012

Franska revolutionen

I Frankrike retade folket sig på adelns och kungens, Ludvig XVI:s, förtryck. Adeln levde dessutom i samma lyx och överflöd som på Ludvig XIV:s tid. Så kom en svår hungersnöd och år 1789 gjorde fransmännen revolution. Den startade i Paris och spred sig i hela landet. Franska revolutionens slagord var frihet, jämlikhet och broderskap! Och hela samhällets förändrades:

- Kyrkan förlorade sin makt.
- De fyra stånden adel, präster, borgare och bönder avskaffades.
- Alla kallades medborgare och fick lika rättigheter.

Revolutionen varade i flera år och blev mycket våldsam. Tusentals människor avrättades. Även kungen, Ludvig XVI, och hans drottning Marie Antoinette miste sina huvuden i giljotinen. Giljotinen var en avrättningsmaskin. Den hade uppfunnits under revolutionen av en läkare som hette Guillotin.[552]

[551] Samtliga underrubriker: ”Den ekonomiska krisen”, ”Ståndssamhället”, ”Aristokraternas revolt”, ”Borgerskapets revolution”, ”Folkets uppror”, ”Ståndsprivilegierna avskaffas”, ”Skräckväldet”, ”Revolutionen och Europa”.
[552] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.

De fjorton raderna ur *PULS Historia* (2012) följs av sju rader om ”Napoleon – Europas skräck” och ett stycke under rubriken ”Vem ska styra – kungen, adeln eller vanligt folk?”: Upplysningsfilosoferna presenterade nya idéer om hur samhället skulle styras. ”De rika och välutbildade borgarna i Europas storstäder nickade och tyckte att det lär bra.” Här inleddes utvecklingen mot dagens demokrati.[553]

En jämförelse med andra läroböcker kommer återigen att halta, även om de två sidorna i *PULS Historia* (2012) kan betraktas som (förnyade) minimikrav på kunskaper om revolutionen. På samma sätt som *Genom tiderna 3* (1992) och *Globen 3* (1995) kan progressionen betecknas som kumulativ i att den franska revolutionen egentligen inte behandlas förrän på högstadiet. Analysen av de fjorton raderna och de två sidorna hade stannat vid progression som association, naken verbalism och ytinriktad. En utförligare analys av textens innehåll ur ett progressionsperspektiv torde inte vara meningsfull, annat än i relation till *Levande historia 8* (2011).

Levande historia 8 (2012) är i allt väsentligt lik *Levande historia 8* (1995) avseende innehåll och disposition. Slutsatserna blir likalydande tidigare slutsatser:

- Progressionen kan ses som kumulativ i relation till de fjorton raderna i *PULS Historia* (2012). I relation till *Levande historia 8* från 1995 är utvecklingen, de betydande överlappningarna till trots, kumulativ i att den senare texten är något mer omfattande, sammanhängande och språkligt förenklad.
- De strukturella orsakerna till revolutionen listas fortsatt i separata stycken med ingresser – att jämföra med den sammanhängande berättelsen med namngivna aktörer.[554] Tolkningsutrymmet är fortsatt både stort och begränsat. Frågan är hur orsakerna – privilegiesamhället, det ojämna skattetrycket, Frankrikes bankrutt, enväldet, upplysningen och den amerikanska revolutionen – ska förstås i relation till varandra.
- Den röda tråden kontextualiserar den redogörelse som följer. I *Levande historia 8* (2011), liksom i föregångaren från 1995, ger den röda tråden ett metaperspektiv: att man säger att historien upprepar sig, men att revolutionen utgör en skiljelinje mellan den gamla och den nya tiden, att revolutionen ”skapade ett nytt Frankrike och förändrade Europa” men att den franska revolutionen inte ”förändrade alla historiska mönster”.[555] Ett metaperspektiv ryms också i

[553] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 192.
[554] ”Det tredje ståndet krävde förändring”, Missnöje med skatter”, ”Ont om pengar”, ”Svaga ledare”, ”Upplysningen” och ”Den amerikanska revolutionen” (Hildingson Kaj & Hildingson, Lars, 2011, s. 208–209).
[555] Hildingson Kaj & Hidingson, Lars, 2011, s. 206.

> konstaterandet att en revolution inte utbryter av en enda orsak. ”Orsakerna till franska revolutionen var många och gick långt tillbaka i tiden.”[556]

I gymnasieskolans bok, *Perspektiv på historien Plus* (2011) ges svaret på frågan om hur de olika orsaker som listats i *Levande historia 8* (2011) kan förstås i relation till varandra: att Frankrike, till skillnad från Nordamerika, präglades av den medeltida ståndsindelningen, att de ekonomiska bördorna under 1700-talet hade blivit tyngre, att ståndsindelningen hade börjat luckras upp.[557] Utvecklingen mot en mer analytisk historia liknar den redan beskrivna i tidigare läroböcker för gymnasieskolan och kan illustreras med följande citat.

> Penningen ersatte börden som nyckeln till makt och inflytande. Den ekonomiska politiken gynnade fri företagsamhet. Det medeltida skråväsendet avskaffades, liksom merkantilismens statliga reglering av näringslivet. Arbetarna förbjöds att organisera sig i fackföreningar.[558]

Perspektiv på historien Plus (2011) avviker dock från tidigare läroböcker för gymnasiet i att samtidigt minna om historia som en sammanhängande, detaljerad och konkret, berättelse i äldre tradition.

> I skarp kontrast till nöden bland fattigt folk stod det grandiosa hovlivet i Versailles. Kungen själv, Ludvig XVI, ägnade sig visserligen helst åt jakt och hyste lika lite intresse för sällskapslivet som för landets styrelse, men kring den unga drottningen Marie Antoinette var glansen desto större.[559]

Nytt för *Perspektiv på historien Plus* (2011) är texten om kvinnornas aktiva deltagande i resningarna, hur en del reformer gynnade kvinnorna och hur ”herrarna i nationalförsamlingen” aldrig övervägde att ge kvinnorna rösträtt, ekonomisk myndighet eller rätt till utbildning.[560]

Progressionen i relation till *PULS Historia* (2012) och *Levande historia 8* (2011) är kumulativ. Med *Perspektiv på historien Plus* (2011) sluts cirkeln. Den omfattar på sätt och vis hela 1900-talets utveckling, från den berättande historieskrivningen till den mer strukturella och från en ganska omfattande historieskrivning till en mer begränsad.

---

[556] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 1; Hildingson Kaj & Hidingson, Lars, 2011, s. 208.
[557] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 199–200.
[558] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 203.
[559] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 200.
[560] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 203.

Med *Perspektiv på historien Plus* (2012) är texten återigen kronologisk och sammanhängande, konkret och berättande, på ett sätt som – i större utsträckning är föregående decenniers förkortade synteshistoria – möjliggör läsarens egna tolkningar. Progressionen handlar återigen om *food for thought,* dimensioner av variation och tankens frihet. Den franska revolutionen kontextualiseras med en historieskrivning som författarna själva beskriver som ”fyllig”. Historieskrivningen är både berättande och analyserande. ”Inte bara politiska och ekonomiska faktorer, utan också tankemönster och ideologiska föreställningar får medverka till att skapa en helhetsbild av samhället och människornas tillvaro under olika tidsepoker.”[561]

I relation till *PULS Historia* (2012) och *Levande historia 8* (2011) är progressionen till syvende och sist kumulativ. Det är ett och samma stoff som ska beredas och, i viss mån, anpassas till utrymme och målgrupp. Men innehållet och sättet att skriva historia på inverkar på förståelsen av historien och förståelsen av historia som konstruktion.

Faktakunskap 1919–2012: sammanfattning

Gustaf Jacobson redogör i förordet till *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) för gjorda revideringar i relation till föregångaren: en enklare och naturligare stil, ett begränsat lärostoff och färre detaljer såsom namn och årtal. När Jacobson uttrycker sin förhoppning om att revideringarna ska göra innehållet mer lättillgängligt och ”att det därigenom skall bli lättare att medhinna kursen på den reducerade tid, som numera står till förfogande för historien i realskolan”, då ger han indirekt uttryck för utvecklingen under hela undersökningsperioden.[562]

Progressionen mellan stadier är i huvudsak kumulativ, dock inte över tid. På 1950- och 1960-talen blir det historiska stoffet på olika sätt avskalat i jämförelse med det tidiga 1900-talets läroböcker. Omfattningen av händelser och fenomen minskar och de historiska händelserna och fenomenen beskrivs mer kortfattat. Den stora frågan i förord och inledningar är inte primärt frågan om relevans utan hanteringen av stoffet: hur det kan begränsas och förmedlas på ett sätt som konkretiserar och levandegör historien. Det är på sätt och vis motsägelsefullt i relation till äldre generationers mer omfattande läroböcker som kunde levandegöra det förflutna i kraft av just sin omfattning.

Om de tidiga lärobokstexterna skulle fungera medborgarfostrande så är 1960-talets texter i avsaknad av en övergripande förklaringsmodell som binder samman den historia som återges som redovisande *att-historia* i punkter och separata stycken. Läsaren får kunskap om *att* något händer, snarare än på vilket sätt och av vilka skäl. Texterna blir

[561] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, förord.
[562] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 4.

på samma gång informationsfattiga och förtätade. De på ytan förenklade texterna, kronologiskt begränsade och i avsaknad av tydliga aktörer, utelämnar mycket information. Frågorna hur och varför låter sig inte med lätthet besvaras utifrån endast texterna, inte heller hur historia som ämne kan förstås.

Risken för att läsaren återger kunskap som kan liknas vid en naken verbalism bedöms som högre när texten ger uttryck för en allmän historia, abstrakt och utan detaljer, som därmed är svårare att förstå.[563] Förståelsen påverkas också av att den allmänna, och genremixade, texten inte ger läsaren något förslag på tolkningsramar eller historia som konstruktion. Det blir svårare att formulera potentiellt kritiska faktorer.

Det avskalade stoffet, att-historien och inslagen av episk skildring innebär olika föreställningar om vad ett historiskt tänkande innebär: historiskt tänkande som analys och historiskt tänkande som berättelse. Texterna på 1960-talet omfattar delvis båda.

Texterna rymmer reminiscenser från en äldre lärobokstradition, men anekdoterna och berättelserna fyller snarare syftet att ge ”ökad konkretion” och tillgodose ”elevernas behov av episk skildring” än att fungera fostrande eller omfattas av någon annan sammanhållande idé.[564] Läroboksförfattarnas förord, när sådana finns, vittnar överlag om två utmaningar: kursplaneanpassning avseende mängden historiskt stoff, och elevanpassning avseende elevers självaktivitet och att inspirera och vidmakthålla intresset.

Att kursplaneanpassningen främst avser mängden historiskt stoff avspeglas också i det faktum att texterna under perioden inte förändras i grunden från en kursplan till en annan. Det förefaller som att lärobokskanon är starkare än den politiska styrningen i läro- och kursplaner. De tydligaste förändringarna avser mestadels språkliga förenklingar och begränsningar av stoffet. Författarna till *Historia 3, nio arbetsområden för högstadiet* (1976), utanför fallstudiet, avhandlar 6000 år på fyra sidor med motiveringen att överblick och förmåga att se de stora sammanhangen i historien är lika viktigt som ”att studera enskilda historiska händelser och begränsade tidsrymder”.[565] Kvantitet och kvalitet blir synonymer.

Att historia potentiellt omfattar allt som har hänt utgör ett problem för läroboksförfattare under hela undersökningsperioden. Progression i relation till denna oändliga mängd formuleras ofta i termer av kvantitet. Läroböcker för gymnasieskolan anpassas exempelvis till de olika linjerna och programmen som att en mindre mängd historia per

---

[563] Ingvar Lundberg och Monica Reichenberg visar i sin forskning om läsförståelse hur det förenklade inte alltid fungerar förenklande för elever som ska lära sig svenska som andraspåk. När enkla ord ersätter svåra och mer exakta ord, blir betydelsen också vagare och mer omfattande. På motsvarande sätt visar forskning att texter som kallas autentiska, och som anger orsaksrelationer, är enklare att förstå än de texter som är avsedda att vara förenklade och där sådana explicita samband saknas; Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica, 2008, s. 72–73; Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar, 2011, s. 317–341.

[564] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, förord.

[565] Hildingson, Lars & Husén, Lennart, 1976, s. 144.

definition är enklare att förstå än en större mängd historia. Redan 1925 ger författarna till *Lärobok i fäderneslandets historia*, Sven Tunberg och Clas Theodor Odhner, uttryck för ambitionen att i mesta möjliga mån begränsa det faktiska lärostoffet ”till folkskoleseminariernas tjänst”.[566]

1980-talet utgör på motsvarande sätt en tydlig brytpunkt. Den kumulativa progressionen kommer till uttryck, inte som ”mer om samma”, men som ”längre fram i kronologin”, eftersom det kan dröja till högstadiet innan den franska revolutionen behandlas.

Gymnasieskolans läroböcker avviker över tid och på ungefär samma sätt från mönstret. Det saknas anekdotiska inslag och utläggningar om regenternas personliga egenskaper. Det är den ekonomiska och politiska historien som betonas, som begrepp och opersonliga strukturer. En utmaning är fortsatt ett omfattande stoff i relation till ambitionen att göra historien begriplig. Sven Samuelson och Lars Hildingson, författare till *Forntid till nutid: historia för gymnasieskolan* (1982), även den utanför fallstudiet, konstaterar att kursplanen i historia för gymnasiet 1982–1983 börjar tidigare i historien än år 1000 men utan att omfatta fler undervisningstimmar. Lösningen heter en kronologiskt upplagd kärnkurs med ett antal valfria teman och med betoning på ”samhällsskickets förändringar och det sociala och ekonomiska livet”.[567]

Ett par av gymnasieskolans läroböcker låter läsaren skönja historia som konstruktion och resultatet av tolkning. Tolkningarna av Robespierre är flera, liksom av revolutionen som helhet. Metaperspektiven är i övrigt få i genren som helhet. I fallstudiet avviker *Levande-historia*-böckerna genom att ställa frågor med genealogisk karaktär: om det är rätt att göra revolution och om inte rättvisa kan åstadkommas ändå.

Att historieämnet mynnar ur en historievetenskap som till sin karaktär är frågeställande kommer sällan till uttryck i lärobokstexterna. Ur ett progressionsperspektiv är det relevant, vilket studerande i högre utbildning blir varse när den första uppsatsen ska skrivas.[568] Avsaknaden av en övergripande förklaringsmodell i nyare texter skulle, omvänt, kunna formuleras som att de frågor som texterna besvarar inte är kända.

De sammanhängande och berättande texterna från början av 1900-talet kan kännas förlegade och icke önskvärda i sin ambition att fostra eleverna till goda medborgare. Till skillnad från de senare, avskalade, texterna ger de dock *food for thought* som atthistorien inte bistår med. Tydliga aktörer med tydliga avsikter inbjuder till tolkning i större utsträckning än en avpersonifierad och generaliserad historieskrivning. På så sätt hänger fakta och tolkning otvivelaktigt samman ur ett progressionsperspektiv. Historia som fakta och historia som tolkning sammanfattas av Hayden White:

---

[566] Odhner, Clas Theodor & Tunberg, Sven, 1925, förord.
[567] Samuelson, Sven & Hildingson, Lars, 1982, s. 3.
[568] Se vidare i Persson, Helén, 2014, s. 145–157; Persson, Helén 2018, s. 107–130.

> The concept of history includes a concept of historical knowledge that knows itself to be always provisional and open to revision. As historical knowledge dissolves myths, lies, and falsifications of history, it secures a stable base from which to assess and augment the "space of experience" in which men build a notion of human reality that is both always changing and ever more becoming itself.[569]

Utvecklingen under undersökningsperioden kan beskrivas som en utveckling från att lära av historien till att lära om historien och, i gymnasieskolans böcker, att lära historia. Mellan stadier är progressionen i huvudsak kumulativ, utan tydliga relevanskriterier. Från och med 1960-talets objektivistiska och formella historieskrivning avser avsaknaden av relevanskriterier samtliga stadier, att jämföra med den klassiska historieskrivningen i början av det förra seklet.

Tolkning 1919–2012

Utifrån de pedagogiska perspektiven måste fakta tolkas för att bli internaliserad kunskap. Frågan är då hur denna tolkning kan komma till stånd i ett ämne som historia om målet är det här stipulerade: ett kvalificerat historiemedvetande.

Den objektivistiska och den formella historieundervisningen utgår i huvudsak från en epistemologi som kännetecknas av materialism, rationalism, det lagbundna, positivism, förklaring och en synkronisk syn på tid. Den klassiska historieundervisningen utgår i stället från en epistemologi som kännetecknas av historism, idealism, det unika och det oförutsägbara, förståelse, hermeneutik och en syn på tid som diakronisk.[570] Att allting förklaras och förstås av sin historiska kontext och fortsatta utveckling är en av historismens utgångspunkter.[571] Intresset riktas följaktligen mot historiska aktörers motiv och unika politiska händelser, att jämföra med materialistiska, och historcistiska te-

[569] White, Hayden, 2002, s. ix–xiv.

[570] Uppdelningen mellan de två kunskapstraditionerna är i huvudsak hämtad från Svante Nordins *Historia och vetenskap. En essä om marxismen, historicismen och humaniora* (1981), där de beskrivs som en romantisk kunskapstradition respektive en kunskapstradition sprungen ur upplysningen.

[571] Historism och historicism används ibland som synonyma begrepp. Här avser jag begreppet historism med dess innebörd att verkligheten beror av historien och att den historiska utvecklingen måste beaktas om vi vill förstå ett fenomen i tiden. Begreppet historicism, utöver att vara den anglosaxiska motsvarigheten till historism, avser också deterministiska teorier som önskar förutsäga framtiden. Friedrich Hegels dialektik torde vara ett av de mer välkända exemplen på en sådan form av historicism; "historicism", *Nationalencyklopedin*, hämtad 2018-07-06.

oribildningars fokus på strukturer. Skillnaderna mellan de olika epistemologierna beskriver delvis skillnaderna mellan historia som vetenskap, i vänsterspalten, och historia som livs- och erfarenhetsvärld, i högerspalten.[572]

Tolkning	Medvetande
Vetenskap	Livs- och erfarenhetsvärld
Objektivitet	Subjektivitet
Distans	Närhet
Samtidsbundenhet	Nutidsorientering
Relativ giltighet	Absolut giltighet
Prospektivitet	Retrospektivitet
Komplexitet	Enkelhet
Abstraktion	Konkretion
Förändring	Kontinuitet
Ändlighet i perspektiv	Oändlighet i perspektiv
Analytisk öppenhet	Analytisk slutenhet
Irreversibilitet	Reversibilitet
Irrepetivitet	Repetivitet
Sanningssökande	Relevanssökande
Förnuft	Känsla, upplevelse

När vi gör oss föreställningar om framtiden bygger de på tolkningar av det förflutna. När vi fattar beslut som avser att inverka på framtiden, tolkar vi samtidigt det förflutna, vår egen tid och framtiden. Historien är således alltid mångtydig, aldrig entydig.

För historikern är allt tolkning. Historikern kan aldrig presentera fakta som äger evig giltighet. Historikern kan aldrig gå naken in i arkivet. Teorier och tolkningsramar föregår alltid den forskningsfråga som ställs, liksom urvalet av fakta, beskrivningen av händelseförloppen och förklaringarna av historien.

Konstruktivistiskt uttrycks det som att det inte finns någon renodlad faktakunskap, som är oberoende av en tänkande – och tolkande – individ. Progression som fakta, tolkning och medvetande bygger ur ett konstruktivistiskt perspektiv på det felaktiga antagandet att kunskapen mynnar ur sinnesintryck. Det är snarare sinnesintrycken som

[572] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 53. Det vore anakronistiskt och delvis missvisande att inordna den klassiska historieundervisningen och den exemplariska berättelsen under historia som sprungen ur livs- och erfarenhetsvärlden, men de delar ändå en del av dess kännetecken: subjektivitet, närhet, nutidsorientering, konkretion och relevanssökande.

genom tolkning inordnas i befintliga scheman. Kunskap genereras av tolkning, inte av fakta *per se*.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv befinner sig individen i ”tolkningsläge” redan i utvecklingen från allmänna begrepp till enskilda. Tolkningen är en förutsättning för en utveckling från att allt grönt kallas för träd till att endast träd kallas träd till att olika trädarter kan urskiljas. Ur ett konstruktivistiskt perspektiv uttrycks det som att kunskapsinhämtandet utgår från redan etablerade föreställningar snarare än från att fakta registreras.

Ur ett fenomenografiskt perspektiv skulle tolkningsutrymmet kunna liknas vid en *dimension av variation* – att lägga märke till en skillnad och därmed bli medveten om två samtidiga faktorer, här historia som distans och närhet, samtidsbunden och nutidsorienterad och övriga dikotomier. Den tolkningsförmåga som ryms i dessa dimensioner av variation är generisk: förmågan att tänka historia som både distans och närhet och att samtidigt kunna identifiera det specifika, här med den franska revolutionen som exempel. Förmågan att identifiera det specifika i revolutionen består också i att identifiera det som förenar och skiljer den franska revolutionen från andra revolutioner.

Fakta förändrar inte etablerade tankemönster eller föreställningar. Tankemönstren är redan etablerade och större än summan av delarna. Processen kan beskrivas som ett möte mellan den framåtsyftande, genetiska, och den tillbakablickande, meningssökande, historien eller som ett möte mellan den professionelle historikerns föreställning om hur ”god” historievetenskap förmedlas från ”högre” till ”lägre” stadier – nedsippringshistorien – och individens föreställningar och perspektiv.

En tredje möjlighet är att tolkningen uteblir om perspektiven blir för snäva. Det förflutna riskerar att i alltför stor utsträckning främmandegöras, den egna samtiden att bli den enda tolkningsramen. Ur ett konstruktivistiskt perspektiv skulle det kunna uttryckas som att de fruktbara tillstånden av obalans uteblir. Ur ett fenomenografiskt perspektiv görs då ingen åtskillnad mellan den vardagliga användningen av specifika begrepp och den historievetenskapliga.

Progressionen kan beskrivas som fakta/association – tolkning/assimilation – medvetande/ackommodation. Jean Piagets modell för progression som assimilation och ackommodation beskriver i överförd bemärkelse tolkningsakten. Genom tolkning assimileras ny kunskap på ett sätt som ackommoderar individens sätt att tänka. Piaget uttrycker det som att befintliga scheman förändras och nya skapas. Dessa scheman blir sedan internaliserade föreställningar. Det sammanhängande sättet att tänka måste utmanas. Tolkningen består i att urskilja både likheter, som kan integreras, och skillnader. Skillnaderna kan utgöra grunden för nya scheman. Kunskapen om det förflutna både breddas och fördjupas.

Lev Vygotskij anger en form av dubbel tankeoperation när han beskriver begreppens vertikala rörelse, från komplicerade och högre begrepps nedåtrörelse mot det elementära och, omvänt, från ting till begrepp. Barnet skapar först egna samband mellan ett element och ett ord, därefter reella samband. I det tredje steget kan barnet tänka mer abstrakt, utifrån äkta begrepp, och frigöra tanken från de konkreta tingen. Högre typer av generaliseringar, utifrån begrepp snarare än ord, förutsätter, liksom Piagets scheman, jämförelser och särskiljanden. Begreppen tillägnas inte i befintligt skick. De sipprar inte ner och processen är inte mekanisk. De intellektuella processer som är inblandade kan här liknas vid tolkningsakten, som en nödvändig förutsättning för utvecklingen från ord till äkta begrepp och ett frigörande av tanken från konkreta, ursprungliga, omständigheter till nya sammanhang och fenomen.

Ur ett fenomenografiskt perspektiv tolkas och förstås begrepp på olika sätt av olika individer. Det finns inga referenser som är omedelbara och gemensamma för alla. Tolkningsutrymmet kan definieras som utrymmet mellan individens vardagliga förståelse och en mer ämnesspecifik och historievetenskaplig ämnes- och begreppsförståelse.

Förmågan att tolka kan jämföras med förmågan att inta nya perspektiv. Piaget talar om förmågan till reflekterande abstraktion eller förmågan att sträcka sig bortom den aktuella situationen och skapa nya samband. Ference Marton beskriver hur ett kanoniserat stoff öppnas upp för upptäckter av nya faktorer genom induktion och kontrast, eller förmågan att välja en aspekt och kontrastera den, för att sedan kunna generalisera den. Genom tolkning frigörs tanken. Tolkning är på samma gång frigjord tanke. Tolkningen förändrar ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv inte fakta *per se*, men kunskapen. Ur ett fenomenografiskt perspektiv kan det uttryckas som att erfara något på ett nytt sätt – att kunna urskilja nya och på samma gång flera aspekter. För orientering i tid krävs tolkad kunskap, inte endast återgivning av minne. Sättet att tänka tid, i tiden, expanderar och berikas.

Samtliga här behandlade teorier utgår från tolkningen i mitten, mellan fakta och medvetande. Forskningsfrågor ställs utifrån antaganden om världens beskaffenhet. Progression beskrivs av Piaget som kumulativa förändringar som förändrar sättet att tänka men som inte är något i grunden nytt. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv utvecklas begrepp från redan etablerade föreställningar om deras innebörd. Fenomenografiskt beskrivs progressionen som en utveckling från ett ytinriktat lärande till ett djupinriktat, eller från att memorera fakta till att söka texters betydelse och erfara något på ett nytt sätt: att bryta med den naturliga attityden, reflektera och överväga alternativa tolkningar.

Analysredskap

Några justeringar är gjorda i relation till ovanstående dikotomi, som är uppställd av Klas-Göran Karlsson.[573] Orden i vänsterspalten beskriver i huvudsak den historieveteskapliga-genetiska kommunikationskedjan, orden till höger i huvudsak den historiekulturella-genealogiska. Tillägget av genetisk respektive genealogisk orientering i tid syftar till att betona att den progression som stipuleras här mer specifikt handlar om orientering i tid och inte ökade eller förbättrade historievetenskapliga forskningsfärdigheter av annat slag.

Diktomierna irreversibilitet-reversibilitet och irrepetivitet-repetivitet inordnas i genealogisk orientering i tid, vars relevans består i att det är möjligt att lära sig av historien i historien, om än på annat sätt än *historia magistra vitæ*. En sådan genealogisk ståndpunkt blir historieteoretiskt omöjlig om utgångspunkten är att historien består av en rad unika händelser och fenomen som inte kan jämföras över tid.

Dikotomin objektivitet-subjektivitet utgår med tanke på att läroboksgenren sällan medger författarens subjektiva perspektiv och inte kan beakta läsarens. Om texterna ger uttryck för författarnas subjektiva perspektiv så faller det inom ramen för dikotomin distans-närhet. Förnuft omfattar i den fortsatta analysen både förklaring och förståelse, två aspekter av kognition sprungna ur två olika kunskapstraditioner.

Analysverktyg	
Distans	Närhet
Samtidsbundenhet	Nutidsorientering
Relativ giltighet	Absolut giltighet
Prospektivitet	Retrospektivitet
Komplexitet	Enkelhet
Abstraktion	Konkretion
Förändring	Kontinuitet
Förklaring och förståelse	Känsla, upplevelse
Övergripande perspektiv	
Genetisk orientering i tid	Genealogisk orientering i tid
Vetenskap	Livs- och erfarenhetsvärld
Ändlighet i perspektiv	Oändlighet i perspektiv
Analytisk öppenhet	Analytisk slutenhet
Sanningssökande	Relevanssökande

[573] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 53.

Den övre sektionen anger dikotomier som kommer till konkreta uttryck i läroboksterna och utgör analysverktyg. Den nedre sektionens dikotomier är övergripande och inbegriper på olika sätt den övre sektionens dikotomier. De beskriver ytterligare progression såsom den definieras här.

Flertalet av teoretikerna påtalar tolkningens betydelse för inlärningen. Syftet med den justerade modellen är att påvisa utrymmet för tolkning i det empiriska materialet som ett utrymme mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld. Tesen är att mötet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld bidrar till att historiemedvetandet kvalificeras. Annorlunda uttryckt möts, i utrymmet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld, den genetiska och den genealogiska orienteringen i tid. Ordet ”möte” är dock missvisande. Snarare handlar det kvalificerade historiemedvetandet om förmågan att tänka historia dikotomiskt, som samtidigt både fakta och erfarenhet. Reinhart Koselleck menade att ett begrepp bara kan förstås i relation till ett motbegrepp.[574] Det som kännetecknar distans låter sig bättre förstås i relation till det som kännetecknar närhet.

Ur ett konstruktivistiskt perspektiv kan dikotomierna leda till de fruktbara tillstånd av obalans som bidrar till progressionen. Dikotomierna blir motsvarigheten till de problem vars lösning finns på nästa nivå i tänkandet. Att tänka på förfluten tid i termer av relevanssökande, kontinuitet och närhet handlar fenomenografiskt om att bryta med den naturliga attityden som består i att tänka om förfluten tid i termer av sanningssökande, förändring och distans. Att integrera ny kunskap med redan befintlig består lika mycket i att urskilja det som åtskiljer som det som bekräftar det befintliga. Det handlar om att utmana etablerade sätt att tänka för att underlätta tolkning, som i sin tur utmanar etablerade sätt att tänka. Dikotomierna kan ses som redskap för tanken och en inbjudan eller uppmaning till tolkning. Alternativet vore kunskapsöverföring i oförvanskat skick, som att kunskap likt information sipprar ner från en avsändare till en mottagare.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är begreppstillägnande en komplicerad och autentisk tankeakt som består i att kunna urskilja nyanser – att jämföra med den nakna verbalism på ordnivå som endast skenbart kan jämföras med kunskap. Dikotomierna kan ses som verktyg, i rörelsen mellan det konkreta och det abstrakta, för urskiljandet av dessa nyanser, liksom i begreppsförståelsen som sådan, från den verbala definitionen ner till det konkreta fenomenet. Vygotskij skriver om den ökade generalisering som består i att kunna operera fritt med ett begrepp som bygger på en generell formel och inte ett bestämt uttryck. Dessa högre typer av generaliseringar bygger på att etablerade sätt att tänka om komplexen först främmandegörs och förutsätter akter av jämförande

[574] Olsen, Niklas, 2012, s. 188.

och särskiljande. Dikotomierna är ett sätt att stimulera sättet att tänka historia och sättet att tänka om historien. Det handlar om att utmana eventuella *ready-mades*. Med detta sagt återstår den metodiskt knepiga frågan om hur dikotomierna kommer till uttryck i läroboksterna. Här samverkar språk och innehåll.

Att nämna ett fåtal historiska personer vid namn, eller att skriva bort aktörerna som aktiva i ett skeende, påverkar texten på flera olika nivåer: dels texten som sådan, dels förståelsen av det historiska skeendet. I det första fallet handlar det om vilka förutsättningar till inlevelse som texten rymmer. I det andra fallet handlar det om förutsättningar för att förstå vad som driver ett historiskt skeende framåt och hur historiska förändringar kan förklaras. På motsvarande sätt påverkar innehållet formen. Den politiska och ekonomiska historien tenderar att vara abstrakt, detaljfattig, saklig och vetenskapligt analytisk i större utsträckning än den berättande historien om konkreta historiska aktörer.

Distans och närhet

Det förflutna är unikt och annorlunda. Dess särart garanteras av att forskaren upprätthåller avstånd i tid så att det förflutna kan bedömas på sina egna villkor. Så lär vi historia om historien. Distans framhålls ofta som en förutsättning för den historievetenskapliga analysen. Det är först när verkningarna av ett fenomen eller en händelse tonat ut som historikern kan åta sig att uttolka vad ett skeende betyder, sett i ett större sammanhang, och göra jämförelser och generaliseringar. Distansen fungerar som garanti för den källkritiska prövningen: att forskaren gör sig oavhängig specifika syften, beroenden och tendenser. Historien har ett absolut egenvärde. All kunskap om det förflutna är av samma värde, förutsatt att kunskapen är metodiskt kvalitetssäkrad.

*

Föreställningen att vi kan lära oss av det förflutna bygger på att det finns närhet till det förflutna. Vi vänder oss mot det, i tid och rum, nära förflutna för att förstå vår belägenhet i tiden. Det bygger på en epistemologisk förståelse av det förflutna som något som går att förstå och komma nära. Så lär vi oss av historien, i historien. Den klassiska historieundervisningen bygger på att det finns en given närhet till det förflutna, annars hade exempelhistorien inte befunnits vara relevant. Det kan jämföras med historismens postulat att all historia rymmer mening och att all mening kan utläsas i historien. De handlingar och verk som speglar en kulturs ideala självförståelse och berättelsen om folket och fosterlandet uppfattas som relevanta för alla tider.

1919 års läroböcker kan klassificeras som exempel på klassisk historieundervisning. Det ryms ett tydligt avsändarperspektiv i Gustaf Jacobsons formuleringar i *Allmän historia för realskolan* (1931) när han skriver om ”vilda bondhopar”, ”de ohyggliga ’septembermorden’” och ”eldiga talare och svärmiska republikaner” – med ett språkbruk som förmedlar för alla tider giltiga värderingar på ett sätt som vore en objektivistiskt orienterad historiker främmande. Georges Jacques Danton beskrivs som häftig och lidelsefull, Maximilien de Robespierre som ”ärelysten och fanatisk”. Ludvig XVI beskrivs som ”en beskedlig och välmenande man men alldeles olämplig till kung i en allvarlig tid”.[575] Vem kan inte sympatisera med en beskedlig och välmenande man som ärvt ett uppdrag han inte vill ha och som låter sig ledas av mer viljestarka personer än han själv, i detta fall Marie Antoinette? Jacobson uttalar sig om vad Voltaire ansåg (att samhället borde reformeras av en upplyst furste), vad Ludvig XV insåg (att utan reformer kunde det bli revolution) och var Ludvig XVI trivdes bäst (i en smidesverkstad).[576] Personomdömena – grundade på en moralisk måttstock som antas vara densamma för människor 1931 som för människor på 1700-talet – bygger på en antagen närhet till det förflutna och dess aktörer. Texten fungerar fostrande i att indirekt förklara den franska revolutionen med kungligheternas personliga tillkortakommanden.

Att genom språkbruket förmedla värderingar som vore de giltiga för alla tider kan ge uttryck för den kraft att döma som bygger på distans och efterklokhet. Att beskriva beslutet att sammankalla riksständerna för första gången sedan 1614 som ödesdigert är möjligt för att vi vet hur det gick.[577] Om tolkningen tas ett steg längre kan den här typen av värderingar och domar ses som ett uttryck för en förståelse av det förflutna som en genetisk framåtrörelse. Människan har blivit klokare sedan dess; från mörkret vandrar vi mot ljuset. För alla tider giltiga värderingar bygger samtidigt på en föreställd närhet till det förflutna, annars hade det inte varit relevant att fälla domarna. Då hade slutsatsen kunnat stanna vid att människor förr var annorlunda.

1955 års läroböcker, men ännu tydligare 1960-talets, kan klassificeras som objektivistiska. Borta är de namngivna historiska aktörerna och utläggningarna kring deras personer. Den närhet som texterna rymmer avser snarare att språkligt överbrygga avståndet mellan läsare och text än avståndet mellan läsare och förflutenhet. Närhet handlar mer om ”att väcka elevernas intresse, befrämja deras aktivitet och tillgodose elevernas behov av episk skildring” än att skapa närhet till det förflutna på ett sätt som fostrar framtida

[575] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 141, 143–145.
[576] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 141.
[577] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109.

generationer.[578] Så inleds texten i *Genom tiderna 1 G* (1963) med en målande beskrivning av hur den första riksdagen på 175 år samlats i Versailles.[579] Texten fortsätter med berättelsen om hur det tredje ståndet behöll sina hattar på när kungen, Ludvig XVI, trädde in i salen.[580] Det är oklart vilken funktion ovanstående exempel fyller i sitt sammanhang, annat än att väcka elevernas intresse genom denna ögonblicksbild ur det förflutna. På motsvarande sätt fungerar redan anfört exempel på *in medias res* i *Levande historia 2* (1987) där kungen, med huvudet böjt över bönboken, är på väg till sin egen avrättning: ”Vi befinner oss mitt i den stora revolutionen som börjat 1789.”[581]

Ytterligare en form av närhet skapas genom att mottagaranpassa språket, som i *PULS Historia* (2012) för skolår 4-6, där förklaringen till revolutionens utbrott ges i tre meningar: Folket retade sig på adelns och kungens förtryck. Adeln levde i oförändrad lyx. Det kom en svår hungersnöd och ”år 1789 gjorde fransmännen revolution”.[582] Den genealogiska ansatsen i att börja texten med att mycket i våra dagars Frankrike ännu påminner ”om den stora omvälvning som ägde rum där mot slutet av 1700-talet”[583] kan bidra till närhet mellan läsare, text och förflutenhet liksom när läroboksförfattarna, med övningar som avslutas med ”[v]ad tycker du?”, lägger stor vikt på elevens självständiga arbete och meningsskapande.[584] Det är en typ av anknytning till livs- och erfarenhetsvärld som snarare kännetecknar läroböckerna från och med 1960-talet än den tidigare generationens texter.

I *Levande historia 8* (1995) ställer författarna frågorna: ”Varför, tror du, ville grannländer till Frankrike gärna få stopp på revolutionen?” ”Varför, tror du, ville parlamentet stifta lagar som avskaffade nästan allt som den gamla regeringen, *l'ancien regime*, stått för?”[585] Här kan frågorna tolkas som ett försök att skapa engagemang hos eleven. Liknande frågor återfinns utanför fallstudiet i *Historia Utkik* (2013): ”Vad anser du om domen mot Ludvig XVI? Rättvis? Orättvis? Motivera ditt svar.” Flera frågor av samma karaktär följer: om kungen, Robespierre och Napoleon kan beskrivas som onda eller goda och hur det i så fall kan motiveras. ”Vad anser du vara de fem viktigaste följderna

---

578 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, förord.
579 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 290. Med liknande ordalydelse i Kahnberg, Alf, Andersson, Einar, Lindeberg, Gösta, 1977, s. 75. Den här beskrivningen återkommer i flera läroböcker, även av andra författare: Hildingson, Lars, 1987, s. 184; Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 178; Hildingson, Lars & Husén, Lennart, 1977, s. 16.
580 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 290.
581 Hildingson, Lars, 1987, s. 180.
582 Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.
583 Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 10.
584 Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 94; Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 9; Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta, Ottosson Sven, 1970, s. 16.
585 Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 182.

av franska revolutionen? Rangordna dem och motivera ditt svar.” Två frågor är kontrafaktiska och kräver scenariekompetens: Om det inte hade regnat före slaget vid Waterloo så att Napoleon inte tvingats vänta och fiendens förstärkning därmed hann fram… ”Vad hade då hänt?” ”Hur hade Europa påverkats?” ”Vad tror du?” Vad hade hänt om kungafamiljen lyckats fly? Det sista exemplet kräver tolkning: Lyckades revolutionärerna uppnå frihet, jämlikhet och broderskap?[586]

*

Språk och innehåll måste återkommande beaktas som två separata storheter i analysen. Det politiska och ekonomiska innehållet som dominerar hela periodens läroböcker för gymnasieskolan fungerar å ena sidan distanserande i relation till individhistoria och historia sprungen ur livs- och erfarenhetsvärlden. Å andra sidan kan abstrakta begrepp, på ett annat sätt än individ- och händelsehistorien, överflygla avstånd i tid. Lagstiftande församlingar har funnits i alla tider, feodala rättigheter likaså. Beteckning och det betecknade åtskiljs.

*

Utvecklingen över tid och mellan stadier kan beskrivas som en utveckling från de historiskt specifika fenomenen mot begrepp och abstraktioner. Medan målande beskrivningar kännetecknar framför allt lärobokstexterna fram till 1960-talet, kännetecknar den avskalade och mer abstrakta historien lärobokstexterna från och med 1960-talet. Bildtexter och fördjupningar utgör undantag i att ge uttryck för den äldre generationens berättande historia med målande personporträtt.

I en text för gymnasieskolan från 2011 ryms endast två aktörer: ”staten” och ”man”. Texten är både faktaspäckad och informationsfattig i att vara så komprimerad att ett omfattande händelseförlopp ryms på ett fåtal rader:

> Under nationalförsamlingens ledning genomfördes åren efter 1789 en lång rad reformer som syftade till att modernisera det franska samhället och göra det mera jämlikt. Prästerna och adelsmännens privilegier avskaffades, och kyrkans jord övertogs av staten. Ett nytt måttsystem där man räknade i meter och gram infördes. Tidigare hade måtten varit olika i olika delar av landet.

[586] Nilsson, Erik, Olofsson, Hans, Uppström, Rolf, 2013, s. 143, liksom övriga citat i stycket.

> Monarkin avskaffades och kungen avrättades. I september 1792 infördes republik och valen till nationalförsamlingen detta år skedde med allmän rösträtt för män.[587]

Citatet ger uttryck för en form av objektivistisk historieundervisning i kondenserad form: saklig och distanserad faktaförmedling i avsaknad av aktörer. Stoffurvalet torde ha gjorts utifrån minimikrav på fakta att känna till om revolutionen.

Samtidsbundenhet och nutidsorientering

Samtidsbundenhet hänger samman med distans i att historien förstås bäst på avstånd och på sina egna villkor. Ambitionen är att förstå så mycket som möjligt av ett förflutet som är främmande och unikt. Det förflutna är genetiskt framåtsyftande. Även om verkningarna av historien inte når ända in i nutid, så finns det ett underförstått antagande om att händelser och fenomen i det förflutna sammantaget förklarar den värld vi lever i. Två läroboksförfattare uttrycker det som att

> [e]tt folk behöver känna sin historia för att förstå sig självt och den roll det spelar i nutiden. Där kommer den historiska forskningen oss till hjälp. Den ger oss möjlighet att förstå oss själva. Den klargör vår bakgrund och visar oss vårt arv.[588]

Att den franska revolutionen är den del av Frankrikes historia som alla svenska elever läser om bygger på en förståelse av revolutionen som grundläggande för förståelsen av den egna – demokratiska – tiden. Ur ett vetenskapligt perspektiv består samtidsbundenheten i att frågorna som ställs och tolkningarna som görs alltid beror av forskarens position i den egna samtiden.

*

Som nutidsorientering fungerar det förflutna när vi vänder blicken bakåt för att bättre orientera oss i den egna tiden, inför framtiden. Våra behov och intressen fungerar som riktningsgivare för hur det förflutna används och får liv. Tydligast blir det när individer och samhällen ställs inför händelser och fenomen som är så genomgripande att vi vän-

[587] Öhman, Christer, 2011, s. 33.
[588] Ander, Gunnar & Rudvall, Göte, 1966, s. 3.

der blicken mot det förflutna i sökandet efter mening och svar. Perspektivet är genealogiskt utifrån en vilja att förstå den egna samtiden med hjälp av det förflutna, snarare än att förstå det förflutna med hjälp av, eller trots, den egna samtiden.

Samtidsbundenhet och nutidsorientering i lärobokstexterna

Den äldre generationens texter ger uttryck för samtidsbundenhet i att skildra revolutionen i form av en sammanhängande berättelse. Det är en stundtals dramatiserad händelsehistoria som återges. Texten i Ragnar Wirséns *Historia för folkskolan* (1954), som i övrigt är mer avskalad än motsvarigheten från 1921, börjar med konstaterandet att 1789 var ”ett mycket märkligt årtal i historien”.[589] Längre fram i texten berättas det hur kungen med sin familj försökte fly ut ur landet och hur han trots förklädnad blev upptäckt och tvingad att återvända till Paris. ”En olycksbådande tystnad mötte honom. Fransmännen hade förlorat förtroendet för sin kung.”[590]

Orsakerna till att det utbröt en revolution i Frankrike skulle lite raljant kunna besvaras med att endast Frankrike franska kungar hade. Revolutionen förklaras med för samtiden unika förhållanden och händelser. På 1700-talet började människan tänka olika mot förr, som ett led i utvecklingen mot det sätt människan tänker på idag. Även i grunden tidlösa idéer av Voltaire och Rousseau blir stadfästa i tid. De retoriska frågorna i realskolans lärobok från 1931 är allmängiltiga frågor för alla tider: om det var riktigt att fursten härskade enväldigt i sitt land och att vissa stånd hade större rättigheter än andra, men utgångspunkten är att dessa frågor ställdes och besvarades i och med revolutionen.[591]

Läroböckerna från och med 1960-talet är fortsatt samtidsbundna. Den franska revolutionen beskrivs i termer av orsaker och verkningar men i punktform snarare än som sammanhängande berättelse. Att händelserna hör samman i en specifik samtid, med exotiska förtecken, förmedlas i bildtexter och med berättande inslag i löpande text. Liksom i tidigare lärobokstexter beskrivs i *Historia för gymnasiet* (1967) Danton och Robespierre som ”en kraftnatur, lidelsefull talare och agitator” respektive ”stel och pedantisk i sitt uppträdande, utan larmande åthävor”.[592] Utsträckningen i tid varierar dock.

En förskjutning kan skönjas, från de äldre lärobokstexternas tendens att söka revolutionens orsaker längre bak i tiden till de nyare texternas tendens att tydligare beskriva verkningarna av revolutionen. Få är lika tydliga som Göran Körner och Per Lindberg i *PULS Historia* (2012): ”Och hela samhället förändrades: Kyrkan förlorade sin makt.

[589] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 266.
[590] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 270.
[591] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 140.
[592] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24.

De fyra stånden adel, präster, borgare och bönder avskaffades. Alla kallades medborgare och fick lika rättigheter."[593]

Verkningarna sträcker sig sällan in i nutid men stannar vid att konstaterandet att trikoloren fortfarande hissas i Frankrike och att nationaldagen, valspråket, och Marseljäsen har sitt ursprung i revolutionen. "Allt detta visar, att franska folket anser den stora revolutionen som en av de viktigaste händelserna i sin historia."[594] Eva Lindh och Boel Söderberg (1995) konstaterar att "de idéer om demokrati, jämlikhet och frihet som vi har i dag" prövades under den franska revolutionen, men att revolutionen aldrig ledde till demokrati för fransmännen. Men adeln och kungen fick inte heller sin gamla makt åter.[595] Göran Körner och Per Lindberg konstaterar i *PULS Historia* (2012) att franska revolutionens påbud om att alla människor ska ha lika rättigheter var inledningen till det "vi idag kallar demokrati", men att "[d]et skulle dröja till början av 1900-talet innan demokratin slog igenom i Europa".[596]

I *Globen 3* (1995), av Lena Lindh och Boel Söderberg, innebär beskrivningen av Frankrike 1789 en relativt komplex kognitiv operation. Orienteringen i tid sker indirekt när författarna gör ett antal konstateranden, varpå frågan hur det varit i stället kan uppstå hos läsaren:

- att kungens och adelns makt skulle krossas,
    - vilket betyder att de hade makten 1789,
- att man införde religions- och tryckfrihet,
    - vilket betyder att det inte funnits tidigare,
- att all makt skulle utgår från folket,
    - vilket betyder att det inte varit så tidigare.[597]

En form av genealogi ryms i konstaterandet att en idé aldrig kan förändra samhället över en natt. Inte nu och inte då.[598] En tydligare genealogisk ansats avslutar, under rubriken "Revolutionen lever!", Lars Hildingsons text om franska revolutionen i *Levande Historia 2* för högstadiet (1987). "På fotot från 1968 knyts nävarna på samma gata där bödelskärran rullade 1794."[599]

---

[593] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.
[594] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta, Ottosson, Sven, 1970, s. 10.
[595] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71.
[596] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 192.
[597] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71.
[598] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 72.
[599] Hildingson, Lars, 1987, s. 186.

Den avslutande texten utmynnar i de övergripande – och potentiellt meningsskapande – frågorna om det är rätt att göra revolution och om inte ett rättvist samhälle kan förverkligas utan våld. ”Fortfarande både skrämmer och entusiasmerar den stora franska revolutionen från 1789”, konstaterar Lars Hildingsson.[600] Historieämnets grunduppgift består likaså, ”nämligen att ge en gedigen kunskap om samhällets utveckling ur ett historiskt perspektiv. Först med egen kunskap i botten kan man ge sig in i resonemang kring orsak och verkan eller anlägga olika perspektiv på historien” för att citera en av studiens nyare läroböcker.[601]

Relativ och absolut giltighet

Radio Jerevans skämt om historien – att det är oproblematiskt att förutse framtiden, men att det förflutna hela tiden förändras – äger relevans här. Ur ett historievetenskapligt perspektiv handlar historia, och historien, om ständig förändring snarare än kontinuitet. Det som har hänt är väsensskilt från det som händer. Likaså förändras hela tiden tolkningen av det som har hänt.

Det som har hänt måste relateras till sin tid och sitt rum. På samma sätt är tolkningen beroende av uttolkarens tid, rum och perspektiv. Teorier och tolkningsramar inverkar på hela forskningsprocessen, från urval av fakta till beskrivningar av händelseförlopp och historiska förklaringar. Etablerad kunskap äger relativ giltighet i att ny fakta kan inverka på fastställda tolkningar. Den etablerade kunskapen består men nya tolkningar skapar nya samband.

Fakta kan aldrig överföras oavkortat. Historien måste hela tiden uttolkas för att bli meningsfull. Utvecklingen är evolutionär. Historia är en konstruktion av en allt bättre och i allt större utsträckning uttolkad förflutenhet.

*

Ur ett annat perspektiv ligger förflutenheten där den ligger. Det som har hänt har hänt, oberoende av perspektiv. *Historia magistra vitæ* bygger på ett exempels relevans för alla tider. Med inlevelse och förståelse blir handlingar i det förflutna begripliga. Ur ett existentiellt perspektiv söker vi absolut giltig kunskap om oss själva och vår egen tid. Identiteten bygger på minnen av ursprung och kulturella mönster som är för evigt giltiga.

*

[600] Hildingson, Lars, 1987, s. 186.
[601] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, förord.

Den historievetenskaplige pionjären Leopold von Ranke menade att den historievetenskapliga ambitionen är att en gång för alla, och på objektiva grunder, fastsälla *wie es eigentlich gewesen (ist)*. Tiden är absolut giltig i att vara endimensionell och diakronisk. Om rätt metoder tillämpas kan historikern nå absolut giltig kunskap om det förflutna. Men i förlängningen av bröderna Weibulls betoning av objektivitet, distans och fakta som oomkullrunkeligt vetenskapligt ideal följer ändå att redan etablerad fakta äger absolut giltighet tills en strikt källkritisk metod leder till att nya fakta etableras. Nya material och källor, som förväntas tala för sig själva, kan alltid omkullkasta etablerad kunskap om det förflutna men nya perspektiv och teorier kan inte förändra den. Utvecklingen är i huvudsak kumulativ. Ju mer historia vi kan, desto fler regelbundenheter och mönster kan vi urskilja, men utan att nödvändigtvis förändra sättet att tänka historia på.

Relativ och absolut giltighet i lärobokstexterna

Lärobokstexterna behandlar det innehåll vars relevans det råder enighet om. Om utrymmet i läroböckerna minskar får det hanteras inte primärt utifrån förändrade relevanskriterier, men som förenklingar, kronologiska ellipser och språkliga abstraktioner. Det är samma historia som förmedlas men i komprimerad form.

Den allvetande berättarens värdering av historien och dess förgrundsgestalter sker efterklokt. Den franska revolutionen utbryter, mest explicit i de äldre läroböckerna, på grund av kungarnas oomtvistade oduglighet:

> Ludvig XV var en av de sämsta regenter, som funnits; genom sin usla styrelse och sitt sedeslösa levnadssätt förstörde han konungadömets anseende och medverkade därigenom i sin mån till den följande tidens omvälvningar.[602]

Flera läroböcker konstaterar samma sak, över stadierna och över tid: Ludvig XIV tillskrivs ”slösande hovliv och kostsamma krig”, Ludvig XV ”ett otroligt slösaktigt och mycket sedeslöst liv”. Ludvig XVI var måhända ”redbar och aktningsvärd” men också oförmögen att driva igenom sin vilja.[603] Den klassiska historieundervisningens medborgarfostrande ideal förutsätter att berättaren är allvetande och dömande.

I texter från 1955 och framåt är personkaraktäristikens funktion inte lika uppenbar som i 1919 års texter. Med eftertankens rationalitet är orsakerna till revolutionen absolut giltiga. Kungens beslut att sammankalla riksständerna var ”ödesdigert” eftersom vi idag känner till följderna av beslutet.[604]

---

[602] Brandell, Georg, 1921, s. 126.
[603] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 267.
[604] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109.

Att disponera en text efter orsaker och verkningar förstärker den absoluta giltigheten i ett avslutat skeende som med perspektiv låter sig både avgränsas och bedömas. Orsak och verkan inom ramen för en stipulerad början och ett stipulerat slut är led i den allvetande berättarens kronologi, trots att orsakssammanhang i själva verket är en komplicerad historia. Varje orsak är en tillräcklig betingelse för dess verkan, men varje tillräcklig betingelse är inte alltid en orsak.[605]

Samma teman behandlas av det absoluta flertalet av lärobokstexterna, vilket ökar intrycket av historieskrivningens absoluta giltighet: grundläggande politiska och ekonomiska orättvisor i det franska samhället, händelserna i Paris, samhällets förändring, våldet, giljotineringarna och upplysningsidéernas inverkan på skeendet som helhet. Få texter avviker på samma sätt som när Göran Körner och Per Lindberg ställer frågan i *PULS Historia* (2012): hur det skulle gå till, att folket har makten i ett land: ”Kanske enda möjligheten var att alla missnöjda människor i landet gjorde uppror på samma gång?”[606]

I *Allmän historia för realskolan* (1957) är ”man” en återkommande aktör och ett absolut giltigt perspektiv blir ett absolut giltigt, men vagt, perspektiv. Borta är de vilda bondhoparna och pöbelskarorna från *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931)[607]. I stället såg man

> … motsatsen mellan vad samhället var och vad det borde vara. Särskilt klandrade man med bitterhet adelns anspråk på högre rang och dess gynnade ställning. Man krävde, att statens ämbeten skulle stå öppna för alla, oberoende av börd.[608]

Under den andra halvan av undersökningsperioden blir texterna påtagligt förenklade, vilket än mer betonar historiens absoluta giltighet. Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg konstaterar i *Genom tiderna 1G* (1963) att ”Ludvig XVI och hans företrädare hade styrt riket illa. Därför måste konungens makt inskränkas”.[609] Den kortaste av lärobokstexterna, de fjorton raderna ur *PULS Historia* (2012) som har citerats tidigare i texten, anger minsta gemensamma nämnare för det innehåll som förenar samtliga texter.[610] Tolkningsutrymmet är litet när hela revolutionen skildras med absolut giltighet på ett fåtal rader.

---

[605] Loit, Aleksander, 1982, s. 141.
[606] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 192.
[607] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 143, 145.
[608] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 203.
[609] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.
[610] Körner, Göran & Per Lindberg, Per, 2012, s. 191.

I *Allmän historia för gymnasiet* (1956) omtalas att det handlar om flera revolutioner: arbetarklassen som hålls utanför och medelklassen som säkrar sitt inflytande över landets styrelse.[611] Perspektiven växlar under revolutionen, vartefter olika grupper är drivande i skeendet: ”Aristokraternas revolt”, ”Borgerskapets revolution”, ”Folkets och böndernas uppror”.[612] Mer sällan är perspektiven parallella.

Ett undantag i *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) är skildringen av den nya nationalförsamlingen som 1791 sammanträder i en kammare – den lagstiftande församlingen – och som då består av en höger, en center och en vänster med olika grader av radikalitet och politiska program. I samma lärobok skildras söndringen mellan Georges Jacques Danton, Jacques René Hébert och Maximilien de Robespierre som en kamp som hade kunnat sluta på ett annat sätt än att Robespierre fick övertaget och skickade motståndarna till schavotten.[613]

I både *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) och *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) redovisas att det fanns delade meningar om kungens öde.[614] ”Med 361 röster mot 360 dömdes han till döden.”[615] Det hade kunnat bli på ett annat sätt. I redan nämnda lärobok för gymnasiet finns det en antydan till mångtydighet och minskad determinism: Finanspolitiken hade kunnat hanteras på ett annat sätt, med reformer i upplysningens anda, om Ludvig XVI:s finansminister Jacques Turgot, ”en skicklig och redbar man och anhängare av fysiokraternas läror”, inte hade störtats 1776.[616]

Elevens perspektiv, som ett av flera möjliga, efterfrågas i ett par av de nyare texterna. Under rubriken ”Diskutera och analysera” i *Perspektiv på historien Plus* (2011) uppmanas läsaren att diskutera likheter och skillnader mellan franska revolutionen och ”händelserna i England under inbördeskriget i mitten på 1600-talet”.[617] Att historien är potentiellt mångtydig kommer till tydligast uttryck i frågor av samma karaktär som redan refererade ”[v]arför, tror du”-frågorna.[618] Sättet som frågorna är formulerade på antyder relativ giltighet, som att det finns ett tolkningsutrymme, men det som efterfrågas torde äga absolut giltighet. En potentiell progression skulle kunna beskrivas som att läsaren

[611] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 298.
[612] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 220; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 150–151: ”Aristokraternas revolution”, ”Borgerskapets revolution”, ”Folkets uppror”.
[613] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 115, 119.
[614] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145; Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 117.
[615] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145.
[616] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109.
[617] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 206.
[618] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 182.

först få ta del av revolutionen ur ett bestämt perspektiv för att sedan kunna tolka skildringen av den som perspektivberoende och på så sätt påminnas om historiens relativa giltighet i att vara beroende av just perspektiv.

Ett fåtal exempel under perioden ger uttryck för forskningens relativa giltighet. I *Historia för gymnasiet* (1967 & 1970) framhåller författarna, som tidigare påtalats, att tolkningen av Robespierre har varierat i modern historieskrivning, som ”en vägröjare för en senare tids socialism” och som ”småborgerlig” av sovjetiska historiker.[619] Lars Hildingson och Kaj Hildingson (2011) återberättar i en bildtext ryktet om Marie Antoinettes aningslösa fråga om varför folket inte åt kakor om brödet tröt och konstaterar att historiker tror att berättelsen är propaganda.[620] Författarna till *Alla tiders historia* (1985 & 1996) menar att Robespierre är den mest kontroversielle revolutionsledaren och att han betraktats som en blodtörstig tyrann men att en del historiker betonat hans jämlikhetssträvanden. Samma läroboksförfattare framhåller att revolutionen av historiker betraktas som höjdpunkten på en samhällsomvandling men att man också kan se den som en unik händelse.[621] Dessutom upplyses läsaren om att bilden av stormningen av Bastiljen är inspirerad av myten snarare än av verkligheten[622] och att en samtida propagandabild ”överdriver häftigheterna i striderna”.[623] Läsaren påminns om att kunskapen om det förflutna äger relativ giltighet i att alltid kunna omtolkas i enlighet med ny forskning. Texterna ger ett metaperspektiv och en *verfremdung*-effekt inför historia som historien i skala 1:1.

Ett ytterligare exempel på fåtaliga metaperspektiv återfinns i *Levande Historia 8* (2011): ”En revolution sker inte på grund av en enda orsak, även om en enskild händelse kan utlösa själva förloppet. Orsakerna till franska revolutionen var många och gick långt tillbaka i tiden.” Därefter följer med absolut giltighet ett antal orsaker i punktform: att det tredje ståndet krävde förändring, missnöjet med orättvisa skatter, att den franska staten hade ont om pengar, svaga ledare, upplysningen och den amerikanska revolutionen.[624]

Erik Falk och Gustaf Jacobson ger i *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) en mer komplex redogörelse för orsakerna till revolutionens utbrott i att redogöra för finansminister Jacques Turgots försök att reformera skattesystemet och fastslå att de

---

[619] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 24.
[620] Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2011, s. 211.
[621] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 150, 154; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 220, 224.
[622] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 22; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 22.
[623] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 221.
[624] Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2011, s. 208–209.

missförhållanden som existerade i Frankrike i stort sett inte var större än i andra länder vid samma tid, men att den våldsamma omstörtningen i Frankrike berodde på ”en del särskilda omständigheter” såsom den franska upplysningslitteraturen och regenternas ”slapphet och bristande förmåga att å ena sidan konsekvent taga ledningen av det behövliga reformarbetet, å andra sidan skaffa respekt för lag och ordning”.[625]

En ovanligare form av relativ giltighet är den som framskymtar i *Allmän historia för gymnasiet* (1956), i en av få osäkerhetsmarkörer, när Ernst Söderlund och Ivar Seth medger att kungamaktens förlorade anseende väl delvis berodde på ”regenternas personliga egenskaper, men säkert också på den brist på effektivitet, som karaktäriserade hela styrelsesättet”.[626] I övrigt uttrycks genomgående historieämnets absoluta giltighet genom frånvaron av det som i akademiska texter brukar kallas för *hedging* eller garderingar: att uttrycka sig i termer av ”möjligen”, ”mycket tyder på” och ”det råder oenighet om”, så att läsaren kontinuerligt erinrar sig den relativa giltigheten i utsagor om det förflutna. Inte heller framställs orsakerna som orsaker med olika grader av giltighet. Alla orsaker ges samma förklaringsvärde: upplysningsidéerna, ståndsindelningen och inflationen.

Frågan är hur läsaren ska kunna engagera sig i historien och samtidigt förhålla sig till den som endast relativ giltig och ”det bästa vetandet just nu”. Målsättningen torde i stället vara den inlevelse och det engagemang som inte medger metaperspektiv och *verfremdung* men som för många utgör själva definitionen av historia. En potentiell progression skulle kunna formuleras som inlevelse, engagemang och förståelse först, kritiska perspektiv och förklaringar därefter.

Den händelsehistoria, med eller utan tydligt aktörsperspektiv, som dominerar texterna bidrar till den absoluta giltigheten i att aktörernas överväganden inte kommer till uttryck. Allt som händer förefaller följa en på förhand skisserad plan, som vore utvecklingen naturbunden och inte beroende av aktörernas osäkerhet, överväganden och oförutsedda händelser och omständigheter.

Prospektivitet och retrospektivitet

Det mest prospektiva och övergripande historiska perspektivet är det genetiska: föreställningen att livet, och det förflutna, har en avsikt och en riktning. Det förflutna beskrivs i termer av orsaker och verkningar som i kronologisk ordning och sammantaget förklarar den egna samtiden som historiens tillfälliga krön. Genom studier i den genetiskt ordnade historien, i ursprunget, nås insikter om det universella. Det som har kommit fram i det källkritiskt prövade materialet ska förstås i sin historiska kontext, utan

[625] Falck, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109–110.
[626] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.

retrospektion. Historikern har att systematisera och generalisera faktauppgifter, inte att i eftertankens kranka blekhet utläsa nya betydelser.

*

Livet i samtiden bygger på minnet av ursprunget. Identiteten bygger på att kulturella mönster bekräftas; retrospektion på att vända sig mot det förflutna för att hitta goda, och karaktärsdanande exempel för alla tider. Det mest retrospektiva, och övergripande, historiska perspektivet är det genealogiska. Ur ett genealogiskt perspektiv är den historiska förståelsen alltid självreflexiv. När vi förstår en aspekt av det förflutna förändras samtidigt förståelsen av vår egen tid. När historievetenskapen utvecklas från att uttömmande behandla historiska material till en mer frågestyrd och problemfokuserad vetenskap blir den retrospektiv i att frågor och problem riktade mot det förflutna formuleras i samtiden. Nya problemformuleringar kan i sin tur leda till nya tolkningar som, retrospektivt, förändrar den befintliga kunskapen om historiska händelser och företeelser.

*

Klas-Göran Karlsson konstaterar i ett föregående citat att historikern alltid har att genomföra en dubbel tankeoperation som kännetecknas av både närhet till de historiska aktörerna och en distanserad och kritisk vetenskaplig analys.[627] I den dubbla tankeoperationen, att vi både är och gör historia, förenas prospektivitet och retrospektivitet. När människor vänder sig till det förflutna för att få svar på frågor om existens, identitet och moral bygger förståelsen av det förflutna på en retrospektiv utgångspunkt.

Prospektivitet och retrospektivitet i lärobokstexterna

En lärobok i historia är per definition prospektiv i sitt urval och sina underförstådda relevanskriterier. En möjlig urvalsprincip kan formuleras som i en av läroböckerna: "… sådana händelser som kommit att *spela stor roll för många människor under lång tid* [sic]".[628]

Ur ett bildningsperspektiv är det svårt att tänka sig en historiebok som inte behandlar den franska revolutionen. Revolutionen utgör en oundgänglig del av en historia med avsikt och riktning mot den egna samtiden. Den kan antas förklara vår egen tid på sätt som andra händelser i den franska historien inte gör.

[627] Karlsson, Klas-Göran, 1999, s. 53.
[628] Hildingson, Lars, 1990, s. 2.

Läroböckerna ger uttryck för historien som en framåtrörelse med avsikt och riktning. Den första riksdagen på 175 år samlas i Versailles. Den 14 juli gör folket i Paris uppror. Den 4 augusti håller nationalförsamlingen ett möte. Händelser kan antas hänga samman även om det inte alltid är tydligt på vilket sätt det ena leder till det andra:

> Månad efter månad hade den diskuterat, vilka reformer som borde genomföras. Nu greps plötsligt alla medlemmarna av hänförelse och tävlade om att föreslå reformer. Adelsmännen erbjöd sig frivilligt att avstå från skattefrihet, och prästerna avstod från sitt tionde. Bönderna erbjöd sig att avskaffa skråväsendet och andra viktiga företrädesrättigheter för städerna. *Frihet*, *jämlikhet* och *broderskap* skulle råda i Frankrike.[629]

Retrospektivt låter sig orsaker och i viss utsträckning verkningar definieras och identifieras. Det innehåll som därutöver bedöms som relevant kan antas vara det som bidrar till att förklara det samhälle vi lever i idag. Ändå är frågan om revolutionens verkningar svår att besvara utifrån lärobokstexterna.

Frågan som uppstår är hur långt fram i tiden som verkningarna av revolutionen sträcker sig. Frågan är komplex. Den ”besvaras olika av olika människor, oftast beroende på deras inställning i religiösa och politiska frågor. Även forskare som ägnat år av sitt liv åt att studera revolutionens historia har delade meningar”.[630]

Tydligast om hur och när revolutionen tog slut är Ragnar Wirsén i *Historia för folkskolan* (1954):

> Genom allmän värnplikt skapade fransmännen en väldig krigsmakt, som leddes av skickliga och segerrika generaler. Bland dem fanns det en som gjorde slut på revolutionen och tillägnade sig makten i Frankrike. Hans namn var *Napoleon Bonaparte*.[631]

En elev som inte läst Wirséns bok skulle på frågan om revolutionens slut kunna svara: ”någonstans mellan skräckväldets slut 1794 och Napoleonkrigen”. Den elev som läste

---

[629] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291–292. I *Genom tiderna Mellanstadiet C*, 1977 har författarna (med Einar Andersson) återgått till den vanligare dispositionsprincipen och redovisar orsakerna samlade under rubriken ”Varför hade riksdagen samlats?” (s. 76–77).

[630] Hildingson, Lars, Husén, Lennart, Wadner, Göran & Åberg, Alf, 1967, s. 20.

[631] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 272. Frågan om revolutionens slut är på sätt och vis en tiotusenkronorsfråga. Ragnar Wirséns svar må vara prompt, men också delvis oriktigt. Få forskare skulle oavkortat dela Wirséns slutsats. Flertalet skulle i stället påtala att Frankrike skakades av flera revolutioner under 1800-talet, som var avhängiga av 1789 års revolution.

historia på gymnasiet på 1930-talet skulle kunna ställa sig frågan om direktorialförfattningen från 1795 fortfarande gäller.[632] Den elev som läste historia på gymnasiet på 1950-talet skulle kunna berätta att så inte är fallet eftersom en ny statsvälvning som förde Napoleon Bonaparte till makten genomfördes 1799.[633]

Författarna till *Genom tiderna 1G* (1963) nöjer sig med att konstatera att Frankrike, tio år efter Bastiljens stormning, hade en ny enväldig härskare. Efter hans kröning till kejsare gick friheten förlorad, ”men jämlikheten fanns kvar”.[634] Eventuellt var det Napoleon som avslutade revolutionen, vilket Napoleon själv hävdade.[635] Längst fram i tiden når historiens verkningar i *Genom tiderna* (1970) och *Levande historia 2* (1987).

Författarna till *Genom tiderna*, Alf Kahnberg, Gösta Lindeberg och Sven Ottosson, konstaterar att friheten och jämlikheten inte genomfördes konsekvent i vare sig USA eller Frankrike: ”Skillnaden mellan fattig och rik fanns ännu kvar. Negerslavarna i USA blev inte fria förrän 90 år senare. I Frankrike blev det medelklassen, borgarna, som fick mest att säga till om.”[636] I *Levande historia 2* når revolutionen sitt slut i Lars Hildingsons sammanfattning: ”[d]en revolution som börjat bland arbetare och småborgare i Paris och som spritt sig till bönderna på landsbygden var slut. Under de följande åren skulle storborgare och militärer leda utvecklingen. Småfolket sopades åt sidan”. Franska revolutionens verkningar stannar vid de återkommande revolutioner som skakade Paris under 1800-talet och Petrograd 1917, Peking 1949 och Pragvåren 1968. Händelserna i Paris 1968 bedöms av Hildingson som obetydliga i jämförelse med dessa ”världshändelser”.[637]

Lena Lindh och Boel Söderberg konstaterar i *Globen 3* (1995) att revolutionen aldrig ledde till demokrati för fransmännen, men att adeln och kungen inte heller återfick makten. ”Trots allt”, skriver de i en framåtblickande slutstas, ”var detta början till en ny tid med mer frihet och mer rättvisa för långt fler människor än tidigare.”[638]

Kaj Hildingson och Lars Hildingson menar i *Levande historia 8* (2011) att ”[d]en franska revolutionen var över” när ledamöterna i nationalförsamlingen erkänner 1799 års grundlag.[639] Författarna till *Perspektiv på historien* (2011) konstaterar att Napoleon blev Frankrikes diktator i december 1799.[640] Inget av ovanstående exempel är hämtade

---

632 Falck, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 120.
633 Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 302.
634 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.
635 Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 29.
636 Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 16.
637 Hildingson, Lars, 1987, s. 186.
638 Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71.
639 Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2011, s. 215.
640 Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström Örjan, 2011, s. 206.

från 1919 års lärobokstexter, som i större utsträckning låter skildra revolutionen som en prospektiv berättelse.

Revolutionens verkningar tycks flytta in i texterna från och med 1960-talet. Ernst Söderlund har nutiden som riktningsgivare när han i förordet till *1800- och 1900-talens historia* (1963) anger att den ekonomiska och sociala historien har beretts utrymme på bekostnad av den politiska:

> Ett av skälen till detta ligger implicerat i den genetiska grundsynen. Avsikten har inte i första hand varit att skildra nationalstaternas uppkomst och politiska traditioner utan det moderna samhällets framväxt och de olika demokratiska ideologiernas avspegling i nutidens verklighet.[641]

Två förändringar har varit särskilt genomgripande, menar Söderlund: åkerbrukskulturens uppkomst och den industriella revolutionen.[642]

Orsakerna till den franska revolutionen anges genomgående med större pregnans än dess verkningar: det ojämna skattetrycket i relation till respektive stånds politiska inflytande, upplysningsidéerna (med eller utan den amerikanska revolutionen), de franska kungarnas oduglighet och bristande karaktär, det slösande hovlivet och de ständiga krigen.[643] Bland de mest kortfattade är författarna till *PULS Historia* (2012) i redan anfört exempel.[644]

Samtliga lärobokstexter ger uttryck för en framsynthet som människor i samtiden inte hade. Några redan redovisade exempel illustrerar att historien hade kunnat ta en annan väg och att människor byggde vägen medan de gick på den. Texterna ger i större utsträckning uttryck för att vi är historia snarare än att vi gör historia. Ingmarie Danielsson Malmros konstaterar att ”[d]et historikern gör är att föra samman händelser från en retrospektiv horisont för att på så sätt ge de enskilda händelserna mening genom att placera in dem i en större helhet”.[645] Koselleck har liknat relationen mellan liv och berättelse vid romankonst i att framställa orsaker och verkningar som att de hänger samman *in actu*; som en konstruerad förutbestämdhet. Det sker en fiktionalisering av det faktiska när det återskapas med hjälp av språket. Lärobokstexterna skulle kunna liknas vid en berättande historia som återger en rad händelser, men inte de diskussioner som föregått dem, utan vilka inget hade kunnat hända.[646] Den prospektivt skrivna historien

[641] Söderlund, Ernst, 1963, förord.
[642] Söderlund, Ernst, 1963, inledningen.
[643] Brandell, Georg, 1921, s. 125–127.
[644] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.
[645] Danielsson Malmros, Ingmarie, 2014, s. 180.
[646] Koselleck, Reinhart, 1989a, s. 315–316.

förmedlar en konstruerad förutbestämdhet utan de vägval som föregått den, vilket skiljer läroboksexternas historia från livs- och erfarenhetsvärlden där historien skapas genom tillbakablickande och meningssökande.

*

Utöver det faktum att all historieskrivning sker retrospektivt så är texterna endast indirekt genealogiska. De mest genealogiska frågorna – i *Levande historia 2* (1987)[647] – om det är rätt att göra revolution och om drömmen om ett rättvist samhälle inte kan förverkligas utan våld, avslutar redogörelsen i stället för att vara dess utgångspunkt och organiserande princip. Även författarna till *Genom tiderna högstadiet A* (1970) inordnar den franska revolutionen i ett större sammanhang, när de inleder redogörelsen för orsakerna till revolutionen med att räkna upp allt som i det nutida Frankrike påminner om revolutionen och som visar att det ”franska folket anser *den stora revolutionen* som en av de viktigaste händelserna i sin historia”.[648]

Den franska revolutionen skildras på samtliga stadier och i samtliga läroböcker för att den retrospektivt anses betydelsefull även om författarna inte är eniga om hur betydelsefull den är eller varför. Var händelserna i Frankrike 1789–1799 obetydliga i jämförelse med senare tiders världshändelser, början till en ny tid, en av de viktigaste händelserna i den franska historien, höjdpunkten på en samhällsomvandling eller början på en ny epok i historien? Hur revolutionen definieras leder till frågor om relevanskriterier och urval.

Stormningen av Bastiljen, som omnämns i samtliga läroböcker utom *PULS Historia* (2012), illustrerar detta ytterligare.

*

Dagen för stormningen, den 14 juli, är sedan 1880 Frankrikes nationaldag. Av störst intresse här är vilka olika betydelser stormningen tillskrivs i retrospektiv.

Stormningen av Bastiljen får sin mening genom att utgöra en del av franska revolutionen, ofta dramaturgiskt beskriven som dess startskott. Berättelsen som helhet leder dock inte fram till en poäng på samma sätt som berättelser i andra sammanhang gör. Därför är det svårt att teleologiskt koppla stormningen av Bastiljen, eller ”berättelsen” om franska revolutionen, till ett avsett slut.

---

[647] Hildingson, Lars, 1987, s. 186. Frågorna återkommer i *Levande historia 7–9* av Lars Hildingson & Kaj Hildingson, 1995.
[648] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 10.

Den stora likhet som utmärker läroböckernas skildringar av franska revolutionen ger i större utsträckning uttryck för intertextualitet och genrekonvention än stormningen av Bastiljen som en del av en på förhand strukturerad redogörelse med ett tydligt budskap. Dess funktion i intrigen är mångfacetterad, också ur ett genetiskt-prospektivt perspektiv.[649]

Stormningen återges som en del av ett eskalerande händelseförlopp.[650] I *Genom Tiderna 1G* (1963) är stormningen en del av en kronologiskt sammanbunden text. ”Nu beslöt riksdagen eller nationalförsamlingen, som den kallades vid denna tid, att handla.”[651] På motsvarande sätt i en senare *Genom-tiderna*-lärobok:

> Den 14 juli 1789 gjorde folket i Paris uppror. Man försåg sig med vapen och stormade den gamla fästningen Bastiljen. Där hade många oskyldiga mänskor [sic] hållits inspärrade på kungens befallning. På flera håll i landet följde bönderna parisarnas exempel. De stormade och brände ner de hatade adelsmännens slott. Man har därför räknat denna dag som den franska revolutionens början, och den 14 juli är alltjämt Frankrikes nationaldag.[652]

Inte heller i *Historia för gymnasiet* (1970) är det tydligt hur händelser som följer på varandra hänger samman. Folket råkar i jäsning och riktar sin vrede mot Bastiljen, ”en medeltida borg mitt i staden, sedan länge betraktad som en symbol för kungligt tyranni”. Skarorna intar borgen, som senare rivs, och ”efter en tid tvangs kungaparet och nationalförsamlingen att flytta från Versailles till Paris”.[653]

Beskrivningen i *Perspektiv på historien PLUS* (2011) är likartad i att rykten går i Paris om att kungen kraftsamlar militärt för att avbryta ”den pågående demokratiseringen”, vilket får folk att strömma ut på gatorna i jakt på vapen. Borgerskapet ordnade ett nationalgarde för att bjuda de kungliga trupperna motstånd och upprätthålla ordningen. Den 14 juli stormades så Bastiljen, ”en medeltida fästning som tjänstgjorde som fängelse och ammunitionsförråd. Denna händelse firas idag som Frankrikes nationaldag”.[654]

Stormningen återges av en del författare som en dramatisk del av berättelsens dramaturgi. Bastiljen förklaras vara föremål för folkets hat och skräck, ”en symbol för

[649] Danielsson Malmros, Ingmarie, 2014, s. 179.
[650] Brandell, Georg, 1921, s. 127.
[651] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.
[652] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 77.
[653] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 21.
[654] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 201.

kungligt tyranni"[655], eftersom kungen där låtit fängsla misshagliga personer; i *Historia för folkskolan* (1954) fångar som "kämpat för frihetens sak"; i *Genom tiderna 1G* (1963) oskyldiga människor som hållits inspärrade på kungens befallning.[656] En beväpnad folkmassa riktar sitt raseri mot det befästa slottet, som blev jämnat med marken, "besättningen nedgjordes, och kommendantens avhuggna huvud bars på en stång i triumf genom staden".[657] Efter stormningen låter kungen nationalförsamlingen fortsätta sitt arbete.[658] Dramaturgin i *Levandet historia 7–9* (1997) är likartad. Kommendantens öde blir en huvudsak:

> Plötsligt dök några soldater upp bland den rasande folkmassan. De ställde sig på de upproriskas sida och riktade sina kanoner mot Bastiljens inre portar. Det var nog för att befälhavaren skulle begå sitt sista misstag. Mot löfte om att få gå fri öppnade han portarna. Han tappade huvudet både bildligt och bokstavligt. Folkmassan högg av det och huvudet höjdes i triumf på en stång.[659]

I och med att Bastiljen var erövrad hade den franska revolutionen börjat, även om orsakerna gick långt tillbaka i tiden.[660]

Av en del författare tillskrivs stormningen ett uttryckligt förklaringsvärde, utöver sin plats i ett kronologiskt händelseförlopp. I *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) stormas Bastiljen för att fästet utgör "despotismens bålverk". Stormningen ledde i sin tur till att nationalförsamlingens ställning tryggades, "och kungen hade därefter blott att underkasta sig dess anordningar".[661] I *Allmän historia för realskolan* (1957) leder stormningen av Bastiljen till ståndssamhällets fall, eftersom stormningen "blev signalen till en allmän resning mot den gamla samhällsordningen".[662] I *Allmän historia för gymnasiet* (1956) fungerar kronologin som indirekt förklaring. Fästningen stormas för att den betraktades som "själva bålverket för den enväldiga kungamakten". Efter att Bastiljen fallit utbryter uppror på landsbygden och bönderna går till angrepp mot de adliga

---

[655] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 21–22. Författarna anger i en bildtext att händelserna den 14 juli inte motsvarar en stormning och återger en samtida gravyr som snarare är inspirerad av myten än av verkligheten

[656] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 269; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.

[657] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.

[658] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 143.

[659] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 175. Jämför den likartade texten i Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, *Levande Historia 8*, 2011, s. 208.

[660] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 175–176.

[661] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 112.

[662] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 203–205.

slotten.[663] Stormningen av Bastiljen tillskrivs retrospektivt ett förklaringsvärde, eftersom dess plats i fransk historia, som ursprung till nationaldagen, måste betyda något signifikant utöver att stormas i stridens hetta.

Alf Kahnberg, Gösta Lindeberg och Lars Hildingson ger uttryck för en mer formalistisk historieundervisning, utan berättelsens teleologiska inslag. I *Genom tiderna, Högstadiet A* (1970) förefaller det primära skälet till stormningen vara Bastiljens vapen- och krutförråd, men att det utvecklades till just en stormning berodde på att de människor som släppts in i borgen besköts med kanoner vilket fick människorna utanför att gå till storms.[664] Lars Hildingson konstaterar i en bildtext i *Levande Historia 2* (1987) att Bastiljen inte var någon betydelsefull byggnad men att erövringen av den ledde till att folkmassorna blev medvetna om sin styrka.[665]

En form av metaperspektiv kan skönjas i *Alla tiders historia* (1985). Författarna konstaterar att Bastiljen, en symbol för envälde och förtryck, stormades 14 juli 1789, att ”[d]en samtida propagandabilden överdriver häftigheten i striderna” och att [h]ändelsen har uppfattats som inledningen till revolutionen”.[666]
Stormningen av Bastiljen skildras som en prospektiv händelse med stor betydelse för revolutionens fortsatta förlopp, en betydelse som tillskrivs stormningen retrospektivt och som därför varierar. Det är svårt att tänka sig en lärobokstext som utelämnar händelsen, men det sätt som stormningen skildras på visar hur prospektiv historia skrivs i ett retrospektiv: utifrån aktörer med intentioner, med en i efterhand tillskriven mening, i en lärobokskontext med syfte att dramatisera och levandegöra det förflutna. Frågan är vilken betydelse som stormningen ska tillskrivas i relation till andra händelser som ledde fram till revolutionens utbrott, stormningens symboliska betydelse och vilken betydelse slumpens skördar har i historien. När historien blir historia lämnas i allmänhet lite utrymme åt det som ingen mening rymmer – åt det slumpmässiga och det meningslösa.

Komplexitet och enkelhet

Den historia som aldrig upprepar sig är mångfacetterad och kan förstås som händelser, konjunkturer och strukturer. Det finns inte en tid utan flera tider. Historia är alltid beroende av perspektiv, både i sin samtid och i nutid. Historien erfars av människor med olika perspektiv och tolkas i sin tur på olika och perspektivberoende sätt. Historia handlar om samhälleliga förändringar på flera olika nivåer och tolkas utifrån olika förståelse av vad det är som konstituerar förändring. Historia är det komplexa svaret på

[663] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 295.
[664] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 12.
[665] Hildingson, Lars, 1987, s. 184.
[666] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 221.

varför-frågor och resultat av analys. Historia handlar i första hand om att förklara och förstå (bättre). Historien förändrar sig hela tiden, beroende på nya forskningsrön, nya perspektiv, och nya förklaringar.

*

Sub sole nihil nove est. Historia handlar om att allting går igen. Därför är historia som livets läromästare en möjlighet. Historien blir historia när människan vänder sig till det förflutna för att få svar på frågor om identitet, existens och moral. Historien blir meningsfull när det upprättas rätlinjiga samband mellan nutid och förfluten tid som svar på bestämda behov och frågor. Historia handlar om att formulera kontinuitet och att göra jämförelser. Historia handlar om hur händelser och fenomen hänger samman och ges mening av den kronologiska ordningen. Historia handlar om fakta om det förflutna och om att kumulativt lära sig mer och nytt. Historia är svaret på vad- och hur-frågor. Slutsatsen som följer är att historien ligger där den ligger.

Komplexitet och enkelhet i lärobokstexterna

Enklast att förstå är den typ av sammanhängande berättelse som kännetecknar framför allt 1919 års lärobokstexter. Händelsehistorien i kronologisk ordning förklarar hur det ena leder till det andra. Den låter sig också förstås av aktörernas egenskaper och ageranden. Vi kan lära oss av de franska kungligheterna och fostras till att agera annorlunda. En svag karaktär är en svag karaktär, då som nu. Ändå var det franska 1700-talssamhället unikt. Gustaf Jacobson inleder 1931 traditionen i det urval av texter som föreligger här, och som lever kvar till 2000-talets läroböcker. Det finns direkta samband mellan kungligheternas sedeslöshet, njutningslystnad, orkeslöshet och oförmåga och den franska revolutionens utbrott, liksom mellan Marie Antoinettes viljestyrka och slösaktighet och revolutionens utbrott.[667]

Tidigare läroboksförfattare skriver ur ett bestämt perspektiv när de ger uttryck för sympati med kungen och beskriver folket som en våldsamt agiterande folkhop. Texterna blir explicit värderande på ett sätt som är främmande i lärobokstexter från den andra halvan av undersökningsperioden. Folkmassan i Paris upptäcker att den kan få sin vilja igenom ”genom att ställa till oroligheter”. Nationalförsamlingen flyttar till Paris och gör sig därigenom beroende av ”den oroliga Parisbefolkningen och dess ledare,

[667] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 141–142; Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 108–109; Brandell, Georg, 1921, s.126; Wirsén, Ragnar, 1954, s. 267; Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 202; Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 294; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 10.

vilka genom våldsam agitation sökte förmå församlingen att gå vidare på omstörtningens väg". Människor som uttrycker sitt missnöje med kungamakten beskrivs av Jacobson i *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) som "folkmassa", "folkhop" och "pöbelskaror".[668] Folket blir förövare – inte bara revolutionärer – med offer som mördas och fängslas.

På 1960-talet förenklas historien avseende svar på historiens vad och hur. Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg skriver om de två principerna för röstningen i den franska riksdagen: att stånden, liksom i den svenska riksdagen, från början samlades var för sig men att det tredje ståndet efter en tid lyckades genomdriva "att de skulle sammanträda och besluta gemensamt".[669] En potentiellt komplex historia har blivit en historia kännetecknad av enkelhet. När den gamla samhällsordningen avskaffades, beskrivs det av Kahnberg och Lindeberg som att nationalförsamlingens medlemmar plötsligt, den 4 augusti 1789, tävlade om att föreslå reformer.[670]

Enkelheten är skenbar. Varför-frågorna låter sig inte besvaras av den "att-historia" som inte medger vare sig förklaring eller förståelse. Historien ligger där den ligger. Innehållet förblir detsamma och måste hanteras, inte förändras, i relation till omfånget. Komplexiteten i det historiska skeendet uteblir. Georg Brandell beskriver i folkskolans lärobok (1921) Ludvig XVI:s tveksamhet inför den nya kyrkoförfattningen, en tveksamhet som leder till att kungen flyr till en gränsfästning för att sätta tryck på nationalförsamlingen.[671] Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg konstaterar i *Genom tiderna 1G* (1963) att många adelsmän flydde landet efter stormningen av Bastiljen och att också konungen med sin familj försökte fly 1791.[672]

1792 sammanträdde en ny församling, nationalkonventet, som avsatte kungen, dömde honom till döden och lät avrätta honom. Brandell, Jacobson och Falk & Jacobson återger dock att det rådde oenighet mellan de mer moderata girondisterna i konventet, som ville skona kungens liv, och "ett vilt omstörtningsparti", jakobinerna, som genomdrev avrättningen.[673] "Ludvig försvarade sig med värdighet, men intet försvar

---

[668] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 143–145.

[669] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 10; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 21.

[670] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291–292; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 13.

[671] Brandell, Georg, 1921, s. 128. Se också *Allmän historia för gymnasiet*, 1956, s. 297, där författarna Ernst Söderlund och Ivar Seth än mer betonar betydelsen av Ludvig XVI:s religiositet.

[672] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 13.

[673] Brandell, Georg, 1921, s. 129; Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145; Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 115. Ernst Söderlund och Ivar Seth gör i *Allmän historia för gymnasiet*, 1956, s. 298 och 300 en liknande utläggning om skillnaderna mellan girondister och jakobiner, men i första hand utifrån riktningarnas relation till frihetsbegreppet, respektive jämlikhetsbegreppet.

hjälpte", konstaterar Gustaf Jacobson i *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931).[674] Erik Falk och Gustaf Jacobson beskriver i *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) hur jakobinerna, som med kungens död ville sätta inseglet till revolutionen, beseglade kungens öde. "Med en martyrs undergivenhet" besteg Ludvig Capet schavotten 21 januari 1793.[675] Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg stannar i *Genom tiderna 1G* (1963) vid att konstatera att Frankrike blev republik 1792 och att både kungen och drottningen senare blev avrättade, precis som adelsmän och andra "som misstänktes för att vara revolutionens fiender".[676] I samma författares lärobok för klass åtta i *Genom tiderna 2G* (1964) är texten något mer utbroderad. Läsaren får veta att avrättningen berodde på att Ludvig varit en tyrann "och velat med utländsk hjälp förtrycka folket".[677]

Att styra ett land där en revolution utbrutit samtidigt som landet bekämpar yttre fiender är en komplex historia. Erik Falk och Gustaf Jacobson konstaterar i gymnasieskolans bok (1934) att konventet formellt var "den högsta makthavaren i republiken, men en så månghövdad församling kunde icke utöva regeringsmakten".[678] Välfärdsutskottet uppstod ur ett behov av att koncentrera makten till ett fåtal i det farliga läge som Frankrike befann sig i, såsom krigförande mot stora delar av Europa.[679] Jacques René Hébert, ledare för kommunen i Paris, dristade sig ändå att en tid göra anspråk på makten. Bönderna i Vendée och Bretagne bjöd också, till försvar för "'tronen och altaret'", motstånd mot jakobinväldet, liksom stora delar av landet som efter våldet mot girondisterna ville försvara konventet mot "huvudstadspöbeln".[680] Men även jakobinerna söndrades. Danton ogillade det oresonliga mördandet. Robespierre vände sig mot "Héberts ateistiska förnuftskult". Det slutade med att både Hébert och Danton dömdes till döden.[681] I *Historia för gymnasiet* (1967) stannar beskrivningen vid att olika grupper kämpade om makten och att Danton, Robespierre och "andra inbördes rivaliserande jakobiner sändes i olika omgångar till schavotten (1794)".[682]

Ovanstående exempel påminner läsaren om att franska revolutionen hade kunnat utvecklas på ett annat sätt än vad som blev fallet. Historiens gång beror av flertaliga aktörers aktiva val – och slumpens skördar. I *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*

---

674 Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145.
675 Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 117; Lars Hildingson och Kaj Hildingson antyder i *Levande historia 8*, 2011, att frågan om vad man skulle göra med kungen utgjorde ett problem. Det var inte givet i stunden. Det hade kunnat sluta på ett annat sätt. "Kungen dömdes till döden. Men långt ifrån alla i nationalförsamlingen röstade för dödsdomen", s. 180, 213.
676 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.
677 Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 14.
678 Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 118.
679 Se även Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 300.
680 Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 118; Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 300.
681 Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 119.
682 Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 26.

(1934) förstärks det av att författarna konstaterar att samhällsbristerna i Frankrike inte var större än i andra länder vid samma tid, men att det blev en våldsam omstörtning i just Frankrike på grund av ”en del särskilda omständigheter”, som exempel nämns den franska upplysningslitteraturen.[683]

Tjugo år efter Erik Falks och Gustaf Jacobsons *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) beskriver Ragnar Wirsén en betydligt enklare historia i *Historia för folkskolan* (1954). Borta är potentiella vändpunkter i skeendet, tveksamheter inför beslut, meningsskiljaktigheter, problematiseringar, vidgade perspektiv och frågor av potentiellt allmängiltig karaktär, liksom ett starkt värderande språkbruk och de perspektivbyten som består i att beskriva kungligheterna som både offer och förövare.[684] Wirséns text pekar på många sätt framåt mot 1960-talets relativt sett korta och avpersonifierade texter, med färre namngivna aktörer och värdeomdömen. Det är en mindre sammanhängande – och förklarande – historia än tidigare som skildras.[685]

I *Allmän historia för gymnasiet* (1956) tonar författarna Ernst Söderlund och Ivar Seth ner betydelsen av regenternas personliga egenskaper och konstaterar att ”den brist på effektivitet, som karaktäriserade hela styrelsesättet” väl också inverkade på kungamaktens förlorade anseende.[686] I *Genom tiderna, mellanstadiet C* (1977), stannar slutsatsen om kungligheternas inverkan vid att Ludvig XVI och hans företrädare hade styrt landet illa. I samma text utgörs karaktäristiken av Marie Antoinette av slutsatsen att man tyckte särskilt illa om henne.[687] *Genom tiderna 1 G* (1963), *Genom tiderna* (1977) och *Genom tiderna högstadiet A* (1970) är de enda läroböckerna i fallstudiet som inte lägger ut texten kring skräckväldet och dess förgrundsgestalter. I *Genom tiderna 1 G* (1963) nämns skräckväldet inte alls. I *Genom tiderna högstadiet A* (1970) stannar beskrivningen vid två rader: ”I över ett år varade ’skräckväldet’. Då gjorde konventet uppror mot sina egna ledare och skickade dem själva till giljotinen.”[688]

Till den enkelhet som kännetecknar texterna under den senare delen av undersökningsperioden bidrar en form av kronologiska ellipser. En komprimerad händelsehistoria i kronologisk ordning blir den allt dominerande, utan den potentiella komplexitet som ryms i de äldre texterna. Bindeord som kännetecknar en historisk förklaring, såsom ”eftersom”, ”därför att” och ”på grund av”, har utelämnats:

---

[683] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109–110.
[684] Kvar är dock karaktäristiken av kungligheterna. I *Allmän historia för realskolan*, 1957, karaktäriseras Danton och Robespierre ännu mer utförligt än i tidigare anförda exempel, Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 207; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 15.
[685] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 266-272.
[686] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.
[687] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 76, 80.
[688] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 14.

- Efter månader av överläggningar om vilka reformer som borde genomföras, höll nationalförsamlingen ett möte 4 augusti 1789. ”Nu ville man försöka minska oron i landet genom att handla snabbt. I alla stånden tävlade man om att föreslå förbättringar i samhället.”[689]
- Efter kungafamiljens flyktförsök fördes Ludvig [sic] till Tuilerierna i Paris. ”Nu började många hata konungen, som förut hade varit omtyckt.”[690]
- ”Frankrike hade 1792 råkat i krig med Österrike. Efter Ludvigs [sic] avrättning kom Frankrike i krig med flera andra länder.”[691]

Frågan som uppstår är om Frankrike kom i krig med flera andra länder för att Ludvig [sic] avrättats och hur orsakssambandet i så fall ser ut.

I *Levande historia 2* (1987) ersätts komplexa samband med en kronologisk disposition där de enskilda årtalen bildar rubriker. Under rubriken ”Juli 1789” plundras Bastiljen. I augusti 1789 avskaffas ståndsprivilegierna. 1790 flammar motrevolutioner upp efter förstatligandet av kyrkan. 1791 återvänder kungafamiljen till huvudstaden efter sitt flyktförsök. 1792: revolutionen väcker både entusiasm och avsky.[692] Det kan jämföras med Georg Brandells lärobok för folkskolan som också markerar den kronologiska dispositionen med årtal, men där texten utgör en sammanhängande helhet.

*

En revolution, som den omvälvande händelse det är, innebär rimligen att händelserna i samtiden var allt annat än förutsägbara. En antydan till kontrafaktisk historia ges i Georg Brandells *Lärobok i allmän historia* (1921), när författaren återger hur kungen av hovet förmåddes att sammankalla trupper till Versailles ”och man fruktade att nationalförsamlingen skulle upplösas med våld”.[693] Att kungen valde att sammankalla trupperna till Versailles utgör en potentiell vändpunkt. Flera läroboksförfattare pekar på hur oron bland folket stegrades till uppror som svar på kungens agerande, ett uppror som i sin tur utsträcktes till stormningen av Bastiljen och resten av landet.[694]

När ståndssamhället har avskaffats, står nationalförsamlingen inför utmaningen att bygga upp ett nytt statsskick. Tre riktningar uppstår: högern som vill bevara den gamla samhällsordningen, centern som önskar sig en konstitutionell monarki och vänstern

[689] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 78.
[690] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 13.
[691] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 81.
[692] Hildingson, Lars, 1987, s. 185.
[693] Brandell, Georg, 1921, s. 127.
[694] Brandell, Georg, 1921, s. 127.

som vill inskränka kungens makt till förmån för folkviljan.[695] Frågan om statsskicket avgörs inte förrän 1791 då Ludvig XIV tvingas bekräfta Frankrikes status som konstitutionell monarki. Läsaren påminns i både *Lärobok i allmän historia* för folkskolan (1921) och *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) om att texten om den franska revolutionen är resultatet av tolkning. "'Det franska statsskeppet hade', sade man, 'efter en stormig färd lyckeligen inlupit i ordningens och frihetens lugna hamn.' Så blev det dock ej. Revolutionen gick vidare och vände sig mot själva konungadömet."[696] "Man har beräknat, att 400 000 människor kastats i fängelse, och att 17 000 avrättats."[697]

Falk och Jacobson konstaterar att det "numera" (1934) inte råder något tvivel om "att det var Frankrike, som ville och började kriget".[698] Det dröjer till 1967 och *Historia för gymnasiet* innan läsaren återigen påminns om att historien kan tolkas på olika sätt. Maximilien de Robespierre var inte "någon överlägsen begåvning men hade sin styrka i sin principfasthet, sin energi och sin ärelystnad" och "utvecklade sig till en fanatiker av renaste vatten".[699] Författarna till *Historia för gymnasiet* (1967 & 1970) konstaterar att Robespierre har uppfattats både som en socialistisk förgrundsgestalt och som en bakåtsträvare.[700] I *Alla tiders historia* (1985) kompliceras karaktäristiken av Robespierre, "den mest kontroversielle revolutionsledaren", som länge betraktades som "en blodtörstig tyrann, men i våra dagar finns det historiker som försöker lyfta fram hans jämlikhetssträvanden".[701]

"Frankrike var inget fattigt land, men det var ändå här den revolution bröt ut som i grunden skulle förändra inte bara Frankrike utan också stora delar av Europa."[702] Citatet ur *Alla tider historia* (1985) låter antyda att revolutionens utbrott rymmer ett visst mått av komplexitet. Till komplexiteten bidrar frågan om när en revolution egentligen utbryter – och när den tar slut.

Författarna till *Alla tiders historia* (1985 & 1996) påpekar att det funnits tendenser till revolt före revolutionens utbrott, en revolution som kan sättas in i en större kontext

---

[695] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 113. Ernst Söderlund och Ivar Seth gör en likartad utläggning i *Allmän historia för gymnasiet* (1956) s. 297, liksom Martin Bäcklin, Sten Carlsson, Waldemar Lendin & Hugo Valentin i *Historia för gymnasiet* (1967), s. 23.
[696] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 114–115.
[697] Brandell, Georg, 1921, s. 129; Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 119.
[698] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 116.
[699] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 117. I flera läroböcker förekommer relativt utförliga beskrivningar av skräckväldets huvudaktörer, se till exempel Ernst Söderlund & Ivar Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, 1956, s. 299–300, Alf Kahnberg & Gösta Lindeberg, *Genom tiderna 2G*, 1964, s. 15 och Martin Bäcklin, Sten Carlsson, Waldemar Lendin & Hugo Valentin, *Historia för gymnasiet*, 1967, s. 24.
[700] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24.
[701] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 224; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 154.
[702] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 219.

och som kulmen på en långvarig samhällsomvandling, men som också kan betraktas som en unik händelse som inleder en ny epok i historien.[703] Kaj Hildingson och Lars Hildingson antyder samma typ av komplexitet när de gör en åtskillnad mellan utlösande orsaker och orsaker som går långt tillbaka i tiden: ”En revolution sker inte på grund av en enda orsak, även om en enskild händelse kan utlösa själva förloppet.”[704] I *Alla tiders historia* (1985) ställs frågan, som en påminnelse till läsaren om att utvecklingen var allt annat än given för människorna som levde då, om revolutionen eller motrevolutionen skulle segra.[705]

Abstraktion och konkretion

Historien är abstrakt och distanserad i att den inte längre finns på annat sätt än i kvarlevor och berättelser. Den tid som historia handlar om, och som har förlupit, finns per definition inte mer. Historia handlar därtill om abstrakta fenomen: politiska och ekonomiska strukturer men också fenomen som handlar om identitet, existens och moral. Historien måste konstrueras för att bli synlig och den måste kontextualiseras för att bli meningsfull. Vårt historiemedvetande är abstrakt men manifesteras och kommer till uttryck i specifika historiekulturella sammanhang. Historien uttrycks genom abstrakta begrepp och historia bygger på abstrakta färdigheter: analytisk-kritisk förmåga och tolkning.

*

Vi lever mitt i historien. Historien är nära. Tidens gång är synlig för oss hela tiden och överallt: när vi bevistar dop och när vi går på kyrkogården. Historia brukas och manifesteras runtomkring oss: som kvarlevor, symboler och monument, i arkiv och på museer, vid krig och konflikter. Historien kommer till uttryck i jubileer och ritualer. Historiska begrepp bottnar alltid i en social och politisk verklighet. Historia är konkreta händelser, som upplevs och drivs framåt av konkreta aktörer. Vi gör hela tiden historia. Det är utifrån konkreta exempel som historia kan fungera som livets läromästare. För att bli meningsbärande måste tiden tolkas, kontextualiseras, och konkretiseras.[706]

---

[703] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 220; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans ,1996, s. 150.
[704] Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 1995, s. 208.
[705] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 222.
[706] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 170.

Abstraktion och konkretion i lärobokstexterna

Franska revolutionens utbrott anges i folkskolans lärobok (1921) med orsaker så konkreta och detaljerade som endast eftertankens kranka blekhet medger: att adel och präster ägde omkring hälften av Frankrikes jord trots att de utgjorde knappt en femtiondel av befolkningen och att Ludvig XV förstört kungadömets anseende ”genom sin usla styrelse och sitt sedeslösa levnadssätt”, de ständiga krigen och det slösande hovlivet.[707] Kvinnotåget mot Versailles, som ledde till att kungafamiljen tvingades att flytta till Paris, septembermorden 1792 och stormningen av Bastiljen ger det abstrakta kött och blod, personifieringarna i allmänhet och av skräckväldet i synnerhet, konkreta aktörer, liv och färg. Den utförligaste beskrivningen av Robespierre ger Simon Erlandson och Knut Wichman i *Allmän historia för realskolan* (1957). Revolutionären Robespierre beskrivs som

> … en liten, spenslig man med ett gåtfullt leende på läpparna. Hans röst var torr och tråkig, hans klädsel nästan pedantiskt vårdad. Hans uppträdande var sirligt. På hans hederlighet kunde ingen tvivla. Robespierre var gripen av Rousseaus läror. Hans blinda tro på sin sak, hans fanatism och maktlystnad gjorde honom till den grymmaste av alla revolutionens män.[708]

Robespierre förkroppsligar i det närmaste innebörden av skräckväldet. De konkreta detaljerna och exemplen ger läsaren en möjlighet att förstå innebörden av orättvisorna i Frankrike. Jan Thavenius talar om ”den mänskliga gestalten som identifikationshjälp och upplevelsepotential” utan att därför riskera att historien reduceras till en spännande berättelse om fascinerande människor.[709]

På motsvarande sätt begripliggörs revolutionen av att Ludvig XV förstod att ”efter oss kommer syndafloden”, men utan att orka motarbeta det som komma skulle, och att Ludvig XVI var beskedlig och välmenande men politiskt ointresserad, vilket gjorde honom till offer för viljestarkare människor än honom själv.[710]

Skräckväldet kan begripliggöras av att Danton var häftig och lidelsefull, Robespierre ärelysten och fanatisk.[711] Det är möjligt att på ett allmänmänskligt plan förstå människorna i historien och med dem det historiska skeendet. Det historiska förklaringsvärdet kan diskuteras: Om Danton och Robespierre inte gjort sig skyldiga till skräckväldet så

[707] Brandell, Georg, 1921, s. 125–126.
[708] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 207.
[709] Thavenius, Jan, 1982, s. 23.
[710] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 141.
[711] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145.

hade beskrivningen av dem blivit en annan men historien blir begripliggjord – möjlig att (be)gripa – av denna typ av detaljrikedom och konkretiseringar.

Kungens flykt utgör ytterligare exempel på en genom detaljer och konkretiseringar begripliggjord historia. I ett redan anfört exempel sker flykten till synes som en följdverkning av 1789 års händelser och aristokratins flykt utomlands med anledning därav. I *Historia för folkskolan* (1954) hänger flykten samman med att ”hovet rådde konungen att be främmande makter om hjälp” eftersom oron i landet var stor.[712] Georg Jacobson förklarar däremot att flykten hängde samman med att kungen såsom rättrogen katolik ogillade nationaliseringen av kyrkan och det förklarade oberoendet av påven, vilket i sin tur hängde samman med nationalförsamlingens behov av pengar: ”Han ansåg det hädanefter vara sin plikt att ej underkasta sig församlingens beslut, och då han ej vågade neka att bekräfta dem, beslöt han att fly.”[713]

Genom det konkreta blir det abstrakta möjligt att förstå: att kungen tvingades tillbaka till Paris efter familjens flyktförsök och att deras vagn vid återkomsten möttes av isande tystnad rymmer betydelser. ”Ingen hälsade, ingen hurrade. Det var slut med det franska folkets underdåniga vördnad för sin konung.”[714] Steget mot att förstå orsakerna till att kungen avrättades har därmed kortats.

Flera av lärobokstexterna under perioden förenas av förenkling i att låta flykten förklaras med en orsak: antingen som en följdverkning av aristokratins flykt, för att kungen ville söka hjälp i utlandet, eller som en följd av kyrkans nationalisering.[715] Några författare låter flykten följa på de händelser som föregick flykten utan att markera eventuella samband språkligt.[716]

I Gustaf Jacobsons frågor i *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) förenas till synes abstrakta frågor med konkreta omständigheter:

> Var det riktigt – så tänkte man – att protestanter skulle förföljas i ett katolskt land och katoliker förföljas i ett protestantiskt land? Var det överhuvud nödvändigt, att alla invånare i ett land hade samma religiösa tro? Kunde icke människor med olika tro leva vid varandras sida i fördragsamhet och sämja?

[712] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 270.
[713] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 144.
[714] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 205–206.
[715] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293; Wirsén, Ragnar, 1954, s. 270; Jacobson, Gustaf, 1931, s. 144.
[716] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 270.

De strukturella orättvisorna skildras fortsatt detaljerat. Det är uppenbart att detta inte var ”rätt och billigt” och att man borde ”arbeta för större jämlikhet människorna emellan”.[717]

Över tid kan förändringen beskrivas som en utveckling från den konkreta händelsehistorien till en mer avskalad och därmed abstrakt, eller snarare vag, händelsehistoria. Det kommer till tydligt uttryck i *Genom tiderna 1 G* (1963). Kungen och drottningen är textens enda namngivna karaktärer i skeendet före Napoleon.[718] Att de beskrivs som ”godmodig och fetlagd” respektive ”österrikisk prinsessa” fungerar målande snarare än som förklaring till det som komma skall.

Konkreta detaljer om hur männen var klädda i den första riksdagen på 175 år, hur titlarna avskaffades och hur det kom sig att Marseljäsen kallas Marseljäsen och blir nationalsång utgör konkretioner i en för övrigt avskalad, kronologisk, händelsehistoria utan tydliga aktörer och avsikter.

> I maj 1789 samlades i Versailles Frankrikes gamla ståndsriksdag. Adeln bar guldstickade sammetsmantlar i lysande färger och hade vajande plymer i hatten, prästerskapaet hade sina dyrbara, ståtliga ämbetsdräkter, tredje ståndets (=borgerskapets) ombud var enkelt klädda i svarta dräkter med vit halsduk. Strax gick borgerskapet till storms mot adelsväldet.[719]

Citatet får illustrera en ambition att levandegöra det historiska skeendet genom beskrivningar av konkreta och tidstypiska detaljer. I princip samma skildring återkommer i *Genom tiderna 1G* (1963), och – av samma författare – *Levande historia* 2 (1987), *Levande historia 8* (1995) och *Levande historia 8* (2011). Till skillnad från de äldre texterna syftar den här typen av konkretiseringar, som är stilbrytande, snarare till att levandegöra det förflutna än till att tjäna förståelsen av det historiska skeendet.

Som en särskild form av vaghet framstår att Kahnberg och Lindeberg formulerar den frihet, jämlikhet och det broderskap som skulle råda i Frankrike i konditionalis: ”Enväldet skulle avskaffas…”, ”Alla skulle få skriva fritt i böcker och tidningar…”, ”Alla fransmän skulle dömas vid samma slags domstolar…”.[720] Senare i texten konstaterar författarna att friheten gick förlorad när Napoleon gjorde sig enväldig och lät utropa sig till kejsare, men att jämlikheten fanns kvar i och med att adeln och prästerna inte fick tillbaka sina privilegier.[721]

---

[717] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 140–141.
[718] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.
[719] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 203.
[720] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 292.
[721] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.

Alla tiders historia (1985) och *Alla tiders historia A* (1996) återger historia på en abstrakt begreppsnivå som medger diskussion över tid, exempelvis om revolutionen i Frankrike ska tolkas som en unik händelse och början på en ny epok eller som kulmen på en samhällsomvandling som pågått i flera länder vid samma tid.[722] Att historien både är abstrakt och konkret framgår också av redan anfört exempel på de olika tolkningarna av Robespierre som blodtörstig tyrann eller jämlikhetsivrare.[723]

I *Levande historia 2* (1987) och *Levande historia 8* (1995) avslutas texten om den franska revolutionen i två redan citerade frågor som medger abstrakta resonemang utöver det konkreta händelseförloppet i Frankrike åren 1789–1799: Om det är rätt att göra revolution och om drömmen om ett rättvist samhälle inte kan förverkligas utan våld.

Thavenius konstaterar att den abstrakta och den konkreta förståelsen måste gå hand i hand för att undvika att de studerande antingen utvecklar ”tomma abstrakta föreställningar” eller fastnar i ”konkreta historiska enskildheter”. Han fortsätter: ”På samma gång är det nödvändigt att förbindelsen mellan då och nu hela tiden hålls öppen, så att inte historien blir renons på all djupare personlig relevans.”[724]

Förändring och kontinuitet

Historikerns kanske viktigaste uppgift är att påvisa och förklara förändring. Denna förändring kan förstås som händelser, som konjunkturer och som strukturer. Den genetiska händelse- och individhistorien som söker tidsbundna orsaker och verkningar bygger på en syn på historien som summan av viktiga förändringar som sammantaget förklarar den egna tiden. Ofta är det dramatiska händelser som får utgöra epokernas gränser, som en typ av metonymier för grundläggande förändringar. 476 faller det västromerska riket och medeltiden inleds. 1492 upptäcker Columbus Amerika och renässansen tar sin början. Under 1700-talet började människor tänka olika mot förr, vilket i sin tur leder fram till den franska revolutionen, som i sin tur förändrar Europa i grunden. Så blir tiden, och förändringarna, gripbara.[725] Historien förändras hela tiden, av ny kunskap och nya tolkningar. Tiden som ständig förändring är oförutsägbar. Människan har att på egen hand orientera sig i den.[726] Om skillnaden mellan förändring och

---

[722] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 220; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 150.
[723] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 224; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 154.
[724] Thavenius, Jan, 1982, s. 22.
[725] Se Ödman, Per-Johan, 2007, s. 24, om skillnaden mellan förståelse som förnyelse och omskapande och att gripa tag i något som att något nytt läggs till det gamla.
[726] Rüsen, Jörn, 2005, s. 2.

kontinuitet inte beaktas, stannar orienteringen vid att framtiden kommer att bli som det alltid har varit.

*

Begrepp som används över tid anger kontinuitet, men rymmer förändring, eftersom begreppens innebörd är beroende av den historiska kontexten. En revolution innebär per definition en betoning av förändring, men rymmer också stor potential för kontinuitet utifrån en föreställning om att det har hänt och kan hända igen.

*

När vi söker oss till historien för att få svar på frågor om identitet, existens och moral är historia som kontinuitet både en förutsättning och ett självändamål. Med utgångspunkt i livs- och erfarenhetsvärlden är det kontinuitet vi söker när vi vänder blicken mot det förflutna för att förstå oss själva. Historien som sådan förändras aldrig. Obunden av sin egen tids värderingar kan historikern låta källorna tala för sig själva. Tanken att vi kan lära av historien bygger på att det finns en kontinuitet mellan samtiden och det förflutna, liksom den klassiska historieundervisning som syftar till att lära oss om historia som en kulturs objektiva, och fastställda, innehåll. Det finns urproblem och urmotiv i historien som är relevanta för alla människor i alla tider. Det är möjligt att förstå människor i det förflutna genom inlevelse. Vi förstår oss själva och vår identitet genom att bekräfta kulturella mönster. Som ett specialfall av kontinuitet framstår det att människor som befinner sig i ett ständigt nu låter den egna samtiden inverka mer på tolkningen av det förflutna än tvärtom.

Förändring och kontinuitet i lärobokstexterna

När vi söker ursprunget till händelser i historien, gör vi det från en distanserad plats i den egna samtiden som medger att vi kan identifiera vilka händelser som i slutänden kan anses förklara vår egen tid och hur dessa händelser i sin tur kan förklaras av historiska förändringar. Eftertankens kranka blekhet är historikerns privilegium. Förändringar blir viktiga förändringar i efterhand. Massarbetslösheten och missväxten i Frankrike på 1770- och 80-talen är viktiga för att de leder fram till hungersnöd och desperation och i slutänden revolution.[727]

[727] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 219; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 149.

Missväxt återkommer i historien med viss kontinuitet. Ändå är det inte främst förändringar som läroboktexterna redogör för, utan i första hand händelser vars verkningar inskränks till Trikoloren, Marseljäsen, valspråket ”frihet, jämlikhet och broderskap” och nationaldagen den 14 juli, trots att en revolution rimligen rymmer historiska problem och frågor om existens, identitet och moral. Det av lärobokstexterna svårt att utläsa vad som förändrades av den franska revolutionen och vad som rullade tillbaka till den gamla ordningen.

I *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) består en av förändringarna i att människor under 1700-talet började tänka olika mot förr i många frågor.[728] De retoriska frågorna ger uttryck för både förändring och kontinuitet: förändring i att människorna började tänka annorlunda; kontinuitet i att de inherenta svaren äger en absolut giltighet, oberoende av tid: att fler än en person äger inflytande, människors möjlighet att leva sida vid sida i fred och jämlikhet människor emellan. Frågorna markerar att en avgörande förändring ägde rum i Frankrike i slutet av 1700-talet men de ger samtidigt uttryck för kontinuitet i att vara av såväl existentiell som moralisk natur.
Händelsehistorien blir den dominerande i att revolutionen övergår i Napoleontiden som för en del, men inte alla, läroboksförfattare utgör slutet på revolutionen. Revolutionens verkningar, ur både ett kort och ett långt tidsperspektiv, är i större utsträckning höljda i dunkel, utöver att ”[e]n annan reform av för framtiden bestående betydelse var införandet av metersystemet, som efter hand antagits även i andra länder”.[729]

En revolution betyder, som sagt, att något förändras i grunden. Det är ett av skälen till att denna period i den franska historien skildras i lärobokstexterna, oavsett tolkningen av den som kulmen på flera års samhällsomvandling eller som en unik händelse.[730] Den franska revolutionen utgör mer än andra revolutioner början på något nytt, både politiskt och vetenskapligt.[731] Samtidigt rymmer ordets etymologi och innebörd kontinuitet i att något går igen.

> Nu ska vi studera en revolution i Europa. Den utbröt i Frankrike 1789 och ses som en skiljelinje mellan gamla och nya tiden. Efteråt skulle mycket aldrig mer bli sig likt. Men som vi ska se förändrades inte allt. Precis som tidigare

[728] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 140.
[729] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 119.
[730] Bergström, Börje, Löwgren, Arne; & Almgren, Hans, 1985, s. 220; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 150.
[731] Jämför ”revolution”, *Nationalencyklopedin*, 2015: ”(senlatin *revolu'tio* ’kretslopp’, ’omvälvning’, av latin *revo'lvo* ’rulla tillbaka (till sitt förra läge)’), omvälvning, grundläggande förändring, ofta under kort tid.”

> franska härskare tvingades Frankrikes nya herrar att slåss mot landets gamla fiender öster om floden Rehn.[732]

Alf Kahnberg med flera konstaterar i *Genom tiderna 2G* (1964) och *Genom tiderna, högstadiet A* (1970) att mycket i våra dagars Frankrike påminner ”om den stora omvälvning som ägde rum där mot slutet av 1700-talet”. Trikoloren, Marseljäsen, valspråket ”frihet, jämlikhet och broderskap”. Nationaldagen den 14 juli tas till intäkt för att revolutionen fortfarande anses vara betydelsefull.[733]

1962 års läroböcker bekräftar synen på historia som historien om händelser och förändringar. När de avviker från tidigare läroböcker i att förkortat skildra den franska revolutionen framträder de avgörande händelserna desto tydligare. Texterna blir ett kompilat av händelser, som i tidigare citat om hur nationalförsamlingen samlas och alla ledamöter plötsligt tävlar om att föreslå reformer.[734]

Av den fortsatta redogörelsen för de viktigaste reformerna framgår indirekt hur samhället var ordnat dessförinnan. Att adelsmannen frivilligt erbjöd sig att avstå från skattefrihet betyder att han tidigare var skattebefriad. Av det faktum att ingen skulle förföljas för sin tros skull kan utläsas att detta skedde tidigare.[735]

Slutsatsen om historia som händelser stärks av de återkommande ögonblicksbilderna i *Genom tiderna 2 G* (1964) och *Genom tiderna, högstadiet A* (1970). Under rubriken ”Nyheter från Frankrike sommaren 1789”, respektive ”Bastiljen stormas”, kan en samtida läsare ta del av samma text som läsarna av *Stockholmsposten* 1789.[736] I *Levande historia 2* (1987) inleds händelsehistorien med en dramatisering av kungens avrättning: ”När Ludvig XVI kommer upp på plattformen, där giljotinen reser sig, får han hjälp med att ta av sig sammetsjackan. När han står där i sin vita flanellskjorta, börjar han plötsligt tala till folkmassan: ’Fransmän, jag dör oskyldig …’”[737]

I samma lärobok skildras det fortsatta förloppet genom en räcka omvälvande händelser: ”Revolutionens år”, månad för månad och år för år. I juni 1789 bildas nationalförsamlingen. I juli 1789 stormas Bastiljen. I augusti 1789 avskaffas adelns och prästernas privilegier. 1790 förstatligas kyrkan och motrevolutioner flammar upp på landsbygden. 1791 stiftas lagar som inskränker kungens makt. Kungafamiljen försöker fly.

---

[732] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 175. I stort sett samma inledning återfinns i *Levande historia 8*, 2011, av samma författare.
[733] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 9; Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 10.
[734] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291.
[735] Kahnberg, Alf; Lindeberg, Gösta, 1963, s. 291–292.
[736] Kahnberg, Alf; Lindeberg, Gösta, 1964, s. 9.
[737] Hildingson, Lars, 1987, s. 180.

1792 inleds kriget mot Österrike och Preussen.[738] Händelse och förändring blir delvis överlappande.

Kontinuiteten är en del av Frankrikes problem vid tiden för revolutionens utbrott: ”I jämnt 100 år hade England haft ett fritt statsskick. Förenta staterna hade det friaste statsskicket i världen. Men i Frankrike rådde ännu det kungliga enväldet liksom på Ludvig XIV:s tid.”[739] Samhället var i viss utsträckning ännu medeltida. Anslaget beskriver ett förlegat Frankrike som gjorde ”nära nog ingenting för att förbättra tillståndet”, vilket förstärker betydelsen av den förändring som infaller när revolutionen rullar igång.

Svårast att tolka blir texter av samma karaktär som i *PULS Historia* (2012) som är så korta att dikotomin förändring och kontinuitet inte förefaller rymmas. På de redan citerade fjorton raderna beskrivs hela revolutionsförloppet.[740]

Få lärobokstexter är så tydliga som de i *Genom tiderna 1 G* (1963), *Globen 3* (1995) och *PULS Historia* (2012) avseende hur det franska samhället i slutänden förändrades av revolutionen. Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg konstaterar att friheten, i och med Napoleons tillträde, hade gått förlorad, men att jämlikheten fanns kvar eftersom privilegiesamhället var ett passerat stadium.[741] Lena Lindh och Boel Söderberg drar i princip samma slutsats: ”Revolutionen ledde aldrig till demokrati för fransmännen, men adeln och kungen återfick aldrig sin gamla makt. Trots allt var detta början till en ny tid med mer frihet och mer rättvisa för långt fler människor än tidigare.”[742] Göran Körner och Per Lindberg fastslår att hela samhället förändrades. Kyrkan förlorade sin makt, de fyra stånden avskaffades och ”[a]lla kallades medborgare och fick lika rättigheter”.[743] Men ”[d]et skulle dröja ända till början av 1900-talet innan demokratin slog igenom i Europa”.[744]

*

Historia som kontinuitet kommer till uttryck i det bruk av historia som syftar till att läsaren ska lära sig av historien, vilket riskerar att bli ahistoriskt på ett sätt som i det närmaste motverkar orienteringen i tid. De moraliska domarna över död man rymmer en föreställning om värderingarna som tidlösa och ger på så sätt uttryck för en form av presentism. Presentismen, eller den föreställda kontinuiteten, kan beskrivas som att det

[738] Hildingson, Lars, 1987, s. 184–185.
[739] Wirsén, Ragnar, 1954, s. 266.
[740] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.
[741] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 293.
[742] Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, s. 71.
[743] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 191.
[744] Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, s. 192.

som var fel då, det är fel nu, annars fungerar inte de historiska karaktärerna och deras sedeslöshet, njutningslystnad och slösaktighet som avskräckande exempel. På likartat sätt fungerar de retoriska frågorna som inleder skildringen av revolutionen i *Allmän historia för realskolan*. Vare sig då eller nu var det riktigt att fursten härskade enväldigt i sitt land eller att vissa stånd hade större rättigheter än andra.[745] ”Så tänkte man”, det vill säga ungefär som 1931. Ur ett annat perspektiv försvårar de moraliska domarna historia som kontinuitet. Historien börjar och slutar med den historiska aktören. Om revolutionens utveckling förklaras med Robespierres personlighet och inblandning, så börjar och slutar förklaringen med Robespierre.

Historia som kontinuitet är aldrig så tydlig som i *Levande historia* (1987) och *Levande historia 8* (1995) som avslutas med rubriken ”Revolutionen lever!” och de gränsöverskridande frågorna om det är rätt att göra revolution och om drömmen om ett rättvist samhälle inte kan förverkligas utan våld.[746] ”Fortfarande både skrämmer och entusiasmerar den stora franska revolutionen från 1789.”

Förklaring och förståelse

Jörn Rüsen har höjt ett varningens finger för sammanhang då historieämnet börjar ”värma hjärtat på förnuftets bekostnad”.[747] De känslor som historien väcker hos individen och individens upplevelser av historien ryms inte i den här analysen som snarare utgår från historia som ett sätt att tänka och (be)gripa tid. Förnuft som kategori omfattar både ambitionen att förklara och att förstå det förflutna, men en förståelse som bygger på kognition snarare än upplevelse.

Förståelse

Historikern bör eftersträva att förstå gångna tiders tankar, känslor och kulturformer. Historismens postulat är att historien måste förstås för att historiens mening och meningen i historien ska kunna utläsas i unika individer och individers handlingar. Förståelse är en förutsättning för tolkning som i sin tur är en förutsättning för att kunna utläsa mening. Den klassiska historieundervisningens betoning av mänskliga kvaliteter och historiska exempel, som tjänar som varning eller föredöme, bygger på denna typ av förståelse. Det som inte förmedlas med omedelbarhet och livlighet är inte historia. Inlevelse och förståelse gör det möjligt att se och begripa meningen med ageranden i det förflutna. Målet med undervisningen i historia är att hos eleven väcka känslor av mod och fosterlandskärlek.

---

[745] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 140.
[746] Hildingson, Lars, 1987, s. 186; Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 182.
[747] Rüsen, Jörn, 2004, s. 182.

Förklaring

Den stränga empirismens historievetenskapliga målsättning, att endast fastställa det som har hänt, är sprungen ur förnuftstro. Till skillnad från strävan efter att förstå individer och händelser i det förflutna, så är den förnuftstroende ambitionen snarare att med distans och objektivitet förklara lagbundenheter och historiska skeenden i termer av orsak och verkan.[748]

Förklaring och förståelse i lärobokstexterna

De äldre läroböckerna omfattar både förklaring och förståelse i att förloppet förklaras och förstås ur de historiska aktörernas perspektiv och av deras ageranden. Som uttryck för en klassisk historieundervisning ges målande beskrivningar av de franska kungarnas personliga tillkortakommanden, som förklaring till det fortsatta händelseförloppet, och som varnande exempel för ett uppväxande släkte: ”Ludvig XV var en av de sämsta regenter som funnits; genom sin usla styrelse och sitt sedeslösa levnadssätt förstörde han konungadömets anseende och medverkade därigenom i sin mån till den följande tidens omvälvningar.”[749] Citatet illustrerar att historiens mening finns att utläsa i unika individer och deras egenskaper och agerande.

Som uttryck för ovanstående kunskapstradition, förklaras revolutionens utbrott i de äldre texterna i större utsträckning utifrån de unika omständigheterna i Frankrike och den avvikelse som de franska kungarna utgör; i de senare läroböckerna utifrån lagbundna och naturgivna, strukturella, orsaker. De ekonomiska omständigheterna kan förklaras med Marie Antoinettes slösaktighet i bistra tider, men också som att det statsfinansiella nödläget hotade Frankrike med statsbankrutt, som en följd av, bland annat, lyxen vid hovet.[750] Samma skillnad kan iakttas mellan grundskolans och gymnasieskolans läroböcker under hela undersökningsperioden.

I *Historia för gymnasiet* från 1967 och 1970 förklaras revolutionens utbrott med fyra distinkta orsaker: ”Det statsfinansiella nödläget”, ”Den enväldiga kungamaktens oförmåga”, ”De skärpta ståndsmotsättningarna” och ”upplysningsfilosofin och inflytandet

[748] Möjligen skulle ”postmodernism” kunna utgöra en tredje underrubrik i det postmoderna avvisandet av historiens kapacitet att generera vare sig förståelse eller förklaring. I stället handlar tiden efter det moderna om att göra omtolkningar eftersom den samhällshistoriska ambitionen – ”en sammanhängande vetenskaplig förklaring av förändring i det förflutna” – ändå inte äger någon trovärdighet. Det handlar i stället om att synliggöra och beskriva den inte tidigare uppmärksammade historien; i stället för förståelse och förklaring – omtolkningar, diskurs och metaperspektiv.

[749] Brandell, Georg, 1921, s. 126.

[750] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. x; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 21.

från USA".[751] I *Levande historia 2* (1987) disponeras en stor del av texten under rubriken "Revolutionens orsaker". Orsakerna utgör i sin tur underrubriker: "Ett föråldrat ståndssamhälle", "Upplysningen", "Inflation", "Adeln får minskade inkomster", "Småfolket på landsbygden", "Folket i städerna".[752] Därefter följer en strikt kronologisk redogörelse för händelserna som följer 1789.

Skillnaderna kan beskrivas som skillnaden mellan ambitionen att förstå och ambitionen att förklara, eller som en utveckling från en betoning av individen, det irrationella, unika och oförutsägbara till en betoning av förnuftet, det rationella, det lagbundna och det förutsägbara. Att nationalförsamlingen genomförde en omdaning av samhället efter stormningen av Bastiljen kan förklaras med att de tog intryck av att konflikten spred sig till landsorten "där vilda bondhopar drogo omkring, skövlade adelns slott och mördade deras ägare".[753] Det kan också förklaras som att "[b]ondeskaror anföll godsen och brände arkiven där böndernas skatter och skyldigheter var antecknade. Bönderna gjorde rent hus med de feodala avgifterna".[754] Skillnaden är delvis språklig.

I texter från 60-talet och framåt har den förklarande texten till dels ersatts av ögonblicksbilder, exempelvis citaten ur *Stockholmsposten* i *Genom tiderna 2 G* (1964), *Genom tiderna, högstadiet A* (1970), och inledningen i *Levande historia 2* (1987): "En regnig januarimorgon 1793 rullar en kärra fram mot avrättningsplatsen i Paris."[755] Inledningen i *Levande historia 8* (1995) och *Levande historia 8* (2011) utgör på motsvarande sätt en ögonblicksbild:

> Befälhavaren på Bastiljen, den gamla borg som gjorts om till fängelse, var också orolig. Han hade bara 80 äldre soldater och 30 schweiziska yrkessoldater att försvara sig med. I flera dagar hade befälhavaren nervöst tittat mer på de parisgator som omgav borgen.[756]

Texten i *Levande historia*-läroböckerna från 1995 och 2011 avviker från den genetiskt skrivna historien med tydliga orsaker och verkningar genom att delvis förklara stormningen med befälhavarens misstag och felaktiga beslut: att lämna de yttre murarna av Bastiljen utan försvar, och att han öppnar de inre portarna mot löfte om frihet.[792] Det felaktiga beslutet och slumpens skördar tjänar dock snarare berättelsen än att utgöra metaperspektiv som i sin tur kan leda till fortsatt reflektion.

---

[751] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. x;
Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 21.
[752] Hildingson, Lars, 1987, s. 181–183.
[753] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 143.
[754] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 151.
[755] Hildingson, Lars, 1987, s. 180.
[756] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1997, s. 175; Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2011, s. 207.

Författarna till *Allmän historia för realskolan* (1957), Simon Erlandson och Knut Wichman, är de första i fallstudiet att målande beskriva hur de olika stånden var klädda när de samlades för ståndsriksdag i maj 1789:

> Adeln bar guldstickade sammetsmantlar i lysande färger och hade vajande plymer i hatten, prästerskapet hade sina dyrbara, ståtliga ämbetsdräkter, tredje ståndets (=borgerskapets) ombud var enkelt klädda i svarta dräkter med vit halsduk.[757]

Samma berättargrepp återkommer i *Genom tiderna 1 G* (1963), *Genom tiderna, mellanstadiet C* (1977), *Levande historia 2* (1987), *Levande historia 8* (1995) och *Levande historia 8* (2011):

> På långa rader av bänkar satt 1200 män, av vilka de flesta aldrig förut hade varit i Versailles. Många av dem var adelsmän i granna, färgrika kostymer, andra präster i fotsida violetta och svarta dräkter. Ungefär hälften av de församlade bar enkla, svarta kostymer.[758]

Denna framställning i *Genom-tiderna*-böckerna kan jämföras med motsvarande framställning i *Levande historia*-böckerna:

> Tredje ståndets män var klädda i svart och hade trekantiga hattar. Adelsmännen hade hattar med betydligt större brätten, sidenkappor, knäbyxor och vita strumpor. Prästerna hade långa, svarta kappor. Här och var lyste biskoparnas och kardinalernas röda mantlar.[759]

Alf Kahnberg och Gösta Lindeberg lägger ut texten kring hur alla reser sig när kungen träder in i salen:

> Han hälsade sina undersåtar, tog plats på tronen och satte på sig hatten. Adelsmännen och prästerna satte också på sig hattarna. Det var deras rättighet sedan gammalt att ha huvudbonaden på, när konungen hade det. Men till deras överraskning och förfäran gjorde tredje ståndet på samma sätt. Adelsmännen mumlade förbittrat över denna fräckhet. Då fann konungen en utväg. Han tog åter av sig hatten, och då måste alla de andra följa hans exempel.

---

[757] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 203.
[758] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 290; med liknande ordalydelse i Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 75.
[759] Hildingson, Lars, 1987, s. 184, se även Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 178 och Hildingson, Lars & Husén, Lennart, 1977, s. 16.

> Men det tredje ståndets män hade redan från början visat, att de inte tänkte finna sig i de andras övermod.[760]

I citaten illustreras skillnaderna mellan stånden, men den fortsatta texten elaborerar inte kring just ojämlikheten stånden emellan.[761] Ovanstående exempel kan antas syfta mera till att levandegöra ett ”nu” än att förklara utveckling över tid vilket förstärks av frånvaron av (namngivna) aktörer. Abbé Sieyès omskrivs i *Genom tiderna 2 G* som ”en reformvänlig författare”.[762] De kausala subjunktioner som brukar tillskrivas historievetenskapen, ”eftersom”, ”på grund av” och ”för att”, är här ersatta av kronologiska ellipser och tidsadverbial.[763]

”Nu” fanns det nästan inga fångar kvar på Bastiljen. När nyheten om stormningen blev känd, och upproren spred sig insåg nationalförsamlingen att något måste göras. ”Nu började många hata konungen, som förut hade varit omtyckt.” Kungen togs till fånga. ”Sedan valde franska folket en ny riksdag, som blev kallad *konventet*.” Konventet avsatte kungen och förklarade Frankrike republik. ”Sedan ställdes Ludvig inför rätta och dömdes till döden, därför att han hade varit en tyrann och velat med utländsk hjälp förtrycka folket.”[764] Den kronologiska dispositionen, angiven med månader och år, i *Levande historia 2* (1987), illustrerar det synkrona perspektivet ytterligare. De viktigaste händelserna sammanfattas under respektive rubrik. [765]

Ett redan angivet citat får återigen illustrera hur kronologiska ellipser ersätter historia som förklaring. ”Efter Bastiljens stormning flydde många adelsmän till andra länder. År 1791 försökte också Ludvig XVI att fly tillsammans med sin familj.”[766] Ett möjligt svar på frågan om orsakerna till kungafamiljens flykt kan, utifrån citatet, lyda att kungafamiljen flydde för att många adelsmän flydde före dem. Den förklaring som följer av äldre läroböckers utförligare och mer sammanhängande beskrivning är snarare att

---

[760] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, s. 290; med liknande ordalydelse i Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 75–76.
[761] Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, s. 203.
[762] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 10.
[763] Citat av samtida, bland andra abbé Sieyès, återkommer under perioden, men om citaten i den klassiska historieundervisningen kan antas fungera avskräckande eller till föredöme, så torde syftet i läroböcker från och med 1960-talet snarare vara att tjäna förmedlingen av text, för att levandegöra den och göra framställningen fylligare med samtida citat, Brolin, Per-Erik, Holmberg, Åke, & Dannert, Leif 1966, efterskrift till *Historiens huvudlinjer 1*.
[764] Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 12–14.
[765] Hildingson, Lars, 1987, s. 184–185.
[766] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 79.

kungen, såsom rättrogen katolik, flydde i kölvattnet av ”förstatligandet” av prästämbetet och kyrkans egendomar.[767] Händelsen som sådan ges utrymme snarare än individers ageranden och motiveringarna därtill. Historien blir deterministisk snarare än resultatet av aktörernas (fria) val. På motsvarande sätt återges en rad händelser som följer på varandra: att riksdagen förklarade Ludvig XVI avsatt, att kungaparet dömdes till döden och avrättades, att de ”mest hatiska bland revolutionens män tog ledningen, de mera lugna drog sig tillbaka eller avrättades. Den tid som följde har kallats ’skräckväldet’”.[768]

Ögonblicksbilderna och de unika detaljerna framstår som en rest från en kunskapstraditions betoning av omedelbarhet och livlighet, inlevelse och förståelse. Ändamålet torde snarare vara att väcka och vidmakthålla elevernas intresse än att väcka känslor av exempelvis mod och fosterlandskärlek. Den sedvanliga dispositionsprincipen – orsak och verkan – anknyter till traditionen att med distans och objektivitet förklara historiska skeenden, men i nyare läroböcker så avskalat att förklaringarna och sammanhangen i princip uteblir – som uttryck för en sträng empirism eller författarnas anpassning till ett förminskat historieämne.

Tolkning 1919–2012: sammanfattning

Närheten i textexemplen från den senare delen av undersökningsperioden avser att texten, snarare än historien, görs tillgänglig för läsaren. Att förenkla eller att inte alls beakta tidsavståndet mellan oss och det förflutna blir då mer distanserande än närhetsfrämjande.

Om läroboksförfattarens subjektiva perspektiv i de tidigare läroböckerna främst avser att förmedla en kulturs ideala självförståelse, så kan text skriven ur en historisk aktörs perspektiv antas syfta till närhet mellan läsaren och det historiska skeendet. Historieundervisning som funktion syftar till att lära eleven att tänka och känna. Frågorna blir metodiska utifrån skolans uppdrag att rusta eleverna för den här världen. Att frammana empati med historiska karaktärer skulle kunna vara en sådan funktion som skolan kan bibringa eleverna.[769] Undervisningens resultat blir viktigare än dess innehåll. De psykologiska teorierna blir överordnade. Närheten ökar men förutsättningen för läsarens vandring mellan förr och nu minskar. Tolkningsutrymmet uteblir när den historiska

---

[767] I *Levande historia 8* (1995), s. 180, förklaras kungafamiljens flykt med att de blev allt oroligare för sin säkerhet.

[768] Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Andersson, Einar, 1977, s. 80. Skräckväldet som händelse nämns, snarare än som resultatet av hur män med (olika) politiska program agerade. Beskrivningen i högstadiets bok är något mer utförlig. Skräckväldet varade ett år och bestod i att konventet skickade sina egna medlemmar till giljotinen, Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, s. 14.

[769] Sven Sødring Jensen avsåg med den funktionella historieundervisningen, främst den roll som källkritiken spelat, men sedan boken skrevs 1978 har den så kallade historiska empatin vunnit insteg.

karaktärens unika kontext inte beaktas. Sättet att tänka och förstå dåtid och nutid blir synonymt. Det förflutna erkänns inte som främmande. Sven Sødring Jensen ser en utveckling mot historien som ingens, inte heller folkets eller fosterlandets.[770]

Skildringar av det förflutna görs ahistoriska när nutida begrepp används utan att den historiska utvecklingen beaktas. När individen betonas sker det på bekostnad av samtidsbeskrivningen. Historien blir ett ständigt ”nu” och historia ett ahistoriskt ämne bland andra som handlar om att vara människa, inte om samhället, därav vikten av historiska karaktärer att låta sig inspireras av. Frågan om vad läsaren tycker skapar möjligen närhet mellan individ och stoff, men upphäver samtidigt utrymmet mellan det okända och det kända där historikerns tolkning äger rum. Historia förvandlas till en paneldiskussion utan kritisk distans och tidsavstånd.[771]

Distansen är nödvändig för att det som är främmande i det förflutna inte ska banaliseras, men hade kunnat möta närheten i att översätta det tidstypiska till ett fenomen på aggregerad nivå. Att bönderna tvingades att använda kvarn och vinpress är exempel på orättvisa pålagor och orättmätiga vinster på fattiga människors bekostnad. Distans och närhet möts på detta sätt i de lärobokstexter som beskriver nationalförsamlingens aktörer med begreppen höger och vänster; begrepp som uppstod under revolutionen för moderata respektive radikala revolutionärer.

Den franska revolutionen rymmer per definition tidsöverbryggande frågor som utgår från livs- och erfarenhetsvärlden: orättvisa–rättvisa, våld–ickevåld, frihet–ofrihet, revolution–reformer, makt–maktlöshet. De retoriska frågorna i *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931), om det var riktigt att fursten härskade enväldigt i sitt land och att vissa stånd hade större rättigheter än andra,[772] bygger förvisso på närhet men skapar i praktiken distans. Läsaren kan sympatisera med sakfrågan, men frågan i läroboken är retorisk och påminner läsaren 1931 om att samhället har utvecklats sedan 1700-talet.

*

Det stipulerade tolkningsutrymmet mellan samtidsbundenhet och nutidsorientering är på sätt och vis oändligt i lärobokstexterna. Det finns ingen bortre gräns. Dess ändlighet består i att texterna under hela perioden är samtidsbundna. Orsakerna skildras genomgående utförligare och med större entydighet än revolutionens verkningar.

Svaret på frågan om varför fransmännen betraktar revolutionen som en av de viktigaste händelserna i sin historia besvaras med Marseljäsen, Trikoloren och metersystemet snarare än ”demokratins genombrott” – det svar som motiverar att revolutionen skildras

[770] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 78–79.
[771] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 38, 98.
[772] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 140.

över huvud taget och som i läroboksammanhang är den franska historiens kanske främsta bidrag till förståelsen av vår egen tid.

Intrycket att texterna är samtidsbundna förstärks av att innehållet i ringa utsträckning är nutidsorienterat. Den franska revolutionen förblir sig lik under hela undersökningsperioden. Lärobokskanon tycks starkare än skribentens bundenhet till den egna tiden. Samma stoff cirkulerar och återkommer i flera av texterna, oberoende av författare och gällande kursplan.

*

Relativ och absolut giltighet är den kanske mest grundläggande dikotomin och den som säger mest om synen på historieämnet eftersom det förflutna per definition är mångtydigt. Mångtydigheten är tudelad. Historievetenskapliga resultat representerar historikerns bästa vetande tills nya resultat ser dagens ljus. Tolkningarna av resultaten är olika i olika typer av kontext och delvis beroende av synen på historia.
Lärobokstexterna är i varierande utsträckning faktaförmedlande politisk händelsehistoria, att jämföra med problemorienterad historia utifrån frågor om existens, identitet och moral. Den franska revolutionen återges på likartat sätt i samtliga texter och återberättas ur den allvetande berättarens perspektiv. Lärobokstexterna kan sägas förmedla historikernas bästa vetande just nu. En sådan slutsats kan dock ifrågasättas ur ett avsändarperspektiv.

Avsändarna varierar över tid men revolutionens orsaker förblir i stora drag desamma. Den historievetenskapliga kunskapens relativa giltighet undergrävs i att den franska revolutionen återberättas som att inga nya forskningsrön tillkommit under hundraårsperioden. Historien görs entydig trots en inherent mångtydighet. Metaperspektiven är få. Historievetenskapen som en i grunden frågeställande vetenskap möter lärobokstexternas entydighet.

Historiska problem, och frågor om existens, identitet och moral tarvar kunskap i historia men också att det finns en historia att kognitivt utmanas av och tänka om. En revolution rymmer mångtydighet och historiska problem. Utan aktörer finns det inget problem. Utan detaljer såsom namn och årtal förenklas historien ytterligare. Robespierre ensam personifierar skräckväldet.[773] Tillspetsat avhistoriseras historieämnet utan det innehåll som är historia.

Hittills har analysen uppehållit sig vid historia som vetenskap och inte som livs- och erfarenhetsvärld, framför allt på grund av att den senare ges ett så gott som obefintligt

[773] Hildingson, Lars, 1987, s. 185.

utrymme. Reinhart Koselleck drog, som sagt, slutsatsen att franska revolutionen innebar ett nytt sätt att förhålla sig till historien. Med andra ord skulle revolutionen, med Jörn Rüsens ord, kunna beskrivas som ett *borderline event* genom vilket histo-riemedvetandet aktiveras.[774] Resonemang av detta slag, vilka är inriktade på att förstå den franska revolutionen som en händelse, som inte bara hade genomgripande inverkan på det konkreta politiska händelseförloppet utan också på människors sätt att betrakta sin egen roll i historien, saknas i allt väsentligt. Slutsatsen i läroböckerna är att människor är historia, inte att de samtidigt gör den.

*

Søren Kirkegaard brukar tillskrivas uttrycket att livet levs framlänges men förstås baklänges, så även historien. Lärobokstexterna ger uttryck för både en genetisk framlängeshistoria och en efterklok baklängeshistoria om den franska revolutionen. Frågan är hur långt fram revolutionen sträcker sig och vilka verkningar som följde. Ett fåtal texter ger explicita svar på frågan om hur det gick med friheten, jämlikheten och broderskapet. Någon enstaka text behandlar frågan om varför det utbröt en revolution i just Frankrike, när de politiska förhållandena var likartade i andra europeiska länder vid samma tid.[775]

När de strukturella orsakerna till revolutionen har redovisats rullar händelsehistorien fram i kronologisk ordning. Det ena tycks leda till det andra på ett, ur retroperspektiv, lagbundet sätt. I ett efterklokt perspektiv tycks revolutionen oundviklig. Alexis de Tocqueville konstaterar 1856 att revolutionen kommer att bli alltmer obegriplig vartefter tiden går, eftersom det faktum att den var framgångrik kommer att skymma dess verkliga orsaker. Själv tyckte han sig leva i den för ändamålet bästa av tider: på lagom avstånd från revolutionens mest engagerade anhängare och samtidigt tillräckligt nära för att kunna förstå och empatisera med den.[776]

Stormningen av Bastiljen får tjäna som exempel på hur en enstaka händelse inordnas i en större berättelse för att skapa en sammanhängande text. De olika skäl som anges till att borgen stormas behöver inte vara motstridiga, men viljan att tillskriva stormningen en avsikt och en riktning är tydlig. Få texter pekar på möjligheten att händelserna hade kunnat ta en annan riktning. Den absoluta giltigheten i lärobokstexterna är sprungen ur det faktum att vi har facit och söker de faktorer som kan förklara svaret.

Ett fåtal författare underlåter att uttrycka direkta orsakssamband och inordnar i stället stormningen i kronologin. Någon pekar på slumpens betydelse i att kanonerna som

[774] Rüsen, Jörn, 2001, s. 252–253.
[775] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109–110.
[776] de Tocqueville, Alexis, 2008, s. 20.

avlossades inne på borggården ledde till att människor utanför murarna gick till attack, trots att den prospektiva historien som skrivs retrospektivt sällan tillskriver slumpen något värde.

Den 14 juli har i efterhand utnämnts till den franska nationaldagen och på sätt tillskrivits mening och betydelse som inte framstod lika tydligt för människorna som stormade borgen. Det är så vi förstår historien. Men tolkningsutrymmet blir litet när revolutionen återges som om begreppet vore entydigt, trots att en revolution, även den franska, rymmer en rad potentiellt meningssökande frågor. Intrycket förstärks av att intertextualiteten är stark, också över tid.

En begreppshistorisk analys medger mångtydighet i att låta begreppet *revolution* färdas över tid, samtidigt som respektive revolutions sociala och politiska kontext beaktas. Lars Hildingson (1987) låter antyda det när han jämför situationen 1794 med redan nämnda revolutioner under 1900-talet – en jämförelse som synliggör såväl likheter som skillnader.

Formen som historien om den franska revolutionen skildras i kan i överförd bemärkelse jämföras med en *ready-made* som måste utmanas för att innehållet ska bli redskap för tanken. I stället återges skeendet på ett likartat sätt i samtliga fallstudiets läroböcker: en bakgrund eller bild av det franska samhället 1789 följt av revolutionens utbrott och de händelser som följer därefter. Det är så historien brukar återges – prospektivt som orsak och (i viss mån) verkan, som händelse och förändring och med distans. Befintlig kunskap bekräftas i stället för att utmanas.

*

Den historia om franska revolutionen som förmedlas i lärobokstexterna kännetecknas av enkelhet och kommer till sitt tydligaste och mest konkreta uttryck i att revolutionens orsaker faktiskt låter sig listats i punktform. Enkelheten ligger i sakens natur eftersom vi alltid betraktar historien i efterhandsperspektiv. Men om vi tänker att studier i historia ska hjälpa oss att förstå också vår egen tid blir frågan mer komplex, eftersom vår egen tid kännetecknas av allt annat än den kranka blekhet som uppstår i efterhand.

Tiden löper mellan två stipulerade tidpunkter: från upplysningstiden till Napoleontiden med utsträckning bakåt till Ludvig XIV:s tid och, i undantagsfall, till nutida kvarlevor av revolutionen: Marseljäsen, Trikoloren, metersystemet etc. Få författare förmedlar att förloppet hade kunnat bli ett annat än vad det blev och att händelserna är resultatet av aktiva val.

Även om texterna varierar över tid är det ungefär samma tolkning av revolutionen som kommer till uttryck i läroböckerna. Få författare framhåller att historia är ett resultat av tolkning och att ett skeende kan tolkas på olika sätt. I övrigt består den osynliga fjärde väggen mellan läsare och ett revolutionsdrama uppbyggt av tre distinkta delar:

bakgrund, förlopp och avtoning in i Napoleontiden. Undantaget är möjligen frågor av karaktären ”Vad tror du?”, men som i ringa utsträckning handlar om att faktiskt tolka det förflutna.

Texterna från och med 50- och 60-talen ger uttryck för en avpersonifierad historia, men med inslag av den tidigare traditionens aktörshistoria avseende kungligheterna och skräckväldets förgrundsgestalter. I en i övrigt avskalad historia utgör personporträtten i de senare texterna avvikelser utan samma funktion som i det klassiska historieberättandet. Texterna är till synes enklare än föregångarnas, men samtidigt svårare att förstå på grund av kronologiska ellipser som döljer förklarande samband.

Historien om franska revolutionen äger ett till synes oomkullrunkeligt egenvärde i att förbli i stort sett oförändrad under undersökningsperioden. Den historia förmedlas som uppfattas äga relevans för alla människor i alla tider. Historien om revolutionen förenklas under 1950- och 60-talen men utan att förändras i grunden. På 2000-talet är den tillbaka i en äldre berättartradition med tydliga aktörer och ett sammanhängande skeende.

*

När konkreta historiska individer utgör förklaring till ett historiskt händelseförlopp döljs å ena sidan de historiska problem av mer allmängiltig karaktär som kan bidra till en förståelse av både den specifika historiska tiden och den egna samtiden. Om aktörerna å andra sidan inte alls nämns eller ges abstrakta beteckningar, blir historien vag och svår att gripa tag i. I läroböcker från och med 60-talet är innehållet komprimerat med hjälp av abstraktioner på ett sätt som ger minskade förutsättningar att förstå historiska sammanhang och kunna relatera det specifikt historiska till egna erfarenheter. Läroboksförfattares bruk av metonymier är exempel på sådana abstraktioner, liksom passivkonstruktioner utan aktörer och intentioner. När språket förenklas blir texten ytligt enklare men ändå svår att förstå. Tidens gång tycks given, vilket gör det svårare att förklara och förstå historisk utveckling. Det levande ordet blir, med Sødring Jensens ord, till information.[777]

Metaperspektiv som gör den konkretiserade historien abstrakt, men möjlig att lösgöra från den specifika kontexten, kännetecknar läroböckerna från den senare delen av perioden. Begrepp som på motsvarande sätt kan färdas över tid utgör över perioden som helhet en del av progressionen från grundskolans läroböcker till gymnasiets.

[777] Sødring Jensen, Sven, 1978, s. 78.

*

Historia är historien om förändring. I lärobokstexterna skildras en rad händelser som på något sätt förändrade det franska samhället på ett sätt som indirekt förklarar den tid vi lever i. Som kontinuitet redovisas nämnda Marseljäsen, trikoloren och metersystemet. Färre texter redovisar hur det de facto avlöpte med friheten, jämlikheten och broderskapet och övriga skäl till att människorna i Frankrike revolterade. Händelserna utgör en del av ett förlopp som sammantaget beskriver revolten mot ett föråldrat ståndssamhälle, men de besvarar inte vad som förändrades i grunden och vad som bestod eller på vilka sätt förändring kan förstås. Vad som ur ett metaperspektiv konstituerar historisk förändring skulle utifrån lärobokstexterna möjligen kunna beskrivas som relationen mellan ett föråldrat (stånds)samhälle och krav på förnyelse, understött av en litterär intelligentia.

Förändring och kontinuitet i de äldre lärobokstexterna kan antas få fastare konturer längre fram i historien, då det – i historien som en sammanhängande berättelse – kommer att visa sig vad som förändrades för alltid och vad som stannade vid det gamla. Den kronologiska ordningen tycks i läroböckerna från 1960-talet och framåt i allt större utsträckning ersätta den sammanhängande berättelsen, vilket placerar händelserna än mer i förgrunden när de berättande inslagen har skalats bort. Men det förekommer metaperspektiv i läroböcker från och med 1960-talet som inte förekommer i de tidigare läroböckerna – om den franska revolutionen ska betraktas som unik eller som kulmen på en samhällsutveckling. Nyare lärobokstexter kännetecknas av att ge kortfattade svar som avslutning på skildringen om revolutionen. Lars Hildingson och Kaj Hildingson konstaterar att den franska revolutionen förändrade Frankrike i grunden men att den trots att den varade i tio år blev ett föredöme för förtryckta i andra länder under 200 år.[778] Historien är inte längre så sammanhängande att dikotomin kan antas få fastare konturer längre fram i boken.

*

Ur ett genetiskt perspektiv är lärobokstexter i historia förklarande i att de händelser och förändringar redovisas som (indirekt) anses relevanta för att förklara det samhälle vi lever i idag: allas skyldighet att betala skatt, alla medborgares tillträde till statliga ämbeten, livegenskapens avskaffande och näringsfrihet. Förklaringsvärdet ökar exponentiellt

[778] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 176; Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2012, s. 206.

med distansen till det förflutna.[779] Att efterfråga orsaker och verkningar är *per se* uttryck för en genetisk orientering i tid.

I läroböcker från början av 1900-talet dominerar förståelsen som förklaringsmodell. Individernas egenskaper och handlingar förklarar den fortsatta utvecklingen. En något raljant tolkning skulle kunna utmynna i slutsatsen att – om kungarna inte hade varit odugliga och Marie Antoinette inte så slösaktig – så hade revolutionen inte med nödvändighet utbrutit.

Samtidigt förklarar allt som hänt allt det som händer. Historien återges som en sammanhängande och meningsskapande berättelse, men med inslag av det unika och det irrationella. Kanske hade utvecklingen blivit en annan om inte kungen låtit avskeda finansminister Turgot,

> en skicklig och redbar man och anhängare av fysiokraternas läror. Turgot gjorde ett försök till reformer i upplysningens anda (näringsfrihet och skatteutjämning), men han störtades genom de privilegierade klassernas motstånd och hovets intriger (1776).[780]

Varför-frågor besvaras i de äldre texterna med de historiska aktörernas handlingar – de gör historia – vilket i sin tur leder till att skeendet låter sig förstås och ges mening. Som förklaringsmodell fungerar dock inte denna typ av aktörsfokuserad historia med dess betoning av det unika och oförutsägbara. Den kan svårligen falsifieras eller analyseras i termer av orsak och verkan, men vi kan förstå att det gick som det gick eftersom blott Frankrike franska kungar har.

Varför-frågan besvaras på sätt och vis med större lätthet i texterna från 1960-talet och framåt. Frågan om orsakerna till att revolutionen utbryter kan besvaras i fyra eller fem punkter; men därmed inte sagt att texterna bidrar till att läsaren förstår hur allt hänger samman. Utrymmet för tolkning och mening minskas av de kronologiska ellipserna och av en historia som tycks mer eller mindre lagbunden och av naturen given. De aktörer som i en äldre tradition gör historia är i nyare tradition anonymiserade delar av händelsehistorien. Relevanskriterierna är, de många och mångfacetterade direktiven i styrdokumenten till trots, svårare att utläsa.

Ögonblicksbilder och dramatiseringar levandegör händelserna men förklarar dem inte och inbjuder inte heller till förståelse-tolkning-mening. Möjligen kan relevansen beskrivas som bildning i att ett antal till synes obligatoriska händelser nämns, men med varierande förklaringar eller utan att förklaras alls. Den vetgirige lämnas i sticket om

---

[779] Frågan om vad som konstituerar en historisk förklaring tarvar en egen avhandling eller en bok av samma karaktär som Georg von Wrights *Explanation and understanding*, 1971.
[780] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109.

denne undrar varför kungafamiljen flyr landet eller varför kungen och drottningen avrättas – av andra skäl än att det är sådant som, med viss determinism, kan antas hända under en revolution.

De dikotomier som följer definierar mer övergripande tolkningsutrymmet i läroboksterna.

Genetisk orientering i tid och genealogisk orientering i tid

Texterna om den franska revolutionen under perioden 1919–2012 kan beskrivas som genetiskt framåtsyftande berättelser strukturerade som orsaker och, i viss mån, verkningar. Revolutionen utgör en gränssättande händelse i den europeiska historien vilket motiverar att den behandlas i nästan samtliga läroböcker. Den har på flera olika nivåer inverkat på den fortsatta politiska utvecklingen i Frankrike och i andra länder. Ett fåtal läroboksförfattare redovisar dock, utöver revolutionens mest konkreta manifestationer, dess verkningar på kort eller lång sikt.

Äldre lärobokstexter ger, i större utsträckning än texterna från 1960-talet och framåt, uttryck för historia som en stor meningsskapande berättelse. I de äldre texternas sätt att karaktärisera kungligheterna och skräckväldets förgrundsgestalter ryms frågor om existens, identitet och moral. De personliga karaktärernas brist på karaktär, eller övermått av karaktär (Robespierre), förklarar det sätt på vilket historien utvecklar sig utifrån den klassiska historieundervisningens syn på historiska exempels ständiga giltighet. Mening uppstår inte i tolkningsutrymmet mellan nutid och förfluten tid. Mening och betydelse ryms tvärtom i evigt relevanta exempel, oberoende av tid.

I de senare lärobokstexterna finns inslag av den äldre traditionen kvar, exempelvis personporträtten, men som en form av kuriosa i bildtexten, som markerad fördjupning, och försök att levandegöra texten och historien i en i övrigt relativt avskalad skildring utan tydliga aktörer.

Lars Hildingsons avslutning i *Levande historia 2* (1987) är den mest explicit genealogiska av fallstudiets texter. Kontextualiseringen och de avslutande frågorna, om det är rätt att göra revolution och om ett rättvist samhälle inte kan förverkligas utan våld, ger läsaren förutsättningar att i någon mån förstå sin egen tid i relation till 1789. Revolutionen lever i att fortfarande både skrämma och entusiasmera, menar Hildingson. Texten avslutas med de potentiellt meningsskapande frågorna. Genealogin blir dock inte styrande för meningsskapandet.

I texterna från 1960-talet och framåt bidrar de genealogiska inslagen snarare till att levandegöra texten än till att tjäna tolkningen av tid och historia som tankeoperation. Den genealogiska ansatsen i *Historia 8* (1967) – att ”utgå från händelser i våra dagar och se efter hur de är beroende av människors arbete under gångna tider” – speglar detta förhållande. Orienteringen blir i slutänden genetisk efter en genealogisk ansats

som utmynnar i att söka den historiska bakgrunden till dagens händelser – ”[e]n av de allra viktigaste anledningarna till att vi över huvud taget läser historia”.[781]

Om de äldre läroboksstexterna ger uttryck för sin tids historiesyn i en form som Sødring Jensen kallar klassisk, så är texternas samtid mer synligt närvarande i texterna från den andra halvan av undersökningsperioden.

Vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld

Läroboksstexterna i undersökningen ger ibland uttryck för historia som vetenskap och ibland historia som livs- och erfarenhetsvärld, men på ett mindre systematiskt och renodlat sätt än den dikotomiska uppställningen. Utifrån historia som (läroboks)text hade analysen behövt kompletteras med en tredje spalt, mittemellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld, med inslag av ibland det ena, och ibland det andra. Det går inte att säga att texterna över tid utvecklas från historia som vetenskap till historia som livs- och erfarenhetsvärld eller tvärtom. Snarare handlar förändringen om att läsartilltalet blir tydligare längre fram i undersökningsperioden, ofta genom du-tilltal och dylikt.

Historia som (analytisk) vetenskap kommer till uttryck i samtliga läroboksstexter som orsaker till revolutionen. Orsakerna följs sedan av samtidsbunden och absolut giltig händelsehistoria: framåtsyftande men enkel och relativt konkret. Texterna återger snarare händelser inom ramen för revolutionen än konjunkturer och strukturella förändringar.

I början av undersökningsperioden ger texterna uttryck för förståelse i elementär mening. Det går att förstå att en kung på 1700-talet, som hellre reparerade ur än styrde landet, påverkar utvecklingen negativt. Den typen av förklaringsmodeller är i princip bortskriven i läroböckerna från 1960-talet och framåt. Kungarna och deras personligheter ges fortsatt utrymme, men inte som förklaring till skeendet. De historiska aktörerna uttrycks i större utsträckning som ”man” och i grupp som ”adeln”, ”prästerna” och ”bönderna” eller så är de osynliggjorda genom passivkonstruktioner. Den meningsskapande förståelsen ersätts inte i samma grad av förklaringen, därtill är sambanden alltför oklara. Den historiska förklaringen går förlorad i kronologiska ellipser och otydliga, eller osynliga, aktörer.

[781] Björkblom, Sixten, Düsing, Lennart, von Horn, Paridon, 1967, s. 7.

Vetenskap	Livs- och erfarenhetsvärld	(Läroboks)text
Distans	Närhet	Distans
Samtidsbundenhet	Nutidsorientering	Samtidsbundenhet
Relativ giltighet	Absolut giltighet	Absolut giltighet
Prospektivitet	Retrospektivitet	Prospektivitet
Komplexitet	Enkelhet	Enkelhet
Abstraktion	Konkretion	Konkretion
Förändring (händelse)	Kontinuitet	Förändring (händelse)
Förklaring och förståelse	Känsla, upplevelse	Förklaring-förståelse-känsla

Historia som lärobokstext kan i korthet beskrivas som distanserad, samtidsbunden, absolut giltig, prospektiv, enkel, konkret, med betoning på händelser snarare än förändring-kontinuitet, och som förklaring-förståelse-känsla i början av perioden, förklaring-känsla i slutet av den.

Ändlighet i perspektiv och oändlighet i perspektiv

Perspektiven i lärobokstexterna är ändliga. De eviga frågorna ges inget eller litet utrymme, trots att en revolution som gränssättande händelse rimligen leder till frågor om existens, identitet och moral. Närmast oändligheten kommer, återigen, Lars Hildingsons fråga om det är rätt att göra revolution och om ett rättvist samhälle inte kan åstadkommas utan våld.

Ändligheten förstärks av samtidsbundenheten i att tiden och rummet tydligt definieras som Frankrike 1789 fram till Napoleonkrigen, med enstaka utblickar till Frankrike före revolutionen och efter Bonapartes fall, det övriga Europa och revolutionen i Nordamerika. Det som ska förklaras, förklaras av händelserna inom den definierade tidsramen, det definierade rummet och de historiska aktörer som befinner sig där och då. Historien om revolutionen är prospektiv – beskriven som orsak och verkan, i första hand fram till Napoleontiden, mer underförstått fram till nutid.

Till det ändliga perspektivet bidrar att texterna ger uttryck för historien om den franska revolutionen som absolut giltig. Texterna ger få metaperspektiv och de ger, med enstaka undantag, inte uttryck för vetenskapliga resultat som relativt giltiga – beroende av tolkning och ny kunskap. Enkelheten bidrar ytterligare till ändligheten. Det ryms en paradox i jämförelsen mellan Lars Hildingsons och Kaj Hildingsons konstaterande att mycket aldrig mer blev sig likt efter revolutionen, och lärobokstexter som förmedlar att

revolutionen alltid är sig lik.[782] Historia som lärobokstext är något annat än historia som vetenskap, vilket strider mot Sødring Jensens tes att vetenskapsämnet historia sipprar ner i utbildningssystemet.

Revolutionens orsaker och verkningar ryms inom ramen för den stipulerade revolutionsperiodens händelser och ändliga perspektiv, i en form som måste brytas ner för att möjliggöra nya perspektiv och nya tolkningar. Från ett stadium till ett annat tillkommer snarare mer fakta och fler abstrakta fakta än nya perspektiv som kan generera nya tolkningar. De konkreta och detaljerade beskrivningar som kännetecknar de äldre läroböckerna kan leda till större närhet och – i någon mening – förståelse, men försvårar samtidigt att beskrivna fenomen kan färdas över tid. Historia som förändring utmanas inte av historia som kontinuitet. Förklaringarna stannar inom den stipulerade tiden och det stipulerade rummet.

Analytisk öppenhet och analytisk slutenhet

All god vetenskap handlar i början av forskningsprocessen om analytisk öppenhet utifrån de frågor som skall besvaras. När frågorna är besvarade består den analytiska öppenheten i en beredskap för deras relativa giltighet inför ny kunskap och omtolkningar av befintlig kunskap. Forskningen är prospektiv i att sanningar om hur det egentligen var bara äger giltighet tills forskningsfronten flyttat fram och återigen fastslår hur det egentligen var.

Analytisk öppenhet omfattar öppenhet för en komplexitet som består i att det förflutna är flera förflutenheter. Den franska revolutionen upplevdes på olika sätt beroende på perspektiv i dess samtid. Komplexiteten består också i en analytisk öppenhet för att det perspektiv vi betraktar det förflutna utifrån påverkar tolkningen av det förflutna. Forskaren är alltid situerad i sin egen tid och kontext. Till dels handlar analytisk öppenhet om förmågan att tänka om det förflutna i abstrakta termer som medger att tolkningen av det förflutna kan röra sig i tiden och över tid. Historia som livs- och erfarenhetsvärld fungerar i huvudsak tvärtom.

När vi vänder oss till det förflutna i sökandet efter mening och svar på frågor om existens, identitet och moral eftersträvar vi analytisk slutenhet. På frågan om hur något kunde hända söker vi svar som äger absolut giltighet och som är så konkreta och entydiga som möjligt. Om forskaren ser distans som en nödvändig förutsättning söker den enskilde ofta närhet till det förflutna. Historiska händelser nära i tid skapar behov av nutidsorientering och snabba och entydiga svar på komplexa frågor. Den distans som forskaren annars eftersträvar medges inte. Tolkningsutrymmet krymper.

---

[782] Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1995, s. 175. I stort sett samma inledning återfinns i *Levande historia 8*, 2012, av samma författare.

Lärobokstexterna bildar, återigen, en egen genre i att efterlikna historia som vetenskap men utan att medge analytisk öppenhet. De äldre lärobokstexterna ger uttryck för analytisk slutenhet i ”dom över död man” som absolut giltig, också som enkel och konkret förklaring till de händelser som följer. Lärobokstexterna från 1960-talet och framåt är avpersonifierade men ändå analytiskt slutna i sin vaghet och avsaknad av sammanhang och samband.

Texter från undersökningsperioden som helhet är slutna i att entydigt och likartat lista orsakerna till revolutionens utbrott i såväl början som slutet av perioden. De verkningar som i större utsträckning än orsakerna skulle kunna vara föremål för tolkning övergår i flertalet av texterna i Napoleontiden utan att bli föremål för analys.

Sanningssökande och relevanssökande

Lärobokstexterna ger i någon mening uttryck för sanningen om den franska revolutionen, vars underförstådda relevans ur ett genetiskt perspektiv består i att förklara det samhälle i vilket vi lever i idag. Texternas skenbart objektiva och samtidsbundna perspektiv stärker intrycket av att författarna återger en allmänt accepterad sanning om den franska revolutionen.

Äldre lärobokstexter syftar delvis till att fostra medborgare. Utsagorna om de historiska karaktärerna och deras inverkan på händelseförloppet skulle inte klara den renodlade empirismens krav på fakta som sanning. Det skulle inte heller de fiktiva inslag som syftar till att levandegöra text och förflutenhet i framför allt nyare läroböcker. Texter skrivna i en hermeneutisk kunskapstradition utgår från ett relevanskriterium som bottnar i det unika och avvikande, snarare än från den mer positivistiska rationaliteten och förklaringen. Båda rymmer sanningsanspråk, men den förra utifrån tolkning, den senare utifrån positivistiskt fastställda fakta.

Clas Odhner och Karl Gustaf Westman ger 1935 uttryck för den äldre kunskapstraditionen när de förklarar att vi läser historia för att få veta hur människor före oss hade det och vad de uträttade. Det vore otacksamt av oss att inte efterfråga de strävsamma människors historia som efterlämnade landet i ett bättre skick än det varit innan. Dessutom bör varje svensk vilja veta hur svensken, likt engelsmannen, lyckats bevara den frihet som flertalet andra mistat. ”Liksom alla andra folk ha svenskarna haft än medgång än motgång, men de ha icke förlorat modet och ha därför kunnat arbeta sig fram till en aktad plats bland jordens mest bildade folk.”[783]

I senare texter är de historiska karaktärernas och den nationella odlingens betydelse nedtonad. Texterna är avskalade på ett sätt som skulle kunna tyda på att objektivismens

[783] Odhner, Clas & Westman, Karl Gustaf, 1935, inledning.

sanningsanspråk efterföljs, men det handlar snarare om att fakta utelämnas och att sammanhangen som en följd därav blir vaga. De kronologiska ellipserna ger utrymme för olika tolkningar som sammantagna kan ge en annan bild av revolutionen än den vetenskapligt etablerade. Ett exempel är redan nämnt: kungafamiljens flykt från Paris till Varennes, som i en av texterna verkar bero av att adliga familjer flyr landet 1789, efter den stormning av Bastiljen, som i sin tur leder till ökade oroligheter på den franska landsbygden.

Med få undantag fjärmar sig samtliga texter från den sanning som består i att alla historiska utsagor äger relativ giltighet och är beroende av tolkning. Att texterna över tid beskriver en i stort sett oförändrad revolution skulle kunna tas till intäkt för att de återger sanningen, men det talar snarare emot dem i kraft av att sanningen om revolutionen har förändrats under hundraårsperioden. På motsvarande sätt skulle texternas entydiga och liktydiga fastställande av orsaker till revolutionen kunna tas till intäkt för att de återger sanningen om revolutionen, trots att ”sanningen om… ” alltid präglas av komplexitet och är beroende av perspektivval och de svar som nya frågor ger – snarare än enkelhet och objektivism.

Den för läroboksstexter omöjliga frågan är vilka frågor som innehållet besvarar. Tryckta texter kan per definition inte anpassas till de relevanskriterier som utmärker livs- och erfarenhetsvärldens genealogiska närmande till det förflutna. Det är ett banalt påpekande. Den närhet, nutidsorientering, absoluta giltighet, enkelhet och konkretion som texterna ger uttryck för handlar snarare om att överbrygga avståndet mellan text och läsare än mellan läsare och förflutenhet. Samtidigt möter texterna bara delvis de historieveteskapliga anspråken på sanning och, därmed, relevans. Syftet torde vara att läsaren ska lära sig om historien, men en sådan målsättning ger vaga relevanskriterier, vilket kan förklara att kanon är stark under perioden. Förändringar sker inom genren, men inte i relation till vare sig historia som vetenskap eller historia som livs- och erfarenhetsvärld.

Gymnasieskolans texter

Läroboksstexter för gymnasiet är inbördes mer likartade under perioden än folkskolans och grundskolans. Det betyder att *Perspektiv på historien* (2011) delar fler kännetecken med *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) än motsvarande läroböcker för folkskola och mellanstadium eller realskola och högstadium.

Progressionen från lägre stadier till gymnasieskolan skulle kunna beskrivas som en utveckling från orden i analysverktygets vänsterspalt till orden i analysverktygets högerspalt.

Närhet	Distans
Samtidsbundenhet	Samtidsbundenhet
Absolut giltighet	Relativ giltighet
Prospektivitet	Prospektivitet
Enkelhet	Komplexitet
Konkretion	Abstraktion
Förändring	Förändring
Känsla, upplevelse	Förklaring och förståelse

Gymnasieskolans texter kännetecknas i större utsträckning än tidigare stadiers texter av distans, relativ giltighet, komplexitet, abstraktion och förnuft-förklaring, men de är fortsatt samtidsbundna, prospektiva och fokuserade på förändring snarare än kontinuitet. Tre aspekter är kritiska för analysen: språk i relation till innehåll, reella skillnader mellan läroböcker från olika decennier och respektive läroboks relation till böcker för lägre stadier.

Distans

Som tidigare konstaterat så fungerar det politiska och ekonomiska innehållet, som dominerar gymnasieskolans läroböcker, distanserande i relation till lägre stadiers individhistoria. Särskilt påtaglig är skillnaden i början av perioden. Från och med 1960-talet är individhistorien i grundskolans texter nedtonad. Det är otydligt vilka de faktiska aktörerna i skeendet är. Opersonliga pronomen som ”man” dominerar, liksom kollektiva som ”staten” och passivkonstruktioner som döljer aktörerna.

Klivet från grundskola till gymnasieskola skulle kunna beskrivas som ett kliv från en, i relation till äldre läroböcker, förkortad skildring av den franska revolutionen – utan övergripande förklaringsmodell, till en omfattande, men mer abstrakt, ekonomisk och politisk historia.

Relativ giltighet

Att historia äger relativ giltighet synliggörs framför allt i gymnasieskolans läroböcker, och då främst från och med 1960-talet. Läsaren påminns i både *Lärobok i allmän historia* för folkskolan (1921) och *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) om att texten om den franska revolutionen är resultatet av tolkning. I *Allmän historia för gymnasiet* (1956) påminns läsaren om att orsakerna till revolutionens utbrott kan förklaras

bero på både kungligheternas personligheter, men också på den ineffektivitet som utmärkte styrelseskicket.[784] Från och med 1967 års *Historia för gymnasiet* blir påminnelserna om historieämnets relativa giltighet och tolkningsberoende vanligare. Progressionen skulle då kunna uttryckas som en utveckling från att lära om historien till att lära historia, i dess mer vetenskapliga betydelse.

Gemensamt för texterna som ger metaperspektiv på historien är att dessa perspektiv inte blir styrande för den fortsatta texten. Återgivningen av de olika tolkningarna av Robespierre som ”en vägröjare för en senare tids socialism”, ”småborgerlig”, en blodtörstig tyrann och jämlikhetssträvare, utmynnar i slutsatsen att tolkningarna av honom har varierat.[785] På motsvarande sätt blir inte frågan om revolutionen som höjdpunkten på en samhällsomvandling och som en unik händelse föremål för fortsatt reflektion.[786] Stormningen av Bastiljen skildras av nästan samtliga läroboksförfattare men tillskrivs olika betydelser för det fortsatta händelseförloppet, vilket skulle kunna motivera en diskussion om hur och varför vissa historiska händelser blir mer emblematiska än andra. Här stannar det vid en kommentar om att illustrationer av stormningen troligen är mer mytologiska än sanna och att häftigheterna i striderna överdrivs.[787]

Komplexitet

Historien i läroböckerna tycks bli allt enklare över tid. Till skillnad från den relativa giltigheten är historien mer komplex i lärobokstexter från den första halvan av undersökningsperioden, mellan 1934 och 1956, med flest exempel från *Lärobok i allmän historia för gymnasiet* (1934) av Erik Falk och Gustaf Jacobson, att jämföra med de fjorton raderna om revolutionen i grundskolans lärobok *PULS Historia* från 2012.

Flertalet av exemplen på komplexitet visar att ”det hade kunnat gå på ett annat sätt”. Historien är inte (genetiskt) determinerad utan beroende av omständigheter och människors val och beslut, ibland aktiva och medvetna, ibland mer slumpmässiga. Den lagstiftande församlingen, som bildades på hösten 1791, bestod av en höger, center och en vänster med olika politiska program.[788] Revolutionen hade med andra ord kunnat

---

[784] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.

[785] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 24; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1985, s. 224; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans, 1996, s. 154.

[786] Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans; 1985, s. 220; Bergström, Börje, Löwgren, Arne & Almgren, Hans 1996, s. 150.

[787] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 22; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 22; Bergström, Börje, Löwgren, Arne, Almgren, Hans, 1985, s. 221. Staffan Selander gör en liknande genomgång av angivna orsaker till att Bastiljen stormades i *Lärobokskunskap*, 1988, s. 89, men utan att dra någon annan slutsats än att de läroböcker han har analyserat, med undantag av ett fåtal detaljer, skildrar revolutionen på likartat sätt.

[788] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 115.

utvecklas på ett annat sätt om ett annat program hade dominerat de övriga två. Kampen mellan Georges Jacques Danton, Jacques René Hébert och Maximilien de Robespierre hade kunnat vinnas av någon annan än den sistnämnde.[789] Kanske hade revolutionen då utvecklats på ett annat sätt än att alla meningsmotståndare skickades till schavotten. Det fanns delade meningar om kungens öde. Med endast en rösts övervikt dömdes medborgare Capet till döden. Möjligen hade kungen kunnat komma undan med livet i behåll.[790] Om Ludvig XVI:s finansminister, den skicklige och redbare Jacques Turgot, inte hade störtas 1776 hade kanske finanspolitiken hanterats på ett annat sätt och den fortsatta utvecklingen gått en annan väg. Frågan är ju varför det utbröt en revolution i Frankrike när det fanns likartade omständigheter på andra håll i Europa.[791] När revolutionen väl har utbrutit och landet bekämpar krig med yttre fiender är frågan om hur landet ska styras en komplex fråga i sin egen rätt.

Behovet att koncentrera makten till ett fåtal aktörer uppstår när ett land är hotat både utifrån och inifrån och en alltför stor skara formella makthavare inte förmår fatta skarpa och snabba beslut. Skillnaderna mellan stad och landsbygd ska inte underskattas. Kyrkligheten på landsbygden kan fungera kontrarevolutionärt i relation till en radikal och våldsam huvudstadspöbel.[792] Personer i ett ledarskikt kan på motsvarande sätt splittras av meningsskiljaktigheter avseende grundläggande ideologier och våldsutövande.[793]

Perspektiven i gymnasieskolans bok vidgas i relation till grundskolans händelsehistoria. Händelserna beror av strukturer i den franska historien, såsom de skiftande lagarna och skatterna i de franska provinserna och ett enhetsarbete som pågått sedan medeltiden, men som hämmats av de svaga regeringarna efter Ludvig XIV:s död. Marie Antoinette anses fortsatt skada kungahusets sak men inte på grund av sin slösaktighet, utan på grund av sin ”samverkan med reformfientliga trupper”. De färgstarka personporträtten från äldre litteratur har ersatts av ett mer formaliserat språkbruk, till exempel: ”Den enväldiga kungamaktens oförmåga hade demonstrerats inom såväl in- som utrikespolitik.”[794] Att historien förändras genom omtolkning framkommer dock av den bildtext,

[789] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 119.
[790] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 145; Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 117.
[791] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 109–110.
[792] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 118; Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 300.
[793] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 119.
[794] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 21; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 21.

som i enlighet med en äldre tradition, ger målande beskrivningar av Danton och Robespierre, men som också anger att historiker har uppfattat Robespierre på skilda och motstridiga sätt.[795]

Abstraktion

Innehållet i folkskolans, grundskolans och gymnasieskolans lärobokstexter är på många sätt överlappande och likartat. Den största skillnaden består i den ökade abstraktionen i gymnasieskolans texter avseende både innehåll och språkligt uttryck. Samma fenomen kan uttryckas på olikartade sätt men påvisar samma sak. Avgifterna som bonden tvingas betala för vinpress och kvarn kan uttryckas som kvardröjande feodala rättigheter. Om den språkligt utbroderade och konkreta beskrivningen av orättvisorna medger större inlevelse och förståelse, så medger de abstrakta begreppen jämförelser och förklaringar av motsvarande fenomen i andra tider. Tillståndet i Frankrike före revolutionens utbrott kan beskrivas med hjälp av Ludvig XVI:s oduglighet, men också som ett bristfälligt och föråldrat styrelseskick.[796] Som ett särfall av abstraktion framstår den vaghet som kännetecknar nyare lärobokstexter och som inte medger vare sig inlevelse eller jämförelser och tolkning.

I *Historia för gymnasiet* (1967) återges i princip samma historia som i mellanstadiets och högstadiets böcker, men i annan språkdräkt, vilket medger strukturella jämförelser över tid. Att beskriva de franska bönderna som till största delen självvägande och endast i liten utsträckning livegna, men att fattigdomen var stor, ”och skyldigheterna till staten, kyrkan och godsägarna tyngde hårt”, medger tolkning över tid utifrån förändring och kontinuitet på ett annat sätt än när grundskolans böcker återger samma fenomen med att ”den självvägande bonden var tvungen att mala sin säd och pressa sitt vin hos adelsmannen på närmaste slott och måste betala avgifter för det”.[797]

Som en reell skillnad i abstraktionsnivå framstår gymnasieskolans utläggning om exempelvis den nya förvaltningsreformen som innebar att Frankrike delades in i departement i stället för provinser: ”I stället för den förra centralisationen infördes efter engelskt mönster lokal självstyrelse med folkvalda ämbetsmän. Härigenom var kungamakten berövad sina oumbärliga organ vid riksstyrelsens utövande.”[798] I den fortsatta texten beskrivs skeendet mer i termer av reformer och författningar än i realskolans bok, men

[795] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 24; Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, s. 24.
[796] Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, s. 293.
[797] Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, s. 21; Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1964, s. 11.
[798] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 113.

personkaraktäristiken består som ett eko från den äldre kunskapstraditionens individhistoria och det för Frankrike avvikande och unika. Robespierre, förklarar Falk och Jacobson, var inte någon överlägsen begåvning ”men hade sin styrka i sin principfasthet, sin energi och sin ärelystnad, och han utvecklade sig till en fanatiker av renaste vatten”.[799] Samma skillnad i abstraktionsnivå kännetecknar *Historia för gymnasiet* (1967) i relation till *Genom tiderna 2 G* (1964).

Som en syntes av en äldre och en nyare lärobokstradition framstår *Perspektiv på historien Plus* (2011):

> På landsbygden utbröt en kaotisk och våldsam rörelse som påminner om bondeupproren på medeltiden. Bönderna stormade slott och herrgårdar, plundrade och brände och vinnlade sig särskilt om att förstöra de arkiv där deras avgifter och skyldigheter fanns förtecknade.[800]

Här förenas en äldre tids berättande historia med de vidgade perspektiv och strukturer som kännetecknar gymnasieskolans texter under perioden som helhet.

Medvetande 1919–2012

1931 omtalar Gustaf Jacobson i *Lärobok i allmän historia för realskolan* möjligheten att minska antalet läroböcker när de ”nu kunna närmare ansluta sig till varandra”.[801] Så undviks dubbelbehandling av vissa partier. En del stoff, exempelvis episka delar av den svenska historien, lämpar sig bättre på tidigare skolstadier, annat stoff, en grundligare behandling på högre stadier. Som ett resonerande eko genom historien uttrycker Jacobson sin förhoppning om att det ”därigenom skall bli lättare att medhinna kursen på den reducerade tid, som numera står till förfogande för historien i realskolan”.[802] Han ger uttryck för en objektivistisk historieundervisning som omfattar en kulturs hela innehåll och historia som ”en sammanhängande framställning av de märkligare händelser, som timat bland människorna alltifrån äldsta tider till närvarande tid”.[803] En stor utmaning under perioden är hur det omfattande stoffet ska behandlas och fördelas mellan stadier.

Ur ett klassiskt perspektiv består historieämnets relevans i att det är fostrande. Ämnet skall spegla en kulturs ideala självförståelse genom berättelsen om folket och fosterlandet. Målet är nitiska och goda medborgare. Georg Brandells *Lärobok i allmän historia för folkskolan* (1921) är det tydligaste exemplet i fallstudiet på ett klassiskt perspektiv,

---

[799] Falk, Erik & Jacobson, Gustaf, 1934, s. 117.
[800] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, s. 201.
[801] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 3.
[802] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 4.
[803] Jacobson, Gustaf, 1931, s. 5.

här exemplifierat med de flera gånger refererade omdömena om de franska kungarna och det värderande språkbruket.

De läroboksförfattare som från och med 60-talet uttrycker sig om historieämnets relevans framhåller dess betydelse ”för att rätt kunna förstå vår egen tid” – både nära och långt borta:

> Tidigare sysslade vi mest med Sverige och det övriga Norden och huvudsakligen med folkets arbete och liv, därför att detta ligger oss närmast och är lättast att förstå. Nu skall vi framför allt läsa om de stora politiska händelserna ute i världen och försöka visa, hur de har lett fram till det nuvarande världsläget.[804]

Perspektivet i *Historia i Norden* (1982) är delvis annorlunda. Tesen är att man först måste förstå sin egen miljö för att sedan kunna förstå andras; att först lära sig om det som är lite annorlunda för att sedan förstå dem som ”verkar lite mer annorlunda”. ”Det talas mycket om solidaritet nuförtiden. Men hur skall man kunna vara solidarisk med – ställa upp för – människor långt borta, om man inte förstår deras problem?”[805] För att kunna upptäcka såväl likheter som skillnader måste man först känna till sin egen miljö.

Fostran består från och med 60-talet i förståelse för människor i det förflutna och i samtiden. Vi måste veta hur andra folk har haft det ”för att kunna förstå hur de tänker och tycker”.[806] Genom att läsa historia får vi veta hur det kan komma sig att många länder fortfarande är mycket fattiga.[807] Historia som sammanhängande framställning griper också in i framtiden. För att bevara demokratin måste vi alla känna ansvar för landets framtid. ”Det lär vi oss bl. a. genom att ta reda på hur vårt samhälle har utvecklats under tidernas lopp tack vare många människors ansträngningar.”[808] I *Historia för mellanstadiet* (1965) knyts perspektiven samman:

> I Sydafrika härskar tre miljoner vita med lagens och polisens hjälp över 16 miljoner färgade. […] Många människor i den övriga delen av världen fruktar, att de färgade genom en blodig revolution skall tvinga fram jämlikhet

[804] Tham, Wilhelm & Häger, Bengt Åke, 1966, inledande text under rubriken ”Varför läser vi historia?”.
[805] af Geijerstam, Jan, Gustafson, 1982, inledande text under rubriken ”Norden – ett steg ut i världen”.
[806] Tham, Wilhelm & Häger, Bengt Åke, 1966, inledande text under rubriken ”Varför läser vi historia?”.
[807] Rudvall, Göte & Ohrling, Vilhelm, 1965, s. 1.
[808] Tham, Wilhelm & Häger, Bengt Åke, 1966, s. XVII.

> med de vita.[…] I Frankrike var folk så missnöjda med orättvisorna i samhället att en blodig revolution utbröt, som innebar, att en ny tid började för hela världen.[809]

Historia handlar om att följa med sin egen tid och förstå händelser i när och fjärran ”som på mycket kort tid kan få betydelse för oss alla”.[810] Flera författare framhåller vikten av att känna till olika länders historia för att bättre förstå det som händer där nu. Det kan uttryckas än mer instrumentellt: ”Alltid då vi umgås med utlänningar har vi glädje av att känna till något om deras hemland, bl.a. dess historia. Vår kunskap gläder också den vi samtalar med.”[811] Som exempel på samtalsämnen anges livet i det moderna USA som världsmakt och dagens England som före detta stormakt. I *Historia för årskurs 8* (1967), utanför fallstudiet, introduceras den franska revolutionen med frågan ”Varför blir det revolution?” följt av en introducerande text som avser att koppla läroboksstexten till elevernas livs- och erfarenhetsvärld:

> Du har kanske varit med om det här. Ni är ett helt gäng pojkar och flickor, som håller ihop i vått och torrt. Naturligtvis bestämmer ni gemensamt vad ni skall göra. Men ändå är det nog så, att det är Kalle och Mari som leder. […]
>
> Ni gör uppror mot Kalle och Mari, fast de annars brukar få bestämma. Eller du känner igen det här. Det börjar bli en del missnöje i föreningen som pappa är med i. Oviljan växer. Allt fler börjar klaga. Styrelsen är för enväldig. Värst är ordföranden. […]
>
> Så har det gått till i de vuxnas värld i alla tider. Då har det inte enbart gällt gänget och föreningen utan ofta hela stater och hela folk. […]
>
> Så var det med den stora revolutionen som började i Frankrike 1789. Så var det med den ryska revolutionen 1917. Så var det i Kina då kommunisterna erövrade landet i slutet på 1940-talet.[812]

Bengt Åke Häger inleder *Följ med genom tiderna* (1985) med liknande tankegångar i en text om Pinnebergarna som lever i sin egen lilla värld och låter andra styra och ställa åt sig: ”På så vis lämnar de fältet fritt åt maktmänniskorna. I en levande demokrati måste

---

[809] Rudvall, Göte & Ohrling, Vilhelm, 1965, s. 281.
[810] Andersen, Knud & Barfod, Gustav, 1969, s. 5.
[811] Björkblom, Sixten, Düsing, Lennart, von Horn, Paridon, 1967, s. 7.
[812] Ander, Gunnar & Rudvall, Göte, 1967, s. 17.

tvärtom alla ta ansvar inte bara för sig själva och sina närmaste utan för hela samhället."[813]

Ur ett formellt perspektiv är ämnesinnehållet underordnat metodiska färdigheter och kritiskt tänkande. "Någonstans upphör 'historien i sig' för att avlösas av 'historien för oss'", förklarar Ragnar Matsson och Torsten Burgman (1967). Tolkningen är "ett gränslöst viktigt dilemma" för både historikern och läsaren, i "sökandet efter sanningen om oss själva och vår värld. Studiet skall också (vare sig vi är elever eller handledare) lära oss kritik i alla former, även den svåraste, självkritik". Betoningen av källkritik är ett tecken i tiden då den, och medvetenhet om propaganda i radio, tv och tidningar, blev allt viktigare inslag i skolans historieundervisning efter andra världskriget.

I *Genom tiderna 2 G* (1964) kan en utveckling skönjas från stoffcentreringen i äldre läroböcker till ett tydligare mottagarfokus: att "väcka elevernas intresse och stimulera till självständigt arbete", att ge samordningsvinster med andra ämnen, att ge intresserade elever fördjupningstext, att möjliggöra individualisering och träning i studieteknik. Kahnberg, Lindeberg och Andersson (1977) räknar ett utvidgat ord- och begreppsförråd till ett av historieämnets "nyttovärden". Samma lärobok avslutas med kapitlet "Problem i våra dagar" och omfattar utmaningar

> … som i hög grad kommit att engagera ungdomen: rika och fattiga länder, befolkningsproblem, teknisk utveckling och miljöproblem. Avsnittet vill ge en naturlig samverkan med bl a ämnet samhällskunskap och genom sin aktualitet bilda underlag för samtal, diskussioner och grupparbete som en övergång till fortsatta studier på högstadiet.

Problem i våra dagar omfattar också miljön:

> När vi försöker hejda miljöförstöringen i vår tid, kan vi lära oss av det som hänt. Vi kan se att människor knappast brydde sig om den miljöförstöring som gick långsamt. Är vi klokare? […] 'Det ordnar sig nog', vill vi helst tro. Historien visar hur farligt det är att tänka så. Historien visar också att människor i samarbete kan lösa svåra problem.[814]

I *Följ med genom tiderna* (1985) framhåller Bengt Åke Häger att allt i världen beror på allt som har hänt tidigare. Ämnets relevans består i att svara på frågan hur allt har blivit som det är. "Historien är för mänskligheten vad minnet är för människan. […] Tack

---

[813] Häger, Bengt Åke, 1985, inledande text före förord och handledning. Det tyska efternamnet Pinneberg blev ett begrepp i och med Hans Falladas bok *Hur ska det gå för Pinnebergs,* 1932, och har kommit att bli ett uttryck för småborgerlighet.
[814] Hildingson, Lars, 1990, s. 3.

vare minnet kan vi samla erfarenheter, som hjälper oss att klara tillvaron allt bättre med åren." Vi förstår vårt eget samhälle och vi kan, med historiens hjälp, planera för dess framtid. För att förstå andra människor måste vi känna till vad de har gått igenom. För att förstå böcker och filmer med historisk handling måste man ha kunskap i historia. Vi bör också ta vara på den kapacitet vi är ensamma om att ha – att kunna "lära av allt vad gångna släkten har upplevt".[815]

Med *Lärobok i allmän historia för realskolan* (1931) lär vi om historien, men med *Lärobok i allmän historia för folkskolan* (1921) av historien. Exemplen från och med 1960-talet är svårare att karaktärisera. Exempel på att vi lär i historien inskränker sig i princip till Lars Hildingsons avslutande – och flera gånger refererade – frågor: om det är rätt att göra revolution och om inte rättvisa kan åstadkommas ändå. Vi lär i historien och av historien, men inte med nödvändighet om historien eller historia.

I 2012 års läroböcker lär vi åter om historien, och av historien. 2012 ger *PULS Historia* uttryck för historia som livets läromästare i att konstatera att vi tack vare historien kan planera bättre för framtiden och undvika misstag. I övrigt berättar och förklarar historien "hur allting har blivit som det är" och "varför något har hänt, hur det gick till, vad som hände sedan". Författarna till *Perspektiv på historien Plus* (2011) är tillbaka i ett breddat historieämne som omfattar så gott som allt – berättande och analyserande historia, politiska och ekonomiska faktorer, tankemönster och ideologiska föreställningar – men med ökad tyngd på källkritik och historiebruk i enlighet med kursplanen för historia 2011:

> Samtidigt består förstås vad som alltjämt måste anses som historieämnets grunduppgift, nämligen att ge en gedigen kunskap om samhällets utveckling ur ett historiskt perspektiv. Först med egen kunskap i botten kan man ge sig in i resonemang kring orsak och verkan eller anlägga olika perspektiv på historien. Då blir det också möjligt att ifrågasätta och förstå andra framställningar av det förflutna, på Internet, i tidningar, i film eller inom politiken.[816]

Cirkeln tycks sluten. Historieämnets uppgift är att ge en gedigen kunskap om samhällets utveckling ur ett historiskt, företrädesvis genetiskt, perspektiv. Först därefter är det möjligt att resonera kring orsak och verkan, att anlägga olika perspektiv och att förhålla sig kritiskt till framställningar av det förflutna.

Gymnasieskolans läroböcker pekar delvis mot relevans i betydelsen att vi lär historia. Texterna ger uttryck för distans, relativ giltighet, komplexitet, abstraktion och förkla-

[815] Häger, Bengt Åke, 1985, s. 4–5.
[816] Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, förord.

ring-förståelse. Dock syftar texterna inte primärt till metaperspektiv, problematiseringar och perspektivskiften, som är placerade i enstaka meningar och i bildtexter. Skillnaden i relation till grundskolans läroböcker kan beskrivas som evolutionär, snarare än som en väsensskild syn på ämnets relevans.

Tre läroböcker, utanför fallstudiet och skrivna av forskare, avviker i att i större utsträckning ge uttryck för att vi lär historia: *Historia i centrum och periferi* (1973–1975), *Tider, Historia A* (1995) och *Historiska vägval: historia B* (1997):

> Människor i alla länder och i alla samhällsklasser har i alla tider ställts inför olika problem och valsituationer. Det gäller valsituationer för människor i maktens centrum, vid kungens hov, i riksdagen och vid toppmöten. Det gäller också människorna utanför maktens centrum, i periferin, och deras möjligheter att påverka och forma sin egen framtid. Om människor i olika miljöer och tidsperioder och deras relationer med varandra och överheten i dess olika former handlar denna bok.[817]

Redan bokseriens titel, *Historia i centrum och periferi,* anger historia som beroende av perspektiv. Med frågan om varför revolutionen i olika tider har varit föremål för ett så stort intresse ges inledningsvis ett metaperspektiv.[818]

I *Tider, Historia A* (1995) ger författarna uttryck för vad det är att lära historia. Historia är inte det förgångna eller det som hände förr. Historieundervisningen är en mycket liten del av allt det som skapar vår historiebild. Historiesynen inverkar på vår syn på det förflutna och de val vi gör för framtiden. Historia förändras hela tiden och det förflutna kan tolkas ur flera olika perspektiv, av olika personer och i olika tider. Indelningen av historien är en efterhandskonstruktion som ser olika ut i olika områden. ”Vi måste förstå hur vi blev de vi är i dag. Vi måste också förstå hur samhället har förändrats – inte bara veta vad som hände – och kanske till och med begripa vad som kan hända i framtiden.”[819]

Göran Graninger och Sven Tägil tecknar 1997 en potentiell progression i tre steg: ”att redogöra för”, ”att analysera” och ”att diskutera”. Som underlag för en diskussion anges historiesyn, samhällsuppfattning, perspektivval, orsaksförklaringar ”och hur historiskt grundade förhållanden formar vår samtid och framtid”. Varje kapitel avslutas med en eller flera forskningsuppgifter ”så att eleven kan genomföra ett självständigt

---

[817] Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1973a, framsidan.

[818] Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1973b, s. 8. Som svar anges att revolutionen utgör ett dramatiskt skådespel, att den rymmer både kontinuitet och förändring, att revolutioner – likt vulkanutbrott – utgör fenomen, och att revolutionen har haft efterverkning på Karl Marx och ryska revolutionärer i början av 1900-talet.

[819] Gustafson, Harald & Persson, Bo, 1995, s. 11.

arbete och då använda samma arbetsmetod som forskaren". Den progression som beskrivs indirekt består i att borra djupare i historien och att stifta bekantskap med vetenskapliga arbetsmetoder.[820]

Hur ska synen på historieämnets relevans i lärobokstexter mellan 1919 och 2012 definieras? Relevansen över tid och stadier består primärt i att lära om historien. Skildringarna av franska revolutionen kan liknas vid en stensamling i granit eller öar vars relevans det råder en underförstådd enighet om. Progressionen är i huvudsak kumulativ.

Utifrån ett historievetenskapligt perspektiv förmeras och förändras kunskapen om den franska revolutionen ständigt, men i lärobokstexterna förblir kunskapen i stor utsträckning oförändrad, trots en i styrdokumenten förändrad syn på historieämnets relevans. Olika historiska tiders historiemedvetande – tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden – har i ringa utsträckning gjort avtryck i hur den franska revolutionen skildras i lärobokstexterna. Förväntningshorisonten har förändrats under perioden, i mindre utsträckning den del av erfarenhetsrummet som den franska revolutionen är en del av.

[820] Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1997, förord.

Sammanfattning

Ett tänkbart svar till historieeleven i den kommunala vuxenutbildningen för cirka femton år sedan skulle kunna lyda: ”För att få högsta betyg på kursen ska du i en och samma tankeoperation visa att ditt historiemedvetande har kvalificerats. Du ska således visa att du kan tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden.” Frågan som har utretts i denna avhandling är hur utvecklingsprocessen mot ett kvalificerat historiemedvetande går till.

Ur ett konstruktivistiskt perspektiv börjar inlärningsprocessen i en upplevd kognitiv konflikt som uppstår när man (barnet) möter något som inte stämmer överens med det man (barnet) tror sig veta. Målsättningen är att återigen uppnå kognitiv balans. Vygotskij uttrycker något liknande när han ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv omtalar vikten av att främmandegöra etablerade sätt att tänka. Fenomenografiskt beskrivs motsvarande process som att lärandet börjar i att det förgivettagna synliggörs och den naturliga attityden bryts.

För en historiker börjar processen i att etablerad kunskap om det förflutna problematiseras och att kunskapsluckor identifieras på ett sätt som kan beskrivas som kognitiva konflikter och fruktbara tillstånd av obalans. Att främmandegöra etablerade sätt att tänka, att synliggöra det förgivettagna och att bryta med den naturliga attityden torde vara ett vetenskapligt prerogativ som också beskriver början på forskningsprocessen. Den kan beskrivas som evolutionär eller som ett ständigt utökat och förnyat vetande om det förflutna. Nya rön förändrar etablerade sätt att tänka i en process utan slut.

Ur ett historiekulturellt perspektiv är progressionen lika mycket revolutionär som evolutionär: den kognitiva balansen rubbas av meningssökande frågor som mynnar ur livs- och erfarenhetsvärlden. Att närma sig det förflutna genealogiskt, utifrån frågor om identitet, existens och moral, främmandegör den genetiska förståelsen av historien som en sammanhängande, och delvis av naturen given, historia som syftar till att förklara den egna samtiden som ett tillfälligt krön på utvecklingen.

Den lilla flickan som ser sin farmors hand och inser att farmor än gång varit lika liten som den lilla flickan, och att den lilla flickan en dag kommer att bli gammal som farmor, kan liknas vid en kognitiv konflikt eller ett behov av att förstå tiden som både förfluten, samtidig och framtida. Svaren kräver en förståelse av historia som både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld. Den franska revolutionen kan förstås utifrån en rad orsaker och verkningar, men också som den omvälvande händelse en revolution per definition är. På motsvarande sätt kan första världskrigssoldatens offervilja förklaras med tidens nationalism, men också utifrån djupt mänskliga, och tidlösa, orsaker såsom

berusning och grupptryck. För inlärningsprocessen mot högre och mer avancerade nivåer i historia betyder både den evolutionära och den revolutionära utvecklingen en annan typ av progression än de fyra f som beskriver utvecklingen som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Ur ett konstruktivistiskt perspektiv riskerar en sådan beskrivning att stanna vid en kontextbunden faktakunskap som inte utmanar eller utvecklar befintliga, grundläggande, tankestrukturer. Det senare kräver någon form av interaktion. Socialkonstruktivistiskt uttrycks det som att det inte finns någon renodlad faktakunskap som är oberoende av en tänkande individ. Utvecklingen börjar i mitten, i ett befintligt sätt att tänka, snarare än i en mängd fakta först och ett tänkande kring dessa fakta sedan. Jag erfar först gestalten, sedan delarna, inte tvärtom.

Ord och minne saknar sammanhang och samband med de reella tankeprocesserna och blir till en naken verbalism som döljer tomhet och icke-förståelse på ett sätt som inte medger att individen medvetet kan använda sin kunskap. Fenomenografiskt uttrycks meningsskapandet som att fakta i sig inte rymmer mening. Mening skapas av en individ. Vid ett djupinriktat lärande söker den studerande textens mening eller den verklighet och de idéer som ryms bortom texten. Vid ett ytinriktat lärande fokuserar den studerande på orden som sådana och att endast memorera dem. Lärandet börjar i att urskilja dimensioner av variation och de olika sätt på vilket något förstås: de kritiska aspekter som det fortsatta lärandet bör utgå från.

Utvecklingen börjar enligt Vygotskij i en allmän, subjektiv, förståelse, inte i kunskap om enskilda exempel. Denna subjektiva och allmänna förståelse utvecklas mot tänkande i komplex som bygger på objektiva samband. Om förståelsen av ordet revolution till en början är allmän och subjektiv, och omfattar en rad olika fenomen, så utvecklas förståelsen till att göra skillnad på olika typer av revolutioner utifrån en distinktion som bygger på objektiva samband. Förståelsen börjar i de stora begreppen för att utvecklas till mer specifika begrepp eller i en verbal definition som appliceras på konkreta fenomen som i sin tur leder till att begreppet kan generaliseras till att omfatta fler konkreta fenomen än det ursprungliga.

Fenomenografiskt beskrivs processen som att den börjar i den faktiska, subjektiva, förståelsen av revolution och utvecklas till en förmåga att upptäcka vad som kan betecknas som revolution och vad som faller utanför, för att därefter fortsatt kunna urskilja samma variationsmönster i andra sammanhang. Ur ett fenomenografiskt perspektiv består utvecklingen också i förmågan att skilja på ett fenomen och perspektivet ur vilket fenomenet betraktas.

För en historiker torde förmågan att skilja på ett historiskt fenomen och perspektivet ur vilket det tolkas och beskrivs vara central, inte minst när den franska revolutionen skildras, eftersom den fortfarande är föremål för ständiga tolkningar och omtolkningar, också politiska. Den förmåga att tänka kritiskt som kännetecknar vetenskapen kan ur

ett metaperspektiv beskrivas som en förståelse för att på samma sätt som jag aktivt konstruerar min kunskap, på samma sätt är all kunskap ett resultat av hur andra människor (och forskare) har konstruerat kunskap före mig, men det kräver att det görs en åtskillnad mellan fenomenet och perspektivet ur vilket det betraktas och beskrivs.

Perspektivet kan också handla om tid: att den franska revolutionen tolkas och beskrivs på olika sätt beroende på den historiska kontexten i vilken tolkningen görs – på samma sätt som begreppens innebörd skiftar i olika tider, även om de behåller sitt språkliga uttryck. Socialkonstruktivistiskt kan det beskrivas som en utveckling mot revolution som äkta begrepp: att förståelsen av revolution börjar i en allmän förståelse, som i mötet med konkreta exempel utvecklas till en fördjupad och mer nyanserad förståelse som i sin tur kan generaliseras och omfatta fler exempel än de ursprungliga. Pseudobegreppet revolution utvecklas på så sätt till äkta begrepp på en abstrakt nivå.

Förmågan till reflekterande abstraktion, som ur ett konstruktivistiskt perspektiv kännetecknar lärandet på högre och mer avancerade nivåer, kan liknas vid förmågan att generalisera forskningsresultat och inse deras relevans i ett större sammanhang än det ursprungliga. Förmågan till differentiering beskriver på sätt och vis forskningsprocessen från ax till limpa: att utgå från en form av allmän förståelse av ett historiskt fenomen, att utifrån nya frågor hitta flera exempel på fenomenet som därmed kan problematiseras, att få en fördjupad och mer nyanserad förståelse av fenomenet, att utveckla en förståelse av fenomenet som medger generalisering, att förstå fenomenet som äkta begrepp på en abstrakt nivå som att förstå hur fenomenet förhåller sig till andra fenomen utifrån likheter och skillnader. På liknande sätt kan forskningsprocessen ur ett fenomenografiskt perspektiv beskrivas som att börja i den faktiska förståelsen av ett fenomen, förmågan att uppfatta variationsmönster och skillnader, förmågan att – med blick för det specifika och åtskiljande – kunna generalisera och urskilja samma variationsmönster i andra sammanhang. Forskningen, som en form av lärande, börjar i att urskilja de kritiska aspekter som den fortsatta forskningen och det fortsatta lärandet bör utgå från. Ju mer historia jag kan, desto mer både sammanhängande och komplex framstår historien. Samtidigt medger mina kunskaper och min historievetenskapliga skolning en högre typ av generaliseringar och att jag erfar något på ett nytt sätt vilket leder till nya frågor.

Minns de studerande i Wineburgs och Schneiders artikel som visste att använda sina kritiska färdigheter, men som missade att beakta den omedelbara kontextens betydelse: firandet av 400-årsminnet av Columbus ankomst till Amerika 1892. Att president Benjamin Harrison detta år utnämner 21 oktober till nationell helgdag måste kontextualiseras för att inte tolkningen ska förfelas. Tolkningen börjar i det faktum att talet hålls 1892 och utgår därefter från de frågor som talet väcker, inte primärt den samlade kunskapen om Columbus 1492. Att tänka som en historiker är att veta att ställa fruktbara frågor till materialet, inte primärt att förhålla sig kritisk till ett redan samlat vetande som att det utgör slutstation för utvecklingen.

Förmågan att tänka historia dikotomiskt, som både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld, ur ett på samma gång genetiskt och genealogiskt perspektiv, kan bidra till den aktivt konstruerade kunskap som består i förmågan att identifiera ett fenomens kritiska aspekter, att kunna urskilja nya aspekter och att vara medveten om flera olika aspekter på en och samma gång på samma sätt som Koselleck menade att ett begrepp alltid måste förstås i relation till ett motbegrepp.

Det är så insikten om tidens gång drabbar den lilla flickan vid farmors köksbord. Hon identifierar den kritiska aspekten – skillnaden mellan sina händer och farmors. Hon urskiljer skillnaden mellan rynkig och slät hud som ett tecken på tid. Hon är på samma gångs medveten om att hennes händer kommer att bli som farmors och att farmors har varit lika hennes. Så aktiveras hennes historiemedvetande på samma sätt som Koselleck menar att det förflutna, det nuvarande och framtiden alltid relaterar till varandra. Mänsklig självförståelse och tolkning konstrueras i interaktionen mellan dessa tidsdimensioner. Ur Rüsens perspektiv kan den lilla flickans insikt beskrivas som en erfarenhet som hon kan använda för den fortsatta orienteringen i livet: en insikt om förändring som kan vägleda hennes fortsatta agerande och som kan utvecklas när den flätas samman med historisk kunskap.

På motsvarande sätt måste inte det yt- och djupinriktade lärandet vara ömsesidigt uteslutande i ett ämne som historia. Att närma sig historien genealogiskt, utifrån nutida meningssökande frågor, kan antas leda till ett lärande som redan från början är djupinriktat, med angöringspunkter i den tänkande och meningsskapande individen. Men att förstå något och att kunna betrakta något på ett nytt sätt utesluter inte det nödvändiga i att också utöka sin kunskap, reproducera den och tillämpa den i praktiken. I historia torde tvärtom de båda typerna av lärande vara nödvändiga för en utvecklingsprocess som syftar till en mer kvalificerad orientering i tid. Annars riskerar den nakna verbalismen bestå i en presentism som mer handlar om den egna samtiden än om det förflutna och om inlevelse snarare än kognition, som att allt är vad det alltid har varit.

De högre och mer avancerade nivåerna kan beskrivas som alltmer vittförgrenade kunskaper, tankens frihet eller förmågan att överskrida den naturliga tankens gränser. Piaget talar om formalisering som en förlängning av den reflekterande abstraktion som innebär ett av den omedelbara kontexten alltmer oberoende sätt att tänka. Vygotskij talar om verkliga och äkta begrepp som medger att en högre typ av generaliseringar blir gjorda. Fenomenograferna talar på motsvarande sätt om utvecklingen som en utveckling från kunskap om det specifika och situationsbundna till det generaliserbara och att erfara något på ett nytt sätt – från det odifferentierade till det sammanhängande och komplexa.

Att ha stora kunskaper i historia och att vara historievetenskapligt skolad kan beskrivas i termer av att ha alltmer vittförgrenade kunskaper och förmågan att överskrida

den naturliga tankens gränser. Den historievetenskapliga processen syftar till ny kunskap om det förflutna, antingen i skenet av nya källor och/eller som en följd av nya tolkningar. Den kan liknas vid det djupinriktade lärandet som fenomenografiskt beskrivs som att vilja förstå, förstå på ett mer mångfacetterat sätt och i slutänden, om inte historikern förändras som människa, så en förändrad syn på historien. Ett historievetenskapligt välformulerat problem syftar per definition till ett djupinriktat lärande: att söka bakomliggande idéer och betydelser, att erhålla en så mångfacetterad förståelse som möjligt och att förändra sättet som det förflutna förstås på.

Progressionen, likt den vetenskapliga processen, är evolutionär-kvalitativ och kontinuerlig. Ur ett konstruktivistiskt perspektiv beskrivs det som att den kognitiva jämvikten alltid är tillfällig. All kunskap skapar nya problem och frågor. Schemana kan hela tiden förnyas och bli fler. Vygotskij uttrycker det som att ju mer vi lär oss, desto fler nyanser kan vi urskilja. Fenomenografiskt uttrycks det som att det hela tiden är möjligt att upptäcka nya faktorer och urskilja nya innebörder.

Historisk forskning syftar till ständigt ny och förnyad kunskap om det förflutna. Därför har forskningsprocessen inget slut. Den utgår från det som är känt för att utforska det som är okänt och börjar därefter ånyo. På motsvarande sätt utgör faktakunskapen en nödvändig förutsättning för utvecklingsprocessen i undervisningen, men processen börjar i förmågan att kontextualisera, formulera frågor och problematisera. Ur ett historiekulturellt perspektiv kan utvecklingsprocessen beskrivas på ett delvis annat sätt, med ett lärande vars utgångspunkt är frågor sprungna ur livs- och erfarenhetsvärlden, som genealogiskt riktas mot det förflutna.

Progressionens mål beskrivs av de pedagogiska teorierna som alltmer vittförgrenade kunskaper, tankens frihet och förmågan att överskrida den naturliga tankens gränser, ett av den omedelbara kontexten alltmer oberoende sätt att tänka, att erfara något på ett nytt sätt och att förändras som människa. Ur ett historiekulturellt perspektiv beskrivs det i termer av ett kvalificerat historiemedvetande, som omfattar allt ovanstående, men som också kan specificeras som förmågan att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden.

Om förmågan att tänka historia liknas vid den association som ur ett konstruktivistiskt perspektiv betyder att ny (historievetenskaplig) kunskap integreras med befintliga sätt att tänka (livs- och erfarenhetsvärld), så kan ackommodationen liknas vid förmågan att tänka i utökade och flera scheman eller historia som samtidigt både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld. Motsvarigheten till reflekterande abstraktion och formalisering, förmågan att sträcka sig bortom det omedelbara, blir då det kvalificerade historiemedvetande som består i förmågan att orientera sig i tid, definierat som förmågan att använda de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan, scenariekompetens och förmågan att se sig själv som både historieskapad och historieskapande. Ett kvalificerat historiemedvetande består i de högre och mer avancerade nivåer som medger tankens frihet,

förmågan att överskrida den naturliga tankens gränser, och ett av den omedelbara kontexten alltmer oberoende sätt att tänka.

Progressionen är evolutionär i att mötet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld hela tiden genererar nya frågor, fler och utökade scheman, nya faktorer och nya innebörder. Vygotskij uttrycker det som att ju mer vi lär oss, desto fler nyanser kan vi urskilja, vilket betyder att kvantitet och kvalitet hänger samman. Om utvecklingen börjar i det revolutionära, så speglar den fortsatta processen en både kvantitativ och en evolutionär progression, men den börjar i det revolutionära relevans- och meningssökandet som består i både meningsfylld historia som ett sätt att tänka och en systematisk orientering i tid.

I en undervisningssituation består utmaningen i att främmandegöra etablerade sätt att tänka historia, att synliggöra det förgivettagna och att bryta med den naturliga attityden. Faktakunskap *per se* utmanar inte befintliga tankestrukturer, men det finns redan befintliga tankestrukturer som måste utmanas.

En progression utläst som fakta, tolkning och medvetande kan beskrivas som att en inlärningsprocess som börjar i fakta inte leder till den typ av kognitiv konflikt som genererar ett fortsatt lärande. Inlärningsprocessen blir kvantitativ och kumulativ på ett sätt som konstruktivistiskt kan beskrivas som en kontextbunden faktakunskap som inte utmanar grundläggande tankestrukturer; socialkonstruktivistiskt som en naken verbalism som döljer tomhet och icke-förståelse. Ett antagande i avhandlingen är progressionen i historia är avhängig kronologisk tankereda, ett visst mått av faktakunskap och förståelse för kontextens betydelse men att progressionen inte börjar i faktakunskapen utan i tolkningsutrymmet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld.

Tolkningen börjar i en kognitiv konflikt, i ett fruktbart tillstånd av obalans, i att etablerade sätt att tänka främmandegörs, i att det förgivettagna synliggörs och att den naturliga attityden bryts. Den historievetenskapliga processen kan på motsvarande sätt beskrivas som att den etablerade kunskapen om det förflutna problematiseras och att kunskapsluckor identifieras. Ur ett historiekulturellt perspektiv börjar processen i den kognitiva konflikt som uppstår när vi utifrån djupt existentiella frågor vänder oss mot det förflutna i sökande efter mening och svar.

Att tolka det förflutna är att interagera med det förflutna, men utifrån en position i nutid. Reinhart Koselleck gör en åtskillnad mellan historien, som allt som har hänt, och historia, som är den, i en specifik historisk tid, tolkade och meningsfyllda historien. De pedagogiska teorierna omtalar på motsvarande sätt interaktionens betydelse och att mening alltid skapas hos en tänkande individ. Processen börjar i mitten: i en förståelse av gestalten först och delarna sedan, i en subjektiv och allmän förståelse, i fenomenet, i historia som både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld.

Med utgångspunkt i de pedagogiska teorierna om vari utvecklingsprocessen består, och en progression som kan beskrivas som fakta, tolkning och medvetande, följer frågan om vilka uttryck progressionen tar sig i skolans styrdokument och läroboksstexter och hur studier i skolämnet historia kan bidra till den beskrivna utvecklingen.

De i avhandlingen tillämpade dikotomierna öppnar för den interaktion med stoffet som är nödvändig för att befintliga, grundläggande, tankestrukturer ska utmanas, utifrån den begreppshistoriska ansatsen i att begrepp alltid måste förstås i relation till ett mobegrepp. Ur ett historiekulturellt perspektiv ger dikotomierna uttryck för att historien som tolkad historia fylls med mening i utrymmet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld. Differensen mellan erfarenhet (historia) och förväntan (livs- och erfarenhetsvärld) överbryggas med hjälp av dikotomierna, så att historien återigen uppfattas som möjlig att lära.

Som analysverktyg har ett antal dikotomier formulerats som beskriver tolkningsutrymmet mellan historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld: distans och närhet, samtidsbundenhet och nutidsorientering, relativ giltighet och absolut giltighet, prospektivitet och retrospektivitet, komplexitet och enkelhet, abstraktion och konkretion, förändring och kontinuitet, förklaring-förståelse och känsla-upplevelse. Övergripande perspektiv, som innefattar dikotomierna, har varit: genetisk och genealogisk orientering i tid, historia som vetenskap och som livs- och erfarenhetsvärld, ändlighet och oändlighet i perspektiv, analytisk öppenhet och slutenhet, sannings- och relevanssökande.

Läroboksstexterna ger uttryck för en typ av hybrid, som historia som både vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld eller som vare sig. Historien skildras med distans, som samtidsbunden, med absolut giltighet, med prospektivitet, med enkelhet och konkretion, med fokus på förändringar (händelser) och med både förklaring och känsla, vilket inverkar på den här stipulerade progressionen som fakta, tolkning och medvetande. Tolkningsutrymmet uteblir, liksom utvecklingsprocessen mot ett kvalificerat historiemedvetande, när etablerade sätt att tänka bekräftas snarare än utmanas av läroboksstexter på olika nivåer.

Historien skildras i huvudsak distanserat, samtidsbundet och med absolut giltighet. Den närhet som läroboksförfattarna försöker att skapa avser närheten mellan texten och läsaren snarare än närheten mellan läsaren och det förflutna. Det leder motsägelsefullt nog till att utgångspunkten är den egna samtiden och att distansen inte överbryggas. Tolkningsutrymmet mellan det kända och det okända uteblir.

Ur ett genetiskt perspektiv är det ett rimligt antagande att den franska revolutionen skildras på samtliga stadier under en nästan hundraårig period för att den förklarar vår egen tid i att utgöra ett steg mot det moderna samhället: upplysningstiden, början på

de politiska partiernas och demokratins genombrott och förkastandet av privilegiesamhället. Ändå tenderar läroboksstexterna att i större utsträckning redogöra för revolutionens samtidsbundna, och mer omedelbara, orsaker och verkningar.

Att fakta om revolutionen äger absolut giltighet kommer till uttryck genom en revolution som skildras med ungefär samma innehåll under den undersöka perioden. Ett fåtal av texterna ger uttryck för att tolkningarna har varierat och varierar och att det finns slutsatser som det råder osäkerhet om. Metaperspektiven är överlag få. Ur ett metaperspektiv kan till exempel betydelsen av stormningen av Bastiljen problematiseras.

Att stormningen skildras kan tyckas naturligt med tanke på att dagen för stormningen 1880 blev Frankrikes nationaldag, men det är också tydligt i texterna hur en händelse som i efterhand fyllts med mening också i efterhand fylls med mening i texterna – att sätt att skildra stormningen som en del av en genetisk, framåtsyftande, historia där bara det skildras som är en orsak eller en verkning till något annat i en till synes förutbestämd ordning. I en läroboksskontext torde det också vara av viss betydelse att stormningen kan skildras som en dramatisk och ödesmättad händelse i berättelsen om revolutionen. Historia är historien tolkad som att det alltid finns en avsikt och en riktning på ett sätt som avviker från hur många av oss upplever den egna livs- och erfarenhetsvärlden. Revolutionen kan liknas vid en *ready-made*, som endast med svårighet låter sig problematiseras.

Den enkelhet med vilken revolutionen skildras består dels i det drag av förutbestämdhet som redan har kommenterats, dels i den enkelhet som består i den, från och med 1950- och 60-talen, minskade mängden detaljer. För tolkningen är den senare aspekten snarare försvårande än förenklande: i en historia utan aktörer, och med kronologiska ellipser, är det svårt att begripa, i betydelsen gripa, hur saker och ting egentligen hänger samman och vad som för historien framåt. På motsvarande sätt rymmer dikotomin abstrakt-konkret en paradox i att texter som stannar vid det väldigt konkreta och specifika försvårar tolkningen och orienteringen i tid. Historien riskerar att bli så annorlunda och exotisk att jämförelser inte alls låter sig göras. Samtidigt försvåras jämförelser av det alltför abstrakta i att reella skillnader osynliggörs som försvårar relevanta jämförelser.

Att förklara förändringar och vad som konstituerar förändring *per se* kan sägas vara ett historievetenskapligt prerogativ. I läroboksstexterna är förändring och händelse delvis överlappande begrepp, trots att förändring ur ett historiskt perspektiv är komplex materia. Vad i revolutionen kan betecknas som händelse, konjunktur och struktur? Hur gick det egentligen med friheten, jämlikheten och broderskapet – omedelbart efter revolutionen och längre fram i tiden? Svaret kan ur ett genetiskt perspektiv antas återfinnas längre fram i den kronologiska historien, eftersom den sammantaget förklarar vår egen tid som summan av alla förändringar före oss. När historien från och med 1960-

talet förlorar sin karaktär av sammanhängande berättelse, uteblir dock den kronologiska och framåtsyftande historiens förklaringsvärde.

Den för inlärningsprocessen centrala kognitiva konflikten som uppstår när etablerade sätt att tänka främmandegörs, det förgivettagna synliggörs och den naturliga attityden bryts, uteblir i stor utsträckning av lärobokstexter som bekräftar snarare än utmanar hur vi tänker historia. Progressionen mellan stadier kan beskrivas som i huvudsak kvantitativ i en ökad mängd fakta – och i viss mån kvalitativ eftersom formen som fakta återges i tenderar att bli mer analytisk och abstrakt på gymnasienivå. Orienteringen i tid är genetisk, med ändliga perspektiv. Texterna ger uttryck för analytisk slutenhet och sanningssökande.

Dikotomin vetenskap och livs- och erfarenhetsvärld återfinns i begränsad utsträckning. Lärobokstexterna kan i stället sägas utgöra en egen genre med stark intertextualitet. Närhet åstadkoms genom språkliga anpassningar som möjligen gör texten mer lättillgänglig, men inte nödvändigtvis det förflutna *per se*.

Med utgångspunkt i de pedagogiska teorierna om vari utvecklingsprocessen består, och en progression som kan beskrivas som fakta, tolkning och medvetande, följer frågan om hur studier i skolämnet historia kan bidra till den beskrivna utvecklingen.

En revolution definieras i *Nationalencyklopedin* som ”en snabb och genomgripande förändring då något nytt skapas”.[821] Den franska revolutionen ledde till så genomgripande förändringar att förväntningarna inför framtiden inte längre låter sig formuleras i relation till gjorda erfarenheter från tiden före revolutionen. Trots, eller tack vare, att tiden har ryckts ur led, utgör franska revolutionen en central del av en europeisk historiekultur och förklarar tydligare än många andra historiska händelser vår egen tid. Franska revolutionen som en gränssättande händelse, i betydelsen att den får oss att omtolka vårt sätt att tänka historia på, är däremot frånvarande i lärobokstexterna.

Som historisk händelse omtolkas revolutionen ständigt, ur olika perspektiv och över tid. Den ges olika typer av betydelser i olika historiska tider, historiska tider som i sin tur definieras av skilda erfarenhetsrum och förväntningshorisonter. I likhet med andra historiska begrepp måste revolutionen förstås både utifrån sin historiska tid och utifrån olika tolkningar i olika historiska tider. Begreppet förblir på ytan sig likt, men dess innebörd har varierat och fortsätter att variera eftersom nya erfarenheter förändrar redan gjorda erfarenheter. Historien om den franska revolutionen är på så sätt historien om både förändring och konstans. Med ett begreppshistoriskt perspektiv på den franska revolutionen – att både begreppets historiska ursprung måste beaktas liksom skiftande

[821] *Nationalencyklopedin*, revolution. http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/revolution (hämtad 2017-10-09).

tolkningar av begreppet över tid – så kan progressionen bestå i att fenomenet revolution skiljs från de olika perspektiven ur vilka revolutionen har tolkats.

Den franska revolutionen kan genetiskt och vetenskapligt tolkas som höjdpunkten på en i flera länder pågående samhällsomvandling under 1700-talets senare hälft. Ur ett genealogiskt perspektiv väcker den potentiellt en rad existentiella frågor i kraft av att vara just en revolution och för att den utgör en så central del av en europeisk historiekultur.

Om den vetenskapligt har utforskats utifrån en rad stipulerade tidsperspektiv så väcker revolutionen som liv och erfarenhet oändliga tidsperspektiv, för när börjar och slutar egentligen en revolution? Vi vänder oss ur ett livs- och erfarenhetsperspektiv tillbaka i tiden för att få svar på specifika frågor, medan historievetenskapen kan beskriva revolutionen med öppenhet för vad analysen kommer att visa. Om vetenskapen söker sanningen, så är individens sökande snarare relevansstyrt utifrån frågor ur livs- och erfarenhetsvärlden. Historiemedvetandet kvalificeras när fakta om franska revolutionen tolkas och på så sätt bidrar till att utveckla ett redan befintligt historiemedvetande.

Vi måste förstå revolutionen som ett unikt uttryck för sin historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntingshorisont, med Reinhart Kosellecks ord som sprungen ur en specifik social och politisk kontext. Samtidigt rymmer revolutionen, i kraft av att vara en genomgripande händelse som berörde många människor, existentiella frågor som människor i alla tider kan anknyta till: rikedom och fattigdom, förtryck och frihet, krig och fred.

Revolutionen kan beskrivas som en kamp om framtiden och mellan människors olika förväntningshorisonter, formulerade i relation till deras olika erfarenhetsrum. Tolkningen bygger på en förståelse av revolutionen som komplex. Tolkningsutrymmet uteblir om revolutionen i stället förstås som en spegling av idag, som att vi oavkortat kan förstå människorna som levde då utifrån antagandet om synkron likformighet – som att människor som lever samtidigt är sig lika när människor som har levt i själva verket inte är sig mer lika än människor som lever idag.

Historien må omfatta allt som har hänt, men *historia* handlar om den kunskap om det förflutna som alltid är resultatet av tolkning. På samma sätt som den franska revolutionen måste tolkas som historisk tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont, ger skolämnet historia uttryck för sin historiska tid mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont. I annat fall hade målsättningarna med historieämnet alltid varit desamma, och så är inte fallet. Skolan är, med Gunnar Richardsons ord, en integrerande del i ”den politiska, ekonomiska och sociala verklighet som den ingår i”.[822]

[822] Richardson, Gunnar, 1999, s. 11.

Några iakttagelser förklarar den förändrade synen på historieämnet i styrdokument och läroboksstexter under perioden 1919–2012. I den historiska tiden efter kriget har erfarenhetsrummet krympt, och frågan om hur förväntningshorisonten ter sig har blivit en öppen fråga utan tydligt svar, vilket i sin tur inverkar på den fostran som skolan fortsatt syftar till.

I 1919 års utbildningsplan för folkskolan kommer den patriarkala utbildningskonceptionen till uttryck i målsättningen för historieämnet: att fostra lärjungarna till ”sund fosterlandskänsla och god samfundsanda”. Målsättningen är samtidsorienterad i att vilja fostra lärjungarna till fred, både i den egna historiska tiden och inför en förgången framtid. Historieämnet, liksom nationen, framträder som en helhet avseende erfarenhetsrummet, den egna historiska tiden, och förväntningshorisonten. Erfarenhetsrummet rymmer ett krig. Den egna historiska tiden och förväntningshorisonten gör det inte. Den medborgarfostran som historieämnet förväntas bidra till rymmer fostran till fred.

Historieundervisningens relevans består i att fungera som, med Bengt Kristensson Ugglas ord, nationellt bindemedel och bidra till formandet av en nationell identitet genom att göra barnen förtrogna med de framstående och viktiga personligheter, händelser och tidsföreteelser som bidrar till förståelse för den egna tiden och dess förhållanden. Läroplanskoden är nationell. Den svenska historien, och grannländernas, kommer först, den allmänna historien därefter.

Föreställningen om samhället som en helhet i utveckling kan överföras på föreställningen om historieämnet som en helhet i utveckling. Tydliga relevanskriterier inverkar på urval och kvalitetskriterier. Allt innehåll är inte fostrande. Historieundervisningen är, med Sven Sødring Jensens terminologi, klassisk. Historia är berättelsen om folket och fosterlandet, en berättelse som ska fostra medborgare på ett sätt som svarar mot industrisamhällets behov, snarare än bidra till klassisk bildning i sin egen rätt.

Det andra världskriget innebär en brytning med föreställningen om historien, och historieämnet, som meningsfull(t) och liktydig(t) med utveckling. Efterkrigstidens tongivande skolpolitiker tycker sig ha upplevt nackdelarna med den klassiska historieundervisningens medborgarfostran i allmänhet och medborgarfostran med nationella förtecken i synnerhet. 1955 års undervisningsplan för folkskolan står dock med en fot kvar i medborgarfostran av förkrigsmodell och en fot i ett demokratiskt efterkrigssamhälle. Att skolan fostrar till fred är en fortsatt målsättning, men med betoning på opartiskhet och humanitet, och ett kritiskt och självständigt sinnelag, snarare än föreskrivna goda egenskaper. I ”självuppoffring, trohet och pliktuppfyllelse samt vidsynthet och tolerans” föredömliga personer bör dock fortsatt lyftas fram i undervisningen.

Styrdokument och läroboksstexter ger uttryck för en, efter det andra världskriget, alltmer asymmetrisk relation mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont. Erfarenheterna av det förflutna tycks ha skapat ett behov av att fostra för framtiden, men, som

en följd av gjorda erfarenheter, i mindre utsträckning utifrån gjorda erfarenheter och i större utsträckning utifrån den egna tidens upplevda behov. Att (be)gripa historiska fenomen och händelser blir mindre relevant än att (be)gripa den egna tidens fenomen och händelser. Världen har, med Kosellecks ord, blivit mer rumsligt expansiv. Rummet, snarare än tiden, förklarar samtiden och fungerar som bakgrund till aktuella samhällsfrågor. Därför är den moderna historien, närmast den egna tiden, mest relevant.

Utifrån Klas-Göran Karlssons definition av historia som ett funktionellt ämne, framstår 1960-talets historieämne som uttryck för att historia inte anses tillfredsställa något annat behov eller intresse än att fungera som hjälpgumma åt andra samhällsvetenskapliga ämnen med mer uppenbar inverkan på det egna, samtida, samhället. Carl E. Schorske noterar hur den akademiska kulturen avhistoriseras redan på 1950-talet. Lars Niléhn beskriver vetenskapssynen som positivistisk och empiristisk. Utbildningskonceptionen efter kriget är, med Tomas Englunds ord, vetenskapligt-rationell.

De alltmer tongivande samhällsvetenskaperna förhåller sig nästan antitetiskt till de historiska vetenskapernas intresse för den sociala och politiska kontexten i tid och rum. I den historiska tidens ”allmänna kulturklimat” ryms aktuella frågor och samhällsdebatt, snarare än historiska erfarenheter.

Ur ett historiekulturellt perspektiv konstrueras, med Kosellecks ord, den mänskliga självförståelsen i interaktionen mellan det förflutna, det nuvarande och framtiden. I 1960-talets läroplaner tycks de tre tidsdimensionerna inte längre relatera till varandra. Läroplaner och läroboksstexter ger uttryck för att den egna tiden upplevs som en ny tid och framtiden som alltmer utmanande. I ett krympt erfarenhetsrum består fostran i att elevernas förståelse väcks för samtidens problem, liksom att eleverna engageras i att lösa dem.

Om vi lärt något av historien, så är det ”hur relativt näraliggande historiska händelser ofta ligger bakom de brännande och farliga konfliktanledningarna och oroshärdarna i världen”.[823] Elevernas intresse bör riktas, om inte bakåt i tiden, så mot ett globalt sammanhang. Historieämnets relevans består i att väcka elevernas förståelse för främmande kulturer, deras solidaritet och vilja till att agera. Det handlar om att förstå det som är främmande, med ordets empatiska innebörd, snarare än att förklara den egna tiden och det egna samhället. Historien och den rumsligt expanderade världen är per definition främmande och ämnet historia blir ett ämne om rum snarare än om tid. Historieundervisningen är, med Sødring Jensens ord, formell.

Om historien har något att lära oss, så är det vikten av ett kritiskt sinnelag. Metodkunskap, i stället för ett specificerat innehåll, är i förgrunden. Det förefaller centralt att eleverna utvecklar ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt och att undervisningen är

[823] *Läroplan för grundskolan. 2. Supplement, 1969*, 1973, s. 18.

objektiv. Det fostransuppdrag som tidigare varit historieämnets är nu skolans och består i att – utöver fostran till respekt för sanning och rätt, människans egenvärde, människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet – främja elevernas personliga mognande.

Meningen och riktningsgivaren framåt finns inte i historien utan i hur vi tolkar den egna samtiden i relation till framtida behov. Under perioden från 1960-talet fram till 2000-talet är dock de framtida behoven och förväntningshorisonten alltmer höljda i dunkel. Relevansen med studierna består då i att iaktta ständig beredskap och förberedas inför vad som än komma skall. På sätt och vis ger den i avhandlingen, och i läroplanen från 2011, uttryckta progressionen mot ett kvalificerat historiemedvetande uttryck för just detta: förmågan att tolka och att orientera sig i tid som förvisso bygger på både historia som vetenskap och historia som livs- och erfarenhetsvärld, men som samtidigt beskriver en form av generisk, allmän, förmåga som svarar mot ovanstående beskrivning snarare än mot fostran för att forma en föreställd framtid.

I 1970 års läroplan för gymnasieskolan omtalas att skolan ska ge eleverna beredskap att möta ändrade förutsättningar och nya krav vilket kräver flexibla medborgare. Läroplanen rymmer skrivningar som ger uttryck för ett samhälleligt historiemedvetande i att betona skolans betydelse som positiv skapande kraft i samhällsutvecklingen. Den personlighetsutveckling som skolan ska bistå eleverna med omfattar både dagens och morgondagens samhälle. Förväntningshorisonten, liksom tidigare erfarenhetrummet, tycks alltmer föränderlig och svår att formulera på annat sätt än att morgondagens samhälle kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människor. Utbildningskonceptionen är demokratisk. Den ovanstående beskrivna utvecklingen når en slags kulmen i 1980 års läroplan för grundskolan.

Utgångspunkten i 1980 års läroplan för grundskolan är, med läroplanens ord, människan snarare än ämnet. Läroplanen ger ändå uttryck för temporalitet och det som senare benämns historiemedvetande. Eleverna ska bli medvetna om den framtida förflutenhet som består i att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle, liksom att deras eget liv har rötter i tidigare generationer, och att det har varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden. Frågan om från vad till vad förändringen syftar konkretiseras inte på annat sätt än att ”[v]i måste pröva vilka områden vi ska orientera inom och vi behöver pröva innebörden och syftet med orienteringen”.[824]

Historia som livets läromästare är därmed i princip utmönstrad med undantag av den lärdom som består i insikten att det är möjligt att påverka både sina egna och andras levnadsförhållanden. Den genetiska historieskrivningen, som underförstått syftar mot

[824] *Läroplaner 1990:104. Om undervisningen i orienteringsämnen. Kommentarmaterial LGR 80*, 1991, s. 11.

det egna samhället som det tillfälliga krönet på utvecklingen, är stukad, liksom den bildning, eller faktaträngsel, som består i att äga omfattande kunskap om något. Om vikten av en gemensam faktabas framhölls såsom medborgarfostrande i 1919 års undervisningsplan, så ställs 1980 frågan vad en gemensam uppsättning fakta ska ha för syfte och om en sådan över huvud taget kan formuleras.

På sätt och vis utgör 1980 års läroplan antitesen till den här skissade utvecklingen av ett kvalificerat historiemedvetande i termer av fakta, tolkning och medvetande. Förståelsen är generisk, oberoende av innehåll, och utgår från elevens upplevelse av relevans. Likaså står begreppet förändring i centrum utan att relateras till något mer specifikt än att elever måste lära sig ”vad förändring är och hur och varför den sker” och att de måste ”bli medvetna om de yttersta målen för vår inlärning och utveckling”.[825] Metodfrågor och kognitiva färdigheter kommer i centrum på ett sätt som, menar Hans Albin Larsson, tyder på att ämnesundervisningen betraktas som hinder snarare än som möjlighet, trots återkommande skrivningar om vikten av att rötterna till det förgångna görs tydliga.[826]

1994 års läroplan sammanfattar i princip tidigare läroplaner, från 1960-talet och framåt. Efterkrigstidens läroplaner beskriver en samtid som rymmer diverse utmaningar: från rasförföljelser och minoritetsförtryck till oroshärdar och miljöhot, våld och krig, förtryck, svält och hot ”mot vårt personliga och existentiella välbefinnande”.[827] Nyckelord är kontinuitet, förändring och omvandling liksom vikten av att eleverna utvecklar förståelse för skeenden i nutiden och beredskap inför en framtid som, liksom tidigare, inte är förutsägbar men möjlig att påverka. I 1994 års skrivningar är dock historien, och historia, tillbaka i finrummet.

Historieämnets relevans består i att utveckla elevernas historiemedvetande. Ett historiskt perspektiv antas bidra till förståelse av nutiden – en nutid som rymmer ”män, kvinnor, och barn från andra delar av världen” som ”har en annan historisk bakgrund”.[828] Nya nyckelord är ”kultur”, ”kulturarv” och ”kulturell identitet”. Undervisningen i historia syftar till en ökad förståelse för både sina egna och andras historiska rötter, och i förlängningen de andra *per se*. Skrivningarna påminner om Reinhart Kosellecks beskrivning av hur olika generationer i ett rum representerar olika historiska tider, erfarenhetsrum och förväntningshorisonter som överlagrar varandra.

Historia och kultur behandlas som i det närmaste synonyma begrepp. På samma sätt som eleverna lever i tiden och har en historia, har andra människor levt, och lever, i historien men med andra referensramar och erfarenheter. Studier i historia syftar till att

---

[825] *Läroplaner 1990:104. Om undervisningen i orienteringsämnen. Kommentarmaterial LGR 80*, 1991, s. 68.
[826] Larsson, Hans Albin, 2001, s. 99.
[827] *Läroplaner 1990:104. Om undervisningen i orienteringsämnen. Kommentarmaterial LGR 80*, 1991, s. 69.
[828] *Förordning om kursplaner för grundskolan,* 1994, s. 26.

fördjupa elevernas kulturella identitetsutveckling genom att undervisningen knyter ihop ”generationers erfarenheter”. Texterna är tillbaka i den svenska och nordiska historien – det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten – som utgångspunkt för elevernas fortsatta utveckling och som en gemensam referensram. I 2000 års reviderade version består nyckelorden snarare i migration, interkulturell förståelse, internationalisering och ett multietniskt samhälle. Studier i historia syftar fortsatt till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande men också förståelse för ”den andre”.

I 2011 års skrivningar är historisk kunskap, en historisk referensram och bildning åter en del av målen med att läsa historia. Som nya inslag framstår den historiska berättelsen och historiebruk på ett sätt som kan uttolkas som uttryck för nedsippring från vetenskapssamhället, liksom formuleringarna om historiska teorier och begrepp, tolkningar och perspektiv. Historieämnet beskrivs i termer av (historiekulturell) process och funktion. Det historiemedvetande som antyddes 1980 och konkretiserades 1994, är beroende av tolkningar och perspektiv. Historisk metod bidrar till förståelsen av historiska förändringsprocesser. Genom historiebruken undersöks historia i funktion. Historia fostrar inte längre men förväntas bidra till att eleverna kan anlägga olika perspektiv och tolkningar och problematisera den kronologiskt beskrivna historien.

Historien ligger förvisso där den ligger, så inte historieämnet. Ämnet fungerar fostrande under i princip hela perioden men inför olikartade föreställningar om framtiden som i sin tur är okänd men dystopisk snarare än utopisk. De texter i samtiden som avser att inverka på den tid som kommer handlar i större utsträckning om problemen i just samtiden snarare än visioner om framtiden – utöver att det är en framtid utan de samtida problemen. På så sätt rymmer föreställningarna om framtiden förfluten tid, också ur det metaperspektiv som säger oss att vi inget lär av historien och att vi, tillspetsat, kanske inte heller bör lära av historien. Utvecklingen under perioden kan beskrivas med Tomas Englunds ord som en utveckling från *public good* till *private good* och som ett uttryck för den utveckling Koselleck menade har sin upprinnelse redan före den franska revolutionen: att den accelererande tiden som är vår historia ständigt för in nya och komplexa obekanta i spelet så att inte ens det nuvarande låter sig erfaras.

En mindre glåmig tolkning av det kvalificerade historiemedvetandet utgår från insikten om att människan både är och gör historia. Ett kvalificerat historiemedvetande, definierat som att ha kunskap om det förflutna, förmåga att tolka och att ha perspektiv på framtiden ger för handen att förväntningshorisonten må vara fortsatt svår att konkretisera, men att våra handlingar ger uttryck för en förgången framtid och att vi fattar beslut rymmer en framtida förflutenhet med avsikt att inverka på den tid som kommer. Aktörsperspektivet är centralt: att vi formar kommande generationers förflutenhet på samma sätt som generationer före oss har format vår förflutenhet och samtid utan att framtiden är, eller har varit, känd.

Historia består i att både förklara hur saker och ting hänger samman och att förstå att det hade kunnat bli på ett annat sätt. Den franska revolutionen utgjorde inte ett förutsägbart skeende i en lagbunden värld på samma sätt som vi i livs- och erfarenhetsvärlden sällan uppfattar de beslut vi fattar idag som givna och lagbundna.

Skildringarna av den franska revolutionen både består och förändras under den undersökta perioden på samma sätt som ett begrepp bevarar sitt språkliga uttryck, men rymmer olika innebörder i olika historiska tider. Förändringarna låter sig förklaras utifrån sin historiska kontext och den politiska, ekonomiska och sociala verklighet som de ingår i, snarare än som uttryck för historievetenskapligt nya rön, omtolkningar och perspektivskiften.

Det finns lite som tyder på att tesen om nedsippring stämmer, men Sven Sødring Jensens historieundervisningsteori avspeglas ändå i materialet. Utvecklingen kan beskrivas som en utveckling från en klassisk förkrigshistorieundervisning till en efterkrigsobjektivistisk och en modern-formell, här kompletterad med en historiekulturellt beskriven historieundervisning ämnad för framtiden. Samtidigt håller läroboksterna fast vid ”det politisk-historiska primatets konventioner”, oberoende av de historievetenskaplig förändringar som ägt rum sedan 1960-talet – likt de berättelser ”som saknar ambition att ge uttryck åt nya forskningsresultat” och som därför är ”en konservativ, ibland till och med en reaktionär kraft för studiet av historia”.[829]

Före det andra världskriget förstår och begripliggör samhället sig självt, sin nutid och sin framtid, genom att tolka det förflutna. Efter det andra världskriget förstår och begripliggör samhället sig självt, sin nutid och sin framtid, genom att tolka den egna samtiden och den förväntade framtiden, framstegets framtid – som kännetecknas av att den är okänd men hastigt närmar sig nutiden.[830] Om framstegets framtid är okänd, vad ska vi då ha erfarenhetsrummet till? Kan vi lära något av historien som vi har glädje av inför framtiden?

Såsom historiker är det frestande att stanna vid slutsatsen att historien och erfarenhetsrummet ur ett samhälleligt perspektiv betyder allt mindre. Frågan om historieämnets relevans lämnas därmed alltmer öppen, inför en framtidshorisont som framstår som, om inte hotande, så i alla fall svår att teckna konturerna av. Kvarstår gör ett ständigt nu – en ständig presentism – som enligt den franske historikern François Hartog kännetecknas av ”the tyranny of the instant and by the treadmill of an unending now”.[831] Den förgångna framtiden tycks i allt mindre utsträckning bestämmas av det förflutna. Tiden har ryckts ur led. Förväntningshorisonten relaterar allt mindre till erfarenhetsrummet.

---

[829] Torstendahl, Rolf, 2017, s. 126.
[830] Koselleck, Reinhart, 2004a, s. 48.
[831] Hartog, François, 2015, s. xv.

Ur ett annat perspektiv befinner sig människan alltid i den historiska tiden mellan erfarenhetsrum och förväntningshorisont, vilket innebär att hon har ett ständigt behov av att tolka sin belägenhet i tiden och i rummet. Människan äger historicitet. Hennes självförståelse och tolkning konstrueras i interaktionen mellan det förflutna, det nuvarande och framtiden, såväl 1789 som 1989.

Inför en okänd framtid består historieämnets relevans inte primärt i föreskrivna kunskaper, men i ett kvalificerat historiemedvetande. Den tid som kommer tycks allt svårare att förutsäga och forma, den egna tiden tycks alltmer komplex och svår att förstå. De beslut vi fattar med syfte att inverka på den tid som kommer består då i att kvalificera en färdighet som är generisk – oberoende av om framtiden tycks dystopisk eller utopisk. Samtidigt består detta kvalificerade historiemedvetande också i insikten att vi både är och gör historia. Framtiden blir med andra ord vad vi gör den till.

Frågan om på vilket sätt skildringarna av den franska revolutionen bidrar till att elevernas historiemedvetande kvalificeras kan besvaras med att historieämnet inte är föremål för progression utan snarare ger uttryck för i stort sett samma kunskap i olika tider. Att revolutionen utgör en historiekulturellt gränssättande händelse, ett *borderline event*, kan kontrasteras mot att revolutionen i läroboksterna i stort sett förblir densamma. En något djärv tolkning är att den historia som tolkas och ges mening tolkas och ges mening i syfte att gripa framtiden, snarare än att (be)gripa historien.

Framtida forskning

Avhandlingen undersöker progressionen från folkskola och grundskola upp till läroverk och gymnasium. Det vore av avgjort intresse att låta undersökningen omfatta historieämnet på universitetsnivå i hela dess utsträckning och utifrån likartade frågor och linjer: kursplaner och kurslitteratur, ansökningar till forskarutbildning och sakkunnigutlåtanden inför lektors- och professorstillsättningar. Inramningen är en annan utifrån att det då handlar om vetenskaplig relevans snarare än samhällelig styrning och fostran, men frågan om progressionen framstår som lika angelägen. Frågan kan formuleras genetiskt: Hur har utbildningen i historia förberett mig på den typ av progression som i slutänden leder fram till ett lektorat eller en professur i ämnet? Hur bedöms examinationer, inklusive uppsatser, i grundutbildningen, vetenskapliga uppsatser när jag söker forskarutbildning och mina vetenskapliga arbeten när jag söker en professur? Hur kan progressionen från ett stadium till ett annat beskrivas?

I avhandlingen behandlas ett begränsat urval av läroplaner och läroboksterter, även om analysen föregåtts av en bredare läsning än urvalet visar. Att skriva läroböcker i historia framstår som en sammansatt, nästintill omöjlig, uppgift. Det finns förvisso redan att antal studier av historieläroböckernas kännetecken, men det vore av avgjort intresse att fördjupa förståelsen av läroboksterter, och villkoren för framställningen av

dem, genom att ytterligare undersöka läroböckerna som en del av den historiekulturella kommunikationskedjan: förlagen och författarna, politiken och styrdokumenten, lärarna och eleverna. Hur tänker en läroboksförfattare kring sitt uppdrag: i skärningspunkten mellan förlagens behov av att sälja, den politiska styrningen och lärares och elevers behov och önskemål? Hur hänger kvantitet, kvalitet och relevans samman då? Hur ser urvalsmekanismerna ut? Vad skiljer en lärobok som uppfattas som bra från en lärobok som uppfattas som dålig?

Läsningen av en mängd läroboksstexter om den franska revolutionen och, parallellt, forskares analys av densamma, har lett mig fram till frågan vad det är som händer med historien när den blir historia. En mindre framtida forskningsuppgift vore att undersöka just detta: Hur historien blir historia i framför allt läroboksstext men även i andra fora. Hur begripliggörs historien? Vad händer i förmedlingen? Inomvetenskapligt syftar forskningen mot att problematisera, snarare än att förenkla, att analysera snarare än att syntetisera, att förhålla sig distanserat snarare än nära. Hur utmanas den vetenskapliga synen på ämnet när historia förmedlas?

Summary

The past may be the past but the history of the past is another story.

Facing an unknown future, the meaning of history is not primarily a fixed set of knowledge about the past, but a well-developed historical consciousness. This is a generic skill, emanating from an understanding of history as something that we are, and at the same time as something that we create. The future becomes, in other words, what we make of it – as does the past.

In order to get the highest grade on a course, you are required to demonstrate a well-developed historical consciousness in one and the same cognitive operation. In other words, you need to demonstrate the ability to simultaneously interpret the past, understand the present and have perspectives on the future. The question is how the process by which a historical consciousness becomes well-developed takes place.

A group of students in a study performed by Sam Wineberg and Jack Schneider (2010) knew how to think critically in respect to an article about President Harrison's commemoration in 1892 of Columbus arriving in the West Indies in 1492, but they lacked the ability to acknowledge the importance of the historical context in 1892. The fact that President Harrison chose to announce the 21st of October as a national holiday has to be contextualised in order for the interpretation to be valid. The point of departure should be the fact that the speech was held in 1892, not primarily the collected knowledge of Columbus in 1492, before then proceeding to the questions invoked by the speech. To think like an historian is to be able to pose fruitful questions to a material, rather than primarily being critical towards an already established knowledge of the past, like it formed the endpoint of the development.

From a constructivist perspective, the learning process begins when you experience a cognitive conflict in a situation in which you encounter something that deviates from the knowledge that you already have. The aim is to re-establish a sense of cognitive balance. Vygotskij expresses similar ideas from a social constructivist perspective when he talks about the importance of alienating familiar ways of thinking. The corresponding process from a phenomenographic perspective begins in highlighting what is taken for granted, which leads to a breach from so-called natural attitude. To an historian the learning process begins by questioning established knowledge about the past. Voids in this knowledge are identified as what can be described as cognitive conflicts and fruitful states of imbalance. Removing ourselves from the attitude of everyday life, highlighting knowledge that is taken for granted and making a breach from the natural attitude forms a prerequisite to the research process, and also marks the beginning of it. From a historical-cultural perspective, the learning process can be described with a point of

departure in questions stemming from the life- and experience-world, looking genealogically toward the past. The French Revolution can be understood as the result of a series of causes and effects, but also as the revolutionary event that it by definition was. The sacrifices of the soldiers in the First World War can similarly be explained by the nationalism of the time, but also by deeply human and timeless reasons, such as intoxication and peer pressure.

It is of utmost importance to an historian to be able to differentiate a historical phenomenon from the different perspectives from which it is interpreted and described, not least when, for example, the French Revolution is concerned since it is still interpreted and re-interpreted, also from political points of view. The aim of historical research is new and renewed knowledge of the past. The process has no end. It starts from the knowledge that we have in order to explore what is still unknown, and then starts all over again. Similarly, knowledge of facts is a necessary prerequisite for the learning process, but the process begins with the ability to contextualise, to formulate questions, and to problematize. From a meta-perspective, the ability to think critically that characterizes science can be described as an understanding of the fact that all knowledge is a result of how other people (and researchers) have constructed knowledge before us, in the same way as we actively construct knowledge, under the condition that a differentiation is made between the phenomena as such and the perspective from which it is seen and portrayed.

The development of knowledge can be called evolutionary in that the encounter between history as science and history as life- and experience-worlds is constantly generating new questions, more advanced ways of thinking, new facts and renewed implications. It can also be called revolutionary if it takes a point of departure in looking for meaning and relevance, in history as a way of thinking and in history as a systematic orientation in time. From a historical-cultural perspective the progression is as much revolutionary as evolutionary; the cognitive balance is shaken by questions that look for meaning, and that stem from the life- and experience-world. With respect to the learning process in history towards higher and more advanced levels, both the evolutionary and revolutionary development entails a different kind of process than the one often described in linear terms as facts, understanding, skills and familiarity. To interpret the past genealogically, based on questions about identity, existence and morality, alienates the established genetic understanding of history as a coherent whole that portrays present time as a temporary peak in the development.

From a constructivist approach, the risks of a process like the one described above as facts, understanding, skills and familiarity, is that it never goes further than learning context dependent facts, and that it does not challenge or develop already established ways of thinking, since some form of interaction is required for this to happen. From a

social constructivist point of view, no knowledge of facts is independent of an individual's cognition. The learning process begins in the middle, in an already established way of thinking, rather than in a process that can be described as knowledge of facts first and then thinking of the same facts from different points of view. First you see the entirety (gestalt) and then you see the parts that it consists of, not the other way around.

The higher and more advanced stages can be described as more wide-ranging knowledge, a freedom of thought or the capability of transgressing the limits of natural inherent thought. Piaget talks about formalisation as an extension of reflective abstraction, which essentially involves thinking more independently of the immediate context, while Vygotskij talks about genuine and real concepts which lead to generalisations of a higher order. The equivalent in phenomenography is a development from specific and context dependent knowledge to generalizable knowledge – a development from understanding something in an undifferentiated way to understanding it in a coherent and complex way. Having a vast amount of knowledge in history and being scientifically trained can be described in terms of having more wide-ranging knowledge and a capability of transgressing the limits of natural inherent, thought. The aim of the scientific process is to obtain new knowledge of the past, either from new sources and/or as a consequence of new interpretations. It can be compared to in-depth learning, which in phenomenography is described as having a will to understand, understanding in a more complex way, and in the end, the historian as a changed person, or at least with a changed understanding of history. A well-formulated scientific problem is by definition aimed at in-depth understanding: to search for underlying ideas and meanings, to get as complex an understanding of the past as possible, and to change the way in which the past is understood.

The ability to think of history in terms of a series of dichotomies – both as science and life- and experience-worlds, and from both a genetic and a genealogically perspective at the same time – can contribute to an actively constructed knowledge that consists of the ability to identify the critical aspects of a phenomenon, the ability to discern new aspects of a phenomenon, and to be simultaneously aware of different aspects of the phenomenon. This process is similar to the way in which Reinhart Koselleck says that a concept always has to be understood in relation to an opposite concept. To approach history from a genealogical perspective, searching for meaning based on contemporary questions is assumed to lead to a learning process that already from the beginning is aiming for depth, and connected to the cognition of an individual in search of meaning. To understand something and to be able to see something from a new perspective does not, however, exclude the importance of broadening, reproducing and applying one's knowledge. On the contrary, in history the two types of learning are assumed to be necessary for a process aiming for a more qualified orientation in time. If not, we risk an understanding of history comparable to presentism, an understanding of present

time rather than of past time, and a learning process aiming for emotional understanding rather than cognition, as if everything is as it always has been.

If the ability to think of history as both science and life- and experience-worlds is compared to the constructivist concept of association, or the ability to assimilate new facts with already established ways of thinking, then accommodation can be compared to the ability to think in more varied and broadened ways. The equivalent of reflective abstraction and formalization – the ability to think beyond the obvious – is then a well-developed historical consciousness, which consists of the ability to find orientation in time, defined as the ability to use the three dimensions of time, the ability to think counterfactually and the ability to look upon oneself as both made by history and as creating history. A well-developed historical consciousness consists of higher and more advanced levels of freedom of thought, the ability to make a breach from the natural attitude, and a way of thinking that is increasingly more independent of the immediate context. A development described as facts, interpretation and consciousness can be described as a learning process that does not begin with facts per se, but with a cognitive conflict, before moving on to continuous learning. Beginning in facts by themselves, the learning process becomes cumulative and quantitative in a way that constructivists describe as context dependent, not challenging basic structures of thought, while social constructivists describe it as pure/naked verbalism concealing emptiness and non-understanding. One of the assumptions in this dissertation is that the development of knowledge of history is dependent on a chronological mind set, a certain amount of knowledge of facts, and an understanding of the importance of context, but that the development does not begin with the knowledge of facts but in the space of interpretation between history as science and history as life- and experience-worlds.

In a teaching situation, the challenge is to alienate established ways of thinking about history, to highlight what is taken for granted, and to make a breach with the natural attitude. Factual knowledge does not per se challenge established patterns of thinking, but there are already established patterns of thinking that have to be challenged. The interpretation begins with a cognitive conflict, in a fruitful state of imbalance, in a questioning of established ways of thinking, in highlighting what is otherwise taken for granted and with a breach of the natural attitude. The equivalent in history science is a problematisation of the established knowledge about the past and the identification of voids of knowledge. From a historical-cultural perspective, the process begins with the cognitive conflict that occurs when we are looking for answers to deeply existential questions in a meaningful past. To interpret the past is to interact with the past, but from a position in the present. Reinhart Koselleck differentiates between the past, which is understood as everything which happened in the past, and history, which is understood as the past as it is interpreted and filled with meaning at a specific historical time.

With a point of departure in pedagogical theories of the learning process, and a development described as fact, interpretation and consciousness, the question follows as to how the development is expressed in the curricula and textbooks in school and how studying history can contribute to the progress as it is described above. A number of dichotomies have been identified as tools of analysis, describing the space of interpretation between history as science and history as life- and experience-worlds: distance and closeness, dependence on context and orientation towards the present, relative and absolute validity, backward-looking and forward-thinking, complexity and simplicity, history as something abstract and as something concrete, change and continuity, explanation-understanding and emotion-experience. General perspectives that embrace the dichotomies are: genetic and genealogical orientation in time, limited and unlimited perspectives, analytical openness and analytical closeness, searching for relevance and searching for truth. The dichotomies suggested here open up for the interaction with the content that is necessary in order to challenge established ways of thinking, based on the assumption that a concept is always best understood in relation to an opposing concept. From a historical-cultural perspective, the dichotomies express how the past becomes meaningful history when interpreted in the space between history as science and history as life- and experience-worlds. The discrepancy between past experience (history) and expectation (life- and experience-worlds) is bridged by the dichotomies, so that history is understood as possible to learn.

The textbooks in history express a kind of mixed genre and history as both science and life- and experience-worlds, or as neither. The knowledge of the past is portrayed as distant, as dependent on context, as absolutely valid, forward-thinking, as something simple and concrete, with an emphasis on change (and events) and as involving both explanation and emotion. It is a representation which in turn effects the kind of development suggested here as knowledge of facts, interpretation and historical conscience. The possibilities to interpret history and develop one's historical consciousness diminish when established ways of thinking are confirmed rather than challenged by textbooks at different levels. History is mainly written with distance, as context dependent and with absolute validity. The authors seem to be aiming at creating closeness between the reader and the text rather than between the reader and the past. This means that the distance between past and present time is not bridged, and the interpretation is bound in contemporary time. There is no space of interpretation between known and unknown history. The concepts of change and events are partly overlapping in the textbooks, despite the fact that change in history is a rather complex phenomenon. How can the French Revolution be described as an event, as a state of the market and as structural change? How did freedom, equality and brotherhood continue to develop – in the immediate aftermath of the revolution and in a longer retrospective? From a

genetical point of view, the answer is to be found further on in time, since present time is explained by past time and the sum of all changes that happened before us.

When history from the 1960s and onwards no longer is told as a continuous story that carries meaning, the inherent value of a chronological and forward-looking history is lost. When the way we think about history is confirmed rather than challenged in the textbooks, there is no cognitive conflict that arises from the questioning of established and taken-for-granted ways of thinking about history or from a breach with the natural attitude. The development between different levels is mainly quantitative in terms of an increased amount of facts, and only to a certain extent qualitative, since facts tend to be reproduced in a more analytical and abstract way in higher levels of education. Orientation in time becomes genetic, with limited perspectives. There is almost no room at all in the texts for making interpretations in the space between history as science and history as life- and experience-worlds. The textbooks form a genre of their own with strong intertextuality within the genre.

The past may encompass everything that happened in the past, but history, on the other hand, is about our knowledge of the past, which is always the result of interpretations being made. The French Revolution must be interpreted in its historical time, between, in Reinhart Kosellecks words, experiences and expectations, in the same way as the subject of history must be interpreted as an expression of a specific historical time between experiences and expectations. If this were not the case, the accounts of the French Revolution and the aim of the subject of history would always have been the same, which is not the case.

Some observations may explain how the meaning of the subject of history has changed in curricula and textbooks during the period 1919–2012. The importance of experience has become smaller in the historical time after the Second World War and questions about what the future may bring remain unanswered, which in turn has implications for the continued aim of the education in schools. After the Second World War, the curricula and the textbooks express an increasingly asymmetrical relation between experiences and expectations. The experiences of the past seem to have created a need to educate and prepare the pupils for the future to come, but – as a consequence of the experiences that are made – less in accordance with these experiences and more in accordance with the needs that are experienced in the present. Understanding historical phenomena and events is seen as less important that understanding the present. In the words of Reinhart Koselleck, the world has expanded spatially. Space, not time, is used to explain the present and serves as a background to the present time and to contemporary societal questions. Therefore, modern history, closest to the present, is perceived as the most relevant history.

The social sciences are almost antithetical to the interest of the historical sciences in the social and political context in time and space. In the general cultural climate of the

1960s more space is given to questions of the day than to questions of historical experiences. From the perspective of historical culture, the human self-understanding is constructed in the interaction between the past, the present and the future, in the words of Koselleck. In the curricula of the 1960s, it seems like the three dimensions of time have drifted apart. The curricula and texts express a view of the present as something new and a view of the future as involving increasingly greater challenges. In a shrinking room of experience, education consists of alerting the pupils of the problems in the present, and engaging them in the solutions. The relevance of the history subject is to create an understanding of unfamiliar cultures and a feeling of solidarity with those cultures, rather than being able to explain the present and the society of today. If we can learn from history at all, we can learn about the importance of being critical. Skills are in the foreground, not the historical content. Being critical and independent seems to be important, as does an unbiased education. To educate students is to foster their personal growth.

In the curriculum of 1994, history is back in the parlours. The purpose of history is to develop the pupils' historical consciousness. A historical perspective is supposed to enhance the understanding of the present – a present that involves "men, women, and children from other parts of the world" who "have a different historical background". New keywords are "culture", "cultural heritage" and "cultural identity". The history education aims to enhance the understanding of one's own historical roots as well as those of other people, and, as a consequence, to enhance the understanding of others per se. The formulation is similar to that of Koselleck and his description of several generations in one room representing different historical times, and overlapping experiences and expectations.

The past may be the past but the history of the past is another story. Studying history is supposed to be educational during the whole period, from 1919 to 2012, but it is preparing the students for different futures, futures that tend to be dystopian rather than utopian. Contemporary texts that aim to have an effect on times to come tend to deal with problems in the present rather than visions of the future, apart from it being a future without the problems of the present. That is how visions of the future contain past time, also from the meta-perspective that is telling us that we cannot learn from history, or even that we should not learn from history. The development can be described as a development from public good to private good and as a development that according to Koselleck began even before the French Revolution: that the accelerating time that is our history constantly introduces new and complex unknowns in a way that also makes the present hard to experience. The accounts of the French Revolution are both consistent and changing during the period in the same way as in which a concept keeps its expression but has different meanings in different historical eras. The

changes can be explained by different historical contexts and changing political, economic and societal realities rather than new findings, new interpretations and new perspectives in science of history.

It is tempting to conclude that the past and the experiences in the past tend to be of less and less importance. The question of the relevance of the history subject is left unanswered, facing a future that at least seems to be difficult to visualise, if not threatening. Remaining is a continuous "now" – a constant present – that according to the French historian François Hartog is signified by "the tyranny of the instant and by the treadmill of an unending now". The so-called past future seems to be less and less determined by the past. Time is out of joint. The expectations are to a lesser extent emanating from experience.

Referenser

Styrdokument

Folkundervisningskommittén. Folkundervisningskommitténs betänkande. 1. Folkskoleseminarierna, Band 1, Huvudbetänkande, 1912, Stockholm: Nordiska bokhandeln.

Förordning om kursplaner för grundskolan (Skolverkets författningssamling 1994:3). Statens skolverks författningssamling: SKOLFS. (1991–), 1994, Stockholm: Allmänna förlaget.

GyVux: Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. 1994:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 1994, Stockholm: Skolverket.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, Stockholm: Skolverket.

Läroplan för grundskolan, 1962, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Läroplan för grundskolan. 1. Allmän del. 1969, 1972, Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. 2. Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Orienteringsämnen. Lågstadiet, mellanstadiet. 1969, 1972, Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. 2. Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Orienteringsämnen. Högstadiet. 1969, 1973, Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Lgr 80. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner, 1980, Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 2011, Stockholm: Skolverket.

Läroplan för gymnasiet, 1965, Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Läroplan för gymnasiet, Lgy 70. Allmän del, 1971, Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.

Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement. Treårig ekonomisk linje, Treårig humanistisk linje, Treårig naturvetenskaplig linje, Treårig samhällsvetenskaplig linje, Fyraårig teknisk linje, 1971, Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.

Läroplan för gymnasieskolan. 2. Supplement, 71, Historia, 1981, Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.

Läroplaner 1990:104. Om undervisningen i orienteringsämnen. Kommentarmaterial LGR 80, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1991.

Skolverket, kursplan Historia 1a2, 2011, https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen- gymnasieskolan/gymnasieprogram-men/Amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor1 (hämtad 2016-07-26).

Undervisningsplan för rikets folkskolor. 10 tryckningen, 1952, Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk, 1933, Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.

Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Läroböcker

Ander, Gunnar, & Rudvall, Göte, 1966, *Historia för årskurs 8*, Stockholm: Svenska bokförlaget.

Andersen, Knud, & Barfod, Gustav, 1969, *Det hände i vår tid. Historisk orientering. Del 2*, Stockholm: Bergvall.

Bergström, Börje, Almgren, Hans & Löwgren, Arne, 1985, *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer*, Stockholm: LiberLäromedel.

Bergström, Börje, Löwgren, Arne, & Almgren, Hans, 1996, *Alla tiders historia. A: grundbok för gymnasiets A-kurs*, Malmö: Gleerups Förlag.

Björkblom, Sixten, Düsing, Lennart & von Horn, Paridon, 1967, *Historia för grundskolan. Årskurs 8*, Stockholm: Läromedelsförlaget.

Borg, Ivan & Nordell, Erik, 1967, *Historia för gymnasiet. Årskurs 2*, Stockholm: A. V. Carlsons bokförlag.

Brandell, Georg, 1921, *Lärobok i allmän historia för folkskolor, högre folkskolor, fortsättningsskolor och liknande läroanstalter* (tredje upplagan), Stockholm: A. V. Carlsons bokförlag.

Brolin, Per-Erik, Holmberg, Åke & Dannert, Leif, 1966, *Historiens huvudlinjer: historia för gymnasieskolan. 1. Åk 1*, Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel.

Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1967, *Historia för gymnasiet. D. 2 A: 1–2. Allmän och nordisk historia 1789 till nuvarande tid*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bäcklin, Martin, Carlsson, Sten, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, 1970, *Historia för gymnasiet. 2 A. Allmän och nordisk historia 1789 till nuvarande tid*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Erlandson, Simon & Wichman, Knut, 1957, *Allmän historia för realskolan* (fjärde upplagan), Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Falk, Erik, & Jacobson, Gustaf, 1934, *Lärobok i allmän historia för gymnasiet. Nya tiden*, Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.

af Geijerstam, Jan, 1982, *Historia i Norden*, Solna: Esselte studium.

Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1973a, *Historia i centrum och periferi. Del 1. Högmedeltiden till franska revolutionen*, Lund: Esselte studium (Uniskol).

Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1973b, *Historia i centrum och periferi. Del 2. Franska revolutionen till Sarajevo*, Lund: Esselte studium (Uniskol).

Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1977, *Historia i centrum och periferi. Del 2. Franska revolutionen till första världskriget*, Lund: Esselte studium (Uniskol).

Graninger, Göran & Tägil, Sven, 1997, *Historiska vägval: historia B (för gymnasieskolan)*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Gustafsson, Harald & Persson, Bo, 1995, *Tider: historia A*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Hildingson, Lars, Husén, Lennart, Wadner, Göran & Åberg, Alf, 1967, *Ur folkens liv åk 8. Läsebok i historia*, Stockholm: Natur och Kultur.

Hildingson, Lars & Husén, Lennart, 1976, *Historia. 3. Nio arbetsområden för högstadiet. Grundbok* (ny omarbetad upplaga), Stockholm: Natur och Kultur.

Hildingson, Lars & Husén, Lennart, 1977 (1974), *Historia. 1. Fem arbetsområden för högstadiet. Grundbok* (ny omarbetad upplaga, ny tryckning), Stockholm: Natur och Kultur.

Hildingson, Lars, 1987, *Levande historia: version II. 2*, Stockholm: Natur och Kultur.

Hildingson, Lars, 1990, *Levande historia: version II (1–3). Högstadieboken* (andra omarbetade upplagan), Stockholm: Natur och Kultur.
Hildingson, Lars, & Hildingson, Kaj, 1995, *Levande historia 8. Lärobok*, Stockholm: Natur och Kultur.
Hildingson, Lars & Hildingson, Kaj, 1997, *Levande historia 7–9. Lärobok* (första upplagan), Stockholm: Natur och Kultur.
Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars, 2011, *Levande historia. 8. Elevbok* (första upplagan), Stockholm: Natur & Kultur.
Häger, Bengt Åke, 1985, *Följ med genom tiderna*, Lund: Dialogos.
Häger, Bengt Åke, Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1995 (1992), *Genom tiderna: historia för mellanstadiet. 3. Grundbok* (första upplagan), Lund: Dialogos.
Jacobson, Gustaf, 1931, *Lärobok i allmän historia för realskolan. 9* (delvis omarbetad upplaga), Stockholm: P. A: Norstedt & Söners Förlag.
Kahnberg, Alf & Lindeberg, Gösta, 1963, *Genom tiderna: lärobok i historia för grundskolan. [D.] 1 G. Mellanstadiet*, Lund: Gleerups.
Kahnberg, Alf, & Lindeberg, Gösta, 1964, *Genom tiderna: lärobok i historia för grundskolan. [D.] 2 G, Högstadiet. Årskurs 8*, Lund: Gleerups.
Kahnberg, Alf, Lindeberg, Gösta & Ottosson, Sven, 1970, *Genom tiderna: Högstadiet. A*, Lund: Gleerups.
Kahnberg, Alf, Andersson, Einar & Lindeberg, Gösta, 1977 (1975), *Genom tiderna: mellanstadiet. C* (andra tryckningen), Lund: LiberLäromedel.
Körner, Göran & Lindberg, Per, 2012, *Historia. Grundbok*, Stockholm: Natur & Kultur.
Lindh, Lena & Söderberg, Boel, 1995, *Globen. OÄ för mellanstadiet. Historia – religion, 3. Grundbok*, Malmö: Gleerups Förlag.
Matsson, Ragnar & Burgman, Torsten, 1967, *Historia. 2, Hum. Sh. Na. Åk 2–3: Tiden efter 1789*, Stockholm: Liber.
Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf, 2013, *Hi: historia 7–9* (första upplagan), Malmö: Gleerups Förlag.
Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan, 2011, *Perspektiv på historien. Plus*, Malmö: Gleerups Förlag.
Odhner, Clas Theodor, 1925, *Lärobok i fäderneslandets historia samt grunddragen av Danmarks och Norges historia: Nya tiden. För folkskoleseminarierna överarbetad av Sven Tunberg*, Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.
Odhner, Clas Theodor & Westman, Karl Gustaf, 1935, *Lärobok i fäderneslandets historia för real-skolan: och samhällslära*, Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.
Rudvall, Göte & Ohrling, Vilhelm, 1965, *Historia för mellanstadiet*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
Samuelson, Sven & Hildingson, Lars, 1982, *Forntid till nutid. Historia för gymnasieskolan*, Stockholm: Natur och Kultur.
Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, 1956, *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
Söderlund, Ernst, 1963, *1800- och 1900-talens historia*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
Tham, Wilhelm & Häger, Bengt Åke, 1966, *Historia: lärobok för grundskolan. Årskurs 8* (andra omarbetade upplagan), Stockholm: A. V. Carlsons Förlag.

Wirsén, Ragnar, 1954, *Historia för folkskolan: Utarbetad på grundval av Grimberg, Wirsén, Svanström, Sveriges historia för folkskolan och Världshistoria för folkskolan*, Stockholm: Svenska bokförlaget.
Öhman, Christer, 2011, *Historia. 1a 1, för gymnasiet*, Stockholm: Natur & Kultur.

Forskningslitteratur

Almgren, Hans, 2011, ”I huvudet på en läromedelsförfattare”, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 343–359.
Ammert, Niklas, 2008, *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund & Uppsala: Sisyfos Förlag.
Ammert, Niklas, 2011, ”Om läroböcker och studiet av dem”, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur 2011, s. 25–41.
Andolf, Göran, 1972, *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*, Diss. Uppsala, Stockholm: Esselte Studium.
Arvidsson, Håkan, 2014, *Europas revolutioner: England, Frankrike, Ryssland och Tyskland*, Stockholm: Carlsson Bokförlag.
Berge, Britt-Marie, 2011, ”Jämställdhet och kön”, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 157–175.
Brown, Callum G., 2005, *Postmodernism for Historians*, Harlow m.fl.: Pearson Longman.
Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva, & Lindberg, Viveca, 2009, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*, Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
Claesson, Silwa, 2007, *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel* (andra utökade upplagan), Lund: Studentlitteratur.
Danielsson Malmros, Ingmarie, 2012, *Det var en gång ett land … Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Diss. Lund: Lunds universitet, Höör: Agerings Förlag.
Danielsson Malmros, Ingmarie, 2014, ”Den historiska berättelsen i teori och praktik”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur, s. 177–247.
Denscombe, Martyn, 2009, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (andra upplagan), Lund: Studentlitteratur.
Edenheim, Sara, 2010, ”Den kulturella förevändningen. Om historieämnet, poststrukturalismen och konflikten som inte får finnas”, *Scandia*, Vol. 75, nr 1, s. 91–109.
Eliasson, Per, 2009, ”Kan ett historiemedvetande fördjupas?”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken,* Lund: Studentlitteratur 2009 (andra reviderade och utvidgade upplagan), s 309–325.
Englund, Boel, 1999, ”Läroboksskunskap, styrning och elevinflytande”, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 4, nr 4, s. 327–348.
Englund, Boel, 2011, ”Vad gör läroböcker?”, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur 2011, s. 279–294.
Englund, Tomas, 1993, *Utbildning som ”public good” eller ”private good”: svensk skola i omvandling?*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Englund, Tomas, 2005, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Daidalos.
Gerner, Kristian, *Centraleuropas historia*, Stockholm: Natur och Kultur 1997.
Gibbs, Graham, Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth, 1982, ”A Review of the Research of Ference Marton and the Goteborg group: A Phenomenological Research Perspective on Learning”, *Higher Education*, Vol. 11, nr 2, s. 123–145.
Gustafsson, Jörgen, 2017, *Historielärobokens föreställningar: påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*, Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet.
Hadenius, Karin, 1990, *Jämlikhet och frihet: politiska mål för den svenska grundskolan*, Diss. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, Uppsala universitet.
Halldén, Ola, 1986, ”Learning History”, *Oxford Review of Education*, Vol. 12, nr 1, s. 53–66.
Halldén, Ola, 1997, ”Conceptual Change and the Learning of History. Explanation and Understanding in Learning History?”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, nr 3, s. 201–210.
Halldén, Ola, 1998, ”Personalization in Historical Descriptions and Explanations”, *Learning and Instruction*, Vol. 8, nr 2, s. 131–139.
Harrison, Dick & Ekero Eriksson, Kristina, 2007, *Vikingaliv*, Stockholm: Natur & Kultur.
Hartog, François, 2015, *Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time*, New York: Columbia University Press.
Holmén, Janne, 2006, *Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*, Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet.
Hosking, Geoffrey A., 1989, ”Memory in a Totalitarian Society: The Case of the Soviet Union”, i Thomas Butler (ed.), *Memory: History, Culture, and the Mind*, Oxford: Blackwell, s. 97–114.
Jeismann, Karl-Ernst, 1979, ”Geschichtsbewußtein”, i Bergmann, Klaus, Kuhn, Annette, Rüsen, Jörn & Schneider, Gerard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer’sche Verlagsbuchhandlung, s. 40–44.
Jensen, Bernard Eric, 1987, ”Historiografi: historikernes læremester? Reflektioner over et uløst problem”, i Ingemar Norrlid, Lars Olsson, Bengt Sandin, Jan Thelander & Gertrud Anljung (red.), *Över gränser. Festskrift till Birgitta Odén*, Lund: BTJ Datafilm AB, s. 105–123.
Jensen, Bernard Eric, 1997, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur 1997, s. 49–81.
Jensen, Tommy & Sandström, Johan, 2016, *Fallstudier*, Lund: Studentlitteratur.
Jordheim, Helge, 2004, ”Inledning”, i Koselleck, Reinhart, *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*, Göteborg: Daidalos, s. 9–21.
Karlegärd, Christer, 1992, *Undervisa i nordisk och allmän historia*, Lund: Studentlitteratur.
Karlsson, Klas-Göran, 1999, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm: Natur och Kultur.

Karlsson, Klas-Göran, 2004, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur, s. 21–66.

Karlsson, Klas-Göran, 2009a, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (andra reviderade och utvidgade upplagan), Lund: Studentlitteratur, s. 25–69.

Karlsson, Klas-Göran, 2009b, ”Historiedidaktik och historievetenskap – ett förhållande i utveckling”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (andra reviderade och utvidgade upplagan), Lund: Studentlitteratur, s. 193–210.

Karlsson, Klas-Göran, 2009c, ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (andra reviderade och utvidgade upplagan), Lund: Studentlitteratur, s. 211–222.

Karlsson, Klas-Göran, 2010, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm: Atlantis.

Karlsson, Klas-Göran, 2011, ”Läroboken och makten – ett nära förhållande”, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 43–61.

Karlsson, Klas-Göran, 2014, ”Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur, s. 13–89.

Koselleck, Reinhart, 1989a, ”Social History and Conceptual History”, *Politics, Culture and Society*, Vol. 2, nr 3, s. 308–325.

Koselleck, Reinhart, 1989b, ”Linguistic Change and the History of Events”, *The Journal of Modern History*, Vol. 61, nr 4, s. 649–666.

Koselleck, Reinhart, 2002, *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*, Stanford, California: Stanford University Press.

Koselleck, Reinhart, 2004a, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*, Göteborg: Daidalos.

Koselleck, Reinhart, 2004b (1979, första engelska översättningen 1990), *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, New York: Columbia University Press.

Kristensson Uggla, Bengt, 2012, *Slaget om verkligheten: filosofi, omvärldsanalys, tolkning*, Höör: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Kuhn, Thomas S., 1996 (1962), *The Structure of Scientific Revolutions* (third edition), Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Kölbl, Carlos & Konrad, Lisa, 2015, ”Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment”, i Kadriye Ercikan & Peter Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York & Abingdon: Routledge, s. 17–28.

Larsson, Hans Albin, 2001, *Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*, Bromma: Historielärarnas förening.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., 2000, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm: Liber.

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica, 2008, *Vad är lättläst?*, Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Loit, Aleksander, 1982, ”Syntes i historievetenskapen”, i Göran Behre & Birgitta Odén (red.), *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund: LiberFörlag, s. 123–143.
Lundgren, Ulf P., 1989, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm: Utbildningsförlaget 1989.
Lundgren, Ulf P., 2012, ”Den svenska läroplansteoretiska forskningen – en personligt hållen reflektion”, i Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber, s. 39–61.
Långström, Sture, 1997, *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie*, Umeå: Umeå universitet.
Löwegren, Mikael, 2016, *Från konflikt till gemenskap: gemensamt lutherskt-katolskt högtidlighållande av reformationsminnet 2017*, Skellefteå: Artos.
Martí, Eduardo, 1996, ”Mechanisms of Internalisation and Externalization of Knowledge in Piaget’s and Vygotsky’s Theories”, i Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (eds.), *Piaget–Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, Hove & New York: Psychology Press, s. 57–83.
Marton, Ference, 1983, ”Student Learning in Higher Education”, *The Journal of Higher Education*, Vol. 54, nr 3, s. 325–329.
Marton, Ference, 2015, *Necessary Conditions of Learning*, London: Routledge.
Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997, *Learning and Awareness*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
Marton, Ference & Pang, Ming Fai, 2006, ”On Some Necessary Conditions of Learning”, *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 15, nr 2, s. 193–220.
Marton, Ference & Svensson, Lennart, 1979, ”Conceptions of Research in Students Learning”, *Higher Education*, Vol. 8, nr 4, s. 471–486.
Niléhn, Lars, 1985, ”Minervas uggla, flygande i skymningen? Ett och annat om historieforskningen på 1960-talet”, *Scandia*, Vol. 51, nr 1, s. 235–260.
Nordin, Svante, 1981, *Historia och vetenskap: en essä om marxismen, historicismen och humaniora*, Lund: Zenit Förlag.
Odén, Birgitta, 1968, ”Historiens plats i samfundsforskningen. Ett diskussionsinlägg”, *Statsvetenskaplig Tidskrift* , Vol. 71, nr 1, s. 25–46.
Odén, Birgitta, 1975, ”Det moderna historisk-kritiska genombrottet i svensk historisk forskning”, *Scandia*, Vol. 41, nr 1, s. 5–28.
Odén, Birgitta, 1982, ”Historievetenskap och historiedidaktik. Inledning”, i Göran Behre & Birgitta Odén (red.), *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund: LiberFörlag, s. 9–13.
Olsen, Niklas, 2012, *History in the Plural. An Introduction to the Work of Reinhart Koselleck*, New York & Oxford: Berghahn Books.
Persson, Anders, 2003, *Skola & makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*, Stockholm: Carlsson Bokförlag.
Persson, Helén, 2011, ”Efter jul börjar vi tänka. En uppsats om progression i historieämnet”, opublicerad magisteruppsats, Lund: Historiska institutionen, Lunds universitet.
Persson, Helén, 2014, ”Historieämnets janusansikten”, i Anders Persson & Roger Johansson (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, s. 145–157.

Persson, Helén, 2018, ”Kände Augustinus till atombomben? Om progression i historia”, i Klas-Göran Karlsson (red.), *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*, Lund: Studentlitteratur, s. 107–131.
Piaget, Jean, 1971, *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*, New York: Grossman.
Piaget, Jean, 1972a, *The Principles of Genetic Epistemology*, London: Routledge & Kegan Paul.
Piaget, Jean, 1972b, *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*, London: Penguin Books.
Piaget, Jean, 1978, *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, Oxford: Basil Blackwell.
Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar, 2011, ”Varför behövs lättlästa läroböcker?, i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 317–341.
Richardson, Gunnar, 1999, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu* (sjätte reviderade upplagan), Lund: Studentlitteratur.
Ricœur, Paul, 2006, ”Memory–Forgetting–History”, i Jörn Rüsen (ed.), *Meaning & Representation in History*, New York & Oxford: Berghahn Books, s. 9–19.
Roberts, David D., 2007, *Nothing but History: Reconstruction and Extremity after Metaphysics*, Aurora, Colorado: Davies Group.
Rosenlund, David, 2016, *History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-made Tasks and Student Strategies*, Diss. Malmö högskola, New York: Peter Lang.
Rüsen, Jörn, 2001, ”Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany”, i Michael Roth & Charles Salas (eds.), *Disturbing Remains: Memory, History, and Crisis in the Twentieth Century*, Los Angeles: The Getty Research Institute, s. 252–269.
Rüsen, Jörn, 2002, *Geschichte im Kulturproceß*, Köln, Weimar & Wien: Böhlau Verlag.
Rüsen, Jörn, 2004, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos.
Rüsen, Jörn, 2005, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York & Oxford: Berghahn Books.
Rüsen, Jörn, 2006, ”Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness”, i Jörn Rüsen (ed.), *Meaning & Representation in History*, New York & Oxford: Berghahn Books, s. 40–64.
Salomon, Kim, 2010, ”Den kulturella vändningens provokationer”, *Scandia*, Vol. 75, nr 1, s. 61–84.
Selander, Staffan, 1988, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*, Lund: Studentlitteratur.
Schorske, Carl E., 1998, *Thinking with History: Explorations in the Passage to Modernism*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
Säljö, Roger, 1979, ”Learning about Learning”, *Higher Education*, Vol. 8, nr 4, s. 443–451.
Sødring Jensen, Sven, 1978, *Historieundervisningsteori*, København: Christian Ejlers’ Forlag.
Thavenius, Jan, 1982, ”Historien i pedagogiken och pedagogiken i historien”, i Göran Behre & Birgitta Odén (red.), *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund: LiberFörlag, s. 16–30.

de Tocqueville, Alexis, 2008 (1856), *The Ancien Régime and the Revolution*, London m.fl.: Penguin Classics.
Torbacke, Jarl, *Carl Grimberg – ett underbart öde?*, Stockholm: Norstedts 1993.
Torstendahl, Rolf, 1978 (1971), *Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap* (andra upplagan), Stockholm: Natur och Kultur.
Torstendahl, Rolf, 2017, *Den historiografiska revolutionen 1960–1990*, Lund: Studentlitteratur.
Tryphon, Anastasia & Vonèche, Jacques, 1996, ”Introduction”, i Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (eds.), *Piaget–Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, Hove & New York: Psychology Press, s. 1–10.
Veer, René van der & Valsiner, Jaan, 1994, ”Introduction. Reading Vygotsky: from fascination to construction”, i René van der Veer & Jaan Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader*, Oxford, UK & Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, s. 1–9.
White, Hayden, 2002, ”Foreword”, i Koselleck, Reinhart, *The Practice of Conceptual History*, Stanford, California: Stanford University Press, s. ix–xiv.
Wiklund, Martin, 2004, ”Inledning. Det historiska berättandet och historiekulturens förnuft”, i Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos, s. 13–25.
Wineburg, Sam & Schneider, Jack, 2009–2010, ”Was Bloom’s Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?”, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 91, nr 4, s. 56–61.
Wozniak, Robert H., 1996, ”Qu’est-ce que l’intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s Crisis in Psychology”, i Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (eds.), *Piaget–Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, Hove & New York: Psychology Press, s. 11–24.
von Wright, Georg Henrik, 1971, *Explanation and Understanding*, Ithaca, New York: Cornell University Press.
Vygotskij, Lev S(emenovič), 1997 (1926), *Educational Psychology*, Boca Raton, Florida: St. Lucie.
Vygotskij, Lev S(emenovič), 2001 (1934), *Tänkande och språk*, Göteborg: Daidalos.
Yin, Robert K., 2007, *Fallstudier: design och genomförande*, Malmö: Liber.
Zander, Ulf, 2001, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund: Nordic Academic Press.
Åström Elmersjö, Henrik, 2017, *En av staten godkänd historia. Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*, Lund: Nordic Academic Press.
Ödman, Per-Johan, 2007, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*, Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
Österberg, Eva, 1997, ”På samhällsstegens högsta topp. Drottning eller husfru?”, i Eva Österberg (red.), *Jämmerdal eller fröjdesal. Kvinnor i stormaktstidens Sverige*, Stockholm: Atlantis, s. 334–351.
Österberg, Eva, 2012, ”Kultur, genus och samtiden. Svensk historieforskning från senare delen av 1980-talet till 2010”, i Gunnar Artéus & Klas Åmark (red.), *Historieskrivningen i Sverige*, Lund: Studentlitteratur, s. 173–211.
Östling, Johan, 2008, *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*, Stockholm: Atlantis.

Uppslagsord i uppslagsverk på webben

”genetisk”, 2016, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/genetisk (hämtad 2016-11-02).

”genetisk epistemologi”, 2016, *Psykologiguiden*, Psykologiguiden.se (hämtad 2016-03-29).

”historicism”, 2018, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/historicism (hämtad 2018-07-06).

”historiekultur”, 2017, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/historiekultur (hämtad 2017-06-02).

”historiemedvetande”, 2017, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/historiemedvetande (hämtad 2017-06-02).

”progress”, 2017, *Nationalencyklopedin*. *Engelska – Svenska*. *Stora ordboken*, https://www.ne.se/ordböcker/#/search/norstedts-stora-en-sv?q=progress (hämtad 2017-04-12).

”revolution”, 2015, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/revolution (hämtad 2015-09-21).

”revolution”, 2017, *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/revolution (hämtad 2017-10-09).

Studia Historica Lundensia

Skriftserien innehåller följande volymer:

1. Irene Andersson, *Kvinnor mot krig. Aktioner och nätverk för fred 1914–1940*, 2001
2. Elisabeth Reuterswärd, *Ett massmedium för folket. Studier i de allmänna kungörelsernas funktion i 1700-talets samhälle*, 2001
3. Anna Lindberg, *Experience and Identity. A Historical Account of Class, Caste, and Gender among the Cashew Workers of Kerala, 1930–2000*, 2001
4. Per Göran Johansson, *Gods, kvinnor och stickning. Tidigindustriell verksamhet i Höks härad i södra Halland ca 1750–1870*, 2001
5. Bodil Persson, *Pestens gåta. Farsoter i det tidiga 1700-talets Skåne*, 2001
6. Charlotte Tornbjer, *Den nationella modern. Moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, 2002
7. Karl Bergman, *Makt, möten, gränser. Skånska kommissionen i Blekinge 1669–70*, 2002
8. Solveig Fagerlund, *Handel och vandel. Vardagslivets sociala struktur ur ett kvinnoperspektiv. Helsingborg ca 1680–1709*, 2002
9. Andreas Linderoth, *Kampen för erkännande. DDR:s utrikespolitik gentemot Sverige 1949–1972*, 2002
10. Martin Alm, *Americanitis. Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA åren 1900–1939*, 2003
11. Jens Lerbom, *Mellan två riken. Integration, politisk kultur och förnationella identiteter på Gotland 1500–1700*, 2003
12. Curt Åke Olsson, *Tidningsmakt och politiska organisationer. Den borgerliga samlingsrörelsen i Fyrstadskretsen 1962–1968*, 2003
13. Eva Bergenlöv, *Skuld och oskuld. Barnamord och barnkvävning i rättslig diskurs och praxis omkring 1680–1800*, 2004
14. Mathias Cederholm, *De värjde sin rätt. Senmedeltida bondemotstånd i Skåne och Småland*, 2007
15. Louise Sebro, *Mellem afrikaner og kreol. Etnisk identitet og social navigation i Dansk Vestindien 1730–1770*, 2010
16. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket. En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
17. Carolina Jonsson Malm, *Att plantera ett barn. Internationella adoptioner och assisterad befruktning i svensk reproduktionspolitik*, 2011
18. Anna Alm, *Upplevelsens poetik. Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940*, 2012
19. Andreas Tullberg, *"We are in the Congo now." Sweden and the trinity of peacekeeping during the Congo crisis 1960–1964*, 2012
20. Maria Nyman, *Resandets gränser. Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013

21. Martin Ericsson, *Exkludering, assimilering eller utrotning? ”Tattarfrågan” i svensk politik 1880–1955,* 2015
22. Per Höjeberg, *Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen*, 2016
23. Erik Bodensten, *Politikens drivfjäder. Frihetstidens partiberättelser och den moralpolitiska logiken*, 2016
24. Marianne Sjöland, *Historia från tidskriftsredaktionen. En komparativ studie av* Populär Historias *och* History Todays *historieskrivning*, 2016
25. Kristoffer Ekberg, *Mellan flykt och förändring. Utopiskt platsskapande i 1970-talets alternativa miljö*, 2016
26. Valter Lundell, *Det omstridda arvet. Den kommunistiska erfarenheten i dansk och svensk historiekultur*, 2017
27. Agneta Edman, *Between Utopia and Home. Swedish radical travel writing 1947–1966*, 2017
28. Erik Bodensten, Kajsa Brilkman, David Larsson Heidenblad och Hanne Sanders (red.), *Nordens historiker. En vänbok till Harald Gustafsson*, 2018
29. Lars Edgren (red.), *Historia och historiker. Om Lunds universitet genom 350 år*, 2018
30. Emma Severinsson, *Moderna kvinnor. Modernitet, femininitet och svenskhet i svensk veckopress 1920–1933*, 2018
31. Helén Persson, *Historia i futurum. Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*, 2018