Historia på väg mot framtiden
historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle
Karlsson, Klas-Göran; Tornbjer, Charlotte; Rosengren, Henrik; Eliasson, Per

2010

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):

Total number of authors:
4

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

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

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

Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle

Historia på väg mot framtiden

Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle
Innehåll

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

Historiekulturella artefakter..............................................13
Steven Dahl
Folkmord som fiktion 15
Martin Wilson
Nu är det väl revolution på gång? 29
Henrik Skåak
Berättelsen, en vansklig väg till historiemedvetande 43
Cathrin Backman Löfgren
Det förflutna i framtiden 55
Pelle Sjödin
Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran 67

De historiska föreställningarnas makt................................79
Joakim Glaser
Att vara tysk 81
Valter Lundell
"Miljoner dödades men ännu fler fick leva" 93
Jonas von Noting
Kulturell formstöpning eller vidgade vyer? 105
Arndt Clavier
"En fruktans gemenskap" 119
Malin Olsön
Learning Study i historia 133

Innehåll

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

Historiekulturella artefakter..............................................13
Steven Dahl
Folkmord som fiktion 15
Martin Wilson
Nu är det väl revolution på gång? 29
Henrik Skåak
Berättelsen, en vansklig väg till historiemedvetande 43
Cathrin Backman Löfgren
Det förflutna i framtiden 55
Pelle Sjödin
Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran 67

De historiska föreställningarnas makt................................79
Joakim Glaser
Att vara tysk 81
Valter Lundell
"Miljoner dödades men ännu fler fick leva" 93
Jonas von Noting
Kulturell formstöpning eller vidgade vyer? 105
Arndt Clavier
"En fruktans gemenskap" 119
Malin Olsön
Learning Study i historia 133
Inledning

I Sverige har det i åtminstone två decennier funnits en historisk diskrepans. I samhällsdebatten har historiska frågor, särskilt kring andra världskrigets och den svenska välfärdsstatens historia, placerats i centrum. Från att ha stått utanför kriget och förstörelsen har Sverige numerat, inte minst via Forum för levande historia, hamnat nitt i krigets och folkmordets verkningshistoria.

Från att ha varit ett mönsterland på vägen mot modernitet och välfärd står Sverige numera med en något solkad och mindre framstående meritlista av råvåningenrelateringar och andra typer av diskriminering riktade mot dem som varit eller uppfattats som opassande indag i det framväxande folkkommet. Historiedebattens vågor har stundtals gått höga i ett samhälle som under efterkrigstiden har varit starkt präglad av en modernistisk framtidsorientering.


Men någonting har till sist hänt. Från att ha varit ett bortglömt och utrotningshotat ämne i den svenska skolan har historia under 2000-talet allt oftare hamnat i utbildningsdebattens centrum. I de nya kursplaner
som Skolverket lättar utarbetar och som i skrivande stund processas genom utbildningssystem och remissaorganisationer kan även om att det avsevärt förstärka resurser och höjd status. Ämnesinnehållet kommer att återupprättas, och med detta historieläraren, vars identitet under lång tid har dolts bakom allmänna epitet som pedagog eller mentor. Lärarutbildningen kommer åter att inriktas mot ämnesinnehåll och ämnesorienterad didaktik.

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

Frågor kring historieförmedling berör hur, varför och med vilket innehåll historia produceras, formdelas och mottas. Villkoren för denna förmedling analyseras utifrån aspekter som vidareutbildning, generation, gen och kultur. Historieförmedlingen inriktas mer eller mindre direkt avses komma skolans historieundervisning till del. Frågor kring "frågor om förmedling av historia och om den historiska dimensionens plats i samhälle, kultur och utbildningssystem står i fokus". Detta mål kvalificeras ytterligare i dokumentet:

Frågor kring historieförmedling berör hur, varför och med vilket innehåll historia produceras, formdelas och mottas. Villkoren för denna förmedling analyseras utifrån aspekter som vidareutbildning, generation, gen och kultur.
Historiedidaktik


Bokens uppläggning

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

Folkmord som fiktion

Om films potential att kvalificera elevers historiemedvetande

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

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

Steven Dahl

Folkmord som fiktion

Om films potential att kvalificera elevers historiemedvetande

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

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

Steven Dahl

Folkmord som fiktion

Om films potential att kvalificera elevers historiemedvetande

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

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

Steven Dahl

Folkmord som fiktion

Om films potential att kvalificera elevers historiemedvetande

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

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

Steven Dahl


och en sitt i en avsnitt sex under 1920-talet i: Klas-Göran Karlsson, Eva Helen Uhrbof & UI Zanders (red.), Historieoffentlig på nya vägar, Lund 2006, s. 103.


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

**Historiemedvetande och film**

Historia som förmedlas genom film har mycket gemensamt med den mentala process som går under benämningen historiemedvetande, skriver Zander. Innebörden av detta begrepp är att historien alltid är i rörelse, då tolkningen av det förflutna formas utifrån nutida behov och med en tänkt framtid som et veten. Filminns konturerar en historisk verklighet utifrån en sentida plattform, det vill säga inspelningstillfället, och utifrån särskilda önskemål och behov i nuet. Betrakta från denna synvinkel går det att argumentera för att film egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

Jorn Rønsskrivér att vårt historiemedvetande tenderar att aktiveras av borderline events, det vill säga av grundvalskriser som drabbar hela samhället i form av till exempel folkmodor eller grova övergrepp på civilbefolkningarna.8

Filminns kategori av film som står i fokus för denna studie finns filminns som utger sig för att vara baserade på en sann historia av omvälvande art.9 Ofta går dessa filmer under genten drama och bygger på en tragisk eller upprörande händelse, men med inspiration från Rüsens resonemang om borderline events benämner jag denna typ av film borderline film just därför att de berättar en historia om grundval eller rämn.10

Det är filmer som berör existensens rimligare förhållningssätt kan vara att betrakta borderline film som ett öppet begrepp, vilket inkluderar flera olika undergrupper dit ovanstående filmkategorier kan räknas. Det som nya avsnittet i denna studie är att filmen ska vara baserad på en sann historia.11

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gustafsson i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
9 Jørn Rønss, ”Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany”, i Michael S. Roth & Charles G. Salas (eds.) 2006, s. 103–105.
10 Ulf Zander 2006, s. 15.
11 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gustafsson i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.

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

**Historiemedvetande och film**

Historia som förmedlas genom film har mycket gemensamt med den mentala process som går under benämningen historiemedvetande, skriver Zander. Innebörden av detta begrepp är att historien alltid är i rörelse, då tolkningen av det förflutna formas utifrån nutida behov och med en tänkt framtid som et veten. Filminns konturerar en historisk verklighet utifrån en sentida plattform, det vill säga inspelningstillfället, och utifrån särskilda önskemål och behov i nuet. Betrakta från denna synvinkel går det att argumentera för att film egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

Jorn Rønsskrivér att vårt historiemedvetande tenderar att aktiveras av borderline events, det vill säga av grundvalskriser som drabbar hela samhället i form av till exempel folkmodor eller grova övergrepp på civilbefolkningarna.8

Filminns kategori av film som står i fokus för denna studie finns filminns som utger sig för att vara baserade på en sann historia av omvälvande art.9 Ofta går dessa filmer under genten drama och bygger på en tragisk eller upprörande händelse, men med inspiration från Rüsens resonemang om borderline events benämner jag denna typ av film borderline film just därför att de berättar en historia om grundval eller rämn.10

Det är filmer som berör existensens rimligare förhållningssätt kan vara att betrakta borderline film som ett öppet begrepp, vilket inkluderar flera olika undergrupper dit ovanstående filmkategorier kan räknas. Det som nya avsnittet i denna studie är att filmen ska vara baserad på en sann historia.11

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gustafsson i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
9 Jørn Rønss, ”Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany”, i Michael S. Roth & Charles G. Salas (eds.) 2006, s. 103–105.
10 Ulf Zander 2006, s. 15.
11 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gustafsson i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
En tolkningssam

En tolkningssam

En tolkningssam
Det genealogiska perspektivet tar sin utgångspunkt i nutidens frågor och behov. Grundtanken är att människor söker sig tillbaka till sådant i det förflutna som kan erbjuda dem mening och orientering. Detta perspektiv innehåller flera viktiga komponenter som utmärker "den goda berättelsen". Berättelsen i sin tur fyller en viktig funktion när det gäller att stimulera individers och gruppers historiemedvetande.16

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


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

Det genealogiska perspektivet innehåller flera viktiga komponenter som utmärker "den goda berättelsen". Berättelsen i sin tur fyller en viktig funktion när det gäller att stimulera individers och gruppers historiemedvetande.18

18 Klars-Göran Karlsson 2009, s. 53.

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet.20 Avståndet till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människan få en möjlighet att genom berättelsen förbättra sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.21


Den meningsfulla berättelsen

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet. Avstånd till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människan få en möjlighet att genom berättelsen förbättra sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.22

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

Den meningsfulla berättelsen

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet. Avstånd till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människan få en möjlighet att genom berättelsen förbättra sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.23

22 Klars-Göran Karlsson 2009, s. 46–47.


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

Det genealogiska perspektivet innehåller flera viktiga komponenter som utmärker "den goda berättelsen". Berättelsen i sin tur fyller en viktig funktion när det gäller att stimulera individers och gruppers historiemedvetande.17

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

Den meningsfulla berättelsen

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet. Avstånd till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människan få en möjlighet att genom berättelsen förbättra sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.21

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


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

Den meningsfulla berättelsen

Vår oförmåga att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta betingad av samma fenomen som gör det möjligt att strunta i det som skett i historien: avståndet. Avstånd till en händelse kan vara tidsmässigt, geografiskt och erfarenheter av det förflutna. För det andra ska de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan behandlas i ett sammanhang. För det tredje ska människan få en möjlighet att genom berättelsen förbättra sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.21

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

For manusförfattaren Keir Pearson, som tillsammans med Terry George gjorde filmen Hotel Rwanda, hade folkområdet i Rwanda 1994 passerat relativt obeväpnat ända tills han 1999 fick höra berättelsen om hur hotelldirektören Paul Rusesabagina rådde i 268 tusrar och moderata humanitärsfakta urfryktninn från en säker död:

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

Historieinspektören ser, som nämnts, att aktiviteten från trauman och svåra kriser som rblvar våra grundval. Om dessa inte är självupplevda är det genom berättelser de kan beröra andra människor. Pearson lysnade till en berättelse som skakade om grundvalarna i hans liv. Ut detta vänta en vilja att sätta sig in i mekanismen bakom folkområdet och sprida kunskapen till en stor internationell publik. Från att folkområdet i Rwanda varit något abstrakt blev det konkret, från att ha funnits på avstånd kom det nära.

22 Inom nyhetsvärderande avsnittsstatens principen där redaktionen ska välja ut händelser till nyhetsrapporteringen. Det kulturella avståndet handlar om läsarens och stücüens förutsizes möjligheter att identifiera sig med den aktuella händelsen. Om väntelserna är inblandade i händelsen krympes följaktligen det kulturella avståndet enligt denna nyhetsjournalistiska princip, och mottagaren har lättare att engagera sig i händelsen. Däremot ökar samhällets att händelsen blir en nyhet i medierna.

23 Niklas Ammert 2008, s. 24.


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

Historieinspektören ser, som nämnts, att aktiviteten från trauman och svåra kriser som rblvar våra grundval. Om dessa inte är självupplevda är det genom berättelser de kan beröra andra människor. Pearson lysnade till en berättelse som skakade om grundvalarna i hans liv. Ut detta vänta en vilja att sätta sig in i mekanismen bakom folkområdet och sprida kunskapen till en stor internationell publik. Från att folkområdet i Rwanda varit något abstrakt blev det konkret, från att ha funnits på avstånd kom det nära.

22 Inom nyhetsvärderande avsnittsstatens principen där redaktionen ska välja ut händelser till nyhetsrapporteringen. Det kulturella avståndet handlar om läsarens och stücüens förutsizes möjligheter att identifiera sig med den aktuella händelsen. Om väntelserna är inblandade i händelsen krympes följaktligen det kulturella avståndet enligt denna nyhetsjournalistiska princip, och mottagaren har lättare att engagera sig i händelsen. Däremot ökar samhällets att händelsen blir en nyhet i medierna.

23 Niklas Ammert 2008, s. 24.


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

Historieinspektören ser, som nämnts, att aktiviteten från trauman och svåra kriser som rblvar våra grundval. Om dessa inte är självupplevda är det genom berättelser de kan beröra andra människor. Pearson lysnade till en berättelse som skakade om grundvalarna i hans liv. Ut detta vänta en vilja att sätta sig in i mekanismen bakom folkområdet och sprida kunskapen till en stor internationell publik. Från att folkområdet i Rwanda varit något abstrakt blev det konkret, från att ha funnits på avstånd kom det nära.

22 Inom nyhetsvärderande avsnittsstatens principen där redaktionen ska välja ut händelser till nyhetsrapporteringen. Det kulturella avståndet handlar om läsarens och stücüens förutsizes möjligheter att identifiera sig med den aktuella händelsen. Om väntelserna är inblandade i händelsen krympes följaktligen det kulturella avståndet enligt denna nyhetsjournalistiska princip, och mottagaren har lättare att engagera sig i händelsen. Däremot ökar samhällets att händelsen blir en nyhet i medierna.

23 Niklas Ammert 2008, s. 24.


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

Historieinspektören ser, som nämnts, att aktiviteten från trauman och svåra kriser som rblvar våra grundval. Om dessa inte är självupplevda är det genom berättelser de kan beröra andra människor. Pearson lysnade till en berättelse som skakade om grundvalarna i hans liv. Ut detta vänta en vilja att sätta sig in i mekanismen bakom folkområdet och sprida kunskapen till en stor internationell publik. Från att folkområdet i Rwanda varit något abstrakt blev det konkret, från att ha funnits på avstånd kom det nära.
Manuförfattaren Keir Pearson kontaktade regissören Terry George i slutet av 2001. När George fick läsa manuset till *Hotel Rwanda* blev även han gripen av berättelsen. De enades om att göra en film med ett uttalat syfte: “We both agreed that the purpose of the film was to reach a wide audience, an audience that probably knew nothing about the Rwandan genocide, and make them aware [...] we have to get the world to watch.”

George var medveten om svårigheten att få filmprojektet finansierat: “I was continually warned that Hollywood has almost no interest in African topics. Such films don’t get made, I was told, because they are a financial liability.” Trots den ekonomiska osäkerheten blev finansieringen klar under 2003 och inspelningen av filmen tog vid i början av 2004. *Hotel Rwanda* hade premiär 2004 i samband med tioårsdagen av folkmordet i Rwanda.


Manuförfattaren Keir Pearson kontaktade regissören Terry George i slutet av 2001. När George fick läsa manuset till *Hotel Rwanda* blev även han gripen av berättelsen. De enades om att göra en film med ett uttalat syfte: “We both agreed that the purpose of the film was to reach a wide audience, an audience that probably knew nothing about the Rwandan genocide, and make them aware [...] we have to get the world to watch.”

George var medveten om svårigheten att få filmprojektet finansierat: “I was continually warned that Hollywood has almost no interest in African topics. Such films don’t get made, I was told, because they are a financial liability.” Trots den ekonomiska osäkerheten blev finansieringen klar under 2003 och inspelningen av filmen tog vid i början av 2004. *Hotel Rwanda* hade premiär 2004 i samband med tioårsdagen av folkmordet i Rwanda.


26 Det finns med all säkerhet flera förklaringar till varför filmbolaget MGM valde att göra en film baserad på en sann historia, men även den kommande utvecklingen av politiken i Rwanda, som kunde förväntas få en ökad publik om folkmordet även uppmärksammades i nyhetsrapporteringar och dokumentärer i samband med minneshögtiden.

21
Hotel Rwanda – En sann historia?


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

Hotel Rwanda – En sann historia?


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

Hotel Rwanda – En sann historia?


When people ask me, good listeners, “Why do I hate Tutsis?” I say, “Read our history.” The Tutsi were colonists. They stole our Hutu land, they whipped us. Now they have come back, these tutsi rebels. They are cockroaches. They are murderers. Rwanda is our Hutu land. We are majority. They are a minority of traitors and invaders. We will squash the RPF rebels. This is RTLM, Hutu power radio. Stay alert — watch your neighbors.29
Den förklarande filmen ger till folkmordet i Rwanda saknar komplexitet och analytisk öppenhet. I stället är det rättsläga och enkla kausala samband som framträdde i filmen. Mohamed Adhikari skriver att "Hotel Rwanda" missar chansen att placera in folkmordet i en större kontext. Filmpubliken får till exempel ingen hjälp med att förstå varför så många i civilbefolknings blev förövare. Det kommerkälla historiobracket tar överheden genom att fokusera för mycket på en individ hjältedare och för lite på strukturella förklaringar till folkmordet och dess grymhet.

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


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


30 Keit Pearson & Terry George 2005 s. 133.
33 Ulf Zander 2006, s. 33, 35.

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


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


30 Keit Pearson & Terry George 2005 s. 133.
33 Ulf Zander 2006, s. 33, 35.
Eleverna möter med film


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

Denna pilotstudi förlades till slutet av kursen Historia A för att ge eleverna ett ökad möjlighet för att förstå och utmana filmberättelsen. Ett historiemedvetande kan inte operera i tomma intet, eleverna behöver ha ett innehåll att tänka med och om. Receptionsanalysen organiserades urifrån Rüsen uppsättning av tre meninglokale dimensioner i historiekulturen och individers historiemedvetande. Denna dimensionen handlar om historiska erfarenheter levadgörs och förmedlas, medan den politiska dimensionen inbegriper frågor om hur maktförhållanden legitimeras eller utmanas. Den kognitiva dimensionen, slutligen, står för historievetenskap och tillförlitlig tolkning. En berättelse behöver ha en balans mellan de tre dimensionerna, vilka i korthet kan översättas med orden känsla, vilja och förstånd, för att inte bli ensidig och problematisk.39


Pet Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuell om historia 2008, s. 42.


Eleverna möter med film


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

Denna pilotstudi förlades till slutet av kursen Historia A för att ge eleverna ett ökad möjlighet för att förstå och utmana filmberättelsen. Ett historiemedvetande kan inte operera i tomma intet, eleverna behöver ha ett innehåll att tänka med och om. Receptionsanalysen organiserades urifrån Rüsen uppsättning av tre meninglokale dimensioner i historiekulturen och individers historiemedvetande. Denna dimensionen handlar om historiska erfarenheter levadgörs och förmedlas, medan den politiska dimensionen inbegriper frågor om hur maktförhållanden legitimeras eller utmanas. Den kognitiva dimensionen, slutligen, står för historievetenskap och tillförlitlig tolkning. En berättelse behöver ha en balans mellan de tre dimensionerna, vilka i korthet kan översättas med orden känsla, vilja och förstånd, för att inte bli ensidig och problematisk.39


Pet Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuell om historia 2008, s. 42.


36 De ryska formalisterna utvecklade under början av 1900-talet en begreppsbegrepp, inspirerat av litteratursvenskens, kring filmisk berättelse. Distinktionen mellan det som konkret visas på filmduken såg och den berättelse som idelkläs skapar av dessa bilder i sitt eget huvud fabula. Denna begreppspartin har blivit grundläggande för filmmedvetenhet skoris. Se Tomas Axelson 2008, s. 41–46.


38 Pet Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuell om historia 2008, s. 42.


36 De ryska formalisterna utvecklade under början av 1900-talet en begreppsbegrepp, inspirerat av litteratursvenskens, kring filmisk berättelse. Distinktionen mellan det som konkret visas på filmduken såg och den berättelse som idelkläs skapar av dessa bilder i sitt eget huvud fabula. Denna begreppspartin har blivit grundläggande för filmmedvetenhet skoris. Se Tomas Axelson 2008, s. 41–46.


38 Pet Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuell om historia 2008, s. 42.


36 De ryska formalisterna utvecklade under början av 1900-talet en begreppsbegrepp, inspirerat av litteratursvenskens, kring filmisk berättelse. Distinktionen mellan det som konkret visas på filmduken såg och den berättelse som idelkläs skapar av dessa bilder i sitt eget huvud fabula. Denna begreppspartin har blivit grundläggande för filmmedvetenhet skoris. Se Tomas Axelson 2008, s. 41–46.


38 Pet Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuell om historia 2008, s. 42.

Dessa dimensioner fungerade som ett analyseratkry for att bedöma vilka dimensioner i historiedemokraterna som aktiverades hos eleverna i samband med filmvisningen. I inför visningen fick eleverna även frågor att förhålla sig till, relaterade till de tre medvetandedimensionerna.40 Valet av film föll på Waltz with Bashir, som handlar om regissören Ali Folman, och som har en uppbruten kronologi i berättandet och skiljer sig därmed från Hotel Rwanda kronologiska berättelse, men successivt växer det fram en berättelse som beskriver vagen fram till massakern och dess omedelbara konsekvenser för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelsen har en potential att aktivera elevernas historiedemokrater. Interpretationsanalysen framgår det tydligt att samliga elever var tagna av filmen och dess sätt att formodera berättelsen om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara kände på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterapporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjuavsvar:

40 Jag hade dem kommentera sin reaktion och känsla efter att ha sett filmen. De ombads även att berätta i vilken mån filmen bidragit till en vilja att handla och förändra samhällsrätten. För att sticky in den kognitiva dimensionen fick eleverna i upprepad att fundera på om det var en kontinuerlig berättelse av det som har hänt, eller av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterapporteringen. Familjen Aktueller hade eleverna tagit del av och analyserat levnadstid innan de tidiga utmaningarna för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelsen har en potential att aktivera elevernas historiedemokrater. Interpretationsanalysen framgår det tydligt att samliga elever var tagna av filmen och dess sätt att formodera berättelsen om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara kände på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterapporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjuavsvar:

40 Jag hade dem kommentera sin reaktion och känsla efter att ha sett filmen. De ombads även att berätta i vilken mån filmen bidragit till en vilja att handla och förändra samhällsrätten. För att sticky in den kognitiva dimensionen fick eleverna i upprepad att fundera på om det var en kontinuerlig berättelse av det som har hänt, eller av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterapporteringen. Familjen Aktueller hade eleverna tagit del av och analyserat levnadstid innan de tidiga utmaningarna för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelsen har en potential att aktivera elevernas historiedemokrater. Interpretationsanalysen framgår det tydligt att samliga elever var tagna av filmen och dess sätt att formodera berättelsen om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara kände på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känslostämningarna eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterapporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjuavsvar:
Chockad skulle vara ordet som beskriver hur jag kände efter att jag såg *With Baath* för min första gång. Jag blir också chockad av att jag blev det av filmen, för trots att det inte alls är ovanligt i världen och att man upplever liknande scenario när man varje dag på tv så blir jag upprätt och djupt berör med brutaliteten och filmens fantastiska förmåga att fånga människans tankesätt och inställning till krig.42

Jag blev helt förbluffad hur tyst der blev i rummet. Oroligt gripande film!43

Om intervjuvaren ställs i relation till historiemedvetandets tre dimensioner antyder citaten ovan att det närhet och konfrontering som film kan förmedla aktiverar historiemedvetandets estetiska dimension i form av mycket starka känslomässiga reaktioner. Axelsons resultat pekar i samma riktning. Hans receptionsstudie visar att film hos respondenterna betraktades som ett känslomässigt kraftfullt medium och som en källa till tanke om livet och morala principer.44


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

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

Tomas Anslund 2008, s. 214, 220.

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

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

44 Tomas Anslund 2008, s. 214, 220.

Chockad skulle vara ordet som beskriver hur jag kände efter att jag såg *With Baath* för min första gång. Jag blir också chockad av att jag blev det av filmen, för trots att det inte alls är ovanligt i världen och att man upplever liknande scenario när man varje dag på tv så blir jag upprätt och djupt berör med brutaliteten och filmens fantastiska förmåga att fånga människans tankesätt och inställning till krig.42

Jag blev helt förbluffad hur tyst der blev i rummet. Oroligt gripande film!43

Om intervjuvaren ställs i relation till historiemedvetandets tre dimensioner antyder citaten ovan att det närhet och konfrontering som film kan förmedla aktiverar historiemedvetandets estetiska dimension i form av mycket starka känslomässiga reaktioner. Axelsons resultat pekar i samma riktning. Hans receptionsstudie visar att film hos respondenterna betraktades som ett känslomässigt kraftfullt medium och som en källa till tanke om livet och morala principer.44

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

Tre nödvändiga dimensioner
Tidigare förde jag ett resonemang om historieläroböcker och historievetenskapliga texter som ensidigt betonar den kognitiva dimensionen i meningsskapandet, vilket kan bygga upp ett avstånd mellan texten och läsaren. I denna antologi för Ingmarie Danielsson Malmros ett resonemang om hur den kognitiva dimensionen tagit överhanden i historieläroböcker under efterkrigstiden. I takt med att texterna blivit allt mer komprimerade har berättellen förlorat i konstruktion, kontinuitet och kontext. På motsvarande sätt kan film vara problematisk för att den estetiska och politiska dimensionen domineras.45 Film kan inte migta sig med textens förmåga att vrida och vända på verkligheten och problematisera bilden. Det är därför bedrägligt att visa en film i tron att den ska ersätta annan historisk information.46 En rimlig slutsats som kan dras är att film har en stor potential att aktivera historien, eftersom den är ett emotionellt kraftfullt medium som väcker känslor, frågor och i vissa fall en vilja att förändra. Den har en fantastisk förmåga att skapa närhet till historien och beröra, men i vilken utsträckning detta leder till att elevernas historiska tänkande utvecklas är en betydligt mer komplex fråga. Intervjuavaren pekar i riktning mot att det mäste finnas en balans mellan de tre dimensionerna för att historien som den berättar ska komplettera filmens berättelse, väcker det frågan om film i vissa sammanhang rent av kan förhindra en progression och därmed bidra till slutura berättelser, om de inte utmanas av berättelser med analytisk öppenhet och komplexitet. I denna studie varken utmanade eller problematiserade respondenterna sina jämförelser mellan olika övregrupp och folklorist i historien. Detta kan tolkas som att filmen leder av ett undertecknet av den kognitiva dimensionen.

46 Ulf Zander 2009, s.150.

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

Tre nödvändiga dimensioner
Tidigare förde jag ett resonemang om historieläroböcker och historievetenskapliga texter som ensidigt betonar den kognitiva dimensionen i meningsskapandet, vilket kan bygga upp ett avstånd mellan texten och läsaren. I denna antologi för Ingmarie Danielsson Malmros ett resonemang om hur den kognitiva dimensionen tagit överhanden i historieläroböcker under efterkrigstiden. I takt med att texterna blivit allt mer komprimerade har berättellen förlorat i konstruktion, kontinuitet och kontext. På motsvarande sätt kan film vara problematisk för att den estetiska och politiska dimensionen domineras.45 Film kan inte migta sig med textens förmåga att vrida och vända på verkligheten och problematisera bilden. Det är därför bedrägligt att visa en film i tron att den ska ersätta annan historisk information.46 En rimlig slutsats som kan dras är att film har en stor potential att aktivera historien, eftersom den är ett emotionellt kraftfullt medium som väcker känslor, frågor och i vissa fall en vilja att förändra. Den har en fantastisk förmåga att skapa närhet till historien och beröra, men i vilken utsträckning detta leder till att elevernas historiska tänkande utvecklas är en betydligt mer komplex fråga. Intervjuavaren pekar i riktning mot att det mäste finnas en balans mellan de tre dimensionerna för att historien som den berättar ska komplettera filmens berättelse, väcker det frågan om film i vissa sammanhang rent av kan förhindra en progression och därmed bidra till slutura berättelser, om de inte utmanas av berättelser med analytisk öppenhet och komplexitet. I denna studie varken utmanade eller problematiserade respondenterna sina jämförelser mellan olika övregrupp och folklorist i historien. Detta kan tolkas som att filmen leder av ett undertecknet av den kognitiva dimensionen.

46 Ulf Zander 2009, s.150.

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

Tre nödvändiga dimensioner
Tidigare förde jag ett resonemang om historieläroböcker och historievetenskapliga texter som ensidigt betonar den kognitiva dimensionen i meningsskapandet, vilket kan bygga upp ett avstånd mellan texten och läsaren. I denna antologi för Ingmarie Danielsson Malmros ett resonemang om hur den kognitiva dimensionen tagit överhanden i historieläroböcker under efterkrigstiden. I takt med att texterna blivit allt mer komprimerade har berättellen förlorat i konstruktion, kontinuitet och kontext. På motsvarande sätt kan film vara problematisk för att den estetiska och politiska dimensionen domineras.45 Film kan inte migta sig med textens förmåga att vrida och vända på verkligheten och problematisera bilden. Det är därför bedrägligt att visa en film i tron att den ska ersätta annan historisk information.46 En rimlig slutsats som kan dras är att film har en stor potential att aktivera historien, eftersom den är ett emotionellt kraftfullt medium som väcker känslor, frågor och i vissa fall en vilja att förändra. Den har en fantastisk förmåga att skapa närhet till historien och beröra, men i vilken utsträckning detta leder till att elevernas historiska tänkande utvecklas är en betydligt mer komplex fråga. Intervjuavaren pekar i riktning mot att det mäste finnas en balans mellan de tre dimensionerna för att historien som den berättar ska komplettera filmens berättelse, väcker det frågan om film i vissa sammanhang rent av kan förhindra en progression och därmed bidra till slutura berättelser, om de inte utmanas av berättelser med analytisk öppenhet och komplexitet. I denna studie varken utmanade eller problematiserade respondenterna sina jämförelser mellan olika övregrupp och folklorist i historien. Detta kan tolkas som att filmen leder av ett undertecknet av den kognitiva dimensionen.

46 Ulf Zander 2009, s.150.
Nu är det väl revolution på gång?

Wikipedia och historieskrivning

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

När Theuth kom till bokstäverna sade han:

Min konung! Om egyptrarna lär sig det här blir de visare och mer minnesgoda, för det här har jag uppfundit som en drog för minne och vishet!

Kungen svarade:


Nu är det väl revolution på gång?

Wikipedia och historieskrivning

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

När Theuth kom till bokstäverna sade han:

Min konung! Om egyptrarna lär sig det här blir de visare och mer minnesgoda, för det här har jag uppfundit som en drog för minne och vishet!

Kungen svarade:


I Platonicitet ovan möts kung Thamus och uppfannaren Thamus. Thamus är skeptik till innovationen skrivklot. Platons text har använts för att peka på likheter mellan uppfannandet av skrivkloten och utvecklingen av IKT.

Walter J. Ong refererar till Platons för att undersöka två likheter. För det första mötes båda innovationerna av skeptis. För den andra har båda företrädarna förändrat människans sätt att tanka.\(^2\)


Walter J. Ong refererar till Platons för att undersöka två likheter. För det första mötes båda innovationerna av skeptis. För den andra har båda företrädarna förändrat människans sätt att tanka.\(^3\)


Samtidigt går det inte att bortse från de två aspekterna som Platonicitet var tänkt att illustrera: användning av IKT har mött med skepsis och osakerhet, inte minst från lärare, och IKT har medfört stora förändringar i samhället. Som exempel på den sistnämnda aspekten kan Sovjetunionens fall nämnas. Manuel Castells menar att informationstechnologins utveckling var en viktig faktor i den processen. Eller rättare sagt: det sovjetiska samhällets osakerhet för att hanttera informationstechnologibördig att att landet halkade efter i utvecklingen jämfört med väst, vilket i sin tur medverkade till systemets kollaps.\(^2\)

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

---

2 Walter J. Ong, Munsloy och skriftlig kultur. Tidsövergångsundersökningar av norden, Göteborg 1990, s. 95–100.
4 Se exempelvis KK-stiftelsen, Göteborg 2007, s. 49–51.
5 Walter J. Ong, Munsloy och skriftlig kultur. Tidsövergångsundersökningar av norden, Göteborg 1990, s. 95–100.
7 Se exempelvis KK-stiftelsen, Göteborg 2007, s. 49–51.
markat och att skolorna faktiskt genomsnittet stora förändringar.5 Tanken på att lärarna skulle ha lett IKT-revolutionen känns i dag närmast löjeväckande. Det var i stället ungdomarna som först anamnade den nya tekniken. Det uppstod en klyfta mellan eleverna och lärarna, en klyfta som undersöks av Elza Dunkels. Hon pekar på problemet med att eleverna först ledde med i olika världar.6 Samtidigt är varken elever eller lärarkår homogena grupper. Det finns underhållningssammanhang.9


6 Elza Dunkels, Brödreg the doesnes. Children’s strategies on the Internet, Umeå 2007, s. 41–42.
9 Eva Kingsepp, ’ Nazityskland i populäristernas minne, Stockholm 2008, s. 31
10 Eva Kingsepp, ’ När ssjöblås i populäristernas minne. Mina, mej, medier, Stockholm 2008, s. 31

6 Elza Dunkels, Brödreg the doesnes. Children’s strategies on the Internet, Umeå 2007, s. 41–42.
9 Eva Kingsepp, ’ Nazityskland i populäristernas minne, Stockholm 2008, s. 31
10 Eva Kingsepp, ’ När ssjöblås i populäristernas minne. Mina, mej, medier, Stockholm 2008, s. 31

Processuellt, struktureellt och funktionellt


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


Processuellt, struktureellt och funktionellt


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


Processuellt, struktureellt och funktionellt


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

Att granska Wikipedia


Att granska Wikipedia


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

Texterna i NE kan emellertid ses som vedertagna i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av erbjubade författare, för det andra har de genomgått en granskningprocess innan de publicerats, och för det tredje beträffar användningen av NE innehållet som akzepterat. De granskningarna av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacklas med traditionell kallkritik. När det gäller mer komplicerade historievetenskapliga frågor måste andra metoder användas. För att kunna analysera texterna måste innehållet kategoriseras. I den här artikeln används Kårskons categorisering av historia i tre dimensioner: historia som kvantitet, kvalitet och relevans.

Texterna i NE kan emellertid ses som vedertagna i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av erbjubade författare, för det andra har de genomgått en granskningprocess innan de publicerats, och för det tredje beträffar användningen av NE innehållet som akzepterat. De granskningarna av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacklas med traditionell kallkritik. När det gäller mer komplicerade historievetenskapliga frågor måste andra metoder användas. För att kunna analysera texterna måste innehållet kategoriseras. I den här artikeln används Kårskons categorisering av historia i tre dimensioner: historia som kvantitet, kvalitet och relevans.

Varför är historien relevant för nutid och framtiden? Detta kan också beskrivas i termer av historiemedvetande, som medvetenhet om historiens betydelse för nuet och framtiden.


det nya sker under solen


Texterna i NE kan emellertid ses som vedertagna i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av erbjubade författare, för det andra har de genomgått en granskningprocess innan de publicerats, och för det tredje beträffar användningen av NE innehållet som akzepterat. De granskningarna av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacklas med traditionell kallkritik. När det gäller mer komplicerade historievetenskapliga frågor måste andra metoder användas. För att kunna analysera texterna måste innehållet kategoriseras. I den här artikeln används Kårskons categorisering av historia i tre dimensioner: historia som kvantitet, kvalitet och relevans.

Varför är historien relevant för nutid och framtiden? Detta kan också beskrivas i termer av historiemedvetande, som medvetenhet om historiens betydelse för nuet och framtiden.


det nya sker under solen

1815, alliansystemen och konfliktarna på Balkan återspeglar på ett liknande sätt. Wikipedia’s beskrivning är mer än tre gånger så lång som NE:s. Den version av NE som används här är visserligen den webbaserade, men eftersom denna text förväntas vara mot den som finns i bokversionen finns ändok begränsningar i fråga om hur lång en NE-artikel får vara. Sådana begränsningar saknas när det gäller förarbetet av artiklar i Wikipedia.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sökord</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lindqvist</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Det visar sig alltså att hänvisningar till Nordisk familjebok är väldigt vanliga. Hänvisningar till journalisten Herman Lindqvist förekommer också, medan historikern Sven Tägil omnämnts endast en gång. Han nämner dessutom inte i ett historieverksamhetligt sammanhang, utan som medverkande i det populärvetenskapliga TV-programmet Fråga Lund.19


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sökord</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lindqvist</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Det visar sig alltså att hänvisningar till Nordisk familjebok är väldigt vanliga. Hänvisningar till journalisten Herman Lindqvist förekommer också, medan historikern Sven Tägil omnämnts endast en gång. Han nämner dessutom inte i ett historieverksamhetligt sammanhang, utan som medverkande i det populärvetenskapliga TV-programmet Fråga Lund.19


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sökord</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lindqvist</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Det visar sig alltså att hänvisningar till Nordisk familjebok är väldigt vanliga. Hänvisningar till journalisten Herman Lindqvist förekommer också, medan historikern Sven Tägil omnämnts endast en gång. Han nämner dessutom inte i ett historieverksamhetligt sammanhang, utan som medverkande i det populärvetenskapliga TV-programmet Fråga Lund.19


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sökord</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lindqvist</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Det visar sig alltså att hänvisningar till Nordisk familjebok är väldigt vanliga. Hänvisningar till journalisten Herman Lindqvist förekommer också, medan historikern Sven Tägil omnämnts endast en gång. Han nämner dessutom inte i ett historieverksamhetligt sammanhang, utan som medverkande i det populärvetenskapliga TV-programmet Fråga Lund.19


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sökord</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lindqvist</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Frameste – från märkret stiga vi mot ljustet


Frameste – från märkret stiga vi mot ljustet


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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

Försålet om löntagarfonderna ses som socialdemokraternas sista kupp innan övergånden av den egna partipolitiken. Försålet från LO vingade partiet på ett obehjärtligt sätt att sätta ett första till socialism genom syndikalsm. [sic] Hade Meidners ursprungliga förslag gått igenom hade det svenska samhället sett helt annorlunda ut, och vi skulle i dag befinna oss någonting i en övergång till socialism, världens första reformistiska sådan, i enlighet med den ursprungliga socialdemokratiska ideologin.23


![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=10188822, publicerad 2009-10-04, nedladdad 2010-02-18.)

Det stora problemet med Wikipedias artikel är källkritisk. När det gäller NE finns en namngiven författare, Lars Söderström. Det finns också källerna angående efter artikeln. Även Wikipedias ”nuvarande” löntagarfondversion

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=10188822, publicerad 2009-10-04, nedladdad 2010-02-18.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=10188822, publicerad 2009-10-04, nedladdad 2010-02-18.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

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

![Image](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%B6ntagarfonder&oldid=426446, publicerad 2005-02-16, nedladdad 2009-10-07.)

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


Den senaste ändringen som gjorts handlar om hur hela löntagarfondsprojektet ska tituleras. I den ”näst senaste” versionen benämns löntagarfonderna som ett försök att socialisera Sverige. 25


Att en Wikipediaartikel har flera olika författare är dock inte bara ett källkritiskt problem, utan också en möjlighet. Genom att alla versioner av en artikel sparas kan användaren av Wikipedia ta del av hur olika skribenter lanserar olika versioner av historier. Avslutningen av artikelns version av artikeln om löntagarfonderna som citeterats ovan har tagits bort. Utvecklingen av artikeln kan alltså inte definieras som kumulativ. Den genemt socialdemokratin kritiska tolkningen har raderats och en mer neutral text växt fram i dess ställe. Å ena sidan kan den här förändringen ses som revolutionär i den bemärkelsen att den gamla historieskrivningen helt togs bort. Å andra sidan kanske det är lämpligare att se förändringen som evolutionär. Texten förändrades i riktning mot hur en encyklopediskt definierats av artikeln kan alltså inte definieras som kumulativ. Den gentemot löntagarfondeprojektet ska tituleras. I den ”näst senaste” versionen benämns löntagarfonderna som ett försök att socialisera Sverige. 25


Att en Wikipediaartikel har flera olika författare är dock inte bara ett källkritiskt problem, utan också en möjlighet. Genom att alla versioner av en artikel sparas kan användaren av Wikipedia ta del av hur olika skribenter lanserar olika versioner av historier. Avslutningen av artikelns version av artikeln om löntagarfonderna som citeterats ovan har tagits bort. Utvecklingen av artikeln kan alltså inte definieras som kumulativ. Den genemt socialdemokratin kritiska tolkningen har raderats och en mer neutral text växt fram i dess ställe. Å ena sidan kan den här förändringen ses som revolutionär i den bemärkelsen att den gamla historieskrivningen helt togs bort. Å andra sidan kanske det är lämpligare att se förändringen som evolutionär. Texten förändrades i riktning mot hur en encyklopediskt definierats av artikeln kan alltså inte definieras som kumulativ. Den gentemot löntagarfondeprojektet ska tituleras. I den ”näst senaste” versionen benämns löntagarfonderna som ett försök att socialisera Sverige. 25

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

Wikipedia och skolans aktörer


Wikipedia och skolans aktörer


Wikipedia och skolans aktörer


sådan undersökning bidrar till att öka kunskapen om hur Wikipedia och IKT påverkar människans syn på historien.
Berättelsen, en vanskelig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wájdás film *Danton*

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

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


Henrik Skrak

Berättelsen, en vanskelig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wájdás film *Danton*

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

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


Henrik Skrak

Berättelsen, en vanskelig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wájdás film *Danton*

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

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


Henrik Skrak

Berättelsen, en vanskelig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wájdás film *Danton*

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

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


Henrik Skrak

Berättelsen, en vanskelig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wájdás film *Danton*

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

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


Men – oavsett tolkning – hur fördjupar man då detta historiemedvetande?


### Ideologiskt historiebruk

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

Syftet med det förenmärkta är att legitimera och rationalisera ett politiskt styrelselekk eller en historisk utvecklingslinje som kulminerar i samtiden. Det politisk-pedagogiska historiebruket handlar huvudsakligen om att finna användbara metaforer, analogier och komparationer för dagaktuella synfen.3


### Ideologiskt historiebruk

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

Syftet med det förenmärkta är att legitimera och rationalisera ett politiskt styrelselekk eller en historisk utvecklingslinje som kulminerar i samtiden. Det politisk-pedagogiska historiebruket handlar huvudsakligen om att finna användbara metaforer, analogier och komparationer för dagaktuella synfen.4


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

### Ideologiskt historiebruk

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

Syftet med det förenmärkta är att legitimera och rationalisera ett politiskt styrelselekk eller en historisk utvecklingslinje som kulminerar i samtiden. Det politisk-pedagogiska historiebruket handlar huvudsakligen om att finna användbara metaforer, analogier och komparationer för dagaktuella synfen.5


6 Ifrån "Kursplan 2000 för historia.
8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, "Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet", i Ronny Ambythuson & Sverker R. Ek (red.), Franska revolutionen – bilder och nyter, Stockholm 1989, s. 207.

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

6 Ifrån "Kursplan 2000 för historia.
8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, "Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet", i Ronny Ambythuson & Sverker R. Ek (red.), Franska revolutionen – bilder och nyter, Stockholm 1989, s. 207.


6 Ifrån "Kursplan 2000 för historia.
8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, "Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet", i Ronny Ambythuson & Sverker R. Ek (red.), Franska revolutionen – bilder och nyter, Stockholm 1989, s. 207.


6 Ifrån "Kursplan 2000 för historia.
8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, "Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet", i Ronny Ambythuson & Sverker R. Ek (red.), Franska revolutionen – bilder och nyter, Stockholm 1989, s. 207.


6 Ifrån "Kursplan 2000 för historia.
8 För denna idétradition och dess tolkning av franska revolutionen, se Michel Vovelle, "Den historiska forskningen om franska revolutionen inför tvåhundraårsjubileet", i Ronny Ambythuson & Sverker R. Ek (red.), Franska revolutionen – bilder och nyter, Stockholm 1989, s. 207.


**Revisionistisk offensiv**

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

> Den var en ”kort våg” i historien och ”en hädelning av den långa vägen” och av ”den långsamma historiens massa”, som enligt honom [Fernand Braudel] utgjorde det väsentliga: franska revolutionen tillhörde kort sagt det som man med illa drot förkalle ”det obeväpnade patriota”.10

Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.11 Den revisionistiska skolan företärdes av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tesen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. De ifrågasatte också den drivs accepterade teorin om att de historiska omständigheterna, som innebar att det var för att möta den inhemska kontrarevolutionen och koalitionen av monarkristiska grannstater som radikaliseringen drevs fram, grundad på en tillfällig men en viss tid effekti allians mellan en del av bourgeoisie och den folkliga rörelsen.12

---

11 Michel Vovelle 1989, s. 203f. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk.
12 Michel Vovelle 1989, s. 204. För en sammanfattnings av mörtnamnen se Bunge


**Revisionistisk offensiv**

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

> Den var en ”kort våg” i historien och ”en hädelning av den långa vägen” och av ”den långsamma historiens massa”, som enligt honom [Fernand Braudel] utgjorde det väsentliga: franska revolutionen tillhörde kort sagt det som han med illa drot förkalle ”det obeväpnade patriota”.10

Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.11 Den revisionistiska skolan företärdes av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tesen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. De ifrågasatte också den drivs accepterade teorin om att de historiska omständigheterna, som innebar att det var för att möta den inhemska kontrarevolutionen och koalitionen av monarkristiska grannstater som radikaliseringen drevs fram, grundad på en tillfällig men en viss tid effekti allians mellan en del av bourgeoisie och den folkliga rörelsen.12

---

9 Michel Vovelle 1989, s. 207.
11 Michel Vovelle 1989, s. 203f. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk.
12 Michel Vovelle 1989, s. 204. För en sammanfattnings av mörtnamnen se Bunge


**Revisionistisk offensiv**

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

> Den var en ”kort våg” i historien och ”en hädelning av den långa vägen” och av ”den långsamma historiens massa”, som enligt honom [Fernand Braudel] utgjorde det väsentliga: franska revolutionen tillhörde kort sagt det som han med illa drot förkalle ”det obeväpnade patriota”.10

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

---

9 Michel Vovelle 1989, s. 207.
11 Michel Vovelle 1989, s. 203f. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk.
12 Michel Vovelle 1989, s. 204. För en sammanfattnings av mörtnamnen se Bunge
Men om nu inte revolutionen orsakades av sociala omständigheter, vad var der då som orsakade den? François Furet ger svar på frågan på sin bok *Penser la Révolution Française*: "Sanningen är att Skräckväldet utgör en del av den revolutionära ideologin." Framsta revolutionen blir alltså i huvudsak ett resultat av felaktiga tankar. Förställningen om folksuveränitet som återfinns hos Rousseau blir för Furet en "gißtorn för totalitarismen".  

Jacques Julliard, som tillhör samma skola som Furet, går så långt att skriva: "Det är Rousseau fel".

**Ensidigt berättande**


**Vilja**

medborgerliga rättigheterna. Men snart börjar han staka sig, kvinnan ser strängt på honom varpå han självmant håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: "Onskas problematik som så många författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idealerna och de goda föreståndarna och väldet och terrorn."

Hjältemod och skurkaktighet


Liksom Desmoulins är filmens Danton kritik mot regeringsmakten som utövas av Robespierre och hans närmaste via välfärdsutskottet. En av medlemmarna i välfärdsutskottet, Saint Just (Boguslaw Linda), är särskilt drivande i kampen mot Danton. Han uppmnar öppet Robespierre att låta giljotinera Danton. Men Robespierre reagerar på det med en revisionistisk uppfattning att "franska revolutionen 'led sig' och drev iväg 1791–1794" och att detta berodde på "att folktets massor från stad och land på ett orättvisorligt sätt medborgerliga rättigheterna."

Men snart börjar han staka sig, kvinnan ser strängt på honom varpå han självmant håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: "Onskas problematik som så många författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idealerna och de goda föreståndarna och väldet och terrorn."

Hjältemod och skurkaktighet


Liksom Desmoulins är filmens Danton kritik mot regeringsmakten som utövas av Robespierre och hans närmaste via välfärdsutskottet. En av medlemmarna i välfärdsutskottet, Saint Just (Boguslaw Linda), är särskilt drivande i kampen mot Danton. Han uppmnar öppet Robespierre att låta giljotinera Danton. Men Robespierre reagerar på det med en revisionistisk uppfattning att "franska revolutionen 'led sig' och drev iväg 1791–1794" och att detta berodde på "att folktets massor från stad och land på ett orättvisorligt sätt medborgerliga rättigheterna."

Men snart börjar han staka sig, kvinnan ser strängt på honom varpå han självmant håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: "Onskas problematik som så många författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idealerna och de goda föreståndarna och väldet och terrorn."

Hjältemod och skurkaktighet


Liksom Desmoulins är filmens Danton kritik mot regeringsmakten som utövas av Robespierre och hans närmaste via välfärdsutskottet. En av medlemmarna i välfärdsutskottet, Saint Just (Boguslaw Linda), är särskilt drivande i kampen mot Danton. Han uppmnar öppet Robespierre att låta giljotinera Danton. Men Robespierre reagerar på det med en revisionistisk uppfattning att "franska revolutionen 'led sig' och drev iväg 1791–1794" och att detta berodde på "att folktets massor från stad och land på ett orättvisorligt sätt
trängde sig fram”.21 Dantons misstro till folket som politisk aktör är typiskt konservativ.


Gröna ådor

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

trängde sig fram”.21 Dantons misstro till folket som politisk aktör är typiskt konservativ.


Gröna ådor

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

trängde sig fram”.21 Dantons misstro till folket som politisk aktör är typiskt konservativ.


Gröna ådor

Wajdas gestaltning av Robespierre som fanatisk och asexuell asket – vilket dessutom understycks i scener där Robespierre avvisar sin ömha hushållerska – understryker det omänskliga och onda i Robespierres natur. Gestaltningen
underbygger därmed den konservativa tolkningen av revolutionen som i första hand ett resultat av ondt. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min son 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverinförligt i sina demokratiska grundsatser. Hans anledning var oändligt, han bydde mig, hans idéer av en gräsguling färg; han försvarede de mest omrinnliga satser med en kold, som hade ussete av öfvertygelse; och jag tror nog, att han i början av revolutionen på god tro hade antagit visser idéer angående jemlikhetens förmögen afvän, och av:border, idéer, som han kommit öfver under sin lösning, och med hvila hans afsfunders och elaka idéer icke utan nöje väpnade sig.23 Åter till filmen. Robespierre begär sig nu till Desmoulins där han värdar om dennes lojalitjet genom att baktala Danton. Han påstår att Dantons målsättning är självisk och att han utnyttjar Desmoulins för egna syften. Han fordrar en offentlig avbön av Desmoulins, både inför konventet och i den egna tidningen. Desmoulins vägrar.


Nu kräver Boudon att få tala. Det blir en offentlig avbön. Han säger sig ha blivit missled av Danton. Han uppmanar konventet till lojalitet underbygger därmed den konservativa tolkningen av revolutionen som i första hand ett resultat av ondt. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min son 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverinförligt i sina demokratiska grundsatser. Hans anledning var oändligt, han bydde mig, hans idéer av en gräsguling färg; han försvarede de mest omrinnliga satser med en kold, som hade ussete av öfvertygelse; och jag tror nog, att han i början av revolutionen på god tro hade antagit visser idéer angående jemlikhetens förmögen afvän, och av:border, idéer, som han kommit öfver under sin lösning, och med hvila hans afsfunders och elaka idéer icke utan nöje väpnade sig.23 Åter till filmen. Robespierre begär sig nu till Desmoulins där han värdar om dennes lojalitjet genom att baktala Danton. Han påstår att Dantons målsättning är självisk och att han utnyttjar Desmoulins för egna syften. Han fordrar en offentlig avbön av Desmoulins, både inför konventet och i den egna tidningen. Desmoulins vägrar.


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

Under rättegången håller Danton ett långt förvarstå där han anklagar välfrukskottet och revolutiondomstolens för korruption och hucksters. Danton menar att hans stora fäl där de styrande ögon ä en att han är folkär: "Endast anonymitet och småaktighet kan garantera ett långt liv." Ironiskt utbrister han: "Länge leve de medelmåttiga, de tystlåtna, de bittra, som välfärdsutskottet och revolutionsdomstolen för korruption och hyckleri. Öppna ögonen på folk" och avslöja vad välfärdsutskottet är kapabel till. Liks som vill Danton ofrara sig för mänigheterna.

framställs som grundlös, som en paraon. Den konserverande tänkaren Joseph de Maistre skrev 1796: ”Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historia är att den är radikalt ond.” 

Så avslutas rättsgången med att Danton och hans vänner döms till döden. De gilotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just in till Robespierre i sitt sällskap. ”Men Robespierre svarar: ”For mig verkar det som om allt det jag trodde på, allt jag levde för, har kollapsat för alltid.”


27 Citatet återgivet hos János Perényi 1989, s. 75.
28 För dessa texter se Michel Vovelle 1989, s. 26ff samt 21ff.

Dåliga skurar


Det förflutna i framtiden

Digital lärmiljö i historieundervisningens tjänst

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


Eleven deltog i en pilotreceptionsstudie som genomfördes i Historia A på Dragonskolan i Umeå. Materialet är anonymiserat och finns tillgängligt hos författaren.

Cathrin Backman Löfgren

---

Det förflutna i framtiden

Digital lärmiljö i historieundervisningens tjänst

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


Eleven deltog i en pilotreceptionsstudie som genomfördes i Historia A på Dragonskolan i Umeå. Materialet är anonymiserat och finns tillgängligt hos författaren.

Cathrin Backman Löfgren
Den digitala lärmiljön

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

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.1 I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.2

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktnorr och utprovade arbetsmetodiser för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärarnas auktoritet minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.3

En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

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

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.1 I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.2

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktnorr och utprovade arbetsmetodiser för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärarnas auktoritet minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.3

En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

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

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.1 I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.2

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktnorr och utprovade arbetsmetodiser för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärarnas auktoritet minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.3

Den digitala lärmiljön

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

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.1 I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.2

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktnorr och utprovade arbetsmetodiser för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärarnas auktoritet minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.3

Den digitala lärmiljön

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

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.1 I dag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.2

Skolan har inte följt med i den digitala omvandlingen. Riktnorr och utprovade arbetsmetodiser för hur digital kunskap kan bli en del av skolans utveckling saknas. Dessutom har lärarnas auktoritet minskat. Detta har lett till att en ”googlefieringskultur” uppstått.3
Böcker och läroböcker får allt mindre utrymme jämfört med Internet när elever ska söka kunskap. Av de 60 elever som deltog i pilotstudien använde nästan alla Internet för att söka kompletterande fakta till det man funnit i arkivet. Endast tre elever använde sig dessutom av sin lärobok och sju elever använde också av faktaböcker eller artiklar.6 Många elever har inte uttryckligt att läsa en längre text för att få svar på sina frågor utan tycker det är enklare att använda Googles sökmaskin. Det går snabbt och är effektivt, men risken är stor att elever slutar tänka självständigt och kritiskt bara reproducera redan reproducera kunskap.

Ju större vana elever har att använda datorer och digitala medier desto bättre studieresultat uppnår de, men det är inte i skolan de får tillgång till digital kunskap utan på fritiden. Skolverket skriver i en rapport till regeringen i augusti 2009 att det inte räcker med att införa datorer och annan teknikutrustning i skolan. Även innehållet i undervisningen måste förändras genom att digitala lärmiljöer utvecklas. Områden man i detta sammanhang särskilt hänvisar till är arkiv, bibliotek och museimaterial som redan finns samlade i digitala arkiv och som kan delas av 7. Någon kunde undrar om det inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterial där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vila i arkivet och digitala kopior kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och analysera teknik.

En annan av vinsterna med att arbeta i en digital lärmiljö är att elevernas vardagsmiljö inte ligger relativt långt ifrån varandra. I skolan är läraren och läroboken källor där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att ömtåliga original får vila i arkivet och digitala kopior kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och analysera teknik.

Elevernas svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan kan bero på att de inte är befintliga med skolans material. Det kan dela med sig av det faktum att eleverna inte själva kan hänvisa till är arkiv, bibliotek och museimaterial som redan finns samlade i digitala arkiv och som kan delas av. Någon kunde undrar om det inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterial där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vila i arkivet och digitala kopior kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och analysera teknik.

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

6 Elevenkät (anonym) genomförd efter receptionsstudien i januari 2010, svarsfrekvensen var 93 %. Enkätresultaten finns hos förfrågaren.
7 Skolverket, Redovisning av uppdraget att bedöma verkansheters och huvudmäns utvecklingsbehov i skolan inklusive sambandet mellan läsning, skriva och utvecklingsbehov avseende IT-användningen inom förskola, skola och vuxenutbildning samt ge förslag på insatser, Dnr 84-2008:5780, 2009-08-28.
till elevers livsvärld. Att arbeta med gamla arkivkällor i en digital lärmiljö kan man tycka ligger mycket långt ifrån Jensens teori om vardagsvärldens betydelse för historiemeddavni, men om utgångspunkten är att elevers livsvärld till stor del är digital, blir hans teori mer relevant.


Studiens digitala lärmiljö

Hur skapades då på försök en digital lärmiljö i historia? Alla elever som medverkade i receptionsstudien hade egen bärbar dator och trådlös Internetuppkoppling. Skolan använde en webbaserad lärplattform, Fronter. Där kunde instruktioner, genwäg till arkivet, inloggningsuppgifter förvaras på ett och samma ställe, och eleverna kunde spara allt material de letat fram i arkivet och sedan bearbeta i lärlayouten. Lärarna kunde också handleda eleverna i samma plattform. För att eleverna skulle kunna kommunicera med varandra och med lärarna lades ett diskussionsforum upp i Fronter, en sorts chatt, en kommunikationsform som eleverna är bekanta med från sin vardagliga digitala värld.8

10 MSN och ICQ är exempel på så kallade digitala champogram som man kan skicka utbland medan.

Fördelen med att använda SVAR:s arkiv var att det fanns mycket att välja på och det var relativt enkelt att använda avvikalkällorna. Den hjälp som arkivarierna bidrog med inför studien och senare med handling av elever var av vikt för att pilotstudien skulle kunna genomföras. Om eleverna hade svårt att hitta i källorna eller inte kunde tyda handstilen kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie.

Svartelj med att använda SVAR:s arkiv var att det fanns mycket att välja på och det var relativt enkelt att använda avvikalkällorna. Det hjälpte att arkivarierna bidrog med inför studien och senare med handling av elever var av vikt för att pilotstudien skulle kunna genomföras. Om eleverna hade svårt att hitta i källorna eller inte kunde tyda handstilen kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie.

10 MSN och ICQ är exempel på så kallade digitala champogram som man kan skicka utbland meden.

Fördelen med att använda SVAR:s arkiv var att det fanns mycket att välja på och det var relativt enkelt att använda avvikalkällorna. Den hjälp som arkivarierna bidrog med inför studien och senare med handling av elever var av vikt för att pilotstudien skulle kunna genomföras. Om eleverna hade svårt att hitta i källorna eller inte kunde tyda handstilen kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie.

10 MSN och ICQ är exempel på så kallade digitala champogram som man kan skicka utbland meden.

Svartelj med att använda SVAR:s arkiv var att det fanns mycket att välja på och det var relativt enkelt att använda avvikalklämmorna. Det hjälpte att arkivarierna bidrog med inför studien och senare med handling av elever var av vikt för att pilotstudien skulle kunna genomföras. Om eleverna hade svårt att hitta i källorna eller inte kunde tyda handstilen kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie. När eleverna hade letat fram och kontat med arkivkällorna kunde de fråga en arkivarie.

10 MSN och ICQ är exempel på så kallade digitala champogram som man kan skicka utbland meden.
arkivkällorna, till skillnad från arkiv som finns i andra länder som kan brukas utan kostnad.11

Lärarna och arkivarien kunde delta i diskussionsforumet, följa processen och hjälpa eleverna tillrätta. Idén till att använda ett digitalt diskussionsforum kom från Edward J. Gallagher, som har mångårig erfarenhet av att låta elever arbeta med digitalt arkivmaterial. Kärnan i hans digitala arkiprojekt har varit digitala samtalsförrättar där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälpt varandra att ta rationala beslut.12

Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara lära sig för provvillkor när man arbetat med digitala arkivkällor: ”It is currently a few short months ago my only responsibility was to memorize facts for an American history final. At present, I find myself pondering questions that affect society as a whole.”13 Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att arbeta med historiskt källmaterial, samarbeta med andra och publicera sitt material digitalt. När elever ges möjlighet att arbeta med digitala arkivkällor läser de sig tänka och förstå historia samt vad meningen med historien är på ett helt annat sätt än när de ofta utan reflektion läser lärobokens många ganger färdigformulerade innehåll.14

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

Mening, förståelse och historiemvedetande

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

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

Lärarna och arkivarien kunde delta i diskussionsforumet, följa processen och hjälpa eleverna tillrätta. Idén till att använda ett digitalt diskussionsforum kom från Edward J. Gallagher, som har mångårig erfarenhet av att låta elever arbeta med digitalt arkivmaterial. Kärnan i hans digitala arkiprojekt har varit digitala samtalsförrättar där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälpt varandra att ta rationala beslut.12

Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara lära sig för provvillkor när man arbetat med digitala arkivkällor: ”It is currently a few short months ago my only responsibility was to memorize facts for an American history final. At present, I find myself pondering questions that affect society as a whole.”13 Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att arbeta med historiskt källmaterial, samarbeta med andra och publicera sitt material digitalt. När elever ges möjlighet att arbeta med digitala arkivkällor läser de sig tänka och förstå historia samt vad meningen med historien är på ett helt annat sätt än när de ofta utan reflektion läser lärobokens många ganger färdigformulerade innehåll.14

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

Mening, förståelse och historiemvedetande

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


13 Edward J. Gallagher 2004, s. 522.

14 Edward J. Gallagher 2004, s. 520.
utvecklar sitt historiedidaktiska. Ett av historieundervisningens mål är också att förbjuda detta.15 Begreppet historiedidaktiskt definierades 1979 av Karl-Ernst Jeismann: "[h]istoriedidaktisk innefattar sammanhanget mellan tolkning av det förflutna, förståelsen av nutiden och perspektiv på framtiden".16

För att operationalisera ett historiedidaktiskt hos elever räcker det inte med att arbeta med digitaliserat arkivmaterial. Däremot kan utformningen av den digtala berättelse som eleverna använder för att presentera sitt primärmaterial utvecklas, anser de.17 Klas-Göran Karlsson benämner det konceptet att historien bör beröra och ligga nära människors egna erfarenheter och upplevelser av det förflutna.18

För att det historiska materialet ska leda till ökad förståelse måste det även vara meningsfullt för elever att arbeta med det. Det är här elevernas vardagliga digitala värld kommer in. Det är inte bara vad läraren undervisar om som utvecklar sitt historiedidaktiske. Ett av historieundervisningens mål är också att förbjuda detta.15 Begreppet historiedidaktiskt definierades 1979 av Karl-Ernst Jeismann: "[h]istoriedidaktisk innefattar sammanhanget mellan tolkning av det förflutna, förståelsen av nutiden och perspektiv på framtiden".16

För att operationalisera ett historiedidaktiskt hos elever räcker det inte med att arbeta med digitaliserat arkivmaterial. Däremot kan utformningen av den digtala berättelse som eleverna använder för att presentera sitt primärmaterial utvecklas, anser de.17 Klas-Göran Karlsson benämner det konceptet att historien bör beröra och ligga nära människors egna erfarenheter och upplevelser av det förflutna.18

För att det historiska materialet ska leda till ökad förståelse måste det även vara meningsfullt för elever att arbeta med det. Det är här elevernas vardagliga digitala värld kommer in. Det är inte bara vad läraren undervisar om som
Berättelser från Gådeå
De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelsernas karaktär av en början, en mitt och ett slut, men upplevs ändå inte som sammanhängende utan mer som fragment som kommer från olika internettäck och från arkiver. Ofta finns inget samband mellan berättelsernas olika delar. För berättelserna från Gådeå utgjordes källmaterialet från överläkarnas sjukjournaler förda vid Gådeå mental sjukheim mellan 1823 och 1890. Det var inte bara sjukdomsloppet som beskrevs utan också patientens förhistoria, utseende, familjeförhållanden och uppgifter om utskrivning och eventualt dödsfall.  
Berättelser från Gådeå
Berättelser från Gådeå
De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelsernas karaktär av en början, en mitt och ett slut, men upplevs ändå inte som sammanhängande utan mer som fragment som kommer från olika internettäck och från arkiver. Ofta finns inget samband mellan berättelsernas olika delar. För berättelserna från Gådeå utgjordes källmaterialet från överläkarnas sjukjournaler förda vid Gådeå mental sjukheim mellan 1823 och 1890. Det var inte bara sjukdomsloppet som beskrevs utan också patientens förhistoria, utseende, familjeförhållanden och uppgifter om utskrivning och eventualt dödsfall.  
hela eller delar av texter odragit, eller också gör eleven själv ett urval av vilka delar som ska kopieras för att sedan sättas ihop till sammanhängande texter. I andra fall innebär reproduktionen att eleven omskapar den ursprungliga texten genom att klippa och klistra. Först när det går att uträtta elevernas egna textavsnitt, genom till exempel kommentarer, får texten en mer egenproducerad karaktär.23


Elevs digitala berättelser, som är drygt fem minuter långa, fortsätter med långbad, psykopharma och elchocker, behandlingsmetoder som har sitt ursprung från den webbomda där fakta om lobotomi har hämtats. Inte heller uppgifter om dessa metoder fanns dock i sjukjournalerna, eftersom behandlingsmetoderna inte fanns på den tiden. I mitten av berättelsen möter man som åhörare några personer som var intagna på mental sjukhus i Gådeå och får tal av deras levnadsöde i återberättad form från sjukjournalerna. I berättelserns avslutning återkommer även en gång behandlingsmetoderna:

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


Elevs digitala berättelser, som är drygt fem minuter långa, fortsätter med långbad, psykopharma och elchocker, behandlingsmetoder som har sitt ursprung från den webbomda där fakta om lobotomi har hämtats. Inte heller uppgifter om dessa metoder fanns dock i sjukjournalerna, eftersom behandlingsmetoderna inte fanns på den tiden. I mitten av berättelsen möter man som åhörare några personer som var intagna på mental sjukhus i Gådeå och får tal av deras levnadsöde i återberättad form från sjukjournalerna. I berättelserns avslutning återkommer även en gång behandlingsmetoderna:

24 Receptionsstudie 2009.
Vi tycker att de flesta behandlingstexter är brutala och vilda. [...] för oss är det lätt att vara effektivska och tycka det var en idiosinkt behandling [...] Vi tycker att sätte de tog hand om patienterna var brutal och känslolikt. Nuforiden behandla de olika patienterna som personer med behov av hjälp men först behandlades alla som ett och samma problem.26 Även om eleverna inte har undersökt sjukjournaler som det var tänkt och i stället har fokuserat på senare behandlingstexter är elevernas kommentarer och reflektioner kring hur det var förr och hur det är i dag deras egna och uttrycker ett visst historiemedvetande. Utifrån det utrymmes behandlingstexter har fått i berättelsen kan man dra slutsatser att det berörde eleverna. En förklaring till att eleverna inte har dragit några slutsatser av informationer som kommer från arkivkällorna utan bara stoppat in dessa i berättelsen kan bero på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingstexter. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste beröras för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.27 Eleverna berördes av behandlingstexter men inte av sjukjournalernas berättelser.

Källkritik – elevernas akilleshål

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

En av frågorna i enkäten berörde eleverna fick svara på efter receptstudien handlade om källkritik – vad betyder begreppet för dig? En elev hade ingen aning om vad det betyder, och en annan elev verkade veta vad det betyder men svarede att det inte är något viktigt. De inom de flesta eleverna visste i teorin vad det innebär att vara källkritiker och beskrive ganska utförligt vad man ska göra om man ska vara källkritiker. Man ska ”ställa frågor runt omkring källan, pålitlig, vart kommer den ifrån, vad handlar den om?” eller ”att kunna kritisera en källa för att ta reda på om den är trovärdig eller inte grundat på fyra olika informationer som kommer från arkivkällorna utan bara stoppat in dessa i berättelsen kan bero på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingstexter. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste beröras för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.27 Eleverna berördes av behandlingstexter men inte av sjukjournalernas berättelser.

Källkritik – elevernas akilleshål

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

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

26 Receptstudservis 2009.
27 Se till exempel Bernard Eric (Jensen 1997 a, s. 71–73), Klas-Göran Karlsson 2004, s. 50.
En intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärkällorna och det resultat som kommer fram via sökning på Internet och Google – som är elevernas referensram när det handlar om digitala källor. De tycker att "[d]et är mycket enklare att hämta direkt från Internet när det ändå finns folk som letat fram fakta" och "Googles sökmotor är mycket bättre". Det kan kanske förklara varför det är problematiskt för dem att skilja. Om eleverna sökte i arkivet på samma sätt som via Internet blev inte resultatet det förväntade. Andra elever uttryckte i enkäten att det var spännande att få information.

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

En intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärkällorna och det resultat som kommer fram via sökning på Internet och Google – som är elevernas referensram när det handlar om digitala källor. De tycker att "[d]et är mycket enklare att hämta direkt från Internet när det ändå finns folk som letat fram fakta" och "Googles sökmotor är mycket bättre". Det kan kanske förklara varför det är problematiskt för dem att skilja. Om eleverna sökte i arkivet på samma sätt som via Internet blev inte resultatet det förväntade. Andra elever uttryckte i enkäten att det var spännande att få information.
låsa om det som hänt först: ”det var otroligt spännande att få läsa och se hur systemet fungerade tidigare i tiden. Att få läsa anteckningar om människor som leved av...” 31

Det förfatna i framtiden

I det preliminära resultatet kan man se att eleverna sammanställt reproducerade kunskapsfragment. I stället för att söka svar på en formulierad fråga hoppar elever i sina berättelser fram och tillbaka i tiden. Lee och Howson lyfter fram vilken av att eleverna har ett ramverk som de kan bygga sina berättelser på. De här ramverket ska finnas i en kontext som gör det möjligt för eleven att relatera till den, ha en progressiv struktur som gör att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Detta gör att elever kan utveckla sin berättelseformåga och i förklaringen sitt historieminnerande. De menar att om Rüsens idé om hur ett historieminnande operationaliseras ska fungera i praktiken, måste man ta i beaktande vilken typ av historisk förståelse som eleven ska få hjälp att utveckla, och vilket ramverk som är mest användbart för detta syfte. 32

Att ge eleverna informationer om det författna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturera ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilotprojektet. En anledning till varför eleverna hade svårt att samlas in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklare att google och utan minsta tillstymmelse till kritisk reflektion använda sig av det i stället för att sammanställa fakta från arkivkällorna. Om digitala lärmiljöer anpassade för skolan ska fungera och locka elever till lärande, får den digitala miljön inte skilja sig alltför mycket från den digitala vadgalmiljö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chartr och dataspel. De diskussionsföra som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljön skulle snuva fungerade inte som det var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berättas vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionsföra skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonligen alls, medan andra skrevit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och förälskat hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever

låsa om det som hänt först: ”det var otroligt spännande att få läsa och se hur systemet fungerade tidigare i tiden. Att få läsa anteckningar om människor som leved av...” 31

Det förfatna i framtiden

I det preliminära resultatet kan man se att eleverna sammanställt reproducerade kunskapsfragment. I stället för att söka svar på en formulierad fråga hoppar elever i sina berättelser fram och tillbaka i tiden. Lee och Howson lyfter fram vilken av att eleverna har ett ramverk som de kan bygga sina berättelser på. De här ramverket ska finnas i en kontext som gör det möjligt för eleven att relatera till den, ha en progressiv struktur som gör att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Detta gör att elever kan utveckla sin berättelseformåga och i förklaringen sitt historieminnenande. De menar att om Rüsens idé om hur ett historieminnenande operationaliseras ska fungera i praktiken, måste man ta i beaktande vilken typ av historisk förståelse som eleven ska få hjälp att utveckla, och vilket ramverk som är mest användbart för detta syfte. 32

Att ge eleverna informationer om det författna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturera ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilotprojektet. En anledning till varför eleverna hade svårt att samlas in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklare att google och utan minsta tillstymmelse till kritisk reflektion använda sig av det i stället för att sammanställa fakta från arkivkällorna. Om digitala lärmiljöer anpassade för skolan ska fungera och locka elever till lärande, får den digitala miljön inte skilja sig alltför mycket från den digitala vadgalmiljö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chartr och dataspel. De diskussionsföra som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljön skulle snuva fungerade inte som det var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berättas vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionsföra skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonligen alls, medan andra skrevit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och förälskat hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever

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

Det förfatna i framtiden

I det preliminära resultatet kan man se att eleverna sammanställt reproducerade kunskapsfragment. I stället för att söka svar på en formulierad fråga hoppar elever i sina berättelser fram och tillbaka i tiden. Lee och Howson lyfter fram vilken av att eleverna har ett ramverk som de kan bygga sina berättelser på. De här ramverket ska finnas i en kontext som gör det möjligt för eleven att relatera till den, ha en progressiv struktur som gör att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Detta gör att elever kan utveckla sin berättelseformåga och i förklaringen sitt historiemennande. De menar att om Rüsens idé om hur ett historieminnande operationaliseras ska fungera i praktiken, måste man ta i beaktande vilken typ av historisk förståelse som eleven ska få hjälp att utveckla, och vilket ramverk som är mest användbart för detta syfte. 32

Att ge eleverna informationer om det författna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturera ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilotprojektet. En anledning till varför eleverna hade svårt att samlas in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklare att google och utan minsta tillstymmelse till kritisk reflektion använda sig av det i stället för att sammanställa fakta från arkivkällorna. Om digitala lärmiljöer anpassade för skolan ska fungera och locka elever till lärande, får den digitala miljön inte skilja sig alltför mycket från den digitala vadgalmiljö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chartr och dataspel. De diskussionsföra som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljön skulle snuva fungerade inte som det var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berättas vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionsföra skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonligen alls, medan andra skrevit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och förälskat hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever

32 Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 244–245.
hade också formulära frågor till arkivännen. Däremot hade lärarna inte deltagit i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutspäderna ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor. Till viss del tror jag att det inte förväntade resultatet kan förklaras av avvaknade av dialog mellan lärare och elever i diskussionsforumet.

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

Syftet med projektet var att skapa en digital lärmiljö där eleverna skulle använda dator för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap digitalt i en MediaWiki och i digitala berättelser.

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

Olga Dysthe menar att eleverna i sina loggböcker kopplar ihop dådet med nuet och övar upp sin förmåga att se samband, kopplingar och mönster i den historiska kontexten, men också i relation till sina egna personliga liv.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiemeteorande aktiverade av de ansåg att de behövde hjälp i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutspäderna ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor. Till viss del tror jag att det inte förväntade resultatet kan förklaras av avvaknade av dialog mellan lärare och elever i diskussionsforumet.


Syftet med projektet var att skapa en digital lärmiljö där eleverna skulle använda dator för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap digitalt i en MediaWiki och i digitala berättelser.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiemeteorande aktiverade av de ansåg att de behövde hjälp i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutspäderna ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor. Till viss del tror jag att det inte förväntade resultatet kan förklaras av avvaknade av dialog mellan lärare och elever i diskussionsforumet.


Syftet med projektet var att skapa en digital lärmiljö där eleverna skulle använda dator för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap digitalt i en MediaWiki och i digitala berättelser.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiemeteorande aktiverade av de ansåg att de behövde hjälp i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutsatser ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor. Till viss del tror jag att det inte förväntade resultatet kan förklaras av avvaknade av dialog mellan lärare och elever i diskussionsforumet.


Syftet med projektet var att skapa en digital lärmiljö där eleverna skulle använda dator för att undersöka digitaliserade arkivkällor och sedan presentera sin kunskap digitalt i en MediaWiki och i digitala berättelser.
Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran

1946 års skolkommission och efterkrigstidens skolhus


67

Förflutenhet, framtid och demokratisk fostran

1946 års skolkommission och efterkrigstidens skolhus


67

Skolan och reformerna


Skolan och reformerna


Skolan och reformerna


3 Gunnar Richardson 2004, s. 142–143.

3
rikten. Det handlar med andra ord om hur skolan speglar samhället och hur samhället speglas i skolan.4

När skolkommissionen drog upp riktlinjerna för den framtidiga fysiska gestaltningen av skolorna synliggjordes vilken roll kommissionen tillnämlte ersteriken och dess eventuellt forstående roll. Johan Östling riktar i sin avhandling uppmärksamheten mot bland annat skolan för att spåra det han kallar 1945 års idéer i Sverige. Östling understryker att ”1940-talets skolutredning ligger i förvändningen mot hur historiska erfarenheter griper in i diskussionen om det framtida samhället”. Östlings slutsats bildar en viktig utgångspunkt i min studie av 1946 års skolkommission synsätt på skolornas fysiska form. Hur förhöll sig skolkommissionen till det förflutna och framtiden när de diskuterade de framtida skolybyggnaderna och hur de skulle användas?

1946 års skolkommission


4 Gunnar Richardsson 2004, s. 8.
6 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948:27, Stockholm 1948, s. x.
7 1946 års skolkommission 1948, s. xii.

1946 års skolkommission


4 Gunnar Richardsson 2004, s. 8.
6 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948:27, Stockholm 1948, s. x.
7 1946 års skolkommission 1948, s. xii.

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


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

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


Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration avsedda att ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration avsedda att ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration avsedda att ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.

Medborgarbildningsidealet var förankrat i uppbyggnings- och förmögenhetsbegrepp. Grundtanken var att människor genom bildning skulle utvecklas som medborgare, vilket skulle resultera i politiskt ansvarstagande.13 Detta synsätt, menar jag, är förklaringen för den svenska utbildningstraditionen från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgargeneration avsedda att ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare.
människorna bör sätta sig i stånd att bedöma värdefull kvalitet, att ej falla för överreddamade varor, att bryta med dålig rutin i fråga om kosthåll, att ej slarva med sömnen och ej av okunnighet vårdslösa sin hälsa etc.”

Kommissionen ansåg att skolan även hade en fostrande roll när det gällde hemsysslor, något som upprättades ha försummats tidigare. De menade att
tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att
tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att
tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

tedningsämnet kunde användas för “att uppsöka smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också
undervisningen i sjöö och hemekonomi kunde påverkas den på detta område.

Detta understyckar kommissionens starka tro på den estetiska fostran.

Grundskolan skulle ge de medborgarbildningen som livet i det
demokratiska samhället krävde, medan gymnasiet skulle fördjupa den så
att eleverna skulle få denna praktiska medborgarbildning asså kommissionen att ämnet samhälls-
kunskap skulle införas i den svenska skolan. Men all kunskapsförmedling
kunde inte enbart vila på praktiska uppgifter, utan uttryck handlade det
om personlighetsutveckling. Kunskaper hade ett värde utan att de hade en
omdelbar praktisk nytta. Författaren pekar på hur kommissionen ville förena nytta och
medborgarbildning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att

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


Skolornas form och pedagogiska försök


Skolornas form och pedagogiska försök


Skolornas form och pedagogiska försök


uppfylldes och utgjorde en rådgivande experteri. 19 I sin egen 20 I sin egen 21
21 I sin egen att stärka
21 I sin egen att stärka
21 I sin egen att stärka
21 I sin egen att stärka
21 I sin egen att stärka

Kommissionen nöjde sig med att utfärda grundkrav och allmänna synpunkter gällande lokaleras antal, stoke och disposition. Men det viktigast att hänsyn togs till behovliga skolbyggnader. Strävan var att skolenshet och skolbyggnad skulle vara normativa, vilket var kännetecknande för en så kallad centralskola. Dessutom borde helt lågstadium utgöra små enheter som inom centralskolan fysiskt avskiljdes från mellan- och högstadiet. De skulle "därigenom mer få karaktären av hem", menade kommissionen. 20 I sin egen att stärka

Kommissionen nöjde sig med att utfärda grundkrav och allmänna synpunkter gällande lokaleras antal, stoke och disposition. Men det viktigast att hänsyn togs till behovliga skolbyggnader. Strävan var att skolenshet och skolbyggnad skulle vara normativa, vilket var kännetecknande för en så kallad centralskola. Dessutom borde helt lågstadium utgöra små enheter som inom centralskolan fysiskt avskiljdes från mellan- och högstadiet. De skulle "därigenom mer få karaktären av hem", menade kommissionen. 20 I sin egen att stärka

Kommissionen nöjde sig med att utfärda grundkrav och allmänna synpunkter gällande lokaleras antal, stoke och disposition. Men det viktigast att hänsyn togs till behovliga skolbyggnader. Strävan var att skolenshet och skolbyggnad skulle vara normativa, vilket var kännetecknande för en så kallad centralskola. Dessutom borde helt lågstadium utgöra små enheter som inom centralskolan fysiskt avskiljdes från mellan- och högstadiet. De skulle "därigenom mer få karaktären av hem", menade kommissionen. 20 I sin egen att stärka


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


1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1948, s. 470.

26

1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1946 års skolkommission 1948, s. 470.

1948, s. 470.
Skolan som samhällscentrum


Skolkommissionen förespråkade att de nya skolorna skulle utrustas med samlingssalar. Dessa skulle användas till föreläsningar, prov, filmvisningar, allmänna samlingsturer, föräldramöten, kvällsunderhållning och dramaföreställningar av eleverna. Vidare kunde samlingssalarna bli av vikt för bygdens sociala liv som arena för föreläsningar, möten, teaterföreställningar och konserter. Avgörande för skolens angleägenhet var den främst med att förankra skolan i det lokala samhället. Lokala behov kunde skolan svara mot det omgivande samhällets behov. Kommissionen anslöt sig till community-centre-idén:

*innerhållande av folkbibliotek och lokaler för det frivilliga bildningsarbete och för fritidsaktiviteter, samlingssalgar för teater, film och föreningsmöten, kanske också folkförsamlingar, föräldrar tillgängligt för allmänheten.*

Det överordnade syftet med skolkommissionens föreslagna reformer var att skolan skulle fungera som samhällscentrum, en gemensam medborgarligt angleägenhet. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.

Därmed var det viktigt att skolan blev en samlingspunkt för andra än eleverna. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.

Avgörande för skolens storlek var ortens behov av samlingssal. Av detta resonemang kan vi se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarligt angleägenhet. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.

Avgörande för skolens storlek var ortens behov av samlingssal. Av detta resonemang kan vi se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarligt angleägenhet. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.

Därmed var det viktigt att skolan blev en samlingspunkt för andra än eleverna. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.

Avgörande för skolens storlek var ortens behov av samlingssal. Av detta resonemang kan vi se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarligt angleägenhet. Dels skulle skolan vara en likvärdig enhetsskola för alla elever och utveckla dem till goda och fullödiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integras med det omgivande samhället.
lokalområdet som en gemensam medborgersk förändring. För att lyckas med detta var det nödvändigt att kommunernas lokala initiativ och självständighet stimulerades i förening med en stark central statlig reglering.

Demokratifostran, kontinuitet och förändring
Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitär ideologieras framför. Detta genomförde kommissionens synsätt när det gällde hur efterkrigstidens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fasran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begära efterkrigstidens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitária lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiska starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman. 


Demokratifostran, kontinuitet och förändring
Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitär ideologieras framför. Detta genomförde kommissionens synsätt när det gällde hur efterkrigstidens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fasran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begära efterkrigstidens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitária lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiska starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman. 


Skolkommissionens erfarenhet var präglade av andra världskriget och de totalitär ideologieras framför. Detta genomförde kommissionens synsätt när det gällde hur efterkrigstidens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fasran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begära efterkrigstidens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitária lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiska starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman. 

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv


Majoriteten av ungdomarna i östra Tyskland som är födda efter murens fall växer upp med föräldrar och lärare präglade av att leva i en stat som inte längre finns. Arvet efter DDR är ännu påtagligt. Här finns en skillnad i jämförelse med ungdomar i västra Tyskland för vilka den tyska återföreningen varit mindre dramatisk, eftersom Förbundsrepubliken, till skillnad från DDR, inte upphört att existera. Karl Mannheim använder begreppet location för en grupp individer födda i samma tid och rum. Om gruppen även har andra gemensamma referenser, som att de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext.

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv


Majoriteten av ungdomarna i östra Tyskland som är födda efter murens fall växer upp med föräldrar och lärare präglade av att leva i en stat som inte längre finns. Arvet efter DDR är ännu påtagligt. Här finns en skillnad i jämförelse med ungdomar i västra Tyskland för vilka den tyska återföreningen varit mindre dramatisk, eftersom Förbundsrepubliken, till skillnad från DDR, inte upphört att existera. Karl Mannheim använder begreppet location för en grupp individer födda i samma tid och rum. Om gruppen även har andra gemensamma referenser, som att de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext.

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv


Majoriteten av ungdomarna i östra Tyskland som är födda efter murens fall växer upp med föräldrar och lärare präglade av att leva i en stat som inte längre finns. Arvet efter DDR är ännu påtagligt. Här finns en skillnad i jämförelse med ungdomar i västra Tyskland för vilka den tyska återföreningen varit mindre dramatisk, eftersom Förbundsrepubliken, till skillnad från DDR, inte upphört att existera. Karl Mannheim använder begreppet location för en grupp individer födda i samma tid och rum. Om gruppen även har andra gemensamma referenser, som att de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext.
menar Mannheim att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gör att vi skulle kunna hävda att de tillsammans utgör en ny generation med koppling till det rum som en gång utgjorde DDR. Ungdomarna i staden Prenzlau i Brandenburg tillhör denna generation.

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


Begreppet nation eller vad det inneher att vara tysk är inte alldeles enkelt att tillämpa på tyska förhållanden av i dag. Även om det inte existerar en enisk skillnad mellan öst- och västtysk är det ortalag exempel på stereotypa bilder av Ossi och Wessi baserade på inbillade och verkliga ekonomiska och kulturella skillnader. Det som åsyftar här är dock staten, förbundsrepubliken Tyskland, inte tyskar som engrupp. I detta specifika fall spelar dessutom en annan stat en central roll, nämligen DDR.


Begreppet nation eller vad det inneher att vara tysk är inte alldeles enkelt att tillämpa på tyska förhållanden av i dag. Även om det inte existerar en enisk skillnad mellan öst- och västtysk är det ortalag exempel på stereotypa bilder av Ossi och Wessi baserade på inbillade och verkliga ekonomiska och kulturella skillnader. Det som åsyftar här är dock staten, förbundsrepubliken Tyskland, inte tyskar som engrupp. I detta specifika fall spelar dessutom en annan stat en central roll, nämligen DDR.


Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämnar att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfås som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig att denna del av tysk historia är så avskyvärd at...
Hennes avståndstagande från Tyskland löper som en röd tråd genom intervjun. Hon förstår över huvud sedan hur någon kan vara stolt över att vara tysk. När samtalet kommer in på sport som hon är intresserad av, säger hon upphettat att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så viktig för mig, därför att jag helt enkelt inte förstår hur man nu en gång kunde göra något sådant mot människor och därför är den tyska historien inte så viktig för mig."84

Det intyck Heidi förmedlar att det är naziten som är så mörka att hon varens klara av att intressera sig för dem eller försöka förstå den. Enligt hennes resonemang svävar Nazityskland inte bara ner den tyska historien, utan omöjliggör också en positiva syn på Tyskland. Hon upphetsar att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med ämnet Tyskland och kommer in på tysk utrikespolitik. Hon talar snabbt och intensivt, det märks att ämnet engagerar henne. Heidi menar att Tyskland inte kan tillåta sig att påtvinga andra länder demokrati, eftersom demokratisk i Tyskland introducerades av andra stater. Hon fortsätter sin utläggning med att tysk historia tar alltid plats för stor plats i historieundervisningen: 

"Jag tycker visserligen att den på något sätt tillhör allmänbildningen, men jag känner nu inte att den är så vikt..."
och får höra syltiga kommentarer. Detta förefaller som om Heidis aversion mot Nazityskland förstärks av denna bild av tyskar och att den har en vis betydelse för hennes förhållningssätt till Tyskland. Lukas verkst verkar inte ha någon förståelse för bilden av tyskar som nazist, utan menar att denna är alldeles för stereotyp. Dagen som Tyskland skiljer sig inte mycket från de europeiska grannar, resonera han, och det är det nya återförenade Tyskland som tycks ha betydelse för hans syn på Tyskland.


Ett tydligt exempel på Lukas positiva syn på dagens Tyskland är ett tal som Angela Merkel höll i USA:s senat vilket imponerade på honom. Han berättar med beundran i rösten hur Merkel, som är uppvuxen i Templin, en grannstad till Prenzlau, berättar om sin uppvuxen i DDR och sin karriär som politiker. Hennes tal gav honom gudöld därfor att hon som fötta detta DDR-medborgare och kvinnliga lyckades mot sig så långt i karriären.10 Utifrån Lukas perspektiv symboliserar Merkel det nya återförenade Tyskland. Att hon håller ett tal i USA:s senat visar för honom att Tyskland i dag står för något annat än den stereotypa bilden av tysken som nazist som ritarer honom. Just det faktum att det är en kvinna från det forna DDR som är förbunds kansler och därmed Tysklands ansikte utåt verkar göra honom stolt. Exemplet med Merkel visar för Lukas att det finns ett demokratiskt, jämlikt och återförenat Tyskland som han kan uppfatta som något positivt och som han skulle kunna identifiera sig med.


Ett tydligt exempel på Lukas positiva syn på dagens Tyskland är ett tal som Angela Merkel höll i USA:s senat vilket imponerade på honom. Han berättar med beundran i rösten hur Merkel, som är uppvuxen i Templin, en grannstad till Prenzlau, berättar om sin uppvuxen i DDR och sin karriär som politiker. Hennes tal gav honom gudöld därfor att hon som fötta detta DDR-medborgare och kvinnliga lyckades mot sig så långt i karriären.10 Utifrån Lukas perspektiv symboliserar Merkel det nya återförenade Tyskland. Att hon håller ett tal i USA:s senat visar för honom att Tyskland i dag står för något annat än den stereotypa bilden av tysken som nazist som ritarer honom. Just det faktum att det är en kvinna från det forna DDR som är förbunds kansler och därmed Tysklands ansikte utåt verkar göra honom stolt. Exemplet med Merkel visar för Lukas att det finns ett demokratiskt, jämlikt och återförenat Tyskland som han kan uppfatta som något positivt och som han skulle kunna identifiera sig med.


Synen på DDR

Något som är sålende är att såväl Heidi som Lukas tar upp nazitiden när de ger sin syn på Tyskland, men de nämner inte DDR förut innan vi kommer in på hur det är att växa upp i östra Tyskland i det tidigare DDR och vad detta har betytt för dem. Att ungdomar från östra Tyskland uppvisar en positiv inställning till DDR är inget ovanligt. En stor undersökning genomförad av Freie Universität i Berlin ger gällande att elever i östra Tyskland har en tämligen positiv inställning till DDR, men också att det finns en stor okunskap om DDR-tiden.13

När det gäller Lukas och Heidis syn på DDR verkar det senare stämma. Båda säger att man inte lätt sig mycket om DDR i skolan och att man inte heller – framför allt i Lukas fall – talas om DDR i hemmelen.14

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

[Han] döme [även] på internationell nivå och exempelvis var han i Barcelona som DDR-domare och var då assisterande domare och sedan fick de present och dem fick han inte ta med sig, de togs ifrån honom vid gränsen. Stora TV-apparater, han var världigt glad att han hade dem [...]. I dag är ju allt detta möjligt gynvä.15

12 Intervju med Heidi 17 november 2009.
15 Intervju med Lukas 16 november 2009.
Lukas berättar denna anekdot med en empatisk ton som visar att han tydligt ogillar DDR-statens inriktningar i individens friheter och möjligheter.

Utifrån dagens värderingar har han svårt att förstå att någon som får ta emot en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snoppen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna.

Lukas ger mig ytterligare ett exempel från ett TV-program i vilket problemet med DDRs angiverisystem tas upp. I programmet porträtteras en kvinna som uttit i fängelse efter att ha blivit övervakad av Stasi. Efter muren som faller avslöjas det att det var hennes bästa vän som varit informator åt Stasi. Lukas menar att medborgarna i DDR räddades att leva under en helt annan press än i dag och han är tacksam för att man inte behöver vakta sin murens fall avslöjas det att det var hennes bästa vän som varit informant åt DDR:s angiverisystem. I programmet porträtteras en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snoppen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna.

Lukas ger mig ytterligare ett exempel från ett TV-program som visar att han tydligt ogillar DDR-statens inriktningar i individens friheter och möjligheter.

Utifrån dagens värderingar har han svårt att förstå att någon som får ta emot en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snoppen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna.

Lukas berättar denna anekdot med en empatisk ton som visar att han tydligt ogillar DDR-statens inriktningar i individens friheter och möjligheter.

Utifrån dagens värderingar har han svårt att förstå att någon som får ta emot en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snoppen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna.
solidarisk och hon säger att hon inte skulle ha några problem med att leva i DDR om det hade existerat i dag. Kanske hade hon langt till vänst, men hon är långt ifrån säker på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.19

Hon hyvlar dock aldrig riktigt konkretisera vilka dessa skulle vara. Signifikant för hennes inställning till DDR är att hon lyfter fram positiva aspekter av DDR-risen, men inte problematiserar den begränsade friheten. Lucas däremot betonar just frihetens begränsningar, men visar ingen större förståelse för DDR:s positiva sidor eller för dem som betonar dem. På min fråga vad de uppskattar med att leva i det återförenade Tyskland nämner båda olika uttryck för frihet. Skillnaden är dock således, Lukas uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi

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

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

solidarisk och hon säger att hon inte skulle ha några problem med att leva i DDR om det hade existerat i dag. Kanske hade hon langt till vänst, men hon är långt ifrån säker på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.19

Hun hyvlar dock aldrig riktigt konkretisera vilka dessa skulle vara. Signifikant för hennes inställning till DDR är att hon lyfter fram positiva aspekter av DDR-risen, men inte problematiserar den begränsade friheten. Lucas däremot betonar just frihetens begränsningar, men visar ingen större förståelse för DDR:s positiva sidor eller för dem som betonar dem. På min fråga vad de uppskattar med att leva i det återförenade Tyskland nämner båda olika uttryck för frihet. Skillnaden är dock således, Lucas uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi

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

solidarisk och hon säger att hon inte skulle ha några problem med att leva i DDR om det hade existerat i dag. Kanske hade hon langt till vänst, men hon är långt ifrån säker på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.19

Hon hyvlar dock aldrig riktigt konkretisera vilka dessa skulle vara. Signifikant för hennes inställning till DDR är att hon lyfter fram positiva aspekter av DDR-risen, men inte problematiserar den begränsade friheten. Lucas däremot betonar just frihetens begränsningar, men visar ingen större förståelse för DDR:s positiva sidor eller för dem som betonar dem. På min fråga vad de uppskattar med att leva i det återförenade Tyskland nämner båda olika uttryck för frihet. Skillnaden är dock således, Lukas uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi uttrycker en stor tacksamhet för olika fri- och rättigheter, framför allt resesfritt. Även Heidi

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

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

Det återförenade Tyskland

Heidi huvudar emellertid att hon inte identifierar sig med DDR av den enkla anledningen att hon inte var född då, men medger att det tack vare familjen finns en tydlig koppling.20 Detta märks också när man studerar hur hon talar om östra Tyskland av i dag. Där sker en tydlig perspektivförskjutning som avslöjar något om hur hon förhåller sig Tyskland. När hon talar om förbundsrepubliken använder hon sig av “vi” samtidigt som hon använder sig av “de” när hon talar om DDR-risen, trots att hennes syn på Tyskland –
hade historistrit och i nutid – är mycket mer negativ än synen på DDR. När vi kommer in på huruvida Heidi upplever skillnader mellan östra och västra Tyskland i dag blir det dock tydligt att Heidi till stor del – åtminstone på ett politiskt plan – identifierar sig med östra Tyskland och det som en gång var DDR och hon använder sig av ’vi’ för att markera sin östtyska identitet gentemot västtysk och Förbundsrepubliken:

Vi styr nu demokratiskt, socialt och pluralistiskt och har också accepterat den västtyska demokratin och den står ju i stark kontrast till östtysk demokrati så som den genomfördes på den tiden och också till de principer som ledde till dessa olika demokrater. I Västtyskland var det nu en gång kapitalism och i Östtyskland var det kommunism, som betydde pengar till alla, inte för enskilda, och i detta ligger det också, tänker jag nu, stor betydelse. 89

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

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetskapande till stor del påverkas av positiva tankar och ider om DDR och inte minst av det utbredda missnöjet med tiden efter återföreningen som finns i östra Tyskland. Därmed börjar Heidi förstärkas av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldrars positiva urslanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillstånd, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till Förbundsrepubliken föröd. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat östtyskarna. Detta har fått till följd att det, enligt Heidi, är den västtyska historien och det västtyska värdegrundssystemet som står i fokus och hon konstaterar att ”en annan väg hade varit precis lika smart.”22

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

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetskapande till stor del påverkas av positiva tankar och ider om DDR och inte minst av det utbredda missnöjet med tiden efter återföreningen som finns i östra Tyskland. Därmed börjar Heidi förstärkas av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldrars positiva urslanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillstånd, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till Förbundsrepubliken föröd. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat östtyskarna. Detta har fått till följd att det, enligt Heidi, är den västtyska historien och det västtyska värdegrundssystemet som står i fokus och hon konstaterar att ”en annan väg hade varit precis lika smart.”22

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetskapande till stor del påverkas av positiva tankar och ider om DDR och inte minst av det utbredda missnöjet med tiden efter återföreningen som finns i östra Tyskland. Därmed börjar Heidi förstärkas av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldrars positiva urslanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillstånd, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till Förbundsrepubliken föröd. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat östtyskarna. Detta har fått till följd att det, enligt Heidi, är den västtyska historien och det västtyska värdegrundssystemet som står i fokus och hon konstaterar att ”en annan väg hade varit precis lika smart.”22

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetskapande till stor del påverkas av positiva tankar och ider om DDR och inte minst av det utbredda missnöjet med tiden efter återföreningen som finns i östra Tyskland. Därmed börjar Heidi förstärkas av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldrars positiva urslanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillstånd, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till Förbundsrepubliken föröd. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat östtyskarna. Detta har fått till följd att det, enligt Heidi, är den västtyska historien och det västtyska värdegrundssystemet som står i fokus och hon konstaterar att ”en annan väg hade varit precis lika smart.”22
svarar han nekande. Hans förklaring är att han aldrig upplevt DDR. 23 Lukas snubba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

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

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

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, enligt Lukas. Han menar dock att även om det finns skillnader på ett mentalt plan vore det inte för hans generation. "Men det var ju överallt, på varje kanal, i media, varje tidning, [...]" Resonnerar han.

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, även om det inte är alldeles enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 25 Lukas snubba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

Medias inställning till 20-årsjubileet av murens fall diskuteras:

Media har ju blått upp det ordentligt, grevits var det viktigt, också lovåt. Det men det var ju överallt, på varje kanal, i media, varje tidning, i varje radioinsänd, över allt. Efter ett tag kan man inte ta in mer av det [...]. Min faster talade också om dessa specialprogram som handlar om Öst- och Västtyskland. Jag kan citera henne: "de framställer oss som om vi vore dumma". 24

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, även om det inte är alldeles enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 25 Lukas snubba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, även om det inte är alldeles enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 25 Lukas snubba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

Denna skillnad mellan öst och väst är något som media gärna förstärker, även om det inte är alldeles enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 25 Lukas snubba och självklara sätt att svara ger intrycket av att frågan är överflödig, som om det enligt honom inte går att identifiera sig med DDR, åtminstone inte för hans generation.

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

Samma erfarenheter men olika berättelser

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

Samma erfarenheter men olika berättelser

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

Samma erfarenheter men olika berättelser

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

Samma erfarenheter men olika berättelser

Heidis och Lukas olika förhållningssätt till Tyskland och landets historia visar att det inte är alldeles enhet att tala om en unik generation i just denna fråga.
Även om de delar samma erfarenhet i en social och historisk kontext finns det här en tydlig skillnad. Ytterligare ett exempel på denna skillnad är att Heidis positiva syn på DDR till stor del kommer från hennes föräldrar, vilket gör att hennes förhållningssätt ingalunda är unikt för just hennes åldersgrupp. Lukas och Heidi berättar visar även hur komplexer begreppsnation är i fallet med östra Tyskland. I den mån de ljuter Tyskland spela roll för ideostatskapandet finns det hos Heidi en tydlig identifikation med DDR och attityder i östra Tyskland. Lukas, däremot, värjer sig kraftigt mot denna vissare för DDR och identifiserar sig vill en viss del med det nya återförenade Tyskland. Här finns dock inga uttryck för en stark nationalism eller någon andring som skulle kunna sägas att det är i fallet med att den dominerande historiesynen i Tyskland, en syn som är sprungen ur det antitotalitära samförstånd som fanns i Västtyskland. I denna diskus har andra synsätt eller mindre monterats ned, i synnerhet den antifasism som skulle kunna sägas att Lukas är påverkad av det som Jan Selling menar är ett ämne som ständigt debatteras och påverkar historieskrivningen i Tyskland.
förknippades med DDR. Heidi minst sagt kraftiga avståndstagande från Nazityskland och positiva inställning till DDR är ett uttryck för det senare synsättet.

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

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

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

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


---

Valter Lundell

"Miljoner dödades men ännu fler fick leva"

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

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

I ett annat tv-program sitter ytterligare en framgångsrik svensk, artisten Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgästerna inte är vid liv och förklarar att flerparti-system inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.6

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och gräter. 1 Ett halvtannat svenska historiekulturen

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

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

I ett annat tv-program sitter ytterligare en framgångsrik svensk, artisten Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgästerna inte är vid liv och förklarar att flerparti-system inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.6

Valter Lundell

"Miljoner dödades men ännu fler fick leva"

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

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

I ett annat tv-program sitter ytterligare en framgångsrik svensk, artisten Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgästerna inte är vid liv och förklarar att flerparti-system inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.6

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och gräter. 1 Ett halvtannat svenska historiekulturen

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

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

I ett annat tv-program sitter ytterligare en framgångsrik svensk, artisten Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgästerna inte är vid liv och förklarar att flerparti-system inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.6

1 Rek på ned K-G Berggren, SVT2, 28 oktober 2008.
2 Pelle Tagesson, ”Kamprad var aktiv i naziststyrpa”, Expressen 7 november 1994.
5 Gökhall Fredag, SVT3, 18 december 2009.

1 Rek på ned K-G Berggren, SVT2, 28 oktober 2008.
2 Pelle Tagesson, ”Kamprad var aktiv i naziststyrpa”, Expressen 7 november 1994.
5 Gökhall Fredag, SVT3, 18 december 2009.

93
Williams ursakten har inte på löpsedlarna. Ingen ritarstorm bryter ut med krav på förklaringar och avlön. Hans ställning som populär rockångare förblir ohotad.

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

Nazism men helst inte kommunism

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppmärksammade svenska historieutbildning: Levande historia, den informationsinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om förbrytelserna. Denna utbildning förblir ohotad. 

Williams ursakten har inte på löpsedlarna. Ingen ritarstorm bryter ut med krav på förklaringar och avlön. Hans ställning som populär rockångare förblir ohotad.

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

Nazism men helst inte kommunism

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppmärksammade svenska historieutbildning: Levande historia, den informationsinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om förbrytelserna. Denna utbildning förblir ohotad. 

Williams ursakten har inte på löpsedlarna. Ingen ritarstorm bryter ut med krav på förklaringar och avlön. Hans ställning som populär rockångare förblir ohotad.

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

Nazism men helst inte kommunism

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppmärksammade svenska historieutbildning: Levande historia, den informationsinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om förbrytelserna. Denna utbildning förblir ohotad. 

mot mänskligheten”. I mars 2008 presenterades det framtagna materialet om brott mot mänskligheten i Sverige, Kina och Kambodja: en forskningsöversikt, en utställning och några skrifter avsedda för skolbruk. Kort därefter publicerades på Sveriges främsta debattplats ett fördömande av kriminologen i form av ett upprop, vilket till slut räknade 459 underskrivande doktorander och disputerade i historia och samhällsvetenskap.9 Uppropet vände sig mot statligt styrda historieförrättningar och uttryckte oro över att Forum för levande historia genom den igenåtna kampen mördade precis det den avgav att främja: öppenhet, en kritisk hållning och tolerans.10 Oavsett vilket det egentliga skälet kan ha varit till denna stora akademiska opinionsrättning, riktade den sig mot en upplysningskamp om kommunismen. Så länge nazismen granskades, bördes inga motsvarande omfattande protestar eller annan form av Levande historia fick tvivlor stöd av samtliga riktadaggrupper.11 Oavsett taget har det i Sverige alltid funnits en påfallande samstämmighet om nazismen, vilket framgår av Johan Östlings avhandling Nazismen som renormat, som understryker det angelägna i att informera om Förintelsen.12

11 Se till exempel:….. Hon настоял на апологию….”, 1998, s. 82–83, där samtliga parlamentarier undertecknade det avläsagade i tvåtomma inför Ordförande.
12 Johan Östling, Nazismen som renormat, Stockholm 2008. Om samstämmighet, s. 91, 96 och 96, s. 924.
9


Komunismens slutlvidk

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talet, då det skrevs några verk som kan betraktas som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragekt och mislyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betoning av ideologins roll hörde också till de utmärkande dragena. Sådana framhöll den amerikanske professorn Martin Malia att Sovjetunionen rättegjorde för att förverkliga en utopi.14 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskriver på liknande sätt driftenheten bakom kommunismen som en illusion, vilken känktes dess bärare en starkt rotad övertygelse om att äga insikt i historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förutspås en rent vetenskaplig karaktär.15

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


Komunismens slutlvidk

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talet, då det skrevs några verk som kan betraktas som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragekt och mislyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betoning av ideologins roll hörde också till de utmärkande dragena. Sådana framhöll den amerikanske professorn Martin Malia att Sovjetunionen rättegjorde för att förverkliga en utopi.14 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskriver på liknande sätt driftenheten bakom kommunismen som en illusion, vilken känktes dess bärare en starkt rotad övertygelse om att äga insikt i historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förutspås en rent vetenskaplig karaktär.15

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


Komunismens slutlvidk

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talet, då det skrevs några verk som kan betraktas som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragekt och mislyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betoning av ideologins roll hörde också till de utmärkande dragena. Sådana framhöll den amerikanske professorn Martin Malia att Sovjetunionen rättegjorde för att förverkliga en utopi.14 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskriver på liknande sätt driftenheten bakom kommunismen som en illusion, vilken känktes dess bärare en starkt rotad övertygelse om att äga insikt i historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förutspås en rent vetenskaplig karaktär.15

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


Komunismens slutlvidk

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talet, då det skrevs några verk som kan betraktas som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragekt och mislyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betoning av ideologins roll hörde också till de utmärkande dragena. Sådana framhöll den amerikanske professorn Martin Malia att Sovjetunionen rättegjorde för att förverkliga en utopi.14 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskriver på liknande sätt driftenheten bakom kommunismen som en illusion, vilken känktes dess bärare en starkt rotad övertygelse om att äga insikt i historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förutspås en rent vetenskaplig karaktär.15

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


14 Martin Malia, The Struggle for a History of Secession in Russia, New York 1994, s. 15
16 François Furet 1995, s. 571.
17 Stéphane Courtois (red.), Kommunismens svarta bok, Stockholm 1999, s. 21–22.
18 Staffan Skott, Aldrig mer! En bok om kommunismens illgärningar och brist på naturfalletens, Stockholm 1999, s. 21–22.
19 Staffan Skott, Aldrig mer! En bok om kommunismens illgärningar och brist på naturfalletens, Stockholm 1999, s. 21–22.

rikes skarp kritik mot densamma: ”Idén historiska frågan om brort begångna i kommunismens namn är endast intressant då det finns en stark vänster att brännmärka”, är en av dess slutsatser.19

Konflikterna och berättelserna

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

– vad är det egentligen som står på spel?

För att söka svar på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnat sig åt historieförmedling, i första hand forskare och gymnasielärare. Det som presenteras i det följande är en del av en kommande större undersökning och bygger på intervjuer med sex disputerade historiker, vilka alla skrev på historieuppropet.19 Denna grupp valdes eftersom medverkan i upproret tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de konflikter som återfinns i debatten rörande sättet att förklara den kommunistiska brottshistorien. Närmare bestämmt kan intervjufrågorna hanteras till tre huvudsakliga frågor: förhållandet mellan ideologi och praktik, intentionella och funktionella förklaringar och slutligen jämförelsen mellan nazism, kommunism och liberalism.

Konflikterna och berättelserna

Med utgångspunkten från de tre existentierande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrors historien har de tre idealtypiska berättelser tecknats: en totalitaristisk, en revisionistisk och en postrevisionistisk. Dessa har inte

Konflikterna och berättelserna

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


Konflikterna och berättelserna

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

– vad är det egentligen som står på spel?

För att söka svar på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnat sig åt historieförmedling, i första hand forskare och gymnasielärare. Det som presenteras i det följande är en del av en kommande större undersökning och bygger på intervjuer med sex disputerade historiker, vilka alla skrev på historieuppropet.19 Denna grupp valdes eftersom medverkan i upproret tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de konflikter som återfinns i debatten rörande sätet att förklara den kommunistiska brottshistorien. Närmare bestämmt kan intervjufrågorna hanteras till tre huvudsakliga frågor: förhållandet mellan ideologi och praktik, intentionella och funktionella förklaringar och slutligen jämförelsen mellan nazism, kommunism och liberalism.

Konflikterna och berättelserna

Med utgångspunkten från de tre existentierande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrors historien har de tre idealtypiska berättelser tecknats: en totalitaristisk, en revisionistisk och en postrevisionistisk. Dessa har inte

Konflikterna och berättelserna

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


Konflikterna och berättelserna

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

– vad är det egentligen som står på spel?

För att söka svar på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnat sig åt historieförmedling, i första hand forskare och gymnasielärare. Det som presenteras i det följande är en del av en kommande större undersökning och bygger på intervjuer med sex disputerade historiker, vilka alla skrev på historieuppropet.19 Denna grupp valdes eftersom medverkan i upproret tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de konflikter som återfinns i debatten rörande sätet att förklara den kommunistiska brottshistorien. Närmare bestämmt kan intervjufrågorna hanteras till tre huvudsakliga frågor: förhållandet mellan ideologi och praktik, intentionella och funktionella förklaringar och slutligen jämförelsen mellan nazism, kommunism och liberalism.

Konflikterna och berättelserna

Med utgångspunkten från de tre existentierande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrors historien har de tre idealtypiska berättelser tecknats: en totalitaristisk, en revisionistisk och en postrevisionistisk. Dessa har inte

Konflikterna och berättelserna


Konflikterna och berättelserna

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

– vad är det egentligen som står på spel?

För att söka svar på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnat sig åt historieförmedling, i första hand forskare och gymnasielärare. Det som presenteras i det följande är en del av en kommande större undersökning och bygger på intervjuer med sex disputerade historiker, vilka alla skrev på historieuppropet.19 Denna grupp valdes eftersom medverkan i upproret tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de konflikter som återfinns i debatten rörande sätet att förklara den kommunistiska brottshistorien. Närmare bestämmt kan intervjufrågorna hanteras till tre huvudsakliga frågor: förhållandet mellan ideologi och praktik, intentionella och funktionella förklaringar och slutligen jämförelsen mellan nazism, kommunism och liberalism.

Konflikterna och berättelserna

Med utgångspunkten från de tre existentierande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrors historien har de tre idealtypiska berättelser tecknats: en totalitaristisk, en revisionistisk och en postrevisionistisk. Dessa har inte
varit tillgängliga för informanterna utan har tänkts som analyverktyg. 21 Här
nedan återges de två första. Den tredje uteblir. Dock redogörs kortfattat
för paradigmen.

Den revisionistiska berättelsen

Den samhällsomvandling som bolsevikpartiet under Lenin inleddes med
oktoberrevolutionen 1917 ägde brett folkligt stöd och syftade till ett ettritve
och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in
på en ny väg, NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrörelse. Den
brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsevikekommunisterna innebar,
med ett parti som totalt maktanspråk och omfattande terroranvändning, gör att
jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig naturlig.

21 För en genomgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,

Den revisionistiska berättelsen

Den samhällsomvandling som bolsevikpartiet under Lenin inleddes med
oktoberrevolutionen 1917 ägde brett folkligt stöd och syftade till ett ettritve
och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in
på en ny väg, NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrörelse. Den
brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsevikekommunisterna innebar,
med ett parti som totalt maktanspråk och omfattande terroranvändning, gör att
jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig naturlig.

21 För en genomgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,

Den revisionistiska berättelsen

Den samhällsomvandling som bolsevikpartiet under Lenin inleddes med
oktoberrevolutionen 1917 ägde brett folkligt stöd och syftade till ett ettritve
och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in
på en ny väg, NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrörelse. Den
brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsevikekommunisterna innebar,
med ett parti som totalt maktanspråk och omfattande terroranvändning, gör att
jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig naturlig.

21 För en genomgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,

Om den postveteuvisistiska berättelsen, vilken inga av sina informanter kan hänföras till, kan sigas att den låtär drag av de två föregående samtidigt som den avvisar dem. Den introducerades av Stephen Kotkin i boken om Magasinringis, Magnetic Mountain. Stalinism as a civilization, varii han lanserade sin teori om totalitarism med folkligt stöd. 22 I korthet kan sigas att Kotkin ung från Foucaults diskurseo di han beskriver Stalins Sovjetunionen som en specifik civilisation där alla talade bolsjevikiska, ett slags hegemonsisk diskurs. 23 Torsen innebär bland annat att den för de två tidigare paradigmen så viktiga frågan om offer och förövare blir ointressant eller hopplös att besvara, då det för sovjetmedborgarna i prakten blev omöjligt att behinna sig utanför diskusen. Kotkin vänder sig också mot de tidigare jämförelserna mellan nazism och kommunism i det att han menar att Sovjetunionen bör förstås som ett socialistiskt välfdärdsprojekt i rövan med det kapitalistiska USA.

Att förklara kommunismens brott – de akademiska rösterna

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

22 För en presentation av boken och paradigmet, se Arvid Hedr, "Stalinism som civilisation – nya perspektiv på kommunistiska regimer", Historisk tidsoch 2003:3, s. 429–444


Att förklara kommunismens brott – de akademiska rösterna

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

22 För en presentation av boken och paradigmet, se Arvid Hedr, "Stalinism som civilisation – nya perspektiv på kommunistiska regimer", Historisk tidsoch 2003:3, s. 429–444
Det som vid första påseendet kan vara överraskande är att hälften presenterar en totalitaristisk berättelse och hälften en revisionistisk, överraskande om det ansatt att uppror främst vände sig mot en granskning av kommunismens brott och eftersom ”övergången från totalitär till revisionism” är kopplad till en ideologisk vändning åt vänster. Ut mint begränsade material kan inte någon entydigt slutsats dras om skillnader mellan generationer, även om två av tre i 68-generationen presenterar en revisionistisk berättelse och två av tre i 89-generationen en totalitaristisk.

Intervjueraren är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda idealtyperna, vilket inte uteställer att de sex berättelserna företrätt vissa skillnader eller rent faktiskt mota går. Exempelvis presenterar en informant ur 68-generationen en relativt bent berättelse genom att avvisa en kausalsamband mellan en en sidan ideologi och intention och att andra småtor, det vill ha efter en konferens i januari 1918 som det avgörande brottet, det som gav dödsstöten i den demokratin och innebar att den vän som ledde till Stalin antändes.

I två fall lyfter informanterna fram domödelser som dock tolkas på helt olika sätt. Sådana anger de flesta att det i Sovjetunionen förekom en stor svart marknad, en utbredd korruption eller en terror som kunde på helt olika sätt. Sålunda anger de flesta att det i Sovjetunionen förekom hot, det vill säga att terrorn i Sovjetunionen kan förklaras med hotet från ett reaktion på klasskrig, ett tsarryskt arv och inbördeskrigets egen logik. Lenins program sägs vara fullt legitim. Informanten avvisar varje samband mellan nazism och kommunism men menar att realhistoriska jämförelser kan göras, i vilket fall även andra forbrytarsystem måste inleumas, såsom liberala, kapitalistiska regimer. Mot detta ska ställas att informanten benämner Sovjetunionen totalitärt och beskriver all terror under Stalin som uppfrån och hävdar att det finns tydliga förövare- och offerkategorier – alltså totalitaristiska förklaringar.

Denna berättelse hänger utifrån de idealtypiska exemplen inte ihop. En möjlig förklaring är att informanten från början formar en tydlig revisionistisk berättelse men sedan befinner sig på en del punkter hän mot en totalitaristisk berättelse. I två avseenden har denna rörelse i alla fall skett efter 1989. För det första har informanten under denna tid övergivit tesen om yttre hot, det vill säga att hotet i Sovjetunionen kan förklaras med hotet från kapitalistiska, fascistiska stater och deras inblandning i inbördeskriget. För det andra ser informanten numera Lenins beslut att upplösa den konstituerande församlingen i januari 1918 som det avgörande brottet, det som gav dödsstöten åt demokratin och innebar att den vän som ledde till Stalin antändes. I två fall lyfter informanterna fram samma förordningar som dock tolkas på helt olika sätt. Sådana anger de flesta att det i Sovjetunionen förekom en stor svart marknad, en utbredt korruption eller en terror som kunde

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

Det som vid första påseendet kan vara överraskande är att hälften presenterar en totalitaristisk berättelse och hälften en revisionistisk, överraskande om det ansatt att uppror främst vände sig mot en granskning av kommunismens brott och eftersom ”övergången från totalitär till revisionism” är kopplad till en ideologisk vändning åt vänster. Ut mint begränsade material kan inte någon entydigt slutsats dras om skillnader mellan generationer, även om två av tre i 68-generationen presenterar en revisionistisk berättelse och två av tre i 89-generationen en totalitaristisk.

Intervjueraren är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda idealtyperna, vilket inte uteställer att de sex berättelserna företrätt vissa skillnader eller rent faktiskt mota går. Exempelvis presenterar en informant ur 68-generationen en relativt bent berättelse genom att avvisa en kausalsamband mellan en en sidan ideologi och intention och att andra småtor, det vill ha efter en konferens i januari 1918 som det avgörande brottet, det som gav dödsstöten i den demokratin och innebar att den vän som ledde till Stalin antändes.

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

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

Det som vid första påseendet kan vara överraskande är att hälften presenterar en totalitaristisk berättelse och hälften en revisionistisk, överraskande om det ansatt att uppror främst vände sig mot en granskning av kommunismens brott och eftersom ”övergången från totalitär till revisionism” är kopplad till en ideologisk vändning åt vänster. Ut mint begränsade material kan inte någon entydigt slutsats dras om skillnader mellan generationer, även om två av tre i 68-generationen presenterar en revisionistisk berättelse och två av tre i 89-generationen en totalitaristisk.

Intervjueraren är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda idealtyperna, vilket inte uteställer att de sex berättelserna företrätt vissa skillnader eller rent faktiskt mota går. Exempelvis presenterar en informant ur 68-generationen en relativt bent berättelse genom att avvisa en kausalsamband mellan en en sidan ideologi och intention och att andra småtor, det vill ha efter en konferens i januari 1918 som det avgörande brottet, det som gav dödsstöten i den demokratin och innebar att den vän som ledde till Stalin antändes.

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


Den amoraliska vetenskapen


Den amoraliska vetenskapen

De som intervjuats är akademiker, och det är från denna position som de rikar sin kritik mot upplysningskampagnen: "Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska regeringskampanjer."26 Ibandl söker de intervjuade renodla sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhäver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får...
frågor om huruvida det går att peka ut förtvivade och offer i Sovie
tjonen, eller huruvida nazism och kommunism kan beskrivas som en ond respektive en god ideologi. Emellertid är frågan ifall det för en historiker över huvud taget är möjligt att undvika moraliska värderingar. Bara genom att skriva under uppgift har informanterna — i egen
gen av historiker — ju redan gjort en moralisk värdering.

Den besvärliga relationen till moral leder ibland också den till möttes
gård, som då en informant säger sig inte vilja fastställa skuld eller preci
sa otoritäts- och offerkategorier i Sovie
tjonen, men däremot menar att man bör diskutera ansvaret och skul
d kring angiveriverksamheten i Sverige på 1960- och 1970-talen. Ibland åter medger man att det verkligen begåtts brott och att det finns förtvivade och skuld men att brönnen, för att förklaras, måste sättas in i sitt sammans
det han värdade att brutaliteten i Sovie
tjonen, Kina och Kambodja inte kunde förstås utanför sitt sammans
g, vilket bland annat ingick "kapitalismens klassförtryck", "borgerliga dikaturen" och "imperialistiska rövartåg". 27 Dylika förklaringar, vilka presenteras som verksamkapliga, kan lika gärna uppstås som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som

Det ideologiska vapnet

Vad som hittills framkommit ger egentligen inga tillfredsställande svar på de ovan ställda frågorna om kommunismens roll i historie
culturen och vad som står på spel. En dimension som kan bidra med svar och som får undersökas utanför intervju
terär är politisk. Flera av under
ternas betonade nämligen i olika sammanhang att det var just upplysning
campanjen om kommunismens brott som i detta här

mellan vetenskap och moral.

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

Den besvärliga relationen till moral leder ibland också den till möttes
gård, som då en informant säger sig inte vilja fastställa skuld eller preci
sa otoritäts- och offerkategorier i Sovie
tjonen, men däremot menar att man bör diskutera ansvaret och skul
d kring angiveriverksamheten i Sverige på 1960- och 1970-talen. Ibland åter medger man att det verkligen begåtts brott och att det finns förtvivade och skuld men att brönnen, för att förklaras, måste sättas in i sitt sammans
det han värdade att brutaliteten i Sovie
tjonen, Kina och Kambodja inte kunde förstås utanför sitt sammans
g, vilket bland annat ingick "kapitalismens klassförtryck", "borgerliga dikaturen" och "imperialistiska rövartåg". 27 Dylika förklaringar, vilka presenteras som verksamkapliga, kan lika gärna uppstås som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o
rskulden. En av informanterna, en "totalitarian", menade att sådana här förklaringar, vilka presenteras som vetenskapliga, kan lika gärna uppfattas som o

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

Den besvärliga relationen till moral leder ibland också den till möttes
gård, som då en informant säger sig inte vilja fastställa skuld eller preci

frågor om huruvida det går att peka ut förtvivade och offer i Sovie
tjonen, eller huruvida nazism och kommunism kan beskrivas som en ond respektive

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

Det ideologiska vapnet

Vad som hittills framkommit ger egentligen inga tillfredsställande svar på de ovan ställda frågorna om kommunismens roll i historie
culturen och vad som står på spel. En dimension som kan bidra med svar och som får undersökas utanför interviju
terär är politisk. Flera av under
ternas betonade nämligen i olika sammanhang att det var just upplysning
campanjen om kommunismens brott som i detta här

Den besvärliga relationen till moral leder ibland också den till möttes
gård, som då en informant säger sig inte vilja fastställa skuld eller preci

Det ideologiska vapnet

Vad som hittills framkommit ger egentligen inga tillfredsställande svar på de ovan ställda frågorna om kommunismens roll i historie
culturen och vad som står på spel. En dimension som kan bidra med svar och som får undersökas utanför interviju
terär är politisk. Flera av under


en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

En skillnad i förhållningssätt till de totalitärer kan härigenom också följa att tilläggs. Den inledningsvis nämnda uppgörelsen med Sveriges del i naziemans brott skedde inte bara i en snävt avgränsad nationell historiekultur. Att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

En skillnad i förhållningssätt till de totalitärer kan härigenom också följa att tilläggs. Den inledningsvis nämnda uppgörelsen med Sveriges del i naziemans brott skedde inte bara i en snävt avgränsad nationell historiekultur. Att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.

Vad behöver värnas? Enligt debatten: frihet, jämlighet, tolerans och demokrati, allt det som för om för levande historia säger sig vilja främja med tanken på det universalistiska bruket av en ideologisering.28 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstöt och att det hela gick ut på "att brämnärma en bred vänsret."

Här aktualiserades såväl en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.
av Förstintelen visade Sverige även inför världssamfundet att det gjorde sin del av hongöringen.


av Förstintelen visade Sverige även inför världssamfundet att det gjorde sin del av hongöringen.


Kulturell formstöpning eller vidgade vyer?

Kulturell identitet och interkulturellt perspektiv i historieundervisningen


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

Detta kapitel behandlar begreppen kulturell identitet och interkulturelt perspektiv, beträffade utifrån historieundervisningens synvinkel. Det bygger på intervjuer med tre historielärare på högstadiet som har förjupat sig i dessa begrepp, men även i angreppande begrepp som kulturarv samt förhållanden till stadshukumenten. Intervjuerna ingår i ett forskningsprojekt som undersöker kulturell identitet, interkulturelt perspektiv och kulturarv med utgångspunkt i historieämnetts målformuleringar. Syftet är att utreda hur målen skapades av politiker och Skolverket, och hur de tolkas och realiseras av lärare i dag.

Den här texten fokuserar emellertid endast på lärarens tolkning och behandling av kulturell identitet och interkulturelt perspektiv. De tre lärarna, som inte samtalar med sina riktiga namn, arbetar på skolor som är utomhusbaserade och har varit att försöka fånga in lärarnas uppfattning om nyckelbegreppen, men även hur de tolkar de avsnitt i kursplanen där begreppen ingår. Av intresse har också varit hur de tre lärarna arbetar med eleverna för att fullfölja kursplanens intentioner.


1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lp04, Kursplan 2000 för historia, "Ämnes syfte och roll".

Svåra frågor

Detta kapitel behandlar begreppen kulturell identitet och interkulturelt perspektiv, beträffade utifrån historieundervisningens synvinkel. Det bygger på intervjuer med tre historielärare på högstadiet som har förjupat sig i dessa begrepp, men även i angreppande begrepp som kulturarv samt förhållanden till stadshukumenten. Intervjuerna ingår i ett forskningsprojekt som undersöker kulturell identitet, interkulturelt perspektiv och kulturarv med utgångspunkt i historieämnetts målformuleringar. Syftet är att utreda hur målen skapades av politiker och Skolverket, och hur de tolkas och realiseras av lärare i dag.

Den här texten fokuserar emellertid endast på lärarens tolkning och behandling av kulturell identitet och interkulturelt perspektiv. De tre lärarna, som inte samtalar med sina riktiga namn, arbetar på skolor som är utomhusbaserade och har varit att försöka fånga in lärarnas uppfattning om nyckelbegreppen, men även hur de tolkar de avsnitt i kursplanen där begreppen ingår. Av intresse har också varit hur de tre lärarna arbetar med eleverna för att fullfölja kursplanens intentioner.


1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lp04, Kursplan 2000 för historia, "Ämnes syfte och roll".
Kulturell identitet
Genom att studera historia och knyta ihop generationers referenser kan en djupare kulturell identitet utvecklas. I en gemensam referens används inga kunskaper om den egna historien, hembygds historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.

Beteglet kulturell identitet har tydliga beröringspunkter med etnicitet och till viss del nationalism. Thomas Hylland Eriksen pekar på att etnicitet ska ses som något relationellt och inte essentiellt. Med detta menar han att det är viktigt att objektivt bestämma en etnisk grupp utifrån specifika objektivt iakttagna kännetecken. I stället är det medlemmarna i en grupp som, genom att peka ut andra personer som kulturellt annorlunda, skapar den egna etniciteten – och i viss mån de andra: "En etnicitet är en aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från som, genom att peka ut andra grupper som kulturellt annorlunda, skapar den egna etniciteten – och i viss mån de andra: "En etnicitet är en aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från medlemmar av andra grupper med vilka de har ett minimum av regelbunden interaktion."

3 Etnicitet är enligt detta synsätt en socialt konstruerad, och därmed förändring, identitet. Hylland Eriksen pekar också på att kulturell identitet inte nödvändigtvis måste bygga på enskilt tillhörighet och menar dessutom att ungdomar i sin kulturella identitet generellt framstår som mer kreolska, eller hybrida, än vuxen.

Motsyring av dessa frågor är frågan hur styrkontextens formuleringar kring kulturell identitet ska uppfattas. På den direkta frågan hur lärarna uppfattar begreppet kulturell identitet blev de spontana svaren så olika. Britt svarade med en mycket universell definition:

En kulturell identitet – vad är det för mig? Rent spontant så tänker jag att: att känn sig hemma i den man är där man är, på något sätt. Att känn ja, de i den kultur där man befinner sig och som man delar sin gemenskap med.

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

2 Lpa 94, Kursplan 2000 för historia, "Ämnets karaktär och utbyggnad"
3 Thomas Hylland Eriksen, "Ämnets karaktär och utbyggnad".
4 Thomas Hylland Eriksen, "Ämnets karaktär och utbyggnad".
5 Monica Ekblad, Ickeaxiaturligt lokade. Intervister och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början, Luleå 2003, s. 80 (som refererar till Hylland Eriksen).

Kulturell identitet
Genom att studera historia och knyta ihop generationers referenser kan en djupare kulturell identitet utvecklas. I en gemensam referens används inga kunskaper om den egna historien, hembygds historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.

Beteglet kulturell identitet har tydliga beröringspunkter med etnicitet och till viss del nationalism. Thomas Hylland Eriksen pekar på att etnicitet ska ses som något relationellt och inte essentiellt. Med detta menar han att det är viktigt att objektivt bestämma en etnisk grupp utifrån specifika objektivt iakttagna kännetecken. I stället är det medlemmarna i en grupp som, genom att peka ut andra personer som kulturellt annorlunda, skapar den egna etniciteten – och i viss mån de andra: "En etnicitet är en aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från medlemmar av andra grupper med vilka de har ett minimum av regelbunden interaktion.

3 Etnicitet är enligt detta synsätt en socialt konstruerad, och därmed förändring, identitet. Hylland Eriksen pekar också på att kulturell identitet inte nödvändigtvis måste bygga på enskilt tillhörighet och menar dessutom att ungdomar i sin kulturella identitet generellt framstår som mer kreolska, eller hybrida, än vuxen.

Motsyring av dessa frågor är frågan hur styrkontextens formuleringar kring kulturell identitet ska uppfattas. På den direkta frågan hur lärarna uppfattar begreppet kulturell identitet blev de spontana svaren så olika. Britt svarade med en mycket universell definition:

En kulturell identitet – vad är det för mig? Rent spontant så tänker jag att: att känn sig hemma i den man är där man är, på något sätt. Att känn ja, de i den kultur där man befinner sig och som man delar sin gemenskap med.

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

2 Lpa 94, Kursplan 2000 för historia, "Ämnets karaktär och utbyggnad"
3 Thomas Hylland Eriksen, "Ämnets karaktär och utbyggnad"
4 Thomas Hylland Eriksen, "Ämnets karaktär och utbyggnad".
5 Monica Ekblad, Ickeaxiaturligt lokade. Intervister och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början, Luleå 2003, s. 80 (som refererar till Hylland Eriksen).
då grunden för ens kulturella identitet. En sådan syn utgår i hög grad från kulturell identitet som en social konstruktion. Liisi och Erlik svarar på den direkta frågan om vad kulturell identitet innebär är betydligt snävare, och har ett mer essentiellt dräk:

Jag tolkar det som den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och bruksområden i Norrland eller, eller i Älster. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bort i historien desto lättare är det att (d'rabat), det är det jag tolkar det som.7

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

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

men… att forma en identitet handlar ju alltid om vi och dom. Och vad ska vi enas om; jag kan inte komma överens om någonting nu, vi tecker vi rösta på olika parter och allting, så har vi alla fall någonting man kan säga vår historia – och då gönjte jag citattecken här (d'rabat). Vår historia, att det som var svenskt, det som har format hur Sverige styn i dag, hur skolystemet ser ut, vad vi ska läta oss – det är ju ett gemensamt av som har påverkat.10

Fortfarande rör sig tankarna inom den nationella diskursen, men pekar på en skapad och relatjonell snarare än en essentiell identitet. Intressant är både den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och bruksområden i Norrland eller, eller i Älster. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bort i historien desto lättare är det att (d'rabat), det är det jag tolkar det som.7

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

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

men… att forma en identitet handlar ju alltid om vi och dom. Och vad ska vi enas om; jag kan inte komma överens om någonting nu, vi tecker vi rösta på olika parter och allting, så har vi alla fall någonting man kan säga vår historia – och då gönjte jag citattecken här (d'rabat). Vår historia, att det som var svenskt, det som har format hur Sverige styn i dag, hur skolystemet ser ut, vad vi ska läta oss – det är ju ett gemensamt av som har påverkat.10

Fortfarande rör sig tankarna inom den nationella diskursen, men pekar på en skapad och relatjonell snarare än en essentiell identitet. Intressant är både den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och bruksområden i Norrland eller, eller i Älster. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bort i historien desto lättare är det att (d'rabat), det är det jag tolkar det som.7

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

sociologisk tradition, och till en historiedidaktisk betoning av sikten av bruk av historia när kollektiva identiteter skapas och upprätthålls.11

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

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.

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

Tydligare än så är det nog svårt att koppla kulturell identitet i historieundervisningen till en svenskhet. I en stor del av intervjun återkommer läraren till hur mycket tid och kraft han lagjer på att stärka det svenska inslaget hos eleverna. Naturligtvis är detta förhållningssätt starkt präglat av läraren till hur mycket tid och kraft han lägger på att stärka det svenska historiaundervisningen till en svenskhet.
Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: Ja. Sör bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här lärar jättesnårigt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bätta grejer att stoppa in i varje litet fakt, alltså bortse på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensamt hållpunkt på något sätt. 

Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt? 

Den gemensamma hållpunkten för mig (paus) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra biten av SO-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså en respekt för det svenska sättet att bygga upp hela statsskolan, hela styrelselekar, lag och regler, rubbet. Att välja in det här, förstå hur det har växt upp, i vilket sammanhang detta har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välfärd, vad dom kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå varifrån det kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...]. Ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi i Sverige, och det vill jag vara en del av.14

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

Ja, den gemensamma identiteten där i Europa (rostar till sig själv). Det är nog problemet för hela jäkla EU känns det som. Vilken är våra gemensamma identiteter i Europa – det är ju dödfallar dom sa för att ha hopp att. Men jag vet inte om jag kan svara på det när inte resten av Europa kan (rostar). Jag vet faktiskt inte om det finns någon gemensam européiska identitet.15

Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: Ja. Sör bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här lärar jättesnårigt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bätta grejer att stoppa in i varje litet fakt, alltså bortse på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensamt hållpunkt på något sätt. 

Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt? Den gemensamma hållpunkten för mig (paus) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra biten av SO-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså en respekt för det svenska sättet att bygga upp hela statsskolan, hela styrelselekar, lag och regler, rubbet. Att välja in det här, förstå hur det har växt upp, i vilket sammanhang detta har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välfärd, vad dom kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå varifrån det kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...]. Ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi i Sverige, och det vill jag vara en del av.14

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

Ja, den gemensamma identiteten där i Europa (rostar till sig själv). Det är nog problemet för hela jäkla EU känns det som. Vilken är våra gemensamma identiteter i Europa – det är ju dödfallar dom sa för att ha hopp att. Men jag vet inte om jag kan svara på det när inte resten av Europa kan (rostar). Jag vet faktiskt inte om det finns någon gemensam européiska identitet.15

Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: Ja. Sör bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här lärar jättesnårigt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bätta grejer att stoppa in i varje litet fakt, alltså bortse på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensamt hållpunkt på något sätt. 

Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt? 

Den gemensamma hållpunkten för mig (paus) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra biten av SO-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså en respekt för det svenska sättet att bygga upp hela statsskolan, hela styrelselekar, lag och regler, rubbet. Att välja in det här, förstå hur det har växt upp, i vilket sammanhang detta har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välfärd, vad dom kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå varifrån det kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...]. Ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi i Sverige, och det vill jag vara en del av.14

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

Ja, den gemensamma identiteten där i Europa (rostar till sig själv). Det är nog problemet för hela jäkla EU känns det som. Vilken är våra gemensamma identiteter i Europa – det är ju dödfallar dom sa för att ha hopp att. Men jag vet inte om jag kan svara på det när inte resten av Europa kan (rostar). Jag vet faktiskt inte om det finns någon gemensam européiska identitet.15
Hos Liisi och Britta är en upptäckning som kommer igen flera gånger i intervjuerna att det inte finns någon medveten och metodisk plan för hur man som lärare utvecklar den kulturella identiteten hos eleverna – att undervisning i historia åndig gör detta är de dock överens om. Men både för eleverna och läraren anses det ske på ett mer omedvetet plan än vad som gäller många andra delar av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevernas sammanhållning;

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

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

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

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

Intervju med Liisi.

Det är ju alltså inte någon medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevernas sammansättning:

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

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

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

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

Intervju med Liisi.

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

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

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

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

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

Intervju med Liisi.

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

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

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

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

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

Intervju med Liisi.
Ja, det skulle i så fall vara det västerländska. Inte, ja det kan man säga. Flera
Sverige kommer in lite nu och då, men det är inte det som är huvudvgren.
Och Nordens kommer in lite här och var, men det är inte heller huvudvgren.
Och Skurup kommer väl inte in någsomst i dom läromedlet jag vet – ja
det är Burgå (Mädelén), i så fall.
Erik menar att läromedlet generellt rent språkligt är för svårt för merparten
av hans elever. På frågan hur eleverna förutom på den språkliga nivån reagerar
när det gäller på vilket sätt läromedlen förmedlar en kulturell identitet, är
svaret intressant:
Ja, Sverige är fattigt. Josla slut. Sverige är pest – det finns inte inget bra i Sverige,
sager huvudheten av eleverna.17
Erik menar att denna inställning förmodligen är ett utslag av många elevers
fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under
intervjun tagit upp.
Alla lärarna är övertygade om att historieundersövningen faktiskt utvecklar
elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är
mycket svår att utvärdera:
Och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningen att man
ska kunna vara detta, utan detta är någon slags strävansgrej. Ja, må att
sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mata det... ja.20
Men alltså bedöma, har du tillgodosetti något, eller har du fått en kulturell
identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus)
För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om fall... du har fått
mer av det eller inte (skratt).21
En sammanfattning av lärarnas förhållande till kulturell identitet är att de
explicit uttrycker sin uppfattning som att största delen konstruktivistisk–
alltså att de i första hand ser kulturell identitet som socialt skapad och inte
som essentiell. Det är emellertid intressant att notera att de implicit i flertalet
uttalandet förmodligen är ett utslag av många elevers föremål och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under
intervjun tagit upp.
Alla lärarna är övertygade om att historieundersövningen faktiskt utvecklar
elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är
mycket svår att utvärdera:
Och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningen att man
ska kunna vara detta, utan detta är någon slags strävansgrej. Ja, må att
sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mata det... ja.19
Men alltså bedöma, har du tillgodosetti något, eller har du fått en kulturell
identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus)
För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om fall... du har fått
mer av det eller inte (skratt).21
En sammanfattning av lärarnas förhållande till kulturell identitet är att de
explicit uttrycker sin uppfattning som att största delen konstruktivistisk–
alltså att de i första hand ser kulturell identitet som socialt skapad och inte
som essentiell. Det är emellertid intressant att notera att de implicit i flertalet
uttalandet förmodligen är ett utslag av en mer essentiell syn. Deras tolkning
av begreppet studerad tidigare av ett etniskt perspektiv med ursprung i geografiskt
rumsliga kategorier. Den är starkt präglad av en nationell svensk diskurs. När
18 Intervju med Britta.
19 Intervju med Erik.
20 Intervju med Britta.
21 Intervju med Lisa.

Ja, det skulle i så fall vara det västerländska. Inte, ja det kan man säga. Flera
Sverige kommer in lite nu och då, men det är inte det som är huvudvgren.
Och Nordens kommer in lite här och var, men det är inte heller huvudvgren.
Och Skurup kommer väl inte in någsomst i dom läromedlet jeg vet – ja
det är Burgå (Mädelén), i så fall.
Erik menar att läromedlen generellt rent språkligt är för svårt för merparten
av hans elever. På frågan hur eleverna förutom på den språkliga nivån reagerar
när det gäller på vilket sätt läromedlen förmedlar en kulturell identitet, är
svaret intressant:
Ja, Sverige är fattigt. Josla slut. Sverige är pest – det finns inte inget bra i Sverige,
sager huvudheten av eleverna.17
Erik menar att denna inställning förmodligen är ett utslag av många elevers
fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under
intervjun tagit upp.
Alla lärarna är övertygade om att historieundersövningen faktiskt utvecklar
elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är
mycket svår att utvärdera:
Och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningen att man
ska kunna vara detta, utan detta är någon slags strävansgrej. Ja, må att
sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mata det... ja.20
Men alltså bedöma, har du tillgodosetti något, eller har du fått en kulturell
identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus)
För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om fall... du har fått
mer av det eller inte (skratt).21
En sammanfattning av lärarnas förhållande till kulturell identitet är att de
explicit uttrycker sin uppfattning som att största delen konstruktivistisk–
alltså att de i första hand ser kulturell identitet som socialt skapad och inte
som essentiell. Det är emellertid intressant att notera att de implicit i flertalet
uttalandet förmodligen är ett utslag av en mer essentiell syn. Deras tolkning
av begreppet studerad tidigare av ett etniskt perspektiv med ursprung i geografiskt
rumsliga kategorier. Den är starkt präglad av en nationell svensk diskurs. När
18 Intervju med Britta.
19 Intervju med Erik.
20 Intervju med Britta.
21 Intervju med Lisa.

Interkulturellt perspektiv

Ett interkulturellt perspektiv i historietämma kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Bruket i olika länder, historia och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studer av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteten som finns i Sverige.22

Begreppet interkulturellt perspektiv har i den svenska skolan sin bakgrund i ett riksdagsbeslut från 1985 som fastslog att all undervisning ska ha ett interkulturellt perspektiv. Detta skulle bland annat syfta till att motverka fördomar och öka förståelse och respekt för olika kulturellt betingade förhållningssätt – både hos majoriteten och olika etniska minoriteter.23

Närliggande begrepp är interkulturellt perspektiv och interkulturell kompetens som kan förstås som den förståelse och det kulturella förståndet – alltså med en viktig skiljelinje mellan synen på kultur som essentiellt eller införande.24 Prefixet inter är nära sammanbundet med ömsesidighet, interaktion och en processinriktning. För förståelsen av interkulturellt är det även betydelsefullt vilken innebörden som läggs i kulturen.25

Interkulturellt perspektiv

Ett interkulturellt perspektiv i historietämma kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Bruket i olika länder, historia och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studer av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteten som finns i Sverige.22

Begreppet interkulturellt perspektiv har i den svenska skolan sin bakgrund i ett riksdagsbeslut från 1985 som fastslog att all undervisning ska ha ett interkulturellt perspektiv. Detta skulle bland annat syfta till att motverka fördomar och öka förståelse och respekt för olika kulturellt betingade förhållningssätt – både hos majoriteten och olika etniska minoriteter.23

Närliggande begrepp är interkulturellt perspektiv och interkulturell kompetens som kan förstås som den förståelse och det kulturella förståndet – alltså med en viktig skiljelinje mellan synen på kultur som essentiellt eller införande.24

Interkulturellt perspektiv

Ett interkulturellt perspektiv i historietämma kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Bruket i olika länder, historia och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studer av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteten som finns i Sverige.22

Begreppet interkulturellt perspektiv har i den svenska skolan sin bakgrund i ett riksdagsbeslut från 1985 som fastslog att all undervisning ska ha ett interkulturellt perspektiv. Detta skulle bland annat syfta till att motverka fördomar och öka förståelse och respekt för olika kulturellt betingade förhållningssätt – både hos majoriteten och olika etniska minoriteter.23

Närliggande begrepp är interkulturellt perspektiv och interkulturell kompetens som kan förstås som den förståelse och det kulturella förståndet – alltså med en viktig skiljelinje mellan synen på kultur som essentiellt eller införande.24
För lärarna är interkulturellt perspektiv och interkulturell kompetens inte speciellt väldigvax vare sig som begrepp eller inslag i styrddokumenten. På den direkta frågan vad de kan tänkas innebära är lärarnas svar ändå ganska samstämmiga och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbesluten. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar uppfattningen på ett bra sätt:

Där ska jag åtligt tala sig om, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun är liksom lite nyupptäckt för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag åtligt säga, så vad är då det? Interkultureellt perspektiv... skulle kunna vara att vi i det övriga kvällen att samarbeta på något annat som vi inte har. Eller hitta mina gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiskt människohet?26

Samtliga lärare menar att historieämnet uppgift att utveckla ett interkulturellt perspektiv är mycket viktig. Erik och Britta betonar att detta i stor utsträckning styr deras undervisning, men påpekar att målet inte är ensamt för historieämnet. De vill förutsätta att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar uppfattningen på ett bra sätt:

Där ska jag åtligt tala sig om, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun är liksom lite nyupptäckt för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag åtligt säga, så vad är då det? Interkultureellt perspektiv... skulle kunna vara att vi i det övriga kvällen att samarbeta på något annat som vi inte har. Eller hitta mina gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiskt människohet?26

Samtliga lärare menar att historieämnet uppgift att utveckla ett interkulturellt perspektiv är mycket viktig. Erik och Britta betonar att detta i stor utsträckning styr deras undervisning, men påpekar att målet inte är ensamt för historieämnet. De vill förutsätta att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar uppfattningen på ett bra sätt:

Där ska jag åtligt tala sig om, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun är liksom lite nyupptäckt för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag åtligt säga, så vad är då det? Interkultureellt perspektiv... skulle kunna vara att vi i det övriga kvällen att samarbeta på något annat som vi inte har. Eller hitta mina gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiskt människohet?26

26 Intervju med Britta.
Det blir ju inte jättemycket diskussioner då, för man vet inte så mycket om vad folk tycker i andra delar av världen. Man vet dom som har kommit hit, om man har turen att ha invandrare eller så i klassen, eller folk med utomrörsk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag försökt vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevvarv via nånt i andra delar av världen. Det taktisk är bara, och det var därför jag var inte på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det inte är något skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För det i Koreas tycker exakt samma saker som dom här, och dom i Japan åter exakt samma saker som dom här, så det är liksom ingen skillnad längre.27

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


Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentiellistiska drag, trots att båda dessa läsare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att hon visade prov på en stark rumslig kategorisering, medan detta i elevernas generation inte alls hade samma betydelse. I själva verket kanske det är så att de upplever en mycket större kulturell gemenskap med en korean eller japen i samma ålder jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvirring över elevnationens kulturella attribut:


Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentiellistiska drag, trots att båda dessa läsare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att som japan och svensk åta samma mat, eller att som arab och amerikan tycka om samma kläder och musik, går inte riktigt ihop. Det blir ju inte jättemycket diskussioner då, för man vet inte så mycket om vad folk tycker i andra delar av världen. Man vet dom som har kommit hit, om man har turen att ha invandrare eller så i klassen, eller folk med utomrörsk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag försökt vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevvarv via nånt i andra delar av världen. Det taktisk är bara, och dom var därför jag var inte på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det inte är något skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För det i Koreas tycker exakt samma saker som dom här, och dom i Japan åter exakt samma saker som dom här, så det är liksom ingen skillnad längre.27

Det är intressant att notera hennes förvåning och besvikelse över att detta upplägg inte gav vad hon hade förväntat sig. En något hårdare tolkning är att hon visade på en stark rumslig kategorisering, medan detta i elevernas generation inte alls hade samma betydelse. I själva verket kanske det är så att de upplever en mycket större kulturell gemenskap med en korean eller japen i samma ålder jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvirring över elevnationens kulturella attribut:
och konflikter. Tanken är att eleverna med tätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hänvisa på den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lilla livet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förintelsen som viktiga undervisningssituationer. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoftsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.

Interkulturellt perspektiv, liksom kulturell identitet, ses som svårt att medveten eller omedveten undervisning. Erik tycker dock att det går att se en progression i elevernas interkulturella undervisningssituationer. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoftsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.

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

Det är tydligt att samtliga lärare återigen utgår från en tydligt geografisk och etnisk avgränsning av olika kulturella sfärer.

**Medveten eller omedveten undervisning?**

Intervju med Britta.

**Medveten eller omedveten undervisning?**

Intervju med Britta.

Vad är då egentligen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv för de intervjuade lärarna? Som väntat kan inga entydiga svar ges, men några viktiga slutsatser går ändå att dra. För det första är det tydligt att kultur i och konflikter. Tanken är att eleverna med tätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hänvisa på den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lilla livet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förintelsen som viktiga undervisningssituationer. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoftsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.

Interkulturellt perspektiv, liksom kulturell identitet, ses som svårt att medveten eller omedveten undervisning. Erik tycker dock att det går att se en progression i elevernas interkulturella perspektiv. Han menar att deras interkulturella kompetens avslöjas speciellt i diskussioner och i typen av frågor som de ställer.


**Medveten eller omedveten undervisning?**

Intervju med Britta.

Vad är då egentligen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv för de intervjuade lärarna? Som väntat kan inga entydiga svar ges, men några viktiga slutsatser går ändå att dra. För det första är det tydligt att kultur i och konflikter. Tanken är att eleverna med tätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hänvisa på den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lilla livet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förintelsen som viktiga undervisningssituationer. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoftsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.


**Medveten eller omedveten undervisning?**

Intervju med Britta.

Vad är då egentligen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv för de intervjuade lärarna? Som väntat kan inga entydiga svar ges, men några viktiga slutsatser går ändå att dra. För det första är det tydligt att kultur i och konflikter. Tanken är att eleverna med tätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hänvisa på den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lilla livet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förintelsen som viktiga undervisningssituationer. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoftsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.


Uttal framgår av intervju materialet. "Visst finns även andra utgångspunkter, men i den absoluta majoriteten av fall där lärarna syftar på en gemensam kultur är det en svensk sådan som åsyftas. Vad som utgör en typisk svensk identitet eller kultur är svårt att bestämma. Här intar alla en problematiserande ställning och undviker enkla svar. Även om det förekommer essentiella inslag är den sådan som åsyftas. Detta blir tydligt när lärarna i mötet med en alltmer globaliserad ungdomskultur uttrycker sig som att det egentligen inte är elevers riktiga identitet, eller att det inte längre är någon skilnad mellan olika ungdensam."

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

Miljö och historiskt meningskapande i de centrala proven i svenska 


119

"En fruktans gemenskap"  

Miljö och historiskt meningskapande i de centrala proven i svenska 


119
Meningskapande berättelser

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

---

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

Meningskapande berättelser

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

---

3 Jörn Rüsen, Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter, Göteborg 2004, s. 103–104.
mening av det historiska berättandet som fögar samman det förhållande, nuet och framtiden på ett meningfullt sätt.


Det moderna miljömedvetandet


Det moderna miljömedvetandet


Menar att det historiska berättandet som fögar samman det förhållande, nuet och framtiden på ett meningfullt sätt.

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

Sedan 1960 har relationen människa och natur, men även samhälle och natur, diskuterats som miljöfrågor och ofta som miljöproblem.13

8 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998 s. 141.
9 Ann-Mari Sillerberg, Miljöns sosiale dynamik: Om andravlöden, skjutns, urskumden, arvsvåldet m.m., Lund 1994, s. 7.
10 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998, s. 177.

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

Sedan 1960 har relationen människa och natur, men även samhälle och natur, diskuterats som miljöfrågor och ofta som miljöproblem.13

8 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998 s. 141.
9 Ann-Mari Sillerberg, Miljöns sosiale dynamik: Om andravlöden, skjutns, urskumden, arvsvåldet m.m., Lund 1994, s. 7.
10 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998, s. 177.

Sedan 1960 har relationen människa och natur, men även samhälle och natur, diskuterats som miljöfrågor och ofta som miljöproblem.13

8 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998 s. 141.
9 Ann-Mari Sillerberg, Miljöns sosiale dynamik: Om andravlöden, skjutns, urskumden, arvsvåldet m.m., Lund 1994, s. 7.
10 Sterrer Sofin & Anders Öckerman 1998, s. 177.
problem måste namnges, kategoriseras och gestaltas av aktörer som en kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet.1 Därför är miljöproblem inte enbart vetenskapliga eller tekniska problem, utan också politiska.16 Miljöproblem kan definieras och konstrueras på olika sätt i tid och rum. Vissa miljöförändringar kategoriseras som miljöproblem och får uppmärksamhet på olika politiska arenor, medan andra aldrig får offentlig uppmärksamhet.

En hotad svensk kultur


En hotad svensk kultur


problem måste namnges, kategoriseras och gestaltas av aktörer som en kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet.1 Därför är miljöproblem inte enbart vetenskapliga eller tekniska problem, utan också politiska.16 Miljöproblem kan definieras och konstrueras på olika sätt i tid och rum. Vissa miljöförändringar kategoriseras som miljöproblem och får uppmärksamhet på olika politiska arenor, medan andra aldrig får offentlig uppmärksamhet.

En hotad svensk kultur


problem måste namnges, kategoriseras och gestaltas av aktörer som en kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet.1 Därför är miljöproblem inte enbart vetenskapliga eller tekniska problem, utan också politiska.16 Miljöproblem kan definieras och konstrueras på olika sätt i tid och rum. Vissa miljöförändringar kategoriseras som miljöproblem och får uppmärksamhet på olika politiska arenor, medan andra aldrig får offentlig uppmärksamhet.

En hotad svensk kultur

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

- Naturförfattningen förlage till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att odeladgellagen tar vid under senare delen av 1800-talet, en period vilken beskriver den som den stora förändringstiden. Åkerlund preciserar perioden ytterligare genom att referera till bondelandskapets övergång till ett industri landskap, en förändring vars slut vi ännu inte sköner. 


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

- Naturförfattningen förlage till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att odeladgellagen tar vid under senare delen av 1800-talet, en period vilken beskriver den som den stora förändringstiden. Åkerlund preciserar perioden ytterligare genom att referera till bondelandskapets övergång till ett industri landskap, en förändring vars slut vi ännu inte sköner. 


svälsen.22 Selander bok handlar förvisso om det svenska landskapet, men såväl inledning som avslutning har både ett globalt perspektiv och en natursyn som verkar ta sin utgångspunkt i naturen, det vill säga en biocentrisk såväl inledning som avslutning har både ett globalt perspektiv och en natursyn.23 Detta till skillnad från ett antropocentriskt perspektiv som tar sin utgångspunkt i människans behov. Det biocentriska perspektivet tycks även skymta förbi i texterna med Harry Martinsons dikt Fartens tjusning, där man i de avslutande raderna kan läsa, ”[o]m träd kunde rygga för människan, skulle skog sk Slanskyrka. Han berör inte hur individerna bör handla i naturförstöringens spår. Han skriver i stället att myndigheterna glädjande nog insett att frågan är ett av våra viktigaste problem.25 När myndigheterna fått upp ögonen för problemet kommer det att åtgärdas. Det goda livet kan fortgå under statsmaktens beskyddande vingar. Då Åkerlund beskriver industrins negativa miljöpåverkan och betonar dess ofrånkomlighet, tydliggörs hans uppfattning om hur samhället ska förhålla sig till naturen. Det gäller att få bort med en denna miljöpåverkan så att en människovänlig miljö skapas.26 I avslutningen diskuterar han det gamla odlingslandskapet och avslutar med, att det för landkapsvårdaren blir en angelägen uppgift att bevara något av detta eftersom detta representerar det genuint svenska i vår natur. Men det betyder inte att vi ska sätta käppar i hjulet för utvecklingen.27


för lyckönskot ur naturupplevningen, till skillnad från för när man gav sig ut i naturen med stor rädsla. I dag tager vi det vilda i nylonskorta och högklackat.28


126

för lyckönskot ur naturupplevningen, till skillnad från för när man gav sig ut i naturen med stor rädsla. I dag tager vi det vilda i nylonskorta och högklackat.28


126

för lyckönskot ur naturupplevningen, till skillnad från för när man gav sig ut i naturen med stor rädsla. I dag tager vi det vilda i nylonskorta och högklackat.28


En annalkande global katastrof

Temat för 1989 års centralprov är helt tillgänglig miljöfrågan. Textafta består av 13 texter fördelade på 16 sidor. Åtta av texterna är skönlitterära,

De texter som jag hänvisar till är Rolf Edbergs "Att andra kurs" samt Bo Thunbergs och Fredrik Holms "Första länken i kedjan...". Anledningen till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.32 Vid man mer kan läsa om i att dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.32 Vid man mer kan läsa om i bedömningsmaterialet att lärare som uttrycker kritik mot provkonstruktionen. De ansåg att temat var utjättat, dystert och att det inte intresserade alla, vilket skulle missgynna vissa elever då ämnet var svårt. En lärande skrev att: "[…] det är fel att i ett CP-prov falla för den frestelsen som det ligger i att anamna ’trender’ som förmedlas via massmedia."34 Men enligt bedömargruppen för proven i svenska visar inte de insända uppsatserna att eleverna skulle vara utjättade eller övermätta på ämnet miljö. Trätmade eleverna producerat engagerade och kunna texter.35

34 Bedömningsmäster 1989, s. 8.
35 Bedömningsmäster 1989, s. 10.

En annalkande global katastrof

Temat för 1989 års centralprov är helt tillgänglig miljöfrågan. Textafta består av 13 texter fördelade på 16 sidor. Åtta av texterna är skönlitterära, varav sju är dikter och en är ett utdrag ur en roman.33 Resterande texter är såprosaetexter.34 En skillnad jämfört med 1969 års åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.33 Vad man mer kan läsa om i att dessa uppgifterna de valt att svara på i provet.33 Vad man mer kan läsa om i att dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.34 Vid man mer kan läsa om i bedömningsmaterialet att lärare som uttrycker kritik mot provkonstruktionen. De ansåg att temat var utjättat, dystert och att det inte intresserade alla, vilket skulle missgynna vissa elever då ämnet var svårt. En lärande skrev att: "[…] det är fel att i ett CP-prov falla för den frestelsen som det ligger i att anamna ’trender’ som förmedlas via massmedia."35 Men enligt bedömargruppen för proven i svenska visar inte de insända uppsatserna att eleverna skulle vara utjättade eller övermätta på ämnet miljö. Trätmade eleverna producerat engagerade och kunna texter.35

34 Bedömningsmäster 1989, s. 8.
35 Bedömningsmäster 1989, s. 10.

En annalkande global katastrof

Temat för 1989 års centralprov är helt tillgänglig miljöfrågan. Textafta består av 13 texter fördelade på 16 sidor. Åtta av texterna är skönlitterära, varav sju är dikter och en är ett utdrag ur en roman.33 Resterande texter är såprosaetexter.34 En skillnad jämfört med 1969 års åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.33 Vad man mer kan läsa om i att dessa uppgifterna de valt att svara på i provet.33 Vad man mer kan läsa om i att dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stickprovsundersökningar visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.34 Vid man mer kan läsa om i bedömningsmaterialet att lärare som uttrycker kritik mot provkonstruktionen. De ansåg att temat var utjättat, dystert och att det inte intresserade alla, vilket skulle missgynna vissa elever då ämnet var svårt. En lärande skrev att: "[…] det är fel att i ett CP-prov falla för den frestelsen som det ligger i att anamna ’trender’ som förmedlas via massmedia."35 Men enligt bedömargruppen för proven i svenska visar inte de insända uppsatserna att eleverna skulle vara utjättade eller övermätta på ämnet miljö. Trätmade eleverna producerat engagerade och kunna texter.35

34 Bedömningsmäster 1989, s. 8.
35 Bedömningsmäster 1989, s. 10.

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


Rolf Edberg 1989, s. 3.

Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.

I inledningen av Edbergs text kan man läsa:

… om vi inte ändrar hur! Det är nyckelnatten när det gäller vår planetariska kris.

Den dävaste orsaken till krisen är ju människans syn på sin egen roll i sammanhanen. Vi har inte sett oss som komponenter i det planetariska livsmönster utan betraktat naturen som objekt för vår påhittighet. Framsteg har varit liktydigt med dominans över naturen. […]

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdagat hur globala balanser rubbar och hur en del av människahetens förord med livsnödvändiga resurser börjat sina. När nya kommunikationer knosit samman hela människaheten till ett system av mångsidiga beroenden har vi divitis samman i en fruktans gemenskap.

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


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

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

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längst fram i Edbergs text nämns begreppet industriumsamhället när de senaste två decennierna upptäckt de globala miljöproblemen med att hela jorden kommer att bli ett enda stort drivhus.37 Huvudtemat för både texterna är miljöförstörrelserna som i värsta fall kan leda till en global katastrof. Ett hot som förenar människaheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.
i bekvämhets leverne. Under en period av hundra år har vi ändrat vårt förhållande till tingen. Med framväxten av det moderna industrihållet har vårt synsätt och beteende förändrats. 

Har det kulturen som hotar naturen. Thunberg och Holm menar att industriärligheten aldrig hade utvecklats som den gjorde om det inte hade varit för "ingethägeri" och den ökade omsättningen av föremål. Thunberg och Holm är inte lika tydliga, men skriver att vi

i bekvämhets leverne. Under en period av hundra år har vi ändrat vårt förhållande till tingen. Med framväxten av det moderna industrihållet har vårt synsätt och beteende förändrats. 

Har det kulturen som hotar naturen. Thunberg och Holm menar att industriärligheten aldrig hade utvecklats som den gjorde om det inte hade varit för "ingethägeri" och den ökade omsättningen av föremål. Thunberg och Holm är inte lika tydliga, men skriver att vi

40 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.

40 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.

40 Bo Thunberg & Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.
alla har ett ansvar för vad som händer. Vi bidrar alla direkt eller indirekt, medverkar eller omedvetet, till miljöförstöringen vilket vi pågårts rivas uppträcka.

För att vi i globaliserings kolvatten ska undvika en katastrof menar Edberg att alla naturresurser borde förvaltas som gemensamma tillgångar och för det behövs universella organ. Men samtidigt har avståndet ökat mellan beslutsfattare och dem som besluter gäller. Det praktiska genomförandet måste därför, enligt Edberg, brytas ned på samhällens och små organisationers nivå, annars upptäcker inte människor att det beror deras dagliga liv.


som deltar i att lansera förställningar om toleransfrågor för vad naturen tål, där tankar om en hållbar utveckling ingår. Dessa förställningar kommer sedan till uttryck i Brundtlandkommissionens rapport om hållbar utveckling.

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

Tillåtelse att de tre tidsdimensionerna anses vara likartade. Åkerlund har naturförstöringen som huvudtema, medan Edgren, Thunberg och Holm för fram miljöförstöringen som tema. Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.


Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.


Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.


Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.


Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.

Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.


Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.

Författarna ser förändringarna i naturen som händelser som saknar motsvarighet i tidigare erfarenheter och aktualiseras därefter som historiska frågor.
framtiden, vilket kan ha sin förklaring i att insikten om miljöförändringarna ökat och att man ser lösningen i föreställningen om en hållbar utveckling. Trots snarlika teman och periodiseringar resulterar detta i att texternas huvudteman tillskrivs olika meningar. För Åkerlund innebär naturförstöringen en annalkande nationell kulturkatastrof, som tar avstamp i ett industriellt moderniseringsparadigm. För Edberg, Thunberg och Holm utgör miljöförstöringen ett hot om en global miljökatastrof, som förmedlas utifrån ett ekologiskt moderniseringsparadigm. Olikt hälften av texterna både paradigmen förankrade i en antropocentrisk natursyn, där föreställningar om tillväxt och framsteg är centrala.

framtiden, vilket kan ha sin förklaring i att insikten om miljöförändringarna ökat och att man ser lösningen i föreställningen om en hållbar utveckling. Trots snarlika teman och periodiseringar resulterar detta i att texternas huvudteman tillskrivs olika meningar. För Åkerlund innebär naturförstöringen en annalkande nationell kulturkatastrof, som tar avstamp i ett industriellt moderniseringsparadigm. för Edberg, Thunberg och Holm utgör miljöförstöringen ett hot om en global miljökatastrof, som förmedlas utifrån ett ekologiskt moderniseringsparadigm. Olikt hälften av texterna både paradigmen förankrade i en antropocentrisk natursyn, där föreställningar om tillväxt och framsteg är centrala.
Malin Ohlin

Learning Study i historia

En modell som kan göra skillnad

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

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

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

Malin Ohlin

Learning Study i historia

En modell som kan göra skillnad

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

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

Dessa tänkvärda ord, framförda på 1500-talet av Michel de Montaigne, kan illustrera en fråga som ständigt dyker upp under mina år som lärare: Vad har elever med sig in i klassrummet och hur påverkar deras förförståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andras lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker och avgör hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.1

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

4 Ference Marton & Shirley Booth, Om lärande, Lund 2000, s. 146.
7 Anna Wernberg, Lärarens objekt, Umeå 2009, s. 71.


Bilden av en drottning som lärandeobjekt

Så stod rämnarna då jag kom till världen. Det var det sedermera återupptagna ögonblick som Du sedan eviga tider hade föreviskret för min födelse: Jag föddes täckt av hår från huvudet till knäna, bara ansiktet, armarna och benen var fria. Jag var lund av hela kroppen och hade en grov, stark röst.

Allt detta ledde kvinnor som tog emot mig att tro att jag var en pojke.9


Bilden av en drottning som lärandeobjekt

Drottning Kristina, konstnären av hennes själv, tillägnad Gud, i Marie-Louise Renata Rodin, Kristina. Vet och skriver. Stockholm 2006, s. 15.137

Reklam text:

```
```


### Att undervisa om Kristina


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

### Att undervisa om Kristina


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


### Att undervisa om Kristina


10 Peter Englund, *Silvermasken*, Uddevalla 2006, s. 15.
Historieämnen i skolan skulle sannolikt vinna på att komma bort från stämpeln av "plagigmäne" och även ses som ett färdighetsämne på dess egna villkor. Det handlar inte bara om att memorera fakta- och satsutläsningar utan även att nå en djupare förståelse. Inom den anglosaxiska historiedidaktiska traditionen har det ofta förts diskussioner om balansen mellan innehåll och färdigheter i undervisning i historia. Debatverken har landat i att det behövs såväl ett historiskt innehåll som verktyg för att kunna använda innehållet, och man undviker numera att ställa innehål mot färdigheter. Forskare som Peter Lee och Denis Shemilt har i olika projekter genomfört praxisnära forskning urfrån frågor kring historiedidaktikens komplexitet och elevers lärande i historia. Shemilt har arbetat med källor med inriktning på att eleverna ska lära sig hur historia skrivs urfrån olika perspektiv. Han menar att detta arbete har medfört en attitydförändring till historieämnet i skolan, från tidigare "faktaplugg" till mer av förståelse. Eleverna kan använda sina färdigheter på delar eller fragment av historien, medan det verkar vara svårare att använda dem på historien som en helhet. Det verkar att elever i hög grad uppfattar att mäter med historieämnet är att presentera en enda rätt enhetlig "bild av det förflutna".13

En aspekt inom den anglosaxiska traditionen är att utveckla förmågan till historisk empati hos eleverna. R.G. Collingwood använder begreppet "re-enactment of past experience" för att betona detta, vilket innebär ett slags sympatiskt inkännsom för att sätta sig i deras tankevärld och deras sätt att se på tillvaron i den kontext som var deras verklighet. Han menar att det är behörigt att kunna tolka fakta. Historisk empati skulle alltså kunna vara både medel och mål i historieundervisningen.14 Sammantaget ser jag flera vinstor i att studera Kristina och hennes liv under 1600-talet. Det skulle kunna vara en väg att uppnå några av de uppstatta målen, och det går att föra samman flera av målen i arbetet kring Kristina.15

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

En aspekt inom den anglosaxiska traditionen är att utveckla förmågan till historisk empati hos eleverna. R.G. Collingwood använder begreppet "re-enactment of past experience" för att betona detta, vilket innebär ett slags sympatiskt inkännsom för att sätta sig i deras tankevärld och deras sätt att se på tillvaron i den kontext som var deras verklighet. Han menar att det är behörigt att kunna tolka fakta. Historisk empati skulle alltså kunna vara både medel och mål i historieundervisningen.14 Sammantaget ser jag flera vinstor i att studera Kristina och hennes liv under 1600-talet. Det skulle kunna vara en väg att uppnå några av de uppstatta målen, och det går att föra samman flera av målen i arbetet kring Kristina.15

---

13 Denis Shemilt, "The Caliph’s Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching," i Peter Sears, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), Knowing, Teaching & Learning History New York 2000, s. 84 f.
15 Denis Shemilt, "The Caliph’s Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching," i Peter Sears, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), Knowing, Teaching & Learning History New York 2000, s. 84 f.

Att erfara drottning Kristina

Att erfara drottning Kristina


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

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

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


Att erfara drottning Kristina

Att erfara drottning Kristina


Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina


Att erfara drottning Kristina

Att erfara drottning Kristina


Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på Att erfara drottning Kristina


Att erfara drottning Kristina

Att erfara drottning Kristina

Att erfara drottning Kristina

Förrum den fenomenografiska kategorien fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning om elevernas syn på
ämnet historia fick de markera på en femgradig skala från mycket intressant till helt ointressant vad de anser om ämnet. Här kan man se att det finns en övervägande ganska positiv inställning till ämnet historia i skolan. Av de elever som besvarar enkäten anges 26 procent att historia är mycket intressant. Om man lägger till dem som markerat att ämnet är ganska intressant så blir det tillsammans 54 procent. De elever som markerade att historia varken var intressant eller ointressant uppge till 27 procent. Det var väldigt få elever som markerade på helt ointressant, 6 procent, eller ganska ointressant, 13 procent.


På ovanstående öppna frågor svarade påfallande många att man inte hade någon aning om vem hon var. Flera skrev att man inte kunde minnas att hon över huvud taget nämns under deras skolid. De elever som tydligt kan försöka in under denna beskrivningskategori är exempelvis: "absolut ingen"; "jag vet tyvärr ingenting om henne"; "jag vet tyvärr ingenting om henne"; "tyvärr ingenting än så länge, kommer dock inte att lyckas minnet"; "ärligt talat så har jag ingen aning om vem drottning Kristina var" och "jag har inte lagt mig något om drottning Kristina. Eller så har jag varit VÄLDIGT ouppriktig och jag vill gälla historia. Så det tror jag inte." Bland de elever som kunde berätta något om Kristina fanns flera olika uppfattningar. Efter att ha läst igen materialet ett antal gånger kunde jag utkristallisera ett antal beskrivningskategorier untför elevernas uppfattningar. Dessa uppfattningar valde jag att dela in i följande kategorier: Bilden av Kristina som dotter till Gustav II Adolf; Bilden av Kristina som "pojkflicka"; Bilden av Kristina som envidig drottning; Bilden av Kristina som ljud och intelligente; Bilden av Kristina som vägrade gifta sig och, Bilden av Kristina som abdikerande drottning och katolik i Rom.


På ovanstående öppna frågor svarade påfallande många att man inte hade någon aning om vem hon var. Flera skrev att man inte kunde minnas att hon över huvud taget nämns under deras skolid. De elever som tydligt kan försöka in under denna beskrivningskategori är exempelvis: "absolut ingen"; "jag vet tyvärr ingenting om henne"; "tyvärr ingenting än så länge, kommer dock inte att lyckas minnet"; "ärligt talat så har jag ingen aning om vem drottning Kristina var" och "jag har inte lagt mig något om drottning Kristina. Eller så har jag varit VÄLDIGT ouppriktig och jag vill gälla historia. Så det tror jag inte." Bland de elever som kunde berätta något om Kristina fanns flera olika uppfattningar. Efter att ha läst igen materialet ett antal gånger kunde jag utkristallisera ett antal beskrivningskategorier untför elevernas uppfattningar. Dessa uppfattningar valde jag att dela in i följande kategorier: Bilden av Kristina som dotter till Gustav II Adolf; Bilden av Kristina som "pojkflicka"; Bilden av Kristina som envidig drottning; Bilden av Kristina som ljud och intelligente; Bilden av Kristina som vägrade gifta sig och, Bilden av Kristina som abdikerande drottning och katolik i Rom.

De elevsvar som kan föras in under beskrivningskategorin Bilden av Kristina som dotter är exempelvis "vet bara att hon var dotter till Gustav II Adolf"; "hon var dotter till Gustav II Adolf som dog vid Lužnice 1632 i det tretoniska kriget" och "hon var dotter till Gustav II Adolf som...
för protestantismen i 30-åriga kriget”. nästa beskrivningskategori. Bilden av “pojkflickan”, gav elevsvar som “flicka man först trodde att hon var Sveriges första drottning”. En elev hade uppfattning att “hon var Sveriges första drottning”. En elev hade uppfattning att “hon var stark och enväldig” och “stor drottning med stor makt”. En elev hade uppfattning att “hon föreläste ämnen som man ifrågasatte hennes kunnighet” fördes in under denna kategori. nästa beskrivningskategori, bilden av den enväldiga drottningen, var inte lika ofta förekommande som övriga. Vissa elevsvar var andra än att styra Sverige”, “Kristina studerade katolicismen och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under hennesregenterperiod. i Läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade gifta sig med kusinen Karl Gustav, att hon abdikerade och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abdikerade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abdikerade för att bli katolik, och flyttade till Rom eller något” och ”hon ville väl komma från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att råka på i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina

I Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärolägenhet som drottningens. Stormaktstiden uppträder också i den betydande del av läroböcksutrymmet för skolår 4-6. Utifrån en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas bamdom och personlighet får större utrymme än politiska händelser under
Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld


Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld


17 Niklas Ammert, Det namnliga ansöknings. Historisvetsendom i svenska lärareböcker under andra åataet, Lund 2008, s. 179.

kategorier som framkom i elevsvaret är i vissa fall synliga även i läroböckerna. Traditionella rubriker som ”En pojke uppsökt”, ”En lad dottrning”, ”Kristina vill bli katolk förekommer i någon form i flera läroböcker, medan andra stickar ut lite mer: ”Flickan som gjorde som hon ville”. I de läroböcker jag tagit del av problematiseras inte att bilden av Kristina har framställts på olikt genom olika tolkningar och under olika tider.

Niklas Ammert menar utifrån sina studier av svenska läroböcker att läroboksförfattare i många fall presenterar historiska skenenden som plötsligt uppkomna och aktörshcelefide, samt att lärarveterener generellt sett tar både människors och strukturers påverkan på skenenden. Samtidigt påtar han att det är i läroböcker för de yngre eleverna deres elever fram historiska gestalter som aktör påverkar historiska handelssätten. Ammert har ett förslag på förklaring: yngre elever har larrat att försöka ett skedei om det drös av människors av kört och blod. Även Ola Hallenius har dragit liknande slutsatser då han anför att elever inte söker förklaringar till historiska händelser hos strukturer, utan genom individers handlande och genom deras motiv till sina handlingar.

17 Niklas Ammert, Det namnliga ansöknings. Historisvetsendom i svenska lärareböcker under andra åataet, Lund 2008, s. 179.

Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld


Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld


forskning kring elevers lärande i historia. Kunskaper om detta lärande är av betydelse för all undervisning. Pedagoger kan berikas av insikten att olika ämnen har olika egenskaper och förutsättningar som påverkar elevers lärande. Detta beskrivs även av Marton som menar att det inte går att skilja lärande från det som ska luras. 

Historia har sin egen känsla och "själ" för oss att ta hänsyn till. 

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

forskning kring elevers lärande i historia. Kunskaper om detta lärande är av betydelse för all undervisning. Pedagoger kan berikas av insikten att olika ämnen har olika egenskaper och förutsättningar som påverkar elevers lärande. Detta beskrivs även av Marton som menar att det inte går att skilja lärande från det som ska luras. 

Historia har sin egen känsla och "själ" för oss att ta hänsyn till. 

20 Ference Marton & Shirley Booth 2000, s. 146.
Att fördjupa historiemedvetandet

Att fördjupa historiemedvetandet


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


Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elever och historieundervisande.

Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieövningar när det gäller att fördjupa elevers historiska tänkande och historieövningarna?


Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elever och historieundervisande.

Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieövningar när det gäller att fördjupa elevers historiska tänkande och historieövningarna?

Vad är fiktion och vad är verklighet?


Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elever och historieundervisande.

Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieövningar när det gäller att fördjupa elevers historiska tänkande och historieövningarna?

Vad är fiktion och vad är verklighet?


Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elever och historieundervisande.

Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieövningar när det gäller att fördjupa elevers historiska tänkande och historieövningarna?

Vad är fiktion och vad är verklighet?


Vad är meningen med att berätta? Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabbaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska oövningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förfluten verklighet.

8 Lektronsmålt Higon T 2010–01.8. Inläggar är transkriberade samt godkänd av eleven.
9 Materialen finns hos författaren.


Vad är meningen med att berätta? Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabbaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska oövningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förfluten verklighet.

8 Lektronsmålt Higon T 2010–01.8. Inläggar är transkriberade samt godkänd av eleven.
9 Materialen finns hos författaren.


---


Vad är meningen med att berätta? Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabbaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska oövningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förfluten verklighet.


Vad säger upp räkningen av maträtter på julbordet om Karthuslänslivs ekonomiska position och vad som har sitt ursprung i Astrid Lindgrens fantasit. Vad i berättelsen baseras på Astrid Lindgrens egna erfarenheter och vad har sitt ursprung i andra berättelser? När urspelas egentligen detta Karthuslänsliv, och påverkar denna fråga berättelens användbarhet i undervisningen?10
referens, dels kan textens mening vara liktydig med intrigen i sig. Slutligen kan mening, som i det här fallet, avse berättelens sensmoralt.13

Är det då förenligt med snyrdokumentens mål och riktlinjer att använda denna typ av skönlitterära texter i historieundervisningen på gymnasiet? Ett av målen för historiaämnet är att fördjupa elevernas historiedidaktiska.14 De viktiga frågorna blir föraktligen vid var man med detta begrepp och hur denna fördjupning ska gå till. Historiedidaktiska har definierats på något skiftande sätt av olika forskare men en central tanke är, enligt Karl-Ernst Jeismann, att historiemotiverade innefattar samspelet mellan tolkning av det forflutna, föreläsning av nutiden och perspektiv på framtidens, samt en insikt om att dåtiden alltid är närvarande i våra förståelser om nuet och kommande tider. Jeismann understyker även att ett historiemotiverat grundas på en gemensam förståelse baserad på emotionella erfarenheter.15

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

14 Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Kursplan 2000 för historia, s. 2.  
15 Karl-Ernst Jeismann, ‘Geschichtsdidaktik’, i Klaus Bergmann med flera (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1, Düsseldorf 1980, s. 42–43
När du läste historien var det som ett romt hål i 1800-talet som så småningom fylldes med illustrationer av alla historiska termer vi läst om. En bild om hur människor levde och vad det över huvud taget fanns för människor skapades ut tomma intet. Denna bild associerar låter mig med tid, då det fanns väldigt många flingor, då samhället inte fungerade som i dag utan det fanns knappt några tecken på hur samhället gottade någon nytta.16

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det ett totalt enighet hos eleverna, vilket kan exemplifieras med följande tre elever: ”Att vi ska ha ett samhälle med stort samhällsansvar. Att vi ska ha en rättskänsla och stå upp för vad som är rätt,” ”Historia är viktig för att lära sig vad vi till exempel har gjort för misstag i historien så att vi kan skapa en bra framtid. I Emil kan vi se saker som det är hur de förändrade i dag,” eller ”[ej]fet är exempel på hur gamla människor kan ha det ’kunde ha det’.17 Ofta är det från Madicken, Tegnérskumann och, som här, från Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generations referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.18

Det är följaktligen främst Astrid Lindgren som med pregnanta penseldrag har målat bilden av hur det ”egentligen var förut”, i elevernas medvetande. Det är följaktligen denna bild som både måste utmanas och utgöra ett avstopp för fördjupade samtal. Eleverciten ovan visar att texten förmoder aktivera deras historiemedvetande, och den kan på så sätt utgöra en grund för vidare progression. Eleverna läser berättelsena om livet i Lönneberga som en metafor från Madicken, Tegnérskumann och, som här, fra Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.19

När du läste historien var det som ett romt hål i 1800-talet som så småningom fylldes med illustrationer av alla historiska termer vi läst om. En bild om hur människor levde och vad det över huvud taget fanns för människor skapades ut tomma intet. Denna bild associerar låter mig med tid, då det fanns väldigt många flingor, då samhället inte fungerade som i dag utan det fanns knappt några tecken på hur samhället gottade någon nytta.16

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det ett totalt enighet hos eleverna, vilket kan exemplifieras med följande tre elever: ”Att vi ska ha ett samhälle med stort samhällsansvar. Att vi ska ha en rättskänsla och stå upp för vad som är rätt,” ”Historia är viktig för att lära sig vad vi till exempel har gjort för misstag i historien så att vi kan skapa en bra framtid. I Emil kan vi se saker som det är hur de förändrade i dag,” eller ”[ej]fet är exempel på hur gamla människor kan ha det ’kunde ha det’.17 Ofta är det från Madicken, Tegnérskumann och, som här, från Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generations referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.18

Det är följaktligen främst Astrid Lindgren som med pregnanta penseldrag har målat bilden av hur det ”egentligen var förut”, i elevernas medvetande. Det är följaktligen denna bild som både måste utmanas och utgöra ett avstopp för fördjupade samtal. Eleverciten ovan visar att texten förmoder aktivera deras historiemedvetande, och den kan på så sätt utgöra en grund för vidare progression. Eleverna läser berättelsena om livet i Lönneberga som en metafor från Madicken, Tegnérskumann och, som här, fra Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.19

152

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

152

När du läste historien var det som ett romt hål i 1800-talet som så småningom fylldes med illustrationer av alla historiska termer vi läst om. En bild om hur människor levde och vad det över huvud taget fanns för människor skapades ut tomma intet. Denna bild associerar låter mig med tid, då det fanns väldigt många flingor, då samhället inte fungerade som i dag utan det fanns knappt några tecken på hur samhället gottade någon nytta.16

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det ett totalt enighet hos eleverna, vilket kan exemplifieras med följande tre elever: ”Att vi ska ha ett samhälle med stort samhällsansvar. Att vi ska ha en rättskänsla och stå upp för vad som är rätt,” ”Historia är viktig för att lära sig vad vi till exempel har gjort för misstag i historien så att vi kan skapa en bra framtid. I Emil kan vi se saker som det är hur de förändrade i dag,” eller ”[ej]fet är exempel på hur gamla människor kan ha det ’kunde ha det’. Ofta är det från Madicken, Tegnérskumann och, som här, från Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generations referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.18

Det är följaktligen främst Astrid Lindgren som med pregnanta penseldrag har målat bilden av hur det ”egentligen var förut”, i elevernas medvetande. Det är följaktligen denna bild som både måste utmanas och utgöra ett avstopp för fördjupade samtal. Eleverciten ovan visar att texten förmoder aktivera deras historiemedvetande, och den kan på så sätt utgöra en grund för vidare progression. Eleverna läser berättelsena om livet i Lönneberga som en metafor från Madicken, Tegnérskumann och, som här, fra Emil som bilderna från ’1800-talet’ hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Rasten, Utvandrarna och Minia drömmars stad är inte längre aktuella.19


17 Utdrag ur elevenkät, Höganäs, 2009-12-11.
och sampelet mellan att förklara något och att förstå något. Eleverna lär sig att förklara de villkor som rådde men också att förstå vad människor ville göra med sina liv och sin värld. Historia blir både det som hände och det som kunde ha hänt. Berättelserna som aldrig blev av får lov att göra sig hörda och synliggör att människors agerande, både då och nu, gör skillnad. 


Varför berättar vi som vi gör?


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


Varför berättar vi som vi gör?


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


Varför berättar vi som vi gör?

lyckligt eller oläckligt slut, om den ska ingå inga hopp eller försvinlan. Sluter är ytterst poängen med att över huvudtaget berätta historien. Vi kan, enligt White, inte undvika dessa val, men vi kan välja om vi vill synliggöra dem för oss själva och för andra.32

Emil i Lönneberga kan också tolkas som ett uttryck för andra parallella historiebruk under sextiotalet. Strukturomvandling, miljöprogram och detsamma torde, enligt min mening, gälla för barnböcker.36 Detta behöver och minnesarbete mer än förhållandena under den tid den försöker skildra, och detsamma paketeras i en form som gjort dem kommersiellt gångbara. Ulf Zander hävdar att film ofta speglar sin samtid och dess villkor för identitets- och minnesarbete mer än förhållandena under den tid den förstår skilda, och detsamma torde, enligt min mening, gälla för barnböcker.36 Detta behöver nödvändigtvis inte diskvalificera genren i historiedidaktiska sammanhang. Lindgrens berättelse kan läsas som en kvarleva från sextiotalet där skäfvande historiebruk synliggörts eller som en beskrivning av 1800-talets marginaliserade människor. Den somnämnda läsningen kan tillföra dimensioner som hjälper

lyckligt eller oläckligt slut, om den ska ingå inga hopp eller försvinlan. Sluter är ytterst poängen med att över huvudtaget berätta historien. Vi kan, enligt White, inte undvika dessa val, men vi kan välja om vi vill synliggöra dem för oss själva och för andra.32


lyckligt eller oläckligt slut, om den ska ingå inga hopp eller försvinlan. Sluter är ytterst poängen med att över huvudtaget berätta historien. Vi kan, enligt White, inte undvika dessa val, men vi kan välja om vi vill synliggöra dem för oss själva och för andra.32

eleverna att se dessa människor som individer och skapa förutsättningar för att genom empirisk inlelse knyta ihop nu och därefter bemöta dem som om de inte kunde vara människa.


Ricoeur menar att det måste finnas ett överskott av mening i en berättelse för att kunna uttrycka att vår tolkning aldrig kan bli något annat än ett särskilt slags tolkningsverk. En elev formulering liknande tankar med 38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var något som fanns på beryttigande avstånd i Bifa och krig något som utsågs i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Aten 1979 och jag var djupt förvirrad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebesöket med min far fördömt 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att minska vinterkriget utbröt på nödsituation under trettiotalet och att att finna vinterkriget utbröt på nödsituation under trettiotalet och att finna tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brotta med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överta till någon annan. Samtidigt har det också några skillnader i livet som vi kan berätta om personliga erfarenheter av en värld liknande den som Emil i Lönneberga speglar. Det finns både kontinuerliga och diskontinuerliga förbindelser mellan hur jag och mina elever uppfattar världen, den svenska identiteten och den individuella uppgiften att vara människa.

Ricoeur menar att det måste finnas ett överskott av mening i en berättelse för att kunna uttrycka att vår tolkning aldrig kan bli något annat än ett särskilt slags tolkningsverk. En elev formulering liknande tankar med 38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var något som fanns på beryttigande avstånd i Bifa och krig något som utsågs i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Aten 1979 och jag var djupt förvirrad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebesöket med min far fördömt 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att minska vinterkriget utbröt på nödsituation under trettiotalet och att att finna tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brotta med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överta till någon annan. Samtidigt har det också några skillnader i livet som vi kan berätta om personliga erfarenheter av en värld liknande den som Emil i Lönneberga speglar. Det finns både kontinuerliga och diskontinuerliga förbindelser mellan hur jag och mina elever uppfattar världen, den svenska identiteten och den individuella uppgiften att vara människa.

Ricoeur menar att det måste finnas ett överskott av mening i en berättelse för att kunna uttrycka att vår tolkning aldrig kan bli något annat än ett särskilt slags tolkningsverk. En elev formulering liknande tankar med 38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var något som fanns på beryttigande avstånd i Bifa och krig något som utsågs i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Aten 1979 och jag var djupt förvirrad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebesöket med min far fördömt 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att minska vinterkriget utbröt på nödsituation under trettiotalet och att att finna tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brotta med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överta till någon annan. Samtidigt har det också några skillnader i livet som vi kan berätta om personliga erfarenheter av en värld liknande den som Emil i Lönneberga speglar. Det finns både kontinuerliga och diskontinuerliga förbindelser mellan hur jag och mina elever uppfattar världen, den svenska identiteten och den individuella uppgiften att vara människa.

Ricoeur menar att det måste finnas ett överskott av mening i en berättelse för att kunna uttrycka att vår tolkning aldrig kan bli något annat än ett särskilt slags tolkningsverk. En elev formulering liknande tankar med 38
ordens: ”Det vi gör i dag blir historia i morgen men när vi tar ett par steg framåt förändrar det vi hade bakom oss.”


ordens: ”Det vi gör i dag blir historia i morgen men när vi tar ett par steg framåt förändrar det vi hade bakom oss.”


i Katthult till hemlösa på gatan och vårt personliga ansvar för den framtida miljön och dess vidare konsekvenser för människor och djur på ett sätt som jag aldrig skulle ha gjort när jag läste berättelsen som ung. Eleverna möter inte tabula rasa. Astrid Lindgren har med andra ord lyckats skriva en berättelse med ett överskott av mening som har förmågan att säga något nytt och mer till dagens unga.

Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspeles i dädet kan ses som en genre inom historiekulturen. Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historiekulturen som måste balanseras om inte framställningen ska leda av ensidighet och leda till orättvisorlig historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”problematiske former av historisk erfaran”.13 Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att levandegöra det förflutna, den politiska som vill legitimera eller förändra maktförhållanden, samt den kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet. Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen kända, vilja och förstånd, vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella artefakter.44


Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspeles i dädet kan ses som en genre inom historiekulturen. Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historiekulturen som måste balanseras om inte framställningen ska leda av ensidighet och leda till orättvisorlig historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”problematiske former av historisk erfaran”.13 Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att levandegöra det förflutna, den politiska som vill legitimera eller förändra maktförhållanden, samt den kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet. Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen kända, vilja och förstånd, vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella artefakter.44


Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspeles i dädet kan ses som en genre inom historiekulturen. Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historiekulturen som måste balanseras om inte framställningen ska leda av ensidighet och leda till orättvisorlig historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”problematiske former av historisk erfaran”.13 Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att levandegöra det förflutna, den politiska som vill legitimera eller förändra maktförhållanden, samt den kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet. Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen kända, vilja och förstånd, vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella artefakter.44

I ett sköniterartat verk som Emil finns en naturlig betoning av den estetiska dimensionen eftersom dess huvudsakliga syfte inte är att förmedla historisk kunskap utan att underhålla och väcka känslor av till exempel empati. Rüsen ser detta som historia i det estetiska, inte det estetiska i historia, vilket enligt honom diskvalificerar genren som förmedlare av historisk erfaran.45 Bernard Eric Jensen har påpektat att historiedidaktet inte främst skapas i skolan utan produceras och kvalificeras i en mängd andra sammanhang. Det är på bio, hos farvor eller vid dataspel som förmedlade felsen eller utmanar.46 Vi kan som lärare tycka vad vi vill om detta men vi kan inte påverka
det. Vårt alternativ blir, enligt min mening, att antingen förkasta dessa källor eller att utnyttja potentialen av känsla och vilja för att kvalificera elevrens historiemedvetande.47

Om i stället den politiska dimensionen får övertag förändras historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand. Stora stäbbet kan läsa som en kritisk berättelse som synliggör historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand.

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Om i stället den politiska dimensionen får övertag förändras historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand. Stora stäbbet kan läsa som en kritisk berättelse som synliggör historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand. Stora stäbbet kan läsa som en kritisk berättelse som synliggör historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand.

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?


Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?


Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?


Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?


Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?


Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

som främst finns någon annanstans och som Sverige hjälper och rekryter in för att åtgärdas. Särvägsmålet med en unik svensk historisk utveckling blir på så sätt dominerande i berättelserna.53

De största förändringarna av läroböckerna kan i stället ses i formen av historieförmittande. Läroböcker från trettio- och fyrtiotalet skildrar konkreta människos agerande och intentioner och ger utryck för en uttalad nationallärd, Krig och fred, fattigdom och välfärd knyts till konflikt och rekrytering. När det nationella potentialen har spelat upp sin roll i samband med andra världskriser etableras denna framställningsform under femtio- och sextiotalet med en mer objektiv hållning.54

Som främst finns någon annanstans och som Sverige hjälper och rekryter in för att åtgärdas. Särvägsmålet med en unik svensk historisk utveckling blir på så sätt dominerande i berättelserna.53

De största förändringarna av läroböckerna kan i stället ses i formen av historieförmittande. Läroböcker från trettio- och fyrtiotalet skildrar konkreta människos agerande och intentioner och ger utryck för en uttalad nationallärd, Krig och fred, fattigdom och välfärd knyts till konflikt och rekrytering. När det nationella potentialen har spelat upp sin roll i samband med andra världskriser etableras denna framställningsform under femtio- och sextiotalet med en mer objektiv hållning.54

Den historiska utvecklingen beskrivs allt mer som ett resultat av anonyma krafter. Läroböckerna hade mycket att vina när det gällde kognitiv dimension av historiekulturen tog överhand. I takt med att allt mer stoff skulle få plats i läroböckerna och texterna blev allt mer komprimerade föröva de i såväl konkretion som kontinuitet och kontext.55

Kristensson Uggla till synes


som framtäts finns någon annanstans och som Sverige hjälper och rekryter in för att åtgärdas. Särvägsmålet med en unik svensk historisk utveckling blir på så sätt dominerande i berättelserna.53

De största förändringarna av läroböckerna kan i stället ses i formen av historieförmittande. Läroböcker från trettio- och fyrtiotalet skildrar konkreta människos agerande och intentioner och ger utryck för en uttalad nationallärd, Krig och fred, fattigdom och välfärd knyts till konflikt och rekrytering. När det nationella potentialen har spelat upp sin roll i samband med andra världskriser etableras denna framställningsform under femtio- och sextiotalet med en mer objektiv hållning.54

Den historiska utvecklingen beskrivs allt mer som ett resultat av anonyma krafter. Läroböckerna hade mycket att vina när det gällde kognitiv dimension av historiekulturen tog överhand. I takt med att allt mer stoff skulle få plats i läroböckerna och texterna blev allt mer komprimerade föröva de i såväl konkretion som kontinuitet och kontext.55

Kristensson Uggla till synes


triviala påpekande: ”[b]öcker som ingen läser har helt enkelt inget att säga” kan vara värt en del eftertanke i detta sammanhang.\footnote{Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 301.}

Jag tror att en strävan efter undervisning och läroböcker som innehåller perspektivmångfald och problematisering såväl som handlande människor med intentioner och drömmar är det som krävs för att historieämnet ska få ett överskott av mening för unga människor. Eleveren ovan visar att Lindgren lyckas väl med att väcka elevernas funderingar, och kanske borde vi låta oss inspireras av hennes tilltal i vår historieförmedling. Liksom vid läsningen av \textit{Stora tabberaset i Katthult} möter eleverna lärobokstexten utifrån en annan historisk kontext och med en annan förståelse än vad läroboksforfattare och lärare gör. Ämner måste knyta båda till denna förståelse och till historiekulturens tre dimensioner av känsla, vilja och förstånd om det ska kunna mobilisera unga att få syn på och själv genom det förflutna, och inspirera till en känsla av att världen faktiskt är dem och går att påverka.

triviala påpekande: ”[b]öcker som ingen läser har helt enkelt inget att säga” kan vara värt en del eftertanke i detta sammanhang.\footnote{Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 301.}

Jag tror att en strävan efter undervisning och läroböcker som innehåller perspektivmångfald och problematisering såväl som handlande människor med intentioner och drömmar är det som krävs för att historieämnet ska få ett överskott av mening för unga människor. Eleveren ovan visar att Lindgren lyckas väl med att väcka elevernas funderingar, och kanske borde vi låta oss inspireras av hennes tilltal i vår historieförmedling. Liksom vid läsningen av \textit{Stora tabberaset i Katthult} möter eleverna lärobokstexten utifrån en annan historisk kontext och med en annan förståelse än vad läroboksforfattare och lärare gör. Ämner måste knyta båda till denna förståelse och till historiekulturens tre dimensioner av känsla, vilja och förstånd om det ska kunna mobilisera unga att få syn på och själv genom det förflutna, och inspirera till en känsla av att världen faktiskt är dem och går att påverka.
”Allt som har hänt i historien
har en påverkan på framtiden”

Historiemedvetande och identitet hos grundskoleelever

Elever i årskurs nio gillar historia! I den nationella utvärderingen av historieämnet i grundskolan 2003 höll de flesta tillfrågade elever med om påståenden som: ”Historia intresserar mig”, ”Viktigt att ha kunskaper i historia” och ”Historia behövs för fortsatta studier”, vilket tyder på en ganska positiv inställning till ämnet. Likafullt var det drygt 40 procent som sa att de ”arbetar med historia bara för proven”. Detta har naturligtvis många förklaringar och motsäger inte det faktum att många är intresserade av historia. Men att använda historia endast för proven kan tyckas vara långt från de mål påståenden som: ”Historia intresserar mig”, ”Viktigt att ha kunskaper i historia” och ”Historia behövs för fortsatta studier”. Men att använda historia endast för proven kan tyckas vara långt från de mål som uttrycks i Skolverkets kursplan. Där sägs att skolan i sin undervisning i historia ska ”sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som uttrycks i Skolverkets kursplan. Där sägs att skolan i sin undervisning i historia ska ”sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av handelser och skenenden i nutiden och skapar en heredskap inför framtiden.” Det historiemedvetande som nu i ett decennium lyfts fram som ett överordnat mål i skolans sydokument handlar om mer än goda studieresultat. Det handlar om att med hjälp av tolkning av det förfärna

1 Lars Berggren & Roger Johansson, Historiekunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03), Samhällsvetenskaps-ävennen, Malmö 2006, s. 28.
2 Lpo 94. Kursplan 2000 för historia, s. 76.
få redskap att förstå sig själv och sin samtid, samt att skapa handlingerberedskap inför framtiden. Historien lyfts härmed in i elevens egen livsvärld.

Tidigare undersökningar, både svenska och internationella, har visat på att historieämnet i skolan alltför sällan upptäcks som något som berör elevens frågor och livsvärld. Det betyder dock inte att ungdomar är ointresserade av historia. Filmer, råvaror och dataapel med historiska motiv finns många, liksom att lyssna till verkliga människors livsberättelser. Framför allt är tonåringar i hög grad intresserade av att förstå sig själva – att finna och utveckla sin egen identitet. Men uppfattar de att historieämnet har med deras livsvärld att göra? Kan de elever som går i grundskolans nionde klass i dag använda kunskaper om det förflutna för att förklara sammanhang i nutiden?

David Ludvigson menar att det bästa sättet att utveckla elevers historiemotivation är att fokusera på deras självförståelse som medskapare av ett historiskt skeende. Läraren bör sträva efter att eleverna tydligt ser kopplingen mellan sin egen lilla historia, familjens och lokalsamhällets, och den stora historien, som de oftast möter i skolans laböcker.1 Men hur ser verkligheten ut i våra skolor? Hur framträder elevernas historiemotivation?

I det här kapitlet vill jag presentera några reflektioner kring en underrättelse av hur elevernas historiemotivation kan uttryckas, utifrån deras egen förståelse av vad som påverkat deras identitetsprocess och deras kollektiva identitet som medborgare i ett lokalsamhälle. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?

Historiemotivetandet och livsvärlden

Begreppet historiemotivation är centralt inom historiedidaktisk forskning, framför allt i Tyskland och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?

Historiemotivetandet och livsvärlden

Begreppet historiemotivation är centralt inom historiedidaktisk forskning, framför allt i Tyskland och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?


---

4 David Ludvigson, “Vilken historia ska vi ha i skolan?”, Historielärarnas årskrift 2003, s. 83-84.
5 Jonas Sier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

---

få redskap att förstå sig själv och sin samtid, samt att skapa handlingerberedskap inför framtiden. Historien lyfts härmed in i elevens egen livsvärld.

Tidigare undersökningar, både svenska och internationella, har visat på att historieämnet i skolan alltför sällan upptäcks som något som berör elevens frågor och livsvärld. Det betyder dock inte att ungdomar är ointresserade av historia. Filmer, råvaror och dataapel med historiska motiv finns många, liksom att lyssna till verkliga människors livsberättelser. Framför allt är tonåringar i hög grad intresserade av att förstå sig själva – att finna och utveckla sin egen identitet. Men uppfattar de att historieämnet har med deras livsvärld att göra? Kan de elever som går i grundskolans nionde klass i dag använda kunskaper om det förflutna för att förklara sammanhang i nutiden?

David Ludvigson menar att det bästa sättet att utveckla elevers historiemotivation är att fokusera på deras självförståelse som medskapare av ett historiskt skeende. Läraren bör sträva efter att eleverna tydligt ser kopplingen mellan sin egen lilla historia, familjens och lokalsamhällets, och den stora historien, som de oftast möter i skolans laböcker.1 Men hur ser verkligheten ut i våra skolor? Hur framträder elevernas historiemotivation?

I det här kapitlet vill jag presentera några reflektioner kring en underrättelse av hur elevernas historiemotivation kan uttryckas, utifrån deras egen förståelse av vad som påverkat deras identitetsprocess och deras kollektiva identitet som medborgare i ett lokalsamhälle. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?

Historiemotivetandet och livsvärlden

Begreppet historiemotivation är centralt inom historiedidaktisk forskning, framför allt i Tyskland och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?

Historiemotivetandet och livsvärlden

Begreppet historiemotivation är centralt inom historiedidaktisk forskning, framför allt i Tyskland och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörd. Bernhard Eric Jensens teorier om identitet har inom sitt lokalsamhälle, Sverige och EU. Synen på identitet handlar om vilka egenskaper och kollektiva tillhörigheter individen tillhör och vill själv berätta om i förhållande till andra, men också hur man definierar andra individer och grupper. Var är jag och vilka är de andra?
är särskilt intressanta för min studie, eftersom han tar sin utgångspunkt i historiemedvetandets betydelse för vardagslivet, till skillnad mot dem som mer betoner betydelsen för ämnedisciplinen. Jensen definierar historiemedvetande som alla former av medvetande som berör processförhållanden mellan dåtid, nutid och framtid, där processerna betyr som framkallade av människors handlingar. Alla människor har ett historiemedvetande, det är enligt honom ett integrerat element i människos identitet, verande och handlingar. Detta medvetande formas endast till en liten del i skolan. Fototabell, museer, samtal med äldre släktingar, resor, film och skönlitteratur är exempel på arenor där våra kunskaper om det förflutna och framtiden införs. Människans individuella och kollektiva, skapade av historia och skapare av histori.6

När jag urser vill husar det historiemedvetande i elevuppmärksamningen, vill jag framföra alla meningen av Jenses tankar kring historiemedvetandets funktioner, nämligen betraktar att kunna orientera sig i tid och rum samt att kunna skapa sammanslagning mellan förbundna, nutida och nutida rum. Utifrån dessa funktioner klagar jag vilka läs- och bildningsprocesser som ingår i historieundervisandet, det vill säga utifrån ett livsvärldssammanhang. Han identifierar ämnestående sex sådana processer. Vid lasten av elevsättet kunde jag identifiera uttryck för fyra av dessa. De två övriga, som handlar om historia som intellektuell sysställning och om historia som underhållning, kan vara mer användbara om man analyserar olika historier i ett större sammanhang:


historiska dileman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktaiska handlingsscenarier.7

Hur kan man då operationalisera dessa processer? Hur kan man praktiskt använda Jensens teori för att uppstäcka och analysera hur elevers historiemedvetande uttrycks i deras texter? Jag vill förorska att i elevsöken soka efter meningar som lyfter fram historioidentitets nyttebegrepp som likhet, kontinuitet, samhörighet och gemensamhet i den första processen; olikheter, skillnader och mitter med “de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktaiska scenarier i den fjärde processen. Dessa begrepp är markörer som jag letar efter i eleveuttexterna, för att se vad de säger om elevens historiemedvetande. Men elevmaterialen kräver ytterligare läsning och bearbetning för att man med säkerhet ska kunna bestämma metoderna.

Undersökningsmetoden


Enkätförfrågorna urålna frånt nuet, med kassa frågor formulerade utifrån ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Tillammans beror frågorna både dåtid, nutid och framtid, även om olikheter, skillnader och mitter med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktaiska scenarier i den fjärde processen. Dessa begrepp är markörer som jag letar efter i eleveuttexterna, för att se vad de säger om elevens historiemedvetande. Men elevmaterialen kräver ytterligare läsning och bearbetning för att man med säkerhet ska kunna bestämma metoderna.

Undersökningsmetoderna

Den undersökning som bör den kompletteras med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av historiska dileman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktaiska handlingsscenarier.7

Hur kan man då operationalisera dessa processer? Hur kan man praktiskt använda Jensens teori för att uppstäcka och analysera hur elevers historiemedvetande uttrycks i deras texter? Jag vill förorska att i elevsöken soka efter meningar som lyfter fram historioidentitets nyttebegrepp som likhet, kontinuitet, samhörighet och gemensamhet i den första processen; olikheter, skillnader och mitter med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktaiska scenarier i den fjärde processen. Dessa begrepp är markörer som jag letar efter i eleveuttexterna, för att se vad de säger om elevens historiemedvetande. Men elevmaterialen kräver ytterligare läsning och bearbetning för att man med säkerhet ska kunna bestämma metoderna.

Undersökningsmetoden


Enkätförfrågorna urålna frånt nuet, med kassa frågor formulerade utifrån ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Tillammans beror frågorna både dåtid, nutid och framtid, även om olikheter, skillnader och mitter med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktaiska scenarier i den fjärde processen. Dessa begrepp är markörer som jag letar efter i eleveuttexterna, för att se vad de säger om elevens historiemedvetande. Men elevmaterialen kräver ytterligare läsning och bearbetning för att man med säkerhet ska kunna bestämma metoderna.
Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: ”Varför är du den du är?” Detta kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: ”Varför är du den du är?” Detta kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: ”Varför är du den du är?” Detta kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: ”Varför är du den du är?” Detta kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”

Det var gentaget bara tre personer som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter och motivera varför de är viktiga.

Två elever reflekterade över att de var i mötet med dem som var annorlunda som de förstod hur de själva ville vara. ”Jag ser hur vissa människor uppträdde och ibland ser jag att så vill jag verkligen inte vara.” Detta möte kan också uttryckas via media: ”Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de.”
vidare att hennes farmor föddes i Finland, men fick som åttaårig flytta till en fosterfamilj i Sverige under finska vinterkriget. Som vuxen flyttade hon till Halmstad och bildade familj. Eleven konstaterar därför: "Om kriget inte hade utbrutit så skulle jag antagligen inte varit den person jag är i dag.

Men även bland de elever som hade ett kortare tidsperspektiv fanns det medverna reflektioner kring valmöjligheter och förmågan att lära av livet. En pojke berättade att semesterresor har påverkat hans syn på livet: "Så det finns många händelser och omständigheter som påverkar dina förutsättningar, som i sin tur påverkar dina val."

En flicka skrev att "allt man varit med påverkar dina val."

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag säkert åvt av mina föräldrar, men jag tror också att jag har blivit påverkad av människor i min närhet. Om jag hade bott i ett getto i New York, med andra miljöer och omständigheter, så hade jag säkert inte haft samma personlighet som jag har i dag.

En flicka menade att föräldrarnas yrkesval indirekt påverkat hennes gymnasieval och framtidsplaner. Hon funderade över vad som hänt om hennes pappa inte hade blivit lärare, utan fortsatt med sitt tidigare arbete som elektriker. En annan flicka funderade kring val av bostadsort. Hennes föräldrar träffades när de studerade i Halmstad och flyttade sedan till Göteborg några år. Sedan valde de att flytta tillbaka till Halmstad, där de sedan fick barn: "Om jag hade fött några år tidigare känslig hade jag fött i Göteborg och växt upp där. Men om de flyttar till Borås i stället och bygger hus, så hade jag inte blivit helt som jag är nu. Jag tycker att det är både kul och jobbigt att tänka på hur jag annars kunnat bli som person."
Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?


Denna frågebatteri börjar: "Varför ser din hemort ut som den gör?

Varför har vi det som vi har i Sverige?

Den tredje frågeställningen vidgade perspektivet mot den "stor" historien: "Varför är Sverige en välfärdsstat i dag? Vilka händelser, personer och omständigheter har haft mest betydelse? Ge minst tre exempel!"


Hälften av eleverna hade dock något att säga om framtiden. Tio av dem trodde att deras samhälle skulle komma att växa och utvecklas. Flera tog avstamp i självförklaringar i form av "om tankar om det". En av dem skrev: "Jag tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by" hade också den kollektiva identiteten som "tror att dom äger vår lilla by". Den kollec...


Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstår funnits i andra länder. Flertalet elever namnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men någonstans måste man betala. En del grundläggande saker är bekanta sedan lång tid.
Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förståelse att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historin.

**Vaför är vi med i EU?**


Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förståelse att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historin.

**Vaför är vi med i EU?**


**Vaför är vi med i EU?**


**Vaför är vi med i EU?**


**Vaför är vi med i EU?**

visar också på betydelsen av att lära av de tidiga EU-ländernas erfarenheter: "Jag tror att det svenska folket ville gå med i EU för att de har sett hur det har blivit i de andra länderna som var med där från början, […] som bildade Kol- och stålunionen". 

Hon anänder också ett alternativtscenario: "Om vi hade röstat nej till att gå med i EU så tror jag att Sverige hade sett annorlunda ut i dag; vi hade nog inte haft det lika bra." Det gör fyra andra elever också. En pojke ság tillbaka i historien och menar att "om andra världskriget ej skulle vara, skulle EU ej finnas". En annan pojke betonade EU:s betydelse för gemensamma lagar och regler. 

Han skrev: "Om vi inte gått med i EU tror jag att Sverige hade sett annorlunda regler och ett annorlunda samhälle." En flicka lyfte fram den fredsevangerande rollen: "Om EU inte hade funnits över huvud taget, så kanske inte freden efter världskriget hade hållits så länge. Kanske hade ett tredje världskrig brutit ut". En annan flicka förklarade EU:s betydelse med att "andra världskriget gjorde så att de mer människor fattade att man behöver samarbeta för att det inte ska bli mer krig." Eleven visade alltså förmåga att reflegera över hur man har motiverat EU:s bildande utförda erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklarande.

Historiemedvetandets andra uttryck

De frågor och elevsvar som här presenterats utgör starten på mitt vidare forskningsprojekt och kräver fortsatt bearbetning och analys. Trots de problem jag tidigare redogjört för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultater av den ochamen. 


Har en flicka förklarade EU:s bildande med att "andra världskriget gjorde så att de mer människor fattade att man behöver samarbeta för att det inte skulle bli mer krig." Eleven visade alltså förmåga att reflegera över hur man har motiverat EU:s bildande utförda erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklarande.

Historiemedvetandets trea uttryck

De frågor och elevsvar som här presenterats utgör starten på mitt vidare forskningsprojekt och kräver fortsatt bearbetning och analys. Trots de problem jag tidigare redogjört för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultater av enkät. 


Vi har i dessa elevtexter sett prov på historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet. De allra flesta uttryckte kontinuitet och samhörighet med familj och släkt. Flera uttryckte också positiv samhörighet med vad eleverna beskrev om sitt lugna lokalsamhälle, med Sverige som de ansåg vara ett fredligt och demokratiskt land, och med EU som enligt många elever ansågs stå för trygghet och fred. Det vore intressant att veta mer om vilka arener som mest påverkat dessa uppfattningar. Trots de problem jag tidigare redogjört för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultater av enkät. 

Eleverna beskrev också för att reflegera över hur man har motiverat EU:s bildande utförda erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklarande.

Historiemedvetandets andra uttryck

De frågor och elevsvar som här presenterats utgör starten på mitt vidare forskningsprojekt och kräver fortsatt bearbetning och analys. Trots de problem jag tidigare redogjört för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultater av enkät.


Eleverna beskrev också för att reflegera över hur man har motiverat EU:s bildande utförda erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklarande.

Historiemedvetandets andra uttryck

De frågor och elevsvar som här presenterats utgör starten på mitt vidare forskningsprojekt och kräver fortsatt bearbetning och analys. Trots de problem jag tidigare redogjört för tycker jag mig dock redan nu preliminärt ha funnit några intressanta resultater av enkät.

förädlar och farförädlar om gamla tider. Det vore intressant att undersöka om detta samband stämmer vid en grundligare undersökning.

Den socio-kulturella aspekten av historiemedvetandet märktes hos elever som kunde uttrycka reflektioner över valmöjligheter i det förflutna. Möjligen kunde man utlåta att flera av dessa elever i högre grad verkade kunna använda sina historiska och geografiska ämneskunskaper kopplade till sin egen "lilla historia".


Jag tror att det krävs andra metoder för att tydligare lyfta fram både den genetiska och den genealogiska sidan av historiemedvetandet. Mijn fortsatta forskning kommer att röra sig kring vad som händer om elever får möjlighet att medvetet koppla sin egen släcks lilla historia till den stora historien som de läser om i skolans läroböcker. Jag vill följa upp de två klasser som deltagit i undersökningen och möjligen kan man utläsa att flera av dessa elever i högre grad verkade kunna använda sina historiska och geografiska ämneskunskaper kopplade till sin egen "lilla historia".


Jag tror att det krävs andra metoder för att tydligare lyfta fram både den genetiska och den genealogiska sidan av historiemedvetandet. Mijn fortsatta forskning kommer att röra sig kring vad som händer om elever får möjlighet att medvetet koppla sin egen släcks lilla historia till den stora historien som de läser om i skolans läroböcker. Jag vill följa upp de två klasser som deltagit i undersökningen och möjligen kan man utläsa att flera av dessa elever i högre grad verkade kunna använda sina historiska och geografiska ämneskunskaper kopplade till sin egen "lilla historia".
Förmedlaren, berättaren och hantverkaren

Tre sätt att undervisa i historia


Att undersöka sambandet mellan undervisningsformer och stoff i ett ämne och elevers förmågor är av flera skäl intressant. En viktig anledning är att förmågor ingår som centralt begrepp i kursmålen. 1 Förmågorna är olika, vilket gör att en undersökning som syftar till att finna och förklara just dessa

1 Per Eliasson, "En historieundervisning med förmåga och innehåll", Noter 2009:4, s. 36.

---

Förmedlaren, berättaren och hantverkaren

Tre sätt att undervisa i historia


Att undersöka sambandet mellan undervisningsformer och stoff i ett ämne och elevers förmågor är av flera skäl intressant. En viktig anledning är att förmågor ingår som centralt begrepp i kursmålen. 1 Förmågorna är olika, vilket gör att en undersökning som syftar till att finna och förklara just dessa

1 Per Eliasson, "En historieundervisning med förmåga och innehåll", Noter 2009:4, s. 36.
samband är viktig och relevant. Denna text skrivs när mitt forskningsprojekt är i en väsentlig fas. Under vänt kommer en gymnasieläkst att möta tre olika sätt att undervisa om samma historiska stuff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara sambanden mellan undervisning och elevers förmågor i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningsområden och vilken är den teoretiska utgångspunkten? 

**Olika undervisningssätt i historia**

Att kategorisera undervisningsinnehål kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utifrån praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikt om och sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Olika sätt att undervisa om samma historiska stuff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara sambanden mellan undervisning och elevers förmågor i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningsområden och vilken är den teoretiska utgångspunkten? 

**Olika undervisningssätt i historia**

Att kategorisera undervisningsinnehål kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utifrån praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikt om och sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Olika sätt att undervisa om samma historiska stuff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara sambanden mellan undervisning och elevers förmågor i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningsområden och vilken är den teoretiska utgångspunkten? 

**Olika undervisningssätt i historia**

Att kategorisera undervisningsinnehål kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utifrån praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikt om och sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Olika sätt att undervisa om samma historiska stuff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara sambanden mellan undervisning och elevers förmågor i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningsområden och vilken är den teoretiska utgångspunkten?
delvis olika uppfattningar om relationen mellan ämne och elev. För Lucy är ämnet inte det primära. Hon ser snarare ämnet som en hjälp att utveckla delvis generella förmågor som att förbättra elevers självförtroende genom att använda begrepp som demokrati och diktatur som centrala begrepp i undervisningen.10 Neil och Mark har inte samma uppfattning som Lucy. För dem är ämnet viktigare och i vissa fall en central förutsättning för lärande. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisning går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.11

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.11

Lärarrollen innebär enligt dem att det är läraren som ska dominera och det är troligtvis i denna kategori som Lucy skulle hitta hemska.4 Om Lucy tillhör en mera försiktig lärarkategori uppfattas nog Neils och Marks agerande i klassrummet som det motsatta. Lärarrollen innebär enligt dem att det är läraren som ska domineras lektionerna och stryka undervisningen mot det som är dess syfte och mål. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisning går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår. för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Läraren som inte är så framträdande och det är troligtvis i denna kategori som Lucy skulle hitta hemska.4 Om Lucy tillhör en mera försiktig lärarkategori uppfattas nog Neils och Marks agerande i klassrummet som det motsatta. Lärarrollen innebär enligt dem att det är läraren som ska domineras lektionerna och stryka undervisningen mot det som är dess syfte och mål. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisning går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

2neil och mark noterar neil och mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Såsom Lucy och Mark noterar Neil och Mark att det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar och det är viktigt att eleverna ska kunna klara proven och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historien är svår.

Inom den klassiska historiaundervisningsteorin hävdas att det i ämnet finns väsentliga kunskaper, men att det finns sådant som är speciellt viktigt. Det här sker ett stoffutval utifrån en exemplarisk eller föredömlig princip, vilket inte den objektivistiska teorin innefattar. Förståelse och inlevelse är viktiga begrepp i den klassiska historieundervisningsteorin.10

En historieundervisningsteori som i motsats till den objektivistiska och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga föremädlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att innehållet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang. Målet är att utveckla eleverns tankande.4 Att genom undervisning i historia utveckla elevens förmåga att kunna historia analysera och problematisera har en speciell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärandet, enligt Jensen är vilken uppgift och status läraren ger ämnet. Om innehållet

178

178


Inom det klassiska historiaundervisningsteorin hävdas att det i ämnet finns väsentliga kunskaper, men att det finns sådant som är speciellt viktigt. Det här sker ett stoffutval utifrån en exemplarisk eller föredömlig princip, vilket inte den objektivistiska teorin innefattar. Förståelse och inlevelse är viktiga begrepp i den klassiska historieundervisningsteorin.10

En historieundervisningsteori som i motsats till den objektivistiska och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga föremädlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att innehållet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang. Målet är att utveckla eleverns tankande.4 Att genom undervisning i historia utveckla elevens förmåga att kunna historia analysera och problematisera har en speciell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärandet, enligt Jensen är vilken uppgift och status läraren ger ämnet. Om innehållet

178

178

9 Sven Sødring Jensen, Historieundervisningsteori, Köpenhamn 1978. s. 11. Den danska utgåvan av detta verk, vilket numrerar av en inskriptionerad kategori.
10 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
12 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
13 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
14 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
15 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
16 Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.
i källmaterialet ökar med tilltagande empirisk förmåga och därför blir källkritiken av hör kvalitet om den tillförs vad som brukar kallas empatisk kompetens. På samma sätt tillför källkritikens skeptis till materialet en trolig förbättring av elevens arbete med historiska individer. Förmågan till inleddning och empirisk behörighet känämkt för nyansering, kontext och trovärdighet.13 Jag kommer därför i fortsättningen av denna text att se dessa två kategorier som en.

13 Arne Jarvick, ”Källkritiken måste upprätthållas för att inte reducera till kvantum”, Historisk Tidskrift 2005.2, s. 229.
14 Sven Södring Jensen 1978, s. 9.
agrarande och därför blir klassikern berättaren. Den metodiskt/funktionella övar och träna generella förmågor och därför blir läsaren i dennakategori hanterverkare.

Tidslinjen, berättelser och källor


Berättelsen är ett lämpligt material såväl källkritik som är i arbete med elevers historiska tänkande. Att tillämpa sina kunskaper i källkritik genom att diskutera en historisk berättarens trovärdighet kan vara ett sätt att visa

Levande historia och undervisning

Mitt forskningsprojekt handlar om sambandet mellan metodik och elevers sätt att förhålla sig till historia. I projektet använts förintelsen som det gemensamma stoffet. För att pröva mina olika idealtypiska lärarkategorier har jag därför som ett exempel undersökt webbsidor vilka tar upp förintelsen som underlag för undervisning. Jag har då valt att läsa hemsidor urut från mina tidigare val av lärarkategorier och redovisar vad jag tror att dessa tre skulle kunna finna och använda i sin undervisning.

Jag är väl medveten om att lärarkategorierna inte renodlat existerar men jag väljer ändå att hålla isär för att finna det som är specifikt. De finns många fler webbplatser att välja mellan men valet av två av dem har betingats av att de är stora och det historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


Tidlinjen används som presentationsform och ram för att förmedla ett brett och övergripande svar på frågan: Vad var förintelsen? Som ytterligare hjälp att underbygga svaret kan han berättelser använda. När förmedlaren berättar om ankomsten till Auschwitz – Birkenau på våren 1944 användes hennes


Levande historia och undervisning

Mitt forskningsprojekt handlar om sambandet mellan metodik och elevers sätt att förhålla sig till historia. I projektet använts förintelsen som det gemensamma stoffet. För att pröva mina olika idealtypiska lärarkategorier har jag därför som ett exempel undersökt webbsidor vilka tar upp förintelsen som underlag för undervisning. Jag har då valt att läsa hemsidor urut från mina tidigare val av lärarkategorier och redovisar vad jag tror att dessa tre skulle kunna finna och använda i sin undervisning.

Jag är väl medveten om att lärarkategorierna inte renodlat existerar men jag väljer ändå att hålla isär för att finna det som är specifikt. De finns många fler webbplatser att välja mellan men valet av två av dem har betingats av att de är stora och det historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


Tidlinjen används som presentationsform och ram för att förmedla ett brett och övergripande svar på frågan: Vad var förintelsen? Som ytterligare hjälp att underbygga svaret kan han berättelser använda. När förmedlaren berättar om ankomsten till Auschwitz – Birkenau på våren 1944 användes hennes


Levande historia och undervisning

Mitt forskningsprojekt handlar om sambandet mellan metodik och elevers sätt att förhålla sig till historia. I projektet använts förintelsen som det gemensamma stoffet. För att pröva mina olika idealtypiska lärarkategorier har jag därför som ett exempel undersökt webbsidor vilka tar upp förintelsen som underlag för undervisning. Jag har då valt att läsa hemsidor urut från mina tidigare val av lärarkategorier och redovisar vad jag tror att dessa tre skulle kunna finna och använda i sin undervisning.

Jag är väl medveten om att lärarkategorierna inte renodlat existerar men jag väljer ändå att hålla isär för att finna det som är specifikt. De finns många fler webbplatser att välja mellan men valet av två av dem har betingats av att de är stora och det historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


Tidlinjen används som presentationsform och ram för att förmedla ett brett och övergripande svar på frågan: Vad var förintelsen? Som ytterligare hjälp att underbygga svaret kan han berättelser använda. När förmedlaren berättar om ankomsten till Auschwitz – Birkenau på våren 1944 användes hennes
berättelse i undervisningen som ett exempel bland flera. Innehållet i Livia Fränkels berättelse är självklart viktigt men används i undervisningen inte för att betona just Fränkels tid i ett förintelseläger, utan snarare som ett exempel som passar in i den stora bilden. Livia Fränkels berättelse har inte en specell och unik och central utgångspunkt i förmedlarens uppdrag och genomförande.

Det stora går före det lilla och därför används källor som passar in i den bild som ska förmedlas. Förmedlaren har ofta ett oproblematiskt förhållande till sin undervisning i val av såväl innehåll som metod.

På detta sätt kan hantverkaren arbeta med Levande historias hemsida för att av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. Med hjälp av arkiv och intervjuer kan hantverkarens elever arbeta med tidslinjen för att konstruera en presentation eller berättelse, och med hjälp av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. Det stora går före det lilla och därför används källor som passar in i denbild som ska förmedlas.

Hantverkarens användning av materialet på Levande historias hemsida ställer elevers girande och tankande frånt. Detta innebär att tidslinjer, berättelser och källers används och att eleverna arbetar med tidslinjen för att konstruera en presentation eller berättelse, och med hjälp av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. På detta sätt kan hantverkaren arbeta med Levande historias hemsida för att utveckla sina elever, och i detta exempel förmågan att tänka och uppfatta samband mellan då och nu och där och här.


Hantverkarens användning av materialet på Levande historias hemsida ställer elevers girande och tankande frånt. Detta innebär att tidslinjer, berättelser och källers används och att eleverna arbetar med tidslinjen för att konstruera en presentation eller berättelse, och med hjälp av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. På detta sätt kan hantverkaren arbeta med Levande historias hemsida för att utveckla sina elever, och i detta exempel förmågan att tänka och uppfatta samband mellan då och nu och där och här.

Hantverkarens användning av materialet på Levande historias hemsida ställer elevers girande och tankande frånt. Detta innebär att tidslinjer, berättelser och källers används och att eleverna arbetar med tidslinjen för att konstruera en presentation eller berättelse, och med hjälp av lokala muntliga och skriftliga källor kan en bild av det förgångna skapas. På detta sätt kan hantverkaren arbeta med Levande historias hemsida för att utveckla sina elever, och i detta exempel förmågan att tänka och uppfatta samband mellan då och nu och där och här.

Yad Vashem och undervisning


Berättaren hittar flera möjligheter att finna innehåll till berättelser som skapar en rörelse som är innehållsmässigt välfylld. Olika människors öden och det förgångna som han finner på annat ställe.

Frontverkan finns det precis som för berättarens möjligheter att använda några av de exempel som finns på sidan. Med hjälp av “Children in the Holocaust” kan han börja upplägga i FN:s barnkonvention och fortsätta med en diskussion kring barns behov för att sedan via judiska barns öden göra jämförelser mellan ideal och verklighet.18 Elevens förmåga att göra jämförelser utifrån tydliga nutida preferenser kan vara en utgångspunkt för att utveckla elevers tänkande.

“How was it humanly possible?” är också ett upplägg som kan passa hanterverkan.19 Utifrån skuldfrågan och människors valmöjligheter i svarta tider kan elevers tänkande.

Yad Vashem och undervisning


Berättaren hittar flera möjligheter att finna innehåll till berättelser som skapar en rörelse som är innehållsmässigt välfylld. Olika människors öden och det förgångna som han finner på annat ställe.

Frontverkan finns det precis som för berättarens möjligheter att använda några av de exempel som finns på sidan. Med hjälp av “Children in the Holocaust” kan han börja upplägga i FN:s barnkonvention och fortsätta med en diskussion kring barns behov för att sedan via judiska barns öden göra jämförelser mellan ideal och verklighet.18 Elevens förmåga att göra jämförelser utifrån tydliga nutida preferenser kan vara en utgångspunkt för att utveckla elevers tänkande.

“How was it humanly possible?” är också ett upplägg som kan passa hanterverkan.19 Utifrån skuldfrågan och människors valmöjligheter i svarta tider kan elevers tänkande.
frågor och situationer problematiseras bilden av förintelsens förövare. Med hjälp av ett dokument innehållande information om transport av judar mellan Düsseldorf och Riga 1941 ställs problematiserande frågor kring medföljande ansvarig personals skuld. Återigen blir det möjligt att göra en jämförelse, och elevens förmåga att värdera utifrån ett autentiskt exempel ses som ett sätt att utveckla elevens historiska tänkande.


2010-01-20.

184
Hälsan i Norrköping under första världskriget

En elevstudie


Eleverna genomför sitt projekt inom kursen Historia B, som en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. 1

Nyckelord: Historisk undersökning, Smedjebacken, historia.

Maria de Laval

Historiemedvetande och historiskt tänkande

Elevernas historiska essäer är mitt huvudsakliga material för att undersöka historiskt tänkande, och min forskningsmetod har utformats genom den pilotstudie som genomfördes hösten 2009. I samband med den studien har jag identifierat sju olika analysekategorier vilka bestämms såväl tentativt empiriskt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innehåller vitt skilda reflektioner.

Niklas Ammerts undersökning om hur historiemedvetande kan spelas i svenska historieläroböcker från 1900-talet är ett viktig utgångspunkt för att skapa analytiska kategorier för min undersökning. Ammerts undersökning kan betecknas som ett pionjärarbete, eftersom den har en renodlad historiedidaktisk inriktning och också prövar olika sätt att operationalisera begreppet historiemedvetande. Hur ska då historiemedvetande definieras? Jag ansluter mig till Ammerts tolkning av begreppet. Det kan enkelt uttryckas så att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: "Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt och vi värderar oss till det förflutna".

Den stora skiftena mellan Ammerts och min undersökning är att han studerar lärarböcker som är skrivna av professionella historiker, medan mina elevessäer på 1–2 sidor är skrivna av 18-åriga gymnasister. Utifrån arbetets mål och process väljer jag därför att anpassa mina analytiska kategorier, eftersom pilotstudien visar på en annan grad av komplexitet hos dessa unga unga än hos erfarna lärarböksförfattare.

Niklas Ammerts undersökning om hur historiemedvetande kan spelas i svenska historieläroböcker under hundra år kan betecknas som ett pionjärarbete, eftersom den har en renodlad historiedidaktisk inriktning och också prövar olika sätt att operationalisera begreppet historiemedvetande. Hur ska då historiemedvetande definieras? Jag ansluter mig till Ammerts tolkning av begreppet. Det kan enkelt uttryckas så att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: "Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt och vi värderar oss till det förflutna".

Den stora skillnaden mellan Ammerts och min undersökning är att han studerar lärarböcker som är skrivna av professionella historiker, medan mina elevessäer på 1–2 sidor är skrivna av 18-åriga gymnasister. Utifrån arbetets mål och process väljer jag därför att anpassa mina analytiska kategorier, eftersom pilotstudien visar på en annan grad av komplexitet hos dessa unga unga än hos erfarna lärarböksförfattare.

Det första steget är att studera huruvida eleverna sitter in sin essä i en kontext. Ammert använder begreppet generaliserande abstraktion för att visa på hur händelser kan knytas till en speciell context. Det centrala för att skapa tankereda och samlade reflektioner är att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: "Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt och vi värderar oss till det förflutna".

Med tanke på arbetets uppläggning vill jag underröka hur elever tänker i perspektivet då-nu-framtid. "Historiskt tänkande handlar om olika tidstyper", säger Ammert, och liksom han undersöker jag hur dessa

Historiemedvetande och historiskt tänkande

Elevernas historiska essäer är mitt huvudsakliga material för att undersöka historiskt tänkande, och min forskningsmetod har utformats genom den pilotstudie som genomfördes hösten 2009. I samband med den studien har jag identifierat sju olika analysekategorier vilka bestämns såväl tentativt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innehåller vitt skilda reflektioner.

Niklas Ammerts undersökning om hur historiemedvetande kan spelas i svenska historieläroböcker från 1900-talet är ett viktig utgångspunkt för att skapa analytiska kategorier för min undersökning. Ammerts undersökning kan betecknas som ett pionjärarbete, eftersom den har en renodlad historiedidaktisk inriktning och också prövar olika sätt att operationalisera begreppet historiemedvetande. Hur ska då historiemedvetande definieras? Jag ansluter mig till Ammerts tolkning av begreppet. Det kan enkelt uttryckas så att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: "Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt och vi värderar oss till det förflutna".

Den stora skillnaden mellan Ammerts och min undersökning är att han studerar lärarböcker som är skrivna av professionella historiker, medan mina elevessäer på 1–2 sidor är skrivna av 18-åriga gymnasister. Utifrån arbetets mål och process väljer jag därför att anpassa mina analytiska kategorier, eftersom pilotstudien visar på en annan grad av komplexitet hos dessa unga unga än hos erfarna lärarböksförfattare.

Det första steget är att studera huruvida eleverna sitter in sin essä i en kontext. Ammert använder begreppet generaliserande abstraktion för att visa på hur händelser kan knytas till en speciell context. Det centrala för att skapa tankereda och samlade reflektioner är att människor som lever i nuet inte kan frigöra sig från reflektioner över hur det har varit och hur det kommer att bli: "Vi påverkas av det förflutna samtidigt som nuet är vår utgångspunkt och vi värderar oss till det förflutna".

Med tanke på arbetets uppläggning vill jag undersöka hur elever tänker i perspektivet då-nu-framtid. "Historiskt tänkande handlar om olika tidstyper", säger Ammert, och liksom han undersöker jag hur dessa


Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumliga perspektivet. Projektet ”Hälsan i Norrköping under första världskriget” har därfor haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgående ställts mot såväl ett nationellt som globalt perspektiv. Här är det intressant att se vilket geografiskt rum som omvärlden täcker, men också om eleverna göter jämförelser lokalt – globalt. 


Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumliga perspektivet. Projektet ”Hälsan i Norrköping under första världskriget” har därfor haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgående ställts mot såväl ett nationellt som globalt perspektiv. Här är det intressant att se vilket geografiskt rum som omvärlden täcker, men också om eleverna göter jämförelser lokalt – globalt. 


Essän är en relativt fri texttyp och jag vill undersöka huruvida någon elev väljer att använda sig av en aktör som länkar händelser till varandra, det vill säga om eleven väljer att skapa en berättelse för att ge texten sammanhang och mening. Inom historiedidaktisk forskning finns ett stort intresse för...
berätteness och dess möjligheter att skapa sammanhang, mening och utveckla historiemedvetande. 9

Slutligen vill jag undersöka om ungdomarna hänvisar till och använder sig av källmaterialet för att betona ett historieverenskapligt arbetsätt. Att arbeta med källmaterial har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Spårlöst är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäskrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag esjins möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolsystem är bristen på eftertänksamhet. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Spårlöst är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäskrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag esjins möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolsystem är bristen på eftertänksamhet. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Spårlöst är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäskrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag esjins möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolsystem är bristen på eftertänksamhet. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Spårlöst är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäskrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag esjins möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolsystem är bristen på eftertänksamhet. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Spårlöst är alla påverkade, men jag vill ändå se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysverktyg i min undersökning är således:


Men min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program års 3. I års skrivande läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof". Avsönder av de språkliga erfarna svenska elever.


Men min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program års 3. I års skrivande läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof". Avsönder av de språkliga erfarna svenska elever.


Men min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program års 3. I års skrivande läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof". Avsönder av de språkliga erfarna svenska elever.

Förutsättningar

Min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program års 3. I års skrivande läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof". Avsönder av de språkliga erfarna svenska elever.

Förutsättningar

Min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program års 3. I års skrivande läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof". Avsönder av de språkliga erfarna svenska elever.
boradomiljö och líveisvillor i Norrköping under slutet av 1800-talet. Källmaterialet från dessa företag är förbärlande rikt och lättillgängligt varför eleverna själva studerar utvalda delar. Guidning i Norrköpings industrilandskap och besök på det rikt utrustade stadsmuseet har också ingått i kursen. Elevergruppen har dessutom under två veckor deltagit i ett projekt med namnet ”Upplev Norrköping” där de i samverkan med elever som representerar andra skolämnen har visat staden för skolans utländska gäster. Eleverna har således inför arbetet med projektet ”Hälsan i Norrköping” goda förkunskaper om stadens historia och karaktär.


boradomiljö och líveisvillor i Norrköping under slutet av 1800-talet. Källmaterialet från dessa företag är förbärlande rikt och lättillgängligt varför eleverna själva studerar utvalda delar. Guidning i Norrköpings industrilandskap och besök på det rikt utrustade stadsmuseet har också ingått i kursen. Elevergruppen har dessutom under två veckor deltagit i ett projekt med namnet ”Upplev Norrköping” där de i samverkan med elever som representerar andra skolämnen har visat staden för skolans utländska gäster. Eleverna har således inför arbetet med projektet ”Hälsan i Norrköping” goda förkunskaper om stadens historia och karaktär.


Exemplet Norrköping

begreppen unik och generaliserande lokalhistoria.15 Den senare syftar till att sätta lokala händelser i ett större sammanhang och där blir just jämförelser en viktig metod. Lokalhistoriken ska hjälpa till att skapa förståelse och ge en helhetsbild. Med detta synsätt finns möjlighet att studera historia ur ett annat perspektiv, som "historia underifrån". En annan utgångspunkt har varit att i vår samtid studera en aktuell fråga i perspektivet då-nu. Halsa och ochalna är aktuella frågor i vår tid. Jan Thavenius formulerar det som "att "närheten till nuet måste fänna" och menar att det "historiska perspektivet måste visa sitt värde i forklarinande till den aktuella situationen".19

Exemplet Norrköping

15 Rolf Danalson et al. 1988, s. 24–25.
16 Jan Thavenius, Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan, Järna 1981, s. 160.
19 Rolf Danalson et al. 1988, s. 24–25.
låg levnadsstandard. Minnen från textilindustrin och dess samhälle lever fortfarande i Norrköping. Det gör också minnen från pandemin spanska sjukan.

Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren?

Ordet "industrialism" hör man nästan dagligen, vanligen använt för att benämnas ett nytt fenomen. Undersökningsprojektet måste vara mer konkret än så och berör industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första helt moderna industri var textilfabriken i Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljön beskrivs av tidningen Östgötna redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikanska industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industrialisering och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor.

Nämnda etablissement sysselsätter vid pass 350 arbetare, av vilka 300 äro kvinnor, och arbetstiden är beräknad till 12 timmar dagligen, från kl. 6 på morgonen till kl. 7 på kvällen med en timmes rast. […] Man erfar en viss känsla av glädje, då man ser så många armar sysselsatta på en enda plats, då man beinar att få tillfällen här beröres så många människor att förvärva dagligt brod, om än för mängden knappt. Nödgades vi i icke detta tillägg, vore gladjen oblandad.


Det som gör ett mäktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämmande, väl avspärrade gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det hela, och så är det väl även i vissa rörelser. Alla dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medvetslösa arbetare, men det råder liv i denna medvetlighet – det är en levande död…

19 Bogena Plymouth, Fortsatt förstyrre, Sättingen, fänströ och grus i fabriksvärlden Norrköping 1872–1914, Eskilstuna 2002, s. 64.

låg levnadsstandard. Minnen från textilindustrin och dess samhälle lever fortfarande i Norrköping. Det gör också minnen från pandemin spanska sjukan.

Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren?

Ordet "industrialism" hör man nästan dagligen, vanligen använt för att benämnas ett nytt fenomen. Undersökningsprojektet måste vara mer konkret än så och berör industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första helt moderna industri var textilfabriken i Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljön beskrivs av tidningen Östgöten redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikanska industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industrialisering och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor.

Diskussion med elever kan man fundera över innehållet av hans beskrivning:

Nämnda etablissement sysselsätter vid pass 350 arbetare, av vilka 300 äro kvinnor, och arbetstiden är beräknad till 12 timmar dagligen, från kl. 6 på morgonen till kl. 7 på kvällen med en timmes rast. […] Man erfar en viss känsla av glädje, då man ser så många armar sysselsatta på en enda plats, då man beinar att få tillfällen här beröres så många människor att förvärva dagligt brod, om än för mängden knappt. Nödgades vi icke göra detta tillägg, vore gladjen oblandad.

Det som gör ett mäktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämmande, väl avspärrade gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det hela, och så är det väl även i vissa rörelser. Alla dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medvetslösa arbetare, men det råder liv i denna medvetlighet – det är en levande död…

19 Bogena Plymouth, Fortsatt förstyrre, Sättingen, fänströ och grus i fabriksvärlden Norrköping 1872–1914, Eskilstuna 2002, s. 64.

låg levnadsstandard. Minnen från textilindustrin och dess samhälle lever fortfarande i Norrköping. Det gör också minnen från pandemin spanska sjukan.

Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren?

Ordet "industrialism" hör man nästan dagligen, vanligen använt för att benämnas ett nytt fenomen. Undersökningsprojektet måste vara mer konkret än så och berör industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första helt moderna industri var textilfabriken i Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljön beskrivs av tidningen Östgöten redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikanska industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industrialisering och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor.

Diskussion med elever kan man fundera över innehållet av hans beskrivning:

Nämnda etablissement sysselsätter vid pass 350 arbetare, av vilka 300 äro kvinnor, och arbetstiden är beräknad till 12 timmar dagligen, från kl. 6 på morgonen till kl. 7 på kvällen med en timmes rast. […] Man erfar en viss känsla av glädje, då man ser så många armar sysselsatta på en enda plats, då man beinar att få tillfällen här beröres så många människor att förvärva dagligt brod, om än för mängden knappt. Nödgades vi icke göra detta tillägg, vore gladjen oblandad.

Det som gör ett mäktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämmande, väl avspärrade gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det hela, och så är det väl även i vissa rörelser. Alla dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medvetslösa arbetare, men det råder liv i denna medvetlighet – det är en levande död…

19 Bogena Plymouth, Fortsatt förstyrre, Sättingen, fänströ och grus i fabriksvärlden Norrköping 1872–1914, Eskilstuna 2002, s. 64.
Ohälsa
Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammat de arbetarnas utslag och den traditionella karaktären som växte upp utanför stadsgrenen. Under den för vårt arbete avsevärt avgörande perioden, 1910-talet, ställde stora krav på fattigvård. 1914 hade 10,8 procent av stadens befolkning fattigvård. Majoriteten av dessa var kvinnor.22 Försörjningsläget blev en radarare alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegningar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.23

Inte oväntat försämrades också halshövdet. Forskningen visar att tuberkulos var den vanligaste diagnostiken i Norrköping i början av 1910-talet och att antalet sjukdomsfälla ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.24 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.25

Den 16 juli 1918 drabbades staden av spanska sjukan som kulminerade i oktober – november. Enligt statistiken drabbades 9 647 personer under hösten 1918, eller 17,5 procent av befolkningen.26 Antalet var säkerligen avsevärt större eftersom epidemistadgan inte krävde rapportering av "spanskan" insjuknade.27 Sammantaget avled 255 stadbor i influensan, samt 66 boende i staden men skrivna på annan ort. 62 procent av de avlidna var mellan 20 och 40 år gamla. Norrköpings Tidningar beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en krioaktig tid när stadsfolkade Söderbom tvingades prioritera bland de sjuka.28

Ohälsa
Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammat de arbetarnas utslag och den traditionella karaktären som växte upp utanför stadsgrenen.29 Under den för vårt arbete avsevärt avgörande perioden, 1910-talet, ställdes stora krav på fattigvård. 1914 hade 10,8 procent av stadens befolkning fattigvård. Majoriteten av dessa var kvinnor.22 Försörjningsläget blev en radarare alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegningar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.23

Inte oväntat försämrades också halshövdet. Forskningen visar att tuberkulos var den vanligaste diagnostiken i Norrköping i början av 1910-talet och att antalet sjukdomsfälla ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.24 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.25

Den 16 juli 1918 drabbades staden av spanska sjukan som kulminerade i oktober – november. Enligt statistiken drabbades 9 647 personer under hösten 1918, eller 17,5 procent av befolkningen.26 Antalet var säkerligen avsevärt större eftersom epidemistadgan inte krävde rapportering av "spanskan" insjuknade.27 Sammantaget avled 255 stadbor i influensan, samt 66 boende i staden men skrivna på annan ort. 62 procent av de avlidna var mellan 20 och 40 år gamla. Norrköpings Tidningar beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en krioaktig tid när stadsfolkade Söderbom tvingades prioritera bland de sjuka.28
Några preliminära resultat

1 dagslaget har 26 elever deltagit i projektet, och innan det är möjligt att dra några slutsatser av forskningsprojektet kommer ytterligare cirka 50 elever att delta. Men vilka iakttagelser kan göras i dag? Jag väljer att kommentera tre essäer skrivna av relativt artikulerade elever: Stina, Britta och Moa.

I analysarbetet kommer alla elevtexter att finnas med och jag undviker naturligtvis inga essäer. Jag utgår här i min analys från de sju kategorier som diskuterats i kapitels inledning.


Brittras berättelse påminner om Stinas essä där hon skriver om situationen då och hälsosituation för världens fattiga i dag. "De områden i Afrika som är drabbade av HIV/AIDS lider en hög risk att bli smittade av TBC [...] en tredjedel av världens befolkning är smittade av latent tuberkulos", men Britta skriver också om framtid och slutar sin essä med att påpeka att penicillinresistenta tuberkelstammar hotar världens befolkning nu och i framtiden. På det sättet förenar hon de tre tidsdimensionerna. Utgångspunkten för Stina och Britta är Norrköping under början av förra seklet och texterna avslutas med att de funderar över situationen i dag och

Människor trängdes med varandra, både i fabriken och hemma, vilket bidrog till snabb smittspridning.


Brittas essä är skriven i en kronologisk ordning, som byts av reflektioner och hon har inga svårigheter att föra ett analytiskt resonemang i perspektivet då-så. Brittas berättelse påminner om Stinas essä där hon skriver om situationen då och hälsosituation för världens fattiga i dag. "De områden i Afrika som är drabbade av HIV/AIDS lider en hög risk att bli smittade av TBC [...] en tredjedel av världens befolkning är smittade av latent tuberkulos", men Britta skriver också om framtid och slutar sin essä med att påpeka att penicillinresistenta tuberkelstammar hotar världens befolkning nu och i framtiden. På det sättet förenar hon de tre tidsdimensionerna. Utgångspunkten för Stina och Britta är Norrköping under början av förra seklet och texterna avslutas med att de funderar över situationen i dag och

Några preliminära resultat

1 dagslaget har 26 elever deltagit i projektet, och innan det är möjligt att dra några slutsatser av forskningsprojektet kommer ytterligare cirka 50 elever att delta. Men vilka iakttagelser kan göras i dag? Jag väljer att kommentera tre essäer skrivna av relativt artikulerade elever: Stina, Britta och Moa. In analysarbetet kommer alla elevtexter att finnas med och jag undviker naturligtvis inga essäer. Jag utgår här i min analys från de sju kategorier som diskuterats i kapitels inledning.


Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor och mängder för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som "Bonde störer fru", medan miljoner människor avlider i det rysa av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred och ohälsa ett u-land, ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrig som ovan nämnda situation i därtidens bostad i Norrköping.

Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor och mängder för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som "Bonde störer fru", medan miljoner människor avlider i det rysa av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred och ohälsa ett u-land, ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrig som ovan nämnda situation i därtidens bostad i Norrköping.

Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor och mängder för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som "Bonde störer fru", medan miljoner människor avlider i det rysa av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred och ohälsa ett u-land, ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrig som ovan nämnda situation i därtidens bostad i Norrköping.

Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor och mängder för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som "Bonde störer fru", medan miljoner människor avlider i det rysa av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred och ohälsa ett u-land, ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrig som ovan nämnda situation i därtidens bostad i Norrköping.

Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor och mängder för hundra år sedan och på livets orättvisor i dag. Stina skriver att media kan uppmärksamma ett program som "Bonde störer fru", medan miljoner människor avlider i det rysa av tuberkulos i världen varje år. Tuberkulos, en sjukdom som spred och ohälsa ett u-land, ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrig som ovan nämnda situation i därtidens bostad i Norrköping.

Här är det möjligt att knyta an till Ammerts begrepp tidsabstraktion. Moas essä har endast Norrköping som sitt geografiska ruta och texten speglar situationen i staden under kriget och hennes tankar krig att vara 18 år i dagens Norrköping. I dessa tre texter är det tydligt att staden Norrköping är en viktig utgångspunkt, men det finns också exempel på att det rumsliga perspektivet vidgas till ett globalt sådant.
av personliga reflektioner över samtiden och framtiden, men berättelsen är konsekvent genomförd.


"Hör mamma om jag dör, vilket jag naturligtvis inte gör på länge, så låt mig ligga länge lik, för tänk om jag blev skendöd". Stina knyter ihop sin text med att återkomma till Eva Stenkulas situation. Moa använder även hon explicit källmaterialet i sin text om spanska sjukan och beskriver med djup inlevelse familjen Knutssons öde. Fad, mor och bror avlider hastigt och den fyraåriga Alice blir ensam.

Min elevstudie om historiskt tänkande är under utveckling och med mina analyskategorier försöker jag visa på olika elevreflektioner i essäerna. En fortsatt diskussion kring dessa kategorier är nödvändig. Men resultatet hiitrills pekar på att ett projekt av den här karaktären kan stimulera till mycket utvecklade reflektioner.

av personliga reflektioner över samtiden och framtiden, men berättelsen är konsekvent genomförd.


"Hör mamma om jag dör, vilket jag naturligtvis inte gör på länge, så låt mig ligga länge lik, för tänk om jag blev skendöd". Stina knyter ihop sin text med att återkomma till Eva Stenkulas situation. Moa använder även hon explicit källmaterialet i sin text om spanska sjukan och beskriver med djup inlevelse familjen Knutssons öde. Fad, mor och bror avlider hastigt och den fyraåriga Alice blir ensam.

Min elevstudie om historiskt tänkande är under utveckling och med mina analyskategorier försöker jag visa på olika elevreflektioner i essäerna. En fortsatt diskussion kring dessa kategorier är nödvändig. Men resultatet hiitrills pekar på att ett projekt av den här karaktären kan stimulera till mycket utvecklade reflektioner.

---

29 Familjen Stenkulas arkiv, 4 brev från Eva Stenkulas våren 1878 – hösten 1879, Malmö stadsarkiv.
David Rosenlund

Är en förklaring alltid en förklaring?

Lärares frågor i relation till läroboken


Vid konstruktionen av ett prov utgår lärare från läroboken, undervisningens innehåll, klassrumsdiskussioner, utdelade artiklar och kursplanen i ämnet. Utifrån innehållet i detta konstrueras frågor vars syfte är att ur eleverna locka fram de kunskaper och förmågor som ska testas. Tre viktiga förmågor som återkommer i många av gymnasiets kursplaner är förklaring, jämförelse och analys, och det är varje lärare uppgift att kontrollera om eleverna uppnått dessa förmågor. Orden återkommer i de flesta prov och uppgifter. "Jämför medeltiden och renässansen", "Förklara Sveriges deltagande i 30-åriga kriget" eller "analysera upplysningens inverkan på franska revolutionen." Presterar en elev en god förklaring, en tydlig jämförelse och en acceptabel analys är läraren nöjd, noterar resultaten i sin bok och sätter sedan betyg i tron att eleven besitter de kunskaper och förmågor som har visats upp i svaret. Frågan som ska behandlas här är om läraren verkligen kan vara säker på att eleven besitter en förmåga, bara för att det ser ut så i svaren.

Kapitel börjar med David Rosenlund

Lärares frågor i relation till läroboken


Vid konstruktionen av ett prov utgår lärare från läroboken, undervisningens innehåll, klassrumsdiskussioner, utdelade artiklar och kursplanen i ämnet. Utifrån innehållet i detta konstrueras frågor vars syfte är att ur eleverna locka fram de kunskaper och förmågor som ska testas. Tre viktiga förmågor som återkommer i många av gymnasiets kursplaner är förklaring, jämförelse och analys, och det är varje lärare uppgift att kontrollera om eleverna uppnått dessa förmågor. Orden återkommer i de flesta prov och uppgifter. "Jämför medeltiden och renässansen", "Förklara Sveriges deltagande i 30-åriga kriget" eller "analysera upplysningens inverkan på franska revolutionen." Presterar en elev en god förklaring, en tydlig jämförelse och en acceptabel analys är läraren nöjd, noterar resultaten i sin bok och sätter sedan betyg i tron att eleven besitter de kunskaper och förmågor som har visats upp i svaret. Frågan som ska behandlas här är om läraren verkligen kan vara säker på att eleven besitter en förmåga, bara för att det ser ut så i svaren.
en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarakonstruierade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag sluterna draga utifrån den presenterade empirin.

**Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet**

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och jämförelser är det förrådet det får eleven inte chans att visa om den har nått målen för kursen. Om eleverna ska visa förståelse och förmåga att göra jämförelser kommer läraren att testa sina elever inom dessa områden för att försöka få om dem att besöka dessa kunskaper. I en undersökning där studenter inlärningsstrategier studeras visar Maron och Saljö att när individer utsätts för texter påverkas de sätt att angripa framtida lärdomsutsattningar. Vi anpassar våra strategier efter de krav som ställs på oss. Om vi vid läsningen av en text trott att vi kommer att uttäta för frågor som testar om vi kommer åtgärda detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läraren fokuserar på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händer, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Om vi när vi läser av en text trott att vi kommer att uttäta för frågor som testar om vi kommer åtgärda detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läraren fokuserar på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händer, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinläsning.1 För detta kapitel är Maron och Saljö resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömnings situation upptäcker som viktigt påverkar dennes framtida inläsningssätt. Frågar läraren vid test A efter faktakunskaper är det faktakunskaper som eleverna kommer att arbeta för att att läraren av en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarakonstruierade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag sluterna draga utifrån den presenterade empirin.

**Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet**

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och jämförelser är det förrådet det får eleven inte chans att visa om dem att besöka dessa kunskaper. I en undersökning där studenter inlärningsstrategier studeras visar Maron och Saljö att när individer utsätts för texter påverkas de sätt att angripa framtida lärdomsutsattningar. Vi anpassar våra strategier efter de krav som ställs på oss. Om vi vid läsningen av en text trott att vi kommer att uttäta för frågor som testar om vi kommer åtgärda detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läraren fokuserar på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händer, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinläsning.1 För detta kapitel är Maron och Saljö resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömnings situation upptäcker som viktigt påverkar dennes framtida inläsningssätt. Frågar läraren vid test A efter faktakunskaper är det faktakunskaper som eleverna kommer att arbeta för att att läraren av en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarakonstruierade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag sluterna draga utifrån den presenterade empirin.

---


---


---


---


---


**Blooms reviderade taxonomi**

**För att underlätta kommunikation kring progression och skillnader mellan olika typer av kunskap kan det vara fruktbart att använda sig av en taxonomi.** En av de mest kända och använda är Blooms taxonomi. I början av 2000-talet gjordes en revidering av denna, populärt kallad för Blooms reviderade taxonomi. Den består av en tabell som definierar olika typer av kunskap på den ena axeln och vad eleverna ska göra med kunskapen (vilken kognitiv process som ska användas) på den andra. För att ge en bakgrund till diskussionen kring de lärarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom "anlägga skilda historiska innehåll". 


**Blooms reviderade taxonomi**

**För att underlätta kommunikation kring progression och skillnader mellan olika typer av kunskap kan det vara fruktbart att använda sig av en taxonomi.** En av de mest kända och använda är Blooms taxonomi. I början av 2000-talet gjordes en revidering av denna, populärt kallad för Blooms reviderade taxonomi. Den består av en tabell som definierar olika typer av kunskap på den ena axeln och vad eleverna ska göra med kunskapen (vilken kognitiv process som ska användas) på den andra. För att ge en bakgrund till diskussionen kring de lärarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom "anlägga skilda historiska innehåll". 

Kunskapstyper och kognitiva processer

Faktaforskning


Kunskapstyper och kognitiva processer

Faktaforskning


En undersökning av lärarkonstruerade provfrågor


Men först, vad var egentligen problemet med den fråga om det första världskrigets utbrott som jag presenterade i inledningen? Den förklaring jag ville att eleverna skulle konstruera för att visa att de på något sätt är representativa för de enskilda läsarna, utan på grund av att de visar på något centralt för undervisning och lärande. Jag vill att eleverna skulle konstruera för att visa att de kunde minnas det de läst i boken och i sina anteckningsböcker. Jag ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.


En undersökning av lärarkonstruerade provfrågor


Men först, vad var egentligen problemet med den fråga om det första världskrigets utbrott som jag presenterade i inledningen? Den förklaring jag ville att eleverna skulle konstruera för att visa att de kunde minnas det de läst i boken och i sina anteckningsböcker. Jag ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.
Frågor som testar förståelse genom förmågan att förklara

När läsare vill undersöka om någon har förstått något är det vanligt att man ber om en förklaring. Om en elev kan förklara innebörden av begreppet ”feodalism” gör läsaren oftast bedömningen att den har förstått för begreppet i fråga. Som jag visade i min redogörelse ovan för Blooms reviderade taxonomi har författarna där angett flera sätt genom vilka man kan visa förståelse, bland annat genom att göra en jämförelse eller att konstruera en förklaring. En förklaring innebär med taxonomins språkbruk att en elev konstruerar en modell där orsaker till och konsekvenser av ett visst fenomen framgår. Det ska i modellen framgå hur en förändring i en del påverkar en annan del. I mån för gymnasiets A-kurs står att eleverna ska ”förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.” I betygskriterierna har detta operationaliserats till att eleven ska ”använda frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.” Jag tolkar skrivningen som att om eleven kan använda ett begrepp är det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet. Jag kommer nu att presenteraräkar konstruerade frågor som syftar till att hos eleverna locka fram den kognitiva processen förstå hos eleverna på två sätt; genom förklaringar och jämförelser. För att ta reda på om det verkligen är den efterfrågade kognitiva processen som eleverna använder kommer frågor att jämföras med den lärobok som användes under kursen. Förutom läroboken har eleverna vid förberedelse för uppgifterna även haft tillgång till lektionsanteckningar och av läraner utdelat material. De källorna har jag inte tillgång till men det är viktigt att komma ihåg att den typen av material kan ha exakt samma funktion som läroboken har i exempen nedan.

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, Propedjé på historiet A, Malmö 2001, s. 203.

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, Propedjé på historiet A, Malmö 2001, s. 203.

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, Propedjé på historiet A, Malmö 2001, s. 203.

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, Propedjé på historiet A, Malmö 2001, s. 203.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att förklara

När läsare vill undersöka om någon har förstått något är det vanligt att man ber om en förklaring. Om en elev kan förklara innebörden av begreppet ”feodalism” gör läsaren oftast bedömningen att den har förstått för begreppet i fråga. Som jag visade i min redogörelse ovan för Blooms reviderade taxonomi har författarna där angett flera sätt genom vilka man kan visa förståelse, bland annat genom att göra en jämförelse eller att konstruera en förklaring. En förklaring innebär med taxonomins språkbruk att en elev konstruerar en modell där orsaker till och konsekvenser av ett visst fenomen framgår. Det ska i modellen framgå hur en förändring i en del påverkar en annan del. I mån för gymnasiets A-kurs står att eleverna ska ”förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.” I betygskriterierna har detta operationaliserats till att eleven ska ”använda frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.” Jag tolkar skrivningen som att om eleven kan använda ett begrepp är det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presenteraräkar konstruerade frågor som syftar till att hos eleverna locka fram den kognitiva processen förstå hos eleverna på två sätt; genom förklaringar och jämförelser. För att ta reda på om det verkligen är den efterfrågade kognitiva processen som eleverna använder kommer frågor att jämföras med den lärobok som användes under kursen. Förutom läroboken har eleverna vid förberedelse för uppgifterna även haft tillgång till lektionsanteckningar och av läraner utdelat material. De källorna har jag inte tillgång till men det är viktigt att komma ihåg att den typen av material kan ha exakt samma funktion som läroboken har i exempen nedan.

6 Hans Nyström & Örjan Nyström, Propedjé på historiet A, Malmö 2001, s. 203.

Svenska skolan i Helsingborg, 2016, s. 178.


I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i upplysningens anda, och även innebörden av begreppet "upplyst ekonomisk utveckling."


8 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

205

205

Även i detta fall presenteras alltså den förklaring som efterfrågas i provet, som lärare I ställer till sina elever i ett prov. "Förklara hur bolsjevikernas makttöttagande (ryska revolutionen) i Ryssland faktiskt bidrog till det demokratiska genombrottet i Sverige 1919/21." I läroboken skrivs den kloka och dödsstraff utmättes bara för de grövsta brotten. [...]

Svenska skolan i Helsingborg, 2016, s. 178.


Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i upplysningens anda, och även innebörden av begreppet "upplyst ekonomisk utveckling."


8 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

205

Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan "Här kan eleverna hämta både ett antal orsaker till undergången och förklaringar till hur de hänger samman. Eftersom att frågan kan besvaras genom att eleverna minns textens innehåll, testas inte förmågan att förklara mera texten.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan "vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland? (skriv i punktform)." De elever som inför provet läst läroboken kan minnas textens innehåll, testas inte förmågan att förklara vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland. 

9 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 41.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan "vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland? (skriv i punktform)." De elever som inför provet läst läroboken kan minnas textens innehåll, testas inte förmågan att förklara vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland.

9 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 41.

Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan "vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland? (skriv i punktform)." De elever som inför provet läst läroboken kan minnas textens innehåll, testas inte förmågan att förklara vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland.

9 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 41.
själva identifiera likheter och skillnaderna, utan att minnas och repetera den jämförelse som finns i boken. Även lärare H vill att eleverna ska leverera en jämförelse. I ett prov om antiken ges följande uppgift: "jämför styrelsesätten i den romerska republiken med det som rådde i Aten under demokratin. Diskutera likheter och skillnaderna." I läroboken finns följande skrivning:

Styrelsesättet i den romerska republiken hade både likheter och olikheter jämfört med det som vi stiftat bekantskap med i de grekiska statsstaterna. Också i Rom räknades alla fria män som fyllt 17 som medborgare. Men till skillnad från i Grekland var de uppdelade i två grupper med olika rättigheter och skyldigheter; patricier och plebejer. [...] Till skillnad från i Grekland var folketförvaltningen i Rom en ganska tandloso institution. Man fick inte dela fram några egna idéer där eller föra några debatter utan bara rösta om förslag som kom från ambetsmannen ur senatadeln.11

Här finns information om både likheter och skillnader mellan de olika styrelsesättene, så eleven behöver när den svarar inte göra någon egen jämförelse, då det finns en jämförelse att hänvisa från läroboken.

Frågor som testar förmågan att analysera


En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en ökning av krigsskadeståndet som skulle betalas till segrarmakterna. [...]. År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. Till skillnad från i Grekland var folketförvaltningen i Rom en ganska tandloso institution. Man fick inte dela fram några egna idéer där eller föra några debatter utan bara rösta om förslag som kom från ambetsmannen ur senatadeln.11

Här finns information om både likheter och skillnader mellan de olika styrelsesättene, så eleven behöver när den svarar inte göra någon egen jämförelse, då det finns en jämförelse att hänvisa från läroboken.

Frågor som testar förmågan att analysera


En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...].

11 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32.
12 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 312–313.

Frågor som testar förmågan att analysera


En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...]. En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigskostnaden som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en sådan ökning. [...].

11 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32.
12 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 312–313.


…och vad speler det här för roll?

Det finns tre områden inom vilka de ovan redovisade resultaten är relevanta. Först och främst påverkas eleverna i och med att lärarna testar deras förmåga att minnas i stället för att testa mer komplexa kognitiva processer. Enligt Marton och Säljös resultat leder det till att eleverna i sina fortsatta studier kommer att fokusera på yttreutmaning, memorering av lätt urskiljbara bitar av fakta. Dessutom påverkas rättssäkerheten och i och med att elever kan bedömas ha färskheter som de inte visat upp att de behärskar, vilket kan leda till att de får ett betyg som är högre än vad det egentligen skulle ha varit.

För det andra visar resultaten på minst två viktiga lärdomar för oss som är lärare. Det är centralt att vi med eleverna arbetar med vad det innebär att konstruera en förklaring, hur man gör en jämförelse och hur man analyserar ett fenomen. Videns av att unga från kognitiva processer, eller förmågor, i undervisningen behandlas ingående i Fredrik Alvéns kapitel. Dessutom är det av största vikt att lärare konstruerar frågor och uppgifter utifrån ett material som är nytt för eleverna. När elever skavisa att de kan jämföra måste de visa det utifrån ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.

Sist men absolut inte minst är det för samhället viktigt att skolväsendet bidrar att och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.14

Om skolan ska lyckas med sitt uppdrag är det viktigt att lärarna verkligen möjliggör för eleverna att tillägna sig de angivna förmågorna och inte, vilket de presenterade resultaten tyder på, träna dem i memorering, om än klädd i fina ord.

14 Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94, s. 5.
Om historieprovs nytta och skada


Argumentationen för ett prov kan ske efter två linjer, en som stödjer sig på historieämnets aktuella situation i den svenska gymnasiesskolans med allmänt hållna kursmål, och en som stödjer sig på hur ett prov kan fungera. Här förs ett resonemang om frågekonstruktion och vilka erfarenheter som har gjorts i Skåne av gemensamma prov. Dessa erfarenheter är bakgrunden till min forskning som behandlar olika former av provkonstruktion för att bedöma elevers förmågor utifrån begreppet historiemedvetande.
HUR BÖRJADE TANKARNA OM ETT GEMENSAMT HISTORIEPROV?


Diagram 1. Betygsstatistik i Historia A i riket. Källa: SCB.

HUR BÖRJADE TANKARNA OM ETT GEMENSAMT HISTORIEPROV?


Diagram 1. Betygsstatistik i Historia A i riket. Källa: SCB.
Oro över likvärdighet


Hun kan man förklara den generella bedömningsnöden bland svenska gymnasieelever? En orsak skulle kunna vara att eleverna uppnår fler av målen, något som dock avfärdas av flera bedömare.4 Detta bekräftas av skolverket i TIMSS-rapporten som kom i december 2009.5 Skolverket har producerat TIMSS-rapporten som kom i december 2009.6 Skolverket har producerat TIMSS-rapporten som kom i december 2009.7

Oro över likvärdighet


Hun kan man förklara den generella bedömningsnöden bland svenska gymnasieelever? En orsak skulle kunna vara att eleverna uppnår fler av målen, något som dock avfärdas av flera bedömare.4 Detta bekräftas av skolverket i TIMSS-rapporten som kom i december 2009.5 Skolverket har producerat TIMSS-rapporten som kom i december 2009.6 Skolverket har producerat TIMSS-rapporten som kom i december 2009.7

---


4 Skolverket, Läroböcker och betyggränser i gymnasieskolorna, Stockholm 2009.


6 TIMSS är en internationell jämlikte studie om elever kurser i avancerad matematik och fysik, där de svenska resultaten till och med har förändrats över tid.8

Centralisering och decentralisering – en oharmonisk pendelrörelse

Det svenska skolssystemet har under de senaste hundra åren genomgått svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig skolsystemet har under de senaste hundra åren genomgått svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig

Det svenska skolssystemet har under de senaste hundra åren genomgått svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig

svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig

ett flertal rapporter om bristande likvärdighet, där de bland annat konstaterar att lärarkåren sätter betyg på grunder som inte existerar i betygskriterierna som formulerats. Skolverket presenterar tändbara förklaringar till elevernas försämrade kunskaper, som de framstår vid TIMSS-rapporten, och pekar bland annat på arbetsattityd och övriga kunskaper med stort utrymme för lokala tolkningar på respektive skola.7 Alla dessa rapporter, jämte svenskarnas intresse för skolförråd, har ökat medias intresse för betygens likvärdighet.9

7 Timss Advanced 2008 Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv, Stockholm 2009, s. 81–85.
8 Att skolförråd har ökat medias intresse för betygens likvärdighet, har ökat medias intresse för betygens likvärdighet.8
10 Christian Lundahl 2006, s. 372.
Den nya kommunala skolan skapades av det ekonomiskt goda decennierna, femtio- och sextiotalet, mot ökad centralisering med skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partier.11 Den enigheten fanns inte vid skoleformen vid slutet av 1980-talet, som syftade till en decentralisering genom kommunalisering. Motiveringen till decentraliseringen av skolan var att den pedagogiska kvaliteten skulle höjas och att skolans effektivitet skulle förbättras. Skolminister Göran Persson (S) genomförde 1989 kommunaliseringen utan stöd från något borgerligt parti eller lärarfacken, trots förespeglingar om att reformen skulle leda till höjda lösningar för lärarna. Frågan har vixits hurvudvis den då pågående ekonomiska krisen hade betydelse för beslutet att låta kommunerna hushålla med skolbudgeten.12
Motiveringen innebar att kommunerna gavs större frihet att bestämma lösplaner och andra styrdokument för skolans verksamhet. Dessutom skulle kommunerna själva utvärdera hur väl de uppfyllde dokumentens intentioner. Staten skulle inte trampa in på det friutrymme som givits kommunerna. Det nyinrättade Skolverket fick i uppdrag att utgöra en samtalspartner för skolorna. Den nya kommunala skolan fick också målrelaterade betyg, och konsekvenserna för lärarkåren av att det dröjde sex år, till juli 2000, innan nationella betygskriterier för det högsta betyget ”mycket väl godkänt” introducerades.}

11 Hans Albin Larson 2002, s. 57.
13 Christian Lundahl 2006, s. 375.
14 Helena Korp, Lobbyer på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduction, Malmö 2006, s. 262.

215


F. McCollum i form av fem punkter om vad de kallar för historiskt sinne, “historisk sense”:
1. Förmågan att förstå nutida händelser i ljuset av det förflutna.
2. Förmågan att sova i dokument – tidningsartiklar, hörsågen, partipolitiska anföranden, samtida beskrivningar – och att denna ”förvirrande härva” skapa ”en entydig och rimlig berättelse” om vad som hänt.
3. Förmågan att uppskatta en historisk berättelse.
4. Reaktion och svar som visar på gott omdöme vid mer djunglinge frågor om en given historisk situation.
5. Sakkunskap om historiska personligheter och händelser.

Man skulle kunna sammaställa deras tankar i begreppen nutidstorfolöst, källkritik, narrativ kompetens, problemlösningsförmåga och faktakunskaper. Bell och McCollum genomförde sedermera de första gemensamma proven i historia i USA. Där stod punkt fem i centrum, även om de påpekte att den var den mest viktiga typen av historisk kunskap.

ett utvecklat historiemedvetande är relaterade till kunskap om historia samt hur historia skapas och används.


Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmodan för andra kunskaper. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kanksiper i historia.

Det finns färger för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål endast leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.22

Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan för historieämnet, innehåller viss faktalära, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruk och misstap av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utgör historia och att vi skapar historia.23

Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmodan för andra kunskaper. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kanksiper i historia.

Det finns färger för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål endast leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.23

Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan för historieämnet, innehåller viss faktalära, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruk och misstap av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utgör historia och att vi skapar historia.23

Det finns färger för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål endast leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.23

Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan för historieämnet, innehåller viss faktalära, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruk och misstap av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utgör historia och att vi skapar historia.23

Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmodan för andra kunskaper. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kanksiper i historia.

Vilken betydelse har detta för konstruktion av prov i historia?


Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmodan för andra kunskaper. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kanksiper i historia.

Det finns färger för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål endast leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.23

Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan för historieämnet, innehåller viss faktalära, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruk och misstap av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utgör historia och att vi skapar historia.

Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmodan för andra kunskaper. Kritiker menar att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kanksiper i historia.

Vilken betydelse har detta för konstruktion av prov i historia?
Historiemedvetande och provfrågor


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.

I detta synsätt förlosser man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" som några grundläggande begrepp. Allt som önskvärt att analyseras. Alla perspektiven är nödvändiga. 24


Generisk historia är en kronologisk, framtidsriktande och riktdimensioner.
är det demokratiska sinnelaget starkt här i Sverige?" Även om frågan utgår från nuet har den ett exkluderande, närmast själgjort, drag och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati. 


Dock har den inget framtidsperspektiv. Uppgiften skulle kunna utvecklas med "Att den demokrati vi har i dag såg elek för all framtid! — Använd dig av historiska exempel!"

Méd denna dubbla tanketanken ställer vi nutidens frågor kring demokratibegreppet i relation till dätidat. Påtäntet om demokratins vaqga är tänkt att diskutera; fakta, tolkning och relevans i en frågeställning. Den kompletterande frågan drar in framtidsvisioner men även innehåller kring förändringar och kontinuitet.


är det demokratiska sinnelaget starkt här i Sverige?" Även om frågan utgår från nuet har den ett exkluderande, närmast själgjort, drag och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati. 


Dock har den inget framtidsperspektiv. Uppgiften skulle kunna utvecklas med "Att den demokrati vi har i dag såg elek för all framtid! — Använd dig av historiska exempel!"

Méd denna dubbla tanketanken ställer vi nutidens frågor kring demokratibegreppet i relation till dätidat. Påtäntet om demokratins vaqga är tänkt att diskutera; fakta, tolkning och relevans i en frågeställning. Den kompletterande frågan drar in framtidsvisioner men även innehåller kring förändringar och kontinuitet.


är det demokratiska sinnelaget starkt här i Sverige?" Även om frågan utgår från nuet har den ett exkluderande, närmast själgjort, drag och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati. 


Dock har den inget framtidsperspektiv. Uppgiften skulle kunna utvecklas med "Att den demokrati vi har i dag såg elek för all framtid! — Använd dig av historiska exempel!"

Méd denna dubbla tanketanken ställer vi nutidens frågor kring demokratibegreppet i relation till dätidat. Påtäntet om demokratins vaqga är tänkt att diskutera; fakta, tolkning och relevans i en frågeställning. Den kompletterande frågan drar in framtidsvisioner men även innehåller kring förändringar och kontinuitet.


fler kurser i historia studenter har läst, desto mer lyfts andra förmågor fram.29
för en tentamen är att lära sig en mängd detaljer utantill. Hoppfullt är att ju
bilden av att studenter fortfarande tror att det bästa sättet att förbereda sig
prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i
Det finns en välartikulerad kritik i USA mot den sortens gemensamma
undervisar en "objektiv" historia utan moraliska ställningstaganden som är
varnar för att eleverna kommer att somna under lektionerna om lärare
vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanifrån
lätt att ställa provfrågor kring.28 Även vid högre studier på universitet bekräftas
Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av
gemensamma prov brukar ta upp begreppet teaching for testing, vilket innebär att ett prov på ett
nästan större testundervisning. Ovanifrån påstådde prov lever till att läraren tillsammans med eleverna
människor måste förbereda sig, vilket skulle styra undervisningen. Följden skulle bli en likriktning och att läraren
vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanifrån
trist och utan koppling till deras vardag. Sam Wineburg, forskare vid Stanford,
29
Arlen Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
29
Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, “The History Learning
kompletteras med andra delar för att måta andra förmågor. I "Historielärarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

Erfarenheter kring provkonstruktion


kompletteras med andra delar för att måta andra förmågor. I "Historielärarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

Erfarenheter kring provkonstruktion


kompletteras med andra delar för att måta andra förmågor. I "Historielärarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

Erfarenheter kring provkonstruktion


kompletteras med andra delar för att måta andra förmågor. I "Historielärarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

1. Mojligheten okar att höja kvaliteten på undervisningen genom att använda provet som utvärdering av undervisningen. Provot blir en signal om vilka förmågor som undervisningen bör inriktas på i förhållande till historisk kursens mål. Erfarenheterna kan sammanfattas i fyra punkter.

Avslutande reflektioner


1. Mojligheten okar att höja kvaliteten på undervisningen genom att använda provet som utvärdering av undervisningen. Provot blir en signal om vilka förmågor som undervisningen bör inriktas på i förhållande till historisk kursens mål. Erfarenheterna kan sammanfattas i fyra punkter.

Avslutande reflektioner


Avslutande reflektioner


Avslutande reflektioner


Avslutande reflektioner

material. Den allt mer omfattande ämnesdialogen är kanske det viktigaste resultatet av det gemensamma provet på lång sikt.

3. En ökad status för historieämnet. Ett gemensamt prov har förmåga att provocera och inspirera, men innebär framför allt något att förhålla sig till och diskutera sin undervisning unifrån.

Externa prov i historia som ett medel för kommunikation

Bildkonstnären Michelangelo målade 1508–1512 i Sixtinska kapellet i Vatikanen fresker med scener ur Bibeln. Bilden återger den fresk där Gud skapar människan ("Adams skapelse"). Hur kommer den samtida människosynen och bildkonsten till uttryck i målningen?

(Fråga 3 i det finländska ämnesrealprovet i historia hösten 2008)
Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesrealprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avlutsning på sina treåriga gymnasiesstudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektionen av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesrealprovet i historia och samhällsas. Ut ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskapsnivå och ämnessyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasieskolans studentexamen? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesrealprovet för det professionella samtalen om historia och historiedidaktik i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009. Det är framför allt den sistnämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i detta sammanhanget och samband med texten är att med ungdomspunkter från Löfströms uppmärksamhet om ämnesrealprovet och historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test/flight, i många fall kopplat till den debatt som följer i spåre av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda extern tests flitigt, i många fall kopplat till dock av ovanstående frågor som jag vill utveckla i detta sammanhanget och samband med texten är att med ungdomspunkter från Löfströms uppmärksamhet om ämnesrealprovet och historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test/flight, i många fall kopplat till

Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesrealprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avlutsning på sina treåriga gymnasiesstudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektionen av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesrealprovet i historia och samhällsas. Ut ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskapsnivå och ämnessyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasieskolans studentexamen? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesrealprovet för det professionella samtalen om historia och historiedidaktik i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009. Det är framför allt den sistnämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i detta sammanhanget och samband med texten är att med ungdomspunkter från Löfströms uppmärksamhet om ämnesrealprovet och historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test/flight, i många fall kopplat till den debatt som följe i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda sig av massproducerade storskaliga prov för att mata elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

Trots den omfattande forskningen inom ämnesområdet har jag haft svårt att finna explicita definitioner i litteraturen. Ett undantag är George F. Madaus som gör följande distinktion mellan interna och externa prov:

Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesrealprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avlutsning på sina treåriga gymnasiesstudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektionen av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesrealprovet i historia och samhällsas. Ut ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskapsnivå och ämnessyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasieskolans studentexamen? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesrealprovet för det professionella samtalen om historia och historia undervisning i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009. Det är framför allt den sistnämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i detta sammanhanget och samband med texten är att med ungdomspunkter från Löfströms uppmärksamhet om ämnesrealprovet och historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test/flight, i många fall kopplat till den debatt som följe i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda sig av massproducerade storskaliga prov för att mata elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

Trots den omfattande forskningen inom ämnesområdet har jag haft svårt att finna explicita definitioner i litteraturen. Ett undantag är George F. Madaus som gör följande distinktion mellan interna och externa prov:

1 Materialet finns hos forfattaren.

Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesrealprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avlutsning på sina treåriga gymnasiesstudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektionen av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesrealprovet i historia och samhällsas. Ut ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskapsnivå och ämnessyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasieskolans studentexamen? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesrealprovet för det professionella samtalen om historia och historia undervisning i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009. Det är framför allt den sistnämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i detta sammanhanget och samband med texten är att med ungdomspunkter från Löfströms uppmärksamhet om ämnesrealprovet och historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test/flight, i många fall kopplat till den debatt som följe i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda sig av massproducerade storskaliga prov för att mata elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

Trots den omfattande forskningen inom ämnesområdet har jag haft svårt att finna explicita definitioner i litteraturen. Ett undantag är George F. Madaus som gör följande distinktion mellan interna och externa prov:
An internal testing program is one which is carried out within a school at the initiative and under the control of the school superintendent, principal, or teacher. [...] External testing programs are those controlled and/or mandated by an external authority, such as a state department of education, the state legislature or a private agency such as the College Entrance Examination Board (CEEB).^2

Madaus menar således att den grundläggande skillnaden mellan ett internt och externt prov handlar om vilken eller vilka aktörer som initierar och kontrollerar provet. Hans definition kan som jag ser det problematiseras i två avseenden; dels genom att diskutera vad som innefattas i begreppet kontroll, dels genom att diskutera betydelsen av på vilken nivå inom utbildningssystemen den initierande/kontrollerande aktören befinner sig.

Vad innebär det att som enskild lärare ha kontroll över ett prov? En grundläggande aspekt är naturgivvis huruvida den enskilde läraren själv kan avgöra om provet ska användas eller inte, men vid sidan av denna vetorätt så är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insymer, som jag uppfattar det, tre olika delprocesser:

- En konstruktionsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar provfrågorna och som sedan konstruerar provet?
- En bedömningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar bedömningskriterierna och som sedan bedömer elevernas provresultat?
- En användningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar användningsdirekiven och som sedan använder sig av elevernas provresultat?

Ett intern prov är enligt mitt sätt att definiera begreppet ett prov där den enskilde läraren har vetoretot samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett intern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetoretot och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sätter att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov faller under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre extert, beroende på hur pass stort inflytande externa aktörer har sig av elevernas provresultat.

Ett internt prov är ett prov där den enskilde läraren saknar betydande inflytande av provet, vilket innebär att provet inte kommer att användas eller inte, men vid sidan av denna vetorätt så är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insymer, som jag uppfattar det, tre olika delprocesser:

- En konstruktionsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar provfrågorna och som sedan konstruerar provet?
- En bedömningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar bedömningskriterierna och som sedan bedömer elevernas provresultat?
- En användningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar användningsdirekiven och som sedan använder sig av elevernas provresultat?

Ett extern prov är enligt mitt sätt att definiera begreppet ett prov där den enskilde läraren har vetoretot samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett extern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetoretot och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sättet att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov faller under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre extert, beroende på hur pass stort inflytande externa aktörer har sig av elevernas provresultat.

An internal testing program is one which is carried out within a school at the initiative and under the control of the school superintendent, principal, or teacher. [...] External testing programs are those controlled and/or mandated by an external authority, such as a state department of education, the state legislature or a private agency such as the College Entrance Examination Board (CEEB).^2

Madaus menar således att den grundläggande skillnaden mellan ett internt och externt prov handlar om vilken eller vilka aktörer som initierar och kontrollerar provet. Hans definition kan som jag ser det problematiseras i två avseenden; dels genom att diskutera vad som innefattas i begreppet kontroll, dels genom att diskutera betydelsen av på vilken nivå inom utbildningssystemen som den initierande/kontrollerande aktören befinner sig.

Vad innebär det att som enskild lärare ha kontroll över ett prov? En grundläggande aspekt är naturgivvis huruvida den enskilde läraren själv kan avgöra om provet ska användas eller inte, men vid sidan av denna vetorätt så är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insymer, som jag uppfattar det, tre olika delprocesser:

- En konstruktionsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar provfrågorna och som sedan konstruerar provet?
- En bedömningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar bedömningskriterierna och som sedan bedömer elevernas provresultat?
- En användningsprocess – är det den enskilde läraren eller en extern aktör som formulerar användningsdirekiven och som sedan använder sig av elevernas provresultat?

Ett intern prov är enligt mitt sätt att definiera begreppet ett prov där den enskilde läraren har vetoretot samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett intern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetoretot och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sätter att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov fallet under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre extert, beroende på hur pass stort inflytande externa aktörer har sig av elevernas provresultat.

An internal testing program is one which is carried out within a school at the initiative and under the control of the school superintendent, principal, or teacher. [...] External testing programs are those controlled and/or mandated by an external authority, such as a state department of education, the state legislature or a private agency such as the College Entrance Examination Board (CEEB).^2


Mina teoretiska ansatser inom det historiedidaktiska forskningsfältet utgår huvudsakligen från Niklas Ammert, som i sin avhandling har analyserat läroboken som en historisk artefakt och i sin analys satt in läroboken i en historiekulturell kontext. Läroboken, menar Ammert, utgör en förmedlande historieprodukt mellan läroboksförfattaren och eleven.3 Jag vill hävda att läroboken som en historisk artefakt och i sin analys satt in läroboken i en historiekulturell kontext. Läroboken, menar Ammert, utgör en förmedlande historieprodukt mellan läroboksförfattaren och eleven.3 Jag vill hävda att

För att tydliggöra mitt sätt att uppfatta externa prov i historia som ett medel för kommunikation har jag konstruerat en modell där jag sammanbinder teoribildning från två skilda forskningsfält; dels från historiedidaktisk teoribildning, dels från läroplansteoretisk teoribildning.

Figur 1. Externa prov som en förmedlande historieprodukt i en historiekulturell kontext

Mina teoretiska ansatser inom det historiedidaktiska forskningsfältet utgår huvudsakligen från Niklas Ammert, som i sin avhandling har analyserat läroboken som en historisk artefakt och i sin analys satt in läroboken i en historiekulturell kontext. Läroboken, menar Ammert, utgör en förmedlande historieprodukt mellan läroboksförfattaren och eleven.3 Jag vill hävda att man i ett historiedidaktiskt sammanhang på ett liknande sätt kan betrakta över de tre delprocesserna. Ett prov kan dessutom “externaliseras” genom att utomstående aktörer ökar sitt inflytande över en eller flera av delprocesserna.

Den andre aspekten i Madaus definition som jag vill problematisera är som sagt vilken betydelse det har på vilken nivå som de kontrollerande aktörerna befinner sig. Madaus tycks mena att endast de pr....
ett extern konstruerat prov i historia som en förmedlad historieprodukt mellan en avstövande provkonstruktor och en möttagande histotitelare – och det är den aspekt som jag vill tydliggöra med hjälp av modellens kommunikationskedja.

Lindensjö & Lundgren har undersökt förhållanden mellan de beslutsfattande aktörernas intentioner, som de kommer till uttryck i srydocument, och den faktiska påverkan som dessa intentioner sedan får ute i skolorna. De använder sig av en styrteoretisk modell som är uppbyggd kring tre arenor; en formuleringaren, en transformerings- och medieringsarenas samt en realiseringsarenas. Genom att tillsamman dessa teorier på min egen modell kan jag tydliggöra min uppfattning att extern konstruerade prov i historia tillkommer på en extern formuleringaren och att de utgör ett styrsmödel i bänderna på externa aktörer – ett styrsmödel som påverkar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren. Ett annat sätt att uttrycka sig är att externt konstruerade styrmedel i händerna på externa aktörer – ett styrmedel som påverkar aktörer regionalt och nationellt.

Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren.

ett extern konstruerat prov i historia som en förmedlad historieprodukt mellan en avstövande provkonstruktor och en möttagande histotitelare – och det är den aspekt som jag vill tydliggöra med hjälp av modellens kommunikationskedja.

Lindensjö & Lundgren har undersökt förhållanden mellan de beslutsfattande aktörernas intentioner, som de kommer till uttryck i srydocument, och den faktiska påverkan som dessa intentioner sedan får ute i skolorna. De använder sig av en styrteoretisk modell som är uppbyggd kring tre arenor; en formuleringaren, en transformerings- och medieringsarenas samt en realiseringsarenas. Genom att tillsamman dessa teorier på min egen modell kan jag tydliggöra min uppfattning att extern konstruerade prov i historia tillkommer på en extern formuleringaren och att de utgör ett styrsmödel i bänderna på externa aktörer – ett styrsmödel som påverkar aktörer verksamma på en intern realiseringsaren. Ett annat sätt att uttrycka sig är att externt konstruerade styrmedel i händerna på externa aktörer – ett styrmedel som påverkar aktörer regionalt och nationellt.

Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan. Jag vill i min modell visa att även extern konstruerade prov i historia involverar aktörer verksamma på en medierings- och transformeringsarenan.

Gruppen som konstruerar ämnesrealprovet inom historia och samhällskunskap består idag av fem personer, samtliga hemmahörande inom universitetsvärlden. Jan Löfström är huvudansvarig för provet i samhällskunskap och Mervi Kaarninen är huvudansvarig för provet i historia, men i praktiken utformar de båda proven gemensamt. Löfström och Kaarninen är ordinarie medlemmar av Studentexamenämbdenet och har officiellt utsågs av Utbildningsstyrelsen, medan tre av de tre övriga medlemmarna är studentexamenämplar i uppgiftsgruppen. Löfström utgör den kringställande och Kaarninen den kringstående (och är den person som kan komma och liksom kommentera eller följa med eller någonting).7

Löfström tycker sig kunna urkalla ämne och det är ingen utomstående som har godkänt som så kallade biträdande medlemmar av Studentexamenämbdenet. Löfström upptar gruppen som ”helt självständig och ganska hemlig [...] och det är ingen utomstående som ska komma och liksom kommentera eller följa med eller någonting”.8


Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen mäter en analytisk förmåga och i stället hävdar att frågan mäter studentens minnesförmåga. I Löfströms beskrivning av vad historiskt tänkande innebär urför historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom.

Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen mäter en analytisk förmåga och i stället hävdar att frågan mäter studentens minnesförmåga. I Löfströms beskrivning av vad historiskt tänkande innebär urför historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom.

Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen mäter en analytisk förmåga och i stället hävdar att frågan mäter studentens minnesförmåga. I Löfströms beskrivning av vad historiskt tänkande innebär urför historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom historiemedvetande som begrepp inget centralt element, vilket ligger i linje med de grundläggande tankarna inom den "New History-rörelse" som slog igenom.
annan terminologi, men deras beskrivning av kunskapsbedömningar "som ett signalsystem, det vill säga som ett system som skickar signaler om vad som ytterst är att betrakta som centrala kunskaper och valida realiseringar av dessa", ligger nära mitt sätt att uppfatta externa prov i historia som ett budskap riket till aktörerna på realiseringsarenorn.9


Han uppfattar processen som vikeg då han menar att det är de aktiva lärarna som kan relatera till den faktiska undervisningen. Löfström säger sig vara medveten om att det kan finnas ett avstånd mellan lärarna och provgruppens universitetsfölk – då de senare kan ha en övertro på studenternas förmåga.


Sammanfattningsvis menar jag att utformningen av bedömningskriterierna är en process som skapar förutsättningar för mitten mellan aktörer verka som ett diskussionsunderlag. HYOL är en aktör som verkar på medierings- och transformeringsarenan, och jag uppfattar att bedömningskriterierna fungerar som ett diskussionsunderlag. HYOL är ett aktör som verkar på medierings- och transformeringsarenan och de har ett förhållandevis stort inflytande över bedömningsprocessen, vilket jag menar avspeglar den starka ställning som

annan terminologi, men deras beskrivning av kunskapsbedömningar "som ett signalsystem, det vill säga som ett system som skickar signaler om vad som ytterst är att betrakta som centrala kunskaper och valida realiseringar av dessa", ligger nära mitt sätt att uppfatta externa prov i historia som ett budskap riket till aktörerna på realiseringsarenorna.9


Han uppfattar processen som vikeg då han menar att det är de aktiva lärarna som kan relatera till den faktiska undervisningen. Löfström säger sig vara medveten om att det kan finnas ett avstånd mellan lärarna och provgruppens universitetsfölk – då de senare kan ha en övertro på studenternas förmåga.

Sammanfattningsvis menar jag att utformningen av bedömningskriterierna är en process som skapar förutsättningar för mitten mellan aktörer verka som ett diskussionsunderlag. HYOL är en aktör som verkar på medierings- och transformeringsarenan, och jag uppfattar att bedömningskriterierna fungerar som ett diskussionsunderlag. HYOL är ett aktör som verkar på medierings- och transformeringsarenan och de har ett förhållandevis stort inflytande över bedömningsprocessen, vilket jag menar avspeglar den starka ställning som
lärarprofessionen har i Finland. Det är intressant att notera att det till skillnad från konstruktionsprocessen finns utrymme för en dialog mellan aktörerna på de olika arenorna. Caroline Gipps har uppmärksammat den här typen av gruppmoderation, det vill säga när en grupp lärare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högra grad stärker åtminstone och som dessutom får återverkningar för lärares faktiska undervisning.88

Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland


Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland


Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikel författarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsvarigt för historiaförgärna i det tidigare realsprov. Han hade således, till skillnad från de svenska artikel författarna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt exteriör prov.

Under intervjun med Löfström framkommer att han uppfattar både det nuvarande ämnesrealsprovet och det tidigare realsprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historiaförgärna ämnesuppfattningen. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnetets utveckling i Finland och betonar då särskilt den betydelse som Sirkka Ahonen hade för utvecklingen. Hennes så är det inget som tyder på att begreppet fick något genomslag i den konkreta skolansörn. Aho

Under intervjun med Löfström framkommer att han uppfattar både det nuvarande ämnesrealsprovet och det tidigare realsprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historiaförgärna ämnesuppfattningen. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnetets utveckling i Finland och betonar då särskilt den betydelse som Sirkka Ahonen hade för utvecklingen. Hennes så är det inget som tyder på att begreppet fick något genomslag i den konkreta skolansörn. Aho


historieundervisningen.15 Det finns inte heller någon allmän uppfattning bland historiker att läroplansreformen innebar en brytpunkt i synen på historieämnet på samma sätt som i Finland.16 Schüllerqvist beskriver perioden 1987 – 1996 som en stagnationsperiod för svensk historiedidaktisk forskning generellt och han menar att det sedan dess har varit ett svårt intresse hos de ledande historiedidaktikerna för just skolrelaterad forskning. Det uppstod inom forskningen som har skett sedan dess har framför allt koncentrerat sig på historiedidaktikens samhälleliga sida.17 Även Karlsson menar att utvecklingen bort från skolan har förstärkt i Sverige under 2000-talet. I dag efterlyser han "ett förnyat intresse för skolans historieundervisning, dess praktik, funktioner och förutsättningar".18

Det är inte möjligt att i det här sammanhanget göra någon mer utförlig jämförelse mellan utvecklingen i Finland och Sverige, men jag vill ändå hänvisa att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisningsrelaterade inom Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realproveets historieförråder fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sina ideer och innehåll. En utveckling starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnets kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.19 I Löfströms beskrivning av bedömningsprocessen tycker jag även att se att prover som kom att utgöra en brygga mellan universitetsvärlden och skolans värld – en brygga mellan en extern formuleringssammanhang och de interna realiseringsområdena. Jag uppfattar att dialogen i samband med bedömningsprocessen har aktiverat en bred ämnediskussion och på så sätt förstärkt Ahomens budskap yttregenerator. I Sverige fick historiemedvetandet som begrepp ett stort genomslag inom den svenska historiedidaktiska forskningen, men det är min uppfattning att historiemedvetandet blev ett begrepp som inte nådde ut till de interna realiseringsområdena. Det skrevs förvisso in i historieämnets kursplaner och förutsättningar.18

18 Klas-Göran Karlsson 2008, s. 206.
19 Ahonen är enligt Schüllerqvist starkt influerad av New History och hon har i sin forskning huvudsakligt intresserat sig för historiens kognitiva processer. Se Schellinspin 2005, s. 61.

235

historieundervisningen.15 Det finns inte heller någon allmän uppfattning bland historiker att läroplansreformen innebar en brytpunkt i synen på historieämnet på samma sätt som i Finland.16 Schüllerqvist beskriver perioden 1987 – 1996 som en stagnationsperiod för svensk historiedidaktisk forskning generellt och han menar att det sedan dess har varit ett svårt intresse hos de ledande historiedidaktikerna för just skolrelaterad forskning. Det uppstod inom forskningen som har skett sedan dess har framför allt koncentrerat sig på historiedidaktikens samhälleliga sida.17 Även Karlsson menar att utvecklingen bort från skolan har förstärkt i Sverige under 2000-talet. I dag efterlyser han "ett förnyat intresse för skolans historieundervisning, dess praktik, funktioner och förutsättningar".18

Det är inte möjligt att i det här sammanhanget göra någon mer utförlig jämförelse mellan utvecklingen i Finland och Sverige, men jag vill ändå hänvisa att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisningsrelaterade inom Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realproveets historieförråder fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sina ideer och innehåll. En utveckling starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnets kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.19 I Löfströms beskrivning av bedömningsprocessen tycker jag även att se att prover som kom att utgöra en brygga mellan universitetsvärlden och skolans värld – en brygga mellan en extern formuleringssammanhang och de interna realiseringsområdena. Jag uppfattar att dialogen i samband med bedömningsprocessen har aktiverat en bred ämnediskussion och på så sätt förstärkt Ahomens budskap yttregenerator. I Sverige fick historiemedvetandet som begrepp ett stort genomslag inom den svenska historiedidaktiska forskningen, men det är min uppfattning att historiemedvetandet blev ett begrepp som inte nådde ut till de interna realiseringsområdena. Det skrevs förvisso in i historieämnets kursplaner och förutsättningar.18

18 Klas-Göran Karlsson 2008, s. 206.
19 Ahonen är enligt Schüllerqvist starkt influerad av New History och hon har i sin forskning huvudsakligt intresserat sig för historiens kognitiva processer. Se Schellinspin 2005, s. 61.
Mitt forskningsprojekt är en i huvudsak intervjubaserad studie där jag jämför finländska gymnasielärares sätt att uppfatta ämnesrealprovet i historia med svenska gymnasielärares sätt att uppfatta ”Historielärarnas prov”. Det övergripande syftet med projektet är att problematisera användandet av olika slags externa prov i historia. Lars Andersson diskuterar i sitt kapitel historieprovens ”nytta och skada”, och han är i huvudsak positiv inställd till nationellt externa prov i historia. Personligen, som praktiserande gymnasielärare i historia sedan tio år, har jag en något mer klaren inställning. Å ena sidan har jag förståelse för att många lärare, liksom Andersson, uppfattar de nuvarande målbeskrivningarna och betygskriterierna i historia som orydliga och att det kan finnas ett behov av ett nationellt extern prov för att strama upp ramarna för ämnesinnehållet och betygssättningen. Å andra sidan finns det en risk att de externa proven kan uppfattas som en tvångströja av de gymnasielärare som allt sedan reformerna 1994 har vant sig vid ett stort friutrymme och ett lokalt tolkningsföreträde när de tillsammans med sina elever planerar den faktiska historieundervisningen. Genom att jag väljer att se på de interna och externa utmaningarna kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskildes lärande historiedidaktiska överväganden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina erfarenheter och inblick kan bidra till att förstå de olika slags externa prov i en interna och externa perspektiv.

Genom att i min forskning uppmärksamma de externa provens kommunikativa funktion kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, både positiv och negativ, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskildes lärande historiedidaktiska överböjanden och för den enskildes lärande historiedidaktiska överväganden. Jag hoppas att mina erfarenheter och inblick kan bidra till att förstå de olika slags externa prov i en interna och externa perspektiv. Genom att jag väljer att se på de interna och externa utmaningarna kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskildes lärande historiedidaktiska överböjanden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina erfarenheter och inblick kan bidra till att förstå de olika slags externa prov i en interna och externa perspektiv. Genom att jag väljer att se på de interna och externa utmaningarna kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskildes lärande historiedidaktiska överböjanden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina erfarenheter och inblick kan bidra till att förstå de olika slags externa prov i en interna och externa perspektiv. Genom att jag väljer att se på de interna och externa utmaningarna kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskildes lärande historiedidaktiska överböjanden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina erfarenheter och inblick kan bidra till att förstå de olika slags externa prov i en interna och externa perspektiv.
resultat ska kunna bidra till en nyanserad diskussion kring de avväganden som behöver göras i samband med utarbetandet av framtida nationella bedömningssystem. Kanske kan regionala externa prov utgöra en framkomlig väg för att balansera de ökande kraven på rättvisa och likvärdighet med en bibehållen autonomi hos yrkesprofessionen?
Att bedöma en god berättelse

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?

Fredrik Alvén

I följande kapitel är min ambition attvisa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla. Jag utgår från berättelserna i följd av att jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

1. Urskilja historiens betydelse i nuet
2. Skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
3. Analysera orsak och verkan i skeenden

Fredrik Alvén

Att bedöma en god berättelse

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?

Fredrik Alvén

I följande kapitel är min ambition attvisa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla. Jag utgår från berättelserna i följd av att jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

1. Urskilja historiens betydelse i nuet
2. Skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
3. Analysera orsak och verkan i skeenden

Fredrik Alvén
Forstås jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jag visa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevs frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.

En befintlig remissversion av kursplanen i historia för grundskolan trycker på att människan skapar historiska berättelser. Det gör hon dels för att tolka sin omvärld, dels för att påverka sin omgivning och framtid. Författarna till kommande kursplan menar vidare att berättelser bygger upp historiedemnedetet hos människor.


Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.


Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jag visa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevs frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.

En befintlig remissversion av kursplanen i historia för grundskolan trycker på att människan skapar historiska berättelser. Det gör hon dels för att tolka sin omvärld, dels för att påverka sin omgivning och framtid. Författarna till kommande kursplan menar vidare att berättelser bygger upp historiedemnedetet hos människor.


Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.


Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jag visa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevs frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.

En befintlig remissversion av kursplanen i historia för grundskolan trycker på att människan skapar historiska berättelser. Det gör hon dels för att tolka sin omvärld, dels för att påverka sin omgivning och framtid. Författarna till kommande kursplan menar vidare att berättelser bygger upp historiedemnedetet hos människor.


Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.


Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.

Att uppleva och tolka sin omvärd – den inre berättelsen


vilka formidheter förhåller sig till dessa förmågor, men också hur förmågorna hänger ihop på olika sätt när eleverna läser uppdrag.

Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?


Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärd. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkningsförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?


Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärd. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkningsförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Att uppleva och tolka sin omvärd – den inre berättelsen


Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?


Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärd. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkningsförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Att uppleva och tolka sin omvärd – den inre berättelsen


4 Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman, ”Introdcution”, in Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds) 2001, s. xiii.
5 David Carr, Time, Narrative and History, Indianapolis 1986, s. 21–23.

Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?


Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärd. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkningsförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Att uppleva och tolka sin omvärd – den inre berättelsen


6 I den engelska forskningen används begreppet historical significance. Se till exempel Peter Searant, "Mapping the Terrain of Historical Significance", i Social Education 1997:1, s. 22-27.


Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen


Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

9 Peter Seixas utvecklar resonemangen i "What is Historical Consciousness?", i Ruth Sandall (red.), To the Past. History Education, Public Memory and Citizenship in Canada. Toronto 2006.
10 David Carr 1986, s. 101–110.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfordelnings mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se andra berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex.
sin egen familjshistoria. 13 Kanske är det för att deras identitet finns i USA:s stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människos, regionens, nationers historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirekt ifrågasätter en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det är unytt från detta fakta vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlägna i tid eller i berättelse. Sådana tankooperationer stärker vår förståelse av både våga och kunna ställa frågor om varifrån ens egen och andra identiteter kommer.11

När vi ser identiteter som knutna till berättelser, ges vi möjlighet till empati och förståelse av vad som bygger upp en viss gruppshögtid. 14 Stuart Foster och Elizabeth Yeager menar att empati inte är det samma som sympati, fantasi eller att man kan be elever överdriva sin empati av typen: "Tänk dig att du är Hitler ....". I stället handlar det om en förståelse som bygger på att förstå människors handeligheter i en given kontext.14


Trots all den relativism den egna berättelsen som tolkningsskred och påverkansverktyg karaktäriseras av, finns det hopp om att kunna möta andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Röser pekar på att det är fullt genomgängt att som analyseradskytta upp berättelser och kategorisera sin egen familjshistoria. 13 Kanske är det för att deras identitet finns i USA:s stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människos, regionens, nationers historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirekt ifrågasätter en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det är unytt från detta fakta vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlägna i tid eller i berättelse. Sådana tankooperationer stärker vår förståelse av både våga och kunna ställa frågor om varifrån ens egen och andra identiteter kommer.11

När vi ser identiteter som knutna till berättelser, ges vi möjlighet till empati och förståelse av vad som bygger upp en viss gruppshögtid. 14 Stuart Foster och Elizabeth Yeager menar att empati inte är det samma som sympati, fantasi eller att man kan be elever överdriva sin empati av typen: "Tänk dig att du är Hitler ....". I stället handlar det om en förståelse som bygger på att förstå människors handeligheter i en given kontext.14


Trots all den relativism den egna berättelsen som tolkningsskred och påverkansverktyg karaktäriseras av, finns det hopp om att kunna möta andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Röser pekar på att det är fullt genomgängt att som analyseradskytta upp berättelser och kategorisera

---

13 David Carr 1986, s. 121.


Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter, Göteborg 2004, s. 156–158.

16

17

18

Förmågor som handlar om att kunna se olika perspektiv, att kunna använda empati, att kunna se såväl sin egen som andras identitet, att analysera historiebruk och att kritiskt granska berättelser innebär att rollerna som berättare, publik och aktör delas upp på olika sätt. Vi möter andras berättelser som vi måste förhålla oss till eller så ger vi vår berättelse till andra. 

Peter Lee, “Two out of five did not know that Henry VIII had six wives.” History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness, Bernard Eric Jensen, “Historiebruk och historisk kunskap: ett konstruktivt sätt.”

16

17

18

Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter, Göteborg 2004, s. 156–158.

16

17

18

Förmågor som handlar om att kunna se olika perspektiv, att kunna använda empati, att kunna se såväl sin egen som andras identitet, att analysera historiebruk och att kritiskt granska berättelser innebär att rollerna som berättare, publik och aktör delas upp på olika sätt. Vi möter andras berättelser som vi måste förhålla oss till eller så ger vi vår berättelse till andra. 

Peter Lee, “Two out of five did not know that Henry VIII had six wives.” History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness, Bernard Eric Jensen, “Historiebruk och historisk kunskap: ett konstruktivt sätt.”

16

17

18

Förmågor som handlar om att kunna se olika perspektiv, att kunna använda empati, att kunna se såväl sin egen som andras identitet, att analysera historiebruk och att kritiskt granska berättelser innebär att rollerna som berättare, publik och aktör delas upp på olika sätt. Vi möter andras berättelser som vi måste förhålla oss till eller så ger vi vår berättelse till andra. 

Peter Lee, “Two out of five did not know that Henry VIII had six wives.” History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness, Bernard Eric Jensen, “Historiebruk och historisk kunskap: ett konstruktivt sätt.”

Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmögen


Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmögen

There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. Week after week and month after month for a long time we shall have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.


There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. We have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.


Delade berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor


Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trångsynta eller självcentrerade blir det viktigt att ha förmåga att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. För Bushs liknelser var inte nämligen det mot de muslimska världen, men nådde det och togs emot med andra perspektiv då. Våra elever i början av texten är påverkade av retoriken och tolkade den med ett turtankeds, vilket gör att de upptäcker frågorna kärna utifrån så olika perspektiv. För Bush var det viktigt att den goda kraften vinner srength, för den andra blir huvudsär frågan vem som egentligen är god eller ond. Här måste den duktiga historieläraren kunna peka på att det var på händelsen ur olika perspektiv. Förmågan att kunna se skenen ur olika perspektiv blir avgörande för förståelsen av händelseförloppet.

Delade berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor


Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trångsynta eller självcentrerade blir det viktigt att ha förmåga att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. För Bushs liknelser var inte nämligen det mot de muslimska världen, men nådde det och togs emot med andra perspektiv då. Våra elever i början av texten är påverkade av retoriken och tolkade den med ett turtankeds, vilket gör att de upptäcker frågorna kärna utifrån så olika perspektiv. För Bush var det viktigt att den goda kraften vinner srength, för den andra blir huvudsär frågan vem som egentligen är god eller ond. Här måste den duktiga historieläraren kunna peka på att det var på händelsen ur olika perspektiv. Förmågan att kunna se skenen ur olika perspektiv blir avgörande för förståelsen av händelseförloppet.
En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokationen att anfalla USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Hur gäller det att kunna sätt
Mycket av retoriken från USA:s ledare gick ut på att bevis fanns för att Saddam Hussein hade framställt eller var nära att framställa massförstörelsevapen, främst kärnvapen. I förlängningen skulle det innebära ett reellt hot för USA.

Efter att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några nukleära vapen, ännu mindre något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak kring krigen, konstaterade synligt i november 2003:

22 Stéphane Lévisque 2008, s. 113.

‘I don’t know what more evidence is needed’. Well, sorry, they didn’t see what was underneath… But I don’t think they could have sold the war to the public by simply saying that we are uncertain. They sold it on the ground that we know for certain that there are weapons of mass destruction and that they are close to getting a nuclear weapon.


‘I don’t know what more evidence is needed’. Well, sorry, they didn’t see what was underneath… But I don’t think they could have sold the war to the public by simply saying that we are uncertain. They sold it on the ground that we know for certain that there are weapons of mass destruction and that they are close to getting a nuclear weapon.


Bildning – ett speglande begrepp

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp i historiskt perspektiv

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effekterna den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verkamt bildningsarbete måste bygga på sektors samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till ”skolan förr”. Att skapa en skola för alla där bildningsarbete är huvudsakligen inom sekels eller ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.1


Bettakandet Skolas för bildning är redan historia och dess bildningstesonomem har i den praktiska skolverksamheten realiserats på en mängd olika sätt. Men det finns ändå all anledning till återsända till detta


Lars Åkerström

Bildning – ett speglande begrepp

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp i historiskt perspektiv

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effekterna den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verkamt bildningsarbete måste bygga på sektors samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till ”skolan förr”. Att skapa en skola för alla där bildningsarbete är huvudsakligen inom sekels eller ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.1


Bettakandet Skolas för bildning är redan historia och dess bildningstesonomem har i den praktiska skolverksamheten realiserats på en mängd olika sätt. Men det finns ändå all anledning till återsända till detta


Lars Åkerström
Citats innehåll och budskap


Citats innehåll och budskap


Läroplaninskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen står i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits på den svenska skolhistorien. Kommitténs skola ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citater och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större textsammanhang och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styrkets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel som avses i citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringsdirektiv.

Som rationellt ska utföras och leverera, bokstavligen som instrument i en teknisk-ekonomisk stärkning. Därefter föres ordet "bildningsarbete" in i texten och upprepas sedan i bestämd form. Ordet sätts i motsats till "antikvarisk" och ges tydligt betydelse av något nykapande genom styrkets sista två ord "aldrig funnits." Genom uttrycken "utan illusioner om återgång till 'skolan förr'" och "skapa en skola för alla" förstärks ytterligare bilden av något nytt. Trots dessa betoningar av det nya ta inte texten samtidigt som utgångspunkt. Tvärtom ska skolan inte "nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturens krav" utan ha ett historiskt perspektiv genom att "bygga på seklets samtals erfarenheter." Skolan ska aldrig inte utan också bygga på erfarenheter, men samtidigt inte vara en "antikvarisk uppfattning", och inte heller som "skolan förr." De sista två kurserade meningarna frammar en bild av ett svenskt skolväsende där fokus på bildningsarbete "aldrig har funnits." Slutsatsen blir, även om det inte klart uttalas i dessa meningar, att det är Läroplaninskommitténs föreställning om bildning som ska lägga grunden för en skola där för första gången "bildningsarbete" är huvudsak.

Läroplaninskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen står i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits i den svenska skolhistorien. Kommitténs skola ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citater och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större textsammanhang och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styrkets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel som avses i citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringsdirektiv.

Som rationellt ska utföras och leverera, bokstavligen som instrument i en teknisk-ekonomisk stärkning. Därefter föres ordet "bildningsarbete" in i texten och upprepas sedan i bestämd form. Ordet sätts i motsats till "antikvarisk" och ges tydligt betydelse av något nykapande genom styrkets sista två ord "aldrig funnits." Genom uttrycken "utan illusioner om återgång till 'skolan förr'" och "skapa en skola för alla" förstärks ytterligare bilden av något nytt. Trots dessa betoningar av det nya ta inte texten samtidigt som utgångspunkt. Tvärtom ska skolan inte "nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturens krav" utan ha ett historiskt perspektiv genom att "bygga på seklets samtals erfarenheter." Skolan ska aldrig inte utan också bygga på erfarenheter, men samtidigt inte vara en "antikvarisk uppfattning", och inte heller som "skolan förr." De sista två kurserade meningarna frammar en bild av ett svenskt skolväsende där fokus på bildningsarbete "aldrig har funnits." Slutsatsen blir, även om det inte klart uttalas i dessa meningar, att det är Läroplaninskommitténs föreställning om bildning som ska lägga grunden för en skola där för första gången "bildningsarbete" är huvudsak.
Betänkandets övriga delar betraktar jag som en yttre kontext.


Men individens bildningsväg, menar kommunitten, ska förenas med en överföring av kunskaper om ”selders samlade erfarenheter”. Dessa traditioner, kulturvarvet, blir då ett stord och en hjälp i människans fria bildningsformande och identitetskonstruering. ”I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturellt minimum.”8 Har målerna jag hur Läroplanskommittén i sitt bildningsbegrepp orienterar sig mot det Bernt Gustavsson menar är det nyhumanistiska bildningsbegreppets dubbla betydelse av både ett mål och fri process.9

Det innehåller kommunitten nu ett nyhumanistiska bildningsbegrepp innebär att citatet får en tydligare mening. Självbildning kan inte styras av samtidens planering eller utbildningsmål. Det är en fri läroprocess, men en process där individen i sin bildningsprocess kan finna sin identitet med hjälp av ”selders samlade erfarenheter”, det vill säga traditioner och kulturvarv. Men tväremot det intyget citatet ger av att det tidigare inte funnits något bildningsarbete i den svenska skolan, skriver ändå kommunitten i beräkandets första kapitel att bildning under lång tid har varit ett centralt begrepp i svensk skolehant, men att begreppet under de tre senaste decennierna har fallit bort. Med hjälp av nyhumanisms bildningsföreställning vill de aktualisera
bildningsfrågan igen. Men i det nio sidor långa avsnittet i det första kapitlet, där bildningsfrågan specifikt behandlas, förs inga resonemang om de perioder i svensk skolverksamhet, före 1946, där kommittén inledningsvis menar att bildningsförställningarna har förekommit. Den ena koppling jag kan hitta till dessa perioder är fem rader, där folkskolepedagogiken och lärmass förhållande till läroplanen beskrivs som ett negativt avs.10 I stället ges betydligt större utrymme åt den svenska skolutvecklingen efter 1946, en period som, enligt kommittén, utmärks av att bildningsbegrepet fallit bort. Denna tidperiod beskrivs som ensidigt influerad av amerikansk progressivism, dominerad av en psykologisk beteendevetenskap med en målrationell och instrumentell syn på skolan. Kommittén är kritisk mot en sådan skola, då de menar att den försummat värdeperspektiven.11 Utifrån den bedömning som Läroplanskommittén gör av denna period i svensk skolutveckling kan man förstå vad de två första meningarna i det inledande citatet från Skola för bildning syftar på och vilket budskap de vill ge.

Visst utrymme i bildningsavsnuten ges åt bildningstraditioner och bildningsarbetes utförda själv skolverksamheten: folkstörelsens folkbildning, teknisk kunskapsutveckling samt fornnivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra enligt kommittén är intressanta även utifrån svensk horisont.12

Jag kan tycka att när kommittén anför att bildning varit ett centralt begrepp i svensk skoldebatt under 200 år, borde denna period ha en naturlig plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda samlade skolverksamheter hade kunnat stimulera till reflek tion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningsfull. Den sekelsk gleicha debatten kring utformningen och förändringen av det svenska parallellskolsystemet skulle kunna jämföras med 1990-talets skolorganisation i stadiet, program och kurser, formalbildningen med ammen som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller kännämen, bildningsämne:s ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring halvbildning med kunskapsformer och bildningens förening av fostrar och undervisning med värdegrunden.

bildningsfrågan igen. Men i det nio sidor långa avsnittet i det första kapitlet, där bildningsfrågan specifikt behandlas, förs inga resonemang om de perioder i svensk skolverksamhet, före 1946, där kommittén inledningsvis menar att bildningsförställningarna har förekommit. Den ena koppling jag kan hitta till dessa perioder är fem rader, där folkskolepedagogiken och lärtams förhållande till läroplanen beskrivs som ett negativt avs.10 I stället ges betydligt större utrymme åt den svenska skolutvecklingen efter 1946, en period som, enligt kommittén, utmärks av att bildningsbegrepet fallit bort. Denna tidperiod beskrivs som ensidigt influerad av amerikansk progressivism, dominerad av en psykologisk beteendevetenskap med en målrationell och instrumentell syn på skolan. Kommittén är kritisk mot en sådan skola, då de menar att den försummat värdeperspektiven.11 Utifrån den bedömning som Läroplanskommittén gör av denna period i svensk skolutveckling kan man förstå vad de två första meningarna i det inledande citatet från Skola för bildning syftar på och vilket budskap de vill ge.

Visst utrymme i bildningsavsnuten ges åt bildningstraditioner och bildningsarbetes utförda själv skolverksamheten: folkstörelsens folkbildning, teknisk kunskapsutveckling samt fornnivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra enligt kommittén är intressanta även utifrån svensk horisont.12

Jag kan tycka att när kommittén anför att bildning varit ett centralt begrepp i svensk skoldebatt under 200 år, borde denna period ha en naturlig plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda samlade skolverksamheter hade kunnat stimulera till reflek tion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningsfull. Den sekelsk gleicha debatten kring utformningen och förändringen av det svenska parallellskolsystemet skulle kunna jämföras med 1990-talets skolorganisation i stadiet, program och kurser, formalbildningen med ammen som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller kännämen, bildningsämne:s ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring halvbildning med kunskapsformer och bildningens förening av fostrar och undervisning med värdegrunden.

10 SOU 1992:94, s. 56.
11 SOU 1992:94, s. 57.

Visst utrymme i bildningsavsnuten ges åt bildningstraditioner och bildningsarbetes utförda själv skolverksamheten: folkstörelsens folkbildning, teknisk kunskapsutveckling samt fornnivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra enligt kommittén är intressanta även utifrån svensk horisont.12

Jag kan tycka att när kommittén anför att bildning varit ett centralt begrepp i svensk skoldebatt under 200 år, borde denna period ha en naturlig plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda samlade skolverksamheter hade kunnat stimulera till reflek tion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningsfull. Den sekelsk gleicha debatten kring utformningen och förändringen av det svenska parallellskolsystemet skulle kunna jämföras med 1990-talets skolorganisation i stadiet, program och kurser, formalbildningen med ammen som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller kännämen, bildningsämne:s ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring halvbildning med kunskapsformer och bildningens förening av fostrar och undervisning med värdegrunden.

10 SOU 1992:94, s. 56.
11 SOU 1992:94, s. 56.
Även en enkel begreppsanalyser av order inbildning i både äldre och nutida ordböcker hade gett ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att order har betydelse och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapans process och nivå som i ”lär”, ”visioner”, ”förädlad”, ”uppoffra”, ”kunnig” och ”bälsa”. Den är ett värdeladdat ord som både gör skillnad mellan människor och ”bildningsfilist”, ”hövlighet”, ”modesak” och ”ordvändning”.

13 Jens Alfredsson & Magnus Gunnarsson, Bildning – en begreppsanalyse, Göteborg 2003, s. 4–8.

14 Sven Carpel Bring, Svenskt entforbättrad inbeteckningsordbok, Stockholm 1930, s. 18–253.


Även en enkel begreppsanalyser av order inbildning i både äldre och nutida ordböcker hade gett ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att order har betydelse och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapans process och nivå som i ”lär”, ”visioner”, ”förädlad”, ”uppoffra”, ”kunnig” och ”bälsa”. Den är ett värdeladdat ord som både gör skillnad mellan människor och ”bildningsfilist”, ”hövlighet”, ”modesak” och ”ordvändning”.

13 Jens Alfredsson & Magnus Gunnarsson, Bildning – en begreppsanalyse, Göteborg 2003, s. 4–8.

14 Sven Carpel Bring, Svenskt entforbättrad inbeteckningsordbok, Stockholm 1930, s. 18–253.


Även en enkel begreppsanalyser av order inbildning i både äldre och nutida ordböcker hade gett ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att order har betydelse och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapans process och nivå som i ”lär”, ”visioner”, ”förädlad”, ”uppoffra”, ”kunnig” och ”bälsa”. Den är ett värdeladdat ord som både gör skillnad mellan människor och ”bildningsfilist”, ”hövlighet”, ”modesak” och ”ordvändning”.

13 Jens Alfredsson & Magnus Gunnarsson, Bildning – en begreppsanalyse, Göteborg 2003, s. 4–8.

14 Sven Carpel Bring, Svenskt entforbättrad inbeteckningsordbok, Stockholm 1930, s. 18–253.


Kommentar: Utifrån motsatsordet obildad och dess synonymer ser man att bildning i både äldre och nutida ordböcker hade ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapans process och nivå som i ”lär”, ”visioner”, ”förädlad”, ”uppoffra”, ”kunnig” och ”bälsa”. Den är ett värdeladdat ord som både gör skillnad mellan människor och ”bildningsfilist”, ”hövlighet”, ”modesak” och ”ordvändning”.

13 Jens Alfredsson & Magnus Gunnarsson, Bildning – en begreppsanalyse, Göteborg 2003, s. 4–8.
Men Läroplanskommittén väljer att hävda det nysskapande i sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp och att som i citater sätta det i motsättning till det tidigare svenska skolväsendet. Att kommittén anser att bildning har varit ett centralt begrepp får dem inte att uppmärksamma de bildningssträdvanden som funnits i den svenska skolan, inte heller de olika betydelsen av bildning som har funnits och ännu finns i det svenska samhället. Det svenska skolväsendet före 1992 blir i citater "skolan förr", som kommittén inte har några "illusioner om återgång till".

Nyhumanismen ur ett annat perspektiv


Nyhumanismen ur ett annat perspektiv


20. Wolfgang Katios 2000, s. 93–96.
23. Reinhart Koselleck 2002, s. 190.

Denna betydelse av nyhumanismens bildningsbegrepp är enligt Koselleck orsaken till att det har varit ett levande och användbart begrepp i över 200 år. Bildningsbegreppet uppmanar människor att reflektera och att ständigt vara självbestämmande. Bildningen uppmanar människor att reflektera och att ständigt vara självbestämmande. Bildningens självkritiska hållning och reflektion kunde på så sätt bli en motkraft till upplysningens förnuftsbaserade utveckling och en instrumentell och intellektuell kunskap som skulle leda frigörelsen till en ny ordför.20

Koselleck menar att denna betydelse av begreppet bildning som självkritisk hållning och reflektion gör att vi måste förstå det som ett övergripande begrepp, vilket i den moderna tiden ständigt återkommer. Bildning innebär att vi förbered för nuet med känsla och ett moraliskt omdöme, medan upplysningens förnuft saknar dessa egenskaper.21

20. Wolfgang Katios 2000, s. 93–96.
23. Reinhart Koselleck 2002, s. 190.
förra halvan av 1800–talet som i den emancipatoriska kraften hos etniska minoriteter, kvinnor, arbetarställningar och ungdomsmöjligheter. När människor kritiserar auktoriteter finns bildning med och deras kraft att frigörelseinitiativ hos grupper vilkas samhälleliga situation är sådan att de längtar efter förändring. Där lever bildningen som markant, svart politiskt läger eller social grupp.

Men bildningens reflekterande funktion kan också försvinna i grupper hos vilka maktpositioner är viktigare än självkritik och reflektion. Jürgen Kocka har visat hur den bildade medelklassen under andra halvan av 1800-talet använde sig av bildning för att närma sig aristokratin. Då blev bildning en social markör mot de lägre klasserna. Dessa markörer, estetiska yttre kvaliteter som bordsskick, sociala konventioner, citat från klassisk litteratur, titlar och kläder, gav bildningsbegreppet ett nytt innehåll. Denna ändrade betydelse gör att begreppet späglade och signalerade en annan historisk kontext.25

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplanskommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se de bildningsarbeten som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självbildning och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbeten inom skolväsendet.

Undersöks den svenska skolan utifrån den emancipatoriska kraften och reflekterande funktionen inom Kosellecks övergripande bildningsbegrepp blir bildningsarbetet i svensk skolväsende annu tydligare. Bildningsföreställningar tycker jag mig kunna se i Fridjöv Bergs ifrågasättande av parallellskolestystemet in i början av 1900-talet och hans strävan att göra folkshögskolan till en bortenlärskola, en skola för alla. Det går även att se bildningstendenser i alla de skolutredningar som bordsskick, sociala konventioner, citat från klassisk litteratur, titlar och kläder, gav bildningsbegreppet ett nytt innehåll. Denna ändrade betydelse gör att begreppet späglade och signalerade en annan historisk kontext.24

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplanskommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se de bildningsarbeten som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självbildning och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbeten inom skolväsendet.

Undersöks den svenska skolan utifrån den emancipatoriska kraften och reflekterande funktionen inom Kosellecks övergripande bildningsbegrepp blir bildningsarbetet i svensk skolväsende annu tydligare. Bildningsföreställningar tycker jag mig kunna se i Fridjöv Bergs ifrågasättande av parallellskolestystemet in i början av 1900-talet och hans strävan att göra folkshögskolan till en bortenlärskola, en skola för alla. Det går även att se bildningstendenser i alla de skolutredningar som bordsskick, sociala konventioner, citat från klassisk litteratur, titlar och kläder, gav bildningsbegreppet ett nytt innehåll. Denna ändrade betydelse gör att begreppet späglade och signalerade en annan historisk kontext.25
Tydligare märke dock bildningsarbetet i det skolväsende som vänste fram under efterkrigstiden och som Löroplanskommittén kritiserar så hårt. Förutom att skapa en ninrig skola för alla uppsatta 1946 års Skollomission som mål att främja en personlighetsutveckling hos eleverna som även innehåll estetiska kvaliteter, allmänbildning samt ett framjande av egna uppfattningar, kritiskt sinne och självständighet.27 Till exempel framhåller studieplanen för modernämne undervisningens lärorolfs roll för elevens personliga utveckling och identitetskapande.28 I Läroplan för grundskolan, Lgr 80 förutsätts att grundskolan är en del av samhället och att eleven i samverkan med andra ska öva sig i att granska samhället och dess grundläggande värderingar.29 De bör uppmuntras till en reflekterande inställning genom att själva praktisera den.30 Eleverna ska alltså med nyhumanismens ord vara beredda att agera moraliskt och få förmåga att agera moraliskt.

Vad jag vill visa med dessa exempel är att vi, när vi frilägger lager efter lager i svensk skolverksamhet utifrån en annan betydelse av den nyhumanistiska bildningstanken, kan se att bildningsbegreppet har varit närvarande mer eller mindre tydligt i svenska skolväsendet, med sina frågor om skolans uppgifter och mål, sin reflektion och sin självkritik. Under efterkrigstiden skiljer ibland begreppet bildning från ordet bildning, men begreppets innehåll av reflektion och kritik finns kvar. Denna förändring speglar ett nytt historiskt sammanhang, där erfarenheterna från det andra världskriget och byggetavyget av det moderna Sverige krävts andra ord.

Jag kan konstatera att Löroplanskommittén i sitt beräknande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulerar en viss skollistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniska utbild”, i Kenneth Abrahamsson (red.), Bildningar och utbildningsformer. Om behovet av bildningsform i gymnasiet och högskolan, Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunner Asberger, Åke Iding & Lars Lindström, Studieplan för litteraturundervisning på sekundärons högstadium vid pedagogisk feroberokets i svensstamand med hela av 1950 års rehåg, Stockholm 1975, s. 10.


Löroplanskommittén förutsätter att elevens personlighetsutveckling som även innehåller estetiska kvaliteter, allmänbildning samt ett framjande av egna uppfattningar, kritiskt sinne och självständighet.27 Till exempel framhåller studieplanen för modernämne undervisningens lärorolfs roll för elevens personliga utveckling och identitetskapande.28 I Läroplan för grundskolan, Lgr 80 förutsätts att grundskolan är en del av samhället och att eleven i samverkan med andra ska öva sig i att granska samhället och dess grundläggande värderingar.29 De bör uppmuntras till en reflekterande inställning genom att själva praktisera den.30 Eleverna ska alltså med nyhumanismens ord vara beredda att agera moraliskt och få förmåga att agera moraliskt.

Vad jag vill visa med dessa exempel är att vi, när vi frilägger lager efter lager i svensk skolverksamhet utifrån en annan betydelse av den nyhumanistiska bildningstanken, kan se att bildningsbegreppet har varit närvarande mer eller mindre tydligt i svenska skolväsendet, med sina frågor om skolans uppgifter och mål, sin reflektion och sin självkritik. Under efterkrigstiden skiljer ibland begreppet bildning från ordet bildning, men begreppets innehåll av reflektion och kritik finns kvar. Denna förändring speglar ett nytt historiskt sammanhang, där erfarenheterna från det andra världskriget och byggetavyget av det moderna Sverige krävts andra ord.

Jag kan konstatera att Löroplanskommittén i sitt beräknande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulerar en viss skollistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniska utbild”, i Kenneth Abrahamsson (red.), Bildningar och utbildningsformer. Om behovet av bildningsform i gymnasiet och högskolan, Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunner Asberger, Åke Iding & Lars Lindström, Studieplan for litteraturundervisning på sekundärons högstadium vid pedagogisk feroberokets i svensstamand med hela av 1950 års rehåg, Stockholm 1975, s. 10.


Löroplanskommittén i sitt betänkande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar svar på den nya märke detta bildningsbegrepp – en spegling av ett samhälle?

Jag kan konstatera att Löroplanskommittén i sitt beräknande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulerar en viss skollistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniska utbild”, i Kenneth Abrahamsson (red.), Bildningar och utbildningsformer. Om behovet av bildningsform i gymnasiet och högskolan, Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunner Asberger, Åke Iding & Lars Lindström, Studieplan för litteraturundervisning på sekundärons högstadium vid pedagogisk feroberokets i svensstamand med hela av 1950 års rehåg, Stockholm 1975, s. 10.

Varför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speculera detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990-talet?


Varför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speculera detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990-talet?


Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Delar av detta utgår från ett konfliktfritt perspektiv och inte genom att eleven, som i Lgr 80, tillsammans med andra övas i att förhålla sig kritisk och reflekterande inför ett samhälle som går att förändra. I Läroplanskommittén text finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlet av kulturatvet, "sekters samlade erfarenheter" som utvecklar identiteten.73

Varför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speculera detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990-talet?


Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Delar av detta utgår från ett konfliktfritt perspektiv och inte genom att eleven, som i Lgr 80, tillsammans med andra övas i att förhålla sig kritisk och reflekterande inför ett samhälle som går att förändra. I Läroplanskommittén text finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlet av kulturatvet, "sekters samlade erfarenheter" som utvecklar identiteten.73
Spelar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller mosättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planeonomierna i öst och Sverige pågick av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige i sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om utbildningsområdet framtid och en misstänkt tilltro till långsiktig central samhällsplanning och samtidigt bara vaga förutsättningar om vad det nya kunskapsamhället skulle komma att innebära.


Spelar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller mosättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planeonomierna i öst och Sverige pågick av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige i sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om utbildningsområdet framtid och en misstänkt tilltro till långsiktig central samhällsplanning och samtidigt bara vaga förutsättningar om vad det nya kunskapsamhället skulle komma att innebära.


Spelar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller mosättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planeonomierna i öst och Sverige pågick av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige i sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om utbildningsområdet framtid och en misstänkt tilltro till långsiktig central samhällsplanning och samtidigt bara vaga förutsättningar om vad det nya kunskapsamhället skulle komma att innebära.


36 Spelar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller mosättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planeonomierna i öst och Sverige pågick av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige i sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om utbildningsområdet framtid och en misstänkt tilltro till långsiktig central samhällsplanning och samtidigt bara vaga förutsättningar om vad det nya kunskapsamhället skulle komma att innebära.


Spelar då detta bildningsbegrepp några förändringar eller mosättningar i Sverige och världen under dessa två år? I omvärlden kollapsade planeonomierna i öst och Sverige pågick av en djup ekonomisk kris med hög arbetslöshet. 1991 lämnade Sverige i sin ansökan om medlemskap i EU. Det fanns i landet en allmän osäkerhet om utbildningsområdet framtid och en misstänkt tilltro till långsiktig central samhällsplanning och samtidigt bara vaga förutsättningar om vad det nya kunskapsamhället skulle komma att innebära.

efterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori

historietidskrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort

men någonstans måste gränser dras och valet föll på Sveriges mest sålda

som helst av dessa medieprodukter kunde ha varit föremål för studien,

Historia säljs i dag överallt genom film, spel, böcker och upplevelser. Vilken

bibliotek för att läsa tidskriften

Varje månad placerar sig 187 000 personer i soffor, vid köksbord eller på

producerad historia

Om innehåll och form i kommersiellt

producerad historia

Varje månad placerar sig 187 000 personer i soffor, vid köksbord eller på

bibliotek för att läsa tidskriften Populär Historia.1 De möter kungar och

uppförda, krig och fred, plaser och minnesstä, ja, det mesta man kan tänka

sig från svunna tider. Vissa läser för att lära, andra för en stunds underhållning.

Popular Historia är en kommersiell produkt med historiskt fokus: detta

historiets skrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort

antal människors syn på det förflutna. I syfte att förstå och förklara den stora

etterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori

Popular Historia är en kommersiell produkt med historiskt fokus; detta

historiets skrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort

antal människors syn på det förflutna. I syfte att förstå och förklara den stora

etterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori


att 187 000 personer läste tidskriften; 60-80 % av dem är män. http://www.musilo.se/

media/244785/orvesto%20konsument%202009_2.pdf, 2010-01-14.

267


att 187 000 personer läste tidskriften; 60-80 % av dem är män. http://www.musilo.se/

media/244785/orvesto%20konsument%202009_2.pdf, 2010-01-14.
samt tidsfrånsäkralas framställningsformer finna svar på frågorna: Vad kan karaktärisera ett kommersiellt historiebruk? Vad består det inte av? Vilka behov kan det svara mot och vad påverkas det av?

2 Karl-Ernst Jeismann, "Geschichtsbewuβtsein", i Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörg Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1, Düsseldorf 1980, s. 42.

Ett vetenskapligt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,2,5 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.6 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


Ett moraliskt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,3,6 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.4 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


Ett vetenskapligt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,2,5 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.6 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


Ett moraliskt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,3,6 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.4 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


Ett moraliskt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,3,6 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.4 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


Ett moraliskt historiebruk kännetecknas av att historia fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtida sammanhang och aktuella perspektiv på framtiden,3,6 gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Våra möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och kommersialiserade historien är i dag dominerande, ja, kanske så ansenligt att historiska framställningar som produceras utanför skolor och universitet är styrande för hur många av dagens människor förhåller sig till det förgångna.4 Historienspryglar dessutom, med historiemedvetandets hjälp, uppfattningar om hur nutida och kommande verkligheter ska förstås och hanteras. Därför har det kommersiella historiebruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implicatior värda att problematisera.


sedan två decennier blivit plats där sv, argument och röter har sökts och återfinns.8 Skuld- och identitetsfrågorna har inte uppkommit av en slump, utan av att den nya världen förändrar förutsättningarna för etablerade historiska ”sanningar”. Förändringarna behöver inte ske inom nationen för att få nationell betydelse, det sker när de brukas i svenska sammanhang och tysken.

I denna genomgripande fysiska och mentala förändringsprocess kan vi söka anledningar till uppkomsten av Popular Historia, vars historiförmördel svarar mot allmänna existentiella och moraliska belast att minnas, återspeglar, ställa inför rätta, förlåta eller glömma. Redaktion och artikelförfattare vill sätta ”bra” historia i en tid då behovet och intresset ökat. Konsumenterna vill få svar som bekräftar och utmanar samtiden, eller bara underhåller. Det kommer inte att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som att det kommer att fungera som at

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts. Med undantag för det kommersiella.-

Mediet underlättar möjligheten att odla gemenskaper ”på distans”, en effekt som även bör ha några andra effekter. Det är att mediet kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är.11 Urvål och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förflutna utan även vem som blir synlig i dag.

Ytterligare en intressant effekt av det kommersiella historiebruket är hur svårsmält det har varit för yrkeshistoriker. I stället för att studera svåra fenomen och reflektera över dessa har flera gått i klinich med journalister och författare som med populäristorhistoriska produktioner ärätt huru historiska fält. Irritationen har främst orsakats av sakens brist på källkritisk kompetens.12 T onläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelförfattarna i Popular Historia.

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts. Med undantag för det kommersiella.-

Mediet underlättar möjligheten att odla gemenskaper ”på distans”, en effekt som även bör ha några andra effekter. Det är att mediet kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är.11 Urvål och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förflutna utan även vem som blir synlig i dag.

Ytterligare en intressant effekt av det kommersiella historiebruket är hur svårsmält det har varit för yrkeshistoriker. I stället för att studera svåra fenomen och reflektera över dessa har flera gått i klinich med journalister och författare som med populäristorhistoriska produktioner ärätt huru historiska fält. Irritationen har främst orsakats av sakens brist på källkritisk kompetens.12 T onläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelförfattarna i Popular Historia.

Om vad som ansetts vara av historisk betydelse, men omkransen kan inte ses som ett specifikt problem för det kommersiella bruket utan förekommer i samtliga bruk. Skillnaden är att exempelvis ett vetenskapligt bruk inte når samma mängd av människor som det kommersiella.

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts. Med undantag för det kommersiella.-

Mediet underlättar möjligheten att odla gemenskaper ”på distans”, en effekt som även bör ha några andra effekter. Det är att mediet kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är.11 Urvål och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förflutna utan även vem som blir synlig i dag.

Ytterligare en intressant effekt av det kommersiella historiebruket är hur svårsmält det har varit för yrkeshistoriker. I stället för att studera svåra fenomen och reflektera över dessa har flera gått i klinich med journalister och författare som med populäristorhistoriska produktioner ärätt huru historiska fält. Irritationen har främst orsakats av sakens brist på källkritisk kompetens.12 T onläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelförfattarna i Popular Historia.

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts. Med undantag för det kommersiella.-

Mediet underlättar möjligheten att odla gemenskaper ”på distans”, en effekt som även bör ha några andra effekter. Det är att mediet kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är.11 Urvål och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förflutna utan även vem som blir synlig i dag.
Definitionsdiscussionen kan, till sist, må ha av ett omvänt perspektiv, nämligen vad det kommersiella bruket inte är. Vi kan snabbt konstatera att det varken är små, homogent eller genreorienterat till sin natur. I några gener blandas fiktiva element med faktiska, medan andra hänger sig strikt till dokumentära framställningAR.15 När historien brucks kommersiell är den sällan genomsydd av vetenskapliga inslag som problematisering och källkritik. Förekommer sådana är det inte utför samma syfte som i det vetenskapliga historiebruket, utan som kvalitetsbjudande inslag som svarar mot konsumentens krav. Bruket kan heller inte med sitt bredd och uttalande perspektiv relateras till sådana existentiella behov som till exempel släktforskning, utan endast ev. släktforskning tillfredsställer det existentiella behov.26


Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vanliga respektive mindre vanliga framställningS.16 De två artiklarna utgör inte ett representativt underlag för slutsatser utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiell historiebruk.17


16 For tidskriften vanliga respektive mindre vanliga framställningsformer.16

17 Det två avsnitten ur ett representativt underlag för slutserier utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiell historiebruk.


Definitionsdiscussionen kan, till sist, må ha av ett omvänt perspektiv, nämligen vad det kommersiella bruket inte är. Vi kan snabbt konstatera att det varken är små, homogent eller genreorienterat till sin natur. I några gener blandas fiktiva element med faktiska, medan andra hänger sig strikt till dokumentära framställningAR.15 När historien brucks kommersiell är den sällan genomsydd av vetenskapliga inslag som problematisering och källkritik. Förekommer sådana är det inte utför samma syfte som i det vetenskapliga historiebruket, utan som kvalitetsbjudande inslag som svarar mot konsumentens krav. Bruket kan heller inte med sitt bredd och uttalande perspektiv relateras till sådana existentiella behov som till exempel släktforskning, utan endast ev. släktforskning tillfredsställer det existentiella behov.26


Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vanliga respektive mindre vanliga framställningS.16 De två artiklarna utgör inte ett representativt underlag för slutsatser utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiell historiebruk.17


16 For tidskriften vanliga respektive mindre vanliga framställningsformer.16

17 Det två avsnitten ur ett representativt underlag för slutserier utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiell historiebruk.


Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer. Ett övergripande syfte är att se på hur programmens formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig altså inte om en klassisk receptionsstudie av reflektion hos tittarna, det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24

Teorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Sjoholm. Kort sammanfattar boken undersökningen på att idetifiera vilket slags kunskap, informativ eller processuell, som prioriteras och förmedlas i TV-dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att ta reda på hur programmets formella strukturer och grepp främjar olika typer av reflektion hos tittarna; det rör sig alltså inte om en klassisk receptionsstudie av faktaprogram i svensk television under 1980-talet, Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategi” avser Sjoholm en teknik som visar sig vara en stora position och leda den till en vis uppfattning om verkligheten, och därmed till en vis handling.24
sistämöda strategin upp för eftertanke och värdering. Berättelsestrategierna definieras i anslutning till textanalyserna i nästa avsnitt där de även används som analysinstrument i syfte att understödja definitionen av kommersiellt historiebruk och synliggöra tändbara morttagarintyck.

Att tänka att är större än att tänka om...

Den läsare som i Popular Historias texter möter 1600-talets vinglag i Pommern eller unga soldaterna rådade i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppställningar från skolans svarta tavla om orsaker, förföll och följdor. Men vilka bilder möter han i Sveriges populära historieökonometri? Kommer läsningen att kompanjeras av igenkännande hummande eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: "så här har jag aldrig tänkt"?

22 Veronica Stedholm 1994, s. 207–208.

sistämöda strategin upp för eftertanke och värdering. Berättelsestrategierna definieras i anslutning till textanalyserna i nästa avsnitt där de även används som analysinstrument i syfte att understödja definitionen av kommersiellt historiebruk och synliggöra tändbara morttagarintyck.

Att tänka att är större än att tänka om...

Den läsare som i Popular Historias texter möter 1600-talets vinglag i Pommern eller unga soldaterna rådade i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppställningar från skolans svarta tavla om orsaker, förföll och följdor. Men vilka bilder möter han i Sveriges populära historieökonometri? Kommer läsningen att kompanjeras av igenkännande hummande eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: "så här har jag aldrig tänkt"?

22 Veronica Stedholm 1994, s. 207–208.

sistämöda strategin upp för eftertanke och värdering. Berättelsestrategierna definieras i anslutning till textanalyserna i nästa avsnitt där de även används som analysinstrument i syfte att understödja definitionen av kommersiellt historiebruk och synliggöra tändbara morttagarintyck.

Att tänka att är större än att tänka om...

Den läsare som i Popular Historias texter möter 1600-talets vinglag i Pommern eller unga soldaterna rådade i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppställningar från skolans svarta tavla om orsaker, förföll och följdor. Men vilka bilder möter han i Sveriges populära historieökonometri? Kommer läsningen att kompanjeras av igenkännande hummande eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: "så här har jag aldrig tänkt"?

22 Veronica Stedholm 1994, s. 207–208.
mötet med personer och artefakter, till det förflutna "verkligheter". Men i Englands texter blir konstruktionen mer påtaglig då kalla materialet spelas mellan människors känslor och erfarenheter, något som antingen kan ge upphov till identifikation eller utmana invandrutman för föreställningar hos læsaren, det vill säga skapa flera tolkningsmöjligheter. Englund låter dessutom människoköden ta sig själva, medan de pommersvenska källorna, även de laddade med flera konnotationer och verkligheter, fortses med färdiga tolkningar. De historiebruk som aktiveras vid läsning av texten om första världskriget kan vara av existentiell och moralisk art beroende på läsarens referenser, men det går även att identifiera inslag av vetenskapligt bruk.

26 Att belägga historiska framställningar är en självklarhet i de flesta historiebruk, men eftersom det kommersiella även innefattar fiktiva och populariserade framställningar är bevisföringen inte alltid ett naturligt inslag.

27 Populär Historia 1991:1, s. 8.

28 Populär Historia 1991:1, s. 8.

Artiklarna visar, trots innehålls- och formmässiga skillnader, betydelsen av att lyfta fram bevis på det inträffade och upplevda, alltså dokumentära och i viss mån vetenskapliga drag. Ett sätt att bredda perspektivet på artiklarna är att ställa dem mot Snehrels teorier kring TV- sänd dokumentärprogram. Den dokumentära realisemns berättelsestrategi syftar till att ge en utklärelse av att innehållet representerar verklighet och sanning, vilket görs via presentationer av konkreta händelser och fakta. I de inledande meningarna i artikeln om Pommern uppvisas både konstruktion och faktor.

28 Den som rullar i land från farjan i det ännu solkiga Sassnitz möter en miljö som på ett radikalt sätt skiljer sig från den svenska. Det är därför inte så lätt att föreställa sig att det är gammal svensk mark man beträder. Hela om Rügen en och en stor del av fastlandet söder därom lydde under de tre kronorna i nästan tvåhundra år.27


26 Stoehrels andra identifierade strategi, den taktiska populär, ska vinna och behålla publikens uppmärksamhet via "förfrörelsetaktik", vilket innebär att innehållet kopplas till publikens verklighet och relevans. Andra kännetecken

mötet med personer och artefakter, till det förflutna "verkligheten". Men i Englands texter blir konstruktionen mer påtaglig då kalla materialet spelas mellan människors känslor och erfarenheter, något som antingen kan ge upphov till identifikation eller utmana invandrutman för föreställningar hos læsaren, det vill säga skapa flera tolkningsmöjligheter. Englund låter dessutom människoköden ta sig själva, medan de pommersvenska källorna, även de laddade med flera konnotationer och verkligheter, förses med färdiga tolkningar. De

...
är tempo och fiktions.28 Strategippen är svårare att finna i dokumentärt orienterade framställningar, men allmänt sett kan metoden i båda artiklarna tala till läsarnas verklighet via eventuella erfarenheter av historiska exkursioner eller närvaron i ögonvittnesskildringarna.


Det som skedde åren 1914–19 kom tvetolkat att forma hela 1900-talet: kriget var det jugendsektors stora urkatastrof, vilken förutan de andra är utändhur. Utan första världskriget skulle boljärverkens aldrig ha gripit makten i Ryssland och nazisterna aldrig segrat i Tyskland; utan första världskriget skulle det aldrig ha blivit något andra världskrig, och ingen Förintning, inte heller något kallt krig, samtidigt som de konflikter som präglat tiden efter 1945 troligen inte skulle ha ägt rum.29


De sex avslutande minikapitlen kompletterar artikeln sälframställning med personliga upplevelser från samtida ögonvittnare. Så här berättar en ung kvinna som arbetade på ett tyskt barnsjukhus 1918:

Det är tempo och fiktions.28 Strategippen är svårare att finna i dokumentärt orienterade framställningar, men allmänt sett kan metoden i båda artiklarna tala till läsarnas verklighet via eventuella erfarenheter av historiska exkursioner eller närvaron i ögonvittnesskildringarna.


Det som skedde åren 1914–19 kom tvetolkat att forma hela 1900-talet: kriget var det jugendsektors stora urkatastrof, vilken förutan de andra är utändhur. Utan första världskriget skulle boljärverkens aldrig ha gripit makten i Ryssland och nazisterna aldrig segrat i Tyskland; utan första världskriget skulle det aldrig ha blivit något andra världskrig, och ingen Förenta, inte heller något kallt krig, samtidigt som de konflikter som präglat tiden efter 1945 troligen inte skulle ha ägt rum.29


277

Stoehrel menar att publiken, med hjälp av den estetiska strategin, får möjlighet att utveckla egna omdömen om olika kunskapsområden kopplas till existentiella frågor.18 Englands artikel illustrerar detta eftersom både kontrafaktiska resonemang, faktiskt händelseförlopp och ögonvittnesutredningar kan komma att påverka den verkliga historien och möta kontrafaktiska resonemang.19 Varför publiceras då Englands artikel? Ett svar kan vara att författaren är en välkänd och meriterad akademiker, vilket förväntas locka fler läsare – ett karakteristiskt drag för kommersiellt historiebruk.

Det kommersiella brukets förpackning och lockelse

Mitt antagande är att Popular Historia kan underröka utifrån berättelse- och kunskapskategorier i närliggande kommersiellt producerade genrer. Vilken sorts kunskap som skapas i mötet med Popular Historias texter är intressant att reflektera över, eftersom tidskriftets främsta syfte sågs vara kognitivt. Englands artikel bygger på en estetisk berättelsestrategi


Stoehrel menar att publiken, med hjälp av den estetiska strategin, får möjlighet att utveckla egna omdömen om olika kunskapsområden kopplas till existentiella frågor.18 Englands artikel illustrerar detta eftersom både kontrafaktiska resonemang, faktiskt händelseförlopp och ögonvittnesutredningar kan komma att påverka den verkliga historien och möta kontrafaktiska resonemang.19 Varför publiceras då Englands artikel? Ett svar kan vara att författaren är en välkänd och meriterad akademiker, vilket förväntas locka fler läsare – ett karakteristiskt drag för kommersiellt historiebruk.

Det kommersiella brukets förpackning och lockelse

Mitt antagande är att Popular Historia kan underröka utifrån berättelse- och kunskapskategorier i närliggande kommersiellt producerade genrer. Vilken sorts kunskap som skapas i mötet med Popular Historias texter är intressant att reflektera över, eftersom tidskriftets främsta syfte sågs vara kognitivt. Englands artikel bygger på en estetisk berättelsestrategi


Stoehrel menar att publiken, med hjälp av den estetiska strategin, får möjlighet att utveckla egna omdömen om olika kunskapsområden kopplas till existentiella frågor.18 Englands artikel illustrerar detta eftersom både kontrafaktiska resonemang, faktiskt händelseförlopp och ögonvittnesutredningar kan komma att påverka den verkliga historien och möta kontrafaktiska resonemang.19 Varför publiceras då Englands artikel? Ett svar kan vara att författaren är en välkänd och meriterad akademiker, vilket förväntas locka fler läsare – ett karakteristiskt drag för kommersiellt historiebruk.

Det kommersiella brukets förpackning och lockelse

Mitt antagande är att Popular Historia kan underröka utifrån berättelse- och kunskapskategorier i närliggande kommersiellt producerade genrer. Vilken sorts kunskap som skapas i mötet med Popular Historias texter är intressant att reflektera över, eftersom tidskriftets främsta syfte sågs vara kognitivt. Englands artikel bygger på en estetisk berättelsestrategi


Stoehrel menar att publiken, med hjälp av den estetiska strategin, får möjlighet att utveckla egna omdömen om olika kunskapsområden kopplas till existentiella frågor.18 Englands artikel illustrerar detta eftersom både kontrafaktiska resonemang, faktiskt händelseförlopp och ögonvittnesutredningar kan komma att påverka den verkliga historien och möta kontrafaktiska resonemang.19 Varför publiceras då Englands artikel? Ett svar kan vara att författaren är en välkänd och meriterad akademiker, vilket förväntas locka fler läsare – ett karakteristiskt drag för kommersiellt historiebruk.

Med utgör av berättelsestrategierna kan även egenkännlighetens betydelse diskuteras. När läsaren möter en strategi från annan känd genre, som TV-sänd dokumentärprogram, kan det påverka förståelsen av Populär Historias artiklar.36 En annan uppkopplning bör vara att läsaren blir en "talar samma språk" som tiden och TV-programmen.37 Men den för sammanhanget kanske viktigaste beröringspunkten är det kommerciella intresset; tidningens upphovsmän styrs av samma intresse som TV-dokumentärens, nämligen att oka kunskognition.


34 Veronica Stoehear 1994, s. 82–83. Stoehear betonar vid flera tillfällen hur framställande upplysningens kunskapsbild kan vara i dag.
35 Veronica Stoehear 1994, s. 117.
36 Jamföra Hayden White, *Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore 1987, s. 84.
37 *Populär Historia* 2010:1, s. 6, apostroferas i ledertexten: "Jag är övertygad om att ni upptäcker att ni kunna läsa några av ditt地坪er mest värdefulla läsämnen...", och invijs till kommande resesamlingar.


34 Veronica Stoehear 1994, s. 82–83. Stoehear betonar vid flera tillfällen hur framställande upplysningens kunskapsbild kan vara i dag.
35 Veronica Stoehear 1994, s. 117.
36 Jamföra Hayden White, *Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore 1987, s. 84.
37 *Populär Historia* 2010:1, s. 6, apostroferas i ledertexten: "Jag är övertygad om att ni upptäcker att ni kunna läsa några av ditt地坪er mest värdefulla läsämnen...", och invijs till kommande resesamlingar.


34 Veronica Stoehear 1994, s. 82–83. Stoehear betonar vid flera tillfällen hur framställande upplysningens kunskapsbild kan vara i dag.
35 Veronica Stoehear 1994, s. 117.
36 Jamföra Hayden White, *Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore 1987, s. 84.
37 *Populär Historia* 2010:1, s. 6, apostroferas i ledertexten: "Jag är övertygad om att ni upptäcker att ni kunna läsa några av ditt地坪er mest värdefulla läsämnen...", och invijs till kommande resesamlingar.

38 Ulf Zander 2001, s. 43–44.


38 Ulf Zander 2001, s. 43–44.
Lärarna och nazismen

Den svenska lärarkårens reaktioner på den nazistiska maktövertagandet


Jag tar min utgångspunkt i lärarorganisationernas styrelseprotokoll och officiella tidskrifter: Svensk Läraretidning (SL), organ för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening, Lärarinförbundet (LF), organ för Sveriges Folkskollärarinneförbund, Folkskollegistorcentralen, Tidning för Sveriges läroverk (TfSL), organ för Läroverkslärarnas Riksförbund, Folkskollegistorcentrums Tidning (FT), organ för Sveriges Folkskollärarförbund och Tidning för Sveriges läroverk (TfSL), organ för Läroverkslärarnas Riksförbund. Lärartidningarna var i första hand interna organ, men lästes även av en bredare krets. Det politiska och värdemässiga budskapet som presenterades var inte enhart avsett för de egna medlemmarna, utan syftade också till att positionera förbundet i det bredare svenska samhället.  

1 Göran Sparrlöf, "Vi manliga lärare" Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsrätt 1920–1963, Umeå 2007, s. 29. Det finns inte i ett förbund för
Lärarnas berättelse om sig själva och sin käranda
Vid 1800-talets mitt växte det fram två stora lärarärer i Sverige, en folkskolalärarkår efter den obligatoriska folkskolans införande 1842, och en läroverkslärarkår efter reformeringen av läroväsendet vid mitten av seklet. Inom dessa läraläraleveter utvecklades tidigt en käranda, med en värdeämnad gemenskap och en uttalad människo- och samhällsyn. Klarast syns detta hos folkskolans lärare, som tidigare gav uttryck för en individualistisk människoyn och en strävan mot ett parlamentariskt styrelseskick. Värderingssamtal förändras detta synsätt till stora delar med de liberala och socialdemokratiska kraven på samhällsförändring. Folkoläraleveter var kraftigt överrepresenterade i just de liberala och socialdemokratiska rösterna. Christina Florin ser det politiska engagemanget som en konsekvens av lärarnas professionellisingsträvan.1 Kjell Östberg benämner folkskolans lärare som ”en yrkeskår som allmänt tillkännager en nyckelroll för landers demokratisering”.2 Forskningen på detta område pekar ganska entydigt på att det rör sig om utvecklandet av två allt mer självmedvetna lärarärer som successivt profilerar sig professionellt och värdemässigt till stöd för det framväxande demokratiska industrisamhället.3


Lärarnas berättelse om sig själva och sin käranda
Vid 1800-talets mitt växte det fram två stora lärarärer i Sverige, en folkskolalärarkår efter den obligatoriska folkskolans införande 1842, och en läroverkslärarkår efter reformeringen av läroväsendet vid mitten av seklet. Inom dessa läraläraleveter utvecklades tidigt en käranda, med en värdeämnad gemenskap och en uttalad människo- och samhällsyn. Klarast syns detta hos folkskolans lärare, som tidigare gav uttryck för en individualistisk människoyn och en strävan mot ett parlamentariskt styrelseskick. Värderingssamtal förändras detta synsätt till stora delar med de liberala och socialdemokratiska kraven på samhällsförändring. Folkoläraleveter var kraftigt överrepresenterade i just de liberala och socialdemokratiska rösterna. Christina Florin ser det politiska engagemanget som en konsekvens av lärarnas professionellisingsträvan.4 Kjell Östberg benämner folkskolans lärare som ”en yrkeskår som allmänt tillkännager en nyckelroll för landers demokratisering”.3 Forskningen på detta område pekar ganska entydigt på att det rör sig om utvecklandet av två allt mer självmedvetna lärarärer som successivt profilerar sig professionellt och värdemässigt till stöd för det framväxande demokratiska industrisamhället.4


1 Christina Florin, Kampen om kändare: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den folkskolans lärare. Umeå 1987, s. 90–91.2


såg nazismen som ett objekt att betrakta, utan som något att förhålla sig till mer dynamiskt, genom en berättelse. Det är en berättelse som influerades av andra: om moderniteten, folkhemmet, demokratin, freden och neutraliteten. Enligt Alm får berättelsen en struktur och mening när den konfronteras med eller kontrasteras mot andra, och när aktören, i det här fallet en grupp lärare, tvingas reflektera över sin historia och formulera sina förväntningar på framtiden. Detta tvingades den svenska lärarkåren till av den nazistiska utmaningen.5


Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kamp, blod, nyordning, folk och ras får en ändrad betydelse. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkkåren inom lärarkåren var mycket mer förankrat i det allmänna debattspellet, mer inlånt och därmed mer svårtolkat. Språkets roll: dels påverkades den av det nazistiska maktverket, och dels påverkade den läraren i deras strävan att förstå samtidens verklighet.


Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kamp, blod, nyordning, folk och ras får en ändrad betydelse. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkkåren inom lärarkåren var mycket mer förankrat i det allmänna debattspellet, mer inlånt och därmed mer svårtolkat. Språkets roll: dels påverkades den av det nazistiska maktverket, och dels påverkade den läraren i deras strävan att förstå samtidens verklighet.


6 Martin Alm 2002, s. 26.


7 Svensk Läraretidning 7 juni 1933, s. 343.
8 Det hela beskrivs även i litteraturen av nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: "Man merkt die Absicht." 8 Där beskrivs hur även lärarna vid de privata skolorna i Tyskland måste lämna in "arierintyg". Förordningens formuleringar som "renrasiga arier" och "judiskt eller annat främmande blod i sina ådror" återges.
9 Svensk Läraretidning 15 mars 1933, s. 248.
601–602.

Klassificering och kategorisering
De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. 10 Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklande kring sin egen självoljd och nazisme, är ledarartiklar, signerade eller ongiverade, av stort intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongresser eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publicerades presskälla med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

7 Svensk Läraretidning 7 juni 1933, s. 343.
8 Det hela beskrivs även i litteraturen av nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: "Man merkt die Absicht." 8 Där beskrivs hur även lärarna vid de privata skolorna i Tyskland måste lämna in "arierintyg". Förordningens formuleringar som "renrasiga arier" och "judiskt eller annat främmande blod i sina ådror" återges.
9 Svensk Läraretidning 15 mars 1933, s. 248.
601–602.

Klassificering och kategorisering
De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. 10 Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklande kring sin egen självoljd och nazisme, är ledarartiklar, signerade eller ongiverade, av stort intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongresser eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publicerades presskälla med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

7 Svensk Läraretidning 7 juni 1933, s. 343.
8 Det hela beskrivs även i litteraturen av nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: "Man merkt die Absicht." 8 Där beskrivs hur även lärarna vid de privata skolorna i Tyskland måste lämna in "arierintyg". Förordningens formuleringar som "renrasiga arier" och "judiskt eller annat främmande blod i sina ådror" återges.
9 Svensk Läraretidning 15 mars 1933, s. 248.
601–602.

Klassificering och kategorisering
De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. 10 Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklande kring sin egen självoljd och nazisme, är ledarartiklar, signerade eller ongiverade, av stort intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongresser eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publicerades presskälla med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

7 Svensk Läraretidning 7 juni 1933, s. 343.
8 Det hela beskrivs även i litteraturen av nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: "Man merkt die Absicht." 8 Där beskrivs hur även lärarna vid de privata skolorna i Tyskland måste lämna in "arierintyg". Förordningens formuleringar som "renrasiga arier" och "judiskt eller annat främmande blod i sina ådror" återges.
9 Svensk Läraretidning 15 mars 1933, s. 248.
601–602.

Klassificering och kategorisering
De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. 10 Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklande kring sin egen självoljd och nazisme, är ledarartiklar, signerade eller ongiverade, av stort intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongresser eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publicerades presskälla med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.
Kongressers och allmänna möten spelade en stor roll i undervisningens värld under mellankrigstiden. Många av dessa kongresser framförde ett politiskt budskap. Det gällde även de internationella och internordiska lärorganisationernas möten, som i stor utsträckning var inriktade på att skapa en atmosfär av fred, försöken, förståelse och humanism. Det var alltså naturligt för redaktionerna att referera från dessa läromöten i en politisk ton. Även kongresser som berörde mer politiska frågor blev refererade i tidningens spalter, till exempel fredskongresser.11

Tidningarnas spalter upplån även för utomstående personer, som skrev direkt eller indirekt i politiska frågor. I vissa fall var det ett taktetat drag av redaktion och styrelse att låta enskilda medlemmar eller utomstående skriva kritiska artiklar och recensioner med udden riktad mot det nazistiska Tyskland. Kritiken kom då fram utan att den behövde uttalas av styrelsen. 

Källmaterialet ger ingen ingång om hur redaktionen valde ut de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det går alltså inte att spåra någon strategi bakom dessa urval.

Källmaterialet ger ingen fingervisning om hur redaktionen valde ut de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det går alltså inte att spåra någon strategi bakom dessa urval. 

Kongressers och allmänna möten spelade en stor roll i undervisningens värld under mellankrigstiden. Många av dessa kongresser framförde ett politiskt budskap. Det gällde även de internationella och internordiska lärorganisationernas möten, som i stor utsträckning var inriktade på att skapa en atmosfär av fred, försöken, förståelse och humanism. Det var alltså naturligt för redaktionerna att referera från dessa läromöten i en politisk ton. Även kongresser som berörde mer politiska frågor blev refererade i tidningens spalter, till exempel fredskongresser.12

Tidningarnas spalter upplån även för utomstående personer, som skrev direkt eller indirekt i politiska frågor. I vissa fall var det ett taktetat drag av redaktion och styrelse att låta enskilda medlemmar eller utomstående skriva kritiska artiklar och recensioner med udden riktad mot det nazistiska Tyskland. Kritiken kom då fram utan att den behövde uttalas av styrelsen. 

Källmaterialet ger ingen ingång om hur redaktionen valde ut de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det går alltså inte att spåra någon strategi bakom dessa urval.
Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren foljde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är

Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är

Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är

Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren föll kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är

Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren föll kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är

Folkskollärarens bevakning

Folkskolläraren föll kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitler maktövertagande kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Det började med att kommunikerätter, sparsamt kommenterade, för att fram på värkantern översatt i referat kring skolans likriktning. De källor som används är
till största delen tyst pressemateriel, särskilt de tyska folkskolalärarnas tidning Allgemeine deutsche Lehrberichterätt och andra tyska läsartidningar som den pedagogiska tidsskriftens Leipziger Lehrberichterätt. Man förlitar sig även på den engelska läsartidsskriftens The Schoolmaster rapportering från Tyskland.

Det är alltså ett lärarorganisationsperspektiv man har på den politiska utvecklingen, och det går att se hur den egna självidliden utgör en referensram för kommentaterna. Folkskolalärarnas tidning är det organ som flitigt återgav rapportering från Tyskland.

Det är alltså ett lärarorganisationsperspektiv man har på den politiska utvecklingen, och det går att se hur den egna självidliden utgör en referensram för kommentaterna. Folkskolalärarnas tidning är det organ som flitigt återgav rapportering från Tyskland.

Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfrekventa linje kom av naturgivna skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemötes omedelbart och skarpt av redaktionen. Den strategi som kan skönjas är alltså att först låta den brutala verkligheten tala sitt eget språk, följa av redaktionens osignerade kommentarer. Tillsit kommer det att läsarnas ögon även på redaktionsplatsen, var och en med egna perspektiv.

Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfrekventa linje kom av naturgivna skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemötes omedelbart och skarpt av redaktionen. Den strategi som kan skönjas är alltså att först låta den brutala verkligheten tala sitt eget språk, följa av redaktionens osignerade kommentarer. Tillsit kommer det att läsarnas ögon även på redaktionsplatsen, var och en med egna perspektiv. 16

Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfrekventa linje kom av naturgivna skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemötes omedelbart och skarpt av redaktionen. Det strategiska barn och konstateras av insändarnas osignerade invändningar. Det strategiska barn och konstateras av insändarnas osignerade invändningar. 17

Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfrekventa linje kom av naturgivna skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemötes omedelbart och skarpt av redaktionen. Den strategi som kan skönjas är alltså att först låta den brutala verkligheten tala sitt eget språk, följa av redaktionens osignerade kommentarer. Tillsit kommer det att läsarnas ögon även på redaktionsplatsen, var och en med egna perspektiv. 17

Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Insändarna som var kritiska mot tidningens tyskfrekventa linje kom av naturgivna skäl först när denna linje stod klar för läsarna. Insändarna och dess invändningar bemötes omedelbart och skarpt av redaktionen. Det strategiska barn och konstateras av insändarnas osignerade invändningar. Det strategiska barn och konstateras av insändarnas osignerade invändningar. 17
Medan vi i Sverige eftersträvar objektivitet, proklameras kulturminister Schemm: ’vi är inte objektiva, vi är tyska’. Medan vi här efter bistra förmåga säker uppstörra barnen till förfrångsmot mot olika tänkande, läs, de tyska barnen hat till allt som dikaturen stämplar som ’ortskt’, medan vi i historisundervisningen allmener säker fär bör chauffism och folkhar, läs, de tyska barnen förade för sina skolarkarter av judisk ris. Även metoder för undervisningen rön ft förändring av den nya tyska andan. Den individuella fostran som av allä lärare, värger man väl påstår, i vår land erkänner som ett önskomm, det är inte alltid kan förverkligas inom nuvarande skollogon – stämplas av tysk pedagogik som ort, därför att därigenom skapas individualiser. Målet för uppfostran är fixerad. Vi följer er blint, vart ni leder os! Sverigensmän, följer inte blint varken ledningen de själva val eller den som vill göra sig till deras talesman. Den dybbara råten att pruva fritt och välja inom av lag och fastställd ordning är ännu de svenska lärarens, men icke den tysken. Detta fundamentala förhållande gör klävand så djup mellan svensk och tysk skola av i dag, och här synes sköljlinjen gå mellan stater med demokratiskt styrelsersätt och sådana med dikatur av ena eller andra slagen.18

Ledaren avslutas med de något sorgna orden: Genom uttrycket ”den individuella fostran – som av allä lärare, värger man väl påstår…” förstörs syster för Folkskollärarförbundet ringa in den självbild de ansåg fanns i den svenska ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.

Medan vi i Sverige eftersträvar objektivitet, proklameras kulturminister Schemm: ’vi är inte objektiva, vi är tyska’. Medan vi här efter bistra förmåga säker uppstörra barnen till förfrångsmot mot olika tänkande, läs, de tyska barnen hat till allt som dikaturen stämplar som ’ortskt’, medan vi i historisundervisningen allmener säker fär bör chauffism och folkhar, läs, de tyska barnen förade för sina skolarkarter av judisk ris. Även metoder för undervisningen rön ft förändring av den nya tyska andan. Den individuella fostran som av allä lärare, värger man väl påstår, i vår land erkänner som ett önskomm, det är inte alltid kan förverkligas inom nuvarande skollogon – stämplas av tysk pedagogik som ort, därför att därigenom skapas individualiser. Målet för uppfostran är fixerad. Vi följer er blint, vart ni leder os! Sverigensmän, följer inte blint varken ledningen de själva val eller den som vill göra sig till deras talesman. Den dybbara råten att pruva fritt och välja inom av lag och fastställd ordning är ännu de svenska lärarens, men icke den tysken. Detta fundamentala förhållande gör klävand så djup mellan svensk och tysk skola av i dag, och här synes sköljlinjen gå mellan stater med demokratiskt styrelsersätt och sådana med dikatur av ena eller andra slagen.18


den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.


Den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.

Den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.

Den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.

Den nya tyska berättelsen kontrasteras, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de svenska folkskollärarnas berättelse. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism.
Ungefär samma mönster kan skönjas i Svensk läraretidning och Lärarinneförbundet. På en punkt skiljer sig dock dessa tidningars rapportering: de är mer personliga. Både urval och språkbruk talar mer direkt till läsaren. Detta gör berättelsen och budskapet mer kraftfullt. Om detta är avsiktligt

19 Folkbollärares tagning 19 juli 1933.

Den ledare som kommenterar den tyska situationen en månad senare, den 19 juli, har rubriken "Politisk neutralitet." Den kommenterar den kritik som uppenbarligen kommit mot förbundets agerande från vissa medlemmar. När denna kritik bemöts används sig skribenten för första gången av förbundets namn, och dess linje görs helt klart i slutet av ledaren. Det heronas att kritik ska framföras om kommunister eller nazister eller andra hotar värden, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning och som i många avseenden huvudsakligt av Sveriges Folkkolläurarförbund, då måste vi uttala vårt beklagande och ogillande. Vi är övertygade att ha baksidan av den överväldigande majoriteten av lärare som inte är förblindade av parfitanism.19


19 Folkbollärares tagning 19 juli 1933.

Det betonas att kritik ska framföras om kommunister eller nazister eller andra hotar värden, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning och som i många avseenden huvudsakligt av Sveriges Folkkolläurarförbund, då måste vi uttala vårt beklagande och ogillande. Vi är övertygade att ha baksidan av den överväldigande majoriteten av lärare som inte är förblindade av parfitanism.19


19 Folkbollärares tagning 19 juli 1933.

Hans ansikte var blekt nästan genomskinligt, ögonen runda och ljusblå. Hans såg ut som en arier denne judepojke. […] Nu har polishövningen och pinats av skolkamraterna, och han vet inte vad han ska ta sig till, var han ska soka råd och tillflykte. […] Modern hade flesta gånger hittat ord ur hans mun, som tyder på självmordsdräkt.20

Detta vädjande och känslomässiga språkbruk återkommer lärarpressen till man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle göra mer och mer omkring sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde föröka så för att en avståelse inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingssätt i rätt riktning.22


20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 555.
21 Svensk Läraretidning 25 januari 1933, s. 83.
22 Tidning för Sveriges Läroverk 3 juni 1933, s. 189.

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 555.
21 Svensk Läraretidning 25 januari 1933, s. 83.
22 Tidning för Sveriges Läroverk 3 juni 1933, s. 189.


Hans ansikte var blekt nästan genomskinligt, ögonen runda och ljusblå. Hans såg ut som en arier denne judepojke. […] Nu har polishövningen och pinats av skolkamraterna, och han vet inte vad han ska ta sig till, var han ska soka råd och tillflykte. […] Modern hade flesta gånger hittat ord ur hans mun, som tyder på självmordsdräkt.20

Detta vädjande och känslomässiga språkbruk återkommer lärarpressen till man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle göra mer och mer omkring sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde föröka så för att en avståelse inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingssätt i rätt riktning.22


20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 555.
21 Svensk Läraretidning 25 januari 1933, s. 83.
22 Tidning för Sveriges Läroverk 3 juni 1933, s. 189.


Hans ansikte var blekt nästan genomskinligt, ögonen runda och ljusblå. Hans såg ut som en arier denne judepojke. […] Nu har polishövningen och pinats av skolkamraterna, och han vet inte vad han ska ta sig till, var han ska soka råd och tillflykte. […] Modern hade flesta gånger hittat ord ur hans mun, som tyder på självmordsdräkt.20

Detta vädjande och känslomässiga språkbruk återkommer lärarpressen till man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle göra mer och mer omkring sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde föröka så för att en avståelse inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingssätt i rätt riktning.22
Erlandsson var stadsfullmäktige för higepartriet och en demokratin sånn man. Torns att *Tidning för Sveriges Läroverk* således fått en demokratin profilerad redaktion får jag lea mycket noga för att hitta några spår av kritik av den nazistiska nyordningen i Tyskland, även i den inlindade form jag tidigare skrivit om. Den 2 december publiceras dock en recension av Sixten Belfrage bok *Nazismen framför nuvarna*. Recensionen är skriven av Birger Lövgren och avslutas på följande kritiska sätt:

Nazismen har slagit till marken allt vad i luftfröders arbete och kamp har frambragt av andliga vården: säkerhet till person, likhet inför lagen, samvetsfrihet, rättssäkerhet, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet *Rätt och felet* bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idéälsamhet hos denna rörelse. 23


Det är dock svårt att se var sig en politisk linje eller att den skulle vara "anglo-amerikans". Det är dock uppenbart att denna kritik framförs och haft en återhållande inverkan på redaktionen. Det går alltså inte att dra några säkra slutsatser kring Läroverkärarnas riksförebyggs politiska linje enbart genom

23 *Tidning för Sveriges Läroverk* 2 december 1933.
25 *Tidning för Sveriges Läroverk* 30 december 1933.

Erlandsson var stadsfullmäktige för higepartriet och en demokratin sånn man. Torns att *Tidning för Sveriges Läroverk* således fått en demokratin profilerad redaktion får jag lea mycket noga för att hitta några spår av kritik av den nazistiska nyordningen i Tyskland, även i den inlindade form jag tidigare skrivit om. Den 2 december publiceras dock en recension av Sixten Belfrage bok *Nazismen framför nuvarna*. Recensionen är skriven av Birger Lövgren och avslutas på följande kritiska sätt:

Nazismen har slagit till marken allt vad i luftfröders arbete och kamp har frambragt av andliga vården: säkerhet till person, likhet inför lagen, samvetsfrihet, rättssäkerhet, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet *Rätt och felet* bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idéälsamhet hos denna rörelse. 23


Det är dock svårt att se var sig en politisk linje eller att den skulle vara "anglo-amerikans". Det är dock uppenbart att denna kritik framförs och haft en återhållande inverkan på redaktionen. Det går alltså inte att dra några säkra slutsatser kring Läroverkärarnas riksförebyggs politiska linje enbart genom

23 *Tidning för Sveriges Läroverk* 2 december 1933.
25 *Tidning för Sveriges Läroverk* 30 december 1933.
att studera år 1933 av Tidningen för Sveriges läroverk: det krävs mer material för denna sak. Vad gäller folkskolans tre stora föreningar kan jag dock redan nu dra slutsatsen att dessa på ett mycket medvetet satt tog avstånd från den nazistiska berättelsen och stod fast vid en demokratisk diro.

Berättelsen om det nazistiska maktövergåndet


Berättelsen om det nazistiska maktövergåndet


Berättelsen om det nazistiska maktövergåndet


Läroverkslärarnas mycket försiktiga berättelse kommer att skärskådas när den konfronterades med den nazistiska världsbilden. Inom läroverkslärarkåren går det inte att låsa ut någon klar bild redan 1933.

Berättelsen om det nazistiska maktövergåndet


Berättelsen om det nazistiska maktövergåndet

Minnet av en (o)löst konflikt

Om historiebruk och identitet

1904 bröt en konflikt ut på Wernamo Stol- och Möbelfabrik AB. 182 år senare uppfördes ett minnesmärke i centrala Värnamo, allt för att uppmärksamma den lösta konflikten. Men varför just där, och just då?

I detta kapitel studeras den historiedidaktiska processen kring konflikten i Värnamo. Problemet angrips först genetiskt, med fokus på konflikten bakgrund och utveckling, och därefter genealogiskt, med koncentration på hur olika aktörer har brukat konflikthistorien. Med kommunikationsmodellen sändare-budskap-mottagare som verktyg är målsättningen att analysera olika identiteter i den dubbla konflikttävlingen. De två angreppssätt kan också uttryckas i termer av att människan är historia respektive gör historia, eller om man så vill som den dubbla historiska tankeoperationen.2

1 Verksamhetens namn har ändrats flera gånger under den här undersökningsperioden. I kapitlet kommer främst benämningen Värnamo Möbelfabrik men även Lundbergska fabriken att nyttjas.

Smålandsk mylla grogrund eller avgrund för tillväxt?


Smålandsk mylla grogrund eller avgrund för tillväxt?


Smålandsk mylla grogrund eller avgrund för tillväxt?


Smålandsk mylla grogrund eller avgrund för tillväxt?

för en region i västra Småland som hålls samman av en gemensam historia av möbelproduktion. I detta kapitel kommer fortsättningvis Möbeltidet att användas som beteckning på detta område, med genetisk skål som genealogisk innebörd.

Skolgårdskapet ur en naturlig fortsättning för möbelindustrin, och verksamhetens röter sträcker sig långt tillbaka i historien. Tiden och rummet ryncktes mögna för en industriell expansion. Det är i denna kontext som Möbeltidet och dess industrier tog gestalt för drygt hundra år sedan, men det är också i detta sammanhang som arbetade och kapital möttes och stöttades. Vad kan då konflikter på Värnamo Möbelbark ha betytt för regionens utveckling? 4

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

[57x228]utveckling? 4
[57x254]det är också i detta sammanhang som arbetare och kapital möttes och stöttes.
[57x267]Möbelriket och dess industrier tog gestalt för drygt hundra år sedan, men
[57x280]tycktes mogna för en industriell expansion. Det är i denna kontext som
[57x306]uppmuntrade den industriella utvecklingen efter 1850. Tiden och rummet
[57x319]internationellt, men även den expanderande protoindustrin kan ha bidragit
[57x332]för möbelindustrins starka expansion. Antagligen stimulerades även
[57x345]grund i innovationsförmåga, eller, om man så vill, kreativitet. Den stora
[57x371]grogrund för välväxt skog, utvecklades successivt en specifik kompetens inom
[57x410]hemma i stugorna och vid sidan av annan försörjning.
[57x449]ofta benämnd protoindustri eller avsaluslöjd, vilken till största del skedde
[57x475]Dalarna, främst kring Siljan, och Sjuhäradsbygden. Här finns således embryon som
[57x500]detta förklarar dock inte ensamt den stora koncentrationen
[57x527]av möbelindustrier kring förra sekelskiftet. Kompetensen kan också ha sin
[57x553] att användas som beteckning på detta område, med genetisk såväl som
[57x575]verksamhetens rötter sträcker sig långt tillbaka i historien. Tiden och rummet
[57x598]att industrialismen i form av mer eller mindre avancerad slöjdverksamhet,
[57x622]till industrialismen i form av mer eller mindre avancerad slöjdverksamhet, ofta
[57x647]omfattade protoindustrin eller avsaluslöjd, vilken till största del skedde
[57x672]Af mmarken gav
[57x702]Skogslandskapet utgör en naturlig förutsättning för möbelindustrin, och
[57x724]I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900
[57x745]av möbelindustrier kring förra sekelskiftet. Kompetensen kan också ha sin


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.

"Konservativ kunglig hovleverantör"


I Kommenskollegiwm Bidrag till Sverige officiella arbetet – färsk och kontant 1900 anges antalet möbelindustrier i Värnamo till två år 1900. Statistiken är oek, eftersom industrier med färre än fem anställda inte alltid finns med i statistiken.
Möbelfabrik, som etablerats redan år 1891 av Karl Axel Hägg och Carl Lundberg, den sistnämnde sedermera med epitet kunglig hovleverantör. Fabriken lokaliseras vid än Lagan och benämndes i folkmun för Lundbergiska fabriken.6

De anställda vid Värnamo Möbelfabrik intresserade sig för facklig aktivitet. Det var inom ramen för denna som den socialistiska agitatorn Kata Dalström höll ett tal den 1 maj 1903. Detta uppmärksammades ortens främste journalist Thure Sällberg (Thure S) i Wernamo Allehanda.6

Hon [Kata Dalström] började alltynthals sita föredrag med en lön och hon slutade med en skymk och kränkin. 7 Hon sikte rent ut upplysiga arbetaren vid stol- och möbelfabriken under blockader och lockout mot sin husbonde, k. hofleverant Lundberg, som ju dock städde lefot i den största frid med sin store arbetsskolen och väl sjörd för densamma.6

Svaret lät inte vänta på sig. Några dagar senare gav Dalström själv syn sin på saken när hon i en räljant ton i tiden Ny tid, skrev Värnamo och som en konserativ plats:7

Men hur efterbliven en plats än må vara, til sist kommer den stund då det 'socialistiska giftet' spred sig även där, och så gick det också för Värnamo, i tros av att det fanns både en konservativ länsman, en konservativ kunglig hofleverantör och först och främst en konservativ kommunalkommission som är ingen mer och ingen mindre än Thure S.5


Många var kallade, Jönköping 1994, opubléerad uppdrag inom lokalthistoria vid Högskolan i Jönköping, s. 7.

6 Inge Bergström, Många var kallades, Jönköping 1994, opubléerad uppdrag inom lokalthistoria vid Högskolan i Jönköping, s. 7

7 Wernnamo Allehanda 6 maj 1903.

8 Ny tid 16 maj 1903.

9 Wernnamo Allehanda 16 maj 1903.

Men hur efterbliven en plats än må vara, til sist kommer den stund då det 'socialistiska giftet' spred sig även där, och så gick det också för Värnamo, i tros av att det fanns både en konservativ länsman, en konservativ kunglig hofleverantör och först och främst en konservativ kommunalkommission som är ingen mer och ingen mindre än Thure S.5


Många var kallade, Jönköping 1994, opubléerad uppdrag inom lokalthistoria vid Högskolan i Jönköping, s. 7.

6 Inge Bergström, Många var kallades, Jönköping 1994, opubléerad uppdrag inom lokalthistoria vid Högskolan i Jönköping, s. 7

7 Wernnamo Allehanda 6 maj 1903.

8 Ny tid 16 maj 1903.

9 Wernnamo Allehanda 16 maj 1903.
1911 att sälja verksamheten. För arbetarna var konflikten därmed löst, men hur såg arbetsgivaren på utvecklingen?10

**Historieprodukter**


...


Citatet från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.

Lund 2004, s. 192–197.

Citatet från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.

Lund 2004, s. 192–197.


Citatet från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.

Lund 2004, s. 192–197.


Citatet från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.

Lund 2004, s. 192–197.
Ett budskap i kompromissanda

Minnesmärket Löst konflikt har en intressant lokalisering i centrala Värnamo. Minnesmärket är placerat där fabriken låg, en lokaliserings som ter sig tämligen naturlig. Men hur uppfattas dess budskap?

Det kan tycks förvånande att den borgerliga majoriteten i Värnamo kommunicerar inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hågkomst av konflikten mellan arbete och kapital. För det borgerliga väsendet är det naturligt. Men hur uppfattas dess budskap?

Det kan tycks förvånande att det borgerliga väsendet i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hågkomst av konflikten mellan arbete och kapital.

Ingvar Andersson också betonar: "Själva kompromissen ligger i namnet men konflikten mellan arbete och kapital finns fortfarande kvar".16 Anderssons parnikatan Arvid Utvik utvecklar vidare: "Det är ett positivt namn och i stället för att bara döpa minnesmärket till Löst konflikt antyder Löst konflikt att man har kommit en bit på vägen och det är positivt för båda parter. För den borgerliga majoriteten hade det inte passat endast med namnet Konflikt".15

Ett budskap i kompromissanda

Minnesmärket Löst konflikt har en intressant lokaliserings i centrala Värnamo. Minnesmärket är placerat där fabriken låg, en lokaliserings som ter sig tämligen naturlig. Men hur uppfattas dess budskap?

Det kan tycks förvånande att den borgerliga majoriteten i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hågkomst av konflikten mellan arbete och kapital. För det borgerliga väsendet är det naturligt. Men hur uppfattas dess budskap?

Det kan tycks förvånande att det borgerliga väsendet i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hågkomst av konflikten mellan arbete och kapital.

Ingvar Andersson också betonar: "Själva kompromissen ligger i namnet men konflikten mellan arbete och kapital finns fortfarande kvar".16 Anderssons parnikatan Arvid Utvik utvecklar vidare: "Det är ett positivt namn och i stället för att bara döpa minnesmärket till Löst konflikt antyder Löst konflikt att man har kommit en bit på vägen och det är positivt för båda parter. För den borgerliga majoriteten hade det inte passat endast med namnet Konflikt".15
Det är också möjligt att sätta in buskaper i ett större sammanhang. Ofta har minnesmärken karaktäriserats av ett budskap med nationalistiska företecken, inte minst i början av 1900-talet. Partierna till vänster har inte alltid uppskattat detta utan i stället framhållit klasskampen.18 Roger Johansson menar i sitt avhandling om Ådalen 1931 att upprättande av monumenter vid 50-årsävennet av den tragiska händelsen, att konstruktionen av minnesmärken i Lunde var ett resultat av samförstånd och kompromiss. Även om det var socialdemokrater och kommunister som 1981 enades i Ådalen, kan kopplingen till Liss koföll, där de borgerliga och socialistiska partierna ker av, inte fall skapas. Ådalen, kan kopplingen till Liss koföll, där de borgerliga och socialistiska partierna ker av, inte fall skapas. Att resa minnesmärken med politiska förtecken kräver helt enkelt kompromisser. Politiker och tjänstemän i Värnamo kommun karaktäriseras också, som ovan konstaterats, av ett viss kompromissanda. Benämningen Liss koföll tillföll såväl vänner- som högerblock.


Mottagarnas jakt på identitet


arbetsgiarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårtydligt överblivs."

Mottagarnas jakt på identitet


Mottagarnas jakt på identitet


arbetsgiarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårtydligt överblivs."

Mottagarnas jakt på identitet


Mottagarnas jakt på identitet


arbetsgiarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårtydligt överblivs."

Mottagarnas jakt på identitet


arbetsgiarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårtydligt överblivs."

Mottagarnas jakt på identitet


arbetsgiarens fördärv och vad den som medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårtydligt överblivs."

Mottagarnas jakt på identitet


29 Journalisten Thomas Lund, god kännare av näringslivet men även av övriga samhällsaktiviteter i Värnamo, är mer funderande. Han är tvåsikt till om Löst konflikt har folldig förankring: ”Skulle bli förväntad om mer än 50 procent är medvetna om det här minnesmärket, och få kan ens placera det. Antagligen är det endast infödda Värnamobor över 50 år som känner till det.”


Historiebruk som skapar identitet


Historiebruk som skapar identitet


28 Erik Svensson 1955, s. 22. Jämför även Bo Thomée 1950, s. 70.
303

**Evigt liv?**


---

eget företag skulle kunna uppfattas som ett svek mot den egna klassen, men avknoppningen kan även betrak tas som ett led i att förstärka självkänslan och den egna identiteten. Arbetarnas seger över arbetsgivaren blir då en viktig del i denna historiekulturella process. Historiebruket, främst i form av ideologiskt och existentiellt nyttjande, bidrar i hög grad till att förstärka denna identitet. Resonemanget kring avknopptning finns för övrigt även i Thomées bok om Värnamo.

**Evigt liv?**

Historien tillhör oss alla!

Svenska och danska kvinnors identitetsprocesser i Köpenhamns tjenestepigeforening

Kom, Söster, och råk os en hjälpende
Haand, vor Sträben er ærlig og sand.
Vi løser de snærende, hæmmende
Baand, og skaber Respekt for vor
Stand, at engang med stolthed vi
Siger enhver, at Tjeneste piger vi en.¹

I tjenestepigeforeningens marsch sjungs det om samhörighet. Alla är systrar och tjänstekvinnor och ordet "vi" används för att skapa en känsla av gemenskap. Det betonas tydligt att kvinnorna tillsammans kan skapa respekt för yrket och en gemensam identitet. Men vilka kvinnor finns egentligen bakom ordet "vi"? En majoritet av tjänstekvinnorna i Köpenhamn var inflyttade från landsbygden eller invandrade från Sverige. Kom även dessa kvinnor att delta i tjenestepigeforeningens kamp för bättre arbetsvillkor och högre status? Vad betyder orden "syster" och "vi" för föreningen? År "syster" en tjänstekvinna från Köpenhamn och behöver man att en dansk tillhörighet för att räknas in

¹ Arbejdsmuseet og arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv (ABA), Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Helga Sörensen, "Tjenestepigernes March", Husassistenten medlemsblad 25 års jubileums nr, November 1924, s. 9.
funktion i valet av vilken historia som förmedlas i skolan och att den
Det är en pågående historia och det sker rörelser mellan länder hela tiden.
oavsett bakgrund är lika varandra. Alla har vi något gemensamt och som
2 Per Eliasson påpekar att läroböcker har en styrande funktionsroll i att undervisningen
Per Eliasson påpekar att läroböcker har en styrande
2 Per Eliasson påpekar att läroböcker har en styrande
3 Per Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som
Per Eliasson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som
Varför talar man inte om det?4 Jag anser att med hjälp av migrationshistoria
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic, ”Historieundervisning i kanons skugga?”, i Nils Andersson (red.) Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet, Aktuellt om Historia 2008:1, s. 52.
Vanja Lozic 2008, s. 25, 33.
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Vanja Lozic och Kenneth Nordgren lyfter fram att en mångfasetterad
Identitet och gränser

Identiteten påverkas och förändras beroende på omständigheter som mäter individen i hvar. Händelser som migration, krig, sjukdomar, byte av yrke och så vidare kan förändra och påverka identifieringen. Jag väljer att beträda identiteten som en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6 Konstrukterandet av identitet handlar således om egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. En nationell identitet är en social konstruktion som handlar om att individen tillskriver sig och identifierar sig med nationella värden och en gemensam historisk erfarenhet. Genom att betona samarbete mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur individer och grupper tillskriver sig själva i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. Detta anses vara en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6

Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Kunsthandel Sverige, Umeå 2006, s. 186.

7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

Identitet och gränser

Identiteten påverkas och förändras beroende på omständigheter som mäter individen i hvar. Händelser som migration, krig, sjukdomar, byte av yrke och så vidare kan förändra och påverka identifieringen. Jag väljer att beträda identiteten som en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6 Konstrukterandet av identitet handlar således om egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. En nationell identitet är en social konstruktion som handlar om att individen tillskriver sig och identifierar sig med nationella värden och en gemensam historisk erfarenhet. Genom att betona samarbete mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur individer och grupper tillskriver sig själva i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. Detta anses vara en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6

Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Kunsthandel Sverige, Umeå 2006, s. 186.

7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

5 Thomas Hylland Eriksen, Historia, myt och identitet, Värnamo, 1996, s. 52–53.

mottagarländer. Om historieundervisningen ska kunna knyta an till elevernas identitetsprocesser måste den, med hjälp av ett interkulturellt perspektiv, utveckla förmågor att göra jämförelser mellan olika kulturer och tider. Nordgren menar i sin avhandling att migration kan användas för att öka den interkulturella förståelsen. Genom att betona samarbete mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur individer och grupper tillskriver sig själva i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. Detta anses vara en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6

Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Kunsthandel Sverige, Umeå 2006, s. 186.

7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

5 Kenneth Nordgren, Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det nötabeboljut. Sverige, Umeå 2006, s. 186.

6 Thomas Hylland Eriksen, Historia, myt och identitet, Värnamo, 1996, s. 52–53.
7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

mottagarländer. Om historieundervisningen ska kunna knyta an till elevernas identitetsprocesser måste den, med hjälp av ett interkulturellt perspektiv, utveckla förmågor att göra jämförelser mellan olika kulturer och tider. Nordgren menar i sin avhandling att migration kan användas för att öka den interkulturella förståelsen. Genom att betona samarbete mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur individer och grupper tillskriver sig själva i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. Detta anses vara en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6

Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Kunsthandel Sverige, Umeå 2006, s. 186.

7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

5 Kenneth Nordgren, Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det nötabeboljut. Sverige, Umeå 2006, s. 186.

6 Thomas Hylland Eriksen, Historia, myt och identitet, Värnamo, 1996, s. 52–53.
7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

Identitet och gränser

Identiteten påverkas och förändras beroende på omständigheter som mäter individen i hvar. Händelser som migration, krig, sjukdomar, byte av yrke och så vidare kan förändra och påverka identifieringen. Jag väljer att beträda identiteten som en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6 Konstrukterandet av identitet handlar således om egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. En nationell identitet är en social konstruktion som handlar om att individen tillskriver sig och identifierar sig med nationella värden och en gemensam historisk erfarenhet. Genom att betona samarbete mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur individer och grupper tillskriver sig själva i förhållande till andra, men även om att förankra andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter. Detta anses vara en process eftersom identifikation är något som pågår hela tiden.6

Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Kunsthandel Sverige, Umeå 2006, s. 186.

7 Jonas Stier, Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.

5 Kenneth Nordgren, Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det nötabeboljut. Sverige, Umeå 2006, s. 186.
Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark. Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydvästligt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigrera permanent och därför tagit ut utflyttningsbetyg. De som valde att resa på arbetsresan fortsatte med sina invandra beteenden. För människor som bor kring Öresund är rörelserna över sundet således en del av ett gammalt mönster.8

8 Hanne Smeden, Nyfiken på Danmark – Klokare på Sverige, Göteborg/Stockholm 2006, s. 64.
9 Richard Willerslev, Den glemte invandringen, Köpenhamn 1983, s. 203.

Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark. Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydvästligt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigrera permanent och därför tagit ut utflyttningsbetyg. De som valde att resa på arbetsresan fortsatte med sina invandra beteenden. För människor som bor kring Öresund är rörelserna över sundet således en del av ett gammalt mönster.8

8 Hanne Smeden, Nyfiken på Danmark – Klokare på Sverige, Göteborg/Stockholm 2006, s. 64.
9 Richard Willerslev, Den glemte invandringen, Köpenhamn 1983, s. 203.

9 Richard Willerslev påpekar att svenskarnas situation i Köpenhamn skilde sig något från andra nationaliteters eftersom en resa till Köpenhamn knappast betraktades som en anländeresa. Köpenhamn var för många svenskar i södra Sverige en mer bekant plats än Stockholm.9

9 Richard Willerslev, Den glemte invandringen, Köpenhamn 1983, s. 203.
10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Köpenhamn 1911, s. 73.


10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Köpenhamn 1911, s. 73.

Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark. Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydvästligt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigrera permanent och därför tagit ut utflyttningsbetyg. De som valde att resa på arbetsresan fortsatte med sina invandra beteenden. För människor som bor kring Öresund är rörelserna över sundet således en del av ett gammalt mönster.8

8 Hanne Smeden, Nyfiken på Danmark – Klokare på Sverige, Göteborg/Stockholm 2006, s. 64.
9 Richard Willerslev, Den glemte invandringen, Köpenhamn 1983, s. 203.
10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Köpenhamn 1911, s. 73.

Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark. Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydvästligt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigrera permanent och därför tagit ut utflyttningsbetyg. De som valde att resa på arbetsresan fortsatte med sina invandra beteenden. För människor som bor kring Öresund är rörelserna över sundet således en del av ett gammalt mönster.8

8 Hanne Smeden, Nyfiken på Danmark – Klokare på Sverige, Göteborg/Stockholm 2006, s. 64.
9 Richard Willerslev, Den glemte invandringen, Köpenhamn 1983, s. 203.
10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Köpenhamn 1911, s. 73.

**Identitetsprocesser i Köbenhavns Tjensetepigeforening**


**Identitetsprocesser i Köbenhavns Tjensetepigeforening**


---

12 Emigrationsutredningen, Blaga XX 1911, s. 7, s. 76.
13 Emigrationsutredningen, Blaga XX 1911, s. 78.
15 Emigrationsutredningen, Blaga XX 1911, s. 78.
16 ABA, Huldig Arbejder Forbund Afd 1, Beretning om Köbenhavns Tjenestepigeforenings virksomhet i femaaret 1899–1904.
tjänstekvinnornas arbete, men man var också i högsta grad motståande till tredjealen som anlågs göra tjänstemän till livsgenerade. Reglerade arbetster var i stort sett oförbättrande och många kvinnor hade över huvud taget ingen frihet. Även kren på tajlig bostad var en stor fråga och föreningen lät genom omfattande agitatio föröka föreningen skapa uppmärksamhet för sin kamp och locka medlemmar. År 1903 utmärkte sig tjänstekvinnorna då cirka ett dussin trädde fram och agiterade mot tredjealen och tvågade riksdagskandidater att redogöra för sin inställning till frågan.17

Endast en minoritet av alla kvinnor som anmälns arbete kom emellertid att ansluta sig till föreningen. År 1904 hade föreningen endast 350 aktiva och 103 passiva medlemmar.18 Föreningen lyckades aldrig att organiserar mer än cirka en till två procent av tjänstekvinnorna i Köpenhamn. Medlemmärken bestod till stor del av ofgifna kvinnor från landsbygden. Eftersom nationaliteten inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de unga inom kärnt utan många såg yrket som en karriär och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var överrepresenterade bland medlemmarna.19

Föreningens grundare var Marie Christensen som också var föreningens ordförande under åren 1895–1914, då hon valdes utan någon morkandidat. Hosten 1918 tog hon återigen över utförlig medlemmar. Kvinnorna i föreningen bestod till stor del av ofgifna kvinnor från landsbygden. Eftersom nationaliteten inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de unga inom kärnt utan många såg yrket som en karriär och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var överrepresenterade bland medlemmarna.19

Föreningens grundare var Marie Christensen som också var föreningens ordförande under åren 1895–1914, då hon valdes utan någon morkandidat. Hosten 1918 tog hon återigen över utförlig medlemmar. Kvinnorna i föreningen bestod till stor del av ofgifna kvinnor från landsbygden. Eftersom nationaliteten inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de unga inom kärnt utan många såg yrket som en karriär och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var överrepresenterade bland medlemmarna.19

17 ABA, Højde Arbejdernes Forbund Afd 1, Husarvisten Medlembolag, Husassistenten 25 nov 1924.


19 Föreningens grundare var Marie Christensen som också var föreningens ordförande under åren 1895–1914, då hon valdes utan någon morkandidat. Hosten 1918 tog hon återigen över utförlig medlemmar. Kvinnorna i föreningen bestod till stor del av ofgifna kvinnor från landsbygden. Eftersom nationaliteten inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen tillhörde inte de unga inom kärnt utan många såg yrket som en karriär och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var överrepresenterade bland medlemmarna.19
började ålag igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitiken ansåge det därför taktiskt att öka samarbetet med vänsterpartierna. Många av kvinnorna i styrelsen var också aktiva i kvinnoföreningar, nykterhetsförbund och i det socialdemokratiska partiet. 20

Under sommaren 1900 drog arbetare med Tjenestepigernes Blad igång. Tiden hade bidragit till att arbetshösten hade ökat och många kvinnor hade ingen goda arbetare. År 1919 startade föreningen en Arbejdsløshedskasse. Kvinnorna lyckades till viss del, men krigsposten var en svår tid för föreningen och stora ekonomiska svårigheter innebar att många tjänster inom föreningen inte kunde avlännas. 25

började ålag igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitiken ansåge det därför taktiskt att öka samarbetet med vänsterpartierna. Många av kvinnorna i styrelsen var också aktiva i kvinnoföreningar, nykterhetsförbund och i det socialdemokratiska partiet. 20


22 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokol Generalförsamlingen, mej 1910.
23 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Affisch, för onsdagen den 1 november (uå).
24 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Agitationskomiténs protokoll 1912–1916.
25 Time Vammen 1986, s. 218.

började ålag igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitiken ansåge det därför taktiskt att öka samarbetet med vänsterpartierna. Många av kvinnorna i styrelsen var också aktiva i kvinnoföreningar, nykterhetsförbund och i det socialdemokratiska partiet. 20


22 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Protokol Generalförsamlingen, mej 1910.
23 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Affisch, för onsdagen den 1 november (uå).
24 ABA, Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Agitationskomiténs protokoll 1912–1916.
25 Time Vammen 1986, s. 218.
Frida Langwagen kom till Köpenhamn från Sverige år 1900 för att arbeta som tjänstekvinna. När hon var 17 år gammal fick hon sin första tjänst i Köpenhamn. I Köpenhamn hade hon en bror och en syster som hade hjälpt henne att skaffa en **studieplads** och en lämplig plats. I föreningens medlemsprotokoll återfinns Frida Langwagen från 1900. I medlemsregistret finns inga anteckningar angående medlemmarnas nationalitet eller hemvist.


"...mit egen värelse var ett lite kvikkvämmer med ett tagyvärm och tiden kakelöveren, med en jernseng, en stol och ett litet bord med skuffe, och i denne skulle läs der efter den forige pigen en hel del klude och forbindelser, som jeg selvfølgelig måtte have bort....".28

**Tjenestepigeforeningen** startade också en egen platsförmedling, där medlemmar gratis kunde anmälna sig som arbetstjänstade. Vid anmälningsformuläret anmälde föreningen att de skulle engagera sig i tjänsttagande och arbetstagande. Genom kontraktet förstörte föreningen åstadkomma att regler rörande arbetstid, sysslor och fri dagar fastställdes. Mellan åren 1901 och 1910 var det cirka 3630 sökande. Ett stort antal av de sökande förekom flera gånger, att endast stanna på en tjänst en månad var inget ovanligt.29


I maj 1908 fick Frida Langwagen en plats som kokke och enepige, men redan i oktober sökte hon en ny plats. Först när hon i januari 1909 sökte en tredje plats står det antecknat Sverige vid hennes namn. Under åren 1908–1910 sökte Langwagen fem gånger och bara två gånger anteknades hemlandet vid hennes ansök. Anteckningar om hemort eller nationalitet förekommer endast sporadiskt, vilket visar sig vid undersökningen av flera

---

26. ABA, Hudig Arbetsforbund Afd 1, Protokoll Generalstämningen, 28/10 1914, Huslighemskaakten Garn 50 aae, s. 22–24.
27. Tinne Vammen 1986, s. 231.
29. ABA, Hudig Arbetsforbund Afd 1, Pladser söges, kansen 16, 1901–1911.

---


"...mit egen värelse var ett lite kvikkvämmer med ett tagyvärm och tiden kakelöveren, med en jernseng, en stol och ett litet bord med skuffe, och i denne skulle läs der efter den forige pigen en hel del klude och forbindelser, som jeg selvfølgelig måtte have bort....".28

**Tjenestepigeforeningen** startade också en egen platsförmedling, där medlemmar gratis kunde anmälna sig som arbetstjänstade. Vid anmälningsformuläret anmälde föreningen att de skulle engagera sig i tjänsttagande och arbetstagande. Genom kontraktet förstörte föreningen åstadkomma att regler rörande arbetstid, sysslor och fri dagar fastställdes. Mellan åren 1901 och 1910 var det cirka 3630 sökande. Ett stort antal av de sökande förekom flera gånger, att endast stanna på en tjänst en månad var inget ovanligt.29

I maj 1908 fick Frida Langwagen en plats som kokke och enepige, men redan i oktober sökte hon en ny plats. Först när hon i januari 1909 sökte en tredje plats står det antecknat Sverige vid hennes namn. Under åren 1908–1910 sökte Langwagen fem gånger och bara två gånger anteknades hemlandet vid hennes ansök. Anteckningar om hemort eller nationalitet förekommer endast sporadiskt, vilket visar sig vid undersökningen av flera

---

26. ABA, Hudig Arbetsforbund Afd 1, Protokoll Generalstämningen, 28/10 1914, Huslighemskaakten Garn 50 aae, s. 22–24.
27. Tinne Vammen 1986, s. 231.
29. ABA, Hudig Arbetsforbund Afd 1, Pladser söges, kansen 16, 1901–1911.
namn. Av de 3630 sökande är det endast 16 kvinnor som är registrerade som svenskor, sammanlagt är de registrerade 28 gånger.30

Betratselsen av ”de andra”

I medlemstidningen för en sålt konferens debatterades attändningen till nystartade tjänstekvinnor och hur svårt det är att värva medlemmar. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländer på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på hårdare förhållanden, men många blev besvikt. Platsen som fanns kvar hade i regel de särskiltilygna och husmödrar som var rådda för föreningen och dess arbete. Det är allt disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, eller tage Bladet, naar vi kommer op til dem; de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstå dem. De er saa forskudt, at al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller kilio sig så fjint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller kilio sig så fjint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller kilio sig så fjint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller kilio sig så fjint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Betratselsen av ”de andra”

I medlemstidningen för en sålt konferens debatterades attändningen till nystartade tjänstekvinnor och hur svårt det är att värva medlemmar. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländer på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på hårdare förhållanden, men många blev besvikt. Platsen som fanns kvar hade i regel de särskiltilygna och husmödrar som var rådda för föreningen och dess arbete. Det är allt disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, eller tage Bladet, naar vi kommer op til dem; de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstå dem. De er saa forskudt, at al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuterar även varför tjänstekvinnorna lämnar landsbygden och söker sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller kilio sig så fjint. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Betratselsen av ”de andra”

I medlemstidningen för en sålt konferens debatterades attändningen till nystartade tjänstekvinnor och hur svårt det är att värva medlemmar. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländer på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på hårdare förhållanden, men många blev besvikt. Platsen som fanns kvar hade i regel de särskiltilygna och husmödrar som var rådda för föreningen och dess arbete. Det är allt disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, eller tage Bladet, naar vi kommer op til dem; de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstå dem. De er saa forskudt, at al deres selvfølelse er forsvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, och hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Avslutande reflektioner
Källmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens 33 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/3 1910. 34 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/3 1910. 35 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/10 1909. 36 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Husuvistes Medlemsblad, Jubileumsnummer
25 aar, november 1924. 314


Avslutande reflektioner
Källmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens 33 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/3 1910. 34 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/3 1910. 35 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigeres Blad 5/10 1909. 36 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Husuvistes Medlemsblad, Jubileumsnummer
25 aar, november 1924. 314


Många tjänstekvinnor startade sin yrkesbana redan i en tidig ålder, att ta på arbetsplatsen och deras tillvaro styrdes av tyendeloven, som endast gällde de allra yngsta tjänstekvinnorna, utan den lockade till sig kvinnor och generation blir oviktiga och i stället läggs fokus på det gemensamma "vi". Jonas von Nolting lyfter i sitt kapitel i denna antologi den yngre generationen till sig.

Kvinnorna i föreningen ser sig som ett "vi", de har gemensamma intressen och generationer blir avtagande och i stället läggs fokus på det gemensamma "vi". Jonas von Nolting lyfter i sitt kapitel i denna antologi den yngre generationen till sig.

Många tjänstekvinnor startade sin yrkesbana redan i en tidig ålder, att ta på arbetsplatsen och deras tillvaro styrdes av tyendeloven, som endast gällde de allra yngsta tjänstekvinnorna, utan den lockade till sig kvinnor och generation blir oviktiga och i stället läggs fokus på det gemensamma "vi". Jonas von Nolting lyfter i sitt kapitel i denna antologi den yngre generationen till sig.
Därför migrationshistoria!


38 ABA, Hudig Arbete for Forbund Allt 1, Tjänsteripreier Blad 15/11 1913.

"Tyendestand! Tag Lære af det Samfund, I lever i, og læg Marke til, at ingen Udetreter noget alene, men at Troppen maa være nærk, hvis gamle Fordomme Skal spræges."38

Därför migrationshistoria!


38 ABA, Hudig Arbete for Forbund Allt 1, Tjänsteripreier Blad 15/11 1913.

"Tyendestand! Tag Lære af det Samfund, I lever i, og læg Marke til, at ingen Udetreter noget alene, men at Troppen maa være nærk, hvis gamle Fordomme Skal spræges."38

Därför migrationshistoria!


38 ABA, Hudig Arbete for Forbund Allt 1, Tjänsteripreier Blad 15/11 1913.

"Tyendestand! Tag Lære af det Samfund, I lever i, og læg Marke til, at ingen Udetreter noget alene, men at Troppen maa være nærk, hvis gamle Fordomme Skal spræges."38
En reseberättelse från fem norska skolor


Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

Tröndelag


Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

Tröndelag


Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

Tröndelag


Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

Tröndelag


Axel Hultman

Genealogisk och genetisk lokalhistoria

En reseberättelse från fem norska skolor

Bygden är levande, full av aktiva jordbruk, men också på ett behändigt pendelavstånd till Trondheim. Det finns en folkhögskola som för vidare den urga....

1 Klas-Göran Karlsson, ”Historisidikst Batge, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & UF Zander (red.), Historien av en En introduktion till bokillustreradhistoria, Lund 2009, s. 55.
2 Samtal med lärare, Trondheim 8 september 2009. Alla översättningar är gjorda av Anna.
3 Samtal med elev, Trondheim 8 september 2009.
lägstadsklass är på väg ur föreställningen om lofotiska barn i blandet. Vi
hinner prata med skådespelarna. Sedan får vi vidare mot skolan.
Den lokala historien kan närmas på två sätt: genetisk och genealogisk.
Kapitlet ska med hjälp av fem nedlagd i norsk skola där lärare och elever har
intervjuats belysa hur lokalhistoria har operationaliserats på dessa två sätt.
Det genealgetiska är ett sätt att exempelvis den kronologiska framställningen
med lokala exempel. Den lokala och regionala historien vävs här uppenbart
ihop med den stora historien. Den äldre norska historien upplevde sig mycket
kring Trondheim. Vid hända bat på Fosenhalvön på Olav Tryggvos och
Olav Haraldsones tid. Se t.ex. även att tillfredsställa vissa behov.
Lingnan vanliga formåten. De internationella kontakternas var omfattande.
Vid att vikingar härifrån tog sig ända till Island. Den lokala historien blir del inte bara av det nationella, utan
ämninster av den europeiska historien. Sedan 1997 finns inte en utan två
stålar av Leif Erikson inne i Trondheim. Enligt Olav Tryggvos sagan kom
den första europeén i Nordamerika härifrån. Börjar vi titta på statyerna, skänkt
av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
Kanske är ett av de stora förstörjarna med lokalhistoria att den så
uppenbart erbjuder ett genealogiskt närmare, ett närmare som inte bara
handlar om att ta nuet som utgångspunkt, utan också vilja berätta. Här borjar vi titta
på statyerna, skänkt av amerikaner och som står inne i centrum gör vi i stallet ett genealogiskt
närmande: Vad förstår styrarna här? Vad vill de berätta?
entreporter och resenärer är eleverna. Samlar de in tillräckligt mycket så kanske Iland... inte med vikingaskenke men väl läsningar. Har det genealogiska närmandet till den lokala historien ett ideologiskt syfte? "Ja, på sätt och vis" säger läsaren. "För vi eleverna att gilla sin hembygd hoppas vi att de vill flytta tillbaka hur som varas." 


Kanske fins den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 

Det gäller också om sina hembygder. Klas-Göran Karlsson menar att historia måste läsas både genetiskt för att ge sammanhangen och genealogiskt för att koppla till våra frågor i dag. 

Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 

Det gäller också om sina hembygder. Klas-Göran Karlsson menar att historia måste läsas både genetiskt för att ge sammanhangen och genealogiskt för att koppla till våra frågor i dag. 

Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna? 


Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorin till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nytäten. Huvudmotivet i den perspektiv som inte längre så, något av innehållet har flyttats över till Samfundsfag, men mycket av den lokala betoningen har tagits bort. 

Kanske finns den ändå i skolorna?


Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim

Nästa dag, längre in i fjorden, i Trondheim på en stor gymnasieskola jobbar sig klassen med sin entusiastiska lektor framåt genom den omfattande historiekursen. Läroboken är en riktig tegelsten. Nu i början av september är stortingsvalet bara någon vecka bort. Eleverna håller på med antiken. Även om Atens demokrati är naturlig att koppla till den pågående valrörelsen har lokalhistoria åtminstone längre fram i kronologin möjlighet att ge förankringar men också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Undervisningen blir en pendel mellan den stora genetiska framställningen och den nära, konkreta. Franska revolutionen går att koppla till Karl XIV Johan och dennes, som läraren uttrycker det, ”stora tabe”. Omsedvet införde kungen parlamentationen i Norge, regeringen måste ungl från storfrågan: ”Förstår eleven det då har de också kunskap om det norska detaljen och diskussionen dem från att arbeta med lokalhistoria. Det gå inte längre att få mycket lokalhistoria bland alla andra historiska måsten, säger vissa. 

Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim

Nästa dag, längre in i fjorden, i Trondheim på en stor gymnasieskola jobbar sig klassen med sin entusiastiska lektor framåt genom den omfattande historiekursen. Läroboken är en riktig tegelsten. Nu i början av september är stortingsvalet bara någon vecka bort. Eleverna håller på med antiken. Även om Atens demokrati är naturlig att koppla till den pågående valrörelsen har lokalhistoria åtminstone längre fram i kronologin möjlighet att ge förankringar men också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Undervisningen blir en pendel mellan den stora genetiska framställningen och den nära, konkreta. Franska revolutionen går att koppla till Karl XIV Johan och dennes, som läraren uttrycker det, ”stora tabe”. Omsedvet införde kungen parlamentationen i Norge, regeringen måste ungl från storfrågan: ”Förstår eleven det då har de också kunskap om det norska deljen och diskussionen dem från att arbeta med lokalhistoria. Det gå inte längre att få mycket lokalhistoria bland alla andra historiska måsten, säger vissa. 

Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim


Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim

Nästa dag, längre in i fjorden, i Trondheim på en stor gymnasieskola jobbar sig klassen med sin entusiastiska lektor framåt genom den omfattande historiekursen. Läroboken är en riktig tegelsten. Nu i början av september är stortingsvalet bara någon vecka bort. Eleverna håller på med antiken. Även om Atens demokrati är naturlig att koppla till den pågående valrörelsen har lokalhistoria åtminstone längre fram i kronologin möjlighet att ge förankringar men också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Undervisningen blir en pendel mellan den stora genetiska framställningen och den nära, konkreta. Franska revolutionen går att koppla till Karl XIV Johan och dennes, som läraren uttrycker det, ”stora tabe”. Omsedvet införde kungen parlamentationen i Norge, regeringen måste ungl från storfrågan: ”Förstår eleven det då har de också kunskap om det norska deljen och diskussionen dem från att arbeta med lokalhistoria. Det gå inte längre att få mycket lokalhistoria bland alla andra historiska måsten, säger vissa. 

Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim


Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim

Nästa dag, längre in i fjorden, i Trondheim på en stor gymnasieskola jobbar sig klassen med sin entusiastiska lektor framåt genom den omfattande historiekursen. Läroboken är en riktig tegelsten. Nu i början av september är stortingsvalet bara någon vecka bort. Eleverna håller på med antiken. Även om Atens demokrati är naturlig att koppla till den pågående valrörelsen har lokalhistoria åtminstone längre fram i kronologin möjlighet att ge förankringar men också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Undervisningen blir en pendel mellan den stora genetiska framställningen och den nära, konkreta. Franska revolutionen går att koppla till Karl XIV Johan och dennes, som läraren uttrycker det, ”stora tabe”. Omsedvet införde kungen parlamentationen i Norge, regeringen måste ungl från storfrågan: ”Förstår eleven det då har de också kunskap om det norska deljen och diskussionen dem från att arbeta med lokalhistoria. Det gå inte längre att få mycket lokalhistoria bland alla andra historiska måsten, säger vissa. 

Alla ser det inte så. De ser många kompetensmål bli förverkligade genom ett lokalhistoriskt angreppssätt. Trondheim

I politiken de hamnar på men de måste kunna hävda sig. 19 I detta vaktslående lärarjobbet. "Vi har ett långt större krav att utbilda folk till att behärska sitt distansera oss. 18 Läraren menar att det inte bara är att göra det som följer med av en friare roll är det nog inte så svårt att dra linjen från den demokratiskt folkliga Venstrestaten till den här läraren med starka lokala lojaliteter.

**Telemark**


15 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
17 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
18 Intervju med lærer, Tordheim 9 september 2009.
19 Intervju med lærer og elev, Tordheim 9 september 2009.

**Grunnskolereformen -97. Om lærapladealer og undervisningsrealiteter**

21–22.

15 De stora omvälvande händelserna influerade de norska aronhundratalspolitikerna och har gjort avtryck långt ner i dagens norska kommunpolitik. Johan som tidigare last praktiska ämnen uppskattar lektor som en kunnig och inspirerande föreläsare. Det är inget fritt sokia, här är strukturerade lektioner, det är utöver, eleverna ska vara aktiva men villjan att gå ut och använda det lokala är stark. Läraren har trots att lokalhistoria åter fallit bort i gymnasiets kursplan följt den starka lokalhistoriska tradition som funnits på skolan och för den vidare. 16 Vi har en nationell läroplan som uppdrag. Vi ska söja för att utbilda folk till att behärska sitt distansera oss. 18 Läraren menar att det inte bara är att göra det som följer med av en friare roll är det nog inte så svårt att dra linjen från den demokratiskt folkliga Venstrestaten till den här läraren med starka lokala lojaliteter.

15 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
17 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
18 Intervju med lærer, Tordheim 9 september 2009.
19 Intervju med lærer och elev, Tordheim 9 september 2009.

**Telemark**


324

15 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
17 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
18 Intervju med lærer, Tordheim 9 september 2009.
19 Intervju med lærer och elev, Tordheim 9 september 2009.

**Grunnskolereformen -97. Om lærapladealer og undervisningsrealiteter**

21–22.

15 De stora omvälvande händelserna influerade de norska aronhundratalspolitikerna och har gjort avtryck långt ner i dagens norska kommunpolitik. Johan som tidigare last praktiska ämnen uppskattar lektor som en kunnig och inspirerande föreläsare. Det är inget fritt sokia, här är strukturerade lektioner, det är utöver, eleverna ska vara aktiva men villjan att gå ut och använda det lokala är stark. Läraren har trots att lokalhistoria åter fallit bort i gymnasiets kursplan följt den starka lokalhistoriska tradition som funnits på skolan och för den vidare. 16 Vi har en nationell läroplan som uppdrag. Vi ska söja för att utbilda folk till att behärska sitt distansera oss. 18 Läraren menar att det inte bara är att göra det som följer med av en friare roll är det nog inte så svårt att dra linjen från den demokratiskt folkliga Venstrestaten till den här läraren med starka lokala lojaliteter.

15 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
17 Intervju med lärare, Tordheim 9 september 2009.
18 Intervju med lærer, Tordheim 9 september 2009.
19 Intervju med lærer och elev, Tordheim 9 september 2009.

**Grunnskolereformen -97. Om lærapladealer og undervisningsrealiteter**

21–22.

Den slingrande vägen för mig upp och ned i T elemarks, vacker glesbygd, fjäll och vatten, väderplats på vattenkraft. Skolor ligger mitt i byn, vagnen med svenska ögon stark regionalpolitik, elevertypiskt minskar och flera mindre skolor har stängt. Skolan är viktig, läraren lokalt förankrad men också riktat mot kommunen.


Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.

För läraren som nu närmast sig slutet på sin yrkesgång har de senaste 15 åren präglats av nysgerrigperprojekt, ofta men inte alltid kring lokalhistoria. Eleverna får kanske som en del i den genetiska framåtshistorien göra lokala nedsag som besök i kommunens staklycka, gruva och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojektet, men det blir av.
Nesodden, Akershus

Andra väljer att börja genetiskt och så oändligt mycket tidigare att det kallas geologi: ”När du står på fast fjell, har du en bergart under föttene […]” Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

28 Nils Teodo, Nesodden, Nesodden 2007, s. 17.
29 Rune Slagstad 2001, s. 123.
30 Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

Andra väljer att börja genetiskt och så oändligt mycket tidigare att det kallas geologi: ”När du står på fast fjell, har du en bergart under föttene […]” Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

28 Nils Teodo, Nesodden, Nesodden 2007, s. 17.
29 Rune Slagstad 2001, s. 123.
30 Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

Nesodden, Akershus

Andra väljer att börja genetiskt och så oändligt mycket tidigare att det kallas geologi: ”När du står på fast fjell, har du en bergart under föttene […]” Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

28 Nils Teodo, Nesodden, Nesodden 2007, s. 17.
29 Rune Slagstad 2001, s. 123.
30 Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

Nesodden, Akershus

Andra väljer att börja genetiskt och så oändligt mycket tidigare att det kallas geologi: ”När du står på fast fjell, har du en bergart under föttene […]” Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.

28 Nils Teodo, Nesodden, Nesodden 2007, s. 17.
29 Rune Slagstad 2001, s. 123.
30 Intervju med lärare, Nesodden 1 oktober 2009.
”kjenne att historiske spør i sitt eige lokalmiljø og undersøike lokale samlingar og minnestmerke”. Målen skal være uppnådda efter fjerde classe. Emellertid kan ett lokalhistoriskt nærmende underklicka om man vill nå många av de andra kompetensmål, som att ”presentere huvudtrekk ved historia och kulturen till samare från danskaen till i dag”. De fyra grundläggande färdigheterna: att uttrycka sig muntligt och skriftligt, kunna läsa, kunna räkna och bruka digitala verktyg, går förstås också att nå med hjälp av lokalhistoria.63 Inte minst det sistnämnda har tack vare historielagens omfattande satsningar gitt skolorna ett tacksamtt material att arbeta med.64

Hordaland


Hordaland


Lokalhistoria satt på undantag?


35 Intervju med lärare och elev, Bergen 20 oktober 2009. 
