Inledning

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

Published in:
Historia på väg mot framtiden

2010

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
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 Skeuk
  Berättelsen, en vansklig väg till historiemekvadrande   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 Nelting
  Kulturell förmistänning eller vidgade yver?            105
  Arndt Clavier
  ”En fruktans gemenskap”                               119
  Malin Obelin
  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 Skeuk
  Berättelsen, en vansklig väg till historiemekvadrande   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 Nelting
  Kulturell förmistänning eller vidgade yver?            105
  Arndt Clavier
  ”En fruktans gemenskap”                               119
  Malin Obelin
  Learning Study i historia                            133
Inledning


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 kursplanerna

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

Inledning


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 kursplanerna

Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Törnbjer
som Skolverket lätta utarbeta och som i skrivande stund processeras genom utbildningsystemet och remissinstanser kommer ännu att att få avsevärt förstärkta resurser och höjd status. Åmnesinnehållet kommer att återupprättas, och med detta historieläraren, vars identitet under lång tid har dotts bakom allmänna epiter som pedagog eller mentor. Lärarutbildningen kommer att inriktas mot åmnesinnehåll och åmnesorienterad didaktik.

Denna bok ska betraktas som en del av denna glädjande förändring i tid och rum studeras komparativt.


som Skolverket lätta utarbeta och som i skrivande stund processeras genom utbildningsystemet och remissinstanser kommer ännu att att få avsevärt förstärkta resurser och höjd status. Åmnesinnehållet kommer att återupprättas, och med detta historieläraren, vars identitet under lång tid har dotts bakom allmänna epiter som pedagog eller mentor. Lärarutbildningen kommer att inriktas mot åmnesinnehåll och åmnesorienterad didaktik.

Denna bok ska betraktas som en del av denna glädjande förändring i tid och rum studeras komparativt.


Historiedidaktik


 Historiedidaktik

Bokens uppläggningslinje


Verksamhet som pågår inom forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Bokens uppläggningslinje


Bokens uppläggningslinje

Den första gruppen av kapitel i boken, Historiekulturella artefakter, tar sin uppläggslinje i historieudervisningen i relation till andra manifestationer av historiekultur, som historia på film och internet. Det är som nämnts ett utgångspunkt i historieundervisningen i relation till andra manifestationer av historiekultur, som historia på film och internet.

Bokens uppläggningslinje

Den första gruppen av kapitel i boken, Historiekulturella artefakter, tar sin uppläggslinje i historieudervisningen i relation till andra manifestationer av historiekultur, som historia på film och internet. Det är som nämnts ett utgångspunkt i historieundervisningen i relation till andra manifestationer av historiekultur, som historia på film och internet.
Ett tredje temaområde, Att fördopas historiemedvetandet, har just denna inriktning mot frågor om hur historieundervisning kan utveckla elevers historiemedvetande. Ett historiemedvetande är en mental kompass som hjälper elever att orientera sig i tidslöset och skapa mening av det förflutna. En sådan orientering och mening uppstår knappast i varje möte med det förflutna. Flera kapitel i denna bok bygger på att identifiera sådana historiska händelser och processer som riktat elevers historiska tänkande mot de stora frågorna i tillvaron, mot liv och död, rätt och fel och "vi" och "de".


Mot det står en vetenskaplig hållning att kunskapssamtal i historia är kvalitativ eller evolutionär: skad komplexitet och mångfald ökar historiens värde. En tredje, för många historiker och historielärare provocerande hållning tar fasta på kunskapens relevans: ju mer instrumentellt användbar historien är för individer och samhälle, desto bättre är den.

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

I arbetet med att sammanställa och korrektralisera denna bok har vi fått värdefullt bistånd av Barbro Bergner, vilket vi härmed tackar varmt för.
Historiekulturella artefakter
Folkmord som fiktion

Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande

Steven Dahl


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

Folkmord som fiktion

Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande

Steven Dahl


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

Folkmord som fiktion

Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande

Steven Dahl


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

Folkmord som fiktion

Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande

Steven Dahl


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

När eleverna möter skolans historia, är det en utmaning för dem att konstruera och förmedla historia. Centrala frågeställningar i kapitlet är: Vad utmärker filmens sätt att konstruera och förmedla historia jämfört och vad som skiljer filmens framställning från historievetenskapliga texter.


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

**Historiemedvetande och film**

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

Jorn Rüsen skriver att vårt historiemedvetande tenderar att aktiveras av borderline events, det vill säga av grundvalskriser som drabbar hela samhället i form av till exempel folkmoder eller grova övergrepp på civilbefolkningar.8 I den kategorin av film som står i fokus för denna studie finns filmar som utger sig för att vara baserade på en sann historia av omvälvande art.9 Ofta går dessa filmer under genren drama och bygger på en tragisk eller upprörande händelse, men med inspiration från Rüsens resonemang om borderline events benämner jag denna typ av film borderline film just därför att de berörer en historia om grundvalar som rämnar.10 Det är filmer som berör existensens

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gunaratnam i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
10 Betraktar denna synvinkel gås det att argumentera för att filmen egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

Jorn Rüsen skriver att vårt historiemedvetande tenderar att aktiveras av borderline events, det vill säga av grundvalskriser som drabbar hela samhället i form av till exempel folkmoder eller grova övergrepp på civilbefolkningar.8 I den kategorin av film som står i fokus för denna studie finns filmar som utger sig för att vara baserade på en sann historia av omvälvande art.9 Ofta går dessa filmer under genren drama och bygger på en tragisk eller upprörande händelse, men med inspiration från Rüsens resonemang om borderline events benämner jag denna typ av film borderline film just därför att de berörer en historia om grundvalar som rämnar.10 Det är filmer som berör existensens

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gunaratnam i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
10 Betraktar denna synvinkel gås det att argumentera för att filmen egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

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

**Historiemedvetande och film**

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

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

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gunaratnam i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
10 Betraktar denna synvinkel gås det att argumentera för att filmen egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

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

**Historiemedvetande och film**

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

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

7 Ulf Zander 2006, s. 15.
8 Mats Jonsson 2004, s. 1; Ulf Zander 2006, s. 30; Tommy Gunaratnam i Karlsson et al. (red.) 2006, s. 103–105.
10 Betraktar denna synvinkel gås det att argumentera för att filmen egentligen säger mer om sin samtid – produktionstillfället – än den gör om det förflutna som skildras.7

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

**Historiemedvetande och film**

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


En tolkningsram
Inom historiedidaktik finns en barande tanke att historia är en dubbel tankeoperation. Å ena sidan är vi historia i den mening den att historien funnits före oss själva och har skapat de förutsättningar vi lever under. Perspektivet är genetiskt. Å andra sidan är vi historia. Utifrån nutidens frågor och behov blickar vi tillbaka för att söka mening och orientering i tillvaron. Vi ”brukar” och konstruerar historia. Perspektivet är genealogiskt.12 Men den historia som människor konstruerar låt sig själva och andra är förankrad i både den faktiska historien såsom den framstår i ett generiskt perspektiv och i tidigare konstruktioner. De genetiska och genealogiska perspektiven förutsätter varandra och måste anläggas samtidigt i samma dubbla tankeoperation.14 Även om de två perspektiven sällan framträder i renodlad form i historieförmedling kan det vara analytiskt givande att skilja mellan dem och ställa dem i relation till film för att tydliggöring ringa in skillnaden mellan filmens och historievetenskapens sätt att konstruera och föremälda historia.

Den meningsfulla berättelsen

Vår oförma att verkligen beröras av det som sker i vår omvärld är ofta beroende av samma fenomen som gör det möjligt att strunta in det som skett i historien: avståndet.19 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 människor få en möjlighet att genom berättelsen förhålla sig till en större historia som sträcker sig längre än deras egna liv.20

Det genealogiska perspektivet innehåller flera viktiga komponenter som utmärker ”den goda berättelsen”. Berättelsen i sin tur följer en viktig funktion när det gäller att stimulera individers och gruppers historiemedvetande.21

16 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 46–47.
17 Niklas Ammert, Det nationella antalighet. Historissävande i svenska historia- läroböcker under hundra år, Lund 2008, s. 56.
18 Klas-Göran Karlsson 2009, s. 53.
kulturrell.22 Ett upplevt avstånd till historien kan även häladera ur abstrakta resonemang, som visar på komplexiteten i ett händelsefeloffor och hur olika tolkningsmöjligheter tydligen att underlaget är för bräckligt för att kunna leda fram till några säkra slutsatser. Men avståndet kan även sammanhänga med korta och faktarika redogörelser för händelser, som försvårar för läsaren att emotionellt reagera på texten. I en genomsnittlig historielokalbok kan ett helt folk, lite tillspetsat, bli tillintetgjort på en halv sida och en nation gå under i en biats. I rättvisans namn bör dock tilläggas att detta till stor del är ett genetiskt problem, som är avhängigt av att stofffrågans ökar och rövar fram ett strängt innehållsmässigt urval.23


kulturrell.22 Ett upplevt avstånd till historien kan även häladera ur abstrakta resonemang, som visar på komplexiteten i ett händelsefeloffor och hur olika tolkningsmöjligheter tydligen att underlaget är för bräckligt för att kunna leda fram till några säkra slutsatser. Men avståndet kan även sammanhänga med korta och faktarika redogörelser för händelser, som försvårar för läsaren att emotionellt reagera på texten. I en genomsnittlig historielokalbok kan ett helt folk, lite tillspetsat, bli tillintetgjort på en halv sida och en nation gå under i en biats. I rättvisans namn bör dock tilläggas att detta till stor del är ett genetiskt problem, som är avhängigt av att stofffrågans ökar och rövar fram ett strängt innehållsmässigt urval.23

Manuförtöftaren 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.”21 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.”22 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.23


Manuförtöftaren 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.”21 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.”22 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.23 

Filmproducenterna hade ett uttalat syfte att nå en bred filmpublik och göra publiken medveten om folkmordet i Rwanda 1994, samtidigt att uppmärksammade i nyhetsrapporteringar och dokumentärer i samband med minneshögtiden.

25 Terry George, ”My Promise”, i Terry George (ed.) 2005, s. 23.
**Hotel Rwanda – En sann historia?**

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


Bakom filmen finns specifika behov och intressen, vilket gör att de med fördel kan analyseras med utgångspunkt i Karlssons historiebruktypologi och den tolkningssam som introducerades tidigare i kapitel.28 Det går att identifiera flera olika historiebruk i **Hotel Rwanda**. Det kommerst historiebruket framträdde då form och innehåll anpassades för att nå en bred publik. De balanseringsförklaringar till folkornadet får en undanskymd historia. 

**En sann historia?**

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


Bakom filmen finns specifika behov och intressen, vilket gör att de med fördel kan analyseras med utgångspunkt i Karlssons historiebruktypologi och den tolkningssam som introducerades tidigare i kapitel.28 Det går att identifiera flera olika historiebruk i **Hotel Rwanda**. Det kommerst historiebruket framträdde då form och innehåll anpassades för att nå en bred publik. De balanseringsförklaringar till folkornadet får en undanskymd historia.

**Hotel Rwanda – En sann historia?**

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


Bakom filmen finns specifika behov och intressen, vilket gör att de med fördel kan analyseras med utgångspunkt i Karlssons historiebruktypologi och den tolkningssam som introducerades tidigare i kapitel.28 Det går att identifiera flera olika historiebruk i **Hotel Rwanda**. Det kommerst historiebruket framträdde då form och innehåll anpassades för att nå en bred publik. De balanseringsförklaringar till folkornadet får en undanskymd historia.

**Hotel Rwanda – En sann historia?**

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


Bakom filmen finns specifika behov och intressen, vilket gör att de med fördel kan analyseras med utgångspunkt i Karlssons historiebruktypologi och den tolkningssam som introducerades tidigare i kapitel.28 Det går att identifiera flera olika historiebruk i **Hotel Rwanda**. Det kommerst historiebruket framträdde då form och innehåll anpassades för att nå en bred publik. De balanseringsförklaringar till folkornadet får en undanskymd historia.
Vid ett andra tillfälle i filmen förklarar en journalist från Kigali skillnaden mellan hundra och turister för en västerländsk kollega, Jack Daligh (Joaquin Phoenix):

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

Den förklarande filmen ger till folkmordet i Rwanda saknar komplexitet och analytisk öppenhet. I stället är det rätningiga och enkla kausala samband som framträdde i filmen. Mohamed Adhikari skriver att Hotel Ruanda missar chansen att placera in folkmordet i en större kontext. Filmpubliken får till exempel ingen hjälp med att förstå varför så många i civilbefolkningen blev förövare. Det kommerstilla historiekritiket tar överhand genom att fokusera för mycket på en individ hjälptädel och för lite på strukturella förklaringar till folkmordet och dess gymskaper.

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


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


30 Keit Pearson & Terry George 2005, s. 133.
33 Ulf Zander 2006, s. 23, 35.
En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35 En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35 En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Dessa händelser är tydliga hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35 En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Dessa händelser är tydliga hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35

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

En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Dessa händelser är tydliga hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35

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

En utgångspunkt för detta kapitel är att film konstruerar en historisk verklighet utifrån särskilda intressen och behov i nuet, vilket betyder att det genealogiska perspektivet rimligen är det dominerande i filmmediet. Det moraliska historiebruket handlar om att minnas och fasta blicken på tidigare borgliga eller borttagna historiska händelser. Dessa händelser är tydliga hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 34 I filmen framgår tydligt vilka som är ”onda” och ”goda”. Samma allt riktas allvarlig kritik mot världen som utgör den film som en sann historia, det vill säga att vi har att göra med ett vetenskapligt historiebruk av genetiskt Snitt. Detta behov är tydligt hos filmproducenterna och genomsyrar filmen Hotel Rwanda. Detsamma gäller de lärarhandledningar, historiska översikter och intervjuer som finns att hämta på Hotel Rwanda officiella hemsida. 35

35 Se omslag på DVD-fodral och Hotel Rwanda officiella hemsida.
Elevers möten med film


Denna pilotstudie förlades till slutet av kursen Historia A för att ge eleverna en ökad möjlighet att förstå och utmana filmberättelsen. I mitt pågående avhandlingsarbete legiteras eller utmanas. Den

38 Per Elisson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som påverkar historien igen”, Aktuellt om historia 2008:1, s. 42.
Dessa dimensioner fungerade som ett analyserverktyg för att bedöma vilka dimensioner i historiemedvetandet som aktiverades hos eleverna i samband med filmvisningen. Inför visningen fick eleverna även frågor att förhålla sig till, relaterade till de tre medvetandedimensionerna.40

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

Waltz with Bashir har en uppskön kronologi i berättandet och skiljer sig därmed från Hotel Rwanda kronologiska berättelse, men successivt växer det fram ett berättande som beskriver vagen fram till massakern och dess onedelbara konsekvenser för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelserna har en potential att aktivera elevernas historiemedvetande. I receptionsanalysen framgick det tydligt att samtliga elever var tagna av filmen och dess sätt att formalisera berättelserna om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara känt på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känsloämnena eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterreporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjusvar:

40 Jag bad dem kommentera sin reaktion och könsa efter att ha sett filmen. De ombads även att berätta i vilken mån filmen bidragit till en vilja att handla och förstå samhällsförhållanden. För att ta in de kognitiva dimensioner fick eleverna i uppgift att fungera på detta var en stark händelse eller om det finns paralleller i historien. Eleverna ombads också kommentera om de tror att liknande händelser kan hända i framtiden, samt vilka frågor filmen väcker.

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

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

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

Waltz with Bashir har en uppskön kronologi i berättandet och skiljer sig därmed från Hotel Rwanda kronologiska berättelse, men successivt växer det fram ett berättande som beskriver vagen fram till massakern och dess onedelbara konsekvenser för civilbefolkningen. Filmen aktualiserar frågor om liv och död, gott och ont, skuld och ansvar, minne och mening, vilket gör att filmberättelserna har en potential att aktivera elevernas historiemedvetande. I receptionsanalysen framgick det tydligt att samtliga elever var tagna av filmen och dess sätt att formalisera berättelserna om massakern. Ett återkommande tema för flera elever var att de inte bara känt på ett visst sätt, de var överraskade av de starka känsloämnena eftersom det har blivit konvention att visa lidande och våld som en del i nyheterreporteringen. Särskilt en av eleverna fångade in detta i sitt intervjusvar:

41 Jag bad dem kommentera sin reaktion och könsa efter att ha sett filmen. De ombads även att berätta i vilken mån filmen bidragit till en vilja att handla och förstå samhällsförhållanden. För att ta in de kognitiva dimensioner fick eleverna i uppgift att fungera på detta var en stark händelse eller om det finns paralleller i historien. Eleverna ombads också kommentera om de tror att liknande händelser kan hända i framtiden, samt vilka frågor filmen väcker.

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

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

Valet av film föll på Waltz with Bashir, som handlar om regissören Ali Folmagns egna erfarenheter och minnen, eller snarare avsaknad av minnen, från kriget mellan Israel och Libanon 1982. Förutom att filmen var aktuell på biograferna när eleverna fick ta del av den och att intresse var stort, påverkades filmvåld av två andra betydelsefulla faktorer: dels att ingen i gruppen sett filmen eller analyserat dess innehåll innan eller de dessa parallellerna, dels att filmens berättelse innehåller några planteringar där massakern i Sabra och Shatila 1982 relateras till förintelsen, vilket väcker frågan om vilka spår denna jämförelse lämnar i receptionen. Kommer någon av eleverna att utmana denna del i berättelsen?41
Chockad skulle vara ordet som beskriver hur jag kände eftersom jag såg *With Bahar* 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 scenarier nästan varje dag på tv så blir jag uppriktigt och djupt berörd av brutaliteten och filmens fantastiska förmåga att fånga människans tankesätt och inställning till krig.42

Jag blev helt förblixtad hur tyst der blev i rummet. Otroligt gripande film! 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 scenarier nästan varje dag på tv så blir jag uppriktigt och djupt berörd av brutaliteten och filmens fantastiska förmåga att fånga människans tankesätt och inställning till krig.42

Om intervjusvaren ställs i relation till historiedemokratiets tre dimensioner antyder citaten ovan att den närhet och konsekvens som film kan formidla aktiverar historiedemokratiets estetiska dimension i form av mycket starka känslomässiga reaktioner. Axelssons resultat pekar i samma riktning. Hans receptionsstudie visar att film hos respondenterna betraktades som ett emotionellt kraftfullt medium och som en källa till tankar om livet och moraliska principer.43


42 Intervju med Filip 5 juni 2009. Material finns hos förfrataten.
43 Intervju med Lukas 5 juni 2009. Material finns hos förfrataten.
44 Tomas Axelsson 2008, s 214, 220.
kompletterar filmens berättelse, väcker det frågan om film i vissa sammanhang rent av så att konferenta en progression och därmed bidra till skorna berättelser, om de inte utmanas av berättelser med analytisk öppenhet och komplexitet.

I denna studie varken utmanade eller problematiserade respondenterna sina jämförelser mellan olika övertyg och folkornad i historien. Detta kan tolkas som att filmen leder av ett undantag av den kognitiva dimensionen.

Tre nödvändiga dimensioner

Tidigare förde jag ett resonemang om historieläroböcker och historieretskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskapskap
Nu är det väl revolution på Martin Wilson som kan spåras långt tillbaka i historien: diskussioner om informations- och kommunikationsteknik, IKT, har rötter med att citera Platon. Faktum är dock att följande citat visar att dagens Wikipedia och historieskrivning gång?

Nu är det väl revolution på Martin Wilson...
1. Platonicitaten ovan mott kung Thamus och uppfinnaren Theuth. Thamus är skeptisk till innovationen skrivkonst. Platon text har använt för att peka på likheter mellan uppfinnandet av skrivkonsten och utvecklandet av IKT. Walter J. Ong refererar till Platon för att understycka två likheter. För det första mottes båda innovationerna av skepsis. För det andra har båda företeelserna förändrat människans sätt satt sitt.2


2 Walter J. Ong, Mensch und ögelsig kultur. Tönhuggaregissen av order, Göteborg 1990, s. 95–100.

6 Elza Dunkels, Bridging the distance. Children’s strategies on the Internet, Umeå 2007, s. 41–42.
9 Eva Kingsepp, Nazityskland i populärkulturen. Minne, myr, modeller, Stockholm 2008, s.


6 Elza Dunkels, Bridging the distance. Children’s strategies on the Internet, Umeå 2007, s. 41–42.
9 Eva Kingsepp, Nazityskland i populärkulturen. Minne, myr, modeller, Stockholm 2008, s.

Processuellt, strukturerligt och funktionellt


Processuellt, strukturerligt och funktionellt


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


Att granska Wikipedia


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


Att granska Wikipedia


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

Texterna i NE kan emellertid ses som veriderata i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av erbjuda författare, för det andra har de genomgått en granskningprocess innan de publicerats, och för det tredje betraktar användarna av NE innehållet som autokritiskt. De granskningar av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacksam med traditionell källkritik. Det skulle vara möjligt att ställa andra frågor i artikelversioner mot varandra. Nationalencyclopedin, NE, har dock ansetts vara en mer stabil referenspunkt. NE ska inte ses som en representant för sanningen med stort S. Anders Blomqvist visar att komplicerade historiafrågor inte alltid lät sig fängas inom ramen för en encyklopedin.14

Det skulle vara möjligt att ställa olika artikelversioner mot varandra. Nationalencyclopedin, NE, har dock ansetts vara en mer stabil referenspunkt. NE ska inte ses som en representant för sanningen med stort S. Anders Blomqvist visar att komplicerade historiafrågor inte alltid lät sig fängas inom ramen för en encyklopedin.14

Texterna i NE kan emellertid ses som veriderata i tre bemärkelser. För det första är uppslagsorden skrivna av erbjuda författare, för det andra har de genomgått en granskningprocess innan de publicerats, och för det tredje betraktar användarna av NE innehållet som autokritiskt. De granskningar av Wikipediaartiklar som nämnts har fokuserat på påståenden som antingen kan verifieras eller falsifieras. Sådana frågor kan tacksam med traditionell källkritik. Det skulle vara möjligt att ställa andra frågor i artikelversioner mot varandra. Nationalencyclopedin, NE, har dock ansetts vara en mer stabil referenspunkt. NE ska inte ses som en representant för sanningen med stort S. Anders Blomqvist visar att komplicerade historiafrågor inte alltid lät sig fängas inom ramen för en encyklopedin.14

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


Intet nytt sker under solen

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


Intet nytt sker under solen

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


Om texterna jämförs framstår Wikipediasversionen som något mer positivt inställd till Bismark. Det märks framför allt när det gäller Bismarks intentioner med att bilda allianser. I Wikipedia ockser Bismark skydda Tyskland mot fientligt panslavianism. I NE handlar motsvarande passage om att han ville bevara stabiliteten till gagn för Tyskland. Landet benämnts i artikeln som en mäktig tidsinställd bomb. I Wikipedias version talas i mer vaga termer om ”förvärrade konflikter”. Historesskrivningen i Wikipedia påminner mycket om den som pågående flertalet historiska framställningar i början av 1900-talet. Det politiska spelet, staters och individers handlingar, utgörde de huvudsakliga studieobjekten...

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


Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sökord</th>
<th>Antal träffar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
<td>5110</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lilja</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


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


Tabell 1 Referensens förekomst i Wikipediaartiklar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sökord</th>
<th>Antal träffar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nordisk familjebok</td>
<td>5110</td>
</tr>
<tr>
<td>Sven Tägil</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>Herman Lilja</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


Sökord Antal träffar
Nordisk familjebok 5110
Herman Lilja 210
Sven Tägil 1

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


Sökord Antal träffar
Nordisk familjebok 5110
Herman Lilja 210
Sven Tägil 1

Framsteget – från märkret stiga vi mot ljuset

När det gäller bakgrunden till första världskriget kan det konstateras att innehållet i Wikipediaartikeln knappast kan betrakta som nytt eller revolutionerande. När det gäller andra, mer omdebatterade uppslagsord, ändras de ofta. En artikel kan inte betrakta som en fast produkt utan snarare som en ständig pågående process. Historiskeskrivning har aldrig tidigare varit så flytande och mäthade aldrig så dynamisk.

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 slagssord har knappt redigerats. Uppslagsordet Löntagarfonder kan däremot illustrera hur en mer ideologiskt laddad historisk företeelse skildras i en Wikipediaartikel. Citat nedan är från den allra första publicerade versionen som behandlar löntagarforderna:

Förslaget om löntagarfordena ses som socialdemokraternas sista kopp innan övergånden av den egna partipolitiken. Förslaget från LO vongade partiet på att etoleculehligt sätt etpackage förloving med socialism genom syndikalis. [sic] Hade Meinders ursprungliga förslag gått igenom hade det svenska samhället sett ett helt annorlunda ut, och vi skulle i dag befinna oss någonstans i en övergång till socialismen, världen första reformistiska sådan, i enlighet med den ursprungliga socialdemokratiska ideologin.23


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

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 slagssord har knappt redigerats. Uppslagsordet Löntagarfonder kan däremot illustrera hur en mer ideologiskt laddad historisk företeelse skildras i en Wikipediaartikel. Citat nedan är från den allra första publicerade versionen som behandlar löntagarforderna:

Förslaget om löntagarfordena ses som socialdemokraternas sista kopp innan övergånden av den egna partipolitiken. Förslaget från LO vongade partiet på att etroleumhligt sätt etpackage förloving med socialism genom syndikalis. [sic] Hade Meinders ursprungliga förslag gått igenom hade det svenska samhället sett ett helt annorlunda ut, och vi skulle i dag befinna oss någonstans i en övergång till socialismen, världen först reformistiska sådan, i enlighet med den ursprungliga socialdemokratiska ideologin.23


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

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 slagssord har knappt redigerats. Uppslagsordet Löntagarfonder kan däremot illustrera hur en mer ideologiskt laddad historisk företeelse skildras i en Wikipediaartikel. Citat nedan är från den allra första publicerade versionen som behandlar löntagarforderna:

Förslaget om löntagarfordena ses som socialdemokraternas sista kopp innan övergånden av den egna partipolitiken. Förslaget från LO vongade partiet på att etroleumhligt sätt etpackage förloving med socialism genom syndikalis. [sic] Hade Meinders ursprungliga förslag gått igenom hade det svenska samhället sett ett helt annorlunda ut, och vi skulle i dag befinna oss någonstans i en övergång till socialismen, världen först reformistiska sådan, i enlighet med den ursprungliga socialdemokratiska ideologin.23


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


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


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

Wikipedia och skolans aktörer


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

En studie av Andrzej Wądjas film Danton

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

Så som jag tolkar gymnasiekolans ämnesplan för historia ska undervisningens överordnade syfte vara att fördjupa elevernas historiemedvetande. Detta historiemedvetande definierar ämnesplanen instrumentellt. Det ska ”underlätta förståelsen av nutiden” för att därmed ”skapa handlingserberedskap inför framtiden”. Denna definition är inte given. Det som kan rymmas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingserberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erhåller oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.

”skapa handlingsberedskap inför framtiden”.1 Denna definition är inte given. Det som kan rymmas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingserberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erhåller oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.1 Detta definierar ämnesplanen instrumentellt. Det ska ”underlätta förståelsen av nutiden” för att därmed ”skapa handlingserberedskap inför framtiden”. Denna definition är inte given. Det som kan rymmas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingserberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erhåller oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.1 Detta definierar ämnesplanen instrumentellt. Det ska ”underlätta förståelsen av nutiden” för att därmed ”skapa handlingserberedskap inför framtiden”. Denna definition är inte given. Det som kan rymmas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingserberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erhåller oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.1 Denna definition är inte given. Det som kan rymmas något anmärkningsvärt i denna Skolverkets definition av historiemedvetande är ordet ”handlingserberedskap”. Det signalerar en föreställning som påminner om filosofen Leibniz tanke att vi lever i den bästa av världar, att vi inte behöver handla just nu men att vi ska ligga i beredskap. En annorlunda tolkning av begreppet erhåller oss den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen i det han betonar mänsklig verksamhet som en nödvändig funktion av historiemedvetandet.1


Berättelsen, en vansklig väg till historiemedvetande

En studie av Andrzej Wądjas film Danton

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

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


I min undersökning av Wajdas film kommer jag inte uppträda som faktagranskande historiopolis. Vid jag är ute efter att belysa det historikern Ulf Zander i sina filmanalysar kallar de ideologiska och politisk-pedagogiska historiebruk:

Syftet med det förstnämnda 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 syften.3


I min undersökning av Wajdas film kommer jag inte uppträda som faktagranskande historiopolis. Vid jag är ute efter att belysa det historikern Ulf Zander i sina filmanalysar kallar de ideologiska och politisk-pedagogiska historiebruk:

Syftet med det förstnämnda 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 syften.3


I min undersökning av Wajdas film kommer jag inte uppträda som faktagranskande historiopolis. Vid jag är ute efter att belysa det historikern Ulf Zander i sina filmanalysar kallar de ideologiska och politisk-pedagogiska historiebruk:

Syftet med det förstnämnda 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 syften.3


---


Revisionistisk offensiv
Personen Danton var en av de tongivande under franska revolutionen. Denna revolutionens betydelse har sedan över två hundra år tillbaka varit ett tvivlrikt bland historiker av facket och intellektuella i allmänhet. Marxistiskt influerade författare har sett den som det definitiva brottet med feodalismen och inledningen på den kapitalistiska epoken. Denna grundsyn på franska revolutionen har framförts av forskare som i historikern Michel Vovelles vokabulär kallas den jakobinska skolan.9 Denna skola utmanades kring 1960 från två håll. Dels från Annales-skolans ledande författare, Fernand Braudel, som såg franska revolutionen som ett andrahandshändelse.9 Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.10

Den revisionistiska skolan företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 

Personen Danton var en av de tongivande under franska revolutionen. Denna revolutionens betydelse har sedan över två hundra år tillbaka varit ett tvivlrikt bland historiker av facket och intellektuella i allmänhet. Marxistiskt influerade författare har sett den som det definitiva brottet med feodalismen och inledningen på den kapitalistiska epoken. Denna grundsyn på franska revolutionen har framförts av forskare som i historikern Michel Vovelles vokabulär kallas den jakobinska skolan.9 Denna skola utmanades kring 1960 från två håll. Dels från Annales-skolans ledande författare, Fernand Braudel, som såg franska revolutionen som ett andrahandshändelse.9 Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.10

Den revisionistiska skolan företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 

Personen Danton var en av de tongivande under franska revolutionen. Denna revolutionens betydelse har sedan över två hundra år tillbaka varit ett tvivlrikt bland historiker av facket och intellektuella i allmänhet. Marxistiskt influerade författare har sett den som det definitiva brottet med feodalismen och inledningen på den kapitalistiska epoken. Denna grundsyn på franska revolutionen har framförts av forskare som i historikern Michel Vovelles vokabulär kallas den jakobinska skolan.9 Denna skola utmanades kring 1960 från två håll. Dels från Annales-skolans ledande författare, Fernand Braudel, som såg franska revolutionen som ett andrahandshändelse.9 Dels utmanades den jakobinska skolan av de historiker som Vovelle benämner revisionister i det de ifrågasatte den etablerade uppfattningen om franska revolutionen.10

Den revisionistiska skolan företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 


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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 

9 Michel Vovelle 1989, s. 207f. 
11 Michel Vovelle 1989, s. 203. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk. 

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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 

9 Michel Vovelle 1989, s. 207f. 
11 Michel Vovelle 1989, s. 203. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk. 

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 företåvlades av historiker som Alfred Cobban, George V.Taylor och François Furet. De bestred den jakobinska tezen om franska revolutionens sociala orsaker och ifrågasatte därmed revolutionens nödvändighet för övergången från feodalism till kapitalism. 

9 Michel Vovelle 1989, s. 207f. 
11 Michel Vovelle 1989, s. 203. Observera att termen revisionist som på svenska närmast blivit synonym till förintelseförnekare inte har denna negativa betydelse, varken i franskt eller engelskt akademiskt språkbruk. 

Ensidigt berättande


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

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


18 Citaten ur filmen är översatta av mig.

Ensidigt berättande


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

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


18 Citaten ur filmen är översatta av mig.

Ensidigt berättande


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

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


18 Citaten ur filmen är översatta av mig.


Ensidigt berättande


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

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


18 Citaten ur filmen är översatta av mig.


Ensidigt berättande

medborgersliga rättigheterna. Men snart börjar han staka sig, Kvinnan ser strängt på honom varpå han självman håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: "Ondskans problematik som så mänga författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idéerna och de goda företrädarna och våldet och terrort."

Hjälemod och skurkaktighet


Liksom Desmoulins är filmens Danton kritisk mot regeringsmakten, som utför vandaliseringar med borgerliga rättigheterna. 19 Men snart börjar han staka sig, Kvinnan ser strängt på honom varpå han självman håller fram händerna för att ta emot aga. Denna scen kan tolkas som en konservativ kritik av revolutionen. Idéhistorikern János Perényi skriver följande: "Ondskans problematik som så mänga författare förde på tal i samband med den franska revolutionen såg de i klyftan mellan idéerna och de goda företrädarna och våldet och terrort."

Hjälemod och skurkaktighet

trängde sig fram".21 Dantons misstro till folket som politisk aktiv är typiskt konservative.


49
Gröna ådor


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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

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

En gång har jag [Germaine de Staël] varit i samtal med honom [Robespierre], hemma hos min far 1789, då man endast kände honom som advokat från Artois och högst öfverflödin i sina demokratiska grundsatser. Hans ansiktsdrag voro oädla, hans hy var blek, hans ådror af en grönaktig färg; han försvarade de mest orimliga satser med en köld, som hade utseende af ondska. Denna bild av Robespierre grundmurades i början på 1800-talet:

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.

Reflexioner öfver franska revolutionens viktigaste händelser. Andra delen, Stockholm 1818, s. 109f.
våldsfuskortet och börjar sjunga Marsigelten. Efter ett ighögnick sjunger hela salen med. Denna anspelning på myten om Kristus — där allt Bourdon intar rollen som Judas — understryker uppfattningen att det hela handlar om en kamp mellan gott och on, inte mellan samhällsgrupper med motstridiga ekonomiska intressen. Allusionen fullföljs i nästa scen där Desmoulins anklagar Danton för deras gemensamma öde eftersom Danton vägrar man folket till uppror. Danton menar att Desmoulins måste förstå att det finns en poäng i att låta våldsfuskortet döda dem. Han hävdar att deras död ska "oppna ögonen på folk" och avslöja vad våldsfuskortet är kapabelt till. Likt Jesus vill Danton oföga sig för mänskets makt.

Under rättegången håller Danton ett långt förorsvar där han anklagar våldsfuskortet och revolutionsdomstol mot förkropp och hyckleri. Danton menar att hans stora fej i de styrandes ögon är att han är folkik: "Endast anonymitet och småaktighet kan garantera ett långt liv." Ironiskt utbrister han: "Länge leve de medelmätiga, de rystlaima, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum." Denna kritiska syn på revolutionärerna är inte ny. 1797 skriver René de Chatueaubriand: "... att de tystlåtna, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum."


Danton fortsätter sitt förorsvar genom att bränsmärka våldsfuskortet: "Deras dikatur är mer fruktansvärd än dess föregångare." Även detta uttalande har en klassisk förklaring som kommit att bli en viktig beståndsdel i konservatismen och — efter 1848 — även i liberalismen: "Despotism föder revolutioner: men allt vad dessa åstadkommer är att en tyrants bytts ut mot en annan."25

Danton säger också på våldsfuskortets medlemmar: "De ser inte längre människor runt om sig. De ser bara spekulanter, skurkar, förrädare. [...] Blände av revolutionens ideell har de gjort släkt revolutionen. [...] Rädda för tyranners återkomst har de själva blivit tyranner:" Även detta uttalande har en klassisk förklaring som kommit att bli en viktig beståndsdel i konservatismen och — efter 1848 — även i liberalismen: "Despotism föder revolutioner: men allt vad dessa åstadkommer är att en tyrants bytts ut mot en annan."25


Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 78.


Under rättegången håller Danton ett långt förorsvar där han anklagar våldsfuskortet och revolutionsdomstol mot förkropp och hyckleri. Danton menar att hans stora fej i de styrandes ögon är att han är folkik: "Endast anonymitet och småaktighet kan garantera ett långt liv." Ironiskt utbrister han: "Länge leve de medelmätiga, de rystlaima, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum." Denna kritiska syn på revolutionärerna är inte ny. 1797 skriver René de Chatueaubriand: "... att de tystlåtna, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum."


Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 78.


Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 78.


Under rättegången håller Danton ett långt förorsvar där han anklagar våldsfuskortet och revolutionsdomstol mot förkropp och hyckleri. Danton menar att hans stora fej i de styrandes ögon är att han är folkik: "Endast anonymitet och småaktighet kan garantera ett långt liv." Ironiskt utbrister han: "Länge leve de medelmätiga, de rystlaima, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum." Denna kritiska syn på revolutionärerna är inte ny. 1797 skriver René de Chatueaubriand: "... att de tystlåtna, de bittra, som gömmer sig på sina tjänsterum."


Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 78.


Om liberalismens begynnande omvärdering av franska revolutionen efter detta årtal, se János Perényi 1989, s. 78.

Det historiemedvetande som Wajdas film Dåliga skurkar den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”


Så avslutas rättsågngen med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just som tillsätter den jakobinska läget, och det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsakförklaringar.

Men trots det erkänner han den revisionistiska skolans förtjänster, bland annat i det den tvingar jakobinerna till preciseringar och förbättringar av sina teorier. Men, menar Vovelle, den revisionistiska skolan framställs som grundlös, som en paranoia. Den konservative tänkaren Joseph De Maistre skrev 1796: "Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”

Så avslutas rättsågngen med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just som tillsätter den jakobinska läget, och det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsakförklaringar.

Men trots det erkänner han den revisionistiska skolans förtjänster, bland annat i det den tvingar jakobinerna till preciseringar och förbättringar av sina teorier. Men, menar Vovelle, den revisionistiska skolan framställs som grundlös, som en paranoia. Den konservative tänkaren Joseph De Maistre skrev 1796: "Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”

Så avslutas rättsågngen med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just som tillsätter den jakobinska läget, och det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsakförklaringar.

Men trots det erkänner han den revisionistiska skolans förtjänster, bland annat i det den tvingar jakobinerna till preciseringar och förbättringar av sina teorier. Men, menar Vovelle, den revisionistiska skolan framställs som grundlös, som en paranoia. Den konservative tänkaren Joseph De Maistre skrev 1796: "Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”

Så avslutas rättsågngen med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just som tillsätter den jakobinska läget, och det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsakförklaringar.

Men trots det erkänner han den revisionistiska skolans förtjänster, bland annat i det den tvingar jakobinerna till preciseringar och förbättringar av sina teorier. Men, menar Vovelle, den revisionistiska skolan framställs som grundlös, som en paranoia. Den konservative tänkaren Joseph De Maistre skrev 1796: "Men det som särskiljer Franska revolutionen och gör den till en enastående händelse i historien är att den är radikalt ond.”

Så avslutas rättsågngen med att Danton och hans vänner döms till döden. De giljotineras. I nästa scen skymtar en entusiastisk Saint-Just som tillsätter den jakobinska läget, och det jakobinska lägret, visserligen inte med revisionisternas grundläggande orsakförklaringar.
återsvänds i vulgariserad och förvanskad form av en tredje skola, som jag vill kalla ”förkastandes” skola och som uttrycker ledande idéer vilka nyligen först fram om revolutionens ”avdrift”. Även om den här tredje gruppen inte intar någon berydande plats på det vetenskapliga planet – den diskvalificeras av sin polimiska tendens, som beror den all trovärdighet – så är det ändå den som nu dominerar scenen ett tag och gör det med stor självhärskare.29


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

återsvänds i vulgariserad och förvanskad form av en tredje skola, som jag vill kalla ”förkastandes” skola och som uttrycker ledande idéer vilka nyligen först fram om revolutionens ”avdrift”. Även om den här tredje gruppen inte intar någon berydande plats på det vetenskapliga planet – den diskvalificeras av sin polimiska tendens, som beror den all trovärdighet – så är det ändå den som nu dominerar scenen ett tag och gör det med stor självhärskare.29


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

återsvänds i vulgariserad och förvanskad form av en tredje skola, som jag vill kalla ”förkastandes” skola och som uttrycker ledande idéer vilka nyligen först fram om revolutionens ”avdrift”. Även om den här tredje gruppen inte intar någon berydande plats på det vetenskapliga planet – den diskvalificeras av sin polimiska tendens, som beror den all trovärdighet – så är det ändå den som nu dominerar scenen ett tag och gör det med stor självhärskare.29


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

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.1

Citater ovän härrör från en gymnasieelevers berättelse och handlar om en patient som var intagen på mental sjukhuset i Gådeå i mitten av 1800-talet.2

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

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.1

Citater ovän härrör från en gymnasieelevers berättelse och handlar om en patient som var intagen på mental sjukhuset i Gådeå i mitten av 1800-talet.2

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

1 Citater kommer från en receptionsstudie utförd hösten 2009 i två gymnasieklasser vid Dragonskolan i Umeå. Materialt 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.1

Citater ovän härrör från en gymnasieelevers berättelse och handlar om en patient som var intagen på mental sjukhuset i Gådeå i mitten av 1800-talet.2

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

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.1

Citater ovän härrör från en gymnasieelevers berättelse och handlar om en patient som var intagen på mental sjukhuset i Gådeå i mitten av 1800-talet.2

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

1 Citater kommer från en receptionsstudie utförd hösten 2009 i två gymnasieklasser vid Dragonskolan i Umeå. Materialt är anonymiserat och finns tillgängligt hos författaren.
Kommunicera, samarbeta och vara kreativa. Unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, 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.

Det digitala lärmiljön

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

Ett exempel på hur en digitala lärmiljö i historia kan ta sig uttrycks, och varför det är av vikt att digitala lärmiljöer blir en del av skolans undervisningmiljö. En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

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

Ett exempel på hur en digitala lärmiljö i historia kan ta sig uttrycks, och varför det är av vikt att digitala lärmiljöer blir en del av skolans undervisningmiljö. En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

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

Ett exempel på hur en digitala lärmiljö i historia kan ta sig uttrycks, och varför det är av vikt att digitala lärmiljöer blir en del av skolans undervisningmiljö. En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.

Den digitala lärmiljön

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

Ett exempel på hur en digitala lärmiljö i historia kan ta sig uttrycks, och varför det är av vikt att digitala lärmiljöer blir en del av skolans undervisningmiljö. En kort presentation av receptionsstudiens upplägg och några exempel från det preliminära resultatet med fokus på historiemedvetande och källkritik ingår också.
Böcker och lärarböcker får allt mindre utrymme jämfört med Internet när elever ska söka kunskap.
Av de 60 elever som deltog i pilotstudien använde nästan alla Internet för att söka kompletterande fakta till det man funnit i arkivet. Endast tre elever använde sig dessutom av sin lärobok och elva elever använde sig också av faktaböcker eller artiklar. 6 Många elever har inte uthållighet att läsa en längre text för att få svar på sina frågor utan tycker det är enklare att använda Googles sökmotor. Det går snabbt och är effektivt, men risken är stor att elever slutar tänka självständigt och kritiskt och bara reproducerar redan reproducerad kunskap.

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

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

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

Jörgen Eric Jensen lyfter fram att undervisning måste vara relevant och till stor del av digitala medier.

En annan av vinsterna med att arbeta i en digital lärmiljö är att elevernas vardagsvärld inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet. 7 Någon kanske undrar om det hänvisar till är arkiv, bibliotek och museimaterial som redan finns samlade i digitala arkiv och som skolan kan ta del av. Någon kanske undrar om det inte vore endast att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vilja i arkiver och digitala kopior kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och anmäta tekniskt.

Jörgen Eric Jensen lyfter fram att undervisning måste vara relevant och till stor del av digitala medier.

Elevers svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan kan bero på att elever inte väljer att söka kunskap utan på fritiden. Skolverket skriver i en rapport till regeringen i augusti 2009 att det inte räcker med att införa datorer och annan utrustning i skolan. Även innehållet i undervisningen måste förändras genom att digitala lärmiljöer utvecklas. Områden man i detta sammanhang särskilt hänvisar till är arkiv, bibliotek och museum. Skolverket skriver i en rapport till regeringen i augusti 2009 att det inte räcker med att införa datorer och annan teknik utrustning i skolan. Även innehållet i undervisningen måste förändras genom att digitala lärmiljöer att använda faktaböcker och lärarböcker. 6 Eleverna inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vilja i arkiver och digitala kopier kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och anmäta tekniskt.

Eleverna inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vilja i arkiver och digitala kopier kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och anmäta tekniskt. En annan av vinsterna med att arbeta i en digital lärmiljö är att elevernas vardagsvärld inte vore enklare att låta eleverna besöka ett arkiv och ta del av källmaterialet där. Ett digitaliserat material möjliggör emellertid att omöjliga original får vilja i arkiver och digitala kopier kan användas i undervisning var helst man i Sverige befinner sig. Därtill får eleverna lära sig hantera och anmäta tekniskt.

Elevers svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan kan bero på att elever inte väljer att söka kunskap utan på fritiden. Skolverket skriver i en rapport till regeringen i augusti 2009 att det inte räcker med att införa datorer och anna
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 historiemedvetandet, men om utgångspunkten är att elevers livsvärld till stor del är digital, blir hans teori mer relevanta.


Studiens digitala lärmiljö


Studiens digitala lärmiljö


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

Studiens digitala lärmiljö


Studiens digitala lärmiljö


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

Studiens digitala lärmiljö


Studiens digitala lärmiljö


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

Lärarna och arkivarien kunde delta i diskussionsforumet, följa processen och hjälpa eleverna tillrätta. Idén till att använda ett digitalt diskussionsforum kom från Edward J. Gallagher, som har mångårig erfarenhet av att låta elever arbeta med digitalt arkivmaterial. Kärnan i hans digitala arkiprojekt har varit digtalanta samtalstora där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälp varandra att tyda kalla,24

Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara läsa sig för provvillnät 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.”11

Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att arbeta med historiskt källmaterial, samarbeta med andra och publicera sitt material digitalt. När elever ges möjlighet att arbeta med digitala arkivkällor lär de sig tänka och förstå historia samt vad meningen med historia är på ett helt annat sätt än när de ofta utan reflekktion laser läroboken många gånger färdigformulerade innehåll.14

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

Mening, förståelse och historiemedvetande

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

ärkevärda, 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 digtalanta samtalstora där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälp varandra att tyda kalla,24

Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara läsa sig för provvillnät 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.”11

Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att arbeta med historiskt källmaterial, samarbeta med andra och publicera sitt materia. När elever ges möjlighet att arbeta med digitala arkivkällor lär de sig tänka och förstå historia samt vad meningen med historia är på ett helt annat sätt än när de ofta utan reflekktion laser läroboken många gånger färdigformulerade innehåll.14

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

Mening, förståelse och historiemedvetande

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

ärkevärda, 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 digtalanta samtalstora där elever har diskuterat sina arkivfynd med andra elever. De har också hjälp varandra att tyda kalla,24

Gallaghers elever har också uttryckt att historia har blivit något mer än att bara läsa sig för provvillnät 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.”11

Den digitala tekniken skapar helt nya möjligheter för elever att ar...


...
Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?

Berättelser från Gådeå

De digitala berättelser eleverna producerade under pilotstudien har i och för sig ibland berättelserns karaktär av en början, en mitt och ett slut, men uppevisser visar att de inte formellt ändrar som avslutar innebörder som elevens meningsskapande och förståelse. Också vad eleven har med sig från andra sammanhang påverkar.

Eleverna har förmodligen arbetat med analytiska uppgifter vid ett flertal tillfällen under sin grundskoletid. Nils-Erik Nilsson har undersökt grundskoleelevers strategier när de arbetar "förkortningsmässigt" och visat att det inte heller undersöker de hur många kvinnor och män som var intagna, vilken ålder de hade, hur länge de fick stana där och varför de var intagna på hospitalet. Detta är vanliga analytiska frågor som eleverna emellertid inte använder sig av. Vartof gör de inte det?
hela eller delar av texter omdiskuterar, eller också gör eleven själv ett urval av vilka delar som ska kopieras för att sedan sätta ihop till sammanslagna texter. En annan del innebär reproduktionen att eleven omskapar den ursprungliga texten genom att klippa och klistra. Förstå när det går att urskilja elevernas egna tankevisa, genom till exempel kommentarer, får texten en mer egenproducerad karaktär.

En jämförelse mellan elevernas berättelser och de kallor som kommer från Internet och arkivkällorna bekräftar att eleverna har kopierat och reproducerat texter. När elever har satt samman kopierade delar från olika ursprungskällor blir resultatet att berättelsen saknar helhet. Kunde det här ha undvikits? kanske om eleverna, som tanken var, hade undgått från mer forskningsrelaterade frågor med utgångspunkt i information om ålder på de intagna, kön, sjukdomsdiagnos och familjekameras, och sedan sammansättat och diskuterat dem i ett tidsspegl. För att förändra ett invant elevbeteende behöver elever få handledning för att själva eller tillsammans med lärare kunna utveckla egna frågeställningar som inte leder till avskrift av texter. I de digitala berättelserna får informationer som eleverna hittat via Internet, och som inte har anknytning till journalernas innehåll, mer utrymme än primärkällorna: ”Tankt att någon skär av några delar av din hjärna så du inte ska känna några känslor. Det är en behandlingsmetod som heter lobotomi. Denna metod var mycket vanlig på Gådeå sjukhus.”


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

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

I de digitala berättelserna får informationer som eleverna hittat via Internet, och som inte har anknytning till journalernas innehåll, mer utrymme än primärkällorna: ”Tankt att någon skär av några delar av din hjärna så du inte ska känna några känslor. Det är en behandlingsmetod som heter lobotomi. Denna metod var mycket vanlig på Gådeå sjukhus.”


Elevs digitala berättelser, som är drygt fem minuter långa, fortsätter med långbad, psykofarmaka och elchocker, behandlingsmetoder som har sitt ursprung från den webbsida där fakta om lobotomi har hämtats. Inte heller uppsöker om dessa frågor finns dock i sjukjournalerna, eftersom behandlingsmetoderna inte fanns på den tiden. I mitten av berättelsen möter man som åhörare några personer som var intagna på mentalaktie i Gådeå och får vid elchocker återkommer än en gång behandlingsmetoderna: och får ta del av deras levnadsöde i återberättad form från sjukjournalerna. I berättelsernas avslutning återkommer en gång behandlingsmetoderna:
Vi tycker att de flesta behandlingsmetoder är brutala och vidiga, [...] för oss är det lätt att vara effektska och tycka det var en idiotisk behandling [...] Vi tycker att sätter de tog hand om patienterna var brutalt och känslokalt. Nuförtiden behandlas 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 sjukjournalerna som det var tänkt och i stället har fokuserat på senare behandlingsmetoder är elevernas kommentarer och reflektioner kring hur det var för och hur det är i dag deras egna och uttrycker ett visst historiemedvetande. Utifrån det utrymme behandlingsmetoder 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 hoppa på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingsmetoderna. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste berätta för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.27

Eleverna berördes av behandlingsmetoderna men inte av sjukjournalernas berättelser.

Källkritik – elevernas akilleshål

Eleverna använde gärna Internettillstånd i stället för arkivkällor. Denna också var 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 Internettillstånd i synnerhet?

En av frågorna i den enkät 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 svarade att det inte är något viktigt. De alla flesta eleverna visste i teorin vad det innebär att vara källkritisk och beskrev ganska utförligt vad man ska göra om man ska vara källkritisk. Man ska ”ställa frågor runtomkring källan, pålitlig, vart kommer den ifrån, vad handlar den om?” eller ”att kunna kritisera en källa för att ta reda på om den är trovärdig eller inte grundat på fyra olika

Vi tycker att de flesta behandlingsmetoder är brutala och vidiga, [...] för oss är det lätt att vara effektska och tycka det var en idiotisk behandling [...] Vi tycker att sätter de tog hand om patienterna var brutalt och känslokalt. Nuförtiden behandlas 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 sjukjournalerna som det var tänkt och i stället har fokuserat på senare behandlingsmetoder är elevernas kommentarer och reflektioner kring hur det var för och hur det är i dag deras egna och uttrycker ett visst historiemedvetande. Utifrån det utrymme behandlingsmetoder 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 hoppa på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingsmetoderna. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste berätta för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.27

Eleverna berördes av behandlingsmetoderna men inte av sjukjournalernas berättelser.

Källkritik – elevernas akilleshål

Eleverna använde gärna Internettillstånd i stället för arkivkällor. Denna också var 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 Internettillstånd i synnerhet?

En av frågorna i den enkät 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 svarade att det inte är något viktigt. De alla flesta eleverna visste i teorin vad det innebär att vara källkritisk och beskrev ganska utförligt vad man ska göra om man ska vara källkritisk. Man ska ”ställa frågor runtomkring källan, pålitlig, vart kommer den ifrån, vad handlar den om?” eller ”att kunna kritisera en källa för att ta reda på om den är trovärdig eller inte grundat på fyra olika

Vi tycker att de flesta behandlingsmetoder är brutala och vidiga, [...] för oss är det lätt att vara effektska och tycka det var en idiotisk behandling [...] Vi tycker att sätter de tog hand om patienterna var brutalt och känslokalt. Nuförtiden behandlas 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 sjukjournalerna som det var tänkt och i stället har fokuserat på senare behandlingsmetoder är elevernas kommentarer och reflektioner kring hur det var för och hur det är i dag deras egna och uttrycker ett visst historiemedvetande. Utifrån det utrymme behandlingsmetoder 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 hoppa på att de människoöden man mötte i journalerna inte berörde lika mycket som behandlingsmetoderna. Hade eleverna undersökt arkivmaterialet med hjälp av analytiska frågor och inte surfat runt på Internet och hittat andra källor hade kanske resultatet blivit annorlunda. Teorin att man måste berätta för att historiemedvetandet ska aktiveras stämmer dock.27

Eleverna berördes av behandlingsmetoderna men inte av sjukjournalernas berättelser.
kritier”.

De fyra kriterier som eleven syftar på utgår från den klassiska historisk-kritiska skolan. Kraven på närhet i tid, obestreider, tendensfrihet och korrekthet i sak är något som de flesta lärare i början av historikurseksen undervisar sina ådopter om, samtidigt som man går igenom hur man skiljer på kvalitet och berättande källor.

De två lärarna som deltog i projektet hade också undervisat eleverna i källkritik. Man undervisar sina adepter om, samtidigt som man går igenom hur man skiljer på kvalitet och berättande källor.

En intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärmaterialet och det resultat som kommer fram via sökning på Internet och Googles sökmotor. Dessutom är eleverna kritiska till källkritiska överväganden i praktiken.

En intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärmaterialet och det resultat som kommer fram via sökning på Internet och Googles sökmotor. Dessutom är eleverna kritiska till källkritiska överväganden i praktiken.


läsa 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 levde av."31

Det förflutna i framtiden

I det preliminära resultatet kan man se att eleverna sammanställt reproducerade kunskapsfragment. I stället för att söka svar på en formulierad fråga hoppar elever i sina berättelser fram och tillbaka i tiden. Lee och Howson lyfter fram vikten av att eleverna har ett ramverk som de kan bygga sina berättelser på. Det här ramverket ska finnas i en kontext som gör det möjligt för eleven att relatera till den, ha en progressiv struktur som gör att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Detta gör att eleven kan utveckla sin berättelseförståelse och i förlängningen sitt historimediterande.32 De menar att om Rüsens idé om hur ett historimediterande operationaliseras ska fungera i praktiken, måste man ta i beaktande vilken typ av historisk förståelse som eleven ska få hjälp att utveckla, och vilket ramverk som är mest användbart för detta syfte.33

Att ge eleverna informationer om det förflutna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturerande ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilortprojektet.

En anledning till varför eleverna hade svårt att samlas in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklaste att googla och utan minsta tillsyn att kritisk reflekterning 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 vadagdämjö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chartr och dataspel.

De diskussionssfora som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljö skulle snarra fungerade inte som det var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berätta vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionssfora skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonligen, medan andra skrivit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och försökt hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever hade läst 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 levde av."31

De menar att om Rüsens idé om hur ett historimediterande 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.

Att ge eleverna informationer om det förflutna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturerande ramverk, analytiskt eller narrativt. Det visar också det preliminära resultatet från pilortprojektet.

En anledning till varför eleverna hade svårt att samlas in och sammanställa fakta från arkivkällorna var att det var mycket enklaste att googla och utan minsta tillsyn att kritisk reflekterning 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 vadagdämjö som eleverna redan är bekanta med via Google, Wikipedia, chartr och dataspel.

De diskussionssfora som eleverna hade tillgång till och som skulle vara det nav kring vilket den digitala lärmiljö skulle snarra fungerade inte som den var tänkt. Tanken var att eleverna skulle skriva efter varje tillfälle och berätta vad de hittat i arkivet och diskutera med andra elever. Lärarna skulle ge eleverna handledning där och arkivarien kunde hjälpa till vid problem. Aktivitetsgraden i de olika diskussionssfora skilde sig markant åt. Vissa hade inte skrivit någonligen, medan andra skrivit mycket. Arkivarien hade varit aktiv och försökt hjälpa eleverna att hitta relevant material, och några elever...
had also formulated frågor till arkivarien. Däremot hade lärarna inte deltagit i någon större utsträckning i diskussionsforumet. Lärarens handledande roll är viktig när frågeställningar ska konstrueras och slutsatser ska dras, men också när elever behöver hjälp att använda sina källkritiska kunskaper. På så sätt kan elever utveckla sina historiska färdigheter och förmågor.

Det flerstämmiga klassrummet

Olga Dysthe menar att eleverna i sina loggböcker kopplar ihop ditt med nuet och övar upp sin förmåga att se samband, kopplingar och mönster i den historiska kontexten, men också i relation till sina egna personliga liv.34

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

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

En fråga av intresse att undersöka var om elevernas historiermedvetande aktiverades av att arbeta i en så kallad digital lärmiljö, som det i hället utgjordes av digitaliserade arkivkällor och digitala lärmiljöer.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.

Elever som är vana digitala användare att inte googla och i stället arbeta i den digitala lärmiljön med det material som tillhandahålls där. En annan fråga är hur källkritik blir ett naturligt verktyg att använda sig av när man söker information på Internet eller använder digitaliserade primärkällor.
Pelle Sjödin

Förflyttenhet, framtid och demokratisk fostran

1946 års skolkommission och efterkrigstidens skolhus


---


---

Pelle Sjödin

Förflyttenhet, framtid och demokratisk fostran

1946 års skolkommission och efterkrigstidens skolhus


---


Skolan och reformerna


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

När skolkommissionen drog upp riktlinjerna för den framtidiga fysiska gestaltningen av skolorna synliggjordes vilken roll kommissionen tillnäte erstreffen och dess eventuellt forrare roll. Johan Östling riktar i sin avhandling uppmärksamheten mot bland annat skolan för att spåra det han kallar 1945 års idéer i Sverige. Östling understreker att ”1940-talets skolutredningar lämpar sig väl för en undersökning av hur historiska erfarenheter grep in i diskussioner om det framtida samhället”4. Östlings slutsats bildar en viktig utgångspunkt i min studie av 1946 års skolkommission. Kommissionen och expertrådet synar 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 Richardson 2004, s. 8.
5 Johan Östling, Några avhandlingar i andra sättglömmens erfaring. Stockholm 2008, s. 152.
6 1946 års skolkommission utspelade sig underlag för att utredning av det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948-27, Stockholm 1948, s. x.
7 1946 års skolkommission 1948, s. xii.

4 Gunnar Richardson 2004, s. 8.
5 Johan Östling, Några avhandlingar i andra sättglömmens erfaring. Stockholm 2008, s. 152.
6 1946 års skolommissionen utspelade sig underlag för att utredning av det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948-27, Stockholm 1948, s. x.
7 1946 års skolkommission 1948, s. xii.

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

När skolkommissionen drog upp riktlinjerna för den framtidiga fysiska gestaltningen av skolorna synliggjordes vilken roll kommissionen tillnäte erstreffen och dess eventuellt forrare roll. Johan Östling riktar i sin avhandling uppmärksamheten mot bland annat skolan för att spåra det han kallar 1945 års idéer i Sverige. Östling understreker att ”1940-talets skolutredningar lämpar sig väl för en undersökning av hur historiska erfarenheter grep in i diskussioner om det framtida samhället”4. Östlings slutsats bildar en viktig utgångspunkt i min studie av 1946 års skolkommission. Kommissionen och expertrådet synar 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 Richardson 2004, s. 8.
5 Johan Östling, Några avhandlingar i andra sättglömmens erfaring. Stockholm 2008, s. 152.
6 1946 års skolommissionen utspelade sig underlag för att utredning av det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948-27, Stockholm 1948, s. x.
7 1946 års skolkommission 1948, s. xii.

4 Gunnar Richardson 2004, s. 8.
5 Johan Östling, Några avhandlingar i andra sättglömmens erfaring. Stockholm 2008, s. 152.
6 1946 års skolommissionen utspelade sig underlag för att utredning av 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 synsätt. Skolan måste avspegla det demokratiska samhället men skolan skulle också reformeras på ett sådant sätt så att den i framtiden kunde påverka och förändra samhället.


I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för den praktiska bildningen: en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i stället att undanrycka den grunden för den förflackande läsning, underhållsrika, värdefulla, musikunderhållning, dåliga film d.v.s. som förstör breda folkkågers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tidigtaga sig kulturvetenskaps skatter och därigenom leva ett rikare liv. 

I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för de förlegade metoder, och mot de demokratiska segrarmakterna från andra världskriget, vilket också är Östlings slutsats. Han menar också att skolkommissionen hade som mål att gå från en formalistisk bildning till en medborgarbildning som uppfattades ge användbara färdigheter för blivande samhällsmedborgare. 


I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för den praktiska bildningen: en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i stället till att underhålla, blir i tillfälle att undanrycka den grunden för den förflackande läsning, underhållsrika, värdefulla, musikunderhållning, dåliga film d.v.s. som förstör breda folkkågers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tidigtaga sig kulturvetenskaps skatter och därigenom leva ett rikare liv. 

I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för den praktiska bildningen: en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i stället till att underhålla, blir i tillfälle att undanrycka den grunden för den förflackande läsning, underhållsrika, värdefulla, musikunderhållning, dåliga film d.v.s. som förstör breda folkkågers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tidigtaga sig kulturvetenskaps skatter och därigenom leva ett rikare liv. 

I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för den praktiska bildningen: en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i stället till att underhålla, blir i tillfälle att undanrycka den grunden för den förflackande läsning, underhållsrika, värdefulla, musikunderhållning, dåliga film d.v.s. som förstör breda folkkågers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tidigtaga sig kulturvetenskaps skatter och därigenom leva ett rikare liv. 

I detta sammanhang drar kommissionen också en lös för den praktiska bildningen: en viktig ingrediens i medborgarbildningen, då denna leder till att skolan genom att meddela djupare insikter, blir i stället till att underhålla, blir i tillfälle att undanrycka den grunden för den förflackande läsning, underhållsrika, värdefulla, musikunderhållning, dåliga film d.v.s. som förstör breda folkkågers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tidigtaga sig kulturvetenskaps skatter och därigenom leva ett rikare liv.
”människorna bör sätta i stånd att bedöma värdefull kvalitet, att ej falla för överredamede varor, att bryta med dålig rutin i fråga om kostehåll, att ej slarva med sömnen och ej av okunnighet vårdlös sin hälsa etc.”15

Kommissionen ansåg att skolan även hade en fostrande roll när det gällde heminredning, något som uppfattades ha försummats tidigare. De menade att tidsproblemen kunde användas för ”att uppodla smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem”. Men också undervisningen i sjuhund्र och hemnordiska skulle spela en roll på detta område.16

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

Detta understycks kommissionens starka tro på den estetiska fostran. Kommissionen ansåg att skolan även hade en fostrande roll när det gällde heminredning, något som uppfattades ha försum-

15 1946 års skolkommission, s. 7.
16 1946 års skolkommission, s. 12 och 29.
17 1946 års skolkommission, s. 30.
18 1946 års skolkommission, s. 32.
19 1946 års skolkommission, s. 12 och 29.
20 1946 års skolkommission, s. 30.
21 1946 års skolkommission, s. 32.
22 1946 års skolkommission, s. 32.
23 1946 års skolkommission, s. 32.
24 1946 års skolkommission, s. 32.

Viktigt var att de nya centralskolorna inte gjordes för stora. Särskilt i de större staderna där det redan fanns stora "byggnadskomplex" skulle användas för lång tid främre, blev det svårt att begränsa byggnadsenheternas storlek. Men vid nybyggnation borde maximiregeln tillämpas: 350-400 elever och när det gällde gymnasiet eller skolheten där gymnasiet ingick, var ingen ny idé utan fanns redan med i 1920 års normalplaner för folkskolor. 21 Omkring 20 år efter Per-Albin Hanssons berömda folkhemstal, när inriktningen av hela samhällsutvecklingen draprades i en folkskohuskadr, framstår det som följdligikt att skolan skulle liknas vid ett hem.

Kommissionen nöjde sig med att utfärda grundkrav och allmänna synpunkter gällande lokaleras antal, stolex och disposition. Det var viktigt att hänsyn togs till befintliga skolbyggnader. Strävan var att skolheten och skolbyggnad skulle mono vara, vilket var könneteckande för en så kallad centralskola. Dessutom borde helst lågtstadgat utgöras små enheter som inom centralskolans fysiskt avviklades från mellan- och högstadiet. De skulle "därigenom få karaktären av hems" menade kommissionen. 20 Ideala att skolan skulle vara mer lik ett hem var ingen ny idé utan fanns redan med i 1920 års normalplaner för folkskolor. 21 Omkring 20 år efter Per-Albin Hanssons berömda folkhemstal, när inriktningen av hela samhällsutvecklingen draprades i en folkskohuskadr, framstår det som följdligikt att skolan skulle liknas vid ett hem.

Viktigt var att de nya centralskolorna inte gjordes för stora. Särskilt i de större staderna där det redan fanns stora "byggnadskomplex" skulle användas för lång tid främre, blev det svårt att begränsa byggnadsenheternas storlek. Men vid nybyggnation borde maximiregeln tillämpas: 350-400 elever och när det gällde gymnasiet eller skolheten där gymnasiet ingick, var ingen ny idé utan fanns redan med i 1920 års normalplaner för folkskolor. 21 Omkring 20 år efter Per-Albin Hanssons berömda folkhemstal, när inriktningen av hela samhällsutvecklingen draprades i en folkskohuskadr, framstår det som följdligikt att skolan skulle liknas vid ett hem.

Viktigt var att de nya centralskolorna inte gjordes för stora. Särskilt i de större staderna där det redan fanns stora "byggnadskomplex" skulle användas för lång tid främre, blev det svårt att begränsa byggnadsenheternas storlek. Men vid nybyggnation borde maximiregeln tillämpas: 350-400 elever och när det gällde gymnasiet eller skolheten där gymnasiet ingick, var ingen ny idé utan fanns redan med i 1920 års normalplaner för folkskolor. 21 Omkring 20 år efter Per-Albin Hanssons berömda folkhemstal, när inriktningen av hela samhällsutvecklingen draprades i en folkskohuskadr, framstår det som följdligikt att skolan skulle liknas vid ett hem.


Kommissionen slog fast sig till "[biblioteket bör vara skolans hjärtetpunkt."


Kommissionen slog fast att "[biblioteket bör vara skolans hjärtetpunkt."


rinnande vatten. Helst borde klasrummet kombineras med ett verkrom, som läraren måste ha uppåtts över, där en del av de nämnda aktiviteterna mer "väta 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 klassrum 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 klassrummens utformning och utrustning.

Mellanstadiet förordade också ökad klasrum och liknade till innehål lägdets. På högsta nivå krävde kraven på klassrummens storlek. Möjligt att grupperapen fick man genom att utnyttja andra lediga klassrum. Vid användandet av moderna undervisningsmetoder kom alla klassrum att utnyttjas fullt ut.26 Här tycks kommissionen mena att de moderna undervisningsmetoderna, förutom deras pedagogiska förrättighet, var mer ekonomiskt rationella.


Det är uppenbart att skolkommissionens krav på urymme och lokalitet krävde större tillgång till arbetsmaterial. Lämpligt att de humanistiska ämnenas innehåll ansöks till biblioteket som i sin tur innehöll studierum för grupparbeten och studierum för enskilt arbete. När det gällde att de praktisk-estetiska ämnena kunde bidra med och som dessutom kunde störja för elevarnas estetiska och kulturella fostran.

De nya undervisningsmetodernas övergripande mål var att bana väg för en demokratisk fostran av eleverna.25 1946 års skolkommission s. 470. 26 1946 års skolkommission s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.

1946 års skolkommission, s. 470.
Skolan som samhällscentrum


I centralskolorna på landsbygden skulle gymnasiska skolan vara kombinerad med en badavdelning, helst med bad och simbassäng. Badet borde vara tillgängligt för allmänheten. Tanken att skolan och skärgården skulle skapas med en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet. DELS skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet.

Dels skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet. DELS skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet.

I centralskolorna på landsbygden skulle gymnasiska skolan vara kombinerad med en badavdelning, helst med bad och simbassäng. Badet borde vara tillgängligt för allmänheten. Tanken att skolan och skärgården skulle skapas med en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet. DELS skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet.

I centralskolorna på landsbygden skulle gymnasiska skolan vara kombinerad med en badavdelning, helst med bad och simbassäng. Badet borde vara tillgängligt för allmänheten. Tanken att skolan och skärgården skulle skapas med en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet. DELS skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet.

Dels skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet. DELS skulle skolan vara en likvärds enhetsskola för alla elever och utvecklas dem till goda och fullständiga medborgare i det demokratiska samhället, dels skulle den integreras med det omgivande framväxande folkhemmet.

Det överordnade syftet med skolkommissionens föreslagna reformer var att se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarelig angelägenhet. Som den överordnade syftet med skolkommissionens föreslagna reformer var att se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarelig angelägenhet. Som den överordnade syftet med skolkommissionens föreslagna reformer var att se skolan som samhällscentrum, en gemensam medborgarelig angelägenhet.

Tanken att skola och samhälle skulle integreras och skolan urges en angelägenhet för bygden främtrüdle tydligt även i dessa propéer. Samtidigt erhöjt man hygienanläggningar till medborgarna i det framväxande folkhemmet.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

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

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.

Begekret community-centres låg i tiden och behandlades även i den bostadsociala utredningens slutbetänkande.
lokalsamhället som en gemensam medborgerlig angelägenhet. För att lyckas med detta var det nödvändigt att kommunernas lokala initiativ och självständighet stimulerades i förening med en stark central statlig reglering.

Demokratifosstran, kontinuitet och förändring
Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitärare ideologiernas framfart. Detta genomnöjde kommissionens synsätt när det gällde hur efterregeridens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fostran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begagna efterregeridens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitära lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiskt starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman.


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


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

Demokratifosstran, kontinuitet och förändring
Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitärare ideologiernas framfart. Detta genomnöjde kommissionens synsätt när det gällde hur efterregeridens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fostran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begagna efterregeridens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitära lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiskt starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman.


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


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

Demokratifosstran, kontinuitet och förändring
Skolkommissionens erfarenheter var präglade av andra världskriget och de totalitärare ideologiernas framfart. Detta genomnöjde kommissionens synsätt när det gällde hur efterregeridens skolor skulle utformas, men även hur den såg på den demokratiska och estetiska fostran samt på relationen mellan skolan och samhället. När man skulle begagna efterregeridens samhälle skulle det utformas så att det vaccinerade medborgarna mot de totalitära lärorna.30 Men där fanns också en önskan om en återknytning till de historistiskt starka institutioner som fanns i lokalsamhället – som sockenstämman och kommunstämman.


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

De historiska föreställningarnas makt
Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv

Joakim Glaser

Att vara tysk

Två elevers förhållningssätt till Tyskland ur ett östtyskt perspektiv
menar Mannheim att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gört att vi skulle kunna hänvisa de att tillsammans urgö 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. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.


Inom ramen för mitt forskningsprojekt har jag intervjuat åtta elever på Scherpf-Gymnasium i Prenzlau. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.

Med Karl Mannheim, margin om att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gört att vi skulle kunna hänvisa de att tillsammans urgö 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. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.

Med Karl Mannheim, margin om att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gört att vi skulle kunna hänvisa de att tillsammans urgö 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. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.


Inom ramen för mitt forskningsprojekt har jag intervjuat åtta elever på Scherpf-Gymnasium i Prenzlau. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.

Med Karl Mannheim, margin om att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gört att vi skulle kunna hänvisa de att tillsammans urgö 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. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.

Med Karl Mannheim, margin om att man kan tala om en social location.1 Ungdomarna i östra Tyskland delar i stor utsträckning samma erfarenhet, vilket gört att vi skulle kunna hänvisa de att tillsammans urgö 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. Elevene 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 sett eleverna att berätta om exempel familj, skola, fritid eller Tyskland. Min ungulägg 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 identitetsskapande hos ungdomar i östra Tyskland.
begreppet nation eller vad det innebär att vara tysk är inte alldeles enkelt att tillämpa på tyska förhållanden av i dag. Även om det inte existerar en enik skillnad mellan öst- och västtyskar finns det ortaliga exempel på stereotypa bilder av Ossi och Wessi baserade på inbillade och verkliga ekonomiska och kulturella skillnader. Det som lyfts här är dock staten, förbundsrepubliken Tyskland, inte tyskar som enik grupp. I detta specifika fall spelar dessutom en annan stat en central roll, nämligen DDR.


Tidsdana och diskussion av problem fokuserar på "aktuella tendenser och tydliggöra strömningar i en epok."5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. “Denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras”5

Ett intresse har det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”skruviga tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. ”Denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras”5

Ett intresse har det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”skruviga tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

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


Tidsdana och diskussion av problem fokuserar på "aktuella tendenser och tydliggöra strömningar i en epok."5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. ”Denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras”5

Ett intresse har det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”skruviga tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. ”Denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras”5

Ett intresse har det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”skruviga tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.

Att vara tysk

Redan i inledningen av vårt samtal berättar Heidi om sina framtidsplaner och nämner att hon gärna skulle vilja studera något som har med historia att göra, eller kanske etnologi eller sociologi. Hon klagar att hon tycker att historia är oerhört intressant, men med ett undantag: den tyska historien mellan 1933 och 1945. Hon säger detta med emfas som om hon verkligen ville visa för mig att denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras. ”Denna del av tysk historia är så avskyvärd att den inte ens låter sig studeras”5

Ett intresse har det närmaste kan omfatta allt, men att begreppet lämpar sig väl för att sätta fokus på ”skruviga tendenser och tydliggöra strömningar i en epok.”5 Vad vi ser i Tyskland är en tidsdana präglad av starka motsättningar och olika förhållningssätt när det gäller synen på tysk historia i allmänhet och DDR och återföreningen i synnerhet. Dessa kozskolkänslor har lett till en livlig debatt som genomsyrat politik, ekonomi, kultur och andra områden de senaste 20 åren. Det är därför intressant att förstå att i Tyskland är präglade av denna tidsdana.
Hennes avståndstagande från Tyyskland löper som en röd tråd genom intervjun. Hon förstår över huvud hur någon kan vara stolt över att vara tyrk. När samtalet kommer in på sport som hon är intresserad av, säger hon upptäckt att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med att man många gånger blir uttittad

från tyska till svenska i kapitlet är författarens egen.

7 Intervju med Heidi 17 november 2009.
8 Intervju med Lukas 16 november 2009. Materialet finns hos författaren.
9 Intervju med Lukas 16 november 2009.

Hennes avståndstagande från Tyyskland löper som en röd tråd genom intervjun. Hon förstår över huvud hur någon kan vara stolt över att vara tyrk. När samtalet kommer in på sport som hon är intresserad av, säger hon upptäckt att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med att man många gånger blir uttittad

från tyska till svenska i kapitlet är författarens egen.

7 Intervju med Heidi 17 november 2009.
8 Intervju med Lukas 16 november 2009. Materialet finns hos författaren.
9 Intervju med Lukas 16 november 2009.

Hennes avståndstagande från Tyyskland löper som en röd tråd genom intervjun. Hon förstår över huvud hur någon kan vara stolt över att vara tyrk. När samtalet kommer in på sport som hon är intresserad av, säger hon upptäckt att det övergår hennes förstånd att man kan stödja Tyyskland i fotboll med tanke på det som hänt under nazitiden. Hon glömmer helt bort sporten och fortsätter med att man många gånger blir uttittad

från tyska till svenska i kapitlet är författarens egen.

7 Intervju med Heidi 17 november 2009.
8 Intervju med Lukas 16 november 2009. Materialet finns hos författaren.
9 Intervju med Lukas 16 november 2009.
och får höra syliga kommentarer. Det förekommer som om Heidi aversion mot Nazityskland förstärks av denna bild av tyskar och att den har en viss betydelse för hennes förhållningssätt till Tyskland. Lukas verkar inte ha någon förståelse för bilden av tysken som nazi, utan menar att denna är alldeles för stereotyp. Dagens Tyskland skiljer sig inte mycket från de europeiska grannarna, resonserar 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 dagen Tyskland är ett tal som Angela Merkel gav 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. När hon talar honom gäldar därför att hon som före detta DDR-politiker i dagar mot Nazityskland förstärks av denna bild av tyskar och att den har en viss betydelse för hans syn på Tyskland.


Ett tydligt exempel på Lukas positiva syn på dagen Tyskland är ett tal som Angela Merkel gav 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. När hon talar honom gäldar därför att hon som före detta DDR-politiker i dagar mot Nazityskland förstärks av denna bild av tyskar och att den har en viss betydelse för hans syn på Tyskland.

Syren på DDR

Något som är släende är att såväl Heidi som Lukas tar upp nazitiden när de ger sin syn på Tyskland, men de nämner inte DDR föraren i kommer in på hur det är att växa upp i östra Tyskland i det tidigare DDR och vad detta har betygt för dem. Att utgöra från östra Tyskland uppväxer en positiv inställning till DDR är inget ovanligt. En stor undersökning genomfört av Freie Universität in Berlin gör gällande att elever i östra Tyskland har en tämligen positiv inställning till DDR, men också att det finns en stor okunskap om DDR-tiden.13 När det gäller Lukas och Heidis syn på DDR verkar det senare stämma. Båda säger att man inte lätt sig mycket om DDR i skolan och att man inte heller – framför allt i Lukas fall – råkar om DDR i hemmen.14

Heidi säger att sådana delar av DDR avslöjar att denna epok för henne 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 die Wende ständigt debatteras. Det intygar som Lukas förmedlar under intervjun 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 ger hans syn på Tyskland, men de nämner inte DDR förrän vi kommer in på detta.


12 Intervju med Heidi 17 november 2009.
15 Intervju med Lucas 16 november 2009.

Prenulär där hon är uppvuxen. På mina direkta frågor om det inte finns något positivt att säga om Tyskland v reconciliation hon dock längre innan hon svarar. Hon nämner att det finns ett socialt skyddsmöte och att det är ett vackerland med slott och fin natur. Sedan tillägger hon snabbt att det gäller ju för andra länder också.15

Syren på DDR

Något som är släende är att såväl Heidi som Lukas tar upp nazitiden när de ger sin syn på Tyskland, men de nämner inte DDR föraren i kommer in på hur det är att växa upp i östra Tyskland i det tidigare DDR och vad detta har betygt för dem. Att utgöra från östra Tyskland uppväxer en positiv inställning till DDR är inget ovanligt. En stor undersökning genomfört av Freie Universität in Berlin gör gällande att elever i östra Tyskland har en tämligen positiv inställning till DDR, men också att det finns en stor okunskap om DDR-tiden. 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 – råkar om DDR i hemmen.16


12 Intervju med Heidi 17 november 2009.
15 Intervju med Lucas 16 november 2009.

86
Lukas berättar denna anekdot med en empatisk ton som visar att han tydligt ogillar DDR-statens inskränkningar i individers friheter och möjligheter. Utifrån dagens värderingar har han svårt att förstå att någon som får ta emot en gåva inte får behålla den. Han kan verkligen förstå att domaren var glad över de gåvor han fick, men också hur snopen han måste ha varit när de konfiskerades av gränsvakterna. 

Lukas ger mig ytterligare ett exempel från ett TV-program i vilket problemet med DDR:s angiverisystem tas upp. I programmet porträtteras en kvinna som suttit i fängelse efter att ha blivit övervakad av Stasi. Efter merens fall avslöjas detta att det var hennes bästa vän som var informator till Stasi. Lukas menar att medborgarna i DDR tvingades att leva under en helt annan tryckande konst. Till skillnad från Stasi är Heidi mera välviljande inställd till DDR, vilket till en början kan tyckas märkligt med tanke på hennes negativa inställning till Tyskland. 

Helt säker på att tryggheten var bättre i DDR än i dagens Tyskland är Nejs, alltså så uppfattar jag det nu inte. Alltså, DDR var inte precis vad vi i dag kaller demokrati, med yttrandefrihet och flerpartisystem, det var dock en, skulle man skulle ha fel på sig, skulle det vara ett syst... Kommunism är egentligen inte, tycker jag, att ej det däremot har det det jag menar är något större i DDR än i dagens Tyskland. 

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

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

Helt säker på att tryggheten var bättre i DDR än i dagens Tyskland är Nejs, alltså så uppfattar jag det nu inte. Alltså, DDR var inte precis vad vi i dag kaller demokrati, med yttrandefrihet och flerpartisystem, det var dock en, skulle man skulle ha fel på sig, skulle det vara ett syst... Kommunism är egentligen inte, tycker jag, att ej det däremot har det det jag menar är något större i DDR än i dagens Tyskland. 

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

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

Helt säker på att tryggheten var bättre i DDR än i dagens Tyskland är Nejs, alltså så uppfattar jag det nu inte. Alltså, DDR var inte precis vad vi i dag kaller demokrati, med yttrandefrihet och flerpartisystem, det var dock en, skulle man skulle ha fel på sig, skulle det vara ett syst... Kommunism är egentligen inte, tycker jag, att ej det däremot har det det jag menar är något större i DDR än i dagens Tyskland. 

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

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

Helt säker på att tryggheten var bättre i DDR än i dagens Tyskland är Nejs, alltså så uppfattar jag det nu inte. Alltså, DDR var inte precis vad vi i dag kaller demokrati, med yttrandefrihet och flerpartisystem, det var dock en, skulle man skulle ha fel på sig, skulle det vara ett syst... Kommunism är egentligen inte, tycker jag, att ej det däremot har det det jag menar är något större i DDR än i dagens 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 sikter på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.18


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 Denna däreom också när man studerar hur hon talar om östra Tyskland av i dag. Då sker en tydlig perspektivförskjutning som avslöjar något om hur hon förhåller sig till Tyskland. När hon talar om Förbundsrepubliken använder hon sig av “vi” samtidigt som hon använder sig av “de” när hon talar om DDR-riven, 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 sikter på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.18


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 Denna däreom också när man studerar hur hon talar om östra Tyskland av i dag. Då sker en tydlig perspektivförskjutning som avslöjar något om hur hon förhåller sig till Tyskland. När hon talar om Förbundsrepubliken använder hon sig av “vi” samtidigt som hon använder sig av “de” när hon talar om DDR-riven, 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 sikter på att det skulle vara så med tanke på alla nackdelar.18


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 Denna däreom också när man studerar hur hon talar om östra Tyskland av i dag. Då sker en tydlig perspektivförskjutning som avslöjar något om hur hon förhåller sig till Tyskland. När hon talar om Förbundsrepubliken använder hon sig av “vi” samtidigt som hon använder sig av “de” när hon talar om DDR-riven, trots att hennes syn på Tyskland –

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

Intervju med Heidi 17 november 2009.
88

Intervju med Heidi 17 november 2009.
88
hade historistiskt och i nutid – är mycket mer negativ än synen på DDR. När vi kommer in på hurviva 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 markerar sin östtyska identitet gentemot västtyskar och förbundsrepubliken:

Vi styr nu demokratiskt, socialt och pluralistiskt och har också accepterat den västtyska demokrin 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 demokratformer. I västtyskland var det nu en gång kapitalism och i östtyskland var det kommunism, som betydde pengar till alla, inte för enskilda, och i detta ligger det också, tänker jag nu, stor betydelse. 21

Det finns ett sätt i hennes resonemang som liknar Ostalgie, en tolkning som förstärks av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldras positiva utalanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillsyn, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till förbundsrepubliens fördel. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat Förbundsrepubliken. 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 våg hade varit precis lika smart." 22

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetsbildande storsdelvis förklarar Heidis negativa inställning till Tyskland. Heidi betonar den solidariska aspekten av DDR, menar att kommunismen i sig inte är en dålig idé och uttalade en viss kritik mot kapitalismen. Lukas, däremot, markerar tydligt ett avståndstagande till DDR och står för ett liberalt synsätt. Han berättar att de flesta av hans lärare fortfarande mycket starkt identifierar sig med DDR. På min fråga om han också gör det

den historistiskt och i nutid – är mycket mer negativ än synen på DDR. När vi kommer in på hurviva 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 markerar sin östtyska identitet gentemot västtyskar och förbundsrepubliken:

Vi styr nu demokratiskt, socialt och pluralistiskt och har också accepterat den västtyska demokrin 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 demokratformer. I västtyskland var det nu en gång kapitalism och i östtyskland var det kommunism, som betydde pengar till alla, inte för enskilda, och i detta ligger det också, tänker jag nu, stor betydelse. 21

Det finns ett sätt i hennes resonemang som liknar Ostalgie, en tolkning som förstärks av att Heidi vid några tillfällen refererar till sina föräldras positiva utalanden om DDR. De gånger föräldrarna pratar om DDR är när de jämför olika fenomen i dagens Tyskland, som arbetstillsyn, utbildning och barnomsorg med hur det var i DDR, en jämförelse som sällan utfaller till förbundsrepubliens fördel. Hon fortsätter med att anklaga media för att förmedla en historieskrivning som gör gällande att västtyskarna har besegrat Förbundsrepubliken. 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 våg hade varit precis lika smart." 22

Det märks på hennes sätt att resonera att hennes identitetsbildande storsdelvis förklarar Heidis negativa inställning till Tyskland. Heidi betonar den solidariska aspekten av DDR, menar att kommunismen i sig inte är en dålig idé och uttalade en viss kritik mot kapitalismen. Lukas, däremot, markerar tydligt ett avståndstagande till DDR och står för ett liberalt synsätt. Han berättar att de flesta av hans lärare fortfarande mycket starkt identifierar sig med DDR. På min fråga om han också gör det
Samma erfarenheter men olika berättelser

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

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

Media har ju blått upp det ordentligt, givetvis var det viktigt, också lovvärt. Men det var ju överallt, på varje kanal, i media, varje tidning, i varje radioöverensättning, 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." 23

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 oönskvärt att det inte är alls enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 24 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.

Intervju med Lukas 16 november 2009.
23
24
Intervju med Lukas 16 november 2009.
25
Intervju med Lukas 16 november 2009.
26
Intervju med Lukas 16 november 2009.

Samma erfarenheter men olika berättelser

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

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 oönskvärt att det inte är alls enkelt att tala om en unik generation i just denna fråga. 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.

Intervju med Lukas 16 november 2009.
23
24
Intervju med Lukas 16 november 2009.
25
Intervju med Lukas 16 november 2009.
26
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 förhållningsätt ingalunda är unikt för just hennes åldersgrupp. Lukas och Heidis berättelser visar även hur komplicerat begreppet nation är i fallet med östra Tyskland. I den mån de är tvängade att tala på ett ordet för att beskriva det faktum att Tyskland i dag är ett öppet demokratiskt samhälle som tillsätter Lukas.


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 förhållningsätt ingalunda är unikt för just hennes åldersgrupp. Lukas och Heidis berättelser visar även hur komplicerat begreppet nation är i fallet med östra Tyskland. I den mån de är tvängade att tala på ett ordet för att beskriva det faktum att Tyskland i dag är ett öppet demokratiskt samhälle som tillsätter Lukas.


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 förhållningsätt ingalunda är unikt för just hennes åldersgrupp. Lukas och Heidis berättelser visar även hur komplicerat begreppet nation är i fallet med östra Tyskland. I den mån de är tvängade att tala på ett ordet för att beskriva det faktum att Tyskland i dag är ett öppet demokratiskt samhälle som tillsätter Lukas.
förknippades med DDR. 27 Heidis minst sagt kraftiga avståndstagande från Nazityskland och positiva inställning till DDR är ett uttryck för det senare synsättet. Även om varken Heidi eller Lukas klart och tydligt identifierar sig med Tyskland innebär det inte att Tysklands roll i identitetsskapandet saknar betydelse. Såväl Heidsim som Lukas förhållningssätt visar detta på olika vis. Heidsim 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 gått att spåra till de historiska förändringar som ägt rum i Tyskland de senaste 20 åren. Till skillnad från Heidi tar inte Lukas upp Tyskland i samma utsträckning under intervjun. Hans positiva syn på Tyskland och återföreningen visar emellertid att sambandet mellan identitetsskapande, historia och nation inte saknar betydelse för honom heller.

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

"Miljoner dödades men ännu fler fick leva"

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sittit i tv och grünt.1 Ett halvtannat decennium har förflutit sedan ungdomens nazist sympathier 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 förklarade att de fortfarande stod på hans sida.4

I ett annat tv-program sitter Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin förklarade att de fortfarande stod på hans sida.5

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och gråter.1 Ett halvtannat svenskt historiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.3 Han skrattar och är glad. Ommeddeladt att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgäster inte är vid liv och förklarar att flerpartisystem inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.3

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och grünt.1 Ett halvtannat svenskt historiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.3

1 Rek på ned K-G Bergöös, SVT2, 28 oktober 2008.
5 Gökhäll Fredag, SVT1, 18 december 2009.

"Miljoner dödades men ännu fler fick leva"

Om kommunismen och dess plats i den svenska historiekulturen

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sittit i tv och grünt.1 Ett halvtannat decennium har förflutit sedan ungdomens nazist sympathier 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 förklarade att de fortfarande stod på hans sida.4

I ett annat tv-program sitter Jerry Williams.5 Han skrattar och är glad. Ombedd att invitera sina drömgäster på middag bjuder han in Lenin och Stalin. Han beklagar att drömgäster inte är vid liv och förklarar att flerpartisystem inte behövs och att poängen med ett socialistiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.3

Ingvar Kamprad, IKEA:s grundare, sitter i tv och grünt.1 Ett halvtannat svenskt historiskt samhälle är att skapa den nya människan. Jerry Williams.3

1 Rek på ned K-G Bergöös, SVT2, 28 oktober 2008.
5 Gökhäll Fredag, SVT1, 18 december 2009.
Williams uttalanden harnar inte på löpedsarna. Ingen rättssäte bryter ut med krav på förklaringar och avbön. Hans ställning som populär rocksångare förblir ohotad.

Dessa två aktuella nedslag i svensk televisor kan tja som illustration till den asymmetr i som råder i svensk historiekultur beträffande förhållningssätt till nazism och kommunism. I det första fall ställs personen ommedeltat till svar för 50 år gamla nazist.sympatizer. I det andra fallet passerar nutida sympatiyttringar för Lenin och Stalin i det närmaste obemärkta förbi. Williams uttalanden harnar inte på löpedsarna. Ingen rättssäte bryter ut med krav på förklaringar och avbön. Hans ställning som populär rocksångare förblir ohotad.

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppärmsamande svenska historiekulturella fenomen: Levande historia, den informationinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om Förintelsen. Det urtalede syfte var att med utgångspunkt från Förintelsen under andra världskriget ta upp frågor om medmensklighet, demokrati och alla människos lika värde.4 Projektet permanentades sedermara genom att en ny myndighet inrättades, Forum för levande historia. Knopett hade denna på históren 2003 hunnit inleda sin verksamhet förbän Västerperritiet i riksdagen väckte en motion om att myndighetens brorke avvecklas. Samma parti hade två år tidigare, i strid mot de bokriga partierna, röstet för myndigheten. Förklaringen till denna helomvändning torde framgå av motionstexten, vilken för övrigt till största delen är direkt hämtad från artikel "Om detta må ni icke berätta".5 Texten kritiserar bland annat en provativ tendens och andas irritation över att kommunismens brotts tagits upp till behandling. Följande passus är belysande:

Ammen som är bevarande för västvärlden har alltså undvikits i Forums verksamhet. I stället har antikommunismen fått ett ansäglig utrymme, tros att detta vaken efterförs av flertalet remissinstanser eller lig i uppdraget från regeringen.6

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

6 Stéphane Bruchfeld & Paul A. Levine, …om detta må ni berätta…, Stockholm 1998, s. 82.
7 Daniel Brandell, Martin Linde & Åsa Lindeborg, "Om detta må ni icke berätta", Offprint 2003.
8 Motion till riksdagen 2003/04: Kr 255 av Ulla Hoffman m.fl. (v). Riksdagen Protokoll Bihang Samt. 3 Motioner Rik 201–391.
94

Williams uttalanden harnar inte på löpedsarna. Ingen rättssäte bryter ut med krav på förklaringar och avbön. Hans ställning som populär rocksångare förblir ohotad.

Dessa två aktuella nedslag i svensk televisor kan tja som illustration till den asymmetr i som råder i svensk historiekultur beträffande förhållningssätt till nazism och kommunism. I det första fall ställs personen ommedeltat till svar för 50 år gamla nazist.sympatizer. I det andra fallet passerar nutida sympatiyttringar för Lenin och Stalin i det närmaste obemärkta förbi.

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppärmsamande svenska historiekulturella fenomen: Levande historia, den informationinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om Förintelsen. Det urtalede syfte var att med utgångspunkt från Förintelsen under andra världskriget ta upp frågor om medmensklighet, demokrati och alla människos lika värde.4 Projektet permanentades sedermara genom att en ny myndighet inrättades, Forum för levande historia. Knopett hade denna på históren 2003 hunnit inleda sin verksamhet förbän Västerperritiet i riksdagen väckte en motion om att myndighetens brorke avvecklas. Samma parti hade två år tidigare, i strid mot de bokriga partierna, röstet för myndigheten. Förklaringen till denna helomvändning torde framgå av motionstexten, vilken för övrigt till största delen är direkt hämtad från artikel "Om detta må ni icke berätta".5 Texten kritiserar bland annat en provativ tendens och andas irritation över att kommunismens brotts tagits upp till behandling. Följande passus är belysande:

Ammen som är bevarande för västvärlden har alltså undvikits i Forums verksamhet. I stället har antikommunismen fått ett ansäglig utrymme, tros att detta vaken efterförs av flertalet remissinstanser eller lig i uppdraget från regeringen.6

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

6 Stéphane Bruchfeld & Paul A. Levine, …om detta må ni berätta…, Stockholm 1998, s. 82.
7 Daniel Brandell, Martin Linde & Åsa Lindeborg, "Om detta må ni icke berätta", Offprint 2003.
8 Motion till riksdagen 2003/04: Kr 255 av Ulla Hoffman m.fl. (v). Riksdagen Protokoll Bihang Samt. 3 Motioner Rik 201–391.
94

Williams uttalanden harnar inte på löpedsarna. Ingen rättssäte bryter ut med krav på förklaringar och avbön. Hans ställning som populär rocksångare förblir ohotad.

Dessa två aktuella nedslag i svensk televisor kan tja som illustration till den asymmetr i som råder i svensk historiekultur beträffande förhållningssätt till nazism och kommunism. I det första fall ställs personen ommedeltat till svar för 50 år gamla nazist.sympatizer. I det andra fallet passerar nutida sympatiyttringar för Lenin och Stalin i det närmaste obemärkta förbi.

Denna asymmetri blir också tydlig i vår tids kanske mest uppärmsamande svenska historiekulturella fenomen: Levande historia, den informationinsats som statsministern Göran Persson tog initiativ till 1997 för att råda bot på ungdomars bristande kunskaper om Förintelsen. Det urtalede syfte var att med utgångspunkt från Förintelsen under andra världskriget ta upp frågor om medmensklighet, demokrati och alla människos lika värde.4 Projektet permanentades sedermara genom att en ny myndighet inrättades, Forum för levande historia. Knopett hade denna på históren 2003 hunnit inleda sin verksamhet förbän Västerperritiet i riksdagen väckte en motion om att myndighetens brorke avvecklas. Samma parti hade två år tidigare, i strid mot de bokriga partierna, röstet för myndigheten. Förklaringen till denna helomvändning torde framgå av motionstexten, vilken för övrigt till största delen är direkt hämtad från artikel "Om detta må ni icke berätta".5 Texten kritiserar bland annat en provativ tendens och andas irritation över att kommunismens brotts tagits upp till behandling. Följande passus är belysande:

Ammen som är bevarande för västvärlden har alltså undvikits i Forums verksamhet. I stället har antikommunismen fått ett ansäglig utrymme, tros att detta vaken efterförs av flertalet remissinstanser eller lig i uppdraget från regeringen.6

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


11 Se till exempel …ve nu detta ni berätta …, 1998, s. 82–83, där samtliga parlamentarier understryker det angående i ett affärssamtal i Örebro.
12 Johan Olofsson, Nazismen renuverad, Stockholm 2008. Om samstämmighet, se s. 91, 96 och 110, s. 324.

95

95

95

Kommunismens slutlukvid

En sådan impuls kan spåras till mitten av 1990-talets slut, då det skrevs några verk som kan betrakta sig som ett slags bokslut över kommunismen. Den mer eller mindre uttalade förutsättningen var att kommunismen betraktades som ett historiskt, tragiskt och mislyckat experiment, vars balansräkning nu kunde redovisas. En betonning av ideologiens roll hörde också till de utmärkande dragen.14

Sådana framtredes den amerikanske professor Martin Malia att Sovjetunionen rätten skulle förstås som ett förödande av ett utopi.15 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drottningen av kommunismen som en illusion, vilken kännetecknade dess bråte och förödande roterad övertygelse om att läsa in historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förbära en rent utopiskt kapitalism.16

Denna illusorisk prägel framträdde med utställningen Esperienza di rivoluzione 1917 och brast med Chrusjtjovs avstaliniseringstal vid den tjugonde partikongressen 1956, året då Furet själv övergav illusionen. Den kommunistiska idén kunde därefter förvisso fortsatt hänga anhängare och spridas till andra delar av världen, men till slut försvann, lyder Furets långtgående slutsats, kommunismen ur världshistorien tillsammans med Sovjetunionen.17

Större betydelse för den svenska debatten fick Le livre noir du communisme från 1997, som två år senare utkom i en svensk översättning, Kommunismens svarta bok. Denna verk innehåller en redogörelse för kommunistiska brott i land efter land, i Asien, Europa, Afrika och Amerika, och räknar antal döda till minst 100 miljoner.18 Denna offertestam om att utgöra ett utopi skulle förstås som ett försök att förverkliga en utopi.19 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drottningen av kommunismen som en illusion, vilken kännetecknade dess bråte och förödande roterad övertygelse om att läsa in historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förbära en rent utopiskt kapitalism.20

Denna illusorisk prägel framträdde med utställningen Esperienza di rivoluzione 1917 och brast med Chrusjtjovs avstaliniseringstal vid den tjugonde partikongressen 1956, året då Furet själv övergav illusionen. Den kommunistiska idén kunde därefter förvisso fortsatt hänga anhängare och spridas till andra delar av världen, men till slut försvann, lyder Furets långtgående slutsats, kommunismen ur världshistorien tillsammans med Sovjetunionen.21

Större betydelse för den svenska debatten fick Le livre noir du communisme från 1997, som två år senare utkom i en svensk översättning, Kommunismens svarta bok. Denna verk innehåller en redogörelse för kommunistiska brott i land efter land, i Asien, Europa, Afrika och Amerika, och räknar antal döda till minst 100 miljoner.22 Denna offertestam om att utgöra ett utopi skulle förstås som ett försök att förverkliga en utopi.23 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drottningen av kommunismen som en illusion, vilken kännetecknade dess bråte och förödande roterad övertygelse om att läsa in historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förbära en rent utopiskt kapitalism.24

Denna illusorisk prägel framträdde med utställningen Esperienza di rivoluzione 1917 och brast med Chrusjtjovs avstaliniseringstal vid den tjugonde partikongressen 1956, året då Furet själv övergav illusionen. Den kommunistiska idén kunde därefter förvisso fortsatt hänga anhängare och spridas till andra delar av världen, men till slut försvann, lyder Furets långtgående slutsats, kommunismen ur världshistorien tillsammans med Sovjetunionen.25

Större betydelse för den svenska debatten fick Le livre noir du communisme från 1997, som två år senare utkom i en svensk översättning, Kommunismens svarta bok. Denna verk innehåller en redogörelse för kommunistiska brott i land efter land, i Asien, Europa, Afrika och Amerika, och räknar antal döda till minst 100 miljoner.26 Denna offertestam om att utgöra ett utopi skulle förstås som ett försök att förverkliga en utopi.27 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drottningen av kommunismen som en illusion, vilken kännetecknade dess bråte och förödande roterad övertygelse om att läsa in historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förbära en rent utopiskt kapitalism.28

Denna illusorisk prägel framträdde med utställningen Esperienza di rivoluzione 1917 och brast med Chrusjtjovs avstaliniseringstal vid den tjugonde partikongressen 1956, året då Furet själv övergav illusionen. Den kommunistiska idén kunde därefter förvisso fortsatt hänga anhängare och spridas till andra delar av världen, men till slut försvann, lyder Furets långtgående slutsats, kommunismen ur världshistorien tillsammans med Sovjetunionen.29

Större betydelse för den svenska debatten fick Le livre noir du communisme från 1997, som två år senare utkom i en svensk översättning, Kommunismens svarta bok. Denna verk innehåller en redogörelse för kommunistiska brott i land efter land, i Asien, Europa, Afrika och Amerika, och räknar antal döda till minst 100 miljoner.30 Denna offertestam om att utgöra ett utopi skulle förstås som ett försök att förverkliga en utopi.31 Den franske revolutionshistorikern François Furet beskrev på liknande sätt drottningen av kommunismen som en illusion, vilken kännetecknade dess bråte och förödande roterad övertygelse om att läsa in historiens nödvändiga och förnuftiga utveckling, varigenom exempelvis inrättandet av proletariats diktatur kunde förbära en rent utopiskt kapitalism.32


Kommunismens slutlukvid


rikes skarp kritik mot denna: ”Idén historiska frågan om brott begåna 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 Fuerts, 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 tio år efter kommunismens död, att enas kring vilken betydelse den kommunistiska erfarenheten ska tillämpas i den svenska historia. Vsei har ogenom! Vilken är denna? Och – med tanke på häftigheten i debatten – vad är det egentliga som står på spel?**

**För att soka sva på sådana frågor har jag valt att intervjua personer som professionellt ägnar sig åt historieföredelning, 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 historieupproret.**

Denna grupp valdes eftersom man frågade metoder i upproret tolkades som aktivt intresse för historiens plats i samhället. Utgångspunkten är de tolkningar som är tecknade av de tre existerande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrorsbrotts historien: oenighet? Vilken är dess orsak? Och – med tanke på häftigheten i debatten – vad är det egentliga som står på spel?**

Med utgångspunkten från de tre existerande forskningsparadigmen gällande den rysk-sovjetiska terrorsbrotts historien har de tre idétyper berättelser tecknats: en totalitärist, en revisionistisk och en posrevisionistisk. Dessa har inte

---

varit tillgängliga för informanterna utan har tänkts som analyserisyntet.21 Här
nedan återges de två första. Den tredje utelämnas. Dock redogörs kortfattat
för paradigmat.

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

Den revisionistiska berättelsen
Den samhällsomvandling som bolsjevikpartiet under Lenin inleddes med
oktoberrevolutionen 1917 egde brett folkid och synades att ett rättvist
och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in
på en ny väg, NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrevolution.
I stället inleddes en ny revolution med syfte att införa socialism i ett
land. En påskyndad modernisering av Sovjetunionen, med femårsplaner,
kollekterisering och satzung på tung industri, medförde omfattande social
och ekonomiskt, kommando över samtliga delar och över medborgarna, även deras privatliv och
tankeverksamhet. Ingenting tilltäts utanför det statsbärande partiet, som också avvägt att forma
understämerna efter en och samma mall och slå ihjäl en ny människa.
Ledarna på parti och statsapparat kom i mycket hög grad att lyckas i sitt uppdrag
till att slå ner allt motstånd och att styra underjorderna i önskad riktning. Lenin
retträtt från krigskommunismen genom den nya ekonomiska politiken, NEP,
utgör härvidlag inget undantag utan ska ses som en temporär eftergift åt ett
för tillfället svårbemästrat motstånd. I den sovjetiska terrorhistorien finns det
ingen kvalitativa skillnad mellan Stalin och Lenin; offertalen för repressionen
under Stalin var förvisso högre, men i allt väsentligt utgjorde Stalins politik
en fortsättning på Lenins. Det finns vidare en ideologisk kontinuitet i det att
stalinismen fullföljde leninismen, som i sin tur fullföljde marxismen. Den
brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsjevikrevolutionen innebar,
med ett parti totala maktsanspråk och omfattande terroranvändning, gör att
jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig natural.

Den revisionistiska berättelsen
Den samhällsomvandling som bolsjevikpartiet under Lenin inleddes med
oktoberrevolutionen 1917 egde brett folkid och synades att ett rättvist
och demokratiskt, kommunistiskt samhälle. Efter Lenins död slog Stalin in
på en ny väg, NEP övergavs liksom Lenins tanke på en världsrevolution.
I stället inleddes en ny revolution med syfte att införa socialism i ett
land. En påskyndad modernisering av Sovjetunionen, med femårsplaner,
kollekterisering och satzung på tung industri, medförde omfattande social
och ekonomiskt, kommando över samtliga delar och över medborgarna, även deras privatliv och
tankeverksamhet. Ingenting tilltäts utanför det statsbärande partiet, som också avvägt att forma
understämerna efter en och samma mall och slå ihjäl en ny människa.
Ledarna på parti och statsapparat kom i mycket hög grad att lyckas i sitt uppdrag
till att slå ner allt motstånd och att styra underjorderna i önskad riktning. Lenin
retträtt från krigskommunismen genom den nya ekonomiska politiken, NEP,
utgör härvidlag inget undantag utan ska ses som en temporär eftergift åt ett
för tillfället svårbemästrat motstånd. I den sovjetiska terrorhistorien finns det
ingen kvalitativa skillnad mellan Stalin och Lenin; offertalen för repressionen
under Stalin var förvisso högre, men i allt väsentligt utgjorde Stalins politik
en fortsättning på Lenins. Det finns vidare en ideologisk kontinuitet i det att
stalinismen fullföljde leninismen, som i sin tur fullföljde marxismen. Den
brytpunkt i den historiska utvecklingen som bolsjevikrevolutionen innebar,
med ett parti totala maktsanspråk och omfattande terroranvändning, gör att
jämförelsen med det samtidiga Nazityskland faller sig natural.

21 For en omgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,
Brott mot mänskligheten under kommunistiska regimer. Forbrytningsoversikt
För en genomgång av paradigmen, se Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,
Brand mot mänskligheten under kommunistiska regimer. Forbrytningsoversikt
For a detailed overview of the paradigms, see Klas-Göran Karlsson & Michael Schoenhals,

Om den postrevolutionära beräkningen, vilken inga av mina informanter kan hänföras till, kan sigas att den lågar drag av de två föregående samtidigt som den avvisar dem. Den introducerades av Stephen Kotkin i boken om Magningrisnik, Magnetic Mountain. Stalinism as a civilization, varri han lanserade sin tes om totalism med folkligt stöd. 22 I korhoret kan sigas att Kotkin utgår från Foucaults diskursteori då han beskriver Stalins Sovjetunionen som en specific civilisation där alla talade bolsjevikska, ett slags hegemonisk diskurs. 23 Tesen innebär bland annat att den för de två tidigare paradigmen så viktiga frågan om offer och förövare blir ointressant eller hopplös att besvara, då det för sovjetmedborgarna i praktiken blev omöjligt att behinna sig utanför diskursen. Kotkin vänder sig också mot de tidigare jämförelserna mellan nazism och kommunism i det att han menar att Sovjetunionen bör förstås som ett socialistiskt välfårdsprojekt i tävlandet med det kapitalistiska USA.


Intervjuavsnitt är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda ideofyntyperna, vilket inte utesätter att de sex berättelserna föref linker skillnader eller rentav innehåller motsägelser. Exempelvis presenterar en informant ur 8-generationsen en relativt tydlig revisionistisk berättelse genom att avvisa kausalansamband mellan å ena sidan ideologi och intention och å andra sidan, för att i stället lyfta fram funktionella förklaringar, där terrorsens som en reaktion på klausbrot, ett närvarande av och inbördesärets egen logik. Lenins program sägs vara fullt lejtrigt. Informanten avvisar varje samband mellan nazism och kommunism men menar att realhistoriska jämförelser kan göras, i vilket fall även andra förtryckarsystem måste inbördes, såsom liberala, kapitalistiska regimer. Mot detta ska ställas att informanten benämner Sovjetunionen totalitärt och beskriver all terror under Stalin som uppifrån kommande och hävdar att det finns tydliga förövare- och offerkategorier – alltså totalitaristiska förklaringar.


Intervjuavsnitt är i samtliga fall möjliga att förena med en av de nämnda ideofyntyperna, vilket inte utesätter att de sex berättelserna föref linker skillnader eller rentav innehåller motsägelser. Exempelvis presenterar en informant ur 8-generationsen en relativt tydlig revisionistisk berättelse genom att avvisa kausalansamband mellan å ena sidan ideologi och intention och å andra sidan, för att i stället lyfta fram funktionella förklaringar, där terrorsens som en reaktion på klausbrot, ett närvarande av och inbördesärets egen logik. Lenins program sägs vara fullt lejtrigt. Informanten avvisar varje samband mellan nazism och kommunism men menar att realhistoriska jämförelser kan göras, i vilket fall även andra förtryckarsystem måste inbördes, såsom liberala, kapitalistiska regimer. Mot detta ska ställas att informanten benämner Sovjetunionen totalitärt och beskriver all terror under Stalin som uppifrån kommande och hävdar att det finns tydliga förövare- och offerkategorier – alltså totalitaristiska förklaringar.


Att söka förklara den istämna motsägelsen är en vansolk uppgift. Måhända kan den ses som ett resultat av en dubbel måttstock, vartigenom olika system bedöms efter olika principer. Alternativt används här olika betydelser av ordet, så att man i ett sammanhang menar att man undrunder den specifika totalitaritetsögon, medan man i ett annat använder ordet i en mera allmän betydelse, ungefärligt synonymt med ”repressiv” eller ”förtryckande”.26

Den amoraliska vetenskapen

De som intervjus är akademiker, och det är från denna position som de riktar sin kritik mot upplösningskampagnen. ”Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska régimekampagnor.”25) Ibland söker de intervjude rekonstruera sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhåver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får


Den amoraliska vetenskapen

De som intervjuats är akademiker, och det är från denna position som de riktar sin kritik mot upplösningskampagnen. ”Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska régimekampagnor.”25) Ibland söker de intervjude rekonstruera sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhåver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får


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

Den amoraliska vetenskapen

De som intervjuats är akademiker, och det är från denna position som de riktar sin kritik mot upplösningskampagnen. ”Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska régimekampagnor.”25) Ibland söker de intervjude rekonstruera sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhåver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får


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

Den amoraliska vetenskapen

De som intervjuats är akademiker, och det är från denna position som de riktar sin kritik mot upplösningskampagnen. ”Som professionella forskare med historien som arbetsfält känner vi en växande oro över att historieämnet görs till slagfält för ideologiska régimekampagnor.”25) Ibland söker de intervjude rekonstruera sig som historiker, alltså som vetenskapsmän, och framhåver att sådana inte bör befatta sig med moral, då de exempelvis får

Det ideologiska vapnet

Vad som hittills framkommit ger egentligen ingen tillfredsställande svar på de ovanstående frågorna om kommunismens roll i historiekulturen och vad som står på spej. Ett exempel som kan bidra med svar på detta är ett intervju med Alf W Johansson, vilket visar att det allvarliga i den ideologiska värdering som förklarar att ett eventuellt brott, för att förklaras, måste sättas i sitt sammanhang, vilket innebär att det är möjligt att peka ut förövare och offer i Sovjetunionen.


en ideologisering.30 Andra hävdade att kampanjen var en liberalkapitalistisk framstift och att det hela gick ut på ”att brännmärka en bred vänskaps”.31 Här aktualiserades såvel en ideologisk som en moralisk aspekt i det att en uppfattad ideologisk attack bemötes av ett ideologiskt försvaret.


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

Däremot finns inga motsvarande europeiska eller internationella krav och förväntningar på att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35

Vilken roll denna ska spela i den svenska historiekulturen råder det ännu ingen samstämmighet om. Av genomgången ovan framgår att denna brist på enighet för att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35


104

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

Däremot finns inga motsvarande europeiska eller internationella krav och förväntningar på att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35

Vilken roll denna ska spela i den svenska historiekulturen råder det ännu ingen samstämmighet om. Av genomgången ovan framgår att denna brist på enighet för att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35


104

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

Däremot finns inga motsvarande europeiska eller internationella krav och förväntningar på att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35

Vilken roll denna ska spela i den svenska historiekulturen råder det ännu ingen samstämmighet om. Av genomgången ovan framgår att denna brist på enighet för att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35


104

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

Däremot finns inga motsvarande europeiska eller internationella krav och förväntningar på att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35

Vilken roll denna ska spela i den svenska historiekulturen råder det ännu ingen samstämmighet om. Av genomgången ovan framgår att denna brist på enighet för att Sverige ska hantera den kommunistiska erfarenheten.35


104


104
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 interkulturellt perspektiv, betraktade utifrån historieundervisningens synvinkel. Det bygger på intervjuer med tre historielärare på högstadiet som har förbudit sig i dessa begrepp, men även i angränsande begrepp som kulturavv samt förhållanden om skolcentrum. Intervjuerna ingår i ett forskningsprojekt som undersöker kulturellt identitet, interkulturellt perspektiv och kulturavv med ungdomspunkter i historieämnets målformuleringar. Syftet är att utreda hur målen skapades av politiker och SKolverket, och hur de tolkas och realiseras av lärarna i dag.


Svåra frågor

Detta kapitel behandlar begreppen kulturell identitet och interkulturellt perspektiv, betraktade utifrån historieundervisningens synvinkel. Det bygger på intervjuer med tre historielärare på högstadiet som har förbudit sig i dessa begrepp, men även i angränsande begrepp som kulturavv samt förhållanden om skolcentrum. Intervjuerna ingår i ett forskningsprojekt som undersöker kulturellt identitet, interkulturellt perspektiv och kulturavv med ungdomspunkter i historieämnets målformuleringar. Syftet är att utreda hur målen skapades av politiker och SKolverket, och hur de tolkas och realiseras av lärarna i dag.

Kulturell identitet

Genom att studera historia och känna ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas. En i genomsnitt refererats ingående kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.

3 Begreppet kulturell identitet har tydliga beröringspunkter med etnicitet och till viss del nationalitet. Thomas Hylland Eriksen pekar på att etnicitet ska ses som ett något relationellt och inte essentiellt. Med detta menar han att det i princip är omöjligt 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 grupper som kulturellt annorlunda, skapa den egna etniciteten – och i viss mån de andra: ”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 förändlig, identitet.4 Hylland Eriksen pekar också på att kulturell identitet inte nödvändigtvis måste bygga på etnisk tillhörighet och menar dessutom att ungdomar i sin kulturella identitet generellt framstår som mer kreoliska, eller hybrida, än vuxna.5

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

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

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

2 Lyra 96. Krypeln 2000 för historia, ”Ämnen karakter och byggnad”.
3 Thomas Hylland Eriksen, Etnicitet och nationalism, Falun 1998, s. 22.
4 Monica Eklund, Interkulturellt lärande. Intentioner 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 känna ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas. En i genomsnitt refererats ingående kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.

3 Begreppet kulturell identitet har tydliga beröringspunkter med etnicitet och till viss del nationalitet. Thomas Hylland Eriksen pekar på att etnicitet ska ses som ett något relationellt och inte essentiellt. Med detta menar han att det i princip är omöjligt 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 grupper som kulturellt annorlunda, skapa den egna etniciteten – och i viss mån de andra: ”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 förändlig, identitet.4 Hylland Eriksen pekar också på att kulturell identitet inte nödvändigtvis måste bygga på etnisk tillhörighet och menar dessutom att ungdomar i sin kulturella identitet generellt framstår som mer kreoliska, eller hybrida, än vuxna.5

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

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

Denna definition bygger på en syn på kulturell identitet som bottnar i subjektets upplevelse av sitt eget identitet i förhållande till en större kollektiv kultur. Den kultur man själv känner gemenskap och delaktighet i.
då grunden för ens kulturella identiteter. En sådan syn utgår i hög grad från kulturellt identitet som en social konstruktion. Liisis och Erliks svar på den direkta frågan om vad kulturellt identitet innebär är betydligt snävare, och har ett mer essentiellt drag:

Jag tolkar det som den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och bruksamhällen i Norrland eller, eller i Akpa. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bak i historien desto lättrare är det ju (ödevet), det är det jag tolkar det som.7

Alltså kulturellt identitet är ju egentligen att du lur, det är nåvan som nationalism; samma seder och bruk och samma språk och traditioner och sätst där.7

I dessa tolkningar görs en mycket tydlig koppling mellan kulturellt identitet och nationalitet och etnicitet. Man skulle kunna gå så långt som att kalla det ett typiskt uttalelse av en nationell diskurs – helst i enlighet med Michael Billigs ofta refererade tankar att nationalism är en mäktig diskurs som förutbestämmer vår kollektiva identitet som nationell.8 Senare blir dock både dessa lärares bild av vad kulturellt identitet egentligen innebär mer nyanserad och mindre essentiell – Liisis anknytning tydligt till Hylland Eriksens resnonem om en socialt konstruerad identitet:

men… att forma en identitet handlar ju äftid om vi och dom. Och vad ska vi enas om; ja kan vi inte komma överens om någon nu, vi lycker vi röstar på olika parter och allting, så hur vi i alla fall någonheter man kan säga vår historia – och då göjde jag citattecken här (ödevet). 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.9

Fortfarande rör sig tankarna inom den nationella diskursen, men pekar på en skapad och relationell snarare än en essentiell identitet. Intressant är både betonandet av en uppdelning i "vi" och "de" och synen på en gemensam historia som viktig för en kollektivt identitet. Denna skyrte att både till en stark

7 Intervju med Liisi 5 oktober 2009. Materialer finns hos författaren.
8 Intervju med Erik 3 december 2009. Materialer finns hos författaren.
10 Intervju med Liisi.

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

Jag tolkar det som den liksom svenska medvetenheten och det behöver ju inte betyda att det är samma i Smålands skogar och bruksamhällen i Norrland eller, eller i Akpa. Men det övergripande vad vi brukar kalla svenskhet, och ju längre bak i historien desto lättrare är det ju (ödevet), det är det jag tolkar det som.7

Alltså kulturellt identitet är ju egentligen att du lur, det är nåvan som nationalism; samma seder och bruk och samma språk och traditioner och sätst där.7

I dessa tolkningar görs en mycket tydlig koppling mellan kulturellt identitet och nationalitet och etnicitet. Man skulle kunna gå så långt som att kalla det ett typiskt uttalelse av en nationell diskurs – helst i enlighet med Michael Billigs ofta refererade tankar att nationalism är en mäktig diskurs som förutbestämmer vår kollektiva identitet som nationell.8 Senare blir dock både dessa lärares bild av vad kulturellt identitet egentligen innebär mer nyanserad och mindre essentiell – Liisis anknytning tydligt till Hylland Eriksens resnonem om en socialt konstruerad identitet:

men… att forma en identitet handlar ju äftid om vi och dom. Och vad ska vi enas om; ja kan vi inte komma överens om någon nu, vi lycker vi röstar på olika parter och allting, så hur vi i alla fall någonheter man kan säga vår historia – och då göjde jag citattecken här (ödevet). 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.9

Fortfarande rör sig tankarna inom den nationella diskursen, men pekar på en skapad och relationell snarare än en essentiell identitet. Intressant är både betonandet av en uppdelning i "vi" och "de" och synen på en gemensam historia som viktig för en kollektivt identitet. Denna skyrte att både till en stark

7 Intervju med Liisi 5 oktober 2009. Materialer finns hos författaren.
8 Intervju med Erik 3 december 2009. Materialer finns hos författaren.
10 Intervju med Liisi.

108
Intervju med Erik.

82–114.


Intervju med Britta.

Zander (red.), Att tänka sociologiskt, Göteborg 1992, s. 53–55.


Intervju med Erik.

Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: ja. Så bör ju detta innebära att man uppgift i detta är att stödja varje, det här lätter jätenärdragt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bitta grejer att stoppa in i varje litet fack, alltså besevende på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensam hållpunkt på något sätt. (Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt) Den gemensamma hållpunkten för mig (pau) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra bit av OS-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att man inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså också det för det svenska sättet att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv 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 kopp ling mellan kulturell identitet och det svenska – alltså en nationell kulturell identitet. Bland annat är uttrycket ”sannolikhet” avseende det som ingår i det så som det är, altså varje elev i dess utveckling att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv i Sverige, och det vill jag vara en del av.14

Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: ja. Så bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här lätter jätenärdragt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bitta grejer att stoppa in i varje litet fack, alltså besevende på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensam hållpunkt på något sätt. (Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt) Den gemensamma hållpunkten för mig (pau) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra bit av OS-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att man inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså också det för det svenska sättet att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv 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 kopp ling mellan kulturell identitet och det svenska – alltså en nationell kulturell identitet. Bland annat är uttrycket ”sannolikhet” avseende det som ingår i det så som det är, alltså varje elev i dess utveckling att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv i Sverige, och det vill jag vara en del av.14

Om man är elev och läser i Skurup och då har mig som läsare: ja. Så bör ju detta innebära att min uppgift i detta är att stödja varje, det här lätter jätenärdragt och det är också, stödja varje elev i dess utveckling av den här kulturella identiteten genom att bitta grejer att stoppa in i varje litet fack, alltså besevende på vad dom kommer ifrån, men ändå försöka forma dom till någon slags gemensam hållpunkt på något sätt. (Fråga kring vad som ingår i en gemensam hållpunkt) Den gemensamma hållpunkten för mig (pau) Alltså... det är ju en respekt, alltså nu kommer det in andra bit av OS-undervisningen så klart, men det är ju en respekt för, inte en respekt som betyder att man inte kan ändra något för sån respekt ska vi aldrig ha, men alltså också det för det svenska sättet att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv 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 kopp ling mellan kulturell identitet och det svenska – alltså en nationell kulturell identitet. Bland annat är uttrycket ”sannolikhet” avseende det som ingår i det så som det är, alltså varje elev i dess utveckling att bygga upp hela statsapparaten, hela styrelse, slags större och regler, rubbett. Att väva inga, först hur det har väst upp, i vilket sammanhang det har kommit fram. Jag pratar rätt mycket om vår välrad, vad den kommer ifrån och tanken med den, och det är ju för att folk ska förstå vara den kommer, oavsett vad man själv kommer ifrån. [...], ja, då blir det ju en del av identiteten – så gör vi huv i Sverige, och det vill jag vara en del av.14


Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
Intervju med Britta.14
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 ändå gör detta är de dock överens om. Men både för eleverna och läraren anses det ske på ett mer omedvetet plan än vad som gäller många andra delar av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevgruppens sammansättning:

Det är inte ju inte medvetet ute efter att skapa en [kulturell identitet] – det är jag inte. Men samtidigt som jag sa, jag förväntar ju vissa grejer. Och det är ju så lätt och göra det erfaren jag... hur nog haft, i Åkarp har jag haft kanske fem elever som inte är... med svensk bakgrund ([abbatt]), ja kanske lite fler men det är altså inte många. Ja ok, inte svensk bakgrund är väl kanske lite fel att säga men icke västerländsk bakgrund. Och... det har ju aldrig varit ett bekymmer utan det, dom är ju födda i Sverige, dom är uppvuxna här och... förståerna är ju högobärliga akademiker som forskar ([öbrandt) och grejer och... så att där har jag alltid... det har aldrig varit ett bekymmer. Och aldrig någon tanke bakom heller likom att, utan det är bara att förutsätta att vi, här är vad vi kan jämföra med, vad vi känner till... och referera. Men jag har aldrig medvetet jobbat för att vi ska ha en svensk identitet, eller en känslig identitet.11

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 11

Men jag är ju inte medvetet ute efter att skapa en [kulturell identitet] – det är jag inte. Men samtidigt som jag sa, jag förväntar ju vissa grejer. Och det är ju så lätt och göra det erfaren jag... hur nog haft, i Åkarp har jag haft kanske fem elever som inte är... med svensk bakgrund ([abbatt]), ja kanske lite fler men det är altså inte många. Ja ok, inte svensk bakgrund är väl kanske lite fel att säga men icke västerländsk bakgrund. Och... det har ju aldrig varit ett bekymmer utan det, dom är ju födda i Sverige, dom är uppvuxna här och... förståerna är ju högobärliga akademiker som forskar ([öbrandt) och grejer och... så att där har jag alltid... det har aldrig varit ett bekymmer. Och aldrig någon tanke bakom heller likom att, utan det är bara att förutsätta att vi, här är vad vi kan jämföra med, vad vi känner till... och referera. Men jag har aldrig medvetet jobbat för att vi ska ha en svensk identitet, eller en känslig identitet.11

Liis rand av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevgruppens sammansättning:

Men jag är ju inte medvetet ute efter att skapa en [kulturell identitet] – det är jag inte. Men samtidigt som jag sa, jag förväntar ju vissa grejer. Och det är ju så lätt och göra det erfaren jag... hur nog haft, i Åkarp har jag haft kanske fem elever som inte är... med svensk bakgrund ([abbatt]), ja kanske lite fler men det är altså inte många. Ja ok, inte svensk bakgrund är väl kanske lite fel att säga men icke västerländsk bakgrund. Och... det har ju aldrig varit ett bekymmer utan det, dom är ju födda i Sverige, dom är uppvuxna här och... förståerna är ju högobärliga akademiker som forskar ([öbrandt) och grejer och... så att där har jag alltid... det har aldrig varit ett bekymmer. Och aldrig någon tanke bakom heller likom att, utan det är bara att förutsätta att vi, här är vad vi kan jämföra med, vad vi känner till... och referera. Men jag har aldrig medvetet jobbat för att vi ska ha en svensk identitet, eller en känslig identitet.11

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 11

Intervju med Erik.

16 Intervju med Liisi.
17 Intervju med Erik.

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 ändå gör detta är de dock överens om. Men både för eleverna och läraren anses det ske på ett mer omedvetet plan än vad som gäller många andra delar av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevgruppens sammansättning:

Ingen av lärarna anser att det går ut på någon medveten ambition hos läraren och elevernas sammansättning: Det är ett visst stoff i och för sig kan förmedla en kulturell identitet. På frågan vilken 11

Ingen av lärarna anser att det går ut på någon medveten ambition hos läraren och elevernas sammansättning: Det är ett visst stoff i och för sig kan förmedla en kulturell identitet. På frågan vilken 11

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 ändå gör detta är de dock överens om. Men både för eleverna och läraren anses det ske på ett mer omedvetet plan än vad som gäller många andra delar av styrdokumenten. Liisi kopplar ihop behovet av undervisning med en medveten ambition att utveckla en kulturell identitet med elevgruppens sammansättning:

Men jag är ju inte medvetet ute efter att skapa en [kulturell identitet] – det är jag inte. Men samtidigt som jag sa, jag förväntar ju vissa grejer. Och det är ju så lätt och göra det erfaren jag... hur nog haft, i Åkarp har jag haft kanske fem elever som inte är... med svensk bakgrund ([abbatt]), ja kanske lite fler men det är altså inte många. Ja ok, inte svensk bakgrund är väl kanske lite fel att säga men icke västerländsk bakgrund. Och... det har ju aldrig varit ett bekymmer utan det, dom är ju födda i Sverige, dom är uppvuxna här och... förståerna är ju högobärliga akademiker som forskar ([öbrandt) och grejer och... så att där har jag alltid... det har aldrig varit ett bekymmer. Och aldrig någon tanke bakom heller likom att, utan det är bara att förutsätta att vi, här är vad vi kan jämföra med, vad vi känner till... och referera. Men jag har aldrig medvetet jobbat för att vi ska ha en svensk identitet, eller en känslig identitet.11

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 11

Ingen av lärarna anser att det går ut på någon medveten ambition hos läraren och elevernas sammansättning: Det är ett visst stoff i och för sig kan förmedla en kulturell identitet. På frågan vilken 11

Intervju med Liisi.

Intervju med Liisi.
Erik menar att läromedlen generellt ren präglad av är ett utslag av många elevers fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under intervjun tagit upp. Alla lärarna är övertagna om att historieundervisningen faktiskt utvecklar elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är mycket svårt att utvärdera:

och dä är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningens att man ska kunna mäta detta, utan detta är någon slags strävning. Ja, mål att sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mäta det... ja.20

men alltså bedöma, har du tillgjogd dig dår, eller har du fått en kulturell identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus) För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om ifall... du har fått mer av det eller inte (skratt).21

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

ja, det skulle i så fall vara det västerländska. Inte ju det kan man säga. Fie Sverige kommer in lite nu och då, men det är inte det som är huvudgrenen. Och Norden kommer in lite här och var, men det är inte heller huvudgrenen. Och Skurup kommer väl inte någonstans i dom läromedlet jag vet – ja den är Borger (Macklean), i så fall.18

Erik menar att läromedlen generellt ren präglad av är ett utslag av många elevers fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under intervjun tagit upp. Alla lärarna är övertagna om att historieundervisningen faktiskt utvecklar elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är mycket svårt att utvärdera:

och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningens att man ska kunna mäta detta, utan detta är någon slags strävning. Ja, mål att sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mäta det... ja.20

men alltså bedöma, har du tillgjogd dig dår, eller har du fått en kulturell identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus) För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om ifall... du har fått mer av det eller inte (skratt).21

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

ja, det skulle i så fall vara det västerländska. Inte ju det kan man säga. Fie Sverige kommer in lite nu och då, men det är inte det som är huvudgrenen. Och Norden kommer in lite här och var, men det är inte heller huvudgrenen. Och Skurup kommer väl inte någonstans i dom läromedlet jag vet – ja den är Borger (Macklean), i så fall.18

Erik menar att läromedlen generellt ren präglad av är ett utslag av många elevers fördomar och allmänna skepsis mot allt svenskt som han redan tidigare under intervjun tagit upp. Alla lärarna är övertagna om att historieundervisningen faktiskt utvecklar elevernas kulturella identitet. De är också överens om att denna utveckling är mycket svårt att utvärdera:

och då är det ju, då visar ju det på att det är nog inte meningens att man ska kunna mäta detta, utan detta är någon slags strävning. Ja, mål att sträva mot. Vi vill ge dom detta, men vi inser att vi kan inte mäta det... ja.20

men alltså bedöma, har du tillgjogd dig dår, eller har du fått en kulturell identitet eller ett kulturarv – det tror jag inte att jag klarar av att göra. (paus) För jag är ju själv formad av det och då kan jag ju inte tala om ifall... du har fått mer av det eller inte (skratt).21

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

Interkulturellt perspektiv

Ett interkulturelt perspektiv i historieämnet kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Bruket i olika länder historiaiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkreten kunskap om och förståelse för vad som förekommer och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för denationella minoriteter som finns i Sverige.25

Begreppet interkulturellt perspektiv har i den svenska skolan sin bakgrund i ett riksdagsbeslut från 1985 som fastställde att all undervisning ska ha ett interkulturellt perspektiv. Detta skulle bland annat syfta till att motverka fördomar och öka förståelse och respekt för olika kulturella betingade förhållningssätt – både hos majoriteten och olika etniska minoriteter.22

Närliggande begrepp är interkulturell förståelse och interkulturell kompetens som kan förstås som den förmåga undervisningen med ett interkultureellt perspektiv har till syfte att stärka hos eleverna.23 Nu inte bara att skapa en svensk identitet, det gäller även studier av det mångkultureella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige.23

Inte medvetet bestämmer vems historia? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångnationella Sverige, Karlstö 2006, som bland annat behandlar historiemåns upptäckten att utveckla denna hos eleverna.24

22 Eerikson 2006, s. 82-84.
23 Monica Eklund 2003, s. 7.
24 Monica Eklund 2003, s. 7.
25 Monica Eklund 2003, s. 82-84.
26 Monica Eklund 2003, s. 82-84.
För lärarna är interkulturell perspektiv och interkulturell kompetens inte speciellt välvånda vare sig som begrepp eller inslag i styrdokumenten. På den direkta frågan vad de kan tänkas innebära är lärarnas svar ändå ganska samstämmiga och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbeslutet. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar upptäckningen på ett bra sätt:

Där ska jag alltid tala sig så att, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun ur lika lite nycklande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag aldrig säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv… skulle kunna vara att få dom olika kulturen till att sammanseta på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiska mänskliga26

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

För att utveckla ett interkultureellt perspektiv hos eleverna i historieundervisningen förordas två huvudlinjer. En är att öka kunskaperna om både den egna och andra kulturella gemenskaperna för att på så sätt utveckla en ökad förståelse för andra och ge perspektiv på den egna kulturella identiteten. Denna idé är att betona likheter och ett gemensamt historiskt ursprung för att på så sätt söka förena kulturella gemenskap som tidigare sett sig som åskådliga. Det finns en tydlig överensstämmelse och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbeslutet. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar upptäckningen på ett bra sätt:

Där ska jag alltid tala sig så att, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun ur lika lite nycklande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag aldrig säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv… skulle kunna vara att få dom olika kulturen till att sammanseta på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiska mänskliga26

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

För att utveckla ett interkultureellt perspektiv hos eleverna i historieundervisningen förordas två huvudlinjer. En är att öka kunskaperna om både den egna och andra kulturella gemenskaperna för att på så sätt utveckla en ökad förståelse för andra och ge perspektiv på den egna kulturella identiteten. Denna idé är att betona likheter och ett gemensamt historiskt ursprung för att på så sätt söka förena kulturella gemenskap som tidigare sett sig som åskådliga. Det finns en tydlig överensstämmelse och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbeslutet. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar upptäckningen på ett bra sätt:

Där ska jag alltid tala sig så att, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun ur lika lite nycklande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag aldrig säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv… skulle kunna vara att få dom olika kulturen till att sammanseta på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiska mänskliga26

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

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

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

Där ska jag alltid tala sig så att, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun ur lika lite nycklande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag aldrig säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv… skulle kunna vara att få dom olika kulturen till att sammanseta på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiska mänskliga26

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

För att utveckla ett interkultureellt perspektiv hos eleverna i historieundervisningen förordas två huvudlinjer. En är att öka kunskaperna om både den egna och andra kulturella gemenskaperna för att på så sätt utveckla en ökad förståelse för andra och ge perspektiv på den egna kulturella identiteten. Denna idé är att betona likheter och ett gemensamt historiskt ursprung för att på så sätt söka förena kulturella gemenskap som tidigare sett sig som åskådliga. Det finns en tydlig överensstämmelse och stämmer förhållandevis väl överens med intentionerna i riksdagsbeslutet. Alla antar att det handlar om förståelse för andra kulturer och perspektiv på sin egen. Britta illustrerar upptäckningen på ett bra sätt:

Där ska jag alltid tala sig så att, men andra har jag tänkt på, men det som kommer ut ur min mun ur lika lite nycklande för jag har aldrig tänkt så där djupt på det. Men interkulturellt perspektiv har jag aldrig ens tänkt på – det ska jag aldrig säga, så vad är då det? Interkulturellt perspektiv… skulle kunna vara att få dom olika kulturen till att sammanseta på något vis. Eller hitta minsta gemensamma nämnare på något sätt – vad är likt för människor, vad är typiska mänskliga26

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

Brita som arbetar i en ganska homogen svensk skolmiljö har testat en metod för att ändå kunna utveckla det interkulturella perspektivet hos eleverna:
Det blir ju inte jättemycket diskussioner dä, 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 utomrösksk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag förstått vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevännor via nätt i andra delar av världen. Det tittar är bara, och det var därför jag var inte på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det är inte så stor skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För dom i Korea tycker ekta samma saker som dom här, och dom i Japan även ekta samma saker som dom här, det är lätt att ingen ingen känd samma sorts längre.

Det är intressant att notera hennes förvåning och besvikelse över att detta upplägg inte gav vad hon hade förväntat sig. En något hårdtaren tolkning är att hon visade på en stark rumlig 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 japansk sommaålders jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvåning över elevernationen kulturellt attribut:


Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentiellistiska drag, trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att dom inte har tagit avstånd från detta, trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att ett innehåll i historieundervisningen som Erik och Liisi tar upp som mer konkret användbart för att utveckla den interkulturella kompetensen är krig

Det blir ju inte jättemycket diskussioner dä, 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 utomrösksk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag förstått vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevännor via nätt i andra delar av världen. Det tittar är bara, och det var därför jag var inte på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det är inte så stor skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För dom i Korea tycker ekta samma saker som dom här, och dom i Japan även ekta samma saker som dom här, det är lätt att ingen ingen känd samma sorts längre.

Det är intressant att notera hennes förvåning och besvikelse över att detta upplägg inte gav vad hon hade förväntat sig. En något hårdtaren tolkning är att hon visade på en stark rumlig 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 japansk sommaålders jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvåning över elevernationen kulturellt attribut:


Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentiellistiska drag, trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att ett innehåll i historieundervisningen som Erik och Liisi tar upp som mer konkret användbart för att utveckla den interkulturella kompetensen är krig

Det blir ju inte jättemycket diskussioner dä, 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 utomrösksk bakgrund. Så då kan man, då kan man dra nytta av det. Annars så har jag förstått vid några tillfällen att dom skulle skaffa sig brevännor via nätt i andra delar av världen. Det tittar är bara, och det var därför jag var inte på det där med gemensam ungdomskultur – det är att det är inte så stor skillnad längre, så det ger inte jättemycket. För dom i Korea tycker ekta samma saker som dom här, och dom i Japan även ekta samma saker som dom här, det är lätt att ingen ingen känd samma sorts längre.

Det är intressant att notera hennes förvåning och besvikelse över att detta upplägg inte gav vad hon hade förväntat sig. En något hårdtaren tolkning är att hon visade på en stark rumlig 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 japansk sommaålders jämfört med en medelålders person på den egna orten. Även Erik ger uttryck för liknande inställning och erfarenhet och uttrycker förvåning över elevernationen kulturellt attribut:


Speciellt det senaste, men även det tidigare citatet avslöjar essentiellistiska drag, trots att båda dessa lärare tidigare har tagit avstånd från en sådan hållning. Att ett innehåll i historieundervisningen som Erik och Liisi tar upp som mer konkret användbart för att utveckla den interkulturella kompetensen är krig
och konflikter. Tanken är att eleverna med tätt undervisning ska inse farorna med att alltför aggressivt framhäva och hävda den egna kulturen, och i stället förstå vikten av förståelse och samarbete – både i det stora och i det lillaivet. I detta sammanhang nämns andra världskriget och förstörelsen som viktiga undervisningsmoment. Ingen av lärarna nämner att något läromedel på ett aktivt sätt är utformat för att utveckla det interkulturella perspektivet, men som stoffsamlingar är de naturligtvis värdefulla även i denna strävan.


Medveten eller omedveten undervisning?

Vi är ett godtag bar kulturellt identitet och interkulturellt perspektiv för


Medveten eller omedveten undervisning?

Visar att det är egentligen kulturellt identitet och interkulturellt perspektiv för

Visar att det är egentligen kulturellt identitet och interkulturellt perspektiv för

”En fruktans gemenskap”

Miljö och historiskt meningsskapande i de centrala proven i svenska

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


Arndt Clavier
Meningskapande berättelser


Meningskapande berättelser


Meningskapande berättelser


mening av det historiska berättandet som fogar samman det förhållande, nuet och framtidens på ett meningfullt sätt. Jag kommer i huvudsak att analysera sakprosatexter i hälften, då de påtagligt relaterar till en verklighet som eleverna ska förhålla sig till.4 Därtill fungerar sakprosatexter som inspiration och en utgångspunkt för elevens eget skrivande. Sakprosatexter rör aktuella ämnen och kan anses ha ett slag bättre-datum, till skillnad från de skönlitterära teaterna. Provkonstruktionerna berör detta indirekt i anvisningarna när de nämner att teatern ska erbjuda en stora mängd aktuella och utförliga ämnen.5

Men teaterna har även vals ut för att de är kontroversiella eller engagerande. Detta kan förstås som att det existerar konkurrerande berättelser som inte inkluderas i texterna.

Det moderna miljömedvetandet


Jag kommer i huvudsak att analysera sakprosatexter i hälften, då de påtagligt relaterar till en verklighet som eleverna ska förhålla sig till.4 Därtill fungerar sakprosatexter som inspiration och en utgångspunkt för elevens eget skrivande. Sakprosatexter rör aktuella ämnen och kan anses ha ett slag bättre-datum, till skillnad från de skönlitterära teaterna. Provkonstruktionerna berör detta indirekt i anvisningarna när de nämner att teatern ska erbjuda en stora mängd aktuella och utförliga ämnen.5

Men teaterna har även vals ut för att de är kontroversiella eller engagerande. Detta kan förstås som att det existerar konkurrerande berättelser som inte inkluderas i texterna.

Det moderna miljömedvetandet


Jag kommer i huvudsak att analysera sakprosatexter i hälften, då de påtagligt relaterar till en verklighet som eleverna ska förhålla sig till.4 Därtill fungerar sakprosatexter som inspiration och en utgångspunkt för elevens eget skrivande. Sakprosatexter rör aktuella ämnen och kan anses ha ett slag bättre-datum, till skillnad från de skönlitterära teaterna. Provkonstruktionerna berör detta indirekt i anvisningarna när de nämner att teatern ska erbjuda en stora mängd aktuella och utförliga ämnen.5

Men teaterna har även vals ut för att de är kontroversiella eller engagerande. Detta kan förstås som att det existerar konkurrerande berättelser som inte inkluderas i texterna.

Det moderna miljömedvetandet


Jag kommer i huvudsak att analysera sakprosatexter i hälften, då de påtagligt relaterar till en verklighet som eleverna ska förhålla sig till.4 Därtill fungerar sakprosatexter som inspiration och en utgångspunkt för elevens eget skrivande. Sakprosatexter rör aktuella ämnen och kan anses ha ett slag bättre-datum, till skillnad från de skönlitterära teaterna. Provkonstruktionerna berör detta indirekt i anvisningarna när de nämner att teatern ska erbjuda en stora mängd aktuella och utförliga ämnen.5

Men teaterna har även vals ut för att de är kontroversiella eller engagerande. Detta kan förstås som att det existerar konkurrerande berättelser som inte inkluderas i texterna.
som inbegräver alla de frågor som den moderna miljödebatten kretser kring, om än med andra perspektiv och kunskaper.


Likväl har vi förändringar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet natur. Ordet miljö kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, där människan är en del av naturen och styrs av densamma. Men begreppet natur kan användas som totalitetsbegrepp i förhållandet människa och natur, liksom har vi föreställningar som är kopplade till begreppet nature.
problem måste namnges, kategoriseras och gestaltas av aktörer som kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet. Därför är miljöproblem inte enbart definieras och konstrueras på olika sätt och tid. 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 kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet. Därför är miljöproblem inte enbart definieras och konstrueras på olika sätt och tid. 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 kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet. Därför är miljöproblem inte enbart definieras och konstrueras på olika sätt och tid. 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 kan få problemen etablerade i samhället. Det finns således en ideologisk aspekt och en maktaspekt i problemformulerandet. Därför är miljöproblem inte enbart definieras och konstrueras på olika sätt och tid. 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. 

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat 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.

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat 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.

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat 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.

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat 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.

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat 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.

Naturförstöringen förläggs till inledningen av de senaste århundradena. Längre fram i texten förklaras att ochperioden tar tidvid under senare delen av 1800-talet, och detta ochperioden sker trots att fackmän som biologer, sedan 1800-talet, pekat på riskerna av att hänsynslöst exploatera naturen och varnat för farhågor för en kommande katastrof. Men det är snarare tempot i förändringarna som Åkerlund vill att läsaren ska reagera över och samtidigt våka den historiska frågan som han anser är viktig: att människans naturskapade hotar samhället. Åkerlund samtidsbeskrivning, att naturförstöringen uppmärksammat

19 Erik Åkerlund 1969, s. 6.
20 Erik Åkerlund 1969, s. 6.
21 Stefan Anderberg, "Klimatfrågan utveckling ur en svensk perspektiv", i Fredrik Bjork, Per Elssio & Bo Finnehage (red.), Miljötänkan stor gudinn, Malmö 2006, s. 161–163.

Åkerlund beskriver industrins negativa miljöpåverkan och betonar dess ofrånkomlighet, tydliggör hans uppfattning om hur samhället ska förhålla sig till naturen. Detta gäller att få bort med denna miljöpåverkan så att man kan se ett människovälbefinnandet som möjligt. I avslutningen diskuterar han det gamla odlingslandskapet och avslutar med, att det för andra berättelser i samtiden, tonas ner i Åkerlunds text. I stället riktas uppmärksamheten till den hotade svenska kulturen. Åkerlund berör inte hur individerna bör handla i naturförstöringens spår. Han skriver i stället att myndigheterna glädjande nog insett att frågan är ett av våra viktigaste problem.23 När myndigheterna fått upp ögonen för problemet kommer det att åtgärdas. Det goda livet kan fortfarande förvandlas till det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda livet kan ha varit tillbaka med det goda
för lyckokänslor i naturupplevelsen, till skillnad från för när man gav sig ut i naturen med stor rädsla. I dag tämmer vi detta i nylonskjorta och högklackat.28


En annalkande global katastrof


De texter som jag hänvisar till är Rolf Edbergs "Att ändra kurs" samt Bo Thunbergs och Fredrik Holms "Första länken i kedjan...". Anledningen till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stödprosverksamhet 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 Vad man mer kan läsa om att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de författarpresentationer.

För att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stödprosverksamhet visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.35 Vad man mer kan läsa om att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de författarpresentationer.

En annalkande global katastrof

Temat för 1989 års centralprov är helt tillgängligt miljöfrågan. Texthäftet består av 13 texter fördelade på 16 sidor. Atta av texterna är skönlitterära, varav sju är dikter och en är ett utdrag ur en roman.33 Resterande texter är säkrosprosexter. En skildnad jämfört med 1969 års åtta uppgifterna de valt att svara på i provet. Anledningen till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stödprosverksamhet 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 Vad man mer kan läsa om att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de författarpresentationer.

De texter som jag hänvisar till är Rolf Edbergs "Att ändra kurs" samt Bo Thunbergs och Fredrik Holms "Första länken i kedjan...". Anledningen till att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stödprosverksamhet visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.35 Vad man mer kan läsa om att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de författarpresentationer.

För att dessa valts är att Skolöverstyrelsens stödprosverksamhet visar att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de åtta uppgifterna de valt att svara på i provet.35 Vad man mer kan läsa om att just dessa texter är de texter eleverna utgått ifrån, oavsett vilken av de författarpresentationer.
I inledningen av Edbergs text kan man läsa:

om vi inte ändrar hur! Det är nyckeln i när det gäller vår planetariska kris.

Den dispaste orsaken till krisen är ju människans syn på sin egen roll i sammanhanget. Vi har inte sett oss som komponenter i det planetariska livssystemet 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 uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edbergs tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.

Edberg tidsbestämmer inledningsvis den planetariska krisen genom att referera till att man de senaste två decennierna upptäckt de globala förändringarna. Längre fram i Edbergs text nämns begreppet industrisamhället men i övrigt finns inget historiskt perspektiv. I stället är det ett nutidsperspektiv som utgör berättelSENS utgångspunkt med sikten inställt på framtidens kris.

Det nya som skett under de två senaste decennierna har varit att vi uppdragit hur globala balanser rubbats och hur en del av mänsklighetens förändringen är ett hot som förenar mänskligheten i en fruktans gemenskap. Katastrofen känns nära. Det globala miljöhotet är den historiska fråga som författarna vill aktualisera och besvara i sina texter.
i bekvämlighets leverne. Under en period av hundra år har vi ändrat vårt förhållande till tingen. Med framväxten av det moderna industrihuset har vårt synsätt och beteende förändrats. Har är det kulturen som hotar naturen. Thunberg och Holm menar att industrialismen aldrig hade utvecklats som den gjorde om det inte hade varit för ”tingåttenhet” och den ökande omsättningen av föremål.40


En annan förklaring kan vara Rolf Edbergs roll som socialdemokraternas främsta mål.43 Thunberg och Holm är inte lika tydliga, men skriver att vi

40 Thunberg och Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.
44 Rolf Edberg 1989, s. 2.
45 Rolf Edberg 1989, s. 2–3.

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


40 Thunberg och Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.
44 Rolf Edberg 1989, s. 2.
45 Rolf Edberg 1989, s. 2–3.

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


40 Thunberg och Fredrik Holm 1989, s. 12.
41 Rolf Edberg 1989, s. 2.
44 Rolf Edberg 1989, s. 2.
45 Rolf Edberg 1989, s. 2–3.
alla har ett ansvar för vad som händer. Vi bidrar alla direkt eller indirekt, medverket eller omedvetet, till miljöförstöringen vilket vi pågår tvingas upptäcka.


Jonas Anshelm menar att den kritiska miljöopinionen som bildades i samband med kärnkraftsåttaget såväl som den rådande naturbeherskingsfilosofin som de kundskapsreceptiva anspråken som verken som som verken.

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


Jonas Anshelm menar att den kritiska miljöopinionen som bildades i samband med kärnkraftsåttaget såväl som den rådande naturbeherskingsfilosofin som de kundskapsreceptiva anspråken som verken som verken.

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

**Från nationell kulturstrafstof till global miljökatastrof**


**Från nationell kulturstrafstof till global miljökatastrof**


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 annullande 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 huvudtema till trots så är båda paradigmen förankrade i en antropocentrisk natursyn, där föreställningar om tillväxt och framsteg är centrala.
Learning Study i historia

Malin Ohlin

En modell som kan göra skillnad

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

Dessa tänkbara 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 förståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andra lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker kring lärandefenomenet. Christer Karlegärd påpekar att man måste veta hur människors möten med historien faktiskt ser ut för att man ska kunna åstadkomma förbättringar. Karlegärd instämmer med pedagogen Ference Martons synpunkt: "Den viktigaste information som läraren kan ha är kännedom om de uppfattningar eleverna initialt besitter."²

Dessa är frågor som jag hoppas kunna få svar på i en klassrumstudie av historiedidaktik och elever som lärande i skolsock. Mitt forskningsprojekt är tänkt att mynna ut i en modell som kan göra skillnad för både elever, lärare och forskare. Min utgångspunkt är Learning Study, som utvecklats från den japanska lärandefördjupningsmodellen Lesson Study. Learning Study utgör ofta från variationsteorin, som i sin tur utvecklats ur fenomenografin, en kvalitativ forskningsansats som utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen (Inlärning och Omvärldsuppfattning) vid Göteborgs universitet under ledning av tidigare forskningsrådets Marton (red.).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 trasa framför sig, så man kan studera gångarten och avgöra hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.¹

Dessa tänkbara 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 förståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andra lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker kring lärandefenomenet. Christer Karlegärd påpekar att man måste veta hur människors möten med historien faktiskt ser ut för att man ska kunna åstadkomma förbättringar. Karlegärd instämmer med pedagogen Ference Martons synpunkt: "Den viktigaste information som läraren kan ha är kännedom om de uppfattningar eleverna initialt besitter."²

Dessa är frågor som jag hoppas kunna få svar på i en klassrumstudie av historiedidaktik och elever som lärande i skolsock. Mitt forskningsprojekt är tänkt att mynna ut i en modell som kan göra skillnad för både elever, lärare och forskare. Min utgångspunkt är Learning Study, som utvecklats från den japanska lärandefördjupningsmodellen Lesson Study. Learning Study utgör ofta från variationsteorin, som i sin tur utvecklats ur fenomenografin, en kvalitativ forskningsansats som utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen (Inlärning och Omvärldsuppfattning) vid Göteborgs universitet under ledning av tidigare forskningsrådets Marton (red.).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 trasa framför sig, så man kan studera gångarten och avgöra hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter.¹

Dessa tänkbara 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 förståelse lärandet? När man ska undervisa och utveckla andra lärande är det avgörande för undervisningens kvalitet att man som lärare har insikt i hur eleverna tänker kring lärandefenomenet. Christer Karlegärd påpekar att man måste veta hur människors möten med historien faktiskt ser ut för att man ska kunna åstadkomma förbättringar. Karlegärd instämmer med pedagogen Ference Martons synpunkt: "Den viktigaste information som läraren kan ha är kännedom om de uppfattningar eleverna initialt besitter."²

Dessa är frågor som jag hoppas kunna få svar på i en klassrumstudie av historiedidaktik och elever som lärande i skolsock. Mitt forskningsprojekt är tänkt att mynna ut i en modell som kan göra skillnad för både elever, lärare och forskare. Min utgångspunkt är Learning Study, som utvecklats från den japanska lärandefördjupningsmodellen Lesson Study. Learning Study utgör ofta från variationsteorin, som i sin tur utvecklats ur fenomenografin, en kvalitativ forskningsansats som utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen (Inlärning och Omvärldsuppfattning) vid Göteborgs universitet under ledning av tidigare forskningsrådets Marton (red.).¹

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

Fenomenologiska undersökningar som gjorts inom pedagogiken kan delas in i följande tre grupper: fackdidaktiska studier, allmänpedagogiska studier och studier av utbildningseffekter. Av särskilt intresse är studier inom fackdidaktiken, som handlar om att undersöka hur elever uppfattar ett visst innehåll i ett ämne. Genom dem kan lärarna få insikt i hur eleverna upplever de fenomen som det innebär om androgén barn och elever och deras tankevärld.4

Lärandets objekt, det vill säga de specifika förmågen eleverna ska ges möjlighet att utveckla, för att efter lektionen färdigställa den med den förståelse av lärandeobjektet som eleverna uppvisat.5

3 Magnus Hermansson Adler, Historisktundersöknings tyggebruk: Stockholm 2004, s. 30–32.
4 Ference Marton & Shirley Booth, Om lärande, Lund 2000, s. 146.
7 Anna Wernberg, Lärande objekt, Umeå 2009, s. 71.


Fenomenologiska undersökningar som gjorts inom pedagogiken kan delas in i följande tre grupper: fackdidaktiska studier, allmänpedagogiska studier och studier av utbildningseffekter. Av särskilt intresse är studier inom fackdidaktiken, som handlar om att undersöka hur elever uppfattar ett visst innehåll i ett ämne. Genom dem kan lärarna få insikt i hur eleverna upplever de fenomen som det innebär om androgén barn och elever och deras tankevärld.4

Lärandets objekt, det vill säga de specifika förmågen eleverna ska ges möjlighet att utveckla, för att efter lektionen färdigställa den med den förståelse av lärandeobjektet som eleverna uppvisat.5

3 Magnus Hermansson Adler, Historisktundersöknings tyggebruk: Stockholm 2004, s. 30–32.
4 Ference Marton & Shirley Booth, Om lärande, Lund 2000, s. 146.
7 Anna Wernberg, Lärande objekt, Umeå 2009, s. 71.
I min studie är det indirekta lärandeobjektet elevernas förståelse av att historiska aktörer framställs på olika sätt utifrån skäldande tolkningar och i olika tider, genom det direkta lärandeobjektet drottning Kristina. I en Learning Study är det av yttersta vikt att det som ska läras är tydligt definierat och avgörd. Det skapas en undervisningssituation där man noga analyserar lärandeobjektet och hur elevernas kunskapsutveckling kan bedömas. Modellen ställer höga krav på såväl annekspersonens som förmågan att bedöma lärande. Arbetsbaser liknar en forskares arbete, och en Learning Study startar alltid med en ambition att lösa en problematisk lärandesituation. Anledningen till valet av drottning Kristina som lärandeobjekt i en kommande Learning Study är att drottning Kristina är ett komplext fenomen som kan framställas och tolkas på olika sätt och ur olika perspektiv. Det är problematiskt att få elever att förstå att det inte finns en ”samt” bild av historiska aktörer. En hypotes är också att det borde vara en fördel att utgå från en konkret person i syfte att utveckla förmågan till historisk empati och därigenom öka elevers förståelse för en annan tids villkor.


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


Bilden av en drottning som lärandeobjekt

Så stod rörmarna då jag kom till världen. Det var det sidobestämde ögonblick som Du sedan eviga tider hade foreskrivet för min födelse. Jag föddes täckt av hår från huvudet till knäna, bara ansiktet, armarna och benen var fria. Jag var lunen över 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

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


som person såväl som hennes handlingar har væckt och vacker ytkenhet. Peter Englund håller med: "Hon var utan tvekan den mest beryktade, hyllade, förtalade, prisade och förälskade kvinnan i Europa under denna tid."10

Det senaste biografen, Drottning Christina, framhåller Marie-Louise Rodén att de händelser i Kristinas liv som mest intresserar både samtid och historieforstningen, abiskationen och konverteringen, i sig egentligen inte var unika för tiden. Samtidigt hävdar Rodén att Kristina var exceptionell och den mest framstående konvertiten för sin tid. "Den levnadshistoria som förde den svenska drottningen från den nordeuropeiska protestantiska kultursfären till den sydeuropeiska katolska är ett av seklets mest märkliga öden."11

Att undervisa om Kristina

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

De nya kursplanerna lyder således fram eleverna förmågor. Historia är inte bara kunskaper utan ett samspelet mellan förmågor och stoff.

Att undervisa om Kristina

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

De nya kursplanerna lyder således fram eleverna förmågor. Historia är inte bara kunskaper utan ett samspelet mellan förmågor och stoff.
Historieämnen i skolan skulle sannolikt vinna på att komma bort från stampeln av "pluggämne" och även ses som ett färdighetsämne på dess egna villkor. Det handlar inte bara om att memorera fakta och faktsaker utan även att nå en djupare förståelse. Inom den anglosaxiska historiedidaktiska traditionen har det ofta förts diskussioner om balansen mellan innehåll och färdigheter i undervisning i historia. Debatten verkar ha landat i att det behövs såväl ett historiskt innehåll som verktyg för att kunna använda innehållet, och man undviker numera att ställa innehåll mot färdigheter. Forskare som Peter Lee och Denis Shemilt har i olika projekt genomfört praxisbaserade forskning utifrån frågor kring historisk undervisningens komplexitet och elevernas lärande i historia. Shemilt har arbetat med källor med inriktning på att eleverna ska lära sig hur historia skrivas utifrån olika perspektiv. Han menar att detta arbete har medfört en attitydförändring till historieämnet i skolan, från tidigare "faktaflugt" till mer av förståelse. Eleverna kan använda sina färdigheter på delar eller fragment av historien, medan det verkar vara svårt att använda dem på historien som en helhet. Det verkar som elever i hög grad uppfattar att målet med historieämnet är att presentera en enda rätt enhetlig "bild av det förflutna".


Sammanfattat ser jag flera vinster i att studera Kristina och hennes liv under 1600-talet. Det skulle kunna vara en viktig och uppnåt sig några av de uppsatta målen, och det går att förstå samman flera av målen i arbetet kring Kristina.

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

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

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


Sammanfattat ser jag flera vinster i att studera Kristina och hennes liv under 1600-talet. Det skulle kunna vara en viktig och uppnåt sig några av de uppsatta målen, och det går att förstå samman flera av målen i arbetet kring Kristina.

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

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

Att erfara drottning Kristina

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

15 Enkäten genomfördes i Efrayx som anonym online-enkät. Material fanns hos författaren.

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

I fenomenografiska studier är inte mängden uppfattningar det viktiga, utan variationen av uppfattningar. Målet är att undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökt fenomenet, och utifrån detta sammanställas utsagnas i beskrivningskategorier. Dessa växer fram ur det förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet, och utifrån detta avstått på grund av att de inte haft någon uppfattning om Kristina eller om det är andra skäl. Resultaten från enkäten kan inte anses vara statistiskt säkerställda eller generaliserbara men ger vissa indikationer som kommer att bli användbara i det fortsatta arbetet.

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

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

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

Att erfara drottning Kristina

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

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

Att erfara drottning Kristina

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

Förutom den fenomenografiska kategoriseringen fanns frågor som syftade till att analysera andra variabler. För att få en uppfattning av 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 angett 26 procent att historia är mycket intressant. Om man lägger till dem som markater att ämnet är ganska intressant så blir det tillsammans 54 procent. De elever som markerade att historia vaken var intressant eller ointressant uppgick till 27 procent. Det var väldigt få markeringar på helt ointressant, 6 procent, eller ganska ointressant, 13 procent.


Bland de elever som kunde berätta något om Kristina fanns flera olika uppfattningar. Efter att ha läst igenom materialet ett antal gånger kunde jag utkristallisera ett antal beskrivningskategorier utifrån elevans 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 enväldig drottning; Bilden av Kristina som lärd och intelligenter; Bilden av Kristina som vägrade gifna sig och, Bilden av Kristina som abdikerande drottning och katarik i Rom.

De elevsvar som kan föras in under beskrivningskategorin Bilden av Kristina som dotter är exempelvis "vet bara att hon var dotter till Gustav II Adolf", "hon var dotter till Gustav II Adolf som dog vid Lützen 1632 i det trettioåriga kriget" och "hon var dotter till Gustav II Adolf som stred det trettioåriga kriget" och "hon var dotter till Gustav II Adolf som stred det trettioåriga kriget" och "hon var dotter till Gustav II Adolf som stred det trettioåriga kriget" och "hon var dotter till Gustav II Adolf som stred..."
hennesregentperiod. I läroböckerna lyfts fram att hon från vuxen ålder vägrade en genomgång av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas ses som en dold läroplan som styr stoffinriktningen. Stormaktstiden upptar i Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken Läroböckernas Kristina för protestantismen i 30-åriga kriget”. Nästa beskrivningskategori, Bilden av den enväldiga drottningen, var inte lika ofta förekommande som övriga. Vissa elever kan ändå försöka in under denna kategori: ”hon var stark och enväldig” och ”our drottning med stor makta”. En elev hade uppfattningen att ”hon var Sveriges första drottning”. I följande beskrivningskategori, benämnden Bilden av Kristina som lärde och intelligent, finns elevers såsom ”valtibildad, kanske ansågs relativt smart”, ”klok”, ”intelligent person”, ”ljud”, ”fint och smart” och ”hon var duktig i skolan, hon hade väldigt lätt för att lärja sig nya saker”. En uppfattning var att hon hade ett politiskt intresse. En förekommande uppfattning om Kristina var att hon vägrade gifte sig. Dessa uppfattningar visar sig i svar som ”hon gifte sig aldrig” och ”jag vet att hon aldrig gifte sig och att hon aldrig fick några barn”. En uppfattning som en elev framförde var ”jag har hört att hon var lesbisk men det kan man ju inte veta säker”. Många elever tycks ha en bild av Kristina som abiskader drottning. I denna beskrivningskategori finns ett stort antal elevers som tycker på denna uppfattning ”hon abiskaderade och flyttade till Rom”, ”hon abiskaderade och åkte till Rom, ville gärna bli katolik”, ”hon var mer intresserad av religionen än av att styrta Sverige”, ”Kristina studerade katolicismen och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abiskaderade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abiskaderade för att bli katolik, och flyttade ner till Rom eller någor” och ”hon ville väl komma väck från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att ikla till Paven i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina In Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärobok som styr stoffinriktningen. Stormaktstiden upptar överlag en betydande del av lärobokserättigheter för skolår 4-6. Utifrån en genombägande av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas barnom och personlighet får större utrymme än politiska handel under hennesregentperiod. I läroböckerna lyfts fram att hon från vuken ålder vägrade gifte sig med kusinen Karl Gustaf, att hon abiskaderade och konverterade. De för protestantismen i 30-åriga kriget”. Nästa beskrivningskategori, Bilden av ”pojkflickan”, gave elevers som ”flicka man först trodde var pojke vid födseln”, ”att hon abiskaderades som pojk”, ” att hon fick en abiskan som påminner mycket mer om den abiskan en prins får än som en prinsessa får” och ”lite av en pojkflicka”. Även en uppfattning som ”man ifögaatt surret bennet livhetsnityt fördes in under denna kategori. Nästa beskrivningskategori, Bilden av den enväldiga drottningen, var inte lika ofta förekommande som oreg. Vissa elevers kan ändå försöka in under denna kategori: ”hon var stark och enväldig” och ”our drottning med stor makta”. En elev hade uppfattningen att ”hon var Sveriges första drottning”. I följande beskrivningskategori, benämnden Bilden av Kristina som lärde och intelligent, finns elevers såsom ”valtibildad, kanske ansågs relativt smart”, ”klok”, ”intelligent person”, ”ljud”, ”fint och smart” och ”hon var duktig i skolan, hon hade väldigt lätt för att lärja sig nya saker”. En uppfattning var att hon hade ett politiskt intresse. En förekommande uppfattning om Kristina var att hon vägrade gifte sig. Dessa uppfattningar visar sig i svar som ”hon gifte sig aldrig” och ”jag vet att hon aldrig gifte sig och att hon aldrig fick några barn”. En uppfattning som en elev framförde var ”jag har hört att hon var lesbisk men det kan man ju inte veta säker”. Många elever tycks ha en bild av Kristina som abiskader drottning. I denna beskrivningskategori finns ett stort antal elevers som tycker på denna uppfattning ”hon abiskaderade och flyttade till Rom”, ”hon abiskaderade och åkte till Rom, ville gärna bli katolik”, ”hon var mer intresserad av religionen än av att styrta Sverige”, ”Kristina studerade katolicismen och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abiskaderade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abiskaderade för att bli katolik, och flyttade ner till Rom eller någor” och ”hon ville väl komma väck från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att ikla till Paven i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”. Läroböckernas Kristina In Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärobok som styr stoffinriktningen. Stormaktstiden upptar överlag en betydande del av lärobokserättigheter för skolår 4-6. Utifrån en genombägande av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas barnom och personlighet får större utrymme än politiska handel under hennesregentperiod. I läroböckerna lyfts fram att hon från vuken ålder vägrade gifte sig med kusinen Karl Gustaf, att hon abiskaderade och konverterade. De för protestantismen i 30-åriga kriget”. Nästa beskrivningskategori, Bilden av ”pojkflickan”, gave elevers som ”flicka man först trodde var pojke vid födseln”, ”att hon abiskaderades som pojk”, ” att hon fick en abiskan som påminner mycket mer om den abiskan en prins får än som en prinsessa får” och ”lite av en pojkflicka”. Även en uppfattning som ”man ifögaatt surret bennet livhetsnityt fördes in under denna kategori. Nästa beskrivningskategori, Bilden av den enväldiga drottningen, var inte lika ofta förekommande som oreg. Vissa elevers kan ändå försöka in under denna kategori: ”hon var stark och enväldig” och ”our drottning med stor makta”. En elev hade uppfattningen att ”hon var Sveriges första drottning”. I följande beskrivningskategori, benämnden Bilden av Kristina som lärde och intelligent, finns elevers såsom ”valtibildad, kanske ansågs relativt smart”, ”klok”, ”intelligent person”, ”ljud”, ”fint och smart” och ”hon var duktig i skolan, hon hade väldigt lätt för att lärja sig nya saker”. En uppfattning var att hon hade ett politiskt intresse. En förekommande uppfattning om Kristina var att hon vägrade gifte sig. Dessa uppfattningar visar sig i svar som ”hon gifte sig aldrig” och ”jag vet att hon aldrig gifte sig och att hon aldrig fick några barn”. En uppfattning som en elev framförde var ”jag har hört att hon var lesbisk men det kan man ju inte veta säker”. Många elever tycks ha en bild av Kristina som abiskader drottning. I denna beskrivningskategori finns ett stort antal elevers som tycker på denna uppfattning ”hon abiskaderade och flyttade till Rom”, ”hon abiskaderade och åkte till Rom, ville gärna bli katolik”, ”hon var mer intresserad av religionen än av att styrta Sverige”, ”Kristina studerade katolicismen och kom fram till att det var den rätta religionen så hon abiskaderade, flyttade till Rom och dog där”, ”typ att hon abiskaderade för att bli katolik, och flyttade ner till Rom eller någor” och ”hon ville väl komma väck från pressen och även visa mod och sitt egentliga jag genom att ikla till Paven i Rom och bli katolik. Hon valde det hon ville helt enkelt”.

Läroböckernas Kristina In Sverige finns inte någon kanon att följa, men i praktiken kan läroboken ses som en dold lärobok som styr stoffinriktningen. Stormaktstiden upptar överlag en betydande del av lärobokserättigheter för skolår 4-6. Utifrån en genombägande av ett urval läroböcker kan generellt sägas att Kristinas barnom och personlighet får större utrymme än politiska handel under hennesregentperiod. I läroböckerna lyfts fram att hon från vuken ålder vägrade gifte sig med kusinen Karl Gustaf, att hon abiskaderade och konverterade. De
Ett historiedidaktiskt perspektiv i skolans värld


Det historiedidaktiska forskningsområdet har utvecklats genom ett närmande mellan historievetenskapen och historiedidaktiken. Däremot är historiedidaktiskt avseende fördjupning av det historiedidaktiska perspektivet, sådana ett förnyat intresse för skolans historieundervisning. Historiedidaktiken kan vara betydande av

---

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

Niklas Ammert menar urför sina studier av svenska läroböcker att läroboksförfattare i många fall presenterar historiska sken med plötsligt uppkomna och aktörshäftade, samt att lärobokskontroller generellt sett tar både människors och strukturers påverkan på skeden. Samtidigt påterar han att det i läroböcker för de yngre eleverna träder fram historiska gestalter som aktör påverkar de historiska händelsena. Ammert har ett förslag på förklaring: yngre elever har lättare att förstå ett skeende om det drivs av människors av kört och blod. Även Ola Håldén har drägt 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.

---

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

Niklas Ammert menar urför sina studier av svenska läroböcker att läroboksförfattare i många fall presenterar historiska sken med plötsligt uppkomna och aktörshäftade, samt att lärobokskontroller generellt sett tar både människors och strukturers påverkan på skeden. Samtidigt påterar han att det i läroböcker för de yngre eleverna träder fram historiska gestalter som aktör påverkar de historiska händelsena. Ammert har ett förslag på förklaring: yngre elever har lättare att förstå ett skeende om det drivs av människors av kört och blod. Även Ola Håldén har drägt 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.

---


---

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. 

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

Detta beskrivs även av Marton som menar att det inte går att skilja lärande från det som ska luras. 

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

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

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

Historia har sin egen känsla och "själ" för oss att ta hänsyn till.
Meningen med Stora tabberaset i Katthult och andra berättelser om förr

Om fakta, fiktion och historiemedvetande


Då blev Emil arg, så rysansvärt arg att Alfred och Ida knappt torde se på honom. Det kom något svart i hans ögon, och han tog en portionsovan från bordet. "Hit med Kommandoran", skrek han och vräkte bunken i väggen så att flisorna yrde. "Och ge mej mi bysse!"

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 historieskrivningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elevers historiemeddvan. Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieöverlämnedet när det gäller att fördjupa elevers historia tänkande och historiemeddvan?

 Vad är fiktion och vad är verklighet?

Var gränsen går mellan humanvetenskapliga och fiktiva berättelser är en fråga som engagerar historiker, idéhistoriker, filmitaré, litteraturvetare och filosofer under de senaste decennierna. Hayden White menar att historiska berättelser är en form av fiktion, samtidigt som skönlitteratur är en form av historia. När vi återger en förfluten verklighet färgas denna verklighet av våra föreställningar om densamma, och när vi därtill är detta alltid ett uttryck för en mänsklig erfarenhet.2 Paul Ricoeur är enig med White om att den historiska berättelsen imiterar verkligheten men poängterar att det som skiljer de två berättelsegenrerna är deras relation till spåret, det vill säga källan eller idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elevers historiemeddvan. Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieöverlämnedet när det gäller att fördjupa elevers historia tänkande och historiemeddvan?

2 Härla John Lescals tabula rasa har hamnat i den småländska vokabulären kunde vara ett eget fornbildprojekt.
3 Jämför Martin Wiklund, “Meaning in History beyond Instrumental Rationality. The concepts of meaning in John Rüsen’s theory of history”, Idées in History 2008:2, s. 61–62.

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

 Vad är fiktion och vad är verklighet?

Var gränsen går mellan humanvetenskapliga och fiktiva berättelser är en fråga som engagerar historiker, idéhistoriker, filmitaré, litteraturvetare och filosofer under de senaste decennierna. Hayden White menar att historiska berättelser är en form av fiktion, samtidigt som skönlitteratur är en form av historia. När vi återger en förfluten verklighet färgas denna verklighet av våra föreställningar om densamma, och när vi därtill är detta alltid ett uttryck för en mänsklig erfarenhet.2 Paul Ricoeur är enig med White om att den historiska berättelsen imiterar verkligheten men poängterar att det som skiljer de två berättelsegenrerna är deras relation till spåret, det vill säga källan eller idé att använda fiktiva berättelser i historieundervisningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elevers historiemeddvan. Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieöverlämnedet när det gäller att fördjupa elevers historia tänkande och historiemeddvan?

2 Härla John Lescals tabula rasa har hamnat i den småländska vokabulären kunde vara ett eget fornbildprojekt.
3 Jämför Martin Wiklund, “Meaning in History beyond Instrumental Rationality. The concepts of meaning in John Rüsen’s theory of history”, Idées in History 2008:2, s. 61–62.

Jag kommer i det följande att behandla frågan huruvida det är en god idé att använda fiktiva berättelser i historieskrivningen, och om denna litteraturgenre i så fall kan hjälpa till att kvalificera elevers historiemeddvan. Finns det fördelar med att använda berättelser om exempelvis Emil eller Tintin som komplement eller alternativ till historieöverlämnedet när det gäller att fördjupa elevers historia tänkande och historiemeddvan?
Kvalovan. Spärr för fiktibindelenomen mellan det frivara förfrifna och det närvarande nupt.


Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historiedidaktiken kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likhetser respektive olikhetet. Den litterära gestalten har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.6 Alla levede inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emlös värld och vår.

Vad är meningen med att berätta?

Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabberaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska övningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förgången verklighet

6 Paul Ricoeur, Fiktionen ger den förfärade åt att se med, ögon för att kunna gråta. En av mina elever presenterade ett, enligt min mening, insiktsfullt tillägg till denna debatt. På frågan om det är meningfullt att lära sig något som vi inte är fullständigt säkra på att det är sant svarade hon: "Nej, men det är meningfullt att lära sig varför vi tror att det är sant."5

Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historiedidaktiken kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likhetser respektive olikhetet. Den litterära gestalten har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.6 Alla levede inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emlös värld och vår.

Vad är meningen med att berätta?

Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabberaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska övningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förgången verklighet

6 Paul Ricoeur, Fiktionen ger den förfärade åt att se med, ögon för att kunna gråta. En av mina elever presenterade ett, enligt min mening, insiktsfullt tillägg till denna debatt. På frågan om det är meningfullt att lära sig något som vi inte är fullständigt säkra på att det är sant svarade hon: "Nej, men det är meningfullt att lära sig varför vi tror att det är sant."5

Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historiedidaktiken kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likhetser respektive olikhetet. Den litterära gestalten har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.6 Alla levede inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emlös värld och vår.

Vad är meningen med att berätta?

Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabberaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska övningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förgången verklighet

6 Paul Ricoeur, Fiktionen ger den förfärade åt att se med, ögon för att kunna gråta. En av mina elever presenterade ett, enligt min mening, insiktsfullt tillägg till denna debatt. På frågan om det är meningfullt att lära sig något som vi inte är fullständigt säkra på att det är sant svarade hon: "Nej, men det är meningfullt att lära sig varför vi tror att det är sant."5

Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historiedidaktiken kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likhetser respektive olikhetet. Den litterära gestalten har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.6 Alla levede inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emlös värld och vår.

Vad är meningen med att berätta?

Man kan som lärare arbeta med en berättelse som Stora tabberaset i Katthult på flera nivåer.7 Den första nivån innebär att man med traditionella kallkritiska övningar tränar eleverna att se vad som skildrar en förgången verklighet

6 Paul Ricoeur, Fiktionen ger den förfärade åt att se med, ögon för att kunna gråta. En av mina elever presenterade ett, enligt min mening, insiktsfullt tillägg till denna debatt. På frågan om det är meningfullt att lära sig något som vi inte är fullständigt säkra på att det är sant svarade hon: "Nej, men det är meningfullt att lära sig varför vi tror att det är sant."5

Jan Thavenius menar att arbetet med skönlitterära texter i historiedidaktiken kan fördjupa elevernas förståelse för både synkrona och diakrona likhetser respektive olikhetet. Den litterära gestalten har en historisk representativitet som kan hjälpa eleverna att kvalificera sitt historiska tänkande.6 Alla levede inte på samma sätt i Lönneberga. Det finns både likheter och skillnader mellan Emlös värld och vår.
och vad som har sitt ursprung i Astrid Lindgrens fantasy. Vad i berättelsen baseras på Astrid Lindgrens egna erfarenheter och vad har sitt ursprung i andra berättelser? När urspelas egentligen detta Karlshultsliv, och påverkar denna fråga berättelsernas användbarhet i undervisningen? Gört Lindgrens eget klassperspektiv på att skildringen av till exempel Lina är tendentiös? Hur stor andel av befolkningen kunde vara fattiga i en Smålandssocken vid slutet av 1800-talet?10


Är det då förenligt med srydokumentens mål och riktlinjer att använda denna typ av skönliterater texter i historieundervisningen på gymnasiet? Ett av målen för historiaämnet är att fördjupa elevernas historiemedd handled.\footnote{Lärlplan för de försvårade skolområdena, Lyf94. Kürspel 2000 för historia, s. 2.} De viktiga frågorna blir följaktligen vad vi menar med detta begrepp och hur denna fördjupning ska gå till. Historiemeddante har definierats på något skiftande sätt av olika forskare men en central tanke är, enligt Karl-Ernst Jeismann, att historiemeddande innefattar samspel mellan tolkning av det förflutna, förelära av nutiden och perspektiv på framtid, samt en insikt om att därdien alltid är närvarande i våra föreställningar om nuet och kommande tider. Jeismann understärker även att ett historiemeddande grundas på en gemensam förståelse baserat på emosjonella erfarenheter.\footnote{Karl-Ernie Jeismann, ’Geschichtsbewußtsein’, i Klaus Bergmann med flera (Hrsg.), Geschichtsdidaktik, Band 1, Düsseldorf 1980, s. 42–43}

Med avstamp i denna definition kan man konstatera att texten har stor potential att närma sig detta svårfångade begrepp. Om man läser berättelsen för gymnaselever uppstår det genet en livfull diskussion om vad berättelsen har betynt for dem, vilka minnen den genererar och hur den och andra berättelser har påverkat deras syn på fortflyttnets 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:


”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:

Med avstamp i denna definition kan man konstatera att texten har stor potential att närma sig detta svårfångade begrepp. Om man läser berättelsen för gymnaselever uppstår det genet en livfull diskussion om vad berättelsen har betynt för dem, vilka minnen den genererar och hur den och andra berättelser har påverkat deras syn på fortflyttnets 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:

Referenser:


Referenser:

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

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det en total enighet hos eleverna, vilket kan exempliferas med följande tre elevertal: ”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 turt att de förändrade i dag”, eller ”[jätte] är exempel på hur gamla människor kan ha det ‘kunde ha det’. ”17 Ofta är det från Madicken, Teskedsgumman och, som här, från Emil som bilderna från ”1800-talet” hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Madicken, Teskedsgumman och Mina drömmars stad är inte längre aktuella.18


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

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

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det en total enighet hos eleverna, vilket kan exempliferas med följande tre elevertal: ”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 turt att de förändrade i dag”, eller ”[jätte] är exempel på hur gamla människor kan ha det ‘kunde ha det’. ”17 Ofta är det från Madicken, Teskedsgumman och, som här, från Emil som bilderna från ”1800-talet” hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Madicken, Teskedsgumman och Mina drömmars stad är inte längre aktuella.18


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

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

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

I fråga om berättelns normativa mening råder det en total enighet hos eleverna, vilket kan exempliferas med följande tre elevertal: ”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 turt att de förändrade i dag”, eller ”[jätte] är exempel på hur gamla människor kan ha det ‘kunde ha det’. ”17 Ofta är det från Madicken, Teskedsgumman och, som här, från Emil som bilderna från ”1800-talet” hämtas. Tidigare generationers referensramar från till exempel Madicken, Teskedsgumman och Mina drömmars stad är inte längre aktuella.18


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

152

152

152

152

152

152
och samspel 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 samspel 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 samspel 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 ingåta hopp eller försvinlan. Sluter är ytterst poängen med att över huvudtaget berätta historia. Vi kan, enligt White, inte undvika dessa val, men vi kan välja om vi vill synliggöra dem för oss själva och för andra.  

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.  

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

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.  

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

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.  

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

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.  

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

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.  

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

32 Hayden White 1985, s. 88–94, 114–115; Erlend Rogne, ”The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne”, History and Theory 46, februari 2005, s. 64–66; Staffan Carlshamre 1995, s. 97–99.  


34 Utdrag ur eleverkta, Hoga Fästa, 2005–12–11.  


36 Ulf Zander 2006, s. 31–2, 19 och 30.
eleverna att se dessa människor som individer och skapa förutsättningar för att genom empirisk inleve knyta ihop nu och då. Berättelsen är även ett uttryck för Lindgrens personliga erfarenheter och ideologiska hemvist. Astrid Lindgren föddes 1907, och Margareta Strömstedt har i sin levnadsteckning beskrivit hur både mod någon berättelser om fattighuset med dess utarbetta hjön och de egna barndomsminnen om fattighuset i Vimmerby gjorde starkt intryck på den unga Astrid.37

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38

Varför lyssnar vi som vi gör?

När jag läste Emil i min trygga sextiotalsbarndom var svält någonting som fanns på beryttande avstånd i Biara och krig något som upplevdes i Vietnam. Jag såg mig livs första tiggare i Åten 1979 och jag var djupt förvissad om att jag aldrig skulle få uppleva något liknande i Sverige. Samtidigt gjorde familjebärelsernas mig mer medveten om att min far föddes nådåret 1917, att farfar hade nödhjälpsarbete under trettiotalet och att finska vinterkriget utbröt på mors tjugoårsdag. Nöd och lidande var både långt bort och nära. Mina elever går in i berättelsen utför en annan historisk kontext. Några elever har flyt från något, krig och förtryck och har erfarenheter som jag trots mina fler levnadsräkter innerst inne inte kan förstå. Alla mina elever ser hemlösa och tiggare varje gång de går på Helsingborgs gator och de måste ständigt brottas med existentiella frågor om vad som är människans personliga ansvar och vad vi kan överlåta till någon annan. Samtidigt har få av dem några skikningar i livet som kan berätta att vi kan överlåta till någon annan.38
ordmen: "Det vill vi i dag blir historia i morgen men när vi tar ett par steg framåt förändrar det vi hade bakom oss."39


Bo Stråth 1997, s.111; Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 338.

ordmen: "Det vill vi i dag blir historia i morgen men när vi tar ett par steg framåt förändrar det vi hade bakom oss."39

En annan beskrivning av detta tema som attraherar flera historiker urgår från Paul Klees måling Angelus Novus. Historiens nya ång bär av framstegets vindar baklänges mot en föränderlig framtid medan perspektivet mot det förflutnas katastrofer hela tiden förändras.40 Om ingehed haft ögon i Nacken hade även hans förvändningar och farhågor inför framtiden ändrat skepnad. Reinhard Koselleck menar att det finns ett uppslåtligt samband mellan hur vårt erfarenhetsrum ser ut och hur vi ser på framtidshorisonten. Skenden kommer att rolkas anordna och centrer och begrep kommer att betyda något nytt när historiens gång har akkumulerat nya konnotationer medan andra har fallit i glömma. Detta kommer i sin tur att förändra vår syn på framtiden.41 Bo Stråth påpekar att inget perspektiv har monopol på sanningen men att alla perspektiv inte är lika bra. Liknande tankar framföras av Bengt Kristensson Uggla under den träffande benämningen "kikusparteroreten". Ett erkännande av en ständig förändrad utsiktspunkt och ett förnekande av sanningen med stort st beinhör inte medföra en relativism som hemsfället är löst tyckande.42 Vi kan läsa historien om Emil och fattighjonen som en spännande barndomsskildring eller som en allegori om det svenska 1800-talssamhället. Båda berättelserna kan framstå som lika meningfulla vid olika skeden i våra liv och det är kanske just det som är hemligheten bakom Lindgrens popularitet. En medvetenhet om att varje tolkning av en fiktiv eller dokumentär historisk text är ett möte mellan tre "nu" är central för vår förståelse av vår plats i historien. Författaren lägger in sin samtid i beskrivningen av en förfluten tid och tolkaren filtrerar detta möte genom sitt historiemedvetande, vilket i sin tur är avhängigt av ett annat nu. Mina elever kan associera Stora tabbaren


Bo Stråth 1997, s.111; Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 338.

ordmen: "Det vill vi i dag blir historia i morgen men när vi tar ett par steg framåt förändrar det vi hade bakom oss."39

En annan beskrivning av detta tema som attraherar flera historiker urgår från Paul Klees måling Angelus Novus. Historiens nya ång bär av framstegets vindar baklänges mot en föränderlig framtid medan perspektivet mot det förflutnas katastrofer hela tiden förändras.40 Om ingehed haft ögon i Nacken hade även hans förvändningar och farhågor inför framtiden ändrat skepnad. Reinhard Koselleck menar att det finns ett uppslåtligt samband mellan hur vårt erfarenhetsrum ser ut och hur vi ser på framtidshorisonten. Skenden kommer att rolkas anordna och centrer och begrep kommer att betyda något nytt när historiens gång har akkumulerat nya konnotationer medan andra har fallit i glömma. Detta kommer i sin tur att förändra vår syn på framtiden.41 Bo Stråth påpekar att inget perspektiv har monopol på sanningen men att alla perspektiv inte är lika bra. Liknande tankar framföras av Bengt Kristensson Uggla under den träffande benämningen "kikusparteroreten". Ett erkännande av en ständig förändrad utsiktspunkt och ett förnekande av sanningen med stort st beinhör inte medföra en relativism som hemsfället är löst tyckande.42 Vi kan läsa historien om Emil och fattighjonen som en spännande barndomsskildring eller som en allegori om det svenska 1800-talssamhället. Båda berättelserna kan framstå som lika meningfulla vid olika skeden i våra liv och det är kanske just det som är hemligheten bakom Lindgrens popularitet. En medvetenhet om att varje tolkning av en fiktiv eller dokumentär historisk text är ett möte mellan tre "nu" är central för vår förståelse av vår plats i historien. Författaren lägger in sin samtid i beskrivningen av en förfluten tid och tolkaren filtrerar detta möte genom sitt historiemedvetande, vilket i sin tur är avhängigt av ett annat nu. Mina elever kan associera Stora tabbaren
i Katthult till hemlösa på gatan och vårt personliga ansvar för den framtid
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 mäter inte
tabberat som tabula rasa. Astrid Lindgren har med andra ord lyckats skiva
en berättelse med ett överskott av mening som恨 förmåga att säga något nytt
och mer till dagens unga.

Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspelas i dödsåret kan ses som en genre inom historikulturen.
Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historikulturen som
måste balanseras om inte framställningen ska leda till ensidighet och leda
i till orättfärdigt historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”ramproblematiska
former av historisk erinran”.43 Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl
i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att leva upp den förflutna,
den politiska som vill legitimera eller förändra makthållanden, samt den
kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet.
Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen känsla, vilja och förstånd,
vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella
artefakter.44

I ett skönlitterärt verk som Emil finns en naturlig betoning av den
estetiska dimensionen eftersom dess huvudsakliga syfte inte är att förmedla
historisk kunskap utan att underhålla och väcka känslor av till exempel empati.
Rüsen ser detta som historia i det estetiska, inte det estetiska i historia, vilket
enligt honom diskvalificerar genren som förmedlare av historisk erfarenhet.45
Bernard Eric Jensen har påpekat att historiedidaktiken inte främst ska
focušera sig på att producera och kvalificera i en mängd andra sammanhang.
Det är på bio, hos farmor eller vid dataspel som föreställningar befästs eller
utmanas.46

Vi kan som läsare tycka vad vi vill om detta men vi kan inte påverka

43 Jörn Rüsen 2004, s. 160.
45 Jörn Rüsen 2004, s. 161.
46 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begrepsanalyser, samhällsfrågor, didaktik”,
in Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), Historiedidaktik, Lund 1997, s. 49.
Jamtie Clax Bield med Bilia 1999, s. 52, och Keith C. Barton, ”The Demand of Desire. How to make History Education Meaningful”, in Linda Symcox & Arie
Wilschut (eds.), National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of

i Katthult till hemlösa på gatan och vårt personliga ansvar för den framtid
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 mäter inte
tabberat som tabula rasa. Astrid Lindgren har med andra ord lyckats skiva
en berättelse med ett överskott av mening som恨 förmåga att säga något nytt
och mer till dagens unga.

Tysk historiefilosof på motvilligt besök i Katthult

Barnböcker som utspelas i dödsåret kan ses som en genre inom historikulturen.
Rüsen menar det finns tre meningsskapande dimensioner i historikulturen som
måste balanseras om inte framställningen ska leda till ensidighet och leda
i till orättfärdigt historiebruk, eller vad Rüsen benämner ”ramproblematiska
former av historisk erinran”.43 Dessa dimensioner, vilka även behandlas av Steven Dahl
i denna antologi, är den estetiska som har till syfte att leva upp den förflutna,
den politiska som vill legitimera eller förändra makthållanden, samt den
kognitiva som har till syfte att förmedla kunskap om en förfluten verklighet.
Rüsen kopplar dessa dimensioner till begreppen känsla, vilja och förstånd,
vilka kan vara användbara verktyg när man analyserar historiekulturella
artefakter.44

I ett skönlitterärt verk som Emil finns en naturlig betoning av den
estetiska dimensionen eftersom dess huvudsakliga syfte inte är att förmedla
historisk kunskap utan att underhålla och väcka känslor av till exempel empati.
Rüsen ser detta som historia i det estetiska, inte det estetiska i historia, vilket
enligt honom diskvalificerar genren som förmedlare av historisk erfarenhet.45
Bernard Eric Jensen har påpekat att historiedidaktiken inte främst ska
focušera sig på att producera och kvalificera i en mängd andra sammanhang.
Det är på bio, hos farmor eller vid dataspel som föreställningar befästs eller
utmanas.46

Vi kan som läsare tycka vad vi vill om detta men vi kan inte påverka

43 Jörn Rüsen 2004, s. 160.
45 Jörn Rüsen 2004, s. 161.
46 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begrepsanalyser, samhällsfrågor, didaktik”,
in Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red.), Historiedidaktik, Lund 1997, s. 49.
Jamtie Clax Bield med Bilia 1999, s. 52, och Keith C. Barton, ”The Demand of Desire. How to make History Education Meaningful”, in Linda Symcox & Arie
Wilschut (eds.), National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of

Vi kan som läsare 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 elevernas historiemedvetande.47

Om i stället den politiska dimensionen får övertag förvandlas historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand.48 Stora tabberaset kan läsas som en kritisk berättelse som synliggör eller att utnyttja potentialen av känsla och vilja för att kvalificera elevernas historiemedvetande.47

Om i stället den politiska dimensionen får övertag förvandlas historiekulturen, enligt Rüsen, till agitation, och viljan till makt tar överhand.48 Stora tabberaset kan läsas som en kritisk berättelse som synliggör eller att utnyttja potentialen av känsla och vilja för att kvalificera elevernas historiemedvetande.47

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vid en läsning av 1900-talets historieläroböcker kan både kontinuitet och förändring unskiljas i berättelserna om 1800- och 1900-talets svenska historia. Läroböckerna kan höras som en röst i den metaberättelse som legitimerar populär kultur där den kognitiva dimension tar överhand förlorar förmågan att nå ut och engagera, vilket osökt leder in på det avslutande avsnittet.50

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vid en läsning av 1900-talets historieläroböcker kan både kontinuitet och förändring unskiljas i berättelserna om 1800- och 1900-talets svenska historia. Läroböckerna kan höras som en röst i den metaberättelse som legitimerar populär kultur där den kognitiva dimension tar överhand förlorar förmågan att nå ut och engagera, vilket osökt leder in på det avslutande avsnittet.50

Vad kan läroboksförfattarna lära av Lindgren?

Vid en läsning av 1900-talets historieläroböcker kan både kontinuitet och förändring unskiljas i berättelserna om 1800- och 1900-talets svenska historia. Läroböckerna kan höras som en röst i den metaberättelse som legitimerar populär kultur där den kognitiva dimension tar överhand förlorar förmågan att nå ut och engagera, vilket osökt leder in på det avslutande avsnittet.50
som främst finns någon annanstans och som Sverige hjälpte trecker in för att åtgärdas.52 Sättgärdenen med en enl svensk historisk utveckling blir på så sätt dominerande i berättelserna.55

De största förändringarna av läroböckerna kan i stället ses i formen av historieförmedling. Läroböcker från trettio- och fyrtioåtta skildrar konkreta människor agerande och intentioner och ger uttryck för en uttalad nationalistisk hållning. Krig och fred, fattigdom och välfärd knyts till svagheter eller förtjänster hos handlande individer eller kollektiv.53

Läroböckernas estetiska och politiska dimensioner är väl utvecklade i förhållande till den kognitiva dimensionen. Berättelserna uppfyller ofta de tre meningsskapande kriterierna konkretion, kontinuitet och kontext. När den nationalistiska hållningen har spelat ut sin roll i samband med andra världskriget ersattes denna framställningsform under femtio- och sextioåtta med en mer objektiv ton som bättre överensstämmer med den pedagogiska tendensen i samtiden.54

Den historiska utvecklingen beskriver allt mer som ett resultat av anonyma krafter. Läroböckerna hade mycket att vinna när det gällde såväl strukturella förklaringar och förmedling av demokratiska värden, men kanske fanns det också något som gick förstörat när den kognitiva dimensionen av historiekulturen tog överhand. I takt med att allt mer stoff skulle få plats i läroböckerna och texterna blev allt mer komprimerade förlorade de i såväl konkret kontinuitet och kontext.55 Kristensson Uggglas till synes

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

55 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

52 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.

53 Kristensson Uggglas, ”To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in Britain and Swedish Historical Culture”, i Klara Gustafsson & Ulf Soderlund (eds.), The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture, Stockholm 2006, s. 368, 372.
triviala påpekande: ”[b]öcker som ingen läser har helt enkelt inget att säga” kan vara värt en del eftertanke i detta sammanhang.

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. Elevcraten 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 Sina tabbenaar i Katthult möter eleverna lårobokskonsten utifrån en annan historisk kontext och med en annan förförståelse än vad läroboksforfattare och lärare gör. Ämnet måste knyta an både till denna förförståelse och till historiekulturens tre dimensioner av känsla, vilja och förstånd om det ska kunna mobilisera unga att få syn på sig självt genom det förflutna, och inspirera till en känsla av att världen faktiskt angår dem och gör att påverka.

57 Bengt Kristensson Ugglö 2002, s. 301.

triviala påpekande: ”[b]öcker som ingen läser har helt enkelt inget att säga” kan vara värt en del eftertanke i detta sammanhang.

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. Elevcraten 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 Sina tabbenaar i Katthult möter eleverna lårobokskonsten utifrån en annan historisk kontext och med en annan förförståelse än vad läroboksforfattare och lärare gör. Ämnet måste knyta an både till denna förförståelse och till historiekulturens tre dimensioner av känsla, vilja och förstånd om det ska kunna mobilisera unga att få syn på sig självt genom det förflutna, och inspirera till en känsla av att världen faktiskt angår dem och gör att påverka.

57 Bengt Kristensson Ugglö 2002, s. 301.
"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 60 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 förklaringar och motsäger inte det faktum att många är intresserade av historia. Men att använda historia endast för proven kan tyckas vara långt från de mål som uttryckts 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 underlattar tolkningen av handelser och skenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden".

"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 60 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 som uttryckts i Skolverkets kursplan. Där sägs att skolan i sin undervisning i historia ska "sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlattar tolkningen av handelser och skenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden". Det historiemedvetande som nu i ett decennium lyfts fram som ett överordnat mål i skolans sydredokument handlar om mer än goda studieresultat. Det handlar om att med hjälp av tolkning av det förflutna
få redskap att förstå sig själv och sin samtid, samt att skapa handlingserberadsk inför framtiden. Historien lyfts härmade in i elevens egen livsvärld.

Tidigare undersökningar, både svenska och internationella, har visat på att historieämnet i skolan alltid för allan upptäcktes och som något eller berochte av frågor och relationer.

Det betyder dock att inga delar är omskurna av historier. Filmer, romaner och datafel med historiska motiv fångar människor, liksom att lyssna till verkliga människors livsberättelser. Framför allt är media om historier och att förstå sig själv och medborgare i sin egen livsvärld.


Bernhard Eric Jensef teorier


4 David Ludvigsson, "Vilken historia ska vi ha i skolan?", Historielärlernas förenings årsbok 2001, s. 83-84.

5 Jonas Sier, Idékist – Maximäns giffelporträtt, Lund 2003, s. 19.

Historiemedvetandet och livsvärlden

Begreppet historiemedvetande är centralt inom historiedidaktisk forskning, främst i Öst- och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörde.

Begreppet historiemedvetande är centralt inom historiedidaktisk forskning, främst i Öst- och i de skandinaviska länderna. Det finns dock olika definitioner av begreppets innebörde.

Bernhard Eric Jensef teorier

5 Jonas Sier, Idékist – Maximäns giffelporträtt, Lund 2003, s. 19.

1. Historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet. Det innebär att man medvetandegörs om samhörighet med tidigare generationer, finner likhet och kontinuitet när man förflyttar sig tidsvis och rum, och ser sammanhang som stärker den individuella och kollektiva identiteten.6

2. Historiemedvetande som mötet med "de andra" och det annorlunda. När man förflyttar sig i tid och rum möter man också andra levnadssätt och kulturer. Förmågan att reflektera över olikheter och skillnader ger nya perspektiv på den egna identiteten. Man identifierar ämnestone sex sådana processer. Vid lösningen av elevfragen kunde jag identifera uttryck för fyra av dessa. De två övriga, som handlar om historia som intellektuell sysselsättning och om historia som underhållning, kan vara mer användbara om man analyserar olika historiebruk i ett större sammanhang:

3. Historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess. Det innebär förmågan att "låta av livet", att utifrån kunskap om det förflutna kunna förstå vilka handlingsförutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser som finns för att kunna leva och fungera tillsammans med andra och det annorlunda.6

4. Historiemedvetande som intresse-, värde- och principförklaring. Har man studerat enare x ämnets ämne och behandlingen utifrån historien. Det kan också innebära mötet om att kunna resonera kring

är särskilt intressanta för min studie, eftersom han tar sin utgångspunkt i historiemedvetandets betydelse för vardagslivet, till skillnad mot dem som mer betonar betydelsen för ämnesdidaktiken. Jensen definierar historiemedvetande som alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid, där processerna betraktas som framkallade av människors handlingar. Alla människor har ett historiemedvetande, det är enligt honom ett integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar. Detta medvetande formas endast till en liten del i skolan. Fototämlar, museer, samtal med äldre släktingar, resor, film och skönlitteratur är exempel på arena där kunskap om det förflutna tillsammans med andra människors handlingar. Människor can vara mer användbara om man analyserar olika historiebruk i ett större sammanhang:samtal.

1. Historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet. Det innebär att man medvetandegörs om samhörighet med tidigare generationer, finner likhet och kontinuitet när man förflyttar sig tidsvis och rum, och ser sammanhang som stärker den individuella och kollektiva identiteten.6

2. Historiemedvetande som mötet med "de andra" och det annorlunda. När man förflyttar sig i tid och rum möter man också andra levnadssätt och kulturer. Förmågan att reflektera över olikheter och skillnader ger nya perspektiv på den egna identiteten. Man identifierar ämnestone sex sådana processer. Vid lösningen av elevfragen kunde jag identifera uttryck för fyra av dessa. De två övriga, som handlar om historia som intellektuell sysselsättning och om historia som underhållning, kan vara mer användbara om man analyserar olika historiebruk i ett större sammanhang:

3. Historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess. Det innebär förmågan att "låta av livet", att utifrån kunskap om det förflutna kunna förstå vilka handlingsförutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser som finns för att kunna leva och fungera tillsammans med andra och det annorlunda.6

4. Historiemedvetande som intresse-, värde- och principförklaring. Har man studerat enare x ämnets ämne och behandlingen utifrån historien. Det kan också innebära mötet om att kunna resonera kring

historiska dileman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktiska handlingsscenarier.7

Hur kan man då operationalisera dessa processer? Hur kan man praktiskt använda Jensens teori för att upptäcka och analysera hur elevers historiommedvetande uttrycks i deras texter? Jag vill förorsika att i elevsvarten sita efter meningar som lyfter fram historiedidaktiska nyckelbegrepp som likhet, kontinuitet, samhörighet och sammanhang i den första processen; olikheter, skillnader och mitter med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktiska scenarier in i den fjärde processen.8

Tematiska intervjuer kan komplettera med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av historiska dileman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktiska handlingsscenarier.7

Hur kan man då operationalisera dessa processer? Hur kan man praktiskt använda Jensens teori för att upptäcka och analysera hur elevers historiommedvetande uttrycks i deras texter? Jag vill förorsika att i elevsvarten sita efter meningar som lyfter fram historiedidaktiska nyckelbegrepp som likhet, kontinuitet, samhörighet och sammanhang i den första processen; olikheter, skillnader och mitter med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktiska scenarier i den fjärde processen.8

Tematiska intervjuer kan komplettera med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av

Undersökningen


Enkätfrågorna utgår från nuet, med kausala frågor formulerade utifrån ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Tillsammans berör frågorna både dåtid, nutid och framtid, även om ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Frågorna besvarades skriftligt och eleverna fick 45 minuter på sig att besvara dem.8 Några elever upplevde att det var för kort tid och att de inte hann med att besvara alla frågor helt tillfredsställande. Pojkarna svarade i allmänhet mer kortfattat än flickorna och flera av dem uttryckte sig att de hellre hade svarat muntligt. Förmågan att uttrycka sig i skrift påverkar deras mötet med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i denna process, samt kontrafaktiska scenarier i den fjärde processen.9

Elevtexterna kan komplettera med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av

Undersökningen


Enkätfårgorna utgår från nuet, med kausala frågor formulerade utifrån ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Tillsammans berör frågorna både dåtid, nutid och framtid, även om ett individuellt, lokalt, nationellt och internationellt perspektiv. Frågorna besvarades skriftligt och eleverna fick 45 minuter på sig att besvara dem.8 Några elever upplevde att det var för kort tid och att de inte hann med att besvara alla frågor helt tillfredsställande. Pojkarna svarade i allmänhet mer kortfattat än flickorna och flera av dem uttryckte sig att de hellre hade svarat muntligt. Förmågan att uttrycka sig i skrift påverkar deras mötet med ”de andra” i nästa process; handlingsförutsättningar, valmöjligheter och konsekvenser i den tredje, samt kontrafaktiska scenarier i den fjärde processen.9

Elevtexterna kan komplettera med muntliga intervjuer. Jag kan därför, samt av

7 Bernard Eric Jensen, Historie – livsverden og fag, Köpenhamn 2003, s. 68-70
8 Elekventen utfördes 2009-12-17. Materialet finns hos forskaren.

7 Bernard Eric Jensen, Historie – livsverden og fag, Köpenhamn 2003, s. 68-70
8 Elekventen utfördes 2009-12-17. Materialet finns hos forskaren.

7 Bernard Eric Jensen, Historie – livsverden og fag, Köpenhamn 2003, s. 68-70
8 Elekventen utfördes 2009-12-17. Materialet finns hos forskaren.
Varför är du den du är?

Den första frågan handlade om hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: "Vilka händelser, personer och omständigheter anser du har haft betydelse för att du har blivit den person som du är i dag? Ge flera exempel på både händelser, personer och omständigheter, och motivera varför de är viktiga?"

De alla flesta eleverna beskrivde händelser, inte helt förvånande, som de förstod hur de själva ville vara: "Jag ser hur vissa människor upptäckte och ihåldes jag att något jag verkligen inte varat." Detta möte kan också ske via media: "Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de." 

Det var egentligen bara tre elever som lyfte fram ett längre tidsperspektiv när de skulle beskriva händelser, personer och omständigheter som haft betydelse. En pojke nämnde kortfattat att en händelse som haft betydelse var när Halland blev svenskt i stället för danskt. En flicka reflekterade allmänt över hur de ser på sig själva i ett historiskt perspektiv: "Allt som har hänt i historien har en påverkan på framtiden."

"Vilka händelser, personer och omständigheter anser du har haft betydelse för att du har blivit den person som du är i dag? Ge flera exempel på både händelser, personer och omständigheter, och motivera varför de är viktiga?"

"Vilka händelser, personer och omständigheter anser du har haft betydelse för att du har blivit den person som du är i dag? Ge flera exempel på både händelser, personer och omständigheter, och motivera varför de är viktiga?"

De alla flesta eleverna beskrivde händelser, inte helt förvånande, som de förstod hur de själva ville vara: "Jag ser hur vissa människor upptäckte och ihåldes jag att något jag verkligen inte varat." Detta möte kan också ske via media: "Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de."

Två elever reflekterade över att det var i mötet med dem som var anorrlanda som de förstod hur de själva ville vara: "Jag ser hur vissa människor upptäckte och ihåldes jag att något jag verkligen inte varat." Detta möte kan också ske via media: "Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de."

Två elever reflekterade över att det var i mötet med dem som var anorrlanda som de förstod hur de själva ville vara: "Jag ser hur vissa människor upptäckte och ihåldes jag att något jag verkligen inte varat." Detta möte kan också ske via media: "Även personer på TV och Internet eller i tidningar kan förändra mitt tankesätt. Man ser upp till dem och kanske vill vara som de, eller absolut inte som de."

Två elever reflekterade över att det var i mötet med dem som var anorrlanda som de förstod hur de själva ville vara: "Jag ser hur vissa människor upptäckte och ihåldes jag att något jag verkligen inte varat."
vidare att hennes far mor föddes i Finland, men fick som åttaåring flytta till en fosterfamilj i Sverige under finska vinterkriget. Som vuxen flyttade hon till Halmstad och bildade familj. Eleven konstaterar därför: ”Om kriget inte hade utbrutit så skulle jag antagligen inte varit den person jag är i dag.”

Men även bland de elever som hade ett kortare tidsperspektiv fanns det medvetna reflektioner kring valmöjligheter och förmågan att lära av livet. En pojke berättade att semesterresor har påverkat hans syn på livet: ”Så det finns många händelser och omständigheter som påverkar dina förutsättningar, som i sin tur påverkar dina val.” En flicka skrev att ”altt man varit med om påverkat ju mig själv. Man får ju förståelse för det man gör fel. Även om man inte gjort något, så lär man sig om hur man hanterar den situationen.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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 gymnasiaval 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 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.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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.”

Fem flickor reflekterar över konsekvenserna av valmöjligheter i det förflutna. Vad hade hänt om deras föräldrar gjort andra val? En flicka uttrycker det så här:

Om inte mina föräldrar hade träffats hade jag inte funnits, men inte heller om mina mor- och farföräldrar inte hade träffats […] Några delar av min personlighet har jag särskilt 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 gymnasiaval 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 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.”
Varför ser din hemort ut som den gör?


En majoritet av eleverna sa att de inte visste något om sin hembygd förruttna, eller att de inte kunde något något. Det finns skäl att misstänka att ett flertal elever och deras föräldrar inte har bott i samhället i generationer utan är inflyttade. Detta påverkar givetvis kunskaperna om lokalhemnässlag. Några pojkar hade dock ganska klart för sig hur deras by kommit till. En skrivit:

"Det var en som ägde nästan hela marken som X ligger på som dog och då fick kommunen all mark och började bygga ett samhälle." En annan pojk jämförde däremot med något och angav vissa skillnader: "I början var det bara ett hus, men det [samhället] växte sedan upp med tiden, med nya bostäder. Innan gick det till och med en järnväg genom, men det är nu en cykelväg." Trots sin färdighet visade han ändå en medvetenhet om kontinuitet och utveckling över tid. En pojke angav också källan till sina kunskaper: "Jag har hört lite om X i skolan, i ettan eller tvåan. Till exempel att hembygdsgården där man nu fyller midsummarna var det första huset och att allt annat var åtack." Flyra flickor hade också skriven om sitt samhälles förflutna. Men de hade fått mycket av sin kunskap från föräldrar och farföräldrar och var inte lika säkra på att det var "rätt svar". De uttrykte sig därför mer försiktiga. Ett flicka skrev:

"Det vet jag inte så mycket om... Jag vet att när min mamma var liten så låg det mest sommartorget i X och det var många tomter som var tomma och inte så många hus som var bebodda året om [...] Mammas föräldrar hade en sommartuga i Y, på den tomten som jag bor i dag."

Hun uttrycker tydligt sin medvetenhet om kontinuitet och samhörighet över generationerna också när det gäller lokalhemnässlagets framtid. Några av dessa flickor reflekterade också över nuturning och sociala orsaker till att människor

Varför ser din hemort ut som den gör?


En majoritet av eleverna sa att de inte visste något om sin hembygd förruttna, eller att de inte kunde något något. Det finns skäl att misstänka att ett flertal elever och deras föräldrar inte har bott i samhället i generationer utan är inflyttade. Detta påverkar givetvis kunskaperna om lokalhemnässlag. Några pojkar hade dock ganska klart för sig hur deras by kommit till. En skrivit:

"Det var en som ägde nästan hela marken som X ligger på som dog och då fick kommunen all mark och började bygga ett samhälle." En annan pojk jämförde däremot med något och angav vissa skillnader: "I början var det bara ett hus, men det [samhället] växte sedan upp med tiden, med nya bostäder. Innan gick det till och med en järnväg genom, men det är nu en cykelväg." Trots sin färdighet visade han ändå en medvetenhet om kontinuitet och utveckling över tid. En pojke angav också källan till sina kunskaper: "Jag har hört lite om X i skolan, i ettan eller tvåan. Till exempel att hembygdsgården där man nu fyller midsummarna var det första huset och att allt annat var åtack." Flyra flickor hade också skriven om sitt samhälles förflutna. Men de hade fått mycket av sin kunskap från föräldrar och farföräldrar och var inte lika säkra på att det var "rätt svar". De uttrykte sig därför mer försiktiga. Ett flicka skrev:

"Det vet jag inte så mycket om... Jag vet att när min mamma var liten så låg det mest sommartorget i Y och det var många tomter som var tomma och inte så många hus som var bebodda året om [...] Mammas föräldrar hade en sommartuga i Y, på den tomten som jag bor i dag."

Hun uttrycker tydligt sin medvetenhet om kontinuitet och samhörighet över generationerna också när det gäller lokalhemnässlagets framtid. Några av dessa flickor reflekterade också över nuturning och sociala orsaker till att människor
Varför har vi det som vi har det i Sverige?

Den tredje frågeställningen vidgar perspektivet mot den "stora" historien: "Varför är Sverige en välfärdsstat i dag? Vilka händelser, personer och omständigheter har haft mest betydelse? Ge minst tre exempel!"

På den här frågan ökade antalet svar igen. De flesta ansåg sig ha något att säga om Sveriges historia, eftersom eleverna hade läst om den i skolan. Kanske var det också för att denna fråga mest liknande en vanlig provfråga i skolan. De förklaringar som dominated var frånvaro av krig, demokrati, goda ledare, folkkonomspolitik och industrialisering. Utgefr samma svaralternativ

Varför har vi det som vi har det i Sverige?

Det tredje frågeställninget vidgar perspektivet mot den "stora" historien: "Varför är Sverige en välfärdsstat i dag? Vilka händelser, personer och omständigheter har haft mest betydelse? Ge minst tre exempel!"

På den här frågan ökade antalet svar igen. De flesta ansåg sig ha något att säga om Sveriges historia, eftersom eleverna hade läst om den i skolan. Kanske var det också för att denna fråga mest liknande en vanlig provfråga i skolan. De förklaringar som dominated var frånvaro av krig, demokrati, goda ledare, folkkonomspolitik och industrialisering. Utgefr samma svaralternativ
sannsamt om orsaker till välfärden: En flicka visade ett mer utvecklat medvetande om sambandet bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod skolan.

Troligen av den historieundervisning de relativt nyss har tillgodogjort sig i och nian. De strukturella kunskaper om samhället som här efterfrågas präglas läst om industrialiseringen, folkhemspolitiken och världskrigen under åtta

svarsalternativen är färre i en så liten och homogen grupp som jag har effectivisering och arbetskraftsinvandringen. Det är ganska naturligt att

mödosamma kamp för demokrati. Frågan är hur mycket det undervisas om

identiteten? Flera elever uttryckte en stark tilltro till Sverige som ett mycket

förra i en så liten och homogen grupp som jag har undersökte, som desutom haft samma historialternativer. De hade enligt sin lärare

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstått funnits i andra länder. Flera elever

Skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte haft korrupta ledare, vilket underförstått funnits i andra länder. Flera elever

exempel började industrialiseras kunde de ta hjälp av länderna runt omkring,

fattade korrupta ledare, vilket underförstått funnits i andra länder. Flera elever

nämnde att vi slipper betala tusentals kronor för sjukvården, men nämner inget

haft korrupta ledare, vilket underförstått funnits i andra länder. Flera elever

fick också med i resultatet av den nationella utvärderingen av historieämnet

skillnader mot "de andra" nämndes bara indirekt. En elev skrev att Sverige inte

andra generationers långa och mödosamma kamp för demokrati. Frågan är hur mycket det undervisas om i skolan. Att lyfta fram aktörer, valmöjligheter och olika historiska dilemma framställdes alltså som en viktig uppfrisning i historieundervisningen.

Men hur uttrycks historiemedvetandets identitetsskapande funktion i dessa elever? Kan man utläsa något om synen på den svenska kollektiva identiteten? Flera elever uttryckte en stark tillro till Sverige som ett mycket bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod flera att vi helt enkelt haft bra naturliglåtning, goda ledare, demokrat och


Men hur uttrycks historiemedvetandets identitetsskapande funktion i dessa elever? Kan man utläsa något om synen på den svenska kollektiva identiteten? Flera elever uttryckte en stark tillro till Sverige som ett mycket bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod flera att vi helt enkelt haft bra naturliglåtning, goda ledare, demokrat och


Men hur uttrycks historiemedvetandets identitetsskapande funktion i dessa elever? Kan man utläsa något om synen på den svenska kollektiva identiteten? Flera elever uttryckte en stark tillro till Sverige som ett mycket bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod flera att vi helt enkelt haft bra naturliglåtning, goda ledare, demokrat och


Men hur uttrycks historiemedvetandets identitetsskapande funktion i dessa elever? Kan man utläsa något om synen på den svenska kollektiva identiteten? Flera elever uttryckte en stark tillro till Sverige som ett mycket bra land att leva i. Utan några direkta motiveringar och förklaringar påstod flera att vi helt enkelt haft bra naturliglåtning, goda ledare, demokrat och

Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förmåga att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historien.

Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förmåga att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historien.

Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förmåga att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historien.

Endast en elev lyfte fram konsekvenserna av våra val. Hon pekade på betydelsen av att folket är med och röstar fram våra politiker i ett demokratiskt system. Hon är också tacksam över att samlingsregeringen undvek att låta Sverige dras in i andra världskriget. Om vi hade gått med i kriget tror hon att "Sverige skulle nog sett annorlunda ut i dag och kanske min familj inte skulle ha funnits i dag". Här ser vi att den elev som kan se samband mellan den stora och den lilla historien också visar förmåga att reflektera över de socio-kulturella valmöjligheterna i historien.
visor också på betydelsen av att lära av de tidiga EU-ländernas erfarenheter: "Jag tror att det svenska folket ville gå med i EU för att de har sett hur det har blivit i de andra länderna som var med där från början, […] som bildade Kol- och stålunionen".

Hon antyder också ett alternativt scenario: "Om vi hade röstet 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 säg tillbaka i historien och menar att "onn andra världskriget ej skulle vara, så skulle EU ej finnas". En annan pojke betonade EU:s betydelse för gemensamma lagar och regler. Han skrev: "Om vi inte gått in i EU trog jag vi hade haft annorlunda regler och ett annorlunda samhälle." En flicka lyfte fram den fredbevärande 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 bildande med att "andra världskriget gjorde så att mer människor fattade att man behöver samarbeta för att det inte ska bli mer krig." Eleven visade alltså förmåga att reflektera över hur man har motiverat EU:s bildande utifrån erfarenhet av andra världskriget – alltså ett historiemedvetande som värde- och principförklaring.

Historiemedvetandets olika uttryck

föräldrar och farföräldrar om gamla tider. Det vore intressant att undersöka om detta samband stämmer vid en grundligare undersökning.


Frågorna i enkäten förmå i första hand att lyfta fram en genetisk historieförståelse: insikter om att vi är skapade av historia och att det förflutna påverkar oss i dag. Det är i sig ett viktigt perspektiv för att förstå vårt plats i tid och rum. Men om historien ska beräta livsvärlden behövs också en genealogisk förståelse: insikter om att människor också är skapare av historia. På olika sätt brukar vi historien för att nå självförståelse och orientera oss i tillvaron, framför allt utifrån egna existentiella behov och frågor. Detta bruk av historia kan man ana sig till i en del elevsvar, framför allt när eleverna beskriver hur historiemedvetandet kan uttryckas. Förhoppningsvis kan detta ge insikter som hjälper mig och andra lärare i grundskolan att bli mer observanta på hur elevernas historiemedvetande kan utvecklas.

föräldrar och farföräldrar om gamla tider. Det vore intressant att undersöka om detta samband stämmer vid en grundligare undersökning.


Frågorna i enkäten förmå i första hand att lyfta fram en genetisk historieförståelse: insikter om att vi är skapade av historia och att det förflutna påverkar oss i dag. Det är i sig ett viktigt perspektiv för att förstå vårt plats i tid och rum. Men om historien ska beräta livsvärlden behövs också en genealogisk förståelse: insikter om att människor också är skapare av historia. På olika sätt brukar vi historien för att nå självförståelse och orientera oss i tillvaron, framför allt utifrån egna existentiella behov och frågor. Detta bruk av historia kan man ana sig till i en del elevsvar, framför allt när eleverna beskriver hur historiemedvetandet kan uttryckas. Förhoppningsvis kan detta ge insikter som hjälper mig och andra lärare i grundskolan att bli mer observanta på hur elevernas historiemedvetande kan utvecklas.

föräldrar och farföräldrar om gamla tider. Det vore intressant att undersöka om detta samband stämmer vid en grundligare undersökning.


Frågorna i enkäten förmå i första hand att lyfta fram en genetisk historieförståelse: insikter om att vi är skapade av historia och att det förflutna påverkar oss i dag. Det är i sig ett viktigt perspektiv för att förstå vårt plats i tid och rum. Men om historien ska beräta livsvärlden behövs också en genealogisk förståelse: insikter om att människor också är skapare av historia. På olika sätt brukar vi historien för att nå självförståelse och orientera oss i tillvaron, framför allt utifrån egna existentiella behov och frågor. Detta bruk av historia kan man ana sig till i en del elevsvar, framför allt när eleverna beskriver hur historiemedvetandet kan uttryckas. Förhoppningsvis kan detta ge insikter som hjälper mig och andra lärare i grundskolan att bli mer observanta på hur elevernas historiemedvetande kan utvecklas.
Förmedlaren, berättaren och hantverkaren

Tre sätt att undervisa i historia

Det är eftermiddag på en gymnasieskola i södra Sverige. På ett arbete om ett skrivbord sitter Johan och hundrar kring en kommande en lektion i historia. Han har rättall all som ska rättas, rättat den för att nu ostört planera. Johan har gjort detta förut. Han är en erfaren lärare som vet hur han ska göra, eller snarare vet han hur han brukar göra. Johan tänker använda två månader till en lektionsserie om förintelsen. Åmnesområdet är förankrat i de dokument som styr undervisningen, och även om ämnet är välbelänt för eleverna hoppas Johan att genom undervisningen fördjupa deras kunskaper i ämnet. Han är medveten om att lektionsplaneringen inte kommer att skilja sig från tidigare upplägg eftersom hans upptäckning om hur det bör se ut sedan en tid är formad och bestämd. Han vet också att det finns olika uppfattningar om undervisning i historia men har inte funderat vidare på om olikheterna kan vara mer eller mindre viktiga och om hans sätt att undervisa utvecklar en typ av förmåga och en annan läras undervisning en annan.

Att undersöka sambanden mellan undervisningsformen 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 Förmågor är olika, vilket gör att en undersökning som syftar till att finna och förklara just dessa

Förmedlaren, berättaren och hantverkaren

Tre sätt att undervisa i historia

Det är eftermiddag på en gymnasieskola i södra Sverige. På ett arbete om ett skrivbord sitter Johan och hundrar kring en kommande en lektion i historia. Han har rättall all som ska rättas, rättat den för att nu ostört planera. Johan har gjort detta förut. Han är en erfaren lärare som vet hur han ska göra, eller snarare vet han hur han brukar göra. Johan tänker använda två månader till en lektionsserie om förintelsen. Åmnesområdet är förankrat i de dokument som styr undervisningen, och även om ämnet är välbelänt för eleverna hoppas Johan att genom undervisningen fördjupa deras kunskaper i ämnet. Han är medveten om att lektionsplaneringen inte kommer att skilja sig från tidigare upplägg eftersom hans upptäckning om hur det bör se ut sedan en tid är formad och bestämd. Han vet också att det finns olika uppfattningar om undervisning i historia men har inte funderat vidare på om olikheterna kan vara mer eller mindre viktiga och om hans sätt att undervisa utvecklar en typ av förmåga och en annan läaras undervisning en annan.

Att undersöka sambanden mellan undervisningsformen 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 Förmågor 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”, När 2009:4, s. 36.
samhand är viktig och relevant. Denna text skrivas när mitt forskningsprojekt är i en väsentlig fas. Under våren kommer en gymnasielära att möta tre olika sätt att undervisa om samma historiska stoff. Det är utifrån detta som jag sedan ska formulera och förklara samband mellan undervisning och elevers framgångar i ämnet historia. Hur har jag formulerat dessa tre olika undervisningskategorier och vilken är den teoretiska utgångspunkten?

Olika undervisningssätt i historia

Att kategorisera undervisningsinnehåll kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utgå från praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikheter som sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Det är också möjligt att hitta viktiga skillnader genom att studera genomförda lektioner. Allta bättre arbete och strukturering som lärare kan använda till undervisning kan ge medel att formulera fakta och alternativna sätt att undervisa. Lärare Lucy, Neils och Marks sätt att undervisa i historia upplevs som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument.

Som ett resultat av en nyligen genomförd undersökning kategoriserar Thomas Nygren lärare i historia. Undersökningen genomfördes via intervjuer med erfarna lärare och utifrån vad dessa lärare uppgav vara väsentligt i undervisningen kategoriserar han lärarnas undervisningsstrategier.2 Samtalen och intervjuerna kring lärarnas uppfattning om undervisning i historia uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument. Olikt dem som studerar texter om andra ämnen så uppfattas skillnaderna i några av dessa sitt som undervisa. Lärarna Lucy, Neils och Marks uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument.

Som ett resultat av en nyligen genomförd undersökning kategoriserar Thomas Nygren lärare i historia. Undersökningen genomfördes via intervjuer med erfarna lärare och utifrån vad dessa lärare uppgav vara väsentligt i undervisningen kategoriserar han lärarnas undervisningsstrategier.2 Samtalen och intervjuerna kring lärarnas uppfattning om undervisning i historia uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument. Olikt dem som studerar texter om andra ämnen så uppfattas skillnaderna i några av dessa sitt som undervisa.


Olika undervisningssätt i historia

Att kategorisera undervisningsinnehåll kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utgå från praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikheter som sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Det är också möjligt att hitta viktiga skillnader genom att studera genomförda lektioner. Allta bättre arbete och strukturering som lärare kan använda till undervisning kan ge medel att formulera fakta och alternativna sätt att undervisa. Lärare Lucy, Neils och Marks uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument.

Som ett resultat av en nyligen genomförd undersökning kategoriserar Thomas Nygren lärare i historia. Undersökningen genomfördes via intervjuer med erfarna lärare och utifrån vad dessa lärare uppgav vara väsentligt i undervisningen kategoriserar han lärarnas undervisningsstrategier.2 Samtalen och intervjuerna kring lärarnas uppfattning om undervisning i historia uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument. Olikt dem som studerar texter om andra ämnen så uppfattas skillnaderna i några av dessa sitt som undervisa.


Olika undervisningssätt i historia

Att kategorisera undervisningsinnehåll kan göras på flera sätt. En möjlighet är att utgå från praktiken och intervjua lärare, och med hjälp av dessa svar på viktiga innehållsmässiga frågor finna olikheter som sedan kan användas som grund för att bestämma olika undervisningskategorier. Det är också möjligt att hitta viktiga skillnader genom att studera genomförda lektioner. Allta bättre arbete och strukturering som lärare kan använda till undervisning kan ge medel att formulera fakta och alternativna sätt att undervisa. Lärare Lucy, Neils och Marks uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument.

Som ett resultat av en nyligen genomförd undersökning kategoriserar Thomas Nygren lärare i historia. Undersökningen genomfördes via intervjuer med erfarna lärare och utifrån vad dessa lärare uppgav vara väsentligt i undervisningen kategoriserar han lärarnas undervisningsstrategier.2 Samtalen och intervjuerna kring lärarnas uppfattning om undervisning i historia uppfattas som ett resultat av skillnader som förankrade i måldokument. Olikt dem som studerar texter om andra ämnen så uppfattas skillnaderna i några av dessa sitt som undervisa.

delvis olika uppfattningar om relationen mellan ämne och elev. För Lucy är ämnet inte det primära. Hon ser snarare ämnet som en hjälp att utveckla delvis generella förmågor som att förbättra elevers självförtroende genom att använda begrepp som demokrati och diktatur som centrala begrepp i undervisningen.4 Neil och Mark har inte samma uppfattning som Lucy. För dem är ämnet viktigare och i vissa fall en central förutsättning för läraren. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisningen går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historia är svårt.5

Sven Sødring Jensens klassiska Historieundervisningsteori formas snarit från ämnes syfte och mål ett antal undervisningskategorier. En viktig skiljelinje

4 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 52.
5 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 55.

delvis olika uppfattningar om relationen mellan ämne och elev. För Lucy är ämnet inte det primära. Hon ser snarare ämnet som en hjälp att utveckla delvis generella förmågor som att förbättra elevers självförtroende genom att använda begrepp som demokrati och diktatur som centrala begrepp i undervisningen.4 Neil och Mark har inte samma uppfattning som Lucy. För dem är ämnet viktigare och i vissa fall en central förutsättning för läraren. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisningen går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historia är svårt.5

Sven Sødring Jensens klassiska Historieundervisningsteori formas snarit från ämnes syfte och mål ett antal undervisningskategorier. En viktig skiljelinje

4 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 52.
5 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 55.

delvis olika uppfattningar om relationen mellan ämne och elev. För Lucy är ämnet inte det primära. Hon ser snarare ämnet som en hjälp att utveckla delvis generella förmågor som att förbättra elevers självförtroende genom att använda begrepp som demokrati och diktatur som centrala begrepp i undervisningen.4 Neil och Mark har inte samma uppfattning som Lucy. För dem är ämnet viktigare och i vissa fall en central förutsättning för läraren. När Lucy motiverar användandet av spel och lek i inlärningen menar Neil att undervisningen går ut på att eleverna ska klara proven, och när Mark undervisar för att utveckla och bygga historisk förståelse menar Lucy att historia är svårt.5

Sven Sødring Jensens klassiska Historieundervisningsteori formas snarit från ämnes syfte och mål ett antal undervisningskategorier. En viktig skiljelinje

4 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 52.
5 Husbands, Kinson & Pender 2003, s. 55.
enligt Jensen är vilken uppgift och status läraren ger ämnet. Om innehållet
har en specell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärare,
or också ämnet innehåll eller stoffet prioritater for eleven. Lärare med denna
uppfattnings placeter Jensen i den materiella kategorin. I denna kategori
finner Jensen två väsentliga olika undervisningstyper och som följd av detta
två undervisningstyper: den objektivistiska och den klassiska. Objetivistken
ser ämnet som något stort och väsentligt och menar att det finns mycket
som att läsa i det förgångna. Undervisningen får därför oftast karaktären av
om det finns väsentliga kunskaper, men att det finns sådant som är speciellt viktigt.
Här sker ett stoffurval utifrån en exemplarisk eller föredömlig princip, vilket
inte det objektivistiska teorin innefattar. Förståelse och inlevelse är viktiga
begrepp i den klassiska historieundervisningstori.10
En historieundervisningstori som i motsats till den objektivistiska
och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga
förmedlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner
Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att
innehållet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang.
Målet är att utveckla elevers tämlasse.11 Att genom undervisning i historia
utveckla elevens förmåga att fungera i en exemplarisk kritisk eller empatisk
är också ämnets innehåll eller stoffet prioritater för eleven. Lärare med denna
enligt Jensen är vilken uppgift och status läraren ger ämnet. Om innehållet
har en specell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärare,
or också ämnet innehåll eller stoffet prioritater for eleven. Lärare med denna
uppfattnings placeter Jensen i den materiella kategorin. I denna kategori
finner Jensen två väsentliga olika undervisningstyper och som följd av detta
två undervisningstyper: den objektivistiska och den klassiska. Objetivistken
ser ämnet som något stort och väsentligt och menar att det finns mycket
som att läsa i det förgångna. Undervisningen får därför oftast karaktären av
om det finns väsentliga kunskaper, men att det finns sådant som är speciellt viktigt.
Här sker ett stoffurval utifrån en exemplarisk eller föredömlig princip, vilket
inte det objektivistiska teorin innefattar. Förståelse och inlevelse är viktiga
begrepp i den klassiska historieundervisningstori.10
En historieundervisningstori som i motsats till den objektivistiska
och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga
förmedlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner
Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att
innehållet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang.
Målet är att utveckla elevers tämlasse.11 Att genom undervisning i historia
utveckla elevens förmåga att fungera i en exemplarisk kritisk eller empatisk
är också ämnets innehåll eller stoffet prioritater för eleven. Lärare med denna
historisk tid och kritiskt diagnoseringar av historiska frågor. Den metodiska teorin lyfter fram källkritiken medan den
functionella har kritisk förmåga och problematisering som nyckelord. I
discussionen kring den metodiska och den funktionala teorin finner
jag likheter och kanske också ömsesidigt beroende. En god källkritiker kräver
förståelse och inlevelse är viktiga
begrepp i den klassiska historieundervisningstori.11
En historieundervisningstori som i motsats till den objektivistiska
och den klassiska prioriterar elevens utveckling före den innehållsmässiga
förmedlingen kallas av Jensen för formell. Även inom denna kategori finner
Jensen olikheter. I denna metodiska historieundervisningsteori prioriteras att
innehållet öva upp handgrepp möjliga att använda i andra sammanhang.
Målet är att utveckla elevers tämlasse.11 Att genom undervisning i historia
utveckla elevens förmåga att fungera i en exemplarisk kritisk eller empatisk
är också ämnets innehåll eller stoffet prioritater för eleven. Lärare med denna

9 Sven Sødring Jensen, Historieundervisningstori, Köpenhamn 1978, s. 11. Den danska beteckningen är material, vilket numera moteras av en inskiftad historisk kategori.
10 Sven Sødring Jensen 1978, s. 79.
11 Sven Sødring Jensen 1978, s. 79.
i kallmaterialet ökar med tillgående empirisk förmåga och därför blir kallkriterien av högre kvalitet om den tillförs vad som brukar kallas empatisk kompetens. På samma sätt tillför kallkritikens skeptis till materialet en trolig förbättring av elevers arbete med historiska individer. Förväntan tillsammans med kritiskt tänkande för nyansering, kontext och trovärdighet. Jag kommer därför i fortsättningen av denna text att se dessa två kategorior som en näring.


agrarande och därför blir klassikern berättaren. Den metodiskt/funktionala övar och träna generella förmågor och därför blir läzetn i denna kategori hanterverkare.

Tidslinjen, berättelser och källor


Däremot förhåller sig förmedlaren avvaktande till den historiska berättelsen eftersom förmedlas med hjälp av tidslinjen är innehållsmässigt korrekt, gediget välfylld och har en beskrivande men också ett svagt förklarande innehåll.

Förhållen att förmedlaren avvaktande till den historiska berättelsen eftersom förmedlas med hjälp av tidslinjen är innehållsmässigt korrekt, gediget välfylld och har en beskrivande men också ett svagt förklarande innehåll.
berättar om ankomsten till Auschwitz – Birkenau våren 1944 används hennes hjälp att underbygga svaret kan berättelser användas. När Livia Fränkel brett och övergripande svar på frågan: Vad var förintelsen? Som ytterligare framtid och bli ett ämne som också finns med i såväl nutid som framtid.

historien används som referens, erfarenhet och lärdom för eleverna i deras dem väsentliga frågor kan eleven finna likheter med sig själv. På så sätt kan utveckla elevers inlevelseförmåga. I tidigare människors valmöjligheter i för denna förmåga. Men berättelser kan också användas i undervisningen för att

denna förmåga. Men berättelser kan också användas i undervisningen för att

 Levande historia och 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 valet av dem har betingats av att de är stora och i historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


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 valet av dem har betingats av att de är stora och i historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


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 valet av dem har betingats av att de är stora och i historieundervisning ofta utnyttjade. Jag använder Levande Historia och Yad Vashem och utnyttjar således både en svensk och en internationellt använd webbplats.


Yad Vashem och undervisning


Yad Vashem och undervisning


”How was it humanly possible?” är också ett upplägg som kan passa hanterverkan.14 Utifrån skuldfrågan och människors valmöjligheter i svåra hantverkaren.22 Utifrån tydliga nutida preferenser kan vara en utgångspunkt för att utveckla elevers tänkande.


Yad Vashem och undervisning


”How was it humanly possible?” är också ett upplägg som kan passa hanterverkan.14 Utifrån skuldfrågan och människors valmöjligheter i svåra...
frågor och situationer problematiseras bilden av förintelsens förövare. Med hjälp av ett dokument innehållande information om transport av judar mellan Düsseldorf och Riga 1941 ställs problematiserande frågor kring medföljande ansvarig personals skuld. Återigen blir det möjligt att göra en jämförelse, och elevers förmåga att värdera unfr från ett autentiskt exempel ses som ett sätt att utveckla elevers historiska tänkande.


2010-01-20.
Hälsan i Norrköping under första världskriget

En elevstudie


Syftet med min forskning är därför att studera elevers historiska tänkande och att kategorisera olika former för detta. I kapitlen kommer jag att diskutera en möjlig väg att studera historiskt tänkande utifrån elevers arbete med ett skolprojekt. "Hälsan i Norrköping under första världskriget". I projektet studerar en gymnasieklass två pandemier, tuberkulos och spanska sjukan, med hjälp av olika typer av samtida källmaterial.

Eleverna genomför sitt projekt inom kursen Historia B, som en medicinhistorisk undersökning baserad på studier av sjukhusjournaler i Norrköpings stadsarkiv. I arbetets slutfas skriver dessutom varje elev enskilt en historisk essä utifrån sina resultat, inom ramen för kursen Svenska B. Projektet är således en samverkan mellan historia och svenska.


185
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 som teoretiskt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innebär vitt skilda reflektioner.


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 som teoretiskt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innebär vitt skilda reflektioner.


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 som teoretiskt som teoretiskt. Dessa sju kategorier är pragmatiskt anpassade och visar på att historiskt tänkande innebär vitt skilda reflektioner.

tre tidsdimensioner finns representerade samtidigt i texterna. En historisk handläge kan inte ses som en isolerad företeelse. Ammert använder begreppet tidsabstraktion för att beteckna att historien knyts till nuet och framtiden.6 Vidare vill jag se huruvida den kronologiska texten eller den mer tematiska texten domineras. Här kommer jag också att se om ungdomarna reflekterar över olika tider och förändring i tiden och över vad som driver och påverkar förändring.

Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumsliga perspektivet. Projektet "Hälsan i Norrköping under första världskriget" har därför haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgängiga ställs mot ett nationellt som globalt perspektiv.7 Här är det intressant att se vilket geografiskt område som omvänder tärker, men också om eleverna göter jämförelser lokalt – globalt.


Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumsliga perspektivet. Projektet "Hälsan i Norrköping under första världskriget" har därför haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgängiga ställs mot ett nationellt som globalt perspektiv.7 Här är det intressant att se vilket geografiskt område som omvänder tärker, men också om eleverna göter jämförelser lokalt – globalt.


Jag vill studera hur ungdomar reflekterar över det rumsliga perspektivet. Projektet "Hälsan i Norrköping under första världskriget" har därför haft en tydlig lokalhistorisk utgångspunkt som genomgängiga ställs mot ett nationellt som globalt perspektiv.7 Här är det intressant att se vilket geografiskt område som omvänder tärker, men också om eleverna göter jämförelser lokalt – globalt.

Huvudtävlingen, projektets texttävling, består i att skapa en berättelse och ett ordningssystem för att ge texten sammanhang och mening. Inom historiedidaktisk forskning finns ett stort intresse för
Essäkrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag essäns möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolämne är bristen på efterträdning. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Självklart är alla påverkade, men jag vill och se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysering i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning

Essäkrivande och historia

Med inspiration från Olga Dysthes forskning ser jag essäns möjligheter att utveckla och träna elevers intellektuella tänkande. Jag anser att en svaghet i vårt skolämne är bristen på efterträdning. Gymnasieskolans olika kurser har varit en central och viktig del i projektet och har nästan helt handlat om att använda källor av olika slag. Självklart är alla påverkade, men jag vill och se om eleverna explicit hänvisar till materialet. De kategorier jag använder som analysering i min undersökning är således:

- kontext
- tidsabstraktion
- rumsliga perspektivet
- förmågan att värdera
- personlig reflektion
- berättelsen
- källmaterialets användning


Min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program årskurs 3. I årskurs 2 läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof." Ansvaret för de språkliga förberedelserna och genomförandet av essäskrivandet ligger hos klassens båda erfarna svenskmän.

Min undersökningsgrupp består av 26 elever som läser samhällsvetenskapligt program årskurs 3. I årskurs 2 läste gruppen kursen Historia A och studerade "Spanska sjukan – historiens största katastrof." Ansvaret för de språkliga förberedelserna och genomförandet av essäskrivandet ligger hos klassens båda erfarna svenskmän.


Arbetet på historietimmarna blir mer problemorienterat, och eleverna tränas till större självständighet och till att skapa sammanhang. Ett kullmåsserlockar elever att ställa nya frågor. I projektet "Halsan i Norrköping" har alla elever efter projektstart börjat sitt arbete med att läsa sjukjournaler på plats i arkiv och detta kullmaterial är arbetets utgångspunkt. För att det ska vara hanterbart i omfattning och svårighet grad har jag plockat fram material som har använts och kopierats, exempelvis journalblad, dödsbevis, brev och tidskriftsartiklar. Under arbetssammanhang har jag haft samtal med var och en av eleverna om hur en artikel eller ett brev kan användas. Vid alla arkivbesök har jag varit på plats för att svara på frågor.


Arbetet på historietimmarna blir mer problemorienterat, och eleverna tränas till större självständighet och till att skapa sammanhang. Ett kullmåsserlockar elever att ställa nya frågor. I projektet "Halsan i Norrköping" har alla elever efter projektstart börjat sitt arbete med att läsa sjukjournaler på plats i arkiv och detta kullmaterial är arbetets utgångspunkt. För att det ska vara hanterbart i omfattning och svårighet grad har jag plockat fram material som har använts och kopierats, exempelvis journalblad, dödsbevis, brev och tidskriftsartiklar. Under arbetssammanhang har jag haft samtal med var och en av eleverna om hur en artikel eller ett brev kan användas. Vid alla arkivbesök har jag varit på plats för att svara på frågor.

Själva undervisningsprojektet har en tydlig lokalhistoriskt utgångspunkt och syftet är att illustrera och konkretisera historietimmarnas uppläggning och resultatin projektets lokala och nationella sammanhang. Min avsikt är att använda en komparativ metod där den lokala och nationella situationen ska jämföras. Hans T. Ry, knuten till Norsk lokalhistorisk institutt, använder


190
begreppen unik och generaliserande lokalhistoria. 15 Den senare syftar till att sätta lokala händelser i ett större sammanhang och där blir just jämförelser en viktig metod. Lokalhistorien ska hjälpa till att skapa förståelse och ge en helhetsbild. Med detta synsätt finns möjlighet att studera historia ur ett annat perspektiv, som "historia underifrån". En annan utgångspunkt har varit att i vår samtid studera en aktuell fråga i perspektivet då-nu. Halsa och ohala är aktuella frågor i vår tid. Jan Thavenius formulierar det som att "närheten till nuet måste finnas" och menar att det "historiska perspektivet måste visa sitt värde i förhållande till den aktuella situationen". 16

Exemplet Norrköping


begreppen unik och generaliserande lokalhistoria. 15 Den senare syftar till att sätta lokala händelser i ett större sammanhang och där blir just jämförelser en viktig metod. Lokalhistorien ska hjälpa till att skapa förståelse och ge en helhetsbild. Med detta synsätt finns möjlighet att studera historia ur ett annat perspektiv, som "historia underifrån". En annan utgångspunkt har varit att i vår samtid studera en aktuell fråga i perspektivet då-nu. Halsa och ohala är aktuella frågor i vår tid. Jan Thavenius formulierar det som att "närheten till nuet måste finnas" och menar att det "historiska perspektivet måste visa sitt värde i förhållande till den aktuella situationen". 16

Exemplet Norrköping


Exemplet Norrköping


15 Rolf Dandanell et al. 1988, s. 24–25.
16 Jan Thavenius, Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan, Järfälla 1983, s. 160.
17 Arne Malmberg, Såd vitt och nu. Norrköping 600 år, Norrköping 1983, s. 158–159.
191
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 beteckna en produktionsordning. Undervisningsprojektet måste vara mer konkret än så och beröra industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första delen av textilindustrin var textilfabriken Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljören beskrevs av tidningen Östgöten redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikansk industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industriarbetet och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor. I diskussion med elever kan man fundera över innebörden av hans beskrivning:


Det som gör ett maktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämda, väl avseende gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det i och så är det väl även på dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medverbda arbetare, men det råder liv i denna medverdioshit – det är en levande dio... 19


Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren? Ordet "industrialism" hör man nästan dagligen, vanligen använt för att beteckna en produktionsordning. Undervisningsprojektet måste vara mer konkret än så och beröra industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första delen av textilindustrin var textilfabriken Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljören beskrevs av tidningen Östgöten redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikansk industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industriarbetet och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor. I diskussion med elever kan man fundera över innebörden av hans beskrivning:


Det som gör ett maktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämda, väl avseende gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det i och så är det väl även på dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medverbda arbetare, men det råder liv i denna medverdioshit – det är en levande dio... 19


Vad innebar industrialism för Norrköpingsarbetaren? Ordet "industrialism" hör man nästan dagligen, vanligen använt för att beteckna en produktionsordning. Undervisningsprojektet måste vara mer konkret än så och beröra industrialiseringens positiva och negativa förändringar för individerna på arbetsplatsen. Den första delen av textilindustrin var textilfabriken Norrköping, där de anställda inte behövde utbildning utan direkt kunde utföra och upprepa ett enkelt arbetsmoment. Arbetsmiljören beskrevs av tidningen Östgöten redaktör i januari 1873 och byggde på erfarenheter av samtida amerikansk industri. Isidor Kjellbergs artikel blev inledningen på diskussionerna om förbättringar av industriarbetet och var det första reportaget som beskriver den moderna industriens arbetsvillkor. I diskussion med elever kan man fundera över innebörden av hans beskrivning:


Det som gör ett maktigt intryck på den hit inträdande är de arbetande maskinernas dövande buller, den livliga rörelse som överallt uppenbarar sig inom bestämda, väl avseende gränser. Man frestas att tro att en osynlig ande besjälar det i och så är det väl även på dessa maskiner, övervakade av en, i förhållande till arbete, de uträtta, så ringa personal, åro döda, medverbda arbetare, men det råder liv i denna medverdioshit – det är en levande dio... 19

Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammas arbetarnas osa bostäder och den slumbebyggelse som växte upp utanför stadsgrenen.21 Under den för vårt arbete avgränsade perioden, 1910-talet, ställdes stora krav på fattigvård. 1914 hade 10.8 procent av stadens befolkning fattigunterstöd. Majoriteten av dessa var kvinnor.22

Försöjningsläget blev åren därefter alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegningar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.23

Inte oväntat försämrades också hälsoätet. Försökningen visar att tuberkulos var den vanligaste dödsorsaken i Norrköping i början av 1900-talet och att antalet sjukdomsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.24 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.25

Att bekämpa spanska sjukan beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en kaotisk tid när stadsläkare Surbullestan beskrev säkerligen med rätta perioden.26 Antalet dödsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.27 Sammantaget avled 255 stadsbor i influensan, samt 66 boende större eftersom epidemistaden inte krävde rapportering av i "spanskan".28 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.29

23 Inga-Lill Johansson, Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918, Norrköping 1918.
24 Britt-Inger Puranen, Tuberkulos, Knagsh, 1984, s. 130.
27 Margareta Åman, Svervete, Uppsala 1990, s. 48.
28 Wilhelm Stilblé, "Influenzaepidemin i Norrköping 1918", Bilaga till Norrköpings Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918, Norrköping 1918.

Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammas arbetarnas osa bostäder och den slumbebyggelse som växte upp utanför stadsgrenen.21 Under den för vårt arbete avgränsade perioden, 1910-talet, ställades stora krav på fattigvård. 1914 hade 10.8 procent av stadens befolkning fattigunterstöd. Majoriteten av dessa var kvinnor.22

Försöjningsläget blev åren därefter alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegningar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.23

Inte oväntat försämrades också hälsoätet. Försökningen visar att tuberkulos var den vanligaste dödsorsaken i Norrköping i början av 1900-talet och att antalet sjukdomsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.24 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.25

Att bekämpa spanska sjukan beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en kaotisk tid när stadsläkare Surbullestan beskrev säkerligen med rätta perioden.26 Antalet dödsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.27 Sammantaget avled 255 stadsbor i influensan, samt 66 boende större eftersom epidemistaden inte krävde rapportering av i "spanskan".28 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.29

23 Inga-Lill Johansson, Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918, Norrköping 1918.
24 Britt-Inger Puranen, Tuberkulos, Knagsh, 1984, s. 130.
27 Margareta Åman, Svervete, Uppsala 1990, s. 48.
28 Wilhelm Stilblé, "Influenzaepidemin i Norrköping 1918", Bilaga till Norrköpings Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918, Norrköping 1918.

Industrialismens sociala konsekvenser behandlades också i pressen och bland annat uppmärksammas arbetarnas osa bostäder och den slumbebyggelse som växte upp utanför stadsgrenen.21 Under den för vårt arbete avgränsade perioden, 1910-talet, ställades stora krav på fattigvård. 1914 hade 10.8 procent av stadens befolkning fattigunterstöd. Majoriteten av dessa var kvinnor.22

Försöjningsläget blev åren därefter alltmer bekymmersamt och kom att leda till en stor hungerdemonstration den 5 maj 1917, vilken urartade i upplopp där bagerier, slakterier och mjölkaffärer plundrades. Kraftiga hyresstegningar under det mycket svåra inflationsåret 1918 drev också på kritiken.23

Inte oväntat försämrades också hälsoätet. Försökningen visar att tuberkulos var den vanligaste dödsorsaken i Norrköping i början av 1900-talet och att antalet sjukdomsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.24 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.25

Att bekämpa spanska sjukan beskrev säkerligen med rätta perioden september – november som en kaotisk tid när stadsläkare Surbullestan beskrev säkerligen med rätta perioden.26 Antalet dödsfall ökade under krigsåren. Britt-Inger Puranen konstaterar att tuberkulosen var en indikator på försämrade levnadsvillkor under första världskrigets beredskapstider, med ökad psykisk press.27 Sammantaget avled 255 stadsbor i influensan, samt 66 boende större eftersom epidemistaden inte krävde rapportering av i "spanskan".28 År 1916 avled 94 personer i lungtuberkulos och 36 personer av annan tuberkulos. De flesta av de avlidna var kvinnor.29

23 Inga-Lill Johansson, Hälsovårdsnämnds årsberättelse för 1918, Norrköping 1918.
24 Britt-Inger Puranen, Tuberkulos, Knagsh, 1984, s. 130.
27 Margareta Åman, Svervete, Uppsala 1990, s. 48.
Naturligtvis inga essäer. Jag utgår här i min analys från de sju kategorier som tre essäer skrivna av relativt artikulerade elever: Stina, Britta och Moa.

I dagsläget har 26 elever deltagit i projektet, och innan det är möjligt att dra några slutsatser av forskningsprojektet kommer ytterligare cirka 50 elever att delta. Men vilka iakttagelser kan göras i dag? Jag väljer att kommentera tre essäer skrivna av relativt artikulerade elever: Stina, Britta och Moa. I analysarbetet kommer alla eleventexter att finnas med och jag undviker naturligtvis inga essäer. Jag utgår här i min analys från de sju kategorier som diskuterats i kapitels inledning.


Stinas essä är skriven i en kronologisk ordning, som bryts av reflektioner och hon har inga svårigheter att föra ett analytiskt resonemang i perspektivet då. Brittas berättelse påminner om Stinas essä där hon skriver om situationen då och hälso mortality för världens befolkning 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 femtio sekler och texterna avslutas med att de funderar över situationen i dag och nu och i framtiden. På det sättet förenar hon de tre tidsdimensionerna.
I essäerna hanteras ett antal olika sjuksinne i Norrköping och i andra städer. Stina skriver i sin essä "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället" om hur situationen för de fattiga i dag jämförelsevis lika vidrigt är som den var under en katastrofsituation som rådde i Norrköping hösten 1918. Moa nöjer sig inte att hantera problemen med ventilation och hänvisar till arbetsmiljöverkets statistik. Precis som Stina visar program och andra åtgärder för att minska klyftorna när det gäller kvalitet på arbetsplatser och sommärke på situationen i staden under kriget och hennes tankar kring en sannhet som baseras på personlig erfarenhet.


Britta skriver också om att hon använder sin kunskap för att visa på samhällets orättvisor för hundra år sedan och på brister i kunskap för att visa på orättvisor. Exempelvis visar hon i texten på orättvisor att hon har kompetens att betrakta en situation ur både ett dåtida och nutida perspektiv och värdera förhållanden och aktörers agerande.

Stina visar i sin rubrik, "Tuberkulos - en indikator på klyftor i samhället", hur media kan uppmärksamma tidsabstraktion. Hon visar att det är viktigt att knyta an till Ammerts begrepp "böjningsland" och att det finns exempel på att det är positivt att knyta an till det i dag. I dessa tre texter är det tydligt att de har kompetens att betrakta en situation ur både ett dåtida och nutida perspektiv och värdera förhållanden och aktörers agerande.

Moas essä är mycket personlig och hon är djupt engagerad i den kontexten. Texten blir tydlig och konkret i och med att hon använder sig av sin personliga tillgång. Hon har även gett texten en avsnittsstruktur som gör det lättare för läsaren att följa med.

Britta skriver också om att hon har ett starkt moralförsta och positivt utsikt på samhället. Hon är en aktiv och engagerad och hennes text visar att hon är beredd att ägna en tanke åt alla mina närmaste och vara tacksam för det jag har.

Stina drar slutsatser och jämför situationen i framtiden för världens fattiga länder. Norrköping och fattiga u-länder är ett u-land, i ett plåtskjul, med 6 andra familjemedlemmar och rent vatten 3 km bort är jämförelsevis lika vidrigt som ovan nämnda situation i dåtidens Norrköping och situering av i stadens alla kvarter och giv Norrköping en historia som det inte finns någon annan historisk text om. I dessa tre texter är det tydligt att de har kompetens att betrakta en situation ur både ett dåtida och nutida perspektiv och värdera förhållanden och aktörers agerande.
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. Far, mor och broer avlider hastigt och den fyraåriga Alice blir ensam.

Min elevstudie om historiskt tänkande är under utveckling och med mina analysekategorier försöker jag visa på olika eleverflektioner i essäerna. En fortsatt diskussion kring dessa kategorier är nödvändig. Men resultatet hittills pekar på att ett projekt av den här karaktären kan stimulera till mycket utvecklade reflektioner.

29 Familjen Stenkulas arkiv, 4 brev från Eva Stenkula våren 1878 – hösten 1879, Malmö stadsarkiv.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Att bli bättre i historia</th>
<th>Att bli bättre i historia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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, klassrumstidningar, utdelade artiklar och kursplanen i ämnet. Utifrån innehållet i dessa konstrueras frågor vars syfte är att ur eleverna locka fram de kunskaper och förmågor som ska testas. Tre viktiga förmågor som återkommer i många av gymnasiets kursplaner är förklaring, jämförelse och analys, och det är varje lärare uppgift att kontrollera om eleverna uppnått dessa förmågor. Orden återkommer i de flesta prov och uppgifter. ”Jämför medeltiden och renaissance”, ”förklara Sveriges deltagande i 30-åriga kriget” eller ”analysera upplysningens inverkan på franska revolutionen.” Prister 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 verklig kan vara säker på att eleven besitter en förmåga, bara för att det ser ut så i svaren. Kapiteln börjar med bort med
en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarekonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar efter dessa teoretiska råd. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsätta för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1 För detta kapitel är Martons och Säljös resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömnings situation uppfattar som viktigt påverkar dennes framtida inlärningsstrategier.

Frågar läraren vid test A efter faktafrågor är det faktakunskap som eleverna kommer att arbeta för att tillägna sig vid förberedelena under test B. Frågar läraren efter förståelse och jämförelser är det förmodligen sådant eleverna kommer att inrikta sitt lärande på.

Hur lärare hanterar bedömningen är inte viktigt bara ur ett inlärningsperspektiv. Även elevernas rättssäkerhet påverkas av hur läraren hanterar bedömningen eftersom vi att anpassar oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1


en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarekonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar under dessa områden för att försäkra sig om att eleverna besitter dessa kunskaper. I en undersökning där studenteras inlärningsstrategier studeras visar Marton och Säljö att när individer utsätts för testar påverkas deras sätt att angripa framtida lärdomsutmaningar. Vi anpassar våra strategier efter de krav som ställs på oss. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsätta för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1 För detta kapitel är Martons och Säljös resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömnings situation uppfattar som viktigt påverkar dennes framtida inlärningsstrategier.

Frågar läraren vid test A efter faktafrågor är det faktakunskap som eleverna kommer att arbeta för att tillägna sig vid förberedelena under test B. Frågar läraren efter förståelse och jämförelser är det förmodligen sådant eleverna kommer att inrikta sitt lärande på.

Hur lärare hanterar bedömningen är inte viktigt bara ur ett inlärningsperspektiv. Även elevernas rättssäkerhet påverkas av hur läraren hanterar bedömningen eftersom vi att anpassar oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1


en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarekonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar efter dessa teoretiska råd. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsätta för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1


en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisar det empiriska materialet som består av lärarekonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med laböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar efter dessa teoretiska råd. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsätta för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläsning. Det motsatta händet, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinlärning.1

Eleverna i den svenska skolan blir bedömda utifrån i vilken grad de har nått de betygskriterier som Skolverket formulerat. I kriterierna definieras vilka kunskaper och färdigheter en elev ska visa upp för att erhålla ett visst betyg: G, VG eller MVG.2 En skillnad mellan de olika betygen är progressionen, graden av komplexitet, mellan de förmågor eleverna ska visa upp. Enligt kursplanen för historia A ska eleverna för att få betyg G kunna ”beskriva grundläggande drag”, för betyg VG ska eleverna ”göra jämförelser mellan olika kulturer”, och den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom ”anlägga skilda historiska perspektiv på vad som först skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.”

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 läraarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta innebörden av några av de kunskapstyper och kognitiva processer som tas upp i den reviderade versionen av Blooms taxonomi. Exempeklärorna är alla konstruerade av läsare som bidragit med material till den studie som ligger till grund för denna artikel.


Eleverna i den svenska skolan blir bedömda utifrån i vilken grad de har nått de betygskriterier som Skolverket formulerat. I kriterierna definieras vilka kunskaper och färdigheter en elev ska visa upp för att erhålla ett visst betyg: G, VG eller MVG.2 En skillnad mellan de olika betygen är progressionen, graden av komplexitet, mellan de förmågor eleverna ska visa upp. Enligt kursplanen för historia A ska eleverna för att få betyg G kunna ”beskriva grundläggande drag”, för betyg VG ska eleverna ”göra jämförelser mellan olika kulturer”, och den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom ”anlägga skilda historiska perspektiv på vad som först skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.”

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 läraarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta innebörden av några av de kunskapstyper och kognitiva processer som tas upp i den reviderade versionen av Blooms taxonomi. Exempeklärorna är alla konstruerade av läsare som bidragit med material till den studie som ligger till grund för denna artikel.

2 Progressionsranken blir av allt att döma matr. i de nya ämnesplaner som planeras att införa 2011.

2 Progressionsranken blir av allt att döma matr. i de nya ämnesplaner som planeras att införa 2011.

2 Progressionsranken blir av allt att döma matr. i de nya ämnesplaner som planeras att införa 2011.
Kunskapstyper och kognitiva processer


En undersökning av lärar konstruerade 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 visade att krigets utbrott fanns redan formulerad både i läroboken och i de lektionsanordningar som de flesta eleverna hade med sig från mina lektioner. Det min fråga mätte var alltså inte om de verkliga förståd orsakerna, utan om de kunde mäta dem och expontera sina annekteringshöcker. Vi ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.


En undersökning av lärar konstruerade 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 visade att krigets utbrott fanns redan formulerad både i läroboken och i de lektionsanordningar som de flesta eleverna hade med sig från mina lektioner. Det min fråga mätte var alltså inte om de verkliga förståd orsakerna, utan om de kunde mäta dem och exponera sina annekteringshöcker. Vi ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.

En undersökning av lärar konstruerade 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 visade att krigets utbrott fanns redan formulerad både i läroboken och i de lektionsanordningar som de flesta eleverna hade med sig från mina lektioner. Det min fråga mätte var alltså inte om de verkliga förståd orsakerna, utan om de kunde mäta dem och exponera sina annekteringshöcker. Vi ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.
Frågor som testar förståelse genom förmågan att förklara


Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.


Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.


Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att en elev kan använda ett begrepp som det synonyt med att eleven förstår det aktuella begreppet.
Har presenteras i elevernas lärobok den förklaring som läraren vill att de ska konstruera i sina provsvar. Den elev som med någon form av behandling har läst boken inför provet kommer att ur sitt minne kunna plocka fram förklaringen och återge den i sitt provsvar. När läraren avsåg med sitt exempel att eller motståndet att oron i samhället kunde dämpas och stabila förhållande återställas på arbetsmarknaden. Till slut gav de konservativa upp sitt motstånd. Strax före jul 1918 kunde riksdagen fatta det historiska beslutet.7


I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i utvecklingsens anda, och även innebörden av begreppet ”upplyst monark” kan eleverna hitta denna skrivning.

Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

8 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.

Här presenteras i elevernas lärobok den förklaring som läraren vill att de ska konstruera i sina provsvar. Den elev som med någon form av behandling har läst boken inför provet kommer att ur sitt minne kunna plocka fram förklaringen och återge den i sitt provsvar. Den kognitiva process som eleven använder är i sådana fall minnas och inte förstå, vilket var målet med frågan. Ett exempel på en förklaring som inte handlar om ett begrepp utan om en relation är ett fråga som lärare I ställer till sina elever i ett prov. ”Förklara hur bolsjevikernas maktövertagande (ryska revolutionen) i Ryssland faktiskt bidrog till den demokratiska genombröret i Sverige 1919/21.” I läroboken skrivs den koppning som finns mellan de två händelserna fram i avsnittet om rösträttsreformen i Sverige. Eleverna behöver alltså inte konstruera den kopplingen själva:

Revolutionen i Ryssland, där makten nu låg i bolsjevikernas händer, bidrog med sitt exempel till att ytterligare skapa maktövergångarna. I mitten av november kom den revolutionära onda till uttryck också i Sverige. […] En inflytelserik grupp storföretagare med Marcus Wallenberg i spetsen uppbrakade higereldarna och manade dem att medverka till reformen, så att oron i samhället kunde dämpas och stabila förhållande återställas på arbetsmarknaden. Till slut gav de konservativa upp sitt motstånd. Strax före jul 1918 kunde riksdagen fatta det historiska beslutet.7


I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i utvecklingsens anda, och även innebörden av begreppet ”upplyst monark” kan eleverna hitta denna skrivning.

8 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.


Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 178.
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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.

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 jämförelser.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att "diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och föröka förklara hur de hänger samman.
Frågor som testar förmågan att analysera


Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32. 

Frågor som testar förmågan att analysera


Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32.

Frågor som testar förmågan att analysera


Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 32.

Lärare B vill också locka fram en analys ur eleverna som i en hemtenaments om medelinden får följande uppgift: ”Försök att göra en analys av begreppet feodalism, där en del i analysen är att du ska förhålla dig till orsak- och verkanssamband.” När eleverna slår upp sin lärobok hittar de blad annat följande under rubriken ”Feodalismen.”


Även i detta fall installerar sig frågan om läraren efterfrågar en analys i den reviderade taxonomin mening, om att det får fallet att 1923 i alla fall den del av analyser som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. Man kan även tänka sig att att läraren anser att en skrivning från eleverna där orsaker till analysen som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. Man kan även tänka sig att den läraren anser att en skrivning där eleverna orsaker till konsekvensor av feodalismen framgår kryddad med detaljer från läroboken anses vara ett godtagbart svar. Oavsett vilket får eleverna så pass mycket hjälp av lärobokens innehåll att det inte kan vara en teknisk process analys som eleverna ska använda, snarare handlar det om processen minnas.


Lärare B vill också locka fram en analys ur eleverna som i en hemtenaments om medelinden får följande uppgift: ”Försök att göra en analys av begreppet feodalism, där en del i analysen är att du ska förhålla dig till orsak- och verkanssamband.” När eleverna slår upp sin lärobok hittar de blad annat följande under rubriken ”Feodalismen.”


Även i detta fall installerar sig frågan om läraren efterfrågar en analys i den reviderade taxonomin mening, om att det får fallet att 1923 i alla fall den del av analyser som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. En fråga som komplicerar situationen är vilken betydelse läraren lägger i begreppet analys. Det förefaller troligt att denna lärare inte är ute efter en analys som svarar mot den beskrivning av begreppet som ges i den reviderade taxonomin. Däremot är det ett rimligt att anta att den elev som avgör ett godtagbart svar av läraren kommer att anses ha gjort en analys.

Lärare B vill också locka fram en analys ur eleverna som i en hemtenaments om medelinden får följande uppgift: ”Försök att göra en analys av begreppet feodalism, där en del i analysen är att du ska förhålla dig till orsak- och verkanssamband.” När eleverna slår upp sin lärobok hittar de blad annat följande under rubriken ”Feodalismen.”


Även i detta fall installerar sig frågan om läraren efterfrågar en analys i den reviderade taxonomin mening, om att det får fallet att 1923 i alla fall den del av analyser som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. Man kan även tänka sig att läraren anser att en skrivning från eleverna där eleverna orsaker till konsekvensor av feodalismen framgår kryddad med detaljer från läroboken anses vara ett godtagbart svar. Oavsett vilket får eleverna så pass mycket hjälp av lärobokens innehåll att det inte kan vara en teknisk process analys som eleverna ska använda, snarare handlar det om processen minnas.

...och vad spelar det här för roll?

Det finns tre områden inom vilka de ovan redovisade resultaten är relevanta. Först och främst påverkas eleverna i och med att lärarna testar deras förmåga att minnas i stället för att testa mer komplexa kognitiva processer. Enligt Marton och Säljös resultat leder det till att eleverna i sina fortsatta studier kommer att fokusera på ytinläring, memorering av lätt urskiljbara bitar av fakta. Dessutom påverkas rättssäkerheten i och med att elever kan bedömas ha färddigheter som de inte visat upp att de behärskar, vilket kan leda till att de får ett beroende som är högre än vad det egentligen skulle ha varit.

För det andra visar resultaten på minst två viktiga lärdomar för oss som är lärare. Det är centralt att vi med eleverna arbetar med vad det innebär att konstruera en förklaring, hur man gör en jämförelse och hur man analyserar ett fenomen. Vikten av att 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 ur ett material som är nytt för eleverna. När elever ska visa att de kan jämföra måste de visa det ur ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.

Sist men absolut inte minst är det för samhället viktigt att skolväsendet bibringar eleverna de kunskaper som de demokratiska institutionerna beslutat om. I läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, anges att ”[t]itillämpningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar ylkes- och samhällslivet.” Fortsättningsvis sägs att det ska ske genom att eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.14

Omgan ska lyckas med sitt uppdrag är det viktigt att läraner verkligen möjliggör för eleverna att tillägna sig de angivna förmågorna och inte, vilket de presenterade resultaten tyder på, träna dem i memorering, om än klädd i finare ord.

...och vad spelar det här för roll?

Det finns tre områden inom vilka de ovan redovisade resultaten är relevanta. Först och främst påverkas eleverna i och med att lärarna testar deras förmåga att minnas i stället för att testa mer komplexa kognitiva processer. Enligt Marton och Säljös resultat leder det till att eleverna i sina fortsatta studier kommer att fokusera på ytinläring, memorering av lätt urskiljbara bitar av fakta. Dessutom påverkas rättssäkerheten i och med att elever kan bedömas ha färddigheter som de inte visat upp att de behärskar, vilket kan leda till att de får ett beroende som är högre än vad det egentligen skulle ha varit.

För det andra visar resultaten på minst två viktiga lärdomar för oss som är lärare. Det är centralt att vi med eleverna arbetar med vad det innebär att konstruera en förklaring, hur man gör en jämförelse och hur man analyserar ett fenomen. Vikten av att 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 ur ett material som är nytt för eleverna. När elever ska visa att de kan jämföra måste de visa det ur ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.

Sist men absolut inte minst är det för samhället viktigt att skolväsendet bibringar eleverna de kunskaper som de demokratiska institutionerna beslutat om. I läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, anges att ”[t]itillämpningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar ylkes- och samhällslivet.” Fortsättningsvis sägs att det ska ske genom att eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.14

Omgan ska lyckas med sitt uppdrag är det viktigt att läraner verkligen möjliggör för eleverna att tillägna sig de angivna förmågorna och inte, vilket de presenterade resultaten tyder på, träna dem i memorering, om än klädd i finare ord.

---

14 Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94, s. 5. 209
Lars Andersson

Om historieprovs nytta och skada

Tankar kring gemensamt prov i historia


Argumentationen för ett prov kan ske efter två linjer, en som stödjer sig på historieämnets aktuella situation i den svenska gymnasieskolan med allmänt hållna kursmål, och en som stödjer sig på hur ett prov kan fungera. Här förs ett resonemang om frågekonstruktion och vilka erfarenheter som har gjorts i Skåne av gemensamma prov. Dessa erfarenheter är bakgrunden till min forskning som behandlar olika former av provkonstruktion för att bedöma elevers förmågor utifrån begreppet historiemedvetande.

Lars Andersson

Om historieprovs nytta och skada

Tankar kring gemensamt prov i historia


Argumentationen för ett prov kan ske efter två linjer, en som stödjer sig på historieämnets aktuella situation i den svenska gymnasieskolan med allmänt hållna kursmål, och en som stödjer sig på hur ett prov kan fungera. Här förs ett resonemang om frågekonstruktion och vilka erfarenheter som har gjorts i Skåne av gemensamma prov. Dessa erfarenheter är bakgrunden till min forskning som behandlar olika former av provkonstruktion för att bedöma elevers förmågor utifrån begreppet historiemedvetande.
Hur började tankarna om ett gemensamt historieprov?


¹ De numera vändna för 1999, 2002 och 2003 beror på kostnaden för att ta del av dessa uppgifter från SCB. Till skillnad från kärnämnena är betygsetning för historia inte fritt tillgänglig utan måste för varje år köpas från SCB av användarna.

Diagram 1. Betygsstatistik i Historia A i riket. Källa: SCB.

Diagram 1. Betygsstatistik i Historia A i riket. Källa: SCB.

Hur började tankarna om ett gemensamt historieprov?


¹ De numera vändna för 1999, 2002 och 2003 beror på kostnaden för att ta del av dessa uppgifter från SCB. Till skillnad från kärnämnena är betygsetning för historia inte fritt tillgänglig utan måste för varje år köpas från SCB av användarna.
Oro över likvärdighet


I det offentliga samtalen förekom i Sverige under 1990-talet knappast någonting som dock avfärdas av flera bedömare.2 Detta bekräftas av skolverket i TIMSS-rapporten som kommer i december 2009.3 Skolverket har producerat Protokoll förda vid ämneskonferenser i historia 1967-2009 vid Bergagymnasiet, Eslöv. Original hos förarsten.


Oro över likvärdighet

Var det en nyhet att ämnelsärelse dryftade bedömningssärfrågor? Vid en genomsnitt av protokoll, förda vid de regionella ämneskonferenserna på Bergagymnasiet i Eslöv mellan åren 1967 och 1994, framgår att endast två sådana diskussioner protokollförts under dessa 27 år. Efter 1994 och det nya betygssystemets införande speglar emellertid protokollerna årligen återkommande diskussioner kring bedömningsfrågor och betygsorättvisor. Intressant att notera är att frågan ofta väckts på indirekt initiativ av eleverna, vilka efterfrågar gemensamma prövningar i historia.1

I det offentliga samtalen förekom i Sverige under 1990-talet knappast någonting som dock avfärdas av flera bedömare.2 Detta bekräftas av skolverket i TIMSS-rapporten som kommer i december 2009.3 Skolverket har producerat Protokoll förda vid ämneskonferenser i historia 1967-2009 vid Bergagymnasiet, Eslöv. Original hos förarsten.


4 Skolverket, Lärobärg betygstilling i gymnasioböcker, Stockholm 2009.


6 TIMSS är en internationell jämförande studie om elevers kunskaper av avancerad matematik och fysik, där de svenska resultaten till och med har förutsänts över tid.
ett flertalet rapporter om bristande likvärdighet, där de bland annat konstaterar att lärarkåren sätter betyg på grunder som inte existerar i betygskriterierna som formulerats. Skolverket presenterar tänkbara förklaringar till elevernas försämrad kunskap, som de framstår vid TIMSS-rapporten, och pekar bland annat på arbetsställ och oförtydliga kurser med stort utrymme för lokala tolkningar på respektive skola. Alla dessa rapporter, jämte svenskarnas intresse för skolfrågor, har ökat medias intresse för betygens likvärdighet.

Centralisering och decentralisering – en oharmonisk pendelrörelse

Det svenska skolsystemet har under de senaste hundra åren genomgått svängningar mellan centralisering och decentralisering. På 1940-talet tillsattes ett flertalet skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig skola genomfördes.7 Ett problem var intagningsförfaranden vid ansökan från folkskolan till lärarverken. Antagningen hade tidigare förlitats sig på intagningsprov. När dessa ersattes av betyg krävdes en mer enhetlig betygsgivning. Motiveringen var en okad tillströmning, med en nödvändig gallring som följd, samt en önskan om att eleverna som kom in på lärarverken skulle hålla måtter, det vill säga vara studieintresserade. Argärenden, i syfte att få en likvärdig bedömning, blev tillkomsten av så kallade standardprov som togs i bruk 1943. Proven kom att prioritera det objektivt mätbara och syftet var att utgöra underlag för betyg. Kritiken som kom från både lärare och elever gick ut på att undervisningen påverkades negativt av denna form av provkonstruktion.8 Den socialdemokratiska skolpolitiken gick under de


Den ekonomiskt goda decennierna, femti- och sextiotalet, mot ökad centralisering
av sin egen skola i stället för undervisnings- och bedömningsfrågor. Detta medförde i sin tur att lärare måste ägna sig åt marknadsföring
lärarerna som otydliga med stort utrymme för olika tolkningar. Det blev inte lättare för lärarkåren av att det dröjde sex år, till juli 2000, innan nationella
betygskriterier för det högsta betyget ”mycket väl godkänt” introducerades. På många skolor tillskapades desutom så kallade programarbetslag, där lärarens ämneskompetens var sekundär och underordnad arbetssättet. Ämnesdiskussioner och bedömningsfrågor ersattes av budgetfrågor och organisationsfrågor. Budgetfrågornas betydelse föranleddes av en ökad konkurrens från friskolor, vilket minskade elevunderlaget för de kommunala skolorna. Detta medförde i sin tur att lärare måste ägna sig åt marknadsföring av sin egen skola i samband med undervisnings- och bedömningsfrågor. När tankarna om ett gemensamt prov växer fram i Skåne under början av 2000-talet är det av två anledningar intressant att koppla initiativet till skolomdaningen på 1990-talet. Det kan tolkas på två inte nödvändigtvis motsatta sätt. Å ena sidan var provets tillförbjudelse en kritik mot det nuvarande ekonomiskt goda decennierna, femti- och sextiotalet, mot ökad centralisering av skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partin.11 Detta innebar att kommunerna gavs större frihet att tolka läsövningar och andra styrdokument för skolans verksamhet. Detta medförde i sin tur att lärare måste ägna sig åt marknadsföring av sin egen skola i samband med undervisnings- och bedömningsfrågor. När tankarna om ett gemensamt prov växer fram i Skåne under början av 2000-talet är det av två anledningar intressant att koppla initiativet till skolomdaningen på 1990-talet. Det kan tolkas på två inte nödvändigtvis motsatta sätt. Å ena sidan var provets tillförbjudelse en kritik mot det nuvarande ekonomiskt goda decennierna, femti- och sextiotalet, mot ökad centralisering med skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partin.11

11 Hans Albinsson 2002 s. 57.
13 Christian Lundahl 2006 s. 375.
14 Helena Korp, Likt charmer på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion, Malmö 2006, s. 262.

11 Hans Albinsson 2002 s. 57.
13 Christian Lundahl 2006 s. 375.
14 Helena Korp, Likt charmer på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion, Malmö 2006, s. 262.

11 Hans Albinsson 2002 s. 57.
13 Christian Lundahl 2006 s. 375.
14 Helena Korp, Likt charmer på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion, Malmö 2006, s. 262.
avreglerade systém där historietävlingarna i borg grad lämnas ensam med sin betygsebedömning utförda orsaklig styrkodokument. Å andra sidan var det resultatet av ett tryck underifrån, där professionen själv tog ansvar för ämnet och i samverkan utformade kriterierna för en gemensam bedömning. På det sättet kan utvecklingen faktiskt nägas motsvaras intentionerna med reformen.

Historieprov – vad mäter de?


F. McCollum i form av fem punkter om vad de kallar för historiskt sinne, "historic sense":

1. Förmågan att förstå nutida händelser i ljuset av det förflutna.
2. Förmågan att sovra i dokument – tidningsartiklar, böcker, tidningar eller andra källor, såsom hänt som avseende hur konungen, historiska personligheter och händelser.
3. Förmågan att uppskatta en historisk berättelse.
4. Förmågan att reflektera över och svara på frågor om en given historisk situation.
5. Sakkunskap om historiska personligheter och händelser.

Man skulle kunna sammanfatta deras tankar i begreppen nutidshistorie, källkritik, narrativ kompetens, problemlösningseftörförmåga och faktakunskapsführer. Bell och McCollum genomförde sedermera de första gemensamma proven i historia i USA. Där stod punkt fem i centrum, även om de påpekat att den var den minst viktiga typen av historisk kunskap. Liket Bell och McCollum fastställer kursplanerna vilka förmågor som är viktiga. De nuvarande kursplanerna står brett in sig på många mål.


Historiemedvetande är en term som tolkas olika, såväl i forskarvärlden som ute på skolorna. I de nya danska kursplanerna för historieämnet har historiemedvetande tonats ned till förmån för andra kursmål. Kritiker menar att det råder en motställning mellan historiemedvetande och lärskap i historia. Det finns farhågor för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål enbart leder till förståelse, relatering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färger, 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 tillgodoser – alltså råder inget motsatsförhållande.23 Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan, som tidigare beskrivits – är att ett historiemedvetande alltid existerar.20 För att nå ett utvecklat historiemedvetande behövs det komponenter som det klassiska historieämnet tillgodoser – alltså inget medicinsk förhållande.21 Vilken betydelse har detta för konstruktion av prov i historia?

En dansk kursplaneförfattare, Henrik Skovgaard Nielsen, pekar på att historiemedvetande inte är något man kan lära sig. Det är hela tiden närvarande. Däremot kan man kvalificera det. Han förstår om hur ett utvecklat historiemedvetande gesättas, vilket påminner om det svenska kursplaneförslaget, innehåller viss faktalära, källkritik, insikter i historiska förklaringar, bruks- och misbruk av historien, insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, och att vi ser att människor utöver tiden 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 förmån för andra kursmål. Kritiker menar att det råder en motställning mellan historiemedvetande och lärskap i historia. Det finns farhågor för att en undervisning med historiemedvetande som uppnåendemål enbart leder till förståelse, relatering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färger, 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 tillgodoser – alltså råder inget motsatsförhållande.23 Synsättet som ligger bakom förslaget till kursplan i den svenska grundskolan, som tidigare beskrivits – är att ett historiemedvetande alltid existerar.20 För att nå ett utvecklat historiemedvetande behövs det komponenter som det klassiska historieämnet tillgodoser – alltså inget medicinsk förhållande.21 Vilken betydelse har detta för konstruktion av prov i historia?

Historiemedvetande och provfrågor


Genetisk historia är en kronologisk, framåtskridande och riktd tidsförståelse. I detta synsätt följer man den historiska utvecklingen fram till nuet. Det genetiska perspektivet har att göra med detta "nu" har växt fram. Progressionsfrågan kan leda till ett adderande synsätt. I en provsituation skulle en generisk fråga om demokratin i Attun kunna lyda:

"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"


"Ta fram det tydliga i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: Vilka representeradefolket? Hur fattades beslut? Hur verkställdes beslut?"
är det demokratiska sinnelaget starkt här i Sverige?" Även om frågan utgår från nuet har den ett exkluderande, närmast självgott drag, och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati.

Föreningen av det genetiska och genealogiska perspektivet kallar Karlsson för den dubbla historiska tankeoperationen. Här är utgångspunkten dagens livsvärld och då kanske uppgiften skulle kunna formuleras: "Att Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående! – Använd dig av historiska exempel!"


Hämta från nuet har den ett exkluderande, närmast självgott drag, och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati.

Föreningen av det genetiska och genealogiska perspektivet kallar Karlsson för den dubbla historiska tankeoperationen. Här är utgångspunkten dagens livsvärld och då kanske uppgiften skulle kunna formuleras: "Att Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående! – Använd dig av historiska exempel!"


Hämta från nuet har den ett exkluderande, närmast självgott drag, och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati.

Föreningen av det genetiska och genealogiska perspektivet kallar Karlsson för den dubbla historiska tankeoperationen. Här är utgångspunkten dagens livsvärld och då kanske uppgiften skulle kunna formuleras: "Att Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående! – Använd dig av historiska exempel!"


Hämta från nuet har den ett exkluderande, närmast självgott drag, och som utan att problematisera bekräftar Sverige som en demokrati.
Det finns en validerad kritik i USA mot den sortens gemensamma prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i Sverige 1951 uttryck för med frågan: "Varför ska eleverna ägnas åt så själlost minnesplugg?" 29 Det kan tillåggas att professionella historiker, som fått bättre prov av typen multiple choice, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av gemensamma prov brukar ta upp begreppet teaching for testing, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanfrån påpekar provet att det är viktigt att lära tillsammans med eleverna minnestid och att läraren tar ansvar för att undervisningen ska vara underlagad av en "objektiv" historia utan moraliska ställningstaganden som är lätt att ställa prövafrågor kring. Även vid högre studier på universitet bekräftas det av studenter fortsatt att det bästa sättet att förbereda sig för en tentamen är att låta sig inriktas av en mängd detaljer ur ett prov. Hoppfullt att det bättre som eleverna som inriktas av en mängd detaljer ur ett prov. Hoppfullt att det bättre som eleverna kan bli tvungna att inriktas på en viss typ av prov. Ett fel i een typ av prov, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Det finns en validerad kritik i USA mot den sortens gemensamma prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i Sverige 1951 uttryck för med frågan: "Varför ska eleverna ägnas åt så själlost minnesplugg?" 29 Det kan tillåggas att professionella historiker, som fått bättre prov av typen multiple choice, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av gemensamma prov brukar ta upp begreppet teaching for testing, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanfrån påpekar provet att det är viktigt att lära tillsammans med eleverna minnestid och att läraren tar ansvar för att undervisningen ska vara underlagad av en "objektiv" historia utan moraliska ställningstaganden som är lätt att ställa prövafrågor kring. Även vid högre studier på universitet bekräftas det av studenter fortsatt att det bästa sättet att förbereda sig för en tentamen är att låta sig inriktas av en mängd detaljer ur ett prov. Hoppfullt att det bättre som eleverna kan bli tvungna att inriktas på en viss typ av prov. Ett fel i een typ av prov, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Det finns en validerad kritik i USA mot den sortens gemensamma prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i Sverige 1951 uttryck för med frågan: "Varför ska eleverna ägnas åt så själlost minnesplugg?" 29 Det kan tillåggas att professionella historiker, som fått bättre prov av typen multiple choice, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av gemensamma prov brukar ta upp begreppet teaching for testing, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanfrån påpekar provet att det är viktigt att lära tillsammans med eleverna minnestid och att läraren tar ansvar för att undervisningen ska vara underlagad av en "objektiv" historia utan moraliska ställningstaganden som är lätt att ställa prövafrågor kring. Även vid högre studier på universitet bekräftas det av studenter fortsatt att det bästa sättet att förbereda sig för en tentamen är att låta sig inriktas av en mängd detaljer ur ett prov. Hoppfullt att det bättre som eleverna kan bli tvungna att inriktas på en viss typ av prov. Ett fel i een typ av prov, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Det finns en validerad kritik i USA mot den sortens gemensamma prov. Samma kritik mot provkonstruktionen gav Historielärarnas förening i Sverige 1951 uttryck för med frågan: "Varför ska eleverna ägnas åt så själlost minnesplugg?" 29 Det kan tillåggas att professionella historiker, som fått bättre prov av typen multiple choice, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna. 

Att genomföra ett gemensamt prov i historia påverkar undervisningen. Kritiker av gemensamma prov brukar ta upp begreppet teaching for testing, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanfrån påpekar provet att det är viktigt att lära tillsammans med eleverna minnestid och att läraren tar ansvar för att undervisningen ska vara underlagad av en "objektiv" historia utan moraliska ställningstaganden som är lätt att ställa prövafrågor kring. Även vid högre studier på universitet bekräftas det av studenter fortsatt att det bästa sättet att förbereda sig för en tentamen är att låta sig inriktas av en mängd detaljer ur ett prov. Hoppfullt att det bättre som eleverna kan bli tvungna att inriktas på en viss typ av prov. Ett fel i een typ av prov, som i exemplet ovan, har ungefär lika goda resultaten som eleverna.
kompletteras med andra delar för att mäta andra förmågor. I "Historielärsarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.

Erfarenheter kring provkonstruktion

I ett idealistiskt prov ska styrdokumentens mål, lärarens kunskapsyn och historiesyn, elevernas intresse och referensramar och en underförstådd lärarkanon påverka och utmyna i ett fåtal frågor. Förutom kursplaner och betygskriterier bör hänsyn tas till den historiedidaktiska diskussionen. Frågor vi ställer oss i konstruktionssatsen för "Historielärsarnas prov" är exempelvis: Hur ser förhållandet ut mellan styrdokumentet och provet konstrueras om varje år, men har haft en struktur på tre eller fyra områden.

"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

En del har ritar in sig på källkritik. Det är vår uppfattning att det vanligen inte ingår så mycket källkritik i undervisningen på Historia A, utan att den i stället har sin syftpunkt på Historia B, trots att både styrdokumentet och betygskriterierna i detta fall är tydliga. Utvärderingar från provskrivningarna de första åren har mynnat ut i fem kortare texter där eleverna utför frågor. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

- En del har riktat in sig på källkritik. Det är vår uppfattning att det vanligen inte ingår så mycket källkritik i undervisningen på Historia A, utan att den i stället har sin syftpunkt på Historia B, trots att både styrdokumentet och betygskriterierna i detta fall är tydliga. Utvärderingar från provskrivningarna de första åren har mynnat ut i fem kortare texter där eleverna utför frågor. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

Erfarenheter kring provkonstruktion

I ett idealistiskt prov ska styrdokumentens mål, lärarens kunskapsyn och historiesyn, elevernas intresse och referensramar och en underförstådd lärarkanon påverka och utmyna i ett fåtal frågor. Förutom kursplaner och betygskriterier bör hänsyn tas till den historiedidaktiska diskussionen. Frågor vi ställer oss i konstruktionssatsen för "Historielärsarnas prov" är exempelvis: Hur ser förhållandet ut mellan styrdokumentet och provet konstrueras om varje år, men har haft en struktur på tre eller fyra områden.

"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

En del har ritar in sig på källkritik. Det är vår uppfattning att det vanligen inte ingår så mycket källkritik i undervisningen på Historia A, utan att den i stället har sin syftpunkt på Historia B, trots att både styrdokumentet och betygskriterierna i detta fall är tydliga. Utvärderingar från provskrivningarna de första åren har mynnat ut i fem kortare texter där eleverna utför frågor. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

- En del har ritar in sig på källkritik. Det är vår uppfattning att det vanligen inte ingår så mycket källkritik i undervisningen på Historia A, utan att den i stället har sin syftpunkt på Historia B, trots att både styrdokumentet och betygskriterierna i detta fall är tydliga. Utvärderingar från provskrivningarna de första åren har mynnat ut i fem kortare texter där eleverna utför frågor. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

kompletteras med andra delar för att mäta andra förmågor. I "Historielärsarnas prov" har vi använt oss av denna form, men som en mindre del av totalt fyra olika delar.


"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.


"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.

"Historielärsarnas prov" brukar inledas med en uppgift som är tänkt att uppfattas som lättaktig. Ett antal gånger har vi inlett med bilder där eleverna ska placera viktiga händelser i kronologisk ordning. Vi har även haft 30 kryssfrågor där 20 ska besvaras.
Vi har även experimenterat med olika frågeformer. De har vissa år varit materialfrankrade i form av tabellfolkning, tidsnartställningar, lärobokstexter och diagram. Andra år har de inriktats på att förstå förändringar i värderingar i förhållande till samhällsförändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30

Avslutande reflektioner
Skolan har en viktig makt- och myndighetsfunktion – nämligen att avgöra omdömen i form av betyg. Flera internationella studier pekar på att svenska elevers skolopolykapt fere varv 5006 natt till samhällsforändring. Så skedde exempelvis 2006 när en provicerande autentisk tidsnartställning från 1940-talet användes, innehållande ensamstående kvinnors önskan om att få föda på annan ort – så kallade ”obemärkta” kvinnor. Eleverna fick därefter tre frågor om kvinnors situation då och nu och om de samhällsförändringar som påverkat denna.30
Den allt mer omfattande ämnesdialogen är kanske det viktigaste resultatet av det gemensamma provet på lång sikt.

3. En ökad status för historieämnetets ämnesdiskussion. Ett gemensamt prov har förmåga att provocera och inspirera, men innebär framför allt något att förhålla sig till och diskutera sin undervisning uniför.

I huvudet på en finländsk provkonstruktör

Externa prov i historia som ett medel för kommunikation

Bildkonstnären Michelangelo målade 1508–1512 i Sixtinska kapellet i Vatikanen fresker med scener ur Bibeln. Bilden återger den fresk där Gud skapar människan ("Adams skapelse"). Hur kommer den samtidiga människosynen och bildkonsten till uttryck i målningen?

(Fråga 3 i det finländska ämnesrealprovet i historia hösten 2008)
Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesalprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avslutning på sina treåriga gymnasiestudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektion av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesalprovet i historia och samhällslära.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv väcker frågan om Michelangelos konstverk ytterligare flera viktiga frågor. Vilken kunskaps- och ämnesyn förmedlar Löfström och hans kollegor genom sina frågor till lärare och elever i den finländska gymnasiestudien? Vilken betydelse har urvalet och konstruktionen av frågorna för de finländska historielärarnas historiedidaktiska överväganden i samband med sin undervisning? Vilken betydelse har frågorna i ämnesalprovet för det professionella samtalen om historia och historiaundervisning i Finland?

Mitt bidrag till den här antologin bygger på en intervju med Jan Löfström som jag genomförde den 7 oktober 2009.1 Det är framför allt den sista nämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i det här sammanhanget och samband med texten är att med ungefärliga frågor från Löfströms uppmärksamhet om ämnesalprovet i historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet. 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, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

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 sista nämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i det här sammanhanget och samband med texten är att med ungefärliga frågor från Löfströms uppmärksamhet om ämnesalprovet i historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

1 Materialet finns hos författaren.

Ovanstående fråga är hämtad från det finländska ämnesalprovet i historia – ett prov som är del av den studentexamen som de finländska studenterna skriver som en avslutning på sina treåriga gymnasiestudier. Frågan har konstruerats av Jan Löfström tillsammans med de fyra kollegor som utgör den sektion av den finländska Studentexamensnämnden som ansvarar för ämnesalprovet i historia och samhällslära.

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, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet. 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, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

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 sista nämnda av ovanstående frågor som jag vill utveckla i det här sammanhanget och samband med texten är att med ungefärliga frågor från Löfströms uppmärksamhet om ämnesalprovet i historia belysa hur externa prov i historia kan fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare.

Externa prov – en bred definition

Eftersom texten ska handla om externa prov förefaller det rimligt att jag redan från början klarlagt vad jag avser med begreppet i fråga. Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external test, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.

1 Materialet finns hos författaren.

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, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet. 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, i många fall kopplat till den debatt som pågår i spåren av den provkultur som växte fram i USA under 1980-talet – en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemets kvalitet.
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 intern- och extern 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 beslutsförmågan 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 vetorättsfråga är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insynter, som jag upp fattar 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 användningsdirektiven 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 vetorätt samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett extern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt eller/eller där de 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?

Ett internt prov är ett prov där den enskilde läraren har vetorätt samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett externt prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt eller/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 intern och extern 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 beslutsförmågan 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 vetorättsfråga är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insynter, som jag upp fattar 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 användningsdirektiven 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 vetorätt samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett extern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sättet att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov faller under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre 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 intern- och extern 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 beslutsförmågan 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 vetorättsfråga är frågan inte helt lätt att besvara eftersom kontrollen över provet insynter, som jag upp fattar 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 användningsdirektiven 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 vetorätt samt full kontroll över de tre delprocesserna. Ett extern prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt och/eller där externa aktörer, helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av de tre delprocesserna.

Det här sättet att definiera begreppet innebär att ett vitt spektrum av prov faller under rubriken externa prov. Det innebär också att ett prov kan vara mer eller mindre extert, beroende på hur pass stort inflytande externa aktörer har sig av elevernas provresultat.


över de tre delprocesserna. Ett prov kan desumtom "externaliseras" genom att utomstående aktörer ökar sitt inflytande över en eller flera av delprocesserna.

Den andra aspekten i Madaus definition som jag vill problematisera är som sagt vilken betydelse det har på vilken nivå som de kontrollerande aktörerna befinner sig. Madaus tycks mena att endast de prov som kontrolleras av aktörer på en statlig nivå ska definieras som externa prov – en snåv avgränsning som utesluter alla de lokala och regionala prov som inte kontrolleras av den enskilde läraren. I min definition av externa prov är det primära inte på vilken nivå de externa aktörerna befinner sig utan det faktum att den enskilde läraren inte på egen hand konstruerar, bedömer och använder sig av provet. Jag menar sänleds att nivåaspekten är av underordnad betydelse i förhållande till kontrollaspekten och att därför vilja begreppet externa prov till att gälla alla prov, oavsett nivå, som den enskilde läraren inte helt på egen hand kontrollerar.

Mina teoretiska ansatser inom det historiedidaktiska forskningsfältet utgår huvudsakligligen 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


Figur 1. Externa prov som en förmedlande historieprodukt i en historiekulturell kontext
ett extern konstruerar prov i historia som en förmedlad historieprodukt mellan en avstående provkonstruktor och en mottagande historieutvärderare – och det är den aspekt som jag vill tydliggöra med hjälp av modellens kommunikationskedja.
Lindensjö & Lundgren har undersökt förhållandet mellan de beslutstagna aktörernas intentioner, som de kommer till uttryck i styrmedel i händerna på externa aktörer – ett styrmedel som påverkar aktörer


Av dessa tre intentioner är det framför allt den andra som jag upptar som viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är konstruktivistiska till sin uppbyggnad, det vill säga urtag från någon form av material, till exempel textutdrag, bilder och statistik. Vidare menar han att frågorna syftar till att mäta kognitiva processer av karaktären analysera, specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas ämnesstruktur. Det var slutligen också ett sätt påverka intagningsförfarandet till de finländska universiteten.

Av dessa tre intentioner är det framför allt den andra som jag upptar som viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är konstruktivistiska till sin uppbyggnad, det vill säga urtag från någon form av material, till exempel textutdrag, bilder och statistik. Vidare menar han att frågorna syftar till att mäta kognitiva processer av karaktären analysera, specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas ämnesstruktur. Det var slutligen också ett sätt påverka intagningsförfarandet till de finländska universiteten.


Av dessa tre intentioner är det framför allt den andra som jag upptar som viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är konstruktivistiska till sin uppbyggnad, det vill säga urtag från någon form av material, till exempel textutdrag, bilder och statistik. Vidare menar han att frågorna syftar till att mäta kognitiva processer av karaktären analysera, specifika ämnesstruktur. Han beskriver att de flesta av frågorna i provet är viktig för Löfström – provet som ett medel att tydliggöra de olika realämnenas ämnesstruktur. Det var slutligen också ett sätt påverka intagningsförfarandet till de finländska universiteten.

Ett tydligt exempel på en materialbaserad, konstruktivistisk, fråga är den inflytelserfagne frågan om Michelangelos fresk "Adams skapelse". Med utgångspunkt från ett material i form av ett konstverk efterfrågar en analytisk förmåga, men samtidigt prövas även studentens allmänna kunskaper om renässansens föreställningsvärld. En viktig förutsättning för att frågan verkligen ska mäta en analytisk förmåga är dock att studenten inte har stött på en liknande analys av konstverket någon annanstans, till exempel i läroboken eller under någon lärareffekt lektionsomgäng. Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen ska mäta en analytisk förmåga och i stället hävda att frågan mäter studentens minnesförmåga.


Men sammanfattande uppfattning gällande konstruktionen av ämnesprovet i historia är att det är en process som äger rum på en autonom och aktörsgles formuleringsarena, vilket har gett Löfström och hans kollegor ett stort friutrymme att utforma ett tydligt budskap riktat till lärare och elever – ett budskap om att historiskt tänkande i första hand är en kognitiv process, vilket är i linje med de bärande tankarna inom New History. Proofägarnas utformning innebär i sig att "historiskt tänkande" konkretiseras på ett tydligare sätt jämfört med de skrivningar som framkommer i de finländska kursplanerna för historieämnet. Lindensjö & Lundgren menar dessutom att det "aktörsgle" som i många fall gör sig klagomäktiga i det lärareffekt skälet där lärplanens styrdokument tillkommer gör att formuleringarna i dessa riskerar att bli vaga och budskapet orörd.\footnote{Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 143–145.}

Ett tydligt exempel på en materialbaserad, konstruktivistisk, fråga är den inflytelserfagne frågan om Michelangelos fresk "Adams skapelse". Med utgångspunkt från ett material i form av ett konstverk efterfrågar en analytisk förmåga, men samtidigt prövas även studentens allmänna kunskaper om renässansens föreställningsvärld. En viktig förutsättning för att frågan verkligen ska mäta en analytisk förmåga är dock att studenten inte har stött på en liknande analyser av konstverket någon annanstans, till exempel i läroboken eller under någon lärareffekt lektionsomgäng. Om så vore fallet kan man, som David Rosenlund visar i sitt kapitel, ifrågasätta om frågan verkligen ska mäta en analytisk förmåga och i stället hävda att frågan mäter studentens minnesförmåga.


Min sammanfattande uppfattning gällande konstruktionen av ämnesprovet i historia är att det är en process som äger rum på en autonom och aktörsgles formuleringsarena, vilket har gett Löfström och hans kollegor ett stort friutrymme att utforma ett tydligt budskap riktat till lärare och elever – ett budskap om att historiskt tänkande i första hand är en kognitiv process, vilket är i linje med de bärande tankarna inom New History. Proofägarnas utformning innebär i sig att "historiskt tänkande" konkretiseras på ett tydligare sätt jämfört med de skrivningar som framkommer i de finländska kursplanerna för historieämnet. Lindensjö & Lundgren menar dessutom att det "aktörsgle" som i många fall gör sig klagomäktiga i det lärareffekt skälet där lärplanens styrdokument tillkommer gör att formuleringarna i dessa riskerar att bli vaga och budskapet orörd.\footnote{Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 143–145.}

Sirkka Ahonen menar att denna förmåga till systematiserat kritiskt tänkande ger eleven verktyg för att bearbeta de samhälleliga intrycken, vilket innebär att de kan utveckla sitt historiemedverande på ett intellektuellt kontrollerbart sätt.\footnote{Sirkka Ahonen, "Historia som kritisk process", i Christer Karlsson & Klas-Göran Karlsson (red.), Historiedidaktik, Lund 1997, s. 116–117.}

Min sammanfattande uppfattning gällande konstruktionen av ämnesprovet i historia är att det är en process som äger rum på en autonom och aktörsgles formuleringsarena, vilket har gett Löfström och hans kollegor ett stort friutrymme att utforma ett tydligt budskap riktat till lärare och elever – ett budskap om att historiskt tänkande i första hand är en kognitiv process, vilket är i linje med de bärande tankarna inom New History. Proofägarnas utformning innebär i sig att "historiskt tänkande" konkretiseras på ett tydligare sätt jämfört med de skrivningar som framkommer i de finländska kursplanerna för historieämnet. Lindensjö & Lundgren menar dessutom att det "aktörsgle" som i många fall gör sig klagomäktiga i det lärareffekt skälet där lärplanens styrdokument tillkommer gör att formuleringarna i dessa riskerar att bli vaga och budskapet orörd.\footnote{Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 143–145.}
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 läsare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högsta grad stärker återverkningen och som dessutom får återverkningar för lärare faktiska undervisning.10

Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland


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 läsare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högsta grad stärker återverkningen och som dessutom får återverkningar för lärare faktiska undervisning.10

Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland


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 läsare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högsta grad stärker återverkningen och som dessutom får återverkningar för lärare faktiska undervisning.10

Externa prov i historia i ljuset av 1994 års läroplansreformer i Sverige och Finland


Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefrågorna i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Under intervjun med Löfström framkommer att hon uppfattar både det nuvarande ämnearealprovet och det tidigare reallprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historielärarnas ämnesuppfattning. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnet utveckling i Finland och betonar därför denna betydelse.  

Under intervjun med löfström framkommer att hon uppfattar både det nuvarande ämnearealprovet och det tidigare reallprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historielärarnas ämnesuppfattning. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnet utveckling i Finland och betonar därför denna betydelse. 

Ahonen skriver själv i en text från 2004 att ett nytänkande i fråga om historiefrågornas utformning i Finland tog sin början i samband med reformerna 1994.  

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Under intervjun med Löfström framkommer att hon uppfattar både det nuvarande ämnearealprovet och det tidigare reallprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historielärarnas ämnesuppfattning. Han återkommer vid ett flertal tillfällen till 90-talets betydelse för historieämnet utveckling i Finland och betonar därför denna betydelse. 

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Skillnaden mellan de finländska och de svenska artikelfortfattarna är intressant i sig, men det jag vill lyfta fram i det här sammanhanget är det faktum att Ahonen under åren 1994–2000 var huvudsansvarig för historiefårgornas i det tidigare reallprovet. Hon hade således, till skillnad från de svenska historiedidaktikerna, tillgång till ett kommunikationsmedel i form av ett nationellt externt prov.

Det är inte möjligt att i det här sammanhanter göra någon mer utförlig jämförelse mellan utvecklingen i Finland och Sverige, men jag vill ändå hävda att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisningshistoriella i Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realprovetshistoriefrågor fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sin uppfattning om vad historiskt räknande innebar. En utveckling starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnetens kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess. I Lofströmns beskrivning av bedömningsprocessen tycker jag även att se att provet kom att utgöra en brygga mellan universitetsvärlden och skolans värld – en brygga mellan den svenska historiedidaktiska forskningen, men det är min uppfattning att historiedidaktorn ändå hävda att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisningshistoriella i Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realprovetshistoriefrågor fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sin uppfattning om vad historiskt räknande innebar. En utveckling starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnetens kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.


Det är inte möjligt att i det här sammanhanter göra någon mer utförlig jämförelse mellan utvecklingen i Finland och Sverige, men jag vill ändå hävda att det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisningshistoriella i Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realprovetshistoriefrågor fick Ahonen tillgång till en kanal att föra ut sin uppfattning om vad historiskt räknande innebar. En utveckling starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnetens kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.

1994, men kursplanerna var inte en tillräckligt stark kanal för att ett tydligt ämnesdidaktiskt budskap skulle nå fram till historielärarna. Vidare menar jag att frånvaron av fungerande mötesplatser och ett konkret diskussionsunderlag har inneburit att dialogen mellan universitet och skola uteblivit, vilket ytterligare har förorsat möjligheterna för ett historiedidaktiskt nytänkande att få fotfäste på de interna realiseringsarna. Genom att i min forskning uppmärksamma de externa provens kommunikativa funktion kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, både positiv och negativ, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskilde lärarens historiedidaktiska överväganden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina

**Externa prov i historia – mitt forskningsprojekt**

1994, men kursplanerna var inte en tillräckligt stark kanal för att ett tydligt ämnesdidaktiskt budskap skulle nå fram till historielärarna. Vidare menar jag att frånvaron av fungerande mötesplatser och ett konkret diskussionsunderlag har inneburit att dialogen mellan universitet och skola uteblivit, vilket ytterligare har förorsat möjligheterna för ett historiedidaktiskt nytänkande att få fotfäste på de interna realiseringsarna. Genom att i min forskning uppmärksamma de externa provens kommunikativa funktion kan jag fördjupa förståelsen för den påverkan, både positiv och negativ, som olika slags externa prov i historia har, såväl för ämnesutvecklingen generellt som för den enskilde lärarens historiedidaktiska överväganden i sin egen undervisning. I förlängningen hoppas jag att mina
Resultat ska kunna bidra till en nyanserad diskussion kring de avväganden som behöver göras i samband med utarbetandet av framtida nationella bedömningssystem. kanske kan regionala externa prov utgöra en framkomlig väg för att balansera de ökande kraven på rättvisa och likvärdighet med en bibehållen autonomi hos yrkesprofessionen?
Att bedöma en god berättelse

Fredrik Alvén

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?

Luften är tung och skvallrar om hårda arbeten av elever och lärare. När lektionen närmar sig sitt slut och elevernas vilja lagrar kommer en ärligt menad fråga från en av elevarna: ”Varför kör inte USA över Irak bara? Min storebror har berättat om Gulfkriget på 1990-talet. Då ägde USA Irak på några veckor!” Tyvärr hinner jag aldrig reagera på ett genomtänkt sätt eftersom situationen uttalade snabbt får mothugg, inte minst av klassens irakiska flykting: ”USA har inte i Irak att göra! De är bara ut efter oljan och struntar helt i Iraks befolkning!” Snabbt urartar embryot till en intressant diskussion till rena pajkastningen.

Irak att göra! De är bara ute efter oljan och struntar helt i Iraks befolkning!” Snabbt urartar embryot till en intressant diskussion till rena pajkastningen. Det är skönt att konstatera att lektionen är över. Denna återgivning av en inte ovanlig situation i skolans undervisning kan nöja alltifrån alls ärliga och intetsägande. Inom den ryms trots det vårt sätt att uppfatta omvärlden och vår förmåga att möta andra och deras världsbilder.

I följande kapitel är min ambition att visa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla.1 Jag utgår från berättelserna om hur jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

- urskilja historiens betydelse i nuet
- skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
- analysera orsak och verkan i skenden


Att bedöma en god berättelse

Fredrik Alvén

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?


I följande kapitel är min ambition att visa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla.1 Jag utgår från berättelserna om hur jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

- urskilja historiens betydelse i nuet
- skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
- analysera orsak och verkan i skenden

Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jagvisa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevs frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.


För att kunna bedöma och berätta elevernas historiemedvetande måste man förstå hur berättadet är utgångspunkten för historiemedvetandet. Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättelser för att tolka sin omvärld, dels kritiskt granska andras berättelser. I

---


---

Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jagvisa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevs frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.


För att kunna bedöma och berätta elevernas historiemedvetande måste man förstå hur berättadet är utgångspunkten för historiemedvetandet. Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättelser för att tolka sin omvärld, dels kritiskt granska andras berättelser. I

---

min forskning analyserar och kategoriseras jag elevsvar på uppgifter som mäter de olika förmågorna. Svaren kan ge intressanta upplysningar om hur elevernas svar kvalitativt förhåller sig till dessa förmågor, men också hur förmågorna hänger ihop på olika sätt när eleverna löser uppgifter.

**Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?**


**Att uppleva och tolka sin omväld – den inre berättelsen**


Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?


**Att uppleva och tolka sin omväld – den inre berättelsen**


7 Haydon White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, London 1987, s. 14; David Carr 1986, s. 56.


7 Haydon White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, London 1987, s. 14; David Carr 1986, s. 56.


7 Haydon White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, London 1987, s. 14; David Carr 1986, s. 56.
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 intresseobjekt. Rollfordelningsens mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intresseobjektsrika riktning pekar jag på förmåga att kunna se den skenenden ur olika perspektiv, ställa frågor kring en egen och andras identitet, använda empati, analysera bruk av historia samt att kritiskt granska historiska berättelser.


Det jag kallar förmåga till perspektivseende blir viktigt för att kunna förstå andras berättelser och vad de emularer.


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 intresseobjekt. Rollfordelningsen mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelserns intresseobjektsrika riktning pekar jag på förmåga att kunna se skenenden ur olika perspektiv, ställa frågor kring en egen och andras identitet, använda empati, analysera bruk av historia samt att kritiskt granska historiska berättelser.


Det jag kallar förmåga till perspektivseende blir viktigt för att kunna förstå andras berättelser och vad de emularer.


10 David Carr 1986, s. 101–110.
eller att man kan be elever överdriva sin empati av typen: "Tänk dig att du
och Elizabeth Yeager menar att empati inte är det samma som sympati, fantasi
mänskligt handlande i en given kontext.14

När vi ser identiteter som knutna till berättelser, ges vi möjlighet till empati
och förståelse av vad som bygger upp vår identitet genom att tillhöra
eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlanga i tid eller i berättelse. Sådana
tankeoperationer stärker vår förmåga att både våga och kunna ställa frågor om
varför vi inte kan knutna oss till andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Räsen pekar på att det är fullt
get genomförat att som analyseradstyrka stycka upp berättelser och kategorisera
sin egen familjshistoria.16 Kanske är det att deras identitet finns i USA:s
stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människors, regerings, nationers
historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirect ifrågasätter
en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det
är urväldigt detta faktum vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra
eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlanga i tid eller i berättelse. Sådana
tankeoperationer stärker vår förmåga att både våga och kunna ställa frågor om
varför vi inte kan knutna oss till andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Räsen pekar på att det är fullt
gett genomförat att som analyseradstyrka stycka upp berättelser och kategorisera
sin egen familjshistoria.16 Kanske är det att deras identitet finns i USA:s
stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människors, regerings, nationers
historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirect ifrågasätter
en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det
är urväldigt detta faktum vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra
eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlanga i tid eller i berättelse. Sådana
tankeoperationer stärker vår förmåga att både våga och kunna ställa frågor om
varför vi inte kan knutna oss till andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Räsen pekar på att det är fullt
gett genomförat att som analyseradstyrka stycka upp berättelser och kategorisera

12 Ulf Zander rörer ut förhållanden mellan identitet och historia i sin artikel "Historia och identitetsbildning", i Christer Karlsson & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 82–139.
13 David Carr 1986, s. 121.
17 Ulf Zander rörer ut förhållanden mellan identitet och historia i sin artikel "Historia och identitetsbildning", i Christer Karlsson & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 82–139.
18 David Carr 1986, s. 121.


Jörn Rüsen, Bernard Jensen, "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i Christer Kedégård & Klas-Göran Karlsson (red.) 1997, s. 76.


Vad skulle då ha hänt om jag i klassrummet hade använt de förmågor jag pekat på i styckena ovan? I stället för att avvisa mina elevers diskussion om Irak borde jag ha tagit tillfallket i akt. Vi kunde ha utgått ifrån att det bland eleverna fanns en genuin undran inför vad som hände i omvärlden och det fakta att två elever kunde ha så radikalt olika perspektiv på skendet. Det kunde ha blivit en historielek med en delad del i det historienmedvetenheten utvecklats genom de olika förmågorna till en inre och en delad berättelse. Hur skulle då sådana berättelser om Irak kunna se ut?

Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Historien är en oändlig ocean av händelser och det gäller att fokusera på dem som har någon betydelse, en historisk betydelse. Historisk betydelse kan tolkas på flera sätt, men som en del av ett historiremede avståndet detta utgår från vad som är viktigt för oss i dag. Men elever av kategori känner inte uteslutande den vedertagna berättelsen om USA som en politisk supernation och osårbar militärmakt, med det stora amerikanska problemet att vinna freden i Irak och de ständiga tillkortakommendom som fördelade i nyhetsrapporteringen. Det gör att de andra eleverna fanns en genuin undran inför vad som hände i omvärlden och det fakta att två elever kunde ha så radikalt olika perspektiv på skendet. Det kunde ha blivit en historielek där deras historienmedvetenheten utvecklats genom de olika förmågorna till en inre och en delad berättelse. Hur skulle då sådana berättelser om Irak kunna se ut?

Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Historien är en oändlig ocean av händelser och det gäller att fokusera på dem som har någon betydelse, en historisk betydelse. Historisk betydelse kan tolkas på flera sätt, men som en del av ett historiremede avståndet detta utgår från vad som är viktigt för oss i dag. Men elever av kategori känner inte uteslutande den vedertagna berättelsen om USA som en politisk supernation och osårbar militärmakt, med det stora amerikanska problemet att vinna freden i Irak och de ständiga tillkortakommendom som fördelade i nyhetsrapporteringen. Det gör att de andra eleverna fanns en genuin undran inför vad som hände i omvärlden och det fakta att två elever kunde ha så radikalt olika perspektiv på skendet. Det kunde ha blivit en historielek där deras historienmedvetenheten utvecklats genom de olika förmågorna till en inre och en delad berättelse. Hur skulle då sådana berättelser om Irak kunna se ut?
There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. Week after week and month after month for a long time we shall have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare marked from time to time certainly by minor disasters and cuttings off of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.


There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. Week after week and month after month for a long time we shall have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare marked from time to time certainly by minor disasters and cuttings off of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.

Delade berättelser om Irak som utvecklar eleveners förmågor


Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trängsyrna eller självceneterade blev det viktigt att ha förmågor att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. när Bush kallade uppdraget att oskadliggöra rostorgen eller självcentrerade blir det viktigt att ha förmåga att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. För att inte genast döma andra som trängsyrna eller självceneterade blev det viktigt att ha förmågor att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv.

Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trängsyrna eller självceneterade blev det viktigt att ha förmågor att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. För att inte genast döma andra som trängsyrna eller självceneterade blev det viktigt att ha förmågor att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv.
Många av de berättelser som har funnits för att Saddam Hussein hade framställt eller var nära att framställa massförstörelsevapen, främst kärnvapen. I förlängningen skulle detta innebära ett reellt hot för USA. Eftersom att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några kärnkrafts vapen, ämnade inte minst något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak fortlede kriget, konstaterade sycligt i november 2003:

*These governments had the difficulties of interpretations. Satellite images are very objective. But satellite team don’t tell you what is under the roofs. President Bush was able to say in the autumn of 2002 that they had seen how some nuclear installations had been recently extended, and he said, “I don’t know what more evidence is needed.” Well, sorry, they didn’t see what was underground… 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.*


Och om dessa förmågor ingår i och kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, kan de också ett utvecklat historiemedvetande bedömas

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 detta innebära ett reellt hot för USA. Eftersom att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några kärnkrafts vapen, ämnade inte minst något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak förkrev kriget, konstaterade sycligt i november 2003:

*These governments had the difficulties of interpretations. Satellite images are very objective. But satellite team don’t tell you what is under the roofs. President Bush was able to say in the autumn of 2002 that they had seen how some nuclear installations had been recently extended, and he said, “I don’t know what more evidence is needed.” Well, sorry, they didn’t see what was underground… 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.*


Och om dessa förmågor ingår i och kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, kan de också ett utvecklat historiemedvetande bedömas

*22 Stéphane Levêque 2008, s. 113.*

Mycket av retoriken från USA:s ledars gick ut på att bevis fanns för att Saddam Hussein hade framställt eller var nära att framställa massförstörelsevapen, främst kärnvapen. I förlängningen skulle detta innebära ett reellt hot för USA. Eftersom att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några kärnkrafts vapen, ämnade inte minst något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak förkrev kriget, konstaterade sycligt i november 2003:

*These governments had the difficulties of interpretations. Satellite images are very objective. But satellite team don’t tell you what is under the roofs. President Bush was able to say in the autumn of 2002 that they had seen how some nuclear installations had been recently extended, and he said, “I don’t know what more evidence is needed.” Well, sorry, they didn’t see what was underground… 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.*


Och om dessa förmågor ingår i och kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, kan de också ett utvecklat historiemedvetande bedömas

*22 Stéphane Levêque 2008, s. 113.*
Läroplanskommitténs bildningsbegrepp i historiskt perspektiv

Bildning – ett speglande begrepp

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att efektuera den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seldes samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till ”skolan förr”. Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak av ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.1


Betänkandet Skola för bildning är redan historia och dess bildningsbegrepp har i den praktiska skolverksamheten realiserats på en mängd olika sätt. Men det finns ändå all anledning till återvända till detta


Bildning – ett speglande begrepp

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp i historiskt perspektiv

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att efektuera den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seldes samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till ”skolan förr”. Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak av ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.1


Betänkandet Skola för bildning är redan historia och dess bildningsbegrepp har i den praktiska skolverksamheten realiserats på en mängd olika sätt. Men det finns ändå all anledning till återvända till detta

Det finns flera skäl till att jag har valt att utgå ifrån de sista fem raderna i den första kapitlet. Avslutningsmeningar är ofta innehållsmärkande och detta styrkes meningsbärande role träffar jag förstår av att en eller flera av dessa rader har funnits med tidiga i kapitlet. Stycket består av 63 ord, indelade i fem meningar med ett antal tydligt betydelsebärande ord: ”planeringsinstrument” och ”konjunkturen” i textens början och ”bildningsarbete” och ”antikvarisk” i slutet. Ett uttryck är satt inom citationstecken, ”skolan först”, och de röva sista meningarna är kursiverade. Nyckelorden ”planeringsinstrument” och ”bildningsarbete”, som tydligt delar texten, signalerar två olika synsätt på skolan, som dock inte helt utesluter varandra. I den första delen ger orden ”planeringsinstrument”, ”konjunktur” och ”effektuera” en bild av en skola

Citatets innehåll och budskap

Det finns flera skäl till att jag har valt att utgå ifrån de sista fem raderna i den första kapitlet. Avslutningsmeningar är ofta innehållsmärkande och detta styrkes meningsbärande role träffar jag förstår av att en eller flera av dessa rader har funnits med tidiga i kapitlet. Stycket består av 63 ord, indelade i fem meningar med ett antal tydligt betydelsebärande ord: ”planeringsinstrument” och ”konjunkturen” i textens början och ”bildningsarbete” och ”antikvarisk” i slutet. Ett uttryck är satt inom citationstecken, ”skolan först”, och de röva sista meningarna är kursiverade. Nyckelorden ”planeringsinstrument” och ”bildningsarbete”, som tydligt delar texten, signalerar två olika synsätt på skolan, som dock inte helt utesluter varandra. I den första delen ger orden ”planeringsinstrument”, ”konjunktur” och ”effektuera” en bild av en skola

Citatets innehåll och budskap

Det finns flera skäl till att jag har valt att utgå ifrån de sista fem raderna i den första kapitlet. Avslutningsmeningar är ofta innehållsmärkande och detta styrkes meningsbärande role träffar jag förstår av att en eller flera av dessa rader har funnits med tidiga i kapitlet. Stycket består av 63 ord, indelade i fem meningar med ett antal tydligt betydelsebärande ord: ”planeringsinstrument” och ”konjunkturen” i textens början och ”bildningsarbete” och ”antikvarisk” i slutet. Ett uttryck är satt inom citationstecken, ”skolan först”, och de röva sista meningarna är kursiverade. Nyckelorden ”planeringsinstrument” och ”bildningsarbete”, som tydligt delar texten, signalerar två olika synsätt på skolan, som dock inte helt utesluter varandra. I den första delen ger orden ”planeringsinstrument”, ”konjunktur” och ”effektuera” en bild av en skola
som rationellt ska utföras och leverera, bokstavligen som instrument i en teknisk-ekonomisk stärkning. Däremot föread ordet "bildningsarbete" in i texten och upprepas sedan i bäst form. Orden sätts i motsats till "antikvarisk" och ges tydligt betydelse av något nykäpande genom stycketets sista två ord "aldrig funnits". Genom uttrycket "utan illusioner om återgång till "skolan förr"" och "skapa en skola för alla" förstärks ytterligare bilden av något nytt. Trots dessa betoningar av det nya tar inte texten samtidigt som utgångspunkt. Tyvärr kan skolan inte "njuta sig med att effekterna den rådande konjunkturens kras" utan ha ett historiskt perspektiv genom att "bygga på sektors samtalade erfarenheter". Skolan skall inte "röra sig" utan också bygga på erfarenheter, men samtidigt inte vara en "antikvarisk uppfattning", och inte heller som "skolan förr". De sista två kursiverade meningarna frammar en bild av ett svenskt skolväsende där fokus på bildningsarbete "aldrig har funnits". Slutbetenhet går även om det inte klart uttalas i dessa meningar, att det är Läroplanskommitténs föreställning om bildning som ska lägga grunden för en skola där för första gången "bildningsarbete är huvudsak".

Läroplanskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen stärk i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits i den svenska skolhistorien. Kommittén ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citater och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större texthäfte och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styckets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel, som avslutas med citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringskommitéer.


Läroplanskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen stärk i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits i den svenska skolhistorien. Kommittén ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citater och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större texthäfte och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styckets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel, som avslutas med citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringskommitéer.


Läroplanskommitténs bildningsbegrepp

Det innehåll och budskap som kan skönjas i citatet så här långt visar att kommittén vill skapa en skola för alla i vilken bildningen stärk i centrum. En sådan skola sägs aldrig ha funnits i den svenska skolhistorien. Kommittén ska bygga på historiska erfarenheter, men inte skolhistoriska erfarenheter. Citater och kommitténs bildningsföreställning finns naturligtvis i ett större texthäfte och får tydligare mening i relation till dessa texter. Styckets närmaste kontext utgörs av betänkandets första kapitel, som avslutas med citatet ovan, tre texter om bildning av Donald Broady och två regeringskommitéer.

Men individens bildningsväg, menar kommittén, ska förenas med en överföring av kunskaper om "seklers samlade erfarenheter". Dessa traditioner, kulturvari, blir då ett stort och en hjälp i människans fria bildningsformande och identitetsoppskappande. "I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturett minimum."8 Har märker jag hur Läroplanomkommittén i sitt bildningsbegrepp orienterar sig mot det Bernt Gustavsson menar är det nyhumanistiska bildningsbegreppets dubbla betydelse av både ett mål och fri process.9

Det innehåll kommittén nu ger sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp innebär att citatet får en tydligare mening. Självbildning kan inte styras av samtidens planering eller utbildningsmål. Det är en fri läroprocess, men en process där individens i sin bildningsarena kan finna sin identitet med hjälp av "seklers samlade erfarenheter", det vill säga traditioner och kulturvari. Tyvärr mot det inträffar icu att det tidigare inte funnits något bildningsarbete i den svenska skolan, skriver ändå kommittén i betraktandets första kapitel att bildning under lång tid har varit ett centralt begrepp i svensk skoledeln, men att begreppet under de tre senaste decennierna har felat bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera

I februari 1991 fastställde den socialdemokratiska regeringen det första direktivet för Läroplanomkommittén, som sedan i december samma år hette nya direktiv från den hortogerta regeringen.

1. SOU 1992:94, s. 49.
4. Bernt Gustavsson, "Inledning: Bildningsområdet den historiska framstiden i, Bernt Gustavsson (red.), Bildningsområden under de tre senaste decennierna har fallit bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera


Men individens bildningsväg, menar kommittén, ska förenas med en överföring av kunskaper om "seklers samlade erfarenheter". Dessa traditioner, kulturvari, blir då ett stort och en hjälp i människans fria bildningsformande och identitetsoppskappande. "I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturett minimum."8 Har märker jag hur Läroplanomkommittén i sitt bildningsbegrepp orienterar sig mot det Bernt Gustavsson menar är det nyhumanistiska bildningsbegreppets dubbla betydelse av både ett mål och fri process.9

Det innehåll kommittén nu ger sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp innebär att citatet får en tydligare mening. Självbildning kan inte styras av samtidens planering eller utbildningsmål. Det är en fri läroprocess, men en process där individens i sin bildningsarena kan finna sin identitet med hjälp av "seklers samlade erfarenheter", det vill säga traditioner och kulturvari. Tyvärr mot det inträffar icu att det tidigare inte funnits något bildningsarbete i den svenska skolan, skriver ändå kommittén i betraktandets första kapitel att bildning under lång tid har varit ett centralt begrepp i svensk skoledeln, men att begreppet under de tre senaste decennierna har felat bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera

I februari 1991 fastställde den socialdemokratiska regeringen det första direktivet för Läroplanomkommittén, som sedan i december samma år hette nya direktiv från den hortogerta regeringen.

1. SOU 1992:94, s. 49.
4. Bernt Gustavsson, "Inledning: Bildningsområdet den historiska framstiden i, Bernt Gustavsson (red.), Bildningsområden under de tre senaste decennierna har fallit bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera


Men individens bildningsväg, menar kommittén, ska förenas med en överföring av kunskaper om "seklers samlade erfarenheter". Dessa traditioner, kulturvari, blir då ett stort och en hjälp i människans fria bildningsformande och identitetsoppskappande. "I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturett minimum."8 Har märker jag hur Läroplanomkommittén i sitt bildningsbegrepp orienterar sig mot det Bernt Gustavsson menar är det nyhumanistiska bildningsbegreppets dubbla betydelse av både ett mål och fri process.9

Det innehåll kommittén nu ger sitt nyhumanistiska bildningsbegrepp innebär att citatet får en tydligare mening. Självbildning kan inte styras av samtidens planering eller utbildningsmål. Det är en fri läroprocess, men en process där individens i sin bildningsarena kan finna sin identitet med hjälp av "seklers samlade erfarenheter", det vill säga traditioner och kulturvari. Tyvärr mot det inträffar icu att det tidigare inte funnits något bildningsarbete i den svenska skolan, skriver ändå kommittén i betraktandets första kapitel att bildning under lång tid har varit ett centralt begrepp i svensk skoledeln, men att begreppet under de tre senaste decennierna har felat bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera

I februari 1991 fastställde den socialdemokratiska regeringen det första direktivet för Läroplanomkommittén, som sedan i december samma år hette nya direktiv från den hortogerta regeringen.

1. SOU 1992:94, s. 49.
4. Bernt Gustavsson, "Inledning: Bildningsområdet den historiska framstiden i, Bernt Gustavsson (red.), Bildningsområden under de tre senaste decennierna har fallit bort. Med hjälp av nyhumanismens bildningsföre Lingställing vill de aktualisera
bildningsfrågan igen. Men i det nio sidor långa avsnittet i det första kapitlet, där bildningsfrågan specificerat behandlas, förs inga resonemang om de perioder i svensk skolverksamhet, före 1946, där kommittén inledningsvis menar att bildningsföreställningar har förekommit. Den enda koppling jag kan hitta till dessa perioder är fem rader, där folkskolepedagogen och lärarnas förhållande till läroplanen beskrivs som ett negativt arv.10 I stället ges betydligt större utrymme åt den svenska skolutvecklingen efter 1946, en period som, enligt kommittén, utmärks av att bildningsbegreppet fallit bort. Denna tidsperiod beskrivs som ensidigt influerad av amerikansk progressivism, dominerad av en psykologisk beteendevetenskap med en målrationell och instrumentell syn på skolan. Kommittén är kritisk mot en sådan skola, då de menar att den försummat värdeperspektiven.11 Utifrån den bedömning som Läroplanskommittén gör av denna period i svenskt skolväsende kan man förstå vad de två första meningarna i det inledande citatet från Skola förbildning syftar på och vilket budskap de vill ge.

Visst utrymme i bildningsavsnittet ges åt bildningstraditioner och bildningsarbeta utanför själva skolverksamheten: folktörelsernas folkbildning, teknisk kursuputveckling samt formgivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra menar att 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 naturligt plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda seldes samlade skolorfænomen hade kunnat stimulera till reflektion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade kunnat stimulera till reflektion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningfull. Den sekelskils debatten kring utformningen av bildningsbegreppet och skolans funktioner i 1990-talets skolorganisation i stadier, program och kurser, formättebildningen med annat som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller ämnen, bildningsämners ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring hälsobildning och med allmänbildningens företning av fostran och undervisning med värdegrunden.10


bildningsfrågan igen. Men i det nio sidor långa avsnittet i det första kapitlet, där bildningsfrågan specificerat behandlas, förs inga resonemang om de perioder i svensk skolverksamhet, före 1946, där kommittén inledningsvis menar att bildningsföreställningar har förekommit. Den enda koppling jag kan hitta till dessa perioder är fem rader, där folkskolepedagogen och lärarnas förhållande till läroplanen beskrivs som ett negativt arv.10 I stället ges betydligt större utrymme åt den svenska skolutvecklingen efter 1946, en period som, enligt kommittén, utmärks av att bildningsbegreppet fallit bort. Denna tidsperiod beskrivs som ensidigt influerad av amerikansk progressivism, dominerad av en psykologisk beteendevetenskap med en målrationell och instrumentell syn på skolan. Kommittén är kritisk mot en sådan skola, då de menar att den försummat värdeperspektiven.11 Utifrån den bedömning som Läroplanskommittén gör av denna period i svensk skolverksamhet kan man förstå vad de två första meningarna i det inledande citatet från Skola förbildning syftar på och vilket budskap de vill ge.

Visst utrymme i bildningsavsnittet ges åt bildningstraditioner och bildningsarbeten utanför själva skolverksamheten: folktonets folkbildning, teknisk kursuputveckling samt formgivning inom hantverk. Drygt två sidor använder Läroplanskommittén åt att referera en diskussion från Frankrike kring begreppet modern bildning, där vissa delar är knutna till franska förhållanden, men där andra menar att 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 naturligt plats i det bildningsresonerande avsnittet. Att använda seldes samlade skolorfænomen hade kunnat stimulera till reflektion och diskussion inför de organisatoriska och pedagogiska förändringar av skolan som Läroplanskommittén tänker sig. Det finns flera exempel på skolfrågor där en jämförelse mellan nutid och dåtid hade varit meningfull. Den sekelskils debatten kring utformningen av bildningsbegreppet och skolans funktioner i 1990-talets skolorganisation i stadier, program och kurser, formättebildningen med annat som har avgörande betydelse för övriga studier, basämnen eller ämnen, bildningsämners ställning med allmänbildning eller nytta, diskussionen kring hälsobildning och med allmänbildningens företning av fostran och undervisning med värdegrunden.10

Även en enkel begreppsanalys av order bildning i både äldre och nutida ordböcker hade givit ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att ordet har betydelse och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapandets process och nivå som i "lär", "visioner", "lärar", "upplysning", "kunnighet" och "bälsenhet". Det står också i förbindelse med resultat på individuell och kollektiv nivå, som i "bildad", "bildade samhällsklasser" och "bildningsverksamheter". 


Ord som "bildningshögfärd", "bildningssnobb"/"aristokrat" visar det sig ha mer att göra med brister i den sociala kompetensen: ordet har att göra med kunskapandets process och nivå som i "bildad", "bildade samhällsklasser" och "bildningsverksamheter". 

Även en enkel begreppsanalys av order bildning i både äldre och nutida ordböcker hade gett ytterligare perspektiv på begreppet. Då ser man att ordet har betydelse och synonymer som ger en positiv laddning. Bildning har att göra med kunskapandets process och nivå som i "lär", "visioner", "lärar", "upplysning", "kunnighet" och "bälsenhet". Det står också i förbindelse med resultat på individuell och kollektiv nivå, som i "bildad", "bildade samhällsklasser" och "bildningsverksamheter". 


Nyhumanismen ur ett annat perspektiv


Men Läroplanskommittén väljer att hävda det nyskapande 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 bildningstradvårdarna 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 förö”, som kommittén inte har några ”illusioner om återgång till”.

Nyhumanismen ur ett annat perspektiv


Men Läroplanskommittén väljer att hävda det nyskapande 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 bildningstradvårdarna 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 förö”, som kommittén inte har några ”illusioner om återgång till”.

18 Wolfgang Klafki, ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung”, i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kari Ruygers (eds.), Teaching as Reflective Practice, The German Didaktik tradition, Mahwah, N. J. 2000, s. 85.

18 Wolfgang Klafki, ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung”, i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kari Ruygers (eds.), Teaching as Reflective Practice, The German Didaktik tradition, Mahwah, N. J. 2000, s. 85.

18 Wolfgang Klafki, ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung”, i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kari Ruygers (eds.), Teaching as Reflective Practice, The German Didaktik tradition, Mahwah, N. J. 2000, s. 85.

Koselleck menar att denna betydelse av begreppet bildning som självkritisk hållning och reflektion gör att vi måste förstå att den som ett övergripande begrepp, vilket i den moderna tiden ständigt huvud begreppet upplysning motstånd. Bildning innebär att vi förverkliga förnuft med känslo och ett moraliskt omdöme, medan upplysningens förnuft saknar denna egenskap. 


Denna betydelse av nyhumanismens bildningsbegrepp är enligt Koselleck och andra när det gäller bildning. Bildningens självkritiska hållning och reflektion kunde på så sätt bli en motkraft till upplysningens förnuftsbaserade utveckling av en instrumentell och intellektuell kunskap som kunde leda frigörelsen till en ny ordförande på det 21:a århundradet.

Koselleck menar att denna betydelse av begreppet bildning som självkritisk hållning och reflektion gör att vi måste förstå att den som ett övergripande begrepp, vilket i den moderna tiden ständigt huvud begreppet upplysning motstånd. Bildning innebär att vi förverkliga förnuft med känslo och ett moraliskt omdöme, medan upplysningens förnuft saknar denna egenskap. 

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Undersöks den svenska skolan utifrån den emancipatoriska kraffen och reflekterande funktionen i Kosellecks övergripande bildningsbegrepp blir bildningsarbete i svenskt skolväsende annu tydligare. Bildningsföreställningar tycker jag mig kunna se i Fridtjuv Bergs ifrågasättande av parallellskolesystemet i början av 1900-talet och hans strävan att göra folkhögskolan till en bottenskola, en skola för alla. Det går även att se bildningstendenser i alla de skolutredningar och kommittéer som strävat efter att etablera en medborgerlig bildning som innehåller både allmänbildning och vetenskaplig bildning, liksom i införandet av mer reflekterande övergripande mål för skolorna, tidigast formulerade i början av 1910 års läroplan.26

Men bildningens reflekterande funktion kan också försvinnen 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 bordsdricka, 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 Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.

Nyhumanistiska bildningsföreställningar i svenskt skolväsende

Jag har nu visat att nyhumanismens bildningsbegrepp kan tolkas på ett annat sätt än Läroplan kommittén har gjort. Med denna vidgade betydelse av bildning har jag större möjlighet att se det bildningsarbete som har pågått inom svenskt skolväsende. Jag vill dock återigen påpeka att det även utifrån kommitténs tolkning av begreppet, med den betoning som ges åt självhjälp och kulturarvets identitetsskapande funktion, finns exempel på bildningsarbete inom skolväsendet.
Tydligare märke dock bildningsarbetet i det skolväsande som vänster fram under efterkrigstiden och som Läroplanskommittén kritiserar så hårt. Förutom att skapa en nö荷花 skola för alla uppsatta 1946 års Skollommission som mål att främja en personalhersuväckning hos eleverna som även innehöll estetiska kvaliteter, allmänbildning samt ett främjande av egna uppfattningar, kritiskt sinne och självständighet.27 Till exempel framhåller studieplanen för modernmålundervisning den litteraturernas roll för elevens personliga utveckling och identitetskapande.28 I Läroplan för grundskolan, Lgr 80 förutsetts att grundskolan är en del av samhället och att eleven i samverkan med andra ska öva sig i att granska samhället och dess grundläggande värderingar: "De bör uppmuntras till en reflekterande inställning genom att själva praktisera den."29 Eleverna ska alltså med nyhumanismens ord vara beredda att agera moraliskt och få förmåga att agera motståndet.

Vad jag vill visa med dessa exempel är att vi, när vi frilägger lager efter lager i svensk skolväsendet utifrån en annan betydelse av den nyhumanistiska bildningstanken, kan se att bildningsbegrepet har varit närvarande mer eller mindre tydligt i svensk skolväsende, med sina frågor om skolans uppgifter och mål, sin reflektion och sin självkritik. Under efterkrigstiden skjuts 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 byggnader av det moderna Sverige krävt andra ord.

Läroplanskommittén:s bildningsbegrepp – en spegling av ett samhälle?

Jag kan konstatera att Läroplanskommittén i sitt betänkande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulera en viss skollhistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardsson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniskt utbildad”, i Kenneth Abrahamsson (red.), Bildningsbegrepp och utbildningsformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola, Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunnar Asberg, Åke Iding & Lars Lindström, Studieplan för litteraturundervisning på eldvetskolan läggraden vid ptoötyrsh skolverknet i essverets nationale med bol'sar av 1930 års riksdag, Stockholm 1953, s. 10.

29 Läroplan för grundskolan, Allas del: mål och rättlinjer, kurser, platser, inflytelser. Stockholm 1980, s. 44.

264

Tydligare märke dock bildningsarbetet i det skolväsande som vänster fram under efterkrigstiden och som Läroplanskommittén kritiserar så hårt. Förutom att skapa en nö荷花 skola för alla uppsatta 1946 års Skollommission som mål att främja en personalhersuväckning hos eleverna som även innehöll estetiska kvaliteter, allmänbildning samt ett främjande av egna uppfattningar, kritiskt sinne och självständighet.27 Till exempel framhåller studieplanen för modernmålundervisning den litteraturernas roll för elevens personliga utveckling och identitetskapande.28 I Läroplan för grundskolan, Lgr 80 förutsetts att grundskolan är en del av samhället och att eleven i samverkan med andra ska öva sig i att granska samhället och dess grundläggande värderingar: "De bör uppmuntras till en reflekterande inställning genom att själva praktisera den."29 Eleverna ska alltså med nyhumanismens ord vara beredda att agera moraliskt och få förmåga att agera motståndet.

Vad jag vill visa med dessa exempel är att vi, när vi frilägger lager efter lager i svensk skolväsendet utifrån en annan betydelse av den nyhumanistiska bildningstanken, kan se att bildningsbegrepet har varit närvarande mer eller mindre tydligt i svensk skolväsende, med sina frågor om skolans uppgifter och mål, sin reflektion och sin självkritik. Under efterkrigstiden skjuts 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 byggnader av det moderna Sverige krävt andra ord.

Läroplanskommittén:s bildningsbegrepp – en spegling av ett samhälle?

Jag kan konstatera att Läroplanskommittén i sitt betänkande betonat vissa nyhumanistiska bildningstankar i sitt bildningsbegrepp och utelämnat andra. På så sätt ger de begreppet ett visst innehåll och formulera en viss skollhistoria.

2004, s. 106–110.

27 Gunnar Richardsson, ”Från harmoniskt bildad till harmoniskt utbildad”, i Kenneth Abrahamsson (red.), Bildningsbegrepp och utbildningsformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola, Stockholm 1984, s. 47.

28 Gunnar Asberg, Åke Iding & Lars Lindström, Studieplan för litteraturundervisning på eldvetskolan läggraden vid ptoötyrsh skolverknet i essverets nationale med bol'sar av 1930 års riksdag, Stockholm 1953, s. 10.

29 Läroplan för grundskolan, Allas del: mål och rättlinjer, kurser, platser, inflytelser. Stockholm 1980, s. 44.

264
Verför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speglar detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990-talet?

Bildningens införande i betänkandet motiveras av två skäl: dels ett ökat informationsflöde, dels en förändrad styrning av den svenska skolan.30 I det direktiv som Läroplanskommittén fick från den socialdemokratiska regeringen anges att det är den nya målstyningen och den nya ansvarsfordelningen för skolan mellan stat, kommun och den lokala skolan som ska vara utgångspunkten för Läroplanskommittés arbete.31 I samma direktiv anges även att man inte ska vara utgångspunkten för Läroplanskommittés arbete.32 Kommittén vill själv genom att aktualisera bildningstanken ge den lokala skolan ett redskap för att kunna arbeta med de grundläggande frågorna rörande undervisning.33


Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Detta anges utförligt i ett konkretbegrepp 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 Läroplanskommitténstexten finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlade av kulturarvet, "seklers samlade erfarenheter" som utvecklar identiteten.35

Verför ville då kommittén aktualisera begreppet och fylla det med ett visst innehåll? Speglar detta innehåll en förändring i det svenska samhället vid början av 1990-talet?

Bildningens införande i betänkandet motiveras av två skäl: dels ett ökat informationsflöde, dels en förändrad styrning av den svenska skolan.30 I det direktiv som Läroplanskommittén fick från den socialdemokratiska regeringen anges att det är den nya målstyningen och den nya ansvarsfordelningen för skolan mellan stat, kommun och den lokala skolan som ska vara utgångspunkten för Läroplanskommittés arbete.31 I samma direktiv anges även att man inte ska vara utgångspunkten för Läroplanskommittés arbete.32 Kommittén vill själv genom att aktualisera bildningstanken ge den lokala skolan ett redskap för att kunna arbeta med de grundläggande frågorna rörande undervisning.33


Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Detta anges utförligt i ett konkretbegrepp 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 Läroplanskommitténstexten finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlade av kulturarvet, "seklers samlade erfarenheter" som utvecklar identiteten.35

Av detta följer att man väljer en bildningsbetydelse där elevens enskilda bildning betonas och där kunskapsförmågorna ska skapa förståelse av samt reflektion kring omvärlden. Detta anges utförligt i ett konkretbegrepp 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 Läroplanskommitténstexten finner inte eleven sin identitet med hjälp av frågor och sökande efter svar i samtiden eller i förhoppningar om framtiden, utan det är förmedlade av kulturarvet, "seklers samlade erfarenheter" som utvecklar identiteten.35


56 I debatten dominerade uppfattningen att kommissionen för ensidigt hade beskrivit svensk skolväckning och att det fanns en bristande invånarnärmhet mellan dessa bildningsnyanser och de konstiga förändringarna. Detta karakteriseras av det faktum att mottogs gör jag utifrån seminarietexter i Göte Rudvall, ”Sammanfattning av debatten”, i Göte Rudvall (red.), Bildning och undervisning. Testar ett seminarium om Sveriges för bildning, Malmö 1994, s. 3–13, och utförr den debatt som fördes i tidskriften Kräf, Utbildning & Demokrati, Fyrgaugska magazine, Praktik & teori och Lärarnas tidskrift.

56 I debatten dominerade uppfattningen att kommissionen för ensidigt hade beskrivit svensk skolväckning och att det fanns en bristande invånarnärmhet mellan dessa bildningsnyanser och de konstiga förändringarna. Detta karakteriseras av det faktum att mottogs gör jag utifrån seminarietexter i Göte Rudvall, ”Sammanfattning av debatten”, i Göte Rudvall (red.), Bildning och undervisning. Testar ett seminarium om Sveriges för bildning, Malmö 1994, s. 3–13, och utförr den debatt som fördes i tidskriften Kräf, Utbildning & Demokrati, Fyrgaugska magazine, Praktik & teori och Lärarnas tidskrift.

266
**Historia över disk**

Om innehåll och form i kommersiellt producerad historia

Varje månad placerar sig 187 000 personer i soffor, vid köksbord eller på bibliotek för att läsa tidskriften *Populär Historia*.1 De möter kungar och uppförande, krig och fred, pluster och minnesnötter, de mest mänskliga syn för det förflutna. Vissa lasar för att lära, andra för att纹理underhållning. Populär Historia är en kommersiell produkt med historik fokus, detta faktum tillkänns med dess popularitet är utgångspunkten för kapitlet som på ett generellt plan rör fenomenet kommersiellt historiebruk, däremot mer specifikt tidskriften bemötandet av sina läsares intresse för det förflutna.

**Kommers och historia**

Historia säljs i dag överallt genom film, spel, böcker och upplevelser. Vilken som helst av dessa medieprodukter kunde ha varit domäner för studen, men någonstans måste gränsen dras och valet följer på Sveriges mest sålda historietskrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort antal människors syn på det förflutna. I syfte att förstå och förklara den stora efterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori


---

**Historia över disk**

Om innehåll och form i kommersiellt producerad historia

Varje månad placerar sig 187 000 personer i soffor, vid köksbord eller på bibliotek för att läsa tidskriften *Populär Historia*. De möter kungar och uppförande, krig och fred, pluster och minnesnötter, de mest mänskliga syn för det förflutna. Vissa lasar för att lära, andra för att纹理underhållning. Populär Historia är en kommersiell produkt med historik fokus, detta faktum tillkänns med dess popularitet är utgångspunkten för kapitlet som på ett generellt plan rör fenomenet kommersiellt historiebruk, däremot mer specifikt tidskriften bemötandet av sina läsares intresse för det förflutna.

**Kommers och historia**

Historia säljs i dag överallt genom film, spel, böcker och upplevelser. Vilken som helst av dessa medieprodukter kunde ha varit domäner för studen, men någonstans måste gränsen dras och valet följer på Sveriges mest sålda historietskrift som, beroende på sin popularitet, kan tänkas påverka ett stort antal människors syn på det förflutna. I syfte att förstå och förklara den stora efterfrågan på kommersiella historieprodukter ska jag via historiebruksteori

samt ridskriftsräknelnas framställningsformer finna svar på frågorna: Vad kan karaktärisera ett kommersiellt historiebruk? Vad består det inte av? Vilka behov kan det svara mot och vad påverkas det av?

Det för människan unika historiemedvetandet, det vill säga upplevelsen av samband mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av nuidén och perspektiv på framtiden, gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Vår möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och konsumerade historien är det förgångna, det vill säga att förankra människor i ett instabilt nu.

Det kommersiellt producerade och konsumerade historiebruket av historien kan relateras till olika behov av meningssökande. Eftersom det kommersiella bruket av historien kan relateras till olika behov av meningssökande. Eftersom det kommersiella bruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska implikationer värda att problematisera.


Det kommersiella historiebruket är en respons på behov att minnas eller glömma händelser i det förgångna i syfte att förankra människor i ett instabilt nu. Ett moraliskt historiebruk betyder att händelser ur det förflutna återupptäcks för att granskas i ett nytt, värdefullt sammanhang. Målet kan antingen vara att ställa händelsen inför rätta eller att försonas med den. Det ideologiologiska historiebruket

Ett vetenskapligt historiebruk kan karaktäriseras av att historiska fenomen tolkas, ofta av fackmän, i förhållande till samtidiga samtida och aktuella forskningslägen för att skapa ny kunskap eller nya perspektiv. Det kommersiellt producerade och konsumerade historiebruket är ett fenomen av samband mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av nuidén och perspektiv på framtiden, gör att vi på ett både medvetet och omedvetet plan präglas av det förflutna. Vår möten med historien sker av olika anledningar och under skilda former. Just den kommersiellt producerade och konsumerade historien är det förgångna, det vill säga att förankra människor i ett instabilt nu.

Det kommersielle bruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska impaktioner värda att problematisera.


Det kommersielle bruket, precis som andra historiebruk, existentiella och praktiska impaktioner värda att problematisera.

innehåller att utvärna, ofta intellektuella eller politisk, kan ta avstånd från det förflutnas misstag för att legitimera egen maktposition. Omvänt förhållande kan också råda då störhorster i det förflutna lyfts fram för att stärka gruppeters eller nations identitet. Med icke-bruk av historia menar det att förflutna förändringar till förmån för samtids- och framtidsperspektiv, medan utvärna av ett politisk-pedagogiskt bruk betonar utvärna realitterna med nu och då för att nå politisk framgång. Sådana jämförelser med det förflutna är ofta slarvigt och ensidigt underbyggda.5


sedan två decenior blev platsen där dröm, argument och röter har sökt och återfinns. Skild- och identitetsfrågorna har inte uppkommit av en slump, utan av att den nya världen förändrat förutsättningarna för etablerade historiska ”sanningar”. Förändringarna behöver inte ske innation för att få nationell betydelse, det sker när de brukas i svenska samtals och samhället.

I denna genomgripande fysiska och mentala förändringprocess kan vi söka anledningar till uppkomsten av Popular Historia, vars historiformering svarar mot allmänna existentiella och moraliska behov att minnas, återspeglar, ställer inför rätta, förklara eller glömma. Redaktion och artikelartister vill sätta ”bra” historia i ett tid då behovet och intresset ökat. Konsumenterna vill ha svar som bekräftar och förklara samtal, eller bara underhåller. Det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen göratt bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör att det kommer att bli mer symmetriskt, vilket rimligen gör at
om vad som anses vara av historisk betydelse, men obehag kan inte ses som ett specifikt problem för det kommersiella bruket utan förekommer i samtliga bruk. Skillnaden är att exempelvis ett vetenskapligt bruk inte när samma mängd av människor som det kommersiella.

Ulf Zander understryker filmens kraft att skapa gemensamma referenser kring identitet och sammanhang bland människor som aldrig mötts. 11 Mediet underlättar möjligheten att odlas gemenskapar ”på distans”, en effekt som även horde gålla bland Popular Historias många läsare, trots att den geografiska räckvidden är nästvennare än Hollywoodfabriken. En viktig följd blir att tidskiftens historiaformning både kan fungera inkluderande och exkluderande beroende på vem läsaren är. 12 Urväl och framställningsform bestämmer inte bara vem som ska framträda ur det förfultna 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 stallet för att studera själv dem fenomenen och reflektera över dessa funktor har flera gått i klinich med journalister och författare som med populäristorhistoriska produktioner anträtt det historiska fältet. Istitutionen har främt orsakas av sakfel och brist på källkritisk kompetens. 13 T onläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelutformarna i Popular Historia. 14


Wish feen phenomeron och reflektor över dessa funktor har flera gått i klinich med journalister och författare som med populäristorhistoriska produktioner anträtt det historiska fältet. Istitutionen har främt orsakas av sakfel och brist på källkritisk kompetens. 13 T onläget ser i dag ut att ha mildrats, vilket bland annat kan avläsas i det ökande antalet akademiker bland artikelutformarna i Popular Historia. 14


Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

Definitionsdiskussionen kan, till sist, må bra av ett omvänt perspektiv, nämligen vad det kommersiella bruket inte är. Vi kan snabbt konstatera att det varken är små, homogent eller genreergeter mot sin natur. I några gener blands fiktiva element med faktiska, medan andra håller sig strikt till dokumentära framställningar. 

Definitionsdiskussionen kan, till sist, må bra av ett omvänt perspektiv, nämligen vad det kommersiella bruket inte är. Vi kan snabbt konstatera att det varken är små, homogent eller genreergeter mot sin natur. I några gener blands fiktiva element med faktiska, medan andra håller sig strikt till dokumentära framställningar. 

Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

Axlock och strategier
Två artiklar från Popular Historias artonåriga arkiv får exemplifiera några för tidskriften vana respektive mindre vanliga framställningsformer.16 Hur görs då urvalet när jag nyligen konstaterat att de minsta gemensamma nämnarna i bruket är stor genomslagskraft, mottagarpassning, bredd och vinstintresse?17 Bredd och i viss mån mottagarpassning kommer att stå i fokus, eftersom de andra dimensionerna är svåra att beläggas via textanalys. Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 


16 Bredden belyses genom stoffet som består av ett ofta förekommande ämne, svensk stormaktstid, och ett mindre vanligt, första världskriget, men även teoretiskt resonemang. 

17 De två artiklarna utgör inte ett representativt underlag för slutsatser utan ska endast ses som illustrativa exempel på kommersiellt historiebruk. 


framslagar inte uppmuntrar till djupare förståelse hos publiken, öppnar den dokumentärer om i huvudsak svensk utrikespolitik. Ett övergripande syfte är att

dokumentärfilm definieras av David Ludvigsson som "en film som gör anspråk på att de skildrade händelserna eller förhållandena hände eller existerade i det förflutna så som de skildrat".19 Någon definition av den genre som Popular Historia representerar finns inte, men efter en tids textanalysarbete går det att se

förflutna så som de skildras”.20 Någon definition av den genre som Populär Historia

Vill säga kommersiella historiebruk med dokumentära inslag. Historisk dokumentärfilm definieras av David Ludvigsson som "en film som gör anspråk på att de skildrade händelserna eller förhållandena hände eller existerade i det förflutna så som de skildrat".19 Någon definition av den genre som Popular Historia representerar finns inte, men efter en tids textanalysarbete går det att se

T eorin kring dokumentärprogram är formulerad av Veronica Stoehrel. Kort sammanfattat bygger undersökningen på att identifiera vilket slags

Veronica Stoehrel, Berättelsestrategier, kunskap och reflektion. En analys och tolkning av faktabaserat tv och tidningsreportage i ett informationsmedium. Stockholm 1994, s. 75–78. Med ”strategy” avser Stoehrel en textform som visar en riktning genom att placera publiken

Med hjälp av berättelsestrategier av tre slag: dokumentärt

"strategi" avser Stoehrel en textform som visar en riktning genom att placera publiken

Genom det vida tidsspannet mellan artiklarnas tillkomst (1991–2008) och

Genom det vida tidsspannet mellan artiklarnas tillkomst (1991–2008) och

Genom det vida tidsspannet mellan artiklarnas tillkomst (1991–2008) och

Genom det vida tidsspannet mellan artiklarnas tillkomst (1991–2008) och
sismäns strategi upp för eftertanke och värdering. 23 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 mottagarintyck.

Att tänka att är större än att tänka om...

Den läsare som i Popular Historias texter möter 1600-talets vingläs i Pommern eller unga solders rådå i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppfattningar från skolans svarta tavla om orsaker, förlopp och följder. Men vilka blikker möter han i Sveriges populära historietidkrift? Kommer läsningens att akompanjeras av igenkännande hummanden eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: ”så här har jag aldrig tänkt”? Folke Schimanski artikel i Popular Historias allra första nummer berättar om att tänka vara ett förhållande som aktiverar en generation som tillsammans med sin författare använder sin plats i den populära historietidkriftens samhälle.

22 Veronica Stenholm 1994, s. 207–208.

274

274

sismäns strategi upp för eftertanke och värdering. 23 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 mottagarintyck.

Att tänka att är större än att tänka om...

Den läsare som i Popular Historias texter möter 1600-talets vingläs i Pommern eller unga solders rådå i Flanderns skyttegravar bär antagligen med sig schematiska uppfattningar från skolans svarta tavla om orsaker, förlopp och följder. Men vilka blikker möter han i Sveriges populära historietidkrift? Kommer läsningens att akompanjeras av igenkännande hummanden eller av höjda ögonbryn och förbryllande tankar: ”så här har jag aldrig tänkt”? Folke Schimanski artikel i Popular Historias allra första nummer berättar om att tänka vara ett förhållande som aktiverar en generation som tillsammans med sin författare använder sin plats i den populära historietidkriftens samhälle.

22 Veronica Stenholm 1994, s. 207–208.


mötet med personer och artefakter, till det förflutnas ”verkligheter”. Men i Englands texter blir konkreton mer påtaglig då källmaterialet spelar människorns känslor och erfarenheter, något som antingen kan ge upphov till identifikation eller utmana invandras föreställningar hos läsaren, det vill säga skapa flera tolkningsmöjligheter. Englund lärer dessutom människokoena tala för sig själva, medan de pommersk-svenska källorna, även de laddade med flera konnotationer och verkligheter, förtes med färdiga tolkningar. De historiebruk som aktiveras vid läsning av texten om första världskriget kan vara av existentiell och moralisk art beteende på läsarens referenser, men det går även att identifiera inslag av vetenskapligt bruk.

Artiklarna visar, trots innehålls- och formmissus skyldigheter, beredelsen av att lyfta fram bevis på det inträffade och upplevda, alltså dokumentära och i viss mån vetenskapliga drag.26 Ett sätt att brodera perspektiv på artiklarna är att ställa dem mot Stoehrels teorier kring TV:s dokumentärprogram. Den dokumentära realismin berättelsestrategi syftar till att ge en upplevelse av att innehållet representerar verklighet och sanning, vilket göts via presentationer av konkreta händelser och fakta. I de inledande meningarna i artiklarna om Pommern uppvisas både konstruktion och fakta:

Den som rullar in land från fjäran i det innu soliga 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 gammla svensk mark man beträder. Hela ön Rügen och en stor del av fastlandet söder därom lydde under de tre kronorna i nästan tvåhundra år.27

Anslaget i styrket visar att det är verkligheten i sig som ska skildras, inte en möjlig sådan, vilket gör att innehållet fungerar som ett led i bevisföringen för att något inträffat. Dessutom finns en normativ implicition i formuleringen om ”det soliga Sassnitz” som verkar stä i kontrast till det betydligt prydligare Sverige. Fler verklighetsansynningar följer i historiska lämnningar – städer, byggnader och föremål – som fungerar som icke-ifrågasatta vitnern från svenskstormaktstid. Stoehrels andra identifierade strategi, den taktiska populära, ska vinna och behålla publikens uppmärksamhet via ”förförelsetaktik”, vilket innebär att innehållet kopplas till publikens verklighet och relevans. Andra kännetecken

mötet med personer och artefakter, till det förflutnas ”verkligheter”. Men i Englands texter blir konkreton mer påtaglig då källmaterialet spelar människorns känslor och erfarenheter, något som antingen kan ge upphov till identifikation eller utmana invandras föreställningar hos läsaren, det vill säga skapa flera tolkningsmöjligheter. Englund lärer dessutom människokoena tala för sig själva, medan de pommersk-svenska källorna, även de laddade med flera konnotationer och verkligheter, förses med färdiga tolkningar. De historiebruk som aktiveras vid läsning av texten om första världskriget kan vara av existentiell och moralisk art beteende på läsarens referenser, men det går även att identifiera inslag av vetenskapligt bruk.

Artiklarna visar, trots innehålls- och formmissus skyldigheter, beredelsen av att lyfta fram bevis på det inträffade och upplevda, alltså dokumentära och i viss mån vetenskapliga drag.26 Ett sätt att brodera perspektiv på artiklarna är att ställa dem mot Stoehrels teorier kring TV:s dokumentärprogram. Den dokumentära realismin berättelsestrategi syftar till att ge en upplevelse av att innehållet representerar verklighet och sanning, vilket göts via presentationer av konkreta händelser och fakta. I de inledande meningarna i artiklarna om Pommern uppvisas både konstruktion och fakta:

Den som rullar in land från fjäran i det innu soliga 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 gammla svensk mark man beträder. Hela ön Rügen och en stor del av fastlandet söder därom lydde under de tre kronorna i nästan tvåhundra år.27

Anslaget i styrket visar att det är verkligheten i sig som ska skildras, inte en möjlig sådan, vilket gör att innehållet fungerar som ett led i bevisföringen för att något inträffat. Dessutom finns en normativ implicition i formuleringen om ”det soliga Sassnitz” som verkar stä i kontrast till det betydligt prydligare Sverige. Fler verklighetsansynningar följer i historiska lämnningar – städer, byggnader och föremål – som fungerar som icke-ifrågasatta vitnern från svenskstormaktstid. Stoehrels andra identifierade strategi, den taktiska populära, ska vinna och behålla publikens uppmärksamhet via ”förförelsetaktik”, vilket innebär att innehållet kopplas till publikens verklighet och relevans. Andra kännetecken

26 Art belägga historiska framställningar är en självklarhet i de flesta historiebruk, men eftersom det kommersiella även inslutar fictiva och populäriserte framställningar är bevisföringen inte alltid en naturligt anslag.
27 Populär Historia 1991:1, s. 8.

26 Art belägga historiska framställningar är en självklarhet i de flesta historiebruk, men eftersom det kommersiella även inslutar fictiva och populäriserte framställningar är bevisföringen inte alltid en naturligt anslag.
27 Populär Historia 1991:1, s. 8.
är tempo och fiktions.28 Strategippen är svår att finna i dokumentärt orienterade framställningar, men allmänt sett kan metoden i båda artiklarna tala till läsarens verklighet via eventuella erfarenheter av historiska exkurser eller närvaron i ägdomstvesskildringarna.  


Det som skedde åren 1914–1918 kan tänkas att att forma hela 1900-talet: kriget var det jugend sektors stora urskarn, vilken förutans de andra är utvändiga. Utan första världskriget skulle boljörverken aldrig ha gripit makten i Ryssland och nastranerna aldrig segert i Tsjuksland, utan första världskriget skulle det aldrig ha blivit några andra världskrig, och ingen Förinre, inte heller något kallt krig, samtidigt som de konflikter som präglat tiden efter 1945 troligtvis inte heller skulle ha ägt rum.29

Författaren leder läsaren vidare mot krigets orsaker genom frågor som om det är vår längtan efter symmetri som får oss att vilja se orsakerna lika avgörande som kriget självt. Det blir hans utgångspunkt när händelseutvecklingen närmar sig krigsbrottet den första augusti 1914. Det visar sig nämligen att flera avgörande faktorer tolkas som relativt slumppartade, vilket kan frammana en känsla hos läsaren att det kan ha funnits andra vägar att välja än den verklighet som dyrkar upp historiaberen. ”Människor har valmöjligheter”, andas Englands text. Han undervärderar inte tidens spänningar och konflikter men menar att några faktiskt hade varit möjliga att lösa. Regelbundna stopp i texten i form av frågor, analyser och zitomin... kan ses som problematiserande uppmätningar till läsaren.

Författaren leder läsaren vidare mot krigets orsaker genom frågor som om det är vår längtan efter symmetri som får oss att vilja se orsakerna lika avgörande som kriget självt. Det blir hans utgångspunkt när händelseutvecklingen närmar sig krigsbrottet den första augusti 1914. Det visar sig nämligen att flera avgörande faktorer tolkas som relativt slumppartade, vilket kan frammana en känsla hos läsaren att det kan ha funnits andra vägar att välja än den verklighet som dyrkar upp historiaberen. ”Människor har valmöjligheter”, andas Englands text. Han undervärderar inte tidens spänningar och konflikter men menar att några faktiskt hade varit möjliga att lösa. Regelbundna stopp i texten i form av frågor, analyser och zitomin... kan ses som problematiserande uppmätningar till läsaren.

Författaren leder läsaren vidare mot krigets orsaker genom frågor som om det är vår längtan efter symmetri som får oss att vilja se orsakerna lika avgörande som kriget självt. Det blir hans utgångspunkt när händelseutvecklingen närmar sig krigsbrottet den första augusti 1914. Det visar sig nämligen att flera avgörande faktorer tolkas som relativt slumppartade, vilket kan frammana en känsla hos läsaren att det kan ha funnits andra vägar att välja än den verklighet som dyrkar upp historiaberen. ”Människor har valmöjligheter”, andas Englands text. Han undervärderar inte tidens spänningar och konflikter men menar att några faktiskt hade varit möjliga att lösa. Regelbundna stopp i texten i form av frågor, analyser och zitomin... kan ses som problematiserande uppmätningar till läsaren.

Författaren leder läsaren vidare mot krigets orsaker genom frågor som om det är vår längtan efter symmetri som får oss att vilja se orsakerna lika avgörande som kriget självt. Det blir hans utgångspunkt när händelseutvecklingen närmar sig krigsbrottet den första augusti 1914. Det visar sig nämligen att flera avgörande faktorer tolkas som relativt slumppartade, vilket kan frammana en känsla hos läsaren att det kan ha funnits andra vägar att välja än den verklighet som dyrkar upp historiaberen. ”Människor har valmöjligheter”, andas Englands text. Han undervärderar inte tidens spänningar och konflikter men menar att några faktiskt hade varit möjliga att lösa. Regelbundna stopp i texten i form av frågor, analyser och zitomin... kan ses som problematiserande uppmätningar till läsaren.
Å, dessa spända. Bara skön och ben. Små svältande kroppar. Och så stora ögon! När de gråter låter det bara ett svagt pipande. En liten osäkerdom att dö snart. Han har ett ansikte som en uttorkad mumie...


Det kommersiella bruktens förpackning och lockelse


Å, dessa spända. Bara skön och ben. Små svältande kroppar. Och så stora ögon! När de gråter låter det bara ett svagt pipande. En liten osäkerdom att dö snart. Han har ett ansikte som en uttorkad mumie...


Det kommersiella bruktens förpackning och lockelse


Å, dessa spända. Bara skön och ben. Små svältande kroppar. Och så stora ögon! När de gråter låter det bara ett svagt pipande. En liten osäkerdom att dö snart. Han har ett ansikte som en uttorkad mumie...

som i Stoehehrs analys anges vara gynnsamt för att skapa förståelse för ämnet och dess existentiella aspekter. Schimanskis text kan sammanfattas som dokumentärt realistisk med några estetiska drag, en för tidningen typisk framställning. Den dokumentära dominansen kan enligt Stoehehr vara problematisk skriva in att en icke-frågesätt eller omyndig verklig lätt kan tolkas som den sanna. Detta minskar möjligheten till dialog med mottagarna och framkallandet av flera tolkningar.34 Stödehern efter att finna sanning är naturligtvis inte meninglös, mer påståenden bör inte presenteras som sanningar utan som tolkningar eller antaganden.35 Med stöd av berättelsestrategierna kan även igenkännings betydelse diskuteras. När läsaren möter en strategi från annan känd genre, som TV-sända dokumentärprogram, kan det påverka förforståelsen av Popular Historias artiklar.36 En annan aspekt av berättelsestrategierna är att läsaren blir en som "talar samma språk" som tidningen eller TV-programmet.37 Men den för sammanhanget kanske viktigaste beröringspunkten är det kommersiella intresset; tidningens upphovsmän styrs av samma intresse som TV-dokumentärernas, nämligen att oka konsumtionen. Jag vill understryka de uppenbara skillnaderna mellan Popular Historia och ovanstående material. Läsning aktiverar sällan mer än ett eller två sinnen samtidigt, texten kan läsas ett sinnligt antal gånger och i lasprocesen finns möjlighet till tankepass. Författare och TV-program ställer högre krav på mottagarens simultankapacitet, styr tempot och påverkas i stor utsträckning av telpersiska faktorer. Skillnaderna måste givvis beaktas vid varje jämförelse av de olika mediernas skildringar av historien.


34 Veronica Stoehehr 1994, s. 82–83. Stoehehr berodar vid flera tillfällen hur framställande uppsynningens kunskapsgratern är än i dag.
35 Veronica Stoehehr 1994, s. 117.
36 Jamiende Hayden White, Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism, Baltimore, 1987, s. 84.
37 Popular Historia 2010:1, s. 6, apostroferas i ledartexten: "Jag är övergripande att nu utgör landets rövligaste läsebrukets...", och inbjuds till kommande resaarrangemang.


som i Stoehehrs analys anges vara gynnsamt för att skapa förståelse för ämnet och dess existentiella aspekter. Schimanskis text kan sammanfattas som dokumentärt realistisk med några estetiska drag, en för tidningen typisk framställning. Den dokumentära dominansen kan enligt Stoehehr vara problematisk skriva in att en icke-frågesätt eller omyndig verklig lätt kan tolkas som den sanna. Detta minskar möjligheten till dialog med mottagarna och framkallandet av flera tolkningar.34 Stödehern efter att finna sanning är naturligtvis inte meninglös, mer påståenden bör inte presenteras som sanningar utan som tolkningar eller antaganden.35 Med stöd av berättelsestrategierna kan även igenkännings betydelse diskuteras. När läsaren möter en strategi från annan känd genre, som TV-sända dokumentärprogram, kan det påverka förforståelsen av Popular Historias artiklar.36 En annan aspekt av berättelsestrategierna är att läsaren blir en som "talar samma språk" som tidningen eller TV-programmet.37 Men den för sammanhanget kanske viktigaste beröringspunkten är det kommersiella intresset; tidningens upphovsmän styrs av samma intresse som TV-dokumentärernas, nämligen att oka konsumtionen. Jag vill understryka de uppenbara skillnaderna mellan Popular Historia och ovanstående material. Läsning aktiverar sällan mer än ett eller två sinnen samtidigt, texten kan läsas ett sinnligt antal gånger och i lasprocesen finns möjlighet till tankepass. Författare och TV-program ställer högre krav på mottagarens simultankapacitet, styr tempot och påverkas i stor utsträckning av telpersiska faktorer. Skillnaderna måste givvis beaktas vid varje jämförelse av de olika mediernas skildringar av historien.


34 Veronica Stoehehr 1994, s. 82–83. Stoehehr berodar vid flera tillfällen hur framställande uppsynningens kunskapsgratern är än i dag.
35 Veronica Stoehehr 1994, s. 117.
36 Jamiende Hayden White, Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism, Baltimore, 1987, s. 84.
37 Popular Historia 2010:1, s. 6, apostroferas i ledartexten: "Jag är övergripande att nu utgör landets rövligaste läsebrukets...", och inbjuds till kommande resaarrangemang.


34 Veronica Stoehehr 1994, s. 82–83. Stoehehr berodar vid flera tillfällen hur framställande uppsynningens kunskapsgratern är än i dag.
35 Veronica Stoehehr 1994, s. 117.
36 Jamiende Hayden White, Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism, Baltimore, 1987, s. 84.
37 Popular Historia 2010:1, s. 6, apostroferas i ledartexten: "Jag är övergripande att nu utgör landets rövligaste läsebrukets...", och inbjuds till kommande resaarrangemang.


34 Veronica Stoehehr 1994, s. 82–83. Stoehehr berodar vid flera tillfällen hur framställande uppsynningens kunskapsgratern är än i dag.
35 Veronica Stoehehr 1994, s. 117.
36 Jamiende Hayden White, Topics of Discourse. Essays in Cultural Criticism, Baltimore, 1987, s. 84.
37 Popular Historia 2010:1, s. 6, apostroferas i ledartexten: "Jag är övergripande att nu utgör landets rövligaste läsebrukets...", och inbjuds till kommande resaarrangemang.

38 Ulf Zander 2001, s. 43–44.


38 Ulf Zander 2001, s. 43–44.
Lärarna och nazismen

Per Höjeberg

Den svenska lärarkårens reaktioner på det nazistiska maktövertagandet


Jag tar min utgångspunkt i lärarorganisationernas styrelseprotokoll och officiella tidningar: Svensk Läraretidning (SL), organ för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening, Lärarinförbundet (LF), organ för Sveriges Folkskollärarinförbund 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


Lärarna och nazismen

Per Höjeberg

Den svenska lärarkårens reaktioner på det nazistiska maktövertagandet


Jag tar min utgångspunkt i lärarorganisationernas styrelseprotokoll och officiella tidningar: Svensk Läraretidning (SL), organ för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening, Lärarinförbundet (LF), organ för Sveriges Folkskollärarinförbund 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

1 Göran Sparrlöf, "Vi manliga lärare". Folkehems lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963, Umeå 2007, s. 29. Det fanns inte en förbund för...
Lärarnas berättelse om sig själva och sin käranda

Vid 1800-talet var de på en egen egen tid. I Sverige, en folkskollärkarfär饼 efter den obligatoriska folkskolans införande 1842, och en läroverkslärkarfär饼 efter reformeringen av läroverksväsendet vid mitten av sektad.

Inom dessa lärerkollekter utvecklades tidigt en käranda, med en värdeväxande och en allt mer självständig och etiskt ansvarig. I dessa klasser fungerade de som ett kollektivt, ett yrkeskår och ett samhällsorkestar. Medborgarföretaget, ett nytillkommit institutionellt område, utbildades i dessa klasser, och dess medlemmar utvecklades i en värdefull och etiskt ansvarig rättvis. 2


Kjell Östberg, Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet, Stockholm 1987, s. 156.


Kjell Östberg, Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet, Stockholm 1987, s. 156.


Kjell Östberg, Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet, Stockholm 1987, s. 156.


Kjell Östberg, Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet, Stockholm 1987, s. 156.


Denna lärarkårens berättelse förändras ständigt, inte minst när den utmanas av berättelser som den nazistiska. Det är denna konfrontation mellan två helt olika berättelser om individen och samhället som jag ska undersöka.

Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kompromisser och nationer förändras. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkbruket inom lärarkåren var mycket mer försiktigt än det allmänna debattävlet, mer intäckt och därmed mer svårokt. Språket i lärarpressen pedagogiserades, man använde sig av pedagogiska termer i en skoliskurs, trots att det var den politiska utvecklingen redaktionerna ville kritisera. Texterna i lärarpressen blev ofta polyfona, det vill säga innehöll många röster. Orsaken kan ha varit en rädsla i lärarkåren för att anklagas för att dra en politisk linje.

Lärarpressen påverkades även av det faktum att språket fick en annan karaktär, blev mer direktt och hårt i samband med den nazistiska utmaningen.

Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kompromisser och nationer förändras. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkbruket inom lärarkåren var mycket mer försiktigt än det allmänna debattävlet, mer intäckt och därmed mer svårokt. Språket i lärarpressen pedagogiserades, man använde sig av pedagogiska termer i en skoliskurs, trots att det var den politiska utvecklingen redaktionerna ville kritisera. Texterna i lärarpressen blev ofta polyfona, det vill säga innehöll många röster. Orsaken kan ha varit en rädsla i lärarkåren för att anklagas för att dra en politisk linje.

Lärarpressen påverkades även av det faktum att språket fick en annan karaktär, blev mer direktt och hårt i samband med den nazistiska utmaningen.

Språklig analys

Redan på våren 1933 går det att urskilja hur begrepp som skam, kompromisser och nationer förändras. Vid en analys av lärarpressen under våren och sommaren 1933 går det att urskilja en diskrepans mellan lärarkårens språk och den allmänna debattens språk. Det professionella språkbruket inom lärarkåren var mycket mer försiktigt än det allmänna debattävlet, mer intäckt och därmed mer svårokt. Språket i lärarpressen pedagogiserades, man använde sig av pedagogiska termer i en skoliskurs, trots att det var den politiska utvecklingen redaktionerna ville kritisera. Texterna i lärarpressen blev ofta polyfona, det vill säga innehöll många röster. Orsaken kan ha varit en rädsla i lärarkåren för att anklagas för att dra en politisk linje.

Lärarpressen påverkades även av det faktum att språket fick en annan karaktär, blev mer direktt och hårt i samband med den nazistiska utmaningen.

En annan artikel från den 28 juni, ”Arierna i de tyska privatskolorna”, avslutades med orden: ”Man merkt dir Absicht.” Den 15 mars beskrevs under rubriken ”Deutschland erwache” hur den nya skolministern från Thüringen infört ett obligatoriskt moment vid den kraftigt utökade undervisningen om ”Deutschland erwache” hur den nya skolministern från Thüringen infört ett obligatoriskt moment vid den kraftigt utökade undervisningen om Versaillesförlusten. Klasserna skulle i kör, efter att ha hörtt en tydligt signifikant urfredsakt, i kör skanka: ”Den tyska skamanen ska brinna i vår själar och frihetens dag.” Genom att återge denna ordet skapades en känsla av överkraft när den såg i en svensk context. Denna strategi fick troligen större effekt än ett rationellt argumenterande.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.

Klassificering och kategorisering

De undersökta tidningarna var officiella organ. Redaktionerna hade nära kontakt med styrelserna för respektive förbund. Då jag är ute efter de berättelser som de olika förbunden utvecklade kring sin egen självbild och nazismen, är ledarartiklar, signerade eller osignerade, av störst intresse, och därefter kommenterande artiklar inne i tidningen. Intressanta är också referat från kongessers eller utbildningar med ett direkt eller indirekt politiskt budskap. Vidare publiceras presstipul med politiska kommentarer från andra tidningar som kan analyseras.
Kongresser och allmänna möten spelade en stor roll i undervisningens verklighet under mellankrigstiden. Mänga av dessa kongresser framförde ett politiskt budskap. Det gällde även de internationella och internordiska lärarorganisationernas möten, som i stor utsträckning var inriktade på att skapa en atmosfär av fred, försoning, förståelse och humanism. Det var alltså naturligt för redaktionerna att referera från dessa larmöten i en politisk ton. Även kongresser som berörde mer politiska frågor blev refererade i tidningens spalter, till exempel fredskongresser.


Det går dock att konstatera att alla utomstående artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det gällde dock att konstatera att alla utomstående artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

Kallmaterialer ger ingen information om hur redaktionen valde ut de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska. Det gällde dock att konstatera att alla utomstående artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.


12 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

13 September 1933, s. 811–812.

14 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

15 September 1933, s. 811–812.

16 September 1933, s. 811–812.

17 September 1933, s. 811–812.

18 September 1933, s. 811–812.

19 September 1933, s. 811–812.

20 September 1933, s. 811–812.

21 September 1933, s. 811–812.

22 September 1933, s. 811–812.

Mötet med nazismen

Tyska pedagogiska alster hade inspirerat och förnyat tänkandet kring skola och utbildning i Sverige. Nu kom en nyordning i Tyskland som var svår att förhålla sig till. Denna vånda kan exempelvis spåras i de texter som Jenny Wahlman skrev efter den internationella folkollärareföreningens kongress


12 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

13 September 1933, s. 811–812.

14 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

15 September 1933, s. 811–812.

16 September 1933, s. 811–812.

17 September 1933, s. 811–812.

18 September 1933, s. 811–812.

19 September 1933, s. 811–812.

20 September 1933, s. 811–812.

21 September 1933, s. 811–812.

22 September 1933, s. 811–812.

Mötet med nazismen

Tyska pedagogiska alster hade inspirerat och förnyat tänkandet kring skola och utbildning i Sverige. Nu kom en nyordning i Tyskland som var svår att förhålla sig till. Denna vånda kan exempelvis spåras i de texter som Jenny Wahlman skrev efter den internationella folkollärareföreningens kongress


12 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

13 September 1933, s. 811–812.

14 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

15 September 1933, s. 811–812.

16 September 1933, s. 811–812.

17 September 1933, s. 811–812.

18 September 1933, s. 811–812.

19 September 1933, s. 811–812.

20 September 1933, s. 811–812.

21 September 1933, s. 811–812.

22 September 1933, s. 811–812.

Mötet med nazismen

Tyska pedagogiska alster hade inspirerat och förnyat tänkandet kring skola och utbildning i Sverige. Nu kom en nyordning i Tyskland som var svår att förhålla sig till. Denna vånda kan exempelvis spåras i de texter som Jenny Wahlman skrev efter den internationella folkollärareföreningens kongress


12 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

13 September 1933, s. 811–812.

14 I nummer 22, 1938, av Tidning för Sveriges Lärarevark var en recension införd av två viktoriska skolor som stort omsatt och publicerade en artikelförfattare stod för de personer som fick möjlighet att lägga ut texten i frågor som tangerade de politiska.

15 September 1933, s. 811–812.

16 September 1933, s. 811–812.

17 September 1933, s. 811–812.

18 September 1933, s. 811–812.

19 September 1933, s. 811–812.

20 September 1933, s. 811–812.

21 September 1933, s. 811–812.

22 September 1933, s. 811–812.
Folkskollärpressens bevakning

Folkskollärpressen följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitlers maktrörvergående kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Det val folkskollärarrörelserna i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbete med Tyskland och därmed för impulserna från detta land.13 Våndan kan även ses på lärjungeutbytet i Santander i augusti 1933. I två på varandra följande nummer beskrev folkskollärarrörelsen i slutändan var hon en av de 42 som mot 20 röster uteslutet den tyska delegationen med orden "kom igen som fria män". De argument som fick Wahlman att gå med på en uteslutning var dels att den tyska folkskollärarrörelsen var statsstyrd, dels att denna "talat mot internationellt samarbete i folkkonferensens tjänst".14

Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Det val folkskollärarrörelserna i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbete med Tyskland och därmed för impulserna från detta land.13 Våndan kan även ses på lärjungeutbytet i Santander i augusti 1933.

Folkskollärpressens bevakning

Folkskollärpressen följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitlers maktrörvergående kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Det val folkskollärarrörelserna i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbete med Tyskland och därmed för impulserna från detta land.13 Våndan kan även ses på lärjungeutbytet i Santander i augusti 1933.

Folkskollärpressens bevakning

Folkskollärpressen följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitlers maktrörvergående kommenterades inte, däremot konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Det val folkskollärarrörelserna i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbete med Tyskland och därmed för impulserna från detta land.13 Våndan kan även ses på lärjungeutbytet i Santander i augusti 1933.
till största delen tyst pressematerial, särskilt de tyska folkskolläranas tidning Allgemeine deutsche Lehrerzeitung och andra tyska läsartidningar som den pedagogiska tidskriften Leipziger Lehrerzeitung. Man förföljer sig även på den engelska läsartidskriften The Schoolmaster rapporterande från Tyskland.


16 Folkskolläranas tidning 26 april, 2 maj, 16 maj, 24 maj, 2 augusti 1933.
17 Folkskolläranas tidning 22 mars 1933.

Det är ledarartiklarna som är av störst intresse. Ingen av dem är signerade, men det framgår klart av språkbruket att det är Folkskolläranbefordagens linje som får tala. Rubriken på den första ledaren från den 22 mars är "Pedagogisk kulturskymning". Det är en oro i artikeln över att den fria pedagogiska tyska debatten, som varit ett insatsskilda för den svenska folkelägen, nu dör bort. Om det är oro som räddde i mars, är det ett klart konstaterande av det ovändliga i ledaren den 21 juni med rubriken "Skolan i det nya Tyskland". Här användes det nyupptäckta begreppet "det nya Tyskland", som i ledaren ställdes mot "det gamla Sverige", även om uttrycket inte direkt används. Genom att systematiskt jämföra de spelregler som nu rådde på skolans område i "det nya Tyskland" med det demokratiska Sverige, kommenterades inte bara utvecklingen i Tyskland, utan tidningen positionerade sig själv och därmed Folkskolläranbefordagen som den tyska utvecklings motsats. I Tyskland råder en ordning, vi står för en annan:
Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:  


Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:  

Den nya tyska berättelsen kontrasterar, inte i första hand mot en svensk berättelse, utan mot de samtliga folksamfars berättelser. Kollektivism ställs mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism mot ett internationellt perspektiv. 


Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:  

18 Folkhälsoarmén tidskrift 21 juni 1933.  
19 Folkhälsoarmén tidskrift 21 juni 1933.
Den ledare som kommenterar den tyska situationen en månad senare, den 19 julii, 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 den linje görs helt klart i sluter av ledaren. Det betonas att kritik som uppmanar till "förblindad av partifanatism" inte att hänvisa till en svensk demokratisk berättelse, det är en pedagogisk lärarbeteart. Man får referera till det i stället. De två berättelser som härigen ställer mot varandra är de svenska folkskoläraarnas traditionella berättelse om sig själva och den nya nazistiska berättelsen, som man inte behöver ta avstånd från, bara konstatera att den inte går ihop med majoritetsberättelsen bland de svenska lärarna som inte är "förblindade av partifanatism".


19 Folkollärarnas tidning 19 juli 1933.

19 Folkollärarnas tidning 19 juli 1933.


...
Jag tidigare resonerat kring: att en politisk åsikt framfördes utan att den tidningen eller styrelsen behövde ställa sig för den. Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoärender, kan inte vara annat än att genom identifikation och innehåll avskära mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupt psykologiskt plan:

**Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkssällskapets Riksförbund**


man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gåpa mer och mer om avskära sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde förorsaka en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.20

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 220.

Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoärender, kan inte vara annat än att genom identifikation och innehåll avskära mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupt psykologiskt plan:

**Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkssällskapets Riksförbund**


man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gåpa mer och mer om avskära sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde förorsaka en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.20

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 220.

Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoärender, kan inte vara annat än att genom identifikation och innehåll avskära mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupt psykologiskt plan:

**Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkssällskapets Riksförbund**


man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gåpa mer och mer om avskära sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde förorsaka en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.20

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 220.

Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoärender, kan inte vara annat än att genom identifikation och innehåll avskära mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupt psykologiskt plan:

**Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkssällskapets Riksförbund**


man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gåpa mer och mer om avskära sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde förorsaka en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.20

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 220.

Syftet med artikeln, som även lyfter fram enskilda människoärender, kan inte vara annat än att genom identifikation och innehåll avskära mot hela den nazistiska politiken. Artikeln blir därmed inte bara politisk, den blir agiterande på ett djupt psykologiskt plan:

**Tidning för Sveriges Läroverk och Läroverkssällskapets Riksförbund**


man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gåpa mer och mer om avskära sig bland vår skolungdom. […] De demokratiska partierna borde förorsaka en försvarslinje inom skolorna och göra vad dekunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.20

20 Svensk Läraretidning 14 juni 1933, s. 220.
Erlanson var stadsfullmäktige för högerpartier och en demokratiskt sinnad man. Tros att Tidning för Sveriges Läroverk således fått en demokratisk profilferad 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 recession av Sven Belfrage bok Nazismen framför nuvarna. Recensionen är skriven av Birger Lövgren och avslutas på följande kritiska sätt:

Naziern är slagit till marken allt vad i hdrandens arbete och kamp har frambragt av anda värden: säkerhet till person, liitik inför lagen, samverfrif, rättsaker, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet ‘Rätt och frihet’ bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idealiets hos detta ärende.23

I föregående nummer rapporterades det: "Med anledning av den judiska ungdomens nödläge i 'Tykland' planeras upptärtandet av en internatskola för judiska barn i Sverige".24 Inga kommentarer kring detta ”nödläge” gavs dock. Tidning för Sveriges Läroverk uttryckte alltså inte alls möjligheterna att komma åt nazismen genom att beskriva hur grupper eller individer kom i klist genom den nazistiska politiken, på samma sätt som folkkollollarfärdbundet gör. Vad detta berodde på är svårt att säga. Redaktionen var säkerligen mer påpassad än på folkkollollarfärdbundet. Detta ändrar de två redaktionerna i sista numret av tidningen 1933. De säger öppet att det framförts kritik för att de skulle driva en allt för klar politisk linje:

Utan att ha fastlagt sin allmänna ståndpunkt i programmatiskt fastlagna punkter tror sig dock red. vid flertalet tillfällen ha gjit uttryck åt sin uppfattning i så pass många och viktiga epissembl, att dess ställning kan anses ganska klar. Vill man kalla dessa kurs anglo-amerikansk, finns ingenting att ge detta karakter ut.

Det är dock svårt att se vare sig en politisk linje eller att den skulle vara ”anglo-amerikansk”. Det är dock uppenbart att dessa kritik framförts och haft en återhållande inverkan på redaktionen. Det går åt allt inte att dra några några slutsatser kring Läroverklärarnas riksföreund politiska linje enbart genom

23 Tidning för Sveriges Läroverk 2 december 1933.
25 Tidning för Sveriges Läroverk 30 december 1933.

Erlanson var stadsfullmäktige för högerpartier och en demokratiskt sinnad man. Tros att Tidning för Sveriges Läroverk således fått en demokratisk profilferad 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 recession av Sven Belfrage bok Nazismen framför nuvarna. Recensionen är skriven av Birger Lövgren och avslutas på följande kritiska sätt:

Naziern har slagit till marken allt vad i hdrandens arbete och kamp har frambragt av anda värden: säkerhet till person, liitik inför lagen, samverfrif, rättsaker, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet ‘Rätt och frihet’ bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idealiets hos detta ärende.23

I föregående nummer rapporterades det: "Med anledning av den judiska ungdomens nödläge i 'Tykland' planeras upptärtandet av en internatskola för judiska barn i Sverige".24 Inga kommentarer kring detta ”nödläge” gavs dock. Tidning för Sveriges Läroverk uttryckte alltså inte alls möjligheterna att komma åt nazismen genom att beskriva hur grupper eller individer kom i klist genom den nazistiska politiken, på samma sätt som folkkollollarfärdbundet gör. Vad detta berodde på är svårt att säga. Redaktionen var säkerligen mer påpassad än på folkkollollarfärdbundet. Detta ändrar de två redaktionerna i sista numret av tidningen 1933. De säger öppet att det framförts kritik för att de skulle driva en allt för klar politisk linje:

Utan att ha fastlagt sin allmänna ståndpunkt i programmatiskt fastlagna punkter tror sig dock red. vid flertalet tillfällen ha gjit uttryck åt sin uppfattning i så pass många och viktiga epissembl, att dess ställning kan anses ganska klar. Vill man kalla dessa kurs anglo-amerikansk, finns ingenting att ge detta karakter ut.

Det är dock svårt att se vare sig en politisk linje eller att den skulle vara ”anglo-amerikansk”. Det är dock uppenbart att dessa kritik framförts och haft en återhållande inverkan på redaktionen. Det går åt allt inte att dra några några slutsatser kring Läroverklärarnas riksföreund politiska linje enbart genom

23 Tidning för Sveriges Läroverk 2 december 1933.
25 Tidning för Sveriges Läroverk 30 december 1933.
Berättelsen om det nazistiska maktövertagandet

Den berättelse som folkskollärarna målade upp av det nazistiska maktövertagandet ställde alltså hela tiden i kontrast mot den egna lärarberättelsen. Det blir en motberättelse och som sådan avvisas den utan att nazismen behöver förändras som förkastlig. För läsarna inom och utom de egna förbunden gick troligtvis bundskapet ända fram, vilket styrks av de insändare som kritiserade en alltför Tysklandkritisk linje. Den egna självbildsgrunda berättelsen förstärktes när den konfronterades med den nazistiska världsbilden. Inom läroverkslärarkåren går det inte att läsa ut någon klar bild redan 1933.


att studera är 1933 av Tidningen för Sveriges läroverk; det krävs mer material för denna sak. Vad gäller folkskolan tre stora föreningar kan jag dock redan nu dra slutsatsen att dessa på ett mycket medvetet sätt tog avstånd från den nazistiska berättelsen och stod fast vid en demokratisk dito.

Berättelsen om det nazistiska maktövertagandet

Den berättelse som folkskollärarna målade upp av det nazistiska maktövertagandet ställde alltså hela tiden i kontrast mot den egna lärarberättelsen. Det blir en motberättelse och som sådan avvisas den utan att nazismen behöver förändras som förkastlig. För läsarna inom och utom de egna förbunden gick troligtvis bundskapet ända fram, vilket styrks av de insändare som kritiserade en alltför Tysklandkritisk linje. Den egna självbildsgrunda berättelsen förstärktes när den konfronterades med den nazistiska världsbilden. Inom läroverkslärarkåren går det inte att läsa ut någon klar bild redan 1933.


att studera är 1933 av Tidningen för Sveriges läroverk; det krävs mer material för denna sak. Vad gäller folkskolan tre stora föreningar kan jag dock redan nu dra slutsatsen att dessa på ett mycket medvetet sätt tog avstånd från den nazistiska berättelsen och stod fast vid en demokratisk dito.

Berättelsen om det nazistiska maktövertagandet

Den berättelse som folkskollärarna målade upp av det nazistiska maktövertagandet ställde alltså hela tiden i kontrast mot den egna lärarberättelsen. Det blir en motberättelse och som sådan avvisas den utan att nazismen behöver förändras som förkastlig. För läsarna inom och utom de egna förbunden gick troligtvis bundskapet ända fram, vilket styrks av de insändare som kritiserade en alltför Tysklandkritisk linje. Den egna självbildsgrunda berättelsen förstärktes när den konfronterades med den nazistiska världsbilden. Inom läroverkslärarkåren går det inte att läsa ut någon klar bild redan 1933.


att studera är 1933 av Tidningen för Sveriges läroverk; det krävs mer material för denna sak. Vad gäller folkskolan tre stora föreningar kan jag dock redan nu dra slutsatsen att dessa på ett mycket medvetet sätt tog avstånd från den nazistiska berättelsen och stod fast vid en demokratisk dito.
Minnet av en (o)löst konflikt

Om historiebruk och identitet

1904 bröt en konflikt ut på Wernamo Stol- och Möbelfabrik AB. 82 år senare uppfördes ett minnesmärke i centrala Värnamo, allt för att uppmärksamma den lösta konflikten. Men varför just där, och just då?

Smålandska myllaren grogrund eller avgrund för tillväxt?


Smålandska myllaren grogrund eller avgrund för tillväxt?

för en region i västra Småland som hålls samman av en gemensam historia av möbelproduktion. I detta kapitel kommer fortsättningssvis Möbelriket att användas som beteckning på detta område, med genetisk såvall som genealogisk innebörd.


"Konservativ kunglig hovleverantör"

I början av 1900-talet fanns endast ett fåtal möbelindustrier i Varnamo. De hade sammanlagt 164 anställda. 4 Den i särklass största var Varnamo

Vad kan då konflikten på Värnamo Möbelfabrik ha betytt för regionens utveckling? 4

"Konservativ kunglig hovleverantör"

I början av 1900-talet fanns endast ett fåtal möbelindustrier i Varnamo. De hade sammanlagt 164 anställda. 4 Den i särklass största var Varnamo

De anställda vid Värnamo Möbeltfabrik intresserade sig för facklig aktivitet. Det var inom ramen för denna som den socialistiska agitatorn Kata Dalström höll ett tal den 1 maj 1903. Detta uppmärksammade ortens främste journalisture Thure Sällberg (Thure S) i Wernamo Allehanda:

Hon [Kata Dalström] började alltså sitt föredrag med en logn och hon slutade med en skymk och kränkning... Hon sökte rent ut uppvisiga arbetaren vid utol- och möbelfabriken till strijk mot sin husbonde, k hovleverantur Lundberg, som ju dock städse lefvat i den största frid sedan hans stora arbetarel och väl sörjdt för densamma.7

Svaret lät inte vänta på sig. Några dagar senare gav Dalström själv sin syn på saken när hon i en taljant ton i tidningen Ny taf beskrev Värnamo som en konservativ plats:

Men hur efterbliven en plats än är vara, till sist kommer den stund då det "socialistiska giftet" sprider sig även där, och så gick det också för Värnamo, i tvist av att det fanns både en konservativ landsman, en konservativ kunglig hovleverantör och först och främst en konservativ kommunkommunförande som är ingen mer och ingen mindre än Thure S.8

Några av de anställda inspirerades antagligen av Dalströms tal och organisering sig fackligt, vilket inte uppskattades av Lundberg, som omedelbart avskedade sex arbetare vid fabriken. Handelsen föranledde debatt i Wernamo Allehanda, där Thure Sällberg avslutade med att konstatera: "Vi vilja icke vid socialister i Värnamo.9 Därefter följde en lång period av konflikter. Uppässningar, strejker, blockader och lockneder avstående på såväl Värnamo Möbeltfabrik och, efter närmare ett decenniums tvist tvingades Lundberg...


6 Wernamo Allehanda 4 maj 1903.
7 Wernamo Allehanda 6 maj 1903.
8 Ny Tid 16 maj 1903.
9 Wernamo Allehanda 16 maj 1903.


De anställda vid Värnamo Möbeltfabrik intresserade sig för facklig aktivitet. Det var inom ramen för denna som den socialistiska agitatorn Kata Dalström höll ett tal den 1 maj 1903. Detta uppmärksammade ortens främste journalisture Thure Sällberg (Thure S) i Wernamo Allehanda:

Hon [Kata Dalström] började alltså sitt föredrag med en logn och hon slutade med en skymk och kränkning... Hon sökte rent ut uppvisiga arbetaren vid utol- och möbelfabriken till strijk mot sin husbonde, k hovleverantur Lundberg, som ju dock städse lefvat i den största frid sedan hans stora arbetarel och väl sörjdt för densamma.7

Svaret lät inte vänta på sig. Några dagar senare gav Dalström själv sin syn på saken när hon i en taljant ton i tidningen Ny taf beskrev Värnamo som en konservativ plats:

Men hur efterbliven en plats än är vara, till sist kommer den stund då det "socialistiska giftet" sprider sig även där, och så gick det också för Värnamo, i tvist av att det fanns både en konservativ landsman, en konservativ kunglig hovleverantör och först och främst en konservativ kommunkommunförande som är ingen mer och ingen mindre än Thure S.8

Några av de anställda inspirerades antagligen av Dalströms tal och organisering sig fackligt, vilket inte uppskattades av Lundberg, som omedelbart avskedade sex arbetare vid fabriken. Handelsen föranledde debatt i Wernamo Allehanda, där Thure Sällberg avslutade med att konstatera: "Vi vilja icke vid socialister i Värnamo.9 Därefter följde en lång period av konflikter. Uppässningar, strejker, blockader och lockneder avstående på såväl Värnamo Möbeltfabrik och, efter närmare ett decenniums tvist tvingades Lundberg...


6 Wernamo Allehanda 4 maj 1903.
7 Wernamo Allehanda 6 maj 1903.
8 Ny Tid 16 maj 1903.
9 Wernamo Allehanda 16 maj 1903.
1911 att sälja verksamheten. För arbetarna var konflikten därmed lös, men hur såg arbetsgivaren på utvecklingen?10

**Historieprodukter**


HISTORIEPRODUKTEN

1911 att sälja verksamheten. För arbetarna var konfliktten därmed lös, men hur såg arbetsgivaren på utvecklingen?10

**Historieprodukter**


13 Citat från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.
14 Citat från intervju med Bo Zaar, 2 november 2009. Materialet finns hos författaren.
Ett budskap i kompromissan

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 tyckas förvånande att den borgerliga majoriteten i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hagkomst av konflikten mellan arbete och kapital, inte minst med tanke på namnet, eftersom den svårligen kunde dela uppmaningen att det rörde sig om en löst konflikt. Arbetsgivaren, direktör Lundberg, fick lämna verksamheten 1911. Varför ville de borgerliga ledamöterna att uppmuntra ett minnesmärke som är direkt kopplat till arbetarrörelsens historiskkultur?


16 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.


18 Intervju med Karl Hedkvist 1 december 2009. Materialet finns hos författaren.

19 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.


Ett budskap i kompromissan

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 tyckas förvånande att den borgerliga majoriteten i Värnamo kommun inte röstade emot förslaget om ett minnesmärke till hagkomst av konflikten mellan arbete och kapital, inte minst med tanke på namnet, eftersom den svårligen kunde dela uppmaningen att det rörde sig om en löst konflikt. Arbetsgivaren, direktör Lundberg, fick lämna verksamheten 1911. Varför ville de borgerliga ledamöterna att uppmuntra ett minnesmärke som är direkt kopplat till arbetarrörelsens historiskkultur?


15 Intervju med Karl Hedkvist 1 december 2009. Materialet finns hos författaren.

16 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.


18 Intervju med Karl Hedkvist 1 december 2009. Materialet finns hos författaren.

19 Intervju med Ingvar Andersson, 16 oktober 2009.


Mottagarnas jakt på identitet

Hur mottas och uppfattas då konflikten mening av mottagarna? Dagens kommunalråd i Värnamo, Hans-Göran Johansson (C), är fundersam:


Mottagarnas jakt på identitet

Hur mottas och uppfattas då konflikten mening av mottagarna? Dagens kommunalråd i Värnamo, Hans-Göran Johansson (C), är fundersam:


Historiebok som skapar identitet


27 Värnamo Nyheter 1 1997.
28 Erik Svensson 1955, s. 22. Jämför även Bo Thomée 1950, s. 70.
---

Historiebok som skapar identitet


I den aktiva regionen Möbelriket kan vi nysta upp vissa trådar, vilka sannolikt kan ledas tillbaka till schismen på Värnamo Möbelfabrik. Flera av de i konflikten indragna arbetarna valde att starta egna möbelföretag, en avknoppning som främst återges i arbetarrörelsens texter: "Den långa striden blev till så artigavaregns eget fördöme, och vad den medförde som broms på Värnamos utveckling låter sig svårligen överblickas. Det verkligt

28 Erik Svensson 1955, s. 22. Jämför även Bo Thomée 1950, s. 70.
Evetigt liv?


evetigt liv?


evetigt liv?

Anna Nordqvist

Historien tillhör oss alla!

Svenska och danska kvinnors identitetsprocesser i Köpenhamns tjenestepigeforening

Kom, Söster, och räk os en hjälpende
Haud, vor Sträben er ærlig og sand.
Vi løser de uarverende, hæmmende
Baand, og skaber Respekt for vor
Stand, at engang med stolthed vi
Siger enhver, at Tjenestepiger vi er.1


1 Arbejdermuseet og arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv (ABA), Husligt Arbejder Forbund Afd 1, Helga Sörensen, “Tjenestepigernes March”, Husassistenten medlemsblad 25 års jubileums nr, November 1924, s. 9.
i gemenskapen? Syftar med studien är att undersöka hur kvinnornas identitet kom till uttryck i fötningens arbete. Genom att undersöka möten mellan svenska och danska kvinnor i organisationen och organisationens inställning till kvinnor som var inflyttade till Köpenhamn kan delar av kvinnornas identitetsprocess analyseras.

Varför migrationshistoria?


2 Vanja Lozic, “Historieundervisning i kanons skugga”, i Nils Andenms (red.) Historieundervisning och identitet i det mångkulturella Sverige, Akademiskt om Historia 2008, s. 23–38; Kenneth Nordgren, ”Vems är historien?”, i Nils Andenms (red.) Historieundervisning och identitet i det mångkulturella Sverige, Akademiskt om Historia 2008, s. 7–14.
3 Per Elaisson, ”Då måste man ju förstå hur historien påverkar människor, som plöver historia igen”, i Nils Andenms (red.) Historieundervisning och identitet i det mångkulturella Sverige, Akademiskt om Historia 2008, l. s. 52.
4 Vanja Lozic 2008, s. 25, 33.

Varför migrationshistoria?

mottagarländer. Om historieundervisningen ska kunna knyta an till elevernas identitetsprocesser måste den, med hjälp av ett interkulturellt perspektiv, utveckla förmågor att göra jämförelser mellan olika kulturer och tider. Nordgren menar i sin avhandling att migration kan användas för att öka den interkulturella förståelsen. Genom att belysa samhällen mellan migration och samhällsförändringar öppnas undervisningen för en historia som även kan belysa samtid.5 Då migrationshistoria i stort saknas i skolans läromedel, vill jag genom min forskning bidra till att migrationsforskning bättre kan synliggöras i skolan. Det är dock inte en eländeshistoria jag vill skriva, utan jag vill visa hur invandrare och invandrarliv utifrån sina förutsättningar, då precis som i dag, kan omforma sin identitet och bli del av ett nytt samhälle. 

Migration är ett viktigt fenomen som har påverkat och fortfarande i högsta grad påverkat människor världen över.

Identitet och gränser

Identiteten påverkas och förändras beroende på omständigheter som mitter individen i hvar. Händelser som migration, krig, sjukdomar, byte av yrke och så vidare kan förändra och påverka identiteten. Jag väljer att betrakta identitet som en process eftersom identifikation är något om än som pågår hela tiden.6

Identitetsförhållningens bestås av både objektiva egenskaper och personliga var. Frågor om jaget är självdefinierande, medan frågor om andra är utifråndefinierande. Men båda handlar om en individuell erfarenhets- och tillskrivandeidentitet. Den kollektiva identiteten styr af frågor om vi är och vem de är.7 Konstruerande af identitet handlar således om egenskaper och kollektiva tillhörigheter som individen tillskriver sig själv i förhållande till andra, men även om att förknippa andra individer och grupper med egenskaper och tillhörigheter.


Identitet – Människans gåtfulla porträtt, Lund 2003, s. 19.


5 Kenneth Nordgren, Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige, Umeå 2006, s. 186.
6 Thomas Hylland Eriksen, Historia, rothoy och identitet, Värnamo, 1996, s. 52–53.

Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark


Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark


Svensk emigration och arbetsvandring till Danmark

Mellan åren 1851 och 1910 utvandrade 82 843 svenskar till Danmark.8 Den vanligaste emigranten till Danmark kom från ett sydsvenskt län. I Emigrationsutredningens siffror finns endast de medräknade som hade för avsikt att emigra permanent och därför tagit ut utflykten. De som valde att resa på arbetsbetyg finns alltså inte med i statistiken. Mörkertalet för avsikt att emigra permanent och därför tagit ut utflykten finns alltså inte med i statistiken. Mörkertalet för emigrationen till Danmark och redan från år 1871 emigrerade fler kvinnor

10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Stockholm 1911, s. 73.

10 Emigrationsutredningen, Bilaga XX, Stockholm 1911, s. 73.

12 Egentemtsutredningen, Blaga XX 1911, tabell 7, s. 76.
13 Egentemtsutredningen, Blaga XX 1911, s. 78.
14 Lagenomslag är den svenska motsvarigheten till "tyndeloven." Lagen gällde i Sverige 1920.
15 Lagen omslag är den svenska motsvarigheten till "tyndeloven." Lagen gällde i Sverige 1920.
16 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd B, Bremting om Københavns Tjenestepigeforenings virksomhet i femaaret 1899–1904.
tjänstekvinnornas arbete, men var man också i högsta grad motståndare till 
tyendeloven som anlågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetster var i 
stort sett oberorrliga och många kvinnor hade över huvud taget ingen 
fritt. Även kren på tjänlig bostad var en stor fråga och föreningen lät genom 
pom avspikande verksamhet undersöka hur tjänstekvinnornas bostad 
såg ut. Genom en omfattande agitation försoke föreningen skapa uppmärksamhet 
sin kamp och locka medlemmar. År 1903 utmärkte sig tjänstekvinnorna 
da cirka ett dussin trädde fram och agiterade mot tyendeloven och tvängade 
riksdagskandidater att redogöra för sin inställning till frågan.17 
Endast en minoritet av alla kvinnor som arbetade inom yrket kom emellertid 
at att ansluta sig till föreningen. År 1904 hade föreningen endast 350 aktiva 
och 103 passiva medlemmar.18 Föreningen lyckades aldrig att organisera mer 
a än cirka en två procent av de totala arbetarna. Medlemmännen hade dock 
et på att stora del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
cirka en till två procent av tjänstekvinnorna i Köpenhamn. Medlemskåren 
till stor del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen 
tillhörde inte de unga inom kären utan många såg yrket som en karriär 
och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var 
också i högsta grad motståndare till.19 Föreningens grundare var Marie Christensen som också var 
förreningens ordförande under åren 1899–1914, då hon valdes utan någon mordkandidat. 
Hösten 1918 tog hon återigen över ordförandeskapet. Tillsammans med en 
mödern som ansågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetster var i 
stort sett oberorrliga och många kvinnor hade över huvud taget ingen 
fritt. Även kren på tjänlig bostad var en stor fråga och föreningen lät genom 
pom avspikande verksamhet undersöka hur tjänstekvinnornas bostad 
såg ut. Genom en omfattande agitation försoke föreningen skapa uppmärksamhet 
sin kamp och locka medlemmar. År 1903 utmärkte sig tjänstekvinnorna 
da cirka ett dussin trädde fram och agiterade mot tyendeloven och tvängade 
riksdagskandidater att redogöra för sin inställning till frågan.17 
Endast en minoritet av alla kvinnor som arbetade inom yrket kom emellertid 
at att ansluta sig till föreningen. År 1904 hade föreningen endast 350 aktiva 
och 103 passiva medlemmar.18 Föreningen lyckades aldrig att organisera mer 
a än cirka en två procent av de totala arbetarna. Medlemmännen hade dock 
et på att stora del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
cirka en till två procent av tjänstekvinnorna i Köpenhamn. Medlemskåren 
till stor del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen 
tillhörde inte de unga inom kären utan många såg yrket som en karriär 
och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var 
också i högsta grad motståndare till.19 Föreningens grundare var Marie Christensen som också var 
förreningens ordförande under åren 1899–1914, då hon valdes utan någon mordkandidat. 
Hösten 1918 tog hon återigen över ordförandeskapet. Tillsammans med en 

Tajstekvinnornas arbete, men var man också i högsta grad motståndare till 
tyendeloven som anlågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetster var i 
stort sett oberorrliga och många kvinnor hade över huvud taget ingen 
fritt. Även kren på tjänlig bostad var en stor fråga och föreningen lät genom 
pom avspikande verksamhet undersöka hur tjänstekvinnornas bostad 
såg ut. Genom en omfattande agitation försoke föreningen skapa uppmärksamhet 
sin kamp och locka medlemmar. År 1903 utmärkte sig tjänstekvinnorna 
da cirka ett dussin trädde fram och agiterade mot tyendeloven och tvängade 
riksdagskandidater att redogöra för sin inställning till frågan.17 
Endast en minoritet av alla kvinnor som arbetade inom yrket kom emellertid 
at att ansluta sig till föreningen. År 1904 hade föreningen endast 350 aktiva 
och 103 passiva medlemmar.18 Föreningen lyckades aldrig att organisera mer 
a än cirka en två procent av de totala arbetarna. Medlemmännen hade dock 
et på att stora del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
cirka en till två procent av tjänstekvinnorna i Köpenhamn. Medlemskåren 
till stor del av de ungdoms kvinnor från landsbygd. Eftersom nationalitet 
inte registrerades vid medlemskap är det svårt att få en tydlig överblick över 
hur många kvinnor som inte hade dansk nationalitet. Kvinnorna i föreningen 
tillhörde inte de unga inom kären utan många såg yrket som en karriär 
och ville stanna inom det. Kvinnorna som var inflyttade till Köpenhamn var 
också i högsta grad motståndare till.19 Föreningens grundare var Marie Christensen som också var 
förreningens ordförande under åren 1899–1914, då hon valdes utan någon mordkandidat. 
Hösten 1918 tog hon återigen över ordförandeskapet. Tillsammans med en 

17 ABA, Højde: Arbejder Forbund Afd 1, Husassistenten Medlemsblad, Jubileumsnummer 25 aout nov 1924. 18 Aktiva medlemmar var kvinnor som arbetade som tjänstekvinna, passiva medlemmar 

var de humörödra som gick med och stöttade föreningen ekonomiskt. Passiva 
medlemmar bestod huvudsakligt av kvinnor som ansågs göra tjänstefolk till 
livega. Reglerade arbetstider var 
tyendeloven som ansågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetstider var 
tyendeloven som ansågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetstider var 
tyendeloven som ansågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetstider var 
tyendeloven som ansågs göra tjänstefolk till livega. Reglerade arbetstider var 

19 Hösten 1918 tog hon återigen över ordförandeskapet. Tillsammans med en
började åligen starkare i kommunal- och riksdagspolitiken ansåge det därför taktiskt att öka samarbetet med vänsterparterna. Många av kvinnorna i styrelsen var också aktiva i kvinnoföreningar, nykterhetsförbund och i det socialdemokratiska partiet. 

Kriget 1914-18 innebar att många tjänster inom föreningen inte lyckades till viss del, men krigsperioden var en svår tid för föreningen och stora ekonomiska svårigheter innebar att många tjänster inom föreningen inte längre kunde avlönas.25

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlemsstidningen. Agitationsmönnet lockade med intressanta och aktuella ämnen och som avslutning på mötet förekom sångunderhållning. En agitationskommitté skapades under Frida Langwagens ledning 1912. I kommittén ingick, förutom Langwagen, en grupp på tolv kvinnor som under Frida Langwagens ledning 1912 började slå igenom starkare i kommunal- och riksdagspolitik. 

År 1910 anställde föreningen Frida Langwagen som fast agitator, vilket hon fick en fast lön på tio kronor i månaden för. En agitators roll var att få kvinnor att söka medlemskap samt att skaffa nya abonnenter till medlem...

**Tjenestepigeforeningen startade också en egen platsförmedling, där medlemmar gratis kunde anteckna sig som arbetssökande. Vid inställning krävde föreningen att deras kontrakt skulle undertecknas av arbetsgivaren och arbetstagaren. Genom kontraktet förutså 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**

26 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Protokoll Generalförsamlingen, 28/10 1914, Jubilæumskrift Genosse 50 aar s. 22–24.
27 Tine Vammen 1986, s. 231.
28 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigger Blad, 1 september 1910. Jubilæumskrift Genosse 50 aar s. 22–23.
29 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Pladser siges, kane 16, 1901–1910.


**Tjenestepigeforeningen startade också en egen platsförmedling, där medlemmar gratis kunde anteckna sig som arbetssökande. Vid inställning krävde föreningen att deras kontrakt skulle undertecknas av arbetsgivaren och arbetstagaren. Genom kontraktet förutså 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**


26 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Protokoll Generalförsamlingen, 28/10 1914, Jubilæumskrift Genosse 50 aar s. 22–24.
27 Tine Vammen 1986, s. 231.
28 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepigger Blad, 1 september 1910. Jubilæumskrift Genosse 50 aar s. 22–23.
29 ABA, Huslig Arbejder Forbund Afd 1, Pladser siges, kane 16, 1901–1910.
namn. Av de 3630 sökande är det endast 16 kvinnor som är registrerade som svenkor, sammanlagt är de registrerade 28 gånger.30

Betragtelsen av ”de andra”
I medlemmfindlingen förstörade några klaven denbär angänta installationen till nysyntjägade tjänstekvinnor och detta är att vara mycket mer. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländare på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på att förbättra förhållanden, men många blev besviken. Plåtarna som fanns kvar hade i regel de sänsta villkoren och husmordet som var rådda för föreningen och dess arbet.

Det är alle disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, efter tage Blader, naar vi kommer op til dem: de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstå dem. De er saa forsket, at al deres selvfelelse er forvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, og hvor de kan blive selvstændige Mennesker.31

Ordförande Marie Christensen skriver en artikel som angriper problemet med att det kommer så många tjänstekvinnor från Sverige. Artikeln diskuteras även varför tjänstekvinnorna lämnade landsbygdern och sökte sig till Köpenhamn. Christensen menar att lönen inte var så dålig på landet och där behövde de inte heller klä sig så fin. Tjänstekvinnorna borde stanna på landet eftersom det var ont om arbete i städerna och de som inget hade förde en hemsk tillvaro: ”Det er til stor Shade for Landet i sin Helhed, at der kommer saa mange Tjenestefolk fra Udlandet herrit, Thi vi har Arbejdskraft nok i Danmark; der gaae mange Hundrede Mennesker ledige.”32 Det påpekas att kvinnorna i de flesta fall blev kvar i fattigdom. I en artikel som behandlar kvinnornas inställningsfrågor framställs att de alrea de flesta tjänstekvinnorna i Köpenhamn inte var inflyttade utan försvann, vilket förvärva föreningens arbete. Åven dessa kvinnor måste engagera sig

I medlemmfindlingen förstörade några klaven denbär angänta installationen till nysyntjägade tjänstekvinnor och detta är att vara mycket mer. Den 1 december 1911 skriver Frida Langwagen en artikel med rubriken ”Den 1ste November” som lyfter fram problemet med alla de nya tjänstekvinnorna som anländare på skiftesdagen, den första november. Då kom det många nya tjänstekvinnor till Köpenhamn som hoppades på att förbättra förhållanden, men många blev besviken. Plåtarna som fanns kvar hade i regel de sänsta villkoren och husmordet som var rådda för föreningen och dess arbet.

Det er alle disse unge piger, som er bange for at blive Medlem af Tjenestepigeforeningen, efter tage Blader, naar vi kommer op til dem: de tør ikke siger de, og jeg kan saa godt forstå dem. De er saa forsket, at al deres selvfelelse er forvundet, de er saa bange for, at fruen en Dag skal opdage, at de staar i en forening, som vil hjælpe dem til bedre Fovhold, og hvor de kan blive selvstændige Mennesker.
...da de allieradare Piger i Köbenhavn inte är infödda Københavnare, men netop Piger fra Landet. Forenings Arbejde hæmmes ved, at ikke kende Forholdene tilbunds, O guden deres Vidende nedbryder de, hvad der er opbygget; men faar vi dem derfor over Evne.33

År 1904 startade en diskussion i foreningen om att försoå nå kvinnor i andra delar av landet. Genom att arbeta för bättre arbetsvilkor och högre löner på landet skulle kvinnor som arbetade där vilja stanna kvar i sina tjänster. Liknande på landsbygden var något lagiere än i Köpenhamn. År 1910 tjänade en enighet 19 kronor i månaden i Köpenhamn, medan samma tjänst på landet betalades med 16 kronor.34 Till att börja med startades avdelningar på landet skulle kvinnorna som arbetade där vilja stanna kvar i sina tjänster och de kvinnor som stod utanför föreningen. Från föreningens sida uttrycks önskan om att de tjänstekvinnor som inte var medlemmar borde ansluta sig till kvinnornas kamp för att inte fördärva arbetet som utfördes.35 Föreningens syn på nyanlända tjänstekvinor uttryckdes också i kraftiga orål i jubileumsnummer den 15 november 1924:

1. Maj och 1. November, kom nye skater af Tjenestepiger fra provinsen og Landet til Köbenhavn og tog pladser der uden af have mindste kendskab til Husassistenternes Fagforening i Köbenhavn og dens Arbejde for at Forbedre Forholdene – de nyankomne trampede det ned, vi oprettede.36

Utralandet visar på en spænding i relationen mellan de organiserte kvinnor och de kvinnor som stod utanför föreningen. Från foreningens sida uttrycktes en önskan om att de tjänstekvinnor som inte var medlemmar borde ansluta sig till kvinnornas kamp för att inte fördärva arbetet som utfördes.

Avslutande reflektioner

Kallmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens

...da de allieradare Piger i Köbenhavn inte är infödda Københavnare, men netop Piger fra Landet. Forenings Arbejde hæmmes ved, at ikke kende Forholdene tilbunds, O guden deres Vidende nedbryder de, hvad der er opbygget; men faar vi dem derfor over Evne.33

År 1904 startade en diskussion i foreningen om att försoå nå kvinnor i andra delar av landet. Genom att arbeta för bättre arbetsvilkor och högre löner på landet skulle kvinnor som arbetade där vilja stanna kvar i sina tjänster. Liknande på landsbygden var något lagiere än i Köpenhamn. År 1910 tjänade en enighet 19 kronor i månaden i Köpenhamn, medan samma tjänst på landet betalades med 16 kronor.34 Till att börja med startades avdelningar i Aarhus, Aalborg och Odense. Även de här avdelningarna kom att brorras med problem att få kvinnor att ansluta sig. År 1909 gär det att läsa ett urdrag ur ett föredrag i medlemstiden. Föredraget handlar om att det saknas kvinnlig arbetskraft på landet och det går ut över de förmän som inte önskar svenska tjänstekvinor. Det hela avslutas med en fråga: Varför föredrar de danska kvinnorna från landet att arbeta i städerna?35 Föreningens syn på nyanlända tjänstekvinor uttryckdes också i kraftiga orål i jubileumsnummer den 15 november 1924:

1. Maj och 1. November, kom nye skater af Tjenestepiger fra provinsen og Landet til Köbenhavn og tog pladser der uden af have mindste kendskab til Husassistenternes Fagforening i Köbenhavn og dens Arbejde for at Forbedre Forholdene – de nyankomne trampede det ned, vi oprettede.36

Utralandet visar på en spändning i relationen mellan de organiserte kvinnor och de kvinnor som stod utanför föreningen. Från foreningens sida uttrycktes en önskan om att de tjänstekvinnor som inte var medlemmar borde ansluta sig till kvinnornas kamp för att inte fördärva arbetet som utfördes.

Avslutande reflektioner

Kallmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens

...da de allieradare Piger i Köbenhavn inte är infödda Københavnare, men netop Piger fra Landet. Forenings Arbejde hæmmes ved, at ikke kende Forholdene tilbunds, O guden deres Vidende nedbryder de, hvad der er opbygget; men faar vi dem derfor over Evne.33

...da de allieradare Piger i Köbenhavn inte är infödda Københavnare, men netop Piger fra Landet. Forenings Arbejde hæmmes ved, at ikke kende Forholdene tilbunds, O guden deres Vidende nedbryder de, hvad der er opbygget; men faar vi dem derfor over Evne.33

År 1904 startade en diskussion i foreningen om att försoå nå kvinnor i andra delar av landet. Genom att arbeta för bättre arbetsvilkor och högre löner på landet skulle kvinnor som arbetade där vilja stanna kvar i sina tjänster. Liknande på landsbygden var något lagiere än i Köpenhamn. År 1910 tjänade en enighet 19 kronor i månaden i Köpenhamn, medan samma tjänst på landet betalades med 16 kronor.34 Till att börja med startades avdelningar i Aarhus, Aalborg och Odense. Även de här avdelningarna kom att brorras med problem att få kvinnor att ansluta sig. År 1909 gär det att läsa ett urdrag ur ett föredrag i medlemstiden. Föredraget handlar om att det saknas kvinnlig arbetskraft på landet och det går ut över de förmän som inte önskar svenska tjänstekvinor. Det hela avslutas med en fråga: Varför föredrar de danska kvinnorna från landet att arbeta i städerna?35 Föreningens syn på nyanlända tjänstekvinor uttryckdes också i kraftiga orål i jubileumsnummer den 15 november 1924:

1. Maj och 1. November, kom nye skater af Tjenestepiger fra provinsen og Landet til Köbenhavn og tog pladser der uden af have mindste kendskab til Husassistenternes Fagforening i Köbenhavn og dens Arbejde for at Forbedre Forholdene – de nyankomne trampede det ned, vi oprettede.36

Utralandet visar på en spändning i relationen mellan de organiserte kvinnor och de kvinnor som stod utanför föreningen. Från foreningens sida uttrycktes en önskan om att de tjänstekvinnor som inte var medlemmar borde ansluta sig till kvinnornas kamp för att inte fördärva arbetet som utfördes.

Avslutande reflektioner

Kallmaterialet visar att svenska tjänstekvinnor deltog i Tjenestepigeforeningens

Kom troligtvis snabbt efter ett medlemskap i organisationen eftersom man valde att betrakta de kvinnor som kom från liknande bakgrund som "de andra" och att lyfta fram olikheter mellan kvinnorna. Vid skiftesdagar försökte föreningen vävna alla nykomna kvinnor och det förde en diskussion kring vilken del av en organisation att organisera sig. Det påpekas också att nyanlända kvinnor som inte organiserade sig försvarade föreningens arbete.


När kvinnorna hade gått med i organisationen kom deras ursprung att spela en mindre roll. Jonas von Nolting lyfter i sitt kapitel i denna antologi fram att identitet inte behöver bygga på etnicitet och att det går att spela liknande drag i mitt material. Gränser som rör nationer, stad – landsbygd och generation blir oviktiga och i stället läggs fokus på det gemensamma "vi". För de tjänstekvinnor som gick med i föreningen spelade deras gemensamma värderingar viktigare roll än de faktorer som skilde dem åt. Föreningens aktiviteter och gemensamma mål samverkade till en skolning av kvinnorna mot en bestämt identitet, kvinnor bliv "vi": de organiserade tjänstekvinnorna.
"Tyendestand! Tag Lære af det Samfund, I lever i, og læg Mærke til, at ingen Udretter noget alene, men at Troppen maa være stærk, hvis gamle Fordomme skal sprænges." 38

Därför migrationshistoria!


38 ABA, Hudig Arbejder Forbund Afd 1, Tjenestepiger Blad 15/11 1913.
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
skapade av historien men samtidigt skapare av historien. Förfäderna, vi behöver inte gå så många generationer tillbaka, sagolj med lie för brotfdan. Årflingarnas forsokter upprepa handlaget med nya syften.


Lokalhistorie är nu. Den kulturelle skolesekken är en satsning på statlig, felks- och kommunalnivå som ger alla barn teater, musik, dans och bildkonst. Lokalhistoria är ofta en del av den kommunala utbildningen. www.denkulturelleskolesekken.no, 2010-02-02. 1


lässtråklas är på vis ut från föreställningen om lofotfiskarna i båthuset. Vi hinner prata med skådespelarna. Sedan far vi vidare mot skolan.


entrepiörer och resenärer är eleverna. SAMLAR De in tillståndligt mycket så kanske Island... inte med vikingadreger men väl längdsmätar. Har det genealogiska närmandet till den lokala historien ett ideologiskt syfte? "Ja, på sätt och vis" säger läraren. "Får vi eleverna att gilla sin hembygd hoppas vi att de vill flytta tillbaka hit som vuxna."9


Klas-Göran Karlsson menar att historia måste läsas både genetiskt för att ge sammanhången och genealogiskt för att koppla till våra frågor i dag.11 Kanske är det vad som sker när vi knyter lokalhistorien till den stora historien? Genealogisk blir den kanske när den lokala nivån lockar fram frågor utifrån nuet? Huvet i dag är lugnt, några faror på säker kurs, en fiskebit på längd i fjorden. Vad rörde sig på den här fjorden för 100 eller 1000 år sedan?

8 Intervju med lärare, Trondheim 8 september 2009.
10 I svenska Skolverkets förslag till centrale innehåll, remiss 22 december 2009, är det viktigt att lokalanpassa i arkivets tydliga håll.
11 Klas-Göran Karlsson i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) 2009, s. 46


Trondheim

sinn egen kommun. ” De stora omvända händelserna inflyter de norska artonhundratalspolitikerna och har gjort avtryck långt ner i dagens norska kommunpolitik.


Telemark

Lokalsamhällets inflytande över läroplanen har varit större. I mönstersonen 1974 var lokalarienteringen en av pedagogikens bländande stjärnor, skriver pedagogikprofessor Tom Tiller. Det gjordes omfattnande projekt där relationen mellan skola och lokalsamhälle sattes på dagordningen. 1997 års läroplan uppfattas som en liknande med felles referanserammer. Ingen skulle fråga att man inte få samma kunskap om man flyttade från landsdel till landsdel, men var om inte i det lokala, frågar Tiller, ”skal fellesstoffet hentes fra”?15

15 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.
17 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.
18 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.
19 Intervju med lärare och elev, Trondheim 9 september 2009.

sin egen kommun. ” De stora omvända händelserna inflyter de norska artonhundratalspolitikerna och har gjort avtryck långt ner i dagens norska kommunpolitik.


Telemark

Lokalsamhällets inflytande över läroplanen har varit större. I mönstersonen 1974 var lokalarienteringen en av pedagogikens bländande stjärnor, skriver pedagogikprofessor Tom Tiller. Det gjordes omfattnande projekt där relationen mellan skola och lokalsamhälle sattes på dagordningen. 1997 års läroplan uppfattas som en liknande med felles referanserammer. Ingen skulle fråga att man inte få samma kunskap om man flyttade från landsdel till landsdel, men var om inte i det lokala, frågar Tiller, ”skal fellesstoffet hentes fra”?16

17 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.
18 Intervju med lärare, Trondheim 9 september 2009.
19 Intervju med lärare och elev, Trondheim 9 september 2009.
Uppenbarligen finns det, om än i minskande antal, lämare med en starkare lojalitet med bygden än med läroplanen. Venstrestatens idealistiska lämare var för Kristvik bygdens starke man. Den positionen är kanske svårt att finna i dag men fortfarande finns det lämare som är djupt involverade i lokalsamhället och dess historie, lämare som tillsammans med eleverna engagerar sig i bygden. Bundesenhetens till det lokala finns, men lärarna kan också genom att applicera nya medier på det lokala materialet vara moderniseringssöndrar för det statliga nationsbyggandet som Kristvik talade om.21


Uppenbarligen finns det, om än i minskande antal, lämare med en starkare lojalitet med bygden än med läroplanen. Venstrestatens idealistiska lämare var för Kristvik bygdens starke man. Den positionen är kanske svårt att finna i dag men fortfarande finns det lämare som är djupt involverade i lokalsamhället och dess historie, lämare som tillsammans med eleverna engagerar sig i bygden. Bundesenhetens till det lokala finns, men lärarna kan också genom att applicera nya medier på det lokala materialet vara moderniseringssöndrar för det statliga nationsbyggandet som Kristvik talade om.41


21 Rune Slagstad 2001, s. 123.
22 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
23 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
24 Rune Slagstad 2001, s. 123.
25 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
26 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
27 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
28 Rune Slagstad 2001, s. 123.
29 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
30 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
31 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
32 Rune Slagstad 2001, s. 123.
33 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
34 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
35 Intervju med lärare, Telemark 30 september 2009.
Eleverna får kanske som en del i den genetiska framlägghistorin genöta lokala nedsag som besök i kommunens stavkyrka, gruv och vattenkraftverk. Det blir inte lika spännande som de genealogiska pionjärprojekt, men det blir av.


24 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
25 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
27 Intervju med lärare och elev, Telemark 30 september 2009.


24 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
25 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
27 Intervju med lärare och elev, Telemark 30 september 2009.

Nysgerrigperprojekt


24 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
25 Intervju med elev, Telemark 30 september 2009.
27 Intervju med lärare och elev, Telemark 30 september 2009.

Nysgerrigperprojekt

kjenne at historiske spør i sitt eige lokalmiljø og undersøkje lokale samlingar og minnesmerke”. Målen skal være innplanlagt etter første klasje. Emellertid kan lett lokalhistoriets nærmeste underlegger om man vill nå många av de andre kompetensområda, som at “presentere hovedundervek til historien og kulturen til samane från danskaer til i dag”. De fyra grundläggande färdigheterna: att uttrycka sig muntligt och skriftligt, kunna läsa, kunna räkna och brukat digitala verktyg, går förstås också att nå med hjälp av lokalthistoria. Inte minst det sistnämnda har tack vare historielagens omfattande satsningar gott skolorna ett tacksamt material att arbeta med.31

Hordaland


31 Kunnskapsløftet (2006), www.skolenett.no, 2010-02-03.
32 Intervju med Knut Sprauten, Norsk lokalhistorisk Institutt, Oslo 1 oktober 2009.


Hordaland


31 Kunnskapsløftet (2006), www.skolenett.no, 2010-02-03.
32 Intervju med Knut Sprauten, Norsk lokalhistorisk Institutt, Oslo 1 oktober 2009.


Lokalhistoria satt på undantag?


Lokalhistoria satt på undantag?


35 Intervju med lärare och elev, Bergen 20 oktober 2009.

Lokalhistoria satt på undantag?


