



**MALMÖ HÖGSKOLA**  
FAKULTETEN FÖR  
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Historia

**Examensarbete i Historia och Lärande**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Historiebruk i historieläromedel, före  
och efter 2011**

*Use of history in textbooks for history, before and after 2011*

Kristofer Jerming

Ämneslärarexamen 300hp  
Historia och lärande  
2016-05-30

Examinator: Stefan Nyzell

Handledare: Ingmarie Danielsson Malmros

## **Förord**

Denna undersökning är resultatet av ett examensarbete skrivet under den senare delen av vårterminen 2016, på ämneslärarutbildningen vid Malmö Högskola. Ett stort tack framförs till Ingmarie Danielsson Malmros, vars konstruktiva kritik genom handledningen möjliggjort detta arbete.

Kristofer Jerming. Malmö, den 30 maj 2016.

## **Abstract**

Textbooks have long constituted, and still constitute, a commonly used type of teaching material for history teaching in Swedish schools. Since the Swedish school reform of 2011, the curriculum for the history subject has undergone a substantial transformation. Part of this curricular transformation was the inclusion of content, goals and criteria connected to how individuals and groups use, and have used, history for different purposes, in Swedish called *historiebruk*, which freely translates to the *usage of history*. This study set out to investigate if, and how, textbooks underwent adaptations between editions published before and after the school reform, in order to include content relevant for this new addition to the history subject in its new curriculum. These additions were also analysed concerning how they portrayed use of history in comparison with contemporary research and the curriculum for the history subject. Three textbook brands were studied, and included editions published both before and after 2011, as a point of reference for the adaptations made between editions. The results imply that the adaptation to include content relevant to usage of history has so far been limited. Furthermore, results suggest that the manner of which textbooks portray use of history is often critical in nature, and that they regularly do this with negative undercurrents. Additionally, results showed that the examples of history usage are limited to a European context, and are mainly existential and ideological in nature.

## **Nyckelord**

Historiebruk, läromedel, historiemedvetande, historiekultur,



# Innehåll

1. Inledning .....	7
2. Problemformulering, Syfte och frågeställningar .....	8
3. Bakgrund .....	10
3.1 Historieämnet under perioden för Lpf94.....	10
3.2 Historieämnet i Gy11 .....	11
4. Tidigare forskning.....	13
5. Teoretiska perspektiv .....	16
5.1 Historiebruk.....	16
5.2 Historiemissbruk .....	19
5.3 Historiemedvetande.....	20
5.4 Historiekultur och identitet.....	21
6. Metod .....	23
7. Material .....	25
8. Resultat.....	27
8.1 Läromedlet Epos .....	27
8.1.1 Innehållsbeskrivning .....	27
8.1.2 Innehållsanalys .....	29
8.2 Läromedlet Perspektiv på historien.....	29
8.2.1 Innehållsbeskrivning .....	29
8.2.2 Innehållsanalys .....	32
8.3 Läromedlet Alla tiders historia.....	33
8.3.1 Innehållsbeskrivning .....	33
8.3.3 Innehållsanalys .....	37
9. Diskussion .....	38
Käll- och litteraturförteckning.....	43



# 1. Inledning

Sedan skolreformen 2011 har styrdokumentet *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf94) ersatts med *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Gy11), vilket inneburit stora förändringar för historieämnet.<sup>1</sup> De nya ämnesplanerna för historieämnet bygger nu, i jämförelse med tidigare sådana, på fler teoretiska grunder, ett nytt betygssystem, nya betygskriterier och nya mål. Följaktligen så har historielärare behövt se över sin undervisning och sitt undervisningsmaterial, i syfte att möjliggöra sina elevers kunskapsutveckling mot de nya målen i ämnesplanerna sedan 2011.

Ett vanligt förekommande undervisningsmaterial i historieämnet är läromedel, vilka tryckts och trycks regelbundet för flera av de olika kurserna i historia på gymnasienivå, och finns i flera olika varianter från flera olika utgivare. Få lärare förlitar sig sannolikt exklusivt på just läromedel i sin undervisning, och använder troligen dessa som ett undervisningsmaterial bland flera. Detta på grund av att historieläraren i Sverige åtnjuter en relativt stor frihet gällande urval av både innehåll och undervisningsmaterial, eftersom ämnesplanen inte ställer konkreta krav på varken historisk kanon eller specifika undervisningsformer.

De potentiella styrkor och svagheter denna frihet i urval har, vilket är relevant för begreppet likvärdighet, syftar inte denna text att utforska. Däremot, så är läromedels potentiella bidrag till likvärdighet för elevers undervisning en viktig grund till varför denna studie gjorts. Oavsett var i Sverige du studerat historia på gymnasienivå, innan och efter 2011, så har du med stor sannolikhet blivit tilldelad just ett läromedel för ämnet historia. Läromedel kan därför ses som en gemensam nämnare för historieundervisningen i Sverige, och det är därför av vikt att undersöka hur läromedel anpassats till några av de nya kraven Gy11 ställer på våra lärare och elever.

---

<sup>1</sup> Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: 1994  
Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: 2011

## 2. Problemformulering, Syfte och frågeställningar

Efter skolreformen 2011 var flera bokförlag snabba med att publicera nya läromedel, ämnade för historiekurserna i den nya ämnesplanen för Gy11. Trots skillnader i ämnes- och kursplanerna i historieämnet mellan dessa styrdokument, så är mycket sig likt dem två emellan. Därmed har sannolikt mycket av tidigare utgåvor av läromedel kunnat återanvändas, med eller utan anpassning, i senare utgåvor ämnade för Gy11. Ett helt nytt tillägg till historieämnet är dock mål och betygskriterier knutna till hur människor i olika tider använt historia, i en historiedidaktisk kontext benämnt som historiebruk.

Historiebruk är någonting som intresserat mig under hela min ämneslärarutbildning, och är dessutom ett begrepp som i allt högre utsträckning tycks ha aktualiserats i samhället på senare år. Sedan sekelskiftet har det i forskningsvärlden börjat diskuteras mer ihärdigt, även om forskare har olika åsikter och teoretiska ståndpunkter till begreppet, dess användningsområden och innebörd, inte minst i Sverige. Det är emellertid inte bara i den akademiska världen åsikter om hur människor använder historia går stick i stäv med varandra. Flera exempel på historiebruk har på senare tid hamnat i det offentliga rampljuset, inte sällan med politiker som avsändare, och inte sällan utan att utstå kraftfull medial, professionell och personlig kritik.

I detta läge, där forskningsvärlden inte är överens, och där historiebruk i samhället ofta kritiseras, undrar jag därför hur läromedel förhåller sig till begreppet. Trots att få år har gått sedan begreppet introducerades i historieämnet, och trots att läromedlen utgivits i samband med eller strax efter införandet av Gy11, ser jag det ändå som viktigt att undersöka detta, då böckerna används i svenska klassrum just nu.

Syftet för denna undersökning är därför att studera huruvida, och i så fall på vilket sätt, läromedel för kursen historia 1b har anpassats till fördel för den nya centrala förmågan i Gy11 knuten till begreppet historiebruk, numrerad som förmåga 5 och beskriven som ”förmågan att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder”.<sup>2</sup> Denna förmåga beskrivs mer detaljerat i det centrala innehåll som skall behandlas i kursbeskrivningen för historia 1b som:

---

<sup>2</sup> Skolverket, 2011



Hur individer och grupper använt historia i vardagsliv, samhällsliv och politik. Betydelsen av historia i formandet av identiteter, till exempel olika föreställningar om gemensamma kulturarv, och som medel för påverkan i aktuella konflikter.<sup>3</sup>

Frågeställningen för undersökningen är tvådelad, och lyder:

1. På vilket sätt har läromedel i historia anpassats till de nya kunskapsmålen för historiebruk i övergången från Lpf94 till Gy11?
2. Vilka förutsättningar ger läromedlen för att gynna elevers läroprocesser rörande kunskap och förmågor kopplade till historiebruk i kursen 1b?

---

<sup>3</sup> Skolverket, 2011

## 3. Bakgrund

### 3.1 Historieämnet under perioden för Lpf94

Införandet av Lpf94 var på flera sätt signifikant för den svenska skolan. Ett relativt betygssystem byttes nu ut mot en målbaserat, vilket innebar att mål- och resultatstyrning av skolan blev en realitet. Som Leif Davidsson nämner i sin utredning om grundskolans styrdokument 2007, blev det därmed möjligt att bättre urskönja elevers kunskapsbrister.<sup>4</sup>

Det historiedidaktiska läge som dessa styrdokument växte fram ur har både likheter och skillnader med det som råder idag, och som ligger till grund för den nuvarande ämnesplanen. *Historiedidaktik* från 1997, visar att likheterna är stora, även om förutsättningarna var något annorlunda. Klas-Göran Karlsson beskriver mötet mellan kunskapstraditionerna historiedidaktik och historievetenskap i senare hälften av 1900-talet, och gestaltar de motsättningar som i en svensk kontext under 1980-talet och framåt funnits mellan dessa kunskapsfält, med å ena sidan innehåll och å andra sidan förmågor.<sup>5</sup> Det har gått 20 år sedan Karlsson skrev om detta i *Historiedidaktik*, men diskussionen om balansen mellan innehåll och förmågor råder fortfarande.

Andra likheter är att begreppen historiemedvetande och identitetsbildning var närvarande i det historiedidaktiska samtalet, då som nu. Bernard Eric Jensen beskriver i *Historiedidaktik* om historiemedvetande som en ”ny rotationspunkt” för historiedidaktiken redan 1997.<sup>6</sup> Vidare, så skriver Ulf Zander om begreppet identitet, och kopplar det till etnicitet, region och nation, i en kontext av kollektivt minne och historia.<sup>7</sup> Den stora skillnaden dock, är avsaknaden av begreppet historiebruk i den historiedidaktiska debatten. Det är denna avsaknad som är av intresse för denna undersökning, eftersom det utgör ett konkret tillägg till, dels forskningsläget, och dels ämnesplanen, från och med 2011, och således lämpligen historieläromedel grundade på forskning och menade för undervisning emot skolans ämnesplaner.

---

<sup>4</sup> SOU: 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan

<sup>5</sup> Karlsson, Klas-Göran, ”Historiedidaktik och historievetenskap – ett spänningsfyllt förhållande” i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 28-37.

<sup>6</sup> Jensen, Bernard Eric, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 49.

<sup>7</sup> Zander, Ulf, ”Historia och identitetsbildning” i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 82-89.

## 3.2 Historieämnet i Gy11

Nytt för gymnasiets styrdokument som infördes 2011 var att läroplanen nu inkluderade de olika ämnesplanerna, med sina respektive beskrivningar av sitt centrala innehåll, syfte och kunskapskrav. Den gemensamma syftesförklaringen för historieämnet på gymnasienivå är formulerad enligt följande:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.<sup>8</sup>

Som denna syftesförklaringen beskriver så är begreppet historiemedvetande en utgångspunkt för den kunskap och de förmågor som eleverna skall få möjlighet att utveckla genom undervisningen. En av de förmågor som eleverna skall använda för att utveckla sitt historiemedvetande är förståelsen för hur historia används, i en svensk historiedidaktisk kontext benämnt som historiebruk. Just denna förmåga är som tidigare nämnts ett tillägg i Gy11 som tidigare inte fanns med i Lpf94. Per Eliasson skriver om detta begrepps relation till Gy11, och menar att förmågan ”bygger på ett genomgående arbete med exempel på hur historia används och har använts i samhälle och vardagsliv.”<sup>9</sup> Denna förmåga går även att finna i grundskolans läroplan från och med 2011, och gymnasiekursernas arbete med denna förmåga är därför en del av en större progression gällande elevernas kunskap och förmåga gällande begreppet. Eliasson menar att gymnasiekurserna givetvis är mer teoretiskt inriktade, inte mins rörande historiebruk, men de begrepp som inkluderas i ämnesplanen för gymnasiet återfinns i grundskolans kursplan.<sup>10</sup>

Historiebruk är således på intet sätt unikt för gymnasieundervisningen i historia, och på så sätt inget som historieläromedelsförfattare enbart behöver ta hänsyn till i ett fåtal kursers läromedel. Det svenska skolsystemet bytte dessutom från och med 2011 ut sitt

---

<sup>8</sup> Skolverket, 2011

<sup>9</sup> Eliasson, Per, ”Historieämnet i de nya läroplanerna” i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), i *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 264.

<sup>10</sup> Eliasson, 2014, s. 264.

betygssystem. Betygsstegen *icke godkänd, godkänd, väl godkänd* och *mycket väl godkänd* ersattes med stegen *F, E, D, C, B* och *A*. Stegen blev dock inte bara fler, utan dess kriterier ändrades dessutom i grunden. I det tidigare systemet så innehöll de olika stegen olika innehåll, och eleverna skulle alltså göra olika saker för att uppfylla de olika betygskriterierna. I det senare, och nuvarande betygssystemet, innebär de olika betygsstegen att eleven gör samma saker fast olika utförligt. Skillnader mellan de olika stegen bedöms med hjälp av gradindikerande ord såsom *översiktligt, utförligt* och *nyanserat*.

Sammanfattningsvis är kunskapen om, och förståelsen för, hur historia används ett av flera helt nya inslag, som på bred front introducerats i historieämnet i Sverige sedan 2011. Innehåll relevant för att kvalificera eleverna gällande historiebruk är därmed någonting som läromedelsförfattare behövt lägga till i så gott som samtliga läromedel. Samma författare har dessutom sedan skolreformen behövt anpassa sina böcker för ett nytt betygssystem, där alla elever förväntas kunna visa sin förståelse för historia på samma sätt, om än på olika nivåer. I tidigare betygsskala hade exempelvis kunskap och förmågor om historiebruk kunnat begränsas till kriterierna för betyget *MVG*, medan det i nuvarande system är något som samtliga elever skall kunna visa kunskap om för att klara kriterierna för betyget *E*, och alltså uppnå en godkänd nivå i kursen.

## 4. Tidigare forskning

I denna del placerar jag in min egen undersökning i den kontext av forskning som redan bedrivits på läromedel i allmänhet, men för historia i synnerhet, i Sverige och internationellt.

Hur historia gestaltas av människor, exempelvis i ett läromedel, kan beskrivas som den berättelse, eller det narrativ, av det förflutna det förmedlar till en läsare. Jörn Rüsen beskriver fyra olika sätt som historia på detta sätt kan gestaltas på, det traditionella, det exemplariska, det kritiska och det genetiska.<sup>11</sup> Som med så mycket annat i teoribildningen kring historiemedvetande så är exakta avgränsningar problematiska, och Rüsens fyra typer är inget undantag. Kort sammanfattat, så beskriver Rüsen det genetiska sättet som starkt förlitande på förändringsprocesser för att förstå faktorer i vår nutid, som exempelvis tid och moral.<sup>12</sup> Syftet som historien fyller i denna typ är alltså att ge en logisk förklaring till vår nutid, genom att skildra olika ståndpunkter, normer och fenomen över tid. Om det genetiska sättet kan sägas kretsa kring *förändring* så kretsar istället det exemplariska runt *regler*. Rüsen beskriver detta sätt som en förståelse för historiska händelser utefter tidlösa regler, där slutsatser kan dras om exempelvis rätt och fel oavsett när i tiden en händelse används exemplariskt.<sup>13</sup> Det traditionella sättet menar Rüsen vara bundet av just en historisk förståelse bunden av traditioner.<sup>14</sup> Detta kan exempelvis tänkas vara en allmänt vedertagen version av förståelse för det förflutna, förmedlat på liknande sätt över lång tid på grund av just en traditionell aspekt, exempelvis i läromedel. Slutligen, återstår det kritiska sättet, vilket står i både förhållande och kontrast till det traditionella. Detta sätt beskriver Rüsen inneha revisionistiska inslag, i det att det utmanar traditionella narrativ, tolkningar och berättelser av det förflutna, genom att föra fram bevis för andra perspektiv på historiska händelser.<sup>15</sup>

Med utgångspunkt i Rüsens teori ser Niklas Ammert i sin avhandling *Det osamtidigas samtidighet*, flera tendenser gällande läromedel för historia på gymnasienivå i Sverige, vilka han undersökt över lång tid. I sin studie menar Ammert sig ofta se exempel på

---

<sup>11</sup> Rüsen, Jörn, *History. Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn books, 2008 s. 29

<sup>12</sup> Rüsen, Jörn, 2008, s. 33.

<sup>13</sup> Rüsen, Jörn, 2008, s. 30.

<sup>14</sup> Rüsen, Jörn, 2008, s. 28.

<sup>15</sup> Rüsen, Jörn, 2008, s. 31.

exemplariska beskrivningar som ”leder läsaren till en viss tolkning och historiesyn”.<sup>16</sup> Värderingen av faktorer i det historiska exemplet är alltså redan i viss mån kommenterat, värderat eller tolkat för läsaren. Han nämner dessutom även att gymnasieläromedel i historia, likt på 60-talet, under senare decennier i högre grad inkluderar, dels en traditionell historieskrivning, och dels kritiska perspektiv.<sup>17</sup> Alltså, någon slags balans mellan dels vedertagna förståelser av händelseförlopp, och dels utmanande exempel av de samma. Ammerts avhandling korrelerar inte direkt till denna undersökningsfrågeställning, men den är relevant på flera sätt. För det första så är avhandlingen ett exempel på hur teoretiska ramverk, relevanta för det historiedidaktiska samtalet som förs internationellt, appliceras på forskning i en svensk undervisningskontext. Dessutom skriver Ammert om detta 2008, alltså flera år innan skolreformen 2011, och därmed införandet av historiebruk i ämnesplanen. På så sätt lyfts frågan om hur innehåll rörande historiebruk förts in bland dessa traditionella historieskrivningar och kritiska perspektiv. Tillför detta tillagda innehåll nya tendenser gällande läromedels gestaltning av historia, eller påverkas det av de som enligt Ammert redan råder?

Hur läroböcker gestaltar historia är viktigt inte minst på grund av hur vanligt förekommande de är i skolan. Ammert skriver i sitt kapitel i boken *Att spegla världen*, att undersökningar visar att Sverige ligger runt medelnivån gällande länders användning av historieläromedel. Vidare, pekar han på att lärare och elever i de fall de inte använder ett läromedel ändå förhåller sig till läromedel, i sitt avståndstagande från dem.<sup>18</sup> Oavsett om en lärare väljer att använda sig utav läromedel, så är enligt Ammert förtroendet till läromedlet som faktakälla relativt högt i Sverige, även om det inte åtnjuter samma förtroende som exempelvis museum.<sup>19</sup> Med utgångspunkt i Ammerts undersökning ter det sig därmed relevant att ställa frågan om hur läromedel och dess innehåll påverkar elever och deras förståelse för historia. Flera och vitt skilda faktorer kan visas hänsyn för att svara på den frågan på olika sätt, men för denna studie utgår jag ifrån Karlssons resonemang om historiekultur, urval och makt kopplat till läromedel.<sup>20</sup> Karlsson menar att det går att undersöka hur detta gestaltas i läromedel med hjälp av en innehållsanalys,

---

<sup>16</sup> Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos förlag, 2008, s. 174.

<sup>17</sup> Ammert, 2008, s. 181.

<sup>18</sup> Ammert, Niklas, ”Om läroböcker och studiet av dem” i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 2011, s. 26.

<sup>19</sup> Ammert, 2011, s. 27.

<sup>20</sup> Karlsson, Klas-Göran, ”Läroboken och makten – Ett nära förhållande” i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 2011, s. 43-57.

som ”tar fasta på variabler som begreppsanvändning, faktaurval, tematisering och tendenser”.<sup>21</sup> För just denna studie blir framförallt faktaurval och tendenser relevanta, på grund av det inneboende aktörskap som finns i just begreppet historiebruk. Karlsson menar att aktörsroller såsom ”vi” och ”dem” tydligt går att urskönja, eftersom att läromedel ”placerar händelser i en meningsfullt sammanhängande narrativ process av början, mitt och slut”.<sup>22</sup> Det ligger därför i denna studies intresse att analysera det urval som gjorts vad gäller de exempel på historiebruk som gestaltas, samt vilka aktörer som lyfts fram, samt på vilket sätt. Inte minst på grund av arbetet med att undersöka historiebruk på gymnasienivå, som Per Eliasson pekar ut, kretsar kring ”kritiska förmågor och reflektion över eget och andras identitetsskapande”.<sup>23</sup> Svenska elever har i högre utsträckning än tidigare ofta bakgrund i andra historiekulturella kontexter. Hur dessa kontexter beskrivs i historieundervisningen kan på så sätt ha olika stark inverkan på elevers identitetsskapande.

---

<sup>21</sup> Karlsson, 2011, s. 51.

<sup>22</sup> Karlsson, 2011, s. 51

<sup>23</sup> Eliasson, 2014, s. 264.

## 5. Teoretiska perspektiv

I denna del redogör jag för begrepp relevanta för undersökningen. Det finns olika forskningsrön och teoretiska ståndpunkter kopplade till dessa begrepp, så min avsikt blir att kontextualisera, exemplifiera och problematisera de teoretiska perspektiv som forskare, lärare och inte minst läromedelsförfattare har att förhålla sig till, sistnämnd grupp i utformandet av sina läromedel.

Det kan te sig ambitiöst att försöka sammanfatta och problematisera detta abstrakta, motstridiga och stundtals svåränvända teoretiska ramverk i en begränsad undersökning som denna, men det är i sig en intressant poäng. Det ger nämligen en inblick i de svårigheter som existerar i att inte bara undervisa i historia förankrat i denna vetenskapliga grund, utan dessutom författa undervisningsmaterial ämnat att utveckla elevers kunskaper kopplat till dessa begrepp.

Det finns flera aktörer i det svenska historiedidaktiska samtalet, och några av dem kommer till tals i den teoretiska diskussion jag för i detta kapitel även om inte alla nämns lika omfattande. Ett exempel på detta är ett övervägande förlitande på Klas-Göran Karlssons teoribildning, framför andra aktörer såsom Peter Aronsson. Inte minst har detta skett på grund av de resultat som studien skulle visas ge.

### 5.1 Historiebruk

Historiebruk som begrepp har visserligen först sedan sekelskiftet blivit centralt i både forskning och undervisning om historia, men företeelsen att använda sig av historia är ingalunda nytt. Som Karlsson påpekar så ses Friedrich Nietzsche som pionjär på området, då han i slutet av 1800-talet skrev om just bruket av historia.<sup>24</sup> Vid sidan av Nietzsche är det dessutom lätt att föreställa sig att människor i alla tider har använt historia, inte minst omedvetet, för att påverka sin samtid. Karlsson menar dock att det är ”viktigt att motverka denna föreställning att historiebruk rör allt som har med historia att göra”.<sup>25</sup> Alltså, för att kunna analysera hur historiemedvetande aktiveras genom historiebruk så

---

<sup>24</sup> Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. (Alf W. Johansson, övers.) Stockholm: Rabén Prisma, 1998.

Karlsson, 2014, s. 71.

<sup>25</sup> Karlsson, 2014, s. 70.



behöver vi undvika att enbart se det som en ”enkelspårig instrumentalisering av historia som kräver källkritisk förmåga för att man skall komma till rätta med den”. Istället avgränsar han två perspektiv på historiebrik, det intentionella och det funktionella, där det förstnämnda ”understryker det aktörsorienterade, det avsiktliga och det målrationella i att bruka en viss historia”.<sup>26</sup> Exempelvis en politikens jämförelse mellan Förintelsen och flyktingkatastrofen på Medelhavet för att göra en politisk poäng i ett debattprogram. Historiebrik kan även vara funktionellt, i det att det är ”mer systemorienterat i så motto att ett bruk av en viss historia anses svara mot specifika behov eller intressen”. Detta slag av historiebrik är dessutom ofta mer historiekulturellt förankrat.<sup>27</sup> Ett hypotetiskt exempel på ett historiekulturellt förankrat och funktionellt historiebrik hade kunnat vara en etnisk grups berättande av en särskild historia, utifrån ett särskilt perspektiv, förankrat i gruppens kollektiva minne och/eller identitet, och som utgör något betydelsefullt för gruppen idag. De två skiljer sig därför tillräckligt gällande både syfte och behov för att kunna förstås som annorlunda. Givetvis är de på många sätt dessutom lika, då båda hade kunnat sägas vara beroende av den historiekultur som dessa bruk görs i, samt att båda perspektiv givetvis även kan värderas och förstås utifrån liknande premisser.

Historiebrik beskrivs av Karlsson som något som aktiverar och mobiliserar historiemedvetande.<sup>28</sup> Detsamma hade givetvis kunnat sägas om det motsatta, att historiemedvetande aktiverar människors historiebrik. Det är just därför tätt sammankopplat med begrepp såsom historiekultur och identitet, vilka redogörs för senare i detta avsnitt.

Människor brukar historia både medvetet och omedvetet på grund av olika anledningar. En översikt över detta ger Karlssons typologi över historiebrik, där olika sorters bruk kategoriseras utefter behov, bruk, brukare och funktion.<sup>29</sup> Typologin presenteras här nedanför i tabellform, även om syftet inte är att redogöra för typologins hela innehåll, då delar av den är mer relevanta än andra för denna undersökning. Typologin är dock intressant och relevant på flera sätt i en historiedidaktisk kontext, och kommenteras samt problematiseras därför i sin helhet.

---

<sup>26</sup> Karlsson, 2014, s. 70.

<sup>27</sup> Karlsson, 2014, s. 71.

<sup>28</sup> Karlsson, 2014, s. 58.

<sup>29</sup> Karlsson, 2014, s. 72.

<b>Behov</b>	<b>Bruk</b>	<b>Brukare</b>	<b>Funktion</b>
<b>Upptäcka, rekonstruera</b>	Vetenskapligt	Historiker, historielärare	Verifiering, tolkning
<b>Minnas</b>	Existentiellt	Alla	Orientering, förankring
<b>Återupptäcka</b>	Moraliskt	Välutbildade, engagerade skikt	Rehabilitering, restaurering
<b>Uppfinna, konstruera, övertyga</b>	Ideologiskt	Intellektuella, politiska eliter	Legitimering, rationalisering
<b>Glömma, fördölja</b>	Icke-bruk	Intellektuella, politiska eliter	Legitimering, rationalisering
<b>Illustrera, offentliggöra, debattera</b>	Politisk-pedagogiskt	Politiker, pedagoger	Instrumentalisering, politisering

Som typologin visar så är historiebruk ett mångfacetterat begrepp, där en viss avgränsning behöver ske för att konkret kunna undersöka hur det manifesteras.<sup>30</sup> Det är emellertid typologins avgränsningar som gör användandet av den problematisk. Frågan går att ställa sig om det går att kategorisera brukare, behov och funktion på ett så sorterande sätt som typologin gör. Dessutom så passar sannolikt exempel på historiebruk in på flera av Karlssons kategorier, och därmed behöver en viss överlappning ske, vilket blir problematiskt då kategorierna ofta skiljer sig gällande brukare och behov. Trots de problem jag ser med dessa avgränsningar, avser jag använda typologin som utgångspunkt för diskussionen av de olika exempel på historiebruk som potentiellt återfinns i läromedlen. Typologin må vara svåränvänd, men för att kunna orientera mig teoretiskt runt olika typer av historiebruk behöver jag något att förhålla mig till.

Vad som för denna undersöknings syfte fungerar som avgränsning för kategorier mer relevanta än andra, är ämnesplanen för Gy11. Eliasson skriver att arbetet med att undersöka historiebruk på gymnasienivå kretsar kring ”kritiska förmågor och reflektion över eget och andras identitetsskapande”, samt att arbetet i historieundervisningen enligt ämnesplanen bör kretsa kring ”människors reflektioner över föreställningar om gemensamma kulturarv”<sup>31</sup>. Härefter blir det funktionella historiebruket tydligt, medan det intentionella inbegrips av det som ämnesplanens centrala innehåll beskriver som ”Hur

<sup>30</sup> Karlsson, 2014, s.72.

<sup>31</sup> Eliasson, 2014, s. 264.

individer och grupper använt historia i vardagsliv, samhällsliv och politik’’<sup>32</sup> Flera av Karlssons typologiska kategorier kan passa in på den beskrivning som skolverket ger på människors användande av historia. Jag avser därför att med viss försiktighet använda typologin i min analys av de exempel jag samlar in i resultatdelen.

## 5.2 Historiemissbruk

Det mesta vi människor använder kan vi dessutom missbruka, och historia är inget undantag. Forskningsvärlden är dock inte helt överens om vart och hur gränsdragningen mellan bruk och missbruk av historia skall dras. Karlsson hänvisar exempelvis ett synsätt till Niels Kayser Nielsen.<sup>33</sup> Kayser Nielsen kopplar historiemissbruk till vissa fenomen, som på olika grad beskriver missbruk av historia. Dessa fenomen inbegriper allt ifrån historiebruks rena felaktigheter, till förfalskningar och på olika sätt motiverade justeringar av historiska detaljer.<sup>34</sup> Karlsson kontrasterar bland annat detta mot ett utomvetenskapligt perspektiv på missbruk av historia, med utgångspunkt i ’’männsliga rättigheter, tolerans och respekt’’. Detta perspektiv menar Karlsson innebära att allt historiebruk som slutar i att människor på olika sätt ’’far illa, lider och skadas’’ klassas som missbruk av historia.<sup>35</sup> Axelsson problematiserar dock dessa gränsdragningar mellan bruk och missbruk, och menar att avgörandet om detta alltid bygger på personliga överväganden, baserade på politiska och moraliska faktorer.<sup>36</sup>

Med undantaget av det strängt relativistiska perspektivet som Axelsson ger, och som denna undersökning bortser från i sin innehållsanalytiska studie, så kan de två förstnämnda perspektiven på missbruk även dem te sig bygga på olika grunder. I min mening är de två trots detta tämligen förenliga, i det att de inte kräver exklusivitet ifrån varandra. Därmed avser jag använda de både perspektiven på missbruk i denna undersökning.

---

<sup>32</sup> Skolverket, 2011

<sup>33</sup> Karlsson, 2014, s. 79.

<sup>34</sup> Kayser Nielsen, Niels, *Historiens forvandlinger. Historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*, Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2010, s. 26-28.

<sup>35</sup> Karlsson, 2014, s. 80.

<sup>36</sup> Axelsson, 2004, s. 15.

## 5.3 Historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande har en central roll i nutida historiedidaktik, och så även historieämnet i Gy11. Eliasson skriver att begreppet har sitt ursprung i den hermeneutiska traditionen i Tyskland, där historiemedvetande under lång tid haft en närvaro i forsknings- och undervisningssammanhang. I en svensk kontext dyker dock begreppet upp formellt i skolan först i Lpf94, även om det först senare än så undersöks empiriskt i landet.<sup>37</sup> Som tidigare nämnts förklarar Jensen 1997 begreppet som en centralt för historiedidaktiken, vilket jag ser som talande för den roll begreppet spelade redan då.<sup>38</sup>

Klas-Göran Karlsson beskriver historiemedvetande som ”ett analytiskt och empiriskt svårfångat begrepp som rör historiskt tänkande och historisk kunskapsbildning i bred bemärkelse”. Karlsson menar samtidigt att begreppet, trots sin svårfångade karaktär, är av stor vikt för historiedidaktik ”eftersom det berör grunderna för vårt sätt att vara och göra historia, i kulturliv, samhälle och skola”.<sup>39</sup> Detta synsätt är tydligt i ämnesplanen för historieämnet i Gy11, där begreppet historiemedvetande fungerar som en utgångspunkt för ämnets syfte, mål och betygskriterier.<sup>40</sup>

Som nyss nämnts så beskrivs begreppet vara svårt att fånga, och detsamma kan sägas om att definiera det. Flera definitioner existerar, men en vanligt förekommande och väl sammanfattande definition återfinns i den tyska historiedidaktiken, där *Handbuch der Geschichtsdidaktik* beskriver begreppet som ”sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden”<sup>41</sup>

Erik Axelsson problematiserar användandet av begreppet historiemedvetande, och menar att det på grund av de flera definitioner som existerar är viktigt att förstå de olika konsekvenserna utav dem. Detta eftersom de olika definitionerna pekar ut olika forskningsobjekt som intressanta, vilket även påverkar en studies frågeställning.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> Eliasson, 2014, s. 265.

<sup>38</sup> Jensen, 1997, s. 49.

<sup>39</sup> Karlsson, Klas-Göran, ”Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv” i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 57.

<sup>40</sup> Skolverket, 2011

<sup>41</sup> Jeismann, Karl-Ernst, ”Geschichtsbewusstsein”, i Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rysen & Gerd Schneider (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1*. Düsseldorf: Schwann, 1979, s. 42.

<sup>42</sup> Axelsson, Erik, ”Historia i bruk och medvetande. En kritisk diskussion av två historiografiska begrepp” i Samuel Edquist, Jörgen Gustafson, Stefan Johanson & Åsa Linderborg (red.), *En helt annan historia. Tolv historiografiska uppsatser*. Uppsala: Swedish Science press, 2004, s. 13.

Dessutom, förklarar Karlsson vidare att begreppet är analytiskt komplext, och att historiedidaktiker förmodligen bör begränsa sig till att ”istället för att analysera historiemedvetandet som sådant får nöja sig med att studera hur det manifesteras i konkreta material och situationer”<sup>43</sup>.

Axelsson skriver att ”historiemedvetandebegreppet kritiserats för att vara vagt och oskarpt och att det närmast fått karaktären av ett tomt slagord”<sup>44</sup>. Det må så vara, men begreppet är ingalunda mindre centralt för historieämnet efter 2011, och det förblir, tomt slagord eller inte, det paradigm som lärare, elever och läromedelsförfattare har att förhålla sig till för tillfället. Det är här denna undersökning tar sin utgångspunkt, i det att den ämnar undersöka hur historiebruk manifesteras i konkreta historieläromedel, författade både i en historiekultur och utifrån en historiedidaktisk kontext i Sverige, innan och efter 2011.

## 5.4 Historiekultur och identitet

En persons eller grupps historiemedvetande tar sig uttryck i dess respektive historiekultur, vilket följaktligen innebär att det finns flera, och inte någon universell, sådan. Karlsson definierar begreppets innebörd som ”den kulturella arena där ett samhälle kommunicerar och värderar vilken historia som skall ägnas uppmärksamhet: läras ut och läras in: forskas om, ställas ut, arkiveras, celebreras och debatteras”<sup>45</sup>. I en svensk kontext innebär alltså detta vilken historia vi ser som viktig för oss, och således vilken historia som förmedlas, inte bara inom forskningen, utan dessutom av lärare, populärkultur och inte minst läromedelsförfattare. Detta eftersom dessa författare, som Ingmarie Danielsson Malmros beskriver i sin avhandling *Det var en gång ett land*, ”verkar i ett specifikt historiekulturellt sammanhang och är en integrerad del av en genretradition”<sup>46</sup>.

Vilken historia som berättas, och hur, är dessutom relevant för enskilda elever. Danielsson Malmros skriver att historiekultur ”berör hur historia produceras, hur dessa produkter ser ut, hur historia konsumeras och vilken funktion detta bruk av det förflutna fyller för människor”<sup>47</sup>. Elever stöter på historia både i och utanför skolan, inte minst i

---

<sup>43</sup> Karlsson, 2014, s. 58.

<sup>44</sup> Axelsson, 2004, s. 14.

<sup>45</sup> Karlsson, 2014, s. 65.

<sup>46</sup> Danielsson Malmros, Ingmarie, *Det var en gång ett land*. Höör: Agerings, 2012, s. 264-265.

<sup>47</sup> Danielsson Malmros, 2012, s. 13.

läromedel för historia, och de måste därför räknas in i den ”historiska förmedlingsprocess” som skolan historieundervisningen innebär.<sup>48</sup> Danielsson Malmros utgår i sin undersökning utifrån att de berättelser ett läromedel i historia berättar är identitetsskapande.<sup>49</sup> Denna utgångspunkt återfinns dessutom i ämnesbeskrivningen för historia i Gyll, där det centrala innehållet nämner ”betydelsen av historia i formandet av identiteter”.<sup>50</sup> Historia förstås därmed utifrån identitet, samtidigt som det även formar människors identiteter, både i sina egna och andras ögon. Frågeställningar om vems eller vilkas historia läromedel behandlar, och utifrån huruvida innehåll om historiebruk lyfts fram som positivt eller negativt kan därför påverka, förstärka eller hamna i konflikt med elevers identitetsskapande. Historiekultur och identitet blir därmed relevant för denna undersökning, på grund av att de exempel på historiebruk som läromedelsförfattarna förmedlar, och/eller inte förmedlar, tolkas kvalitativt utifrån detta teoretiska perspektiv.

---

<sup>48</sup> Danielsson Malmros, 2012, s. 13.

<sup>49</sup> Danielsson Malmros, 2012, s. 15.

<sup>50</sup> Skolverket, 2011

## 6. Metod

Undersökningen genomfördes med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Detta avsnitt beskriver hur arbetsprocessen sett ut i undersökningen stegvis, och avslutas med en redogörelse för valet av just detta tillvägagångssätt.

Materialet som valdes ut för undersökningen består av tre läromedel för historieundervisning på gymnasienivå i kursen historia 1b, och inbegriper utgåvor av läromedlen både innan och efter skolreformen 2011. Detta innebär att materialet uppgår till totalt sex böcker.

Med avstamp i undersökningens frågeställning avgränsades kategorier för det specifika innehåll i läromedlen relevant för att kunna tolkas som resultat. Dessa kategorier blev följande:

1. Texter, uppgifter eller avsnitt som explicit benämns röra historiebruk
2. Bilder som explicit används för att gestalta historiebruk

Dessa kategorier styrde det schema som utformades för insamlandet av resultaten, vilket innebar att läromedlen, både utgåvorna före och efter 2011, granskades för att kunna avgöra hur mycket anpassningar som skett och på vilket sätt de genomförts. För varje läromedel sidanmärktes och sammanfattades innehåll rörande historiebruk, och avslutningsvis gjordes en innehållsanalys baserad på de frågeställningar som satts upp i syftesförklaringen. Varje enskilt läromedel bläddrades igenom pärm till pärm, och sida för sida, och slutligen gjordes dessutom en sökning i läromedlets register efter sidhänvisningar till begreppet historiebruk. Endast innehåll explicit benämnt röra historiebruk samlades in som resultat, eftersom syftet är att undersöka läromedlens gestaltningar av historiebruk, och inte deras eget historiebruk i sitt författande av ett läromedel för historia, vilket med en annan gränsdragning av historiebruk hade kunnat tolkas vara hela bokens innehåll.

Gällande de bilder som ses som del av forskningsobjektet, så handlar det på intet sätt om någon kvalitativ bildanalys. Dessa analyseras snarare utifrån samma kategorier som ligger till grund för analysen av de texter som rör historiebruk i läromedlen.

En innehållsanalys av kvalitativt slag går givetvis att problematisera, och dessutom kritisera. Som Alan Bryman skriver så finns det flera punkter som den kvalitativa metoden kritiserats för, inte sällan ifrån kvantitativa forskningshåll.<sup>51</sup> Kvalitativ forskning blir framförallt kritiserad för dess subjektiva element, där forskarens resultat sägs präglas av dennes egna ”systematiska uppfattningar om vad som är viktigt och betydelsefullt”.<sup>52</sup> Detta inverkar, enligt kritiken negativt, på vilka förutsättningar ett forskningsresultat ger för möjligheten att generalisera. Kritiken är på flera sätt berättigad, men för att svara på denna undersöknings frågeställningar så finns få andra tillvägagångssätt tillgängliga, vilka inte kräver betydligt mer omfattande resurser, längre tid, och heltäckande forskningsunderlag.

---

<sup>51</sup> Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Björn Nilsson övers) Stockholm: Liber, 2011.

<sup>52</sup> Bryman, 2011, s. 368.



## 7. Material

Det kan anses orättvist att undersöka och värdera hur läromedel, publicerade för fem år sedan, behandlar begreppet historiebruk, då böckerna gavs ut i samband med eller strax efter att historiebruk som begrepp inkluderats i målen för ämnet historia. Inte minst med tanke på hur sent begreppet börjat diskuteras i det historiedidaktiska samtalet. Faktum är dock att läromedlen i skrivande stund ännu inte uppdaterats sedan dess, och att dessa utgåvor därför är i sin senaste version. Samtliga av dessa läromedel är dessutom utgivna just för den nya ämnesplanen i Gy11, och nämner även detta i sina förord. Trots att försäljningsstatistik för läromedel inte är tillgängliga, samt att någon statistik över i vilken utsträckning dessa läromedel används ute på skolor inte finns att tillgå, så står dessa böckers användande ute på svenska skolor utom alla rimliga tvivel. Det är välkända läromedelsserier i den svenska skolkontexten, och böckerna trycks och säljs fortfarande.

Det är således både relevant och signifikant att undersöka dessa läromedels hanterande av begreppet historiebruk, eftersom att det utgör en del av det undervisningsmaterial som används ute på svenska skolor idag.

Tre läromedel, ämnade för kursen historia 1b, valdes ut i undersökningen. Dessa är *Epos*, *Perspektiv på historien* och *Alla tiders historia*, och inkluderar utgåvor både före och efter skolreformen 2011. Dessa läromedel, dess utgåvor och dess författare beskrivs kort i följande stycken.

De två utgåvor av *Epos* som använts är *Epos För gymnasieskolans kurs A* och *Epos 1b*, och båda utgåvorna är författade av Robert Sandberg, Per-Arne Karlsson, Karl Molin och Ann-Sofie Ohlander. Utgåvan för kurs A utgavs 2000, alltså en bra bit efter Lpf94, men fortfarande 11 år innan Gy11. Utgåvan för kurs 1b utgavs 2012, strax efter att Gy11 introducerats.<sup>53</sup>

Vad gäller läromedelsserien *Perspektiv på historien*, så användes både *Perspektiv på historien A* och *Perspektiv på historien 1b*. Båda utgåvor är författade av Hans Nyström

---

<sup>53</sup> Sandberg, Robert, Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie. *Epos. För gymnasieskolans kurs A*. Stockholm: Liber AB, 2000.  
Sandberg, Robert, Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie. *Epos 1b*. Stockholm: Liber, 2012.

och Örjan Nyström, med undantaget att *Perspektiv på historien 1b* dessutom är författad av Lars Nyström. Utgåvan för kurs A gavs ut 2001 medan utgåvan för 1b utgavs 2011, samma år som övergången till Gy11 genomfördes.<sup>54</sup>

Slutligen användes dessutom *Alla tiders historia*, där *Alla tiders historia A* och *Alla tiders historia 1b* inkluderats i materialet. Båda dessa utgåvor är författade av Hans Almgren, Börje Bergström och Arne Löwgren. Boken för kurs A är utgiven 2008, vilket är relativt sent in i Lpf94, och strax innan reformen 2011. Versionen för kurs 1b är utgiven 2012, vilket både innebär att Gy11 nyligen ersatt Lpf94, samt att det endast är några få år emellan denna och tidigare utgåva av läromedlet.<sup>55</sup>

På grund av dessa läromedels olika utgivningsår kan ett visst resultat och en viss skillnad redan innan studien förutses. Framförallt gällande *Alla tiders historia*, vars tidigare utgåva publicerades 2008, och därmed efter den uppdatering av Lpf94 som gjordes 2007. Utförliga anpassningar till ämnesplanen i Gy11 kan sannolikt inte förväntas i något av läromedlen, på grund av dessa läromedels utgivningsår. Syftet är emellertid inte att kritisera enskilda läromedelsförfattare. Snarare syftar undersökningen, och det utvalda materialet, till att synliggöra och föra samtalet om historiebruk i en svensk skolkontext framåt. För att göra detta anser jag oss behöva veta hur våra läromedel kan bidra till våra elevers läroprocesser mot målen för historiebruk i ämnesplanen, samt hur de brister i detta.

---

<sup>54</sup> Nyström, Hans & Nyström, Örjan. *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups, 2001.

Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan. *Perspektiv på historien 1b*. Malmö: Gleerups, 2011.

<sup>55</sup> Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne. *Alla tiders historia A*. 3 uppl. Malmö: Gleerups, 2008.

Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne. *Alla tiders historia 1b*. Malmö: Gleerups, 2012.

## 8. Resultat

Denna del av undersökningen redogör för de resultat som samlades in ifrån respektive läromedelsserie. Resultaten för ett läromedel presenteras först sammanfattande, för att sedan kvalitativt tolkas. Detta sker för respektive läromedelsserie i tur och ordning.

### 8.1 Läromedlet Epos

#### 8.1.1 Innehållsbeskrivning

I genomläsningen av *Epos A* påträffades inga exempel på texter eller övningar som rörde historiebruk. Inte heller några bilder benämndes röra just historiebruk.

I genomläsningen av *Epos Ib* påträffades exempel på texter som explicit rörde historiebruk på tre olika ställen.<sup>56</sup>

Läromedlet inleds med ett kapitel titulerat ”Att komma åt det förflutna”, och inbegriper till huvuddel korta texter rörande källkritik, beskrivning och problematisering av periodiseringar och epoker, men dessutom två texter och tre bilder som explicit nämner historiebruk.<sup>57</sup> Under rubriken ”Historiemedvetande och historiebruk”, inleds avsnittet först med en kort text om historiemedvetande, och följs därefter av en kort text om historiebruk, och avslutas med en kort text om historiemisbruk. Bilderna är placerade i samband med texterna och har dessutom dem en kort textbeskrivning.

Texten benämnd ”historiebruk” pekar på fördelar med historiemedvetande, eftersom det beskrivs vara bidragande till motståndskraft emot att bli manipulerad. Vidare beskriver texten att det inte råder brist på människor, företag och politiska partier eller institutioner som använder historien för att förmedla sina budskap, och att det är detta som kallas historiebruk. Författarna uppmanar sen läsaren att titta på bilderna i boken och menar att den innehåller ”exempel på sådant som reklam, valaffischer och filmer, som alla använder historien på olika sätt”.<sup>58</sup> Texten avslutas med att historiebruk dessutom kan vara farligt, då makthavare i alla tider försökt bestämma vilken historia som skall få ta

---

<sup>56</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 17-18, 34 & 84.

<sup>57</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 17-18.

<sup>58</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 17.

utrymme, och att ”Historien är en del av vårt demokratiska samhälle, och vi bör vara på vår vakt mot dem som i egna syften försöker omtolka vår historia”.<sup>59</sup>

Texten om historiemissbruk är en fortsättning på föregående text, och beskriver hur historia ”kan användas för att locka fram känslor och hat mot andra människor”.<sup>60</sup> Detta exemplifieras i resten av den korta texten med hjälp av slaget vid Trastfältet 1389 mellan Serbien och det Osmanska riket. Det nederlag och de konsekvenser detta fick för serberna beskriver författarna potentiellt förklara kriget i Kosovo, eftersom serbiska politiker använde slaget vid Trastfältet 1389 för att rättfärdiga sina handlingar 600 år senare, vilket avslutningsvis beskrivs som historiebruk övergången till historiemissbruk.<sup>61</sup>

De bilder som används för att exemplifiera historiebruk och -missbruk är ett fotografi på Barack Obama med Hitler-mustasch, taget vid en Tea Party-demonstration i Washington 2010, en propagandamålning av Adolf Hitler i skinande helrustning till häst, och ett fotografi på serbiska fotbollssupportrar som håller upp plakat med året 1389 på en fotbollsmatch mot Tjeckien 2006.<sup>62</sup>

På ett annat ställe i läromedlet visas en bild ifrån spelfilmen *Indiana Jones och det sista korståget*, och i bildbeskrivningen under bilden nämns kort historiebruk. Utöver att det här står att ”I filmer är historiebruk vanligt” får begreppet eller dess innebörd inget övrigt utrymme.<sup>63</sup>

Slutligen återfinns ett stort fotografi från en manifestation den 1 maj 1998 av det ”franska nationalistiska och invandrarfientliga partiet Front National”.<sup>64</sup> Bakom politikerna syns flera symboler viktiga i en fransk historisk kontext, Marianne, hennes frygiska mössa, trikolorn, och orden ”Vive le Franc, Vive la France, Vivent les Français”, och historiebruk exemplifieras därför med hjälp av den Franska revolutionen 1789, som författarna beskriver vara ”flitigt brukat i de mest skiftande sammanhang”.<sup>65</sup>

---

<sup>59</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 18.

<sup>60</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 18.

<sup>61</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 18.

<sup>62</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 17-18.

<sup>63</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 34.

<sup>64</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 84.

<sup>65</sup> Sandberg, Karlsson, Mohlin & Ohlander, 2012, s. 84.

## 8.1.2 Innehållsanalys

Överlag har få förändringar gjorts rörande tillägg av innehåll rörande just historiebruk i den senare utgåvan av läromedlet. Att läromedlet på 406 sidor bara ägnar fyra sidor åt en så pass central förmåga i kursen den är ämnad för blir därför anmärkningsvärt.

Några saker är talande för det sätt som läromedlet gestaltar historiebruk. Först och främst se ger författarna ofta ett intryck av en negativ attityd till historiebruk, och samtliga exempel är tagna ur en europeisk kontext. Dels syns denna negativa ton genom de exempel som tas upp, vilka ofta kopplas till nazism, högerextrema rörelser och historiemissbruk, men även i hur de kommenterar dessa exempel. Historiebruk nämns som något som kan manipulera människor, och att vi därför måste vara på vår vakt.

Utifrån Karlssons typologi, som diskuterats tidigare i denna undersökning, så ter sig de exempel författarna tar upp framförallt kretsas kring existentiella och ideologiska historiebruk.<sup>66</sup> I en jämförelse med de andra kategorierna i Karlssons taxonomi, är det dessa två som står längst ifrån det historievetenskapliga bruket, men de existentiella och ideologiska bruken passar dock väl in på de typer av historiebruk som Gy11 avser som innehåll i historia 1b.

Sammanfattningsvis, så ryms de exempel som läromedlet inkluderat inom ramarna för de typer av historiebruk som eleverna skall få tillfälle att bekanta sig med. Däremot, så har endast ett fåtal anpassningar gjorts för att inkludera innehåll relevant för begreppet historiebruk. Helhetsbedömningen blir därmed att läromedlet ger en otillräcklig och relativt ensidig och förenklad bild av människors och grupperas historiebruk, och därmed inte skapar goda förutsättningar för elevers lärandeprocess gentemot målen rörande historiebruk för kursen historia 1b.

## 8.2 Läromedlet Perspektiv på historien

### 8.2.1 Innehållsbeskrivning

I genomläsningen av *Perspektiv på historien A* påträffades inga exempel på texter eller övningar som rörde historiebruk. Inte heller bilder benämndes röra just historiebruk. I

---

<sup>66</sup> Karlsson, 2014, s. 72

genomläsningen av *Perspektiv på historien Ib* påträffades exempel på texter som explicit rörde historiebruk på fyra olika ställen, med tillhörande bilder.<sup>67</sup>

Inledningsvis skriver författarna om bland annat historiebruk under rubriken ”bruk och missbruk av historien”.<sup>68</sup> Historiebruk som begrepp presenteras som något som på senare år ökat i användning, och användningsområden benämns vara politik, film och reklam. Vidare, diskuterar författarna hur historiebruk förhåller sig till sanning, och ger exempel på samtida anakronismer i historiebruk av det förflutna i till exempel film och böcker. Stycket avslutas med att historiebruk kopplat till politik är ett känsligare område än populärkultur, eftersom det där går att finna exempel på ”rena *missbruk* av historien, där man medvetet förfalskat eller manipulerat bilden av det förflutna för att främja sina egna syften”.<sup>69</sup>

Som exempel för detta använder författarna Adolf Hitler och Nazityskland. I detta exempel beskriver författarna hur Hitler använde historien felaktig och/eller missbrukade historien för att rättfärdiga sin egen ideologi. Exempel på dessa ting är Dolkstötslegenden, mytbildningar kring judar, kommunism kapitalism och forna civilisationers ariska ursprung. På detta följer ett textstycke som ställer frågan om vad som går att göra åt detta missbruk av historien. Det som föreslås som svar är den källkritiska metoden, vilket utgör nästa kapitel av boken.

De bilder som används i samband med texterna om historiebruk är tre till antalet. Den första bilden är en reklamplansch för filmen *Elizabeth* från 2007. Bildtexten beskriver att även om filmen försöker få tittarna att leva sig in i 1600-talets England, så görs ofta avkall på sanning och realism för att filmen skall bli mer spännande och romantisk.<sup>70</sup> En andra bild föreställer ett fotografi av en elefant bärandes på människor och ett tygskynke pryddande ett broderat solkors, även känt som ett hakkors. Bildtexten beskriver hur Hitler använde denna symbol för Nazityskland, då ”tyska forskare på rätt lösa grunder” under 1800-talet skulle komma att tolka det ha en uråldrig germansk betydelse.<sup>71</sup> Den tredje bilden är ett fotografi ifrån 1940, som föreställer den tågagn som stod som plats för det

---

<sup>67</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 10-13, 14-15, 24-25 & 94-95.

<sup>68</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 10.

<sup>69</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 11.

<sup>70</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 11.

<sup>71</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 12.

tyska underskrivandet av Versaillesfreden, och som senare kom att användas av Hitler symboliskt då Frankrike besegrades av Tyskland i början av 40-talet.<sup>72</sup>

Kapitlet avslutas med ett övningsmoment i form av frågor kopplade till texten, samt frågor kopplade till filmplanscher och fotografier. De frågor som rör historiebruk i texten är frågorna nummer tre och sju. Den första frågan ber läsaren definiera historiebruk och ge exempel på olika sätt att använda historien, medan den andra hänvisar till att ”många kommuner gör bruk av sin historia”, och ber sedan läsaren undersöka sin egen kommun via hemsidor och eller museum, för att ta reda på vilken historia som berättas, och varför.<sup>73</sup>

På nästa sida ges två exempel på historiebruk, i form av filmaffischer av filmerna *Titanic* från 1997 och *Gladiator* från 2000. Filmernas handling och dramaturgi beskrivs kort i text, och läsaren uppmanas att svara på frågor rörande varför människor lockas av dessa filmers miljöer, om de hade kunnat appliceras på andra tidsperioder och om det i dessa finns exempel på anakronismer ifrån tiden då filmerna producerades.<sup>74</sup> På sidan bredvid visas fyra olika fotografier, varav tre beskrivs ha använts som omslag och en som illustration i läromedelsserien vid något tillfälle. Fotografierna innehåller ett svartvitt foto på människor vid pyramiderna i Egypten, ett svartvitt foto på en man som drar en vagn med statydelar föreställande Josef Stalin efter sig, ett svartvitt foto på ungdomar i grupp vid en staty av Gustav den andre Adolf hållandes ett flertal svenska fanor och slutligen ett färgfoto på en kvinna i kjol tillsammans med en man i uniform på Berlinmuren, hållandes en flaska champagne. En av frågorna kopplade till bilderna nämner historiebruk, och lyder ”2. Vilka exempel på historiebruk kan du urskilja?”.<sup>75</sup>

Nästa exempel återfinns längre fram i läromedlet i en text med rubriken ”Källkritik och historiebruk”. Detta textstycke behandlar dock inte begreppet historiebruk, utan **ägnas** snarare istället till att förklara historievetenskapliga förändringar kopplat till historieskrivning och syfte, historiesyn och perspektiv, källkritik och historiska förklaringar.<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 13.

<sup>73</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 13.

<sup>74</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 14.

<sup>75</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 15.

<sup>76</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 25.

Det sista exemplet nämns inte explicit röra historiebruk för läsarna, men implicit så är det just detta det handlar om. Exemplet på historiebruk är Jan Guillous bok och filmatisering av Arn. Detta exempel inleds med en kort text om boken och dess innehåll, och fortsätter sedan med vad som verkar vara ett transkriberat uttalande från Guillou där han redogör för sitt syfte att skriva boken. Nämligen, en jämförelse mellan korstågen under 1000- samt 1100-talen med USAs och Israels demonisering av muslimer från och med 1995. Guillou skriver exempelvis att: ”Jo, det fanns en självklar sak att skriva, berättelsen om det Heliga kriget I, korstågen, nu när vi var inne i det Heliga kriget II, kampen mot islam...”.<sup>77</sup> Läsaren skall därefter svara på flera frågor, där de utav dessa som rör begreppet historiebruk handlar om Guillous politiska syfte med sina böcker om Arn och vilka andra typer av historiebruk som går att finna i exemplet.<sup>78</sup>

### 8.2.2 Innehållsanalys

Likt föregående läromedel så har relativt få anpassningar gjorts i den senare utgåvan av läromedlet för att ge plats åt innehåll rörande historiebruk. Men sättet som *Perspektiv på historien Ib* gestaltar historiebruk på skiljer sig delvis från *Epos Ib*, även om vissa likheter finns.

Samtliga exempel på historiebruk tas ifrån en europeisk kontext, och även i detta läromedel behandlas ofta historiebruk som fenomen utifrån de negativa konsekvenser historiebruk, eller -missbruk, kan få i samhällen. Nazismen används som konkret exempel på detta även i detta läromedel, i dess beskrivning av hur Adolf Hitler använde just historia under sin tid. Utöver detta får film med historiska teman stort utrymme, där fokus hamnar på anakronismer, att filmerna säger mer om tiden de producerats i än tiden den gestaltar och öppna frågeställningar om varför vi fascineras av gångna tider. Vidare används historiska fotografier kopplat till frågeställningar om historiebruk, men inga stödstrukturer ges för att kunna värdera dessa bilder. Istället ter sig frågorna inbjuda läsaren till fria reflektioner.

En väsentlig innehållstypisk skillnad är innehållet rörande Jan Guillou och hans böcker om Arn. Här återfinns vad som verkar vara ett transkriberat uttalande ifrån Guillou, som utgör just ett exempel på historiebruk. Guillou gör i detta uttalande en direkt jämförelse

---

<sup>77</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 94.

<sup>78</sup> Nyström, Nyström & Nyström, 2011, s. 95.



mellan händelser och förhållanden *då*, med det som skett och sker *nu*. Detta exempel är svårplacerat i Karlssons taxonomi över historiebruk, och behöver nödvändigtvis överlappa flera kategorier.<sup>79</sup> Därför är det ett lämpligt exempel för historieundervisningen, som syftar på att elever skall värdera, tolka och resonera människors historiebruk. Ett transkriberat uttalande som dessutom i sig är ett historiebruk ger elever tillfälle att göra just detta, utan att historiebruket, likt det på de flesta andra ställen är, redan är värderat och kommenterat av författarna. Dessvärre erbjuder inte läromedlet konkreta eller kvalitativa instruktioner eller stödstrukturer för denna typ av verksamhet.

Även om läromedlet utfört både fler och lämpligare anpassningar gällande innehåll rörande historiebruk så blir slutsatsen den samma som för föregående läromedel. För få anpassningar har gjorts, och även om de exempel som används är lämpliga typer av bruk, med hänsyn till ämnes- och kursplanen för historia 1b, så är detta innehåll inte omfattande nog att på ett kvalitativt sätt ge förutsättningar för elevers lärandeprocess kopplat till begreppet historiebruk.

## 8.3 Läromedlet *Alla tiders historia*

### 8.3.1 Innehållsbeskrivning

I genomläsningen av *Alla tiders historia A* påträffades exempel på texter som explicit nämnde historiebruk på två ställen, med tillhörande bild i det senare. Dessa påträffades i introduktionen/förordet till boken samt på ett vidare ställe.<sup>80</sup>

I bokens förord under rubriken ”Gå till historien!”, så nämner författarna att det i denna, läromedlets tredje, upplaga, publicerad 2008, så har ett tjugotal sidor lagts till läromedlet. Huvuddelen av detta tillägg ägnas olika källkritiska syften, men även exempel på historiebruk har nu inkluderats.<sup>81</sup>

Det tillägg som gjorts rörande historiebruk innefattar en textruta med rubriken ”Hur historien kan användas” samt en tillhörande bild. Det exempel både texten och bilden ger är Trianon-freden 1920, i vilken Ungern förlorade mark och befolkning efter kriget.

---

<sup>79</sup> Karlsson, 2014, s. 72.

<sup>80</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2008, s. 3 & 230.

<sup>81</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2008, s. 3.

Författarna beskriver hur viktig denna händelse är i Ungern än idag, och menar att ”bilden är ett konkret exempel på hur historia och historieämnet kan brukas (eller miss-brukas)”. Bilden visar en teckning över Ungern och dess förlorade områden sedan Trianon-freden 1920, med orden ”Mindent Vissza!” som betyder *Allt tillbaka!* Bilden är ifrån en ungersk skola 2006.<sup>82</sup>

I genomläsningen av *Alla tiders historia 1b* påträffades exempel på texter som rör historiebruk på sju olika platser med tillhörande bilder. Förutom att historiebruk nämns i läromedlets förord samt innehållsförteckning, så påträffades dessa exempel utspridda i boken.<sup>83</sup>

Likt utgåvan för kurs A så nämns historiebruk i förordet, men i denna utgåva med rubriken ”Hur var det egentligen ...?”. Begreppet nämns i denna text vid sidan av begrepp såsom källkritik och ”historiedebatt”, med vilket författarna syftar på historiska tvistefrågor. Ett genomgående tema för textstycket är att historiker tolkar det förflutna olika.<sup>84</sup> Innehållsförteckningen på sidorna är i denna utgåva färgmarkerade, där innehåll relevant för just historiebruk markeras av turkos text.<sup>85</sup>

Längre fram återfanns en textruta på sidans nedre del med rubriken ”Alexander den store och dagens storpolitik”. I texten beskrivs Makedoniens konflikt med Grekland över dess rätt till namnet *Republic of Macedonia*, eftersom Grekland motsätter sig Makedonien som arvtagare till Alexander den stores rike under antiken. Författarna skriver att Makedonien istället döpt sin flygplats efter den uråldriga härskaren med avsikt att förolämpa Grekland. Texten avslutas med att författarna konstaterar att ”Ibland är storpolitik på sandlådenivå ...”<sup>86</sup>

Nästa exempel utgör en textruta med rubriken ”Vikingen”. I dess text berättar författarna om vikingatiden som en periodisk konstruktion från 1800-talet och tidsperiodens nationalistiska strömningar. Människors historiebruk idag, med till exempel plasthjälmarna med horn, fotbollssupportrar med ansiktsfärg och dessas ”skrålande och ölande” förklarar författarna ge exempel på hur 1800-talsvikingen lever kvar idag.<sup>87</sup>

---

<sup>82</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2008, s. 230.

<sup>83</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 38, 63, 121, 127, 132-133, 197, 250 & 405.

<sup>84</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 3.

<sup>85</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 4-6.

<sup>86</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 38.

<sup>87</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 63.

Ett annat exempel beskriver Oranienorden, en protestantisk grupp på Nordirland med ursprung vid sekelskiftet 1800. Denna grupp firar varje år Wilhelm av Oraniens seger vid Boyne, och marscherar den 12 juli varje år för att upprätthålla segerens minne. Marschen beskrivs ha orsakat våldsamheter när den passerat katolska områden, och har därför ändrats över tid för att undvika detta. Texten, som dessutom ackompanjeras av en bild av marschen, avslutas med att författarna skriver att ”den årliga marschen den 12 juli är ett exempel på historiebruk, hur historien används i dagens samhälle för att gagna ett syfte”.<sup>88</sup>

En ytterligare textruta pryder tillsammans med en bild en hel sida, under rubriken ”Historien blir myt”. Bilden föreställer ett fotografi på den serbisk-ortodoxe patriarken i samband med en gudstjänst 1999 vid firandet av 610-årsdagen av slaget vid Kosovo Polje, med denna händelses minnesmonument synligt i bakgrunden. Texten redogör för hur en mytbildning vuxit fram i Serbien, där det egentliga historiska förloppet stegvis trimmats och omskrivits för att uppfylla politiska och religiösa syften i vår tid.<sup>89</sup>

Nästa exempel på historiebruk täcker två sidor och inleds med rubriken ”Hur Gustav Vasa gjorde sig till hjälte”. I denna text beskrivs det hur Gustav Vasa 1558 anlät biskopen Peder Swart, som, till svar på en dansk svartmålande krönika om kungen, fick i uppgift att skriva om Vasas äventyr. Denna äventyrsfulla historia beskrivs som viktig för styrande i Stockholm under stormaktstiden. Dock kontrasteras denna skönmålande bild av kungen med ord från Växjöprofessorn Lars Olof Larsson, författare av en biografi över Gustav Vasa, som karaktäriserar honom som ”en tyrannisk usurpator”. I ett citat ifrån Larsson går att läsa att vi får gå ”långt fram på 1900-talet för att finnas hans like som aggressiv agitator ...”.<sup>90</sup> Texten avslutas med fem frågor för läsaren. De sista två av dessa kan kopplas till historiebruk, och dessa lyder ”Vad kan Gustav Vasa haft för egenintresse av att skriva en krönika över sina ”äventyr”?”, samt ”Varför var det viktigt för kungamakten att framhäva Gustav Vasas alla bravader även 100 år senare?”.<sup>91</sup>

Ett vidare exempel ägnas en sida under rubriken ”Giuseppe Verdi och Italiens födelsedag”. Texten, ackompanjerad av en bild föreställande Viktor Emanuel-

---

<sup>88</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 121.

<sup>89</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 127.

<sup>90</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 132-133.

<sup>91</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 133.

monumentet i Rom, beskriver hur Italien firade sin nations 150-årsdag i mars 2011. Bland annat gjordes detta med en galaföreställning av operan Nebukadnessar. Författarna beskriver att Nebukadnessar var en Babylonisk härskare 604-526 f. Kr, och att han låg bakom den ”babyloniska fångenskapen” av judarna som det Gamla testamentet vittnar om. Inspirerad av denna händelse är Fångarnas kör, som är ett känt körparti i operaföreställningen Nebukadnessar. Både operaföreställningen och Fångarnas kör beskrivs ha haft stor mening i Italien, inte minst under 150-årsfirandet, eftersom det använts för att jämföra sin egen frihetskamp mot det habsburgska Österrike, med judarnas frihetskamp mot Babylon.<sup>92</sup>

Ett av de exempel på historiebruk som påträffades i *Alla tiders historia A*, och som också har redogjorts för tidigare i detta avsnitt, påträffades dessutom i *Alla tiders historia Ib*. Exemplet är, förutom borttagandet av en kort mening, överensstämmande ord för ord. Dessutom används exakt samma bild.<sup>93</sup> Borttaget, och som tidigare var placerat i slutet av texten, var meningen ”Historiebruk är historikernas term när historia används i ett särskilt syfte, politiskt eller annat”.<sup>94</sup> Meningen är förmodligen borttagen eftersom exemplet i senare utgåva av läromedlet inte längre är det enda, och att historiebruk i senare utgåva beskrivits med samma mening redan tidigare i läromedlet.

Det sista exemplet i läromedlet som rör historiebruk återfinns i slutet av boken under rubriken ”Historiemissbruk?”, och ägnas en halv sida. I denna text finns fyra olika citat från en serbisk historiehemsida, och läsaren skall med hjälp av dessa svara på tre frågor. Citaten är av nationalistisk karaktär, och kretsar kring den roll som den serbiska förlusten vid Kosovo Polje år 1389 har för serber idag. I frågorna uppmanas läsaren att jämföra vad citaten säger om slaget med det som författarnas läromedel säger om det. Dessutom inbegriper frågorna reflektioner om hur ”myten om Kosovo Polje och furste Lazar” lever vidare. Avslutningsvis frågar författarna läsaren ”På vad sätt kan historieläroböckerna i Serbien, och Kosovo, bidra till fred eller bidra till krig i regionen?”.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 197.

<sup>93</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 250.

<sup>94</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2008, s. 230.

<sup>95</sup> Almgren, Bergström, Löwgren, 2012, s. 405.

### 8.3.3 Innehållsanalys

Av de tre läromedlen som undersökts så är det *Alla tiders historia 1b* som mest utförligt inkluderat historiebruk i sin senare utgåva, även om det sett till läromedlets storlek fortfarande handlar om en relativt liten del av boken.

Exemplen på historiebruk utgörs av både intentionella och funktionella typer, och ger flera exempel på dessa, likt föregående läromedel i en europeisk kontext. Flera av de kategorier som återfinns i Karlssons typologi berörs genom de exempel som läromedlet tar upp.<sup>96</sup> Dessa exempel är dock, likt i tidigare läromedel, övervägande representerade av de ideologiska och existentiella kategorierna.

En skillnad mellan detta läromedel och de tidigare är att författarna här ger intrycket av att, med några undantag, ha en mer värdeneutral attityd gentemot historiebruk. Visserligen ges exempel på missbruk, historiska förfalskningar och konstruktioner, men flera exempel ges på ett sådant sätt att det finns ett större utrymme för läsaren att värdera, tolka och reflektera om människors historiebruk.

Därför ligger läromedlet tydligare än de andra i linje med ämnesplanen för historia, och kursplanen för 1b. Sammanfattningsvis så blir bedömningen trots detta att innehållet inte enskilt räcker till för att ge elever förutsättningar att på ett gynnsamt stödja elevers lärandeprocess mot målen för kunskap och förståelse för begreppet historiebruk.

---

<sup>96</sup> Karlsson, 2014, s. 72.

## 9. Diskussion

Syftet med undersökningen var å ena sidan att undersöka hur stor anpassning som gjorts i tre läromedel efter skolreformen 2011 gällande inkluderingen av innehåll knutet till historiebruk, och å andra sidan att undersöka hur dessa tillägg av historiebruk gestaltas, och hur de kan ses bidra till elevers lärandeprocess emot målen för historiebruk i kursen historia 1b. De resultat som samlats in och kvalitativt tolkats har möjliggjort att vissa slutsatser kan dras, och avgränsat några konsekvenser för användandet av dessa läromedel i kursen historia 1b.

Tilläggen av innehåll rörande historiebruk är i alla tre läromedel små i förhållande till deras totala innehåll, även om en viss skillnad finns mellan de tre. Förmågan att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder, är en av de totalt fem förmågorna som historieundervisningen syftar till att eleverna skall få möjlighet utveckla. Inget av de läromedel som undersökts ägnar dock mer än drygt två procent av sitt innehåll till ett sådant syftat till just denna förmåga. En konsekvens blir därmed att lärare som använder dessa läromedel sannolikt behöver komplettera sin undervisning om historiebruk med andra käll- och undervisningsmaterial.

Sättet som de tre läromedlen gestaltar historiebruk har flera likheter. De har gemensamt att de exempel på historiebruk som gestaltas oftast faller inom de existentiella eller ideologiska kategorierna av historiebruk, vilka återfinns i Karlssons typologi över olika typer av historiebruk.<sup>97</sup> Dessa kategorier är i sig inte problematiska, eftersom de stämmer väl överens med de typer av historiebruk som historieundervisningen, i linje med ämnets syfte och det centrala innehållet, skall inbegripa.<sup>98</sup> De exempel som ges faller dessutom väl innanför ramarna av de kontexter som det Eliasson beskriver det centrala innehållet ger, vilka är människors användande av historia i vardagsliv, samhällsliv och politik.<sup>99</sup> Dessutom exemplifierar texterna stundtals hur historiebruk kan höra ihop med föreställningar om gemensamma kulturarv, och hur historiebruk bidragit till ökad konflikt i olika tider.<sup>100</sup> I regel beskrivs dock historiebruk utifrån ett exemplariskt perspektiv, och tonen är, om än inte konstaterande, åtminstone förmedlande och ofta kritisk. Detta ligger

---

<sup>97</sup> Karlsson, 2014, s.72.

<sup>98</sup> Skolverket, 2011

<sup>99</sup> Eliasson, 2014, s.

<sup>100</sup> Skolverket, 2011

väl i linje med Ammerts studie av historieämnet i svensk gymnasieundervisning.<sup>101</sup> En konsekvens av detta är att eleverna får förståelse för hur enskilda människor och grupper använt historia, både intentionellt och funktionellt utifrån Kalrsson's uppdelning av perspektiv på olika historiebruks behov och syften, men utifrån premissen att själva värderingen delvis redan är gjord.<sup>102</sup> Hur själva värderandet av historiebruk skall gå till innehåller läromedlen få eller inga stödstrukturer för, med undantag för beskrivningar av hur rena falskningar och förfalskningar kan klassificera bruk som missbruk.

Att historia kan missbrukas är det starkaste genomgående temat för läromedlen. Författarna har hittat flera exempel på missbruk av historia genom tiderna, inte sällan med innehåll bundet till Nazityskland och Adolf Hitler. Den definition av historiemissbruk som författarna ter sig inneha ligger närmre den definition som Kayser Nielsen ger, än det moraliska synsätt på begreppet som Karlsson beskriver, även om båda definitioner ofta är närvarande i samma exempel.<sup>103</sup> Historiemissbruk benämns som just missbruk, men även de exempel som benämns utan detta epitet beskrivs stundtals med undertoner av att vara exempel på just missbruk. En möjlig förklaring till detta kan de två, i läromedlen dominerande, kategorierna av historiebruk utgöra. De existentiella och ideologiska typerna av historiebruk är högst subjektiva, och har på mycket subjektiva sätt använts historiskt. Därmed blir det kritiska förhållningssättet till dessa bruk naturligt. En potentiell konsekvens av detta är att läromedlen kan bidra till ett synsätt på historiebruk som enbart negativt, eftersom få eller inga positiva exempel ges.

Med hänsyn till historiekultur och identitet så begränsar författarna sig till en europeisk historiekulturell kontext. De platser som tas upp i läromedlens exemplariska beskrivningar av historiebruk inbegriper alltid Europa eller européer. I de fall som rena missbruk beskrivs används framförallt Nazityskland och Adolf Hitler, men även Serbien och Ungern benämns i dessa sammanhang. Eftersom de exemplariska beskrivningarna benämnda som just historiemissbruk är så få så kan potentiellt elever med bakgrund i Serbien eller Ungern erfar att läromedlen, om än inte likställer, ändå skapar en viss association mellan historiebruk i Serbien, Ungern och Nazityskland. Problemet är således inte exemplen i sig, utan snarare att endast ett fåtal platser eller grupper får exemplifiera

---

<sup>101</sup> Ammert, 2008, s.174 & 181.

<sup>102</sup> Karlsson, 2014, s. 70 & 71.

<sup>103</sup> Kayser Nielsen, 2010, s. 26-28.  
Karlsson, 2014, s. 80.

missbruk av historia. Utifrån Karlssons resonemang om en innehållsanalys av aktörskap, baserat på tendenser, begreppsanvändning, urval och tematiseringar kan ett “vi” och “dem” förhållande bli tydligt i läromedlen.<sup>104</sup> Mer specifikt, “vi”, läsare i en svensk historiekulturell kontext, analyserar hur historia missbrukas av “dem” i olika främmande historiekulturella kontexter, med tillhörande tendenser gällande just värderingen av deras bruk.

Avslutningsvis vill jag kort redogöra för några möjliga förklaringar till de resultat jag funnit, undersökningens begränsningar samt några ord om frågor som resultaten ställer.

Denna undersökning är av en begränsad karaktär, då den undersökt innehåll relevant för en begränsad del av begreppet historiemedvetande i ett litet antal läromedel. Dessutom är undersökningen bedriven på ett så pass begränsat sätt att försiktighet behöver iaktas gällande vilka slutsatser som kan dras. Därmed bör denna undersökning tas för den kvalitativa tolkning som den faktiskt är, och ingen absolut slutsats gällande historiebruk i läromedel. Med det sagt så har de resultat som hämtats in visat tendenser i just dessa tre läromedel. Visserligen skiljer de sig i både mängd och metod, men de exempel som ges är i regel exemplariska och förmedlande, med en övervikt på negativt benämnt historiebruk och historiemissbruk. Vidare, så är de ideologiska och existentiella kategorierna av historiebruk de dominerande, och stödstrukturer för hur historiebruk skall värderas saknas. Dessutom så faller exemplen innanför europeiska historiekulturella ramar, och innehållet relevant för historiebruk är överlag en mycket liten del av läromedlens totala innehåll.

Sammanfattningsvis kan därmed följande slutsatser dras, baserat på de frågeställningar som legat till grund för denna studie och de resultat som samlats in. De anpassningar som gjorts i de tre läromedlen är förhållandevis begränsade. Dels är de begränsade sett till kvantitet, då så få anpassningar gjorts, men de är dessutom begränsade gällande kvalitet. De få exempel som tas upp, i kombination med ett genomgående fokus på negativt värderat historiebruk, och exempel på rena historiemissbruk, ger en ensidig och förenklad bild av begreppet. Vidare gestaltas historiebruk i regel exemplariskt och förmedlande utan stödstrukturer eller metodbeskrivningar, vilket inte aktiverar alla de förmågor som elever

---

<sup>104</sup> Karlsson, 2011, s. 43-57.



syftas utveckla i sin lärandeprocess mot de mål som ämnes- och kursbeskrivningen i historia 1b beskriver gällande historiebruk.

Förklaringar till studiens resultat kan bero på flera saker. Som nämnts tidigare så är diskussionen runt begreppet historiebruk fortfarande relativt nytt, i det att det börjat diskuteras mer flitigt först sedan sekelskiftet. Kunskapen om hur man som läromedelsförfattare på ett pedagogiskt sätt kan inkludera innehåll rörande historiebruk, på ett sätt som lever upp till historieämnet i Gy11 behöver börja någonstans. En jämförelse går att göra till innehåll rörande källkritik, som fått mer och mer utrymme i läromedel över tid, i takt med att mer kunskap och erfarenhet insamlats. Dessutom behövde läromedelsförfattare snabbt få ut nya utgåvor på marknaden efter skolreformen 2011, vilket var då historiebruk först introducerades i ämnesplanen. En annan förklaring kan möjligtvis härledas till begreppet historiemedvetande, som diskuterats tidigare i denna undersökning. Begreppet är komplext, och inte helt lätt att förhålla sig till på grund av dess abstrakta natur. Som tidigare nämnt så har dock läromedelsförfattare just detta begrepp att förhålla sig till, då det har en så central roll i svensk historieundervisning idag.

Möjliga konsekvenser av de resultat som hittats vill jag vara försiktig med att uttala mig om. Ett säkert antagande jag däremot vågar göra är att lärare definitivt behöver använda sig av ytterligare undervisningsmaterial utöver just läromedel för att gynnsamt kunna bidra till elevers lärandeprocesser mot målen för både kunskap och förmågor knutna till historiebruk. Ett konkret förslag för lärare gällande arbetet med historiebruk är att använda sig av det nya kursprovet för historia 1 kurserna, som går att läsa om på skolverkets hemsida.<sup>105</sup> Som lärare kan detta prov inte bara fungera som hjälpmedel för att bedöma elever, utan dessutom som ett formativt moment för sin egen professionsutveckling.

För mig väcker resultaten flera nya frågor, knutna till dels historiebruk och dels läromedel för historia. Då läromedel inte erbjuder några konkreta stödstrukturer gällande hur historiebruk kan värderas, hade det varit intressant att undersöka vad det är som formar verksamma lärares undervisning om just värderandet av historiebruk. Vidare, så har frågan om historiebruk kopplat till identitet väckts. Hur lärare förhåller sig till

---

<sup>105</sup> <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047>

historiebruk och missbruk med hänsyn till elevers identitet och skiftande historiekulturella bakgrunder, och hur det påverkar elever och undervisning, är både intressant och relevant för mig som historielärare. Framförallt så finner jag det kritiska förhållningssättet och den negativa inställningen till just historiebruk vara av stor relevans. Hur kommer det sig att historiebruk kritiseras så hårt, inte bara i samhället, utan bevisligen även av läromedelsförfattare? Har det att göra med den starkt källkritiska trenden vi genomlever för tillfället, likt Kayser Nielsens definition av begreppet historiemissbruk, influerat av källkritiska metoder?<sup>106</sup> Kan det omstridda teoretiska läget, kortfattat beskrivet i denna undersökning, stå som förklaring? Dessa frågeställningar är avslutningsvis något jag vill föreslå till vidare forskning.

---

<sup>106</sup> Kayser Nielsen, 2010, s. 26-28.

## Käll- och litteraturförteckning

- Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne. *Alla tiders historia A*. 3 uppl. Malmö: Gleerups, 2008.
- Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne. *Alla tiders historia 1b*. Malmö: Gleerups, 2012.
- Ammert, Niklas. Om läroböcker och studiet av dem. I *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Niklas Ammert (red.), 25-38. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Ammert, Niklas. *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos förlag, 2008.
- Axelsson, Erik. Historia i bruk och medvetande. En kritisk diskussion av två historiografiska begrepp. i *En helt annan historia. Tolv historiografiska uppsatser*, Samuel Edquist, Jörgen Gustafson, Stefan Johanson & Åsa Linderborg (red.), 11-26. Uppsala: Swedish Science press, 2004.
- Bryman, Alan. *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Björn Nilsson övers.) Stockholm: Liber, 2011.
- Danielsson Malmros, Ingmarie. *Det var en gång ett land*. Århus: Agerings förlag, 2012.
- Eliasson, Per. Historieämnet i de nya läroplanerna. I *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), 249-265. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Jensen, Bernard Eric. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I *Historiedidaktik*, Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), 49-72. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Jeismann, Karl-Ernst. Geschichtsbewusstsein. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1*, Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rysen & Gerd Schneider (red.). Düsseldorf: Schwann, 1979.
- Karlsson, Klas-Göran. Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), 13-85. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Karlsson, Klas-Göran. Läroboken och makten – Ett nära förhållande. I *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, Niklas Ammert (red.), 43-57. Lund: Studentlitteratur, 2011.

- Karlsson, Klas-Göran. Historiedidaktik och historievetskap – ett spänningsfyllt förhållande. I *Historiedidaktik*, Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), 17-42. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Kayser Nielsen, Niels. *Historiens forvandlinger. Historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*, Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.
- Nietzsche, Friedrich. *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. (Alf W. Johansson, övers.) Stockholm: Rabén Prisma, 1998.
- Nyström, Hans & Nyström, Örjan. *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups, 2001.
- Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström, Örjan. *Perspektiv på historien Ib*. Malmö: Gleerups, 2011.
- Rüsen, Jörn. *History. Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn books, 2008.
- Sandberg, Robert, Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie. *Epos. För gymnasieskolans kurs A*. Stockholm: Liber AB, 2000.
- Sandberg Robert, Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie. *Epos Ib*. Stockholm: Liber, 2012.
- Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: 1994
- Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: 2011
- Zander, Ulf. Historia och identitetsbildning. I *Historiedidaktik*, Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), 82-109. Lund: Studentlitteratur, 1997.

## Övrigt

SOU: 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*.

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047> (hämtad 22/5-2016)