

HISTORISK TIDSKRIFT
(Sweden)

130:1 • 2010

Hundra års historieläroböcker

Niklas Ammert, *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år* (Uppsala: Sisyfos 2008). 252 s. (Summary in English: [untitled].)

Historieläroböcker och historiemedvetande

"I Aten lefde på den tiden en man vid namn Temistokles. Det mest i ögonen fallande draget hos honom hade allt från barnåren varit ärelystnad."¹ Så inleds avsnittet om perserkrigen i Aron Rydfors *Historisk läsebok* från 1904. Med Temistokles som centralfigur följer sedan den klassiska berättelsen om grekernas kamp mot Persien och slagen vid Maraton 490 f.Kr. och Salamis 480 f.Kr. Det förra sekelskiftets historieläroböcker hade en klar kronologi och tydliga aktörer som drev utvecklingen framåt med makt som främsta motiv. I deras historiska berättelser var nationens öden den självklara tolkningsramen, staten den centrala arenan och kriget ett äventyr.

Bilden av det tidiga 1900-talets skolhistoria som stora män och krig och ett instrument för konservativ nationalism är väletablerad. I slutet av 1960-talet gjorde Herbert Tingsten i sin klassiska genomgång av europeiska historieläroböcker, *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*, processen kort med den typen av undervisning.² Med hans liberala utgångspunkter blev de viktiga analyskategorierna objektiv historia kontra propaganda. Ungefär samtidigt som Tingsten gjorde sin granskning av skolhistorien gav Vilhelm Moberg ut sin egen historiebok, *Min svenska historia berättad för folket*. Han var lika kritisk till den nationalistiska historieundervisningen som Tingsten, men utifrån andra utgångspunkter, och hans svar var det som senare kom att kallas historia underifrån. "Historieläroboken lärde mig hur de svenska krigshärrarna stod uppställda vid Breitenfeld, Lützen och Narva, men gav mig knappast någon kunskap om mina förfäder, som ingick i själva härrarna."³ Mot individuell heroism ställde Moberg ett strävsamt och kämpande kollektiv, samtidigt som historien skulle förenas med nuet. Både Tingsten och Moberg var från sina olika utgångspunkter representanter för sin tid, och i deras kritik av skolans historieundervisning var det läroboken som produkt och budskap som stod i centrum. Dess effekt på den tänkte läsaren och den historiesyn den spred uppfattades som förutsägbar och oproblematiserad, såtillvida att det som lärdes ut

1. Aron Rydfors, *Historisk läsebok: allmänna läroverkets första och andra klass* (Stockholm 1904) s. 160.

2. Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda* (Stockholm 1969).

3. Vilhelm Moberg, *Min svenska historia berättad för folket: från Oden till Engelbrekt* (Stockholm 1970) s. 9.

antogs vara det som gick in hos eleverna. I dagens syn på kunskap, undervisning och lärande är sambandet inte lika enkelt. Med begreppet historiemedvetande har historiedidaktiken försökt fånga den process där förståelse av nuet skapas genom tolkning av det förflutna med avsikt att orientera sig inför framtiden. I dagens kursplaner i historia uttrycks fördjupning av historiemedvetande som ett mål för historieundervisningen, både i grundskolan och i gymnasiet.

Begreppets starka ställning beror just på förskjutningen av undervisningens fokus från stoffet till eleven. Det är undervisningens resultat, i form av elevens förmåga och färdighet när det gäller att använda sina kunskaper, som är undervisningens mål. Men att vårt historiska vetande är nödvändigt för att förstå nuet och orientera oss inför framtiden, är naturligtvis inte någon ny tanke. Däremot är det en öppen fråga hur starkt den har präglat tidigare historieundervisning, likaväl som om den i praktiken verkligen gör det i dag.

Att undersöka gångna tiders historieundervisning är av förklarliga skäl svårt, men en möjlig källa är de historieläroböcker som användes. Hur dessa speglar det vi i dag kallar historiemedvetande är det ena syftet i Niklas Ammerts avhandling om svenska historieläroböcker under 1900-talet med tonvikt på de senaste 40 åren. Det andra syftet är att tillämpa och pröva just de olika analytiska begrepp som konkretiserar historiemedvetande på ett empiriskt material. Det är vällovliga syften, och i synnerhet den empiriska prövningen av olika försök att fånga begreppet historiemedvetande i skolans historieundervisning får anses som angeläget. Metodiskt är det dock inte helt oproblematiskt att göra en bedömning av historieläroböckerna och deras förändringar samtidigt som själva kriterierna för bedömningen också är föremål för prövning.

Teoretiska utgångspunkter

Ammerts utgångspunkt är att historieläroboken är en historiekulturell artefakt som utgör en del av en historiekulturell kommunikationskedja. Ammerts uppfattning är att tidigare analyser av historieläroböckers förmåga att utveckla ett historiemedvetande har bristen att behandla detta utifrån endast *en* definition av begreppet.

För Ammert själv är det centrala den samtidiga närvaron av de tre tidsdimensionerna, det förflutna, nuet och framtiden, eller det han kallar för "multikronologi". Men i sin undersökning försöker han operationalisera begreppet genom att pröva de olika hittills använda konkretiseringarna av historiemedvetande. Det gör att avhandlingen blir vad man skulle kunna kalla begreppsstinn och relativt krävande för den som inte är van vid terminologin.

En första central funktion när det gäller att utveckla historiemedvetande finns i det som författaren kallar "berättelsens anatomi". Där utgår han från Jörn Rüsens diskussion om narrativ kompetens, med tolkning och orientering som historiskt meningsskapande moment. Ammert antar att en berättelse som

innehåller dessa moment stimulerar historiemedvetandet. En kärnpunkt i diskussionen om den historiska berättelsen är dock den historiska fråga som utgör berättelsens startpunkt. Frågan kan antingen vara *genetisk* och ha ett framåt-syftande och rakt kronologiskt perspektiv, som den traditionella vetenskapliga historieskrivningen, eller ha ett *genealogiskt* perspektiv som utgår direkt från nuets problem. Ett tredje perspektiv är det *strukturella*, vilket förenar dessa båda och relaterar svaren på de historiska frågorna till nuets problem och till en rådande samtida samhällsstruktur.

Ett annat sätt att tydliggöra begreppet historiemedvetande är hur olika *bruk av historia* kommer till uttryck i läroböcker. Här använder Ammert Klas-Göran Karlssons typologi för olika historiebruk.

Ett tredje sätt att analysera uttryck för historiemedvetande är att identifiera de tänkta läroprocesser som påverkar mottagarens historiemedvetande i en undervisningssituation. Utifrån Bernard Eric Jensens hypoteser om sådana läroprocesser formulerar Ammert tre egna kategorier, vilka han lägger till grund för sin undersökning. Den första gäller historiemedvetande som grund för identitetsbildning genom förståelse för den egna kulturen men också mötet med andra. Här speglas den egna gemenskapen i relation till andras. Den andra kategorin gäller historiemedvetande som tolkningsram för människors agerande och de principer som styr dessa: hur förklaras och legitimeras människors handlingar med hjälp av historia? Den tredje kategorin är återigen berättelsen, där historiemedvetande är basen för att spegla förändring och kontinuitet.

Ammert undersöker också huruvida historieläroböcker ger utrymme för progression i utvecklandet av elevers historiemedvetande över årskurser och stadier. Här är det Rüsens typologi över den historiska berättelsens progression som är utgångspunkten. Denna typologi har i dag fått ett stort genomslag och blivit något av ett standardverktyg. Den första typen är den traditionella progressionen, som inte ser någon väsentlig förändring över tid. Den andra är den exemplariska, som visar hur mönster upprepas och gör att historien kan fungera som ett rättesnöre för dagens människor, medan den tredje typen är den kritiska, som ser allt som förändrat och inte finner någon relevans i det förflutna. Den fjärde typen betecknas som den genetiska. I denna sista kategori utgår berättelsen från att förändring är naturlig och att det är genom erfarenhet av detta som människor förstår nuet och framtiden, samtidigt som de är medvetna om att deras tolkningar utgår från nuet.

Ett fjärde sätt att analysera uttryck för historiemedvetande är att se hur olika värdefrågor behandlas i ett historiskt perspektiv. Genom historiemedvetandet kan vi hantera likartade och olikartade tolkningar av värden i det förflutna såväl som i nutid likaväl som vad vi själva kan förväntas göra i framtiden.

Resultat

Ammert avstår visligen från att pröva hela sin analytiska arsenal i varje delundersökning och koncentrerar sig i stället på att göra det bit för bit. Hans empiriska prövning av de olika sätten att konkretisera begreppet historiemedvetande börjar därför med en analys av hur ett antal svenska historieläroböcker under 100 år behandlat antiken och franska revolutionen. Den teoretiska analysramen utgörs här av den historiska berättelsens anatomi och dess representation i de aktuella läroböckerna. Här har utvecklingen av berättelserna i de undersökta historieläroböckerna gått från det tidiga seklets tydliga kronologiskt sammanhållna berättelser till 1960-talets kontrasterande, där funktionen blir att ställa ett mörkt då mot ett ljus nu. Det tidiga 2000-talets läroböcker relaterar också till nuet, men i stället för att betona olikheter så används nuet och dess likheter med det förflutna som referenspunkt när behovet av orientering är större än förklaring.

Hur förhåller sig då berättelserna under perioden till Rüsens syn på narrativ kompetens som bestående av tolkning och orientering? Det går att urskilja både en orienterings- och tolkningsfunktion i läroböckernas framställningar. Orienteringen sker genom att böckerna kronologiskt, kontextuellt och genetiskt förklarar hur dagens företeelser vuxit fram. Tolkningen sker genom att tolkningsramar etableras som skapar mening i det historiska skeendet. Både orientering och förståelse genom tolkning är nödvändiga om man med historiemedvetande menar sambandet mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av nuet och perspektiv på framtiden. Ammerts uppfattning är att detta samband fanns i det tidiga 1900-talets historieläroböcker men att det gick förlorat under mellanperioden, när kontrast och skillnader betonades i stället för samband. Under den senaste perioden ökade möjligheterna till tolkning och förståelse genom att kontrastverkan ersattes av nuet som referenspunkt för det förflutna. Ett tydligt resultat är dock, enligt Ammert, att framtidsperspektivet är nedtonat i de undersökta böckerna, oavsett period.

Ammerts resultat är intressant och pekar på den historiska berättelsens möjligheter att ge nutidsförståelse och framtidsorientering. Men varför kontrastverkan skulle vara ett hinder för att utveckla historiemedvetandet är oklart. Frågan gäller i stället huruvida kunskap om den mellanliggande förändringen är nödvändig för att förstå *varför* nuet skiljer sig från det förflutna. Trots att ambitionen i skoldebatten länge varit att skapa sammanhang och visa på samband så har utvecklingen gått åt motsatt håll om man ser till historieläroböckerna.

Det resultatet blir ännu tydligare i Ammerts analys av läroböcker för grundskolans högstadium under de senaste 40 åren. Här är analysramen multikronologi i betydelsen sambandet mellan de tre tidsdimensionerna, läroprocesser samt huruvida böckerna tydliggör människan såsom både historieskapad och historieskapande.

Det är glest mellan avsnitt som är uttryck för multikronologi i läroböckerna, men de förekommer, framför allt i form av den tempusform som Ammert kallar "det förflutnas futurum", till exempel: "Mellan Tyskland och Sovjetunionen låg en rad små stater som snart skulle malas sönder i ett storkrig." Detta blir vanligare i de nyare böckerna.

Därefter använder Ammert de tre kategorier han formulerat kring läroprocesser för att spåra uttryck för historiemedvetande. Den första kategorin innefattar "identitet som tillhörighet till en föreställd tidsöverskridande gemenskap" men även förståelse för andra kulturer. Det vanliga i böckerna är att identiteten betraktas som oproblematiserad, kollektiv och innefattande såväl Sverige som Europa, men utan att man riktar sig i direkt tilltal till eleven. Läroböckerna har få nyanserade beskrivningar av vare sig den europeiska eller andra kulturer. Det gör det svårt för eleven att förhålla sig till en historisk identitet och att få en allsidig bild av andra kulturer.

Den andra kategorin är historien som legitimitet och princip, vilket innebär att individer uttalat använder sig av historia för att rättfärdiga sitt handlande. Ammert anför ett tiotal exempel på sådana formuleringar i läroböckerna.

Den tredje kategorin utgörs av historiemedvetande som bas för förståelse av berättelser. Ammert anför åter Rüsens tre moment för narrativ kompetens men nu med hjälp av begreppen konkretion, kontinuitet och kontext. Inget av dessa återfinns han i 1960-talets läroböcker, och även under 1970- och 1980-talen är det få fall där de tre tidsdimensionerna finns med. I 1990-talets böcker finner han däremot en del exempel på berättelser där alla tre momenten ingår, exempelvis när kärnkraften behandlas utifrån olyckan i Harrisburg 1979, folkomröstningen i Sverige året efter och oron för framtiden.

Det tredje uttrycket för sammanhang som kan stimulera och utveckla elevers historiemedvetande är, enligt Ammert, att tydliggöra bilden av människan som både historieskapad och historieskapande. Ammert konstaterar att det förekommer att stora gestalter i historien framhålls som historieskapande, men att det är ytterst sparsmakat med exempel på hur den lilla människan kunde förändra sin egen och andras situation. Också de nyare böckerna innehåller anmärkningsvärt få exempel på detta.

Ammerts slutsats är att perspektiv som förmedlar multikronologi dominerar såväl numerärt som kvalitativt, det senare eftersom de tydligt lyfter fram de tre tidsdimensionerna. Det multikronologiska perspektivet är också något mer förekommande från 1990-talet, liksom framställningar i tempusformen det förflutnas futurum. Författaren menar att historiemedvetande inte är något nytt påfund som inympats med Lpo 94 och inte heller saknar grund, fäste eller relevans i svensk skola: det är tvärtom en teoretisk definition av det historiska tänkande som läroböcker i många fall uttrycker.

Mot bakgrund av det magra resultatet av Ammerts genomgång av högsta-

diets böcker sedan 1960-talet är det svårt att se hur han kan komma fram till den slutsatsen. Det centrala i de konkretiseringar han diskuterar här är just den samtidiga förekomsten av de tre tidsdimensionerna, eller vad han kallar multikronologi. Precis som i den tidigare analysen av de äldre böckerna är frånvaron av framtidsperspektivet problemet. Frågan är emellertid om varje redogörelse för ett historiskt förlopp alltid måste innehålla en slutsats om hur detta förlopp påverkat nuet och vilka konsekvenser det kan få för framtiden för att kunna bidra till att utveckla elevers historiemedvetande. En sådan ortodoxi är inte heller något som Ammert förespråkar. Kanske det snarare är de olika konkretiseringar av historiemedvetande som han diskuterar i samband med högstadiéböckerna som kommer till korta.

Därefter söker Ammert finna progression i läroböcker för såväl grundskolans alla stadier som gymnasieskolan under 1960-talet och kring det senaste sekelskiftet. Det är avsnitten om vikingatiden och den svenska välfärdsstaten som undersöks. Här är det återigen berättelsen som står i centrum för analysen, men nu utifrån den typologi för fyra berättelsetyper – den traditionella, exemplariska, kritiska och genetiska – som Rösen formulerat. Ammerts slutsatser är att det har skett en förändring över tid där särskilt mellanstadieböckerna gått från en huvudsakligen traditionell typ till en typ med starka kritiska och genetiska inslag. Detta bör bidra till att utveckla elevers historiemedvetande. Högstadiets böcker har också breddats från att ha varit av enbart traditionell typ till att innefatta mångfaldiga uttryck för den exemplariska. Gymnasieböckerna har i båda tidsintervallen kännetecknats av den traditionella typen av historieskrivning. Generellt har dock den kritiska typen och de genetiska perspektiven ökat i betydelse efterhand. Sett över tid så har mellan de två undersökningsperioderna en progression i de berättelser som manifesterar historiemedvetande i böckerna faktiskt skett.

Slutligen undersöker Ammert hur värdefrågor behandlas i läroböckernas framställningar och vilken betydelse behandlingen av dessa kan ha för att utveckla elevers historiemedvetande. De värden som han analyserar i böckerna är demokrati, frihet, jämställdhet, alla människors lika värde, människolivets okränkbarhet samt solidaritet med svaga och utsatta. Hans slutsats är att historiska framställningar kan förklara värden och deras framväxt, innehåll och betydelse. Ammerts viktigaste slutsats är dock att värden, som uttryck för historiemedvetande, utgör en kontaktyta mellan det förflutna och nuet. Den kontakt som etableras när vår tids värdenormer utmanas av eller stämmer överens med historiska sammanhang ökar intresset och underlättar förståelsen för olika tider.

Sammanfattning

Ett övergripande problem med Ammerts avhandling är att han inte tydligt

diskuterar sina resultat när det gäller hur de olika försöken att konkretisera begreppet historiemedvetande förhåller sig till varandra. Vilka samband finns mellan dem? Är de kongruenta eller disparata? Är alla lika användbara? Om inte, vilken betydelse får det för hans bedömning av läroböckerna? Här hade avhandlingen vunnit på ett mer analytiskt avslutningskapitel.

Niklas Ammerts avhandling är ett första ambitiöst försök att systematiskt pröva de olika konkretiseringar av begreppet historiemedvetande som cirkulerar i forskningen. Med hjälp av dessa kan han påvisa förändringar i skolans historieläroböcker under 1900-talet, särskilt dess senare del. Att senare decenniernas böcker stämmer bättre överens med vår tids uppfattning om hur historieundervisning bör se ut, är knappast förvånande, och Ammert pekar själv på förändringarna i kursplaner och läroplaner som en förklaring. Likafullt kan han visa på bristerna i framför allt de högstadiesböcker han undersöker, där orientering, snarare än sammanhangsskapande, dominerar, trots kursplanernas ambitiösa mål.

Niklas Ammert har förtjänstfullt gett sig i kast med uppgiften att undersöka vad som har lärts ut under 100 års historieundervisning. Nu återstår uppgiften att undersöka vad som i dag lärs in. Men det är en annan historia.

*Per Eliasson**

* Fakultetsopponent