

Gun Oker-Blom och Mia Sandvik (red.)

# ***HISTORIA I NUET***



UTBILDNINGSTYRELSEN

© Författarna och Utbildningsstyrelsen  
Layout och ombrytning: Design Motor Oy  
Pärmens fotografi: Design Motor Oy  
Fotot på sid 75: Kristian Gerner

Att kopiera detta verk är förbjudet enligt lagen om upphovsrätt (404/61, jämte ändringar senare)  
förutom partiell kopiering för undervisningsändamål som närmare fastställts i avtal mellan  
finska staten och Kopiosto r.f.

ISBN 952-13-2846-0 (häft.)  
ISBN 952-13-2847-9 (pdf)

Edita Prima Oy  
Helsingfors 2006

## INNEHÅLL

Till läsaren

1. Inledning: Historia i tiden . . . . . 5  
*Gun Oker-Blom, undervisningsråd*
2. Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola . . . . . 12  
*Klas-Göran Karlsson, professor i historia*
3. Historia är intressant – men hur skall historia undervisas? . . . . . 26  
*Tom Gullberg, akademie lektor*
4. Historieämnet i de nya läroplansgrunderna . . . . . 38  
*Intervju med Jorma Kauppinen, undervisningsråd*
5. Ämnesrealen – en ny form av studentprov . . . . . 45  
*Heikki Mikkeli, docent i historia*
6. I Clios tjänst . . . . . 53  
*Erik Lidbaum, gymnasielärare*
7. Släktforskare! Upp till kamp! . . . . . 59  
*Joakim Bonns, gymnasielärare*
8. Historiedidaktik, politik och demokratisering i Östeuropa . . . . . 65  
*Kristian Gerner, professor i historia*

## Till läsaren

Idén till denna skrift väcktes i samband med att de finlandssvenska historielärarna samlades på en tvådagars konferens – Historia i nuet – på Hanaholmens kulturcentrum i Esbo i oktober 2005. Konferensen uppstod på initiativ av Finlands svenska historielärförening, och innebar ett alldeles nytt slag av samarbete mellan historielärarna och Utbildningsstyrelsen, enligt det koncept som redan utprovats ett antal gånger av Svenska modersmållärföreningen i Finland.

Bakgrunden till konferensen var klar: Det finns ett stort behov av ett forum för de svenskspråkiga lärarna i historia och samhällslära att samlas och reflektera kring historiedidaktiska frågor i dialog med forskande historiker. Bakom den nya läroplanen i historia finns tanken att lärokursen i historia skall ge eleverna ett historiemedvetande – dvs. få dem att inse hur vi skapar mening och tillskriver det förflutna innebörd genom att relatera vår förståelse av nuet till vår tolkning av det förflutna och till våra förväntningar om framtiden. Ämnet historia blir alltså en berättelse med oss själva och vår historiska existens i centrum. Den viktiga frågan för läraren blir: Hur skall begreppet historiemedvetande konkretiseras i undervisningen? Vår förhoppning är att föreliggande skrift skall ge svar på den frågan.

Utbildningsstyrelsen och Finlands svenska historielärförening vill rikta ett stort tack till deltagarna och föreläsarna på forumet Historia i nuet, som gav inspiration till denna bok, samt till den aktiva och energiska planeringsgrupp som stod bakom programmet på forumet. Slutligen vill vi rikta ett varmt tack till artikelförfattarna som med sina värdefulla bidrag ger läsaren av denna skrift en fördjupad insikt i de frågor som är relevanta för skolämnet historia i dag.

Maj 2006

Gun Oker-Blom  
Utbildningsstyrelsen

Carita Krooks  
Vasa övningsskola

# **1** Inledning: Historia i tiden

*Gun Oker-Blom*

I samband med att de svenska historielärarna i Finland hösten 2005 för första gången samlades till ett gemensamt forum, Historia i nuet, för att diskutera och reflektera kring historieämnet i skolan och de nya läroplanerna, beslöt arrangörerna att ge ut en publikation. Idén med denna skrift är dels att till en större publik förmedla de aktuella historiedidaktiska frågor som togs upp på konferensen, dels vill den visa på hur det allmänt ökade intresset för den historiska dimensionen påverkar skolans historieundervisning.

### **Historieämnets betydelse och status**

I Finland har historieämnets status inte ifrågasatts på samma sätt som i t.ex. Sverige, där historieämnet sedan länge fått stå tillbaka för samhällskunskapen som skolans viktigaste samhällsorienterande ämne, och där historieämnet i grundskolans läroplan från 1980 införlivades i det s.k. blockämnet SO, samhällsorientering. Tvärtom har det hos oss sagts att historieämnets status varit alltför hög, dock utan att man skurit ner på andelen historia i läroplansgrunderna. Inom den grundläggande utbildningen

utökades Historia och samhällslära med en årsveckotimme i år 9, uttryckligen för att denna extra timme skall användas till undervisning i ekonomi och demokrati-fostran. Uppenbart är vi även i Finland på väg mot en tydligare inriktning mot en bredare samhällsorientering.

Ett viktigt syfte för ett brett upplagt historieforum som Historia i nuet var att ge lärarna stöd i deras yrkesidentitet, och att ge historielärare och historiker möjlighet att föra en dialog om gemensamma angelägenheter. Det kan gälla hur centrala historiedidaktiska begrepp som historiemedvetande skall tolkas och operationaliseras, eller hur det breda nutida intresset för historia inom kultur- och samhällslivet, iakttagbart inte minst i film och populärlitteratur, kan bidra till att fördjupa skolans historieundervisning och elevernas historieuppfattning. Ett ytterligare syfte med historieforumet var att få perspektiv på den nya läroplanen och det nya ämnesrealprovet. Av deltagarnas respons att döma uppfylldes en stor del av dessa ambitioner, och flera röster har höjts för att liknande historielärarkonferenser i framtiden bör kunna ordnas

regelbundet, ungefär vart tredje år. Speciellt viktigt är det, anser många, att det uppstår en levande dialog mellan forskning i historiebruk och den undervisning som äger rum i klassrummen. Det är viktigt att ha kunskaper om historiens möjliga och faktiska funktioner för att på ett positivt sätt kunna påverka unga människors identitetsbildning och förståelse för demokratiska processer och det multikulturella samhällets utmaningar, och för att bemöta negativa uttryck för intolerans och rasism, skriver Klas-Göran Karlsson i denna skrift.

En konferens av detta slag är viktig framför allt för att man i ett sådant sammanhang har möjlighet att reflektera över sina ambitioner som lärare i historia och bli styrkt i sin yrkesroll. En stor fråga som ständigt sysselsätter den moderna människan, inte minst historieläraren, är tiden. Det är också tidsproblematiken som Erik Lidbaum behandlar i denna skrift i sin överblick över historielärares villkor i dag. Tiden, uttydd som ständigt ökande kurskrav och allt tyngre och mera tidsödande uppgifter utanför själva undervisningsarbetet, blir hinder för oss, tycker vi,

att undervisa om det vi vill, att lägga upp vårt arbete som vi vill. Ett sätt för historieläraren att bemästra tiden är då att för sig själv tydliggöra de mål som bör styra undervisningen, att söka ny innehållslig inspiration för sin undervisning, och att lära sig se nya infallsvinklar som man sedan för vidare till eleverna. Jag tror det är viktigt för alla lärare, oberoende av vilken typ av undervisningssituation vi talar om, att fundera på varför man tar upp det man gör i sin undervisning, att göra sig medveten om de bärande tankarna som styr ens undervisning, och sedan verbalisera dessa tankar. Sådana reflexioner och verbaliseringar kan, tror och hoppas jag, äga rum på en kurs eller konferens av det slag som Historia i nuet hade för avsikt att vara, och förhoppningsvis också genom läsning av denna volym.

De nu gällande läroplansgrunderna för historia i gymnasiet (2004) betonar att ämnet historia skall ge eleverna förståelse för olika tidsperioders karaktär och för förändringsprocesser i vår tid, samt en möjlighet att skapa sig en uppfattning om världen. Med historiens hjälp skall eleverna bibringas en individuell, nationell och

européisk identitet. (2004, s. 176) Hur detta skall gå till diskuterar Tom Gullberg i sin artikel. Han betonar två grundläggande och nödvändiga inslag i historieundervisningen: å ena sidan en *funktionell ämnessyn*, med betoning på att historieämnet genom fokus på olika teman skall ge eleverna förståelse för förändring och kontinuitet, historisk empati och kausala sammanhang, samt ett kritisk-analytiskt förhållningssätt till olika källor, å andra sidan det nödvändiga genetiska, kronologiskt disponerade *kunskapsinnehåll* de behöver för att kunna nå fram till ett historiskt tänkande. Gullberg betonar att berättelsen och berättandet har fått en tydlig renässans i historieundervisningen, och till den hör även film och bilder av olika slag, vilket hjälper elever att utveckla en tolkande förmåga och ett kritiskt tänkande.

Så kan man t.ex. inleda en epok om medeltidens historia genom att bygga upp en översiktsbild med hjälp av bildmaterial och kartor, som visar utvecklingen inom konst, arkitektur, stadsplanering, filosofi och socialt liv. Som bas för sin undervisning bör en historielärare läsa mycket lit-

teratur, både biografier och skönlitteratur, för att kunna levandegöra ämnet. Bildmässigheten och berättandet får dock inte skymma de större historiska processerna. Det är viktigt att få eleverna att inse att medeltiden inte var någonting statiskt, utan en period där samhället och människans tänkande förändrades. Det är också viktigt att få eleverna att inse att människan hela tiden har funnits bakom händelserna och gjort historia. En del pedagoger skulle säkert hävda att denna modell är föråldrad och utgår för mycket från en lärarledd katederundervisning. Mina egna erfarenheter från kurser i litteraturhistoria, där jag haft ambitionen att undervisa på det ovan beskrivna sättet, har dock övertygat mig om att det inte är eleverna utan läraren som skall stå för själva kunskapsbasen och överblicken och även ge intressanta detaljer som kan väcka elevernas intresse. Då finns det en stor chans att eleverna blir ivriga att läsa mer på egen hand och kan producera värdefulla projektarbeten. När man sedan bearbetar elevernas arbeten tillsammans finns det stora möjligheter att komma in på centrala livsfrågor. På det sättet blir historieämnet samtidigt ett ämne som orienterar

eleverna i tiden och bidrar till att forma deras livsvärld och deras identitet.

### **Skriftens uppbyggnad**

Skriften inleds av professor *Klas-Göran Karlsson*, som var huvudföreläsare på konferensen Historia i nuet. I sin artikel ger han, med utgångspunkt i Friedrich Nietzsches berömda traktat från 1870-talet om historiens nytta och nackdel, en överskådlig redogörelse för den historiedidaktiska forskningens utveckling och nuläge, och diskuterar vilka krafter som bör styra dagens historieundervisning så att den blir relevant och kan utveckla och fördjupa elevernas historiemedvetande. Karlsson betonar att en hel del historiedidaktiska frågor är obesvarade, i synnerhet en rad frågor som gäller historieämnet i skolan. Det saknas forskning om hur historieämnet utvecklats under olika tider. Begreppet historiemedvetande bör också konkretiseras med tanke på skolundervisningen. Det används sedan början av 1990-talet i den svenska läroplanen, och finns numera implicit även i den finländska, men har inte slagit igenom i den konkreta undervisningen. Som avslutning ställer Klas-Göran Karlsson ett

antal historiedidaktiska forskningsfrågor som är lika aktuella för skolämnet historia som för historiedidaktisk och historievetenskaplig forskning. Allra sist följer en kommenterad litteraturförteckning som ger den intresserade läraren goda tips om fördjupning av temat.

Akademie lektor *Tom Gullberg* skriver om skolämnet historia i Finland, om de faktorer som styr undervisningen, och om den förhärskande ämnessynen. Angående situationen för historieämnet i Svenskfinland noterar han att avståndet mellan historiedidaktisk forskning och skolämnet historia är relativt stort. Gullberg ger även en överblick över hur den finländska läroplanen från och med 1990-talets reformarbete förhållit sig till frågor som berör historiekultur, och visar bland annat på motsättningar mellan ämnesinnehåll och didaktiska synpunkter i denna diskussion.

I därpå följande kapitel berättar undervisningsrådet *Jorma Kauppinen* i intervjuform om tankarna bakom läroplanstexten, både för den grundläggande utbildningen och gymnasiet.

*Heikki Mikkeli*s artikel ger råd och tips för historielärarna kring det nya ämnesrealprovet, som skrevs första gången våren 2006. Mikkeli är docent i historia vid Helsingfors universitet och deltog i konferensen Historia i nuet som representant för Studentexamensnämnden. Artikeln skrevs ursprungligen på finska, innan ämnesrealen hölls första gången, och vi har bitt Mikkeli ge några tilläggskommentarer i slutet av texten, utgående från de första erfarenheterna av ämnesrealen. Hans viktigaste budskap är att historielärarna inte behöver vara oroliga för ämnesrealprovet, eftersom förändringarna i själva verket är rätt små för ämnena historia och samhällslära. Artikeln ger konkret vägledning vad gäller fördelningen av provfrågorna på historia och samhällslära, bedömningen av provsvaren, ämnesövergripande provfrågor och uppgifternas karaktär i det nya ämnesrealprovet. Mikkeli redogör också noggrant för hur den gamla och den nya läroplanen beaktats i provuppgifterna i historia och samhällslära.

*Erik Lidbaum*, adjunkt på Norra Reals gymnasium i Stockholm, ger en rap-

port från verkligheten i Sverige. Det är intressant att se på situationen i Sverige ur ett finländskt perspektiv. Vi ser tydligt betydelsen av att ämnet historia i den finländska grundskolan har fått behålla sin status som "eget ämne", vilket t.o.m. innebär att det numera i gymnasiet är separerat från samhällsläran. I framtiden kommer gymnasieskolan i Sverige att möta elever som inte har läst någon historia alls i grundskolan. Vi som är verkamma i Finland kan gärna reflektera över de problem som lärarna har i och med att den svenska läroplanen i historia är "stofflös", medan vi har en läroplansstruktur där det centrala innehållet är tydligt angett för varje kurs, låta vara i mycket allmänna formuleringar som lärarna skall konkretisera och komplettera. I praktiken innebär det, såsom Lidbaum påpekar, att historieundervisningen kan se väldigt olika ut i olika skolor, och att de läromedel som används eller de traditioner man följer, är oerhört styrande för undervisningen. Ett annat ur finlands-svensk synvinkel intressant problem är att det i Sverige blir allt svårare att använda ursprungstexter i undervisningen, efter-

som elevernas språkliga kompetens inte är tillräcklig. Lidbaum noterar att universitetet rapporterar om studenters bristande kunskaper om basfakta och bristande skrivförmåga. Samtidigt blåser det en viss medvind för historieämnet i Sverige just nu, eftersom gymnasiereformen innebär att alla program i gymnasieskolan – även yrkesprogrammen – kommer att innehålla en obligatorisk kärnämneskurs i historia.

*Joakim Bonns*, gymnasielektor i historia, har skrivit en reflekterande blogg om Historia i nuet ur en deltagares perspektiv. Även hans tankar kretsar kring frågan om vad en historielärare bör syssla med, och han menar att det väsentliga är att vi får våra elever att inse att förståelsen av dåtiden är en viktig ingrediens i vår förmåga att förstå nutiden, men däremot inte att skaffa sig färdigheter, källkritiska och andra, för färdighetens skull. Bonns reflekterar även kring berättelsens betydelse och är positiv till de många narrativa inslagen under själva konferensen, i motsats till de ”powerpointiserade” föredrag man ofta översköljs med under liknande seminarier och konferenser.

Skriften avslutas med professor *Kristian Gerners* konkreta och ur historielärens perspektiv mycket idérika text om Östeuropa, som erbjuder en myckenhet konkret stoff för undervisningen i modern historia. Gerners kapitel handlar om hur historieförmedling och historiemedvetande påverkade dem som stod i spetsen för de revolutionära övergångarna från diktatur till demokrati i Polen, Serbien, Georgien och Ukraina, och hur föreställningar om historia därmed knyter samman alla dessa fyra omvälvningar. På det sättet sammanbinder denna artikel det historiedidaktiska resonemanget i Klas-Göran Karlssons inledande text med arbetet under en historielektion kring modern historia och förståelsen av nutida skeenden med utgångspunkt i ett ”då”. Gerners jämförande beskrivning av skeendena i de fyra östeuropeiska staterna avslutas med en resonerande litteraturlförteckning som även innehåller tips på intressant källmaterial för undervisningen.

# 2 Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola

*Klas-Göran Karlsson*

Historiedidaktik handlar om förmedling av historia som en sammanhängande kulturell och social process. Historiedidaktikers intresse ligger följaktligen i att analysera historia i ett utvecklingsförlopp, som inbegriper både *orsak* till människors attityder, kunskaper, föreställningar och handlingar, och *verkan* av idéer och teorier, läroplaner, politik och ideologi, existentiella behov och moralisk indignation. Det historiedidaktiska intresseområdet omspannar därmed såväl produktion, kommunikation som reception av historia, samt de skiftande villkoren och medierna för hela denna förmedlingsprocess i olika samhällen och tider. Det samhälle som jag här naturligen, explicit eller implicit, kommer att hämta mina exempel från är Sverige under efterkrigstiden. Samtidigt tror jag att det historiedidaktiska resonemang som jag för har en större allmängiltighet.

Den idealtypiska historiedidaktiska processen är den som sätter skolan och dess historieundervisning i centrum. Den lika idealtypiska *push*-faktorn är historievetenskapen, som via ämnesutbildning av lärare skall garantera en kvalitativt högt-

stående historieundervisning som skall komma mottagarna i processens andra ände, de historiestuderande eleverna, till godo. I det korta perspektivet skall de klara påföljande veckas historieprov, medan de i det längre perspektivet skall bli väl fungerande individer och samhällsmedborgare. Men relationen mellan den historiedidaktiska processens olika delar är alls inte självklar och mekanisk. Snarare är den problematisk. För är det verkligen så att den viktigaste uppgiften för skolans historieämne är att förmedla historievetenskapens senaste rön, eller ens en vetenskapligt auktoriserad historisk "kanon" som enligt traditionen sträcker sig från flodkulturerna till det postkommunistiska samhället? Kan man vara säker på att elever som besitter historiska kunskaper med vetenskaplig hallstämpel blir väl förberedda för livet utanför skolan? Eller bör en relevant historieundervisning drivas av helt eller delvis andra krafter än de vetenskapliga?

### **En tidsenlig betraktelse**

Provokativa historiedidaktiska frågor av detta slag kan härledas ända tillbaka till Friedrich Nietzsche och hans berömda så

kallade otidsenliga betraktelse från 1874 om historiens nytta och skada, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. I denna betraktelse går den tyske filosofen till storms mot varje föreställning om historia som ”en ren och självständig vetenskap”. En sådan historia förkastar han som ett bildningsarv som enbart tynger människan som en börda, eller som ett sanningssökande som lever sitt eget intellektuella liv, utan att svara mot vad han uppfattar som livets verkliga behov. Men han förkastar långtifrån all historia. Tvärtom. Det finns historiska perspektiv som står i livets tjänst och inte blir till självändamål, säger Nietzsche, och pekar typologiskt ut tre sådana perspektiv eller historiebruk: ett *monumentalistiskt* som inspirerar, ett *antikvariskt* som bevarar och orienterar, och ett *kritiskt* som värderar och bryter sönder. Han är noga med att framhålla att dessa bruk är idealtypiska analytiska konstruktioner som i verkliga livet förekommer samtidigt och kompletterar varandra. Tre karaktärsdrag håller samman dessa historiska perspektiv, skiljer dem från ett vetenskapligt historiebruk och gör dem till viktiga aspekter av vad Nietzsche kallar ett historiemedvetande:

för det första att de verkar och behövs bara i relation till nuets behov och framtidens förväntningshorisont, för det andra att de knyter an till fundamentala aspekter av allt mänskligt liv – ”de stora ögonblicken i de enskilda människornas kamp” – och för det tredje att de är begränsade i synfält. Det senare är särskilt viktigt för att ge människor möjlighet att ”skriva in” sina egna tidsmässigt utmätta liv i större historiska meningssammanhang, påpekar han.

Det är knappast någon tillfällighet att Nietzsches otidsenliga stridsskrift har fått förnyad aktualitet i vår tid och därmed blivit tidsenlig. Precis som Nietzsche lever vi i en tid av stort historiskt intresse, kanske rentav i vad han beskriver som en tid av historisk övermättnad. Ta vår tids överdådiga intresse för krigets historia såsom det ter sig i bokhandelns överfyllda hyllor om militärhistoria och världskrigens historia, med bästsäljande verk om Stalingradslagets storheter och djupaste förfall, om vapentekniska detaljer och om generalernas sexuella böjelser. Då är det lätt att nicka igenkännande när man läser vad Nietzsche – med 1870–71 års tysk-

franska krig i nära minne – skriver om den moderna människans njutningsfulla förhållande till de stora krigen: ”Kriget är knappt avslutat förrän det är omvandlat i trycksaker i hundratusentals exemplar och serverat som den nyaste delikatessen för historiskt giriga, blaserade gommar.” Precis som på Nietzsches tid gör individer och grupper numera aktivt bruk av historien för att tillfredsställa skiftande behov och intressen: att resa eller störta monument, att bevara existentiell trygghet, eller att tjäna pengar på det blodiga och ärofyllda krigets historia. Precis som på Nietzsches tid har historia som vetenskap fått konkurrens av många andra historier.

Redan för Nietzsche var det uppenbart att kriget står centralt i vårt historiemedvetande. Så är det inte bara i Finland, där människor ännu har personliga och kollektiva erfarenheter av krig, utan också i det Sverige som undgick 1900-talets stora krig och där krigsminnet i hög grad är kulturellt konstruerat. Också i dagens historiedidaktiska forskning och utvecklingsarbete använder vi Nietzsches begrepp *historiemedvetande* för att benämna

människors förmåga till orientering i tidsflödet och meningsskapande i tillvaron. Detta medvetande är en mental processor som vi alla har inom oss och som hjälper oss att förstå oss själva och vårt nutida liv i ljuset av historiska erfarenheter och förväntningar på framtiden, som sätter in oss i ett tidsperspektiv som är större än vi själva och som begripliggör oss människor som både skapade av historien och skapare av historia. Historiemedvetandet handlar mindre om att minnas enskilda historiska fakta än att aktivera och bearbeta våra föreställningar om tillvarons mest grundläggande dimensioner, om *les longues durées*: liv och död, krig och fred, vän och fiende, vi och de, rätt och fel, ont och gott, rättvisa och orättvisa, makt och maktlöshet, ägande och brist på ägande. Det är trögrörligt och svärföränderligt, men kan och måste ändå bearbetas, utvecklas och fördjupas, till exempel i en relevant historieundervisning, men då måste denna undervisning leva upp till Nietzsches krav: att den har med nuet och oss själva att göra, att den berör våra fundamentala livsvillkor och att den inplacerar både ”oss själva” och ”de andra” i vettiga meningssam-

manhang. Det är intressant att konstatera att de definitioner av begreppet historiemedvetande som givits i den nutida historiedidaktiska debatten ligger väldigt nära dem som presenterades av Nietzsche för långt mer än ett århundrade sedan.

Vad som borde göra ”Om historiens nytta och skada” till obligatorisk läsning för alla med intresse för historiedidaktik är sammanfattningsvis att den ställer angelägna frågor om hur historiska kunskaper och förmedling av historia påverkar samhället och allt mänskligt liv. I likhet med Nietzsche söker många nutida historiedidaktiker förklaringar och svar genom att åberopa det moderna historievetenskapliga tänkandets stora inflytande på vårt sätt att hantera den historiska dimensionen. Historia som vetenskap har varit och är en del av det moderna projektet. Denna bakgrund kan hjälpa oss att förklara varför det dröjt så länge innan de historiedidaktiska frågorna rönt ett bredare intresse bland historielärare och andra professionellt berörda. Ett viktigt svar ligger i det traditionella vetenskaps-samhällets oproblematiske syn på undervisning i och förmedling av historia.

## Nedsippring

Undervisning i historia har länge haft status av en andrarangsuppgift eller till och med ett nödvändigt ont inom universiteten, underordnad den allt över-skuggande uppgiften att genom forskning producera nytt historiskt vetande, som antingen är kumulativt, det vill säga lägger sten på sten till vårt vetande, evolutionärt, det vill säga mönstrar ut gammalt och felaktigt när nytt vetande tillförs, eller revolutionärt, det vill säga i ett slag förkastar allt gammalt till förmån för en helt ny tolkningsram. Medan forskning i alla dessa gestalter betraktats som en kreativ verksamhet, har förmedling setts som en mekaniskt reproducerande aktivitet. Mot denna bakgrund är det knappast förvånande att undervisnings- och förmedlingsarbete tillmätts ringa värde vid akademiska tjänstetillsättningar.

Forskarvärldens generella ointresse har inte bara gällt förmedling, utan i lika hög grad mottagarnas konsumtion av historia. De tänkta läsarna av vetenskapliga historieprodukter, såsom doktorsavhandlingar och andra monografier samt artiklar i de historievetenskapliga tidskrifterna, har

varit andra professionella historiker, samt ämneslärare i historia som skall garantera att vetenskapens frukter med så liten bearbetning som möjligt kommer samhället till del. Så lyder grunddragen i den så kallade nedsippringsteorin, som går ut på att vetenskapen idealt får sippra ned på ”lägre” nivåer i förmedlingsprocessen och därmed kommer att utöva ett välgörande inflytande på dessa.

Författare till historiska avhandlingar har förberett sig väl genom att läsa omfångsrika teori- och metodkurser. Kurser i historieförmedling har däremot inte funnits. Det har inte heller ansetts finnas behov av sådana. Några vittnesbörd om att avhandlingen varit ett resultat av specifika behov eller intressen andra än de rent vetenskapliga har varit sällsynta. Med bara någon ironi och överdrift kan man säga att det tydligaste tecknet på didaktisk medvetenhet återfinns i avhandlingarnas förord. Där berättar man av hävd om vem som läst och kommenterat eller på annat sätt bidragit till att avhandlingen blivit som den blev, ibland också om varför man ägnat många år av sitt liv åt denna historia. Det borde förstås

vara straffbart att låta bli att motivera ett kunskapsintresse som är så subjektivt och impregnerat av ideologiska överväganden som det historiska.

Böcker för en bredare publik, såsom universitetsläroböcker och översiktliga flerbandsverk av den syntetiska typen *Bonniers världshistoria* eller *Bra Böckers världshistoria*, har skrivits av äldre och väl-etablerade historieforskare, inte bara på grund av deras stora erfarenhet och kunskaper, utan också för att meritvärdet för denna typ av historisk litteratur varit lågt. Karriären skall helst vara avslutad när sådan verksamhet vidtar. Historieläroböcker för grundskolan har inte skrivits av historiker, och också produktionen av gymnasieläroböcker har i stor utsträckning tagits om hand av ett speciellt skrå av läroboksförfattare som saknat hemvist vid universiteten.

Denna utveckling tillhör efterkrigstiden med dess modernistiska ideologi. Generellt växte under lång tid avståndet mellan skolans historieämne och universitetens historiedisciplin. En förklaring till detta var förändringar i lärarutbildningen.

Den mångåriga ämneslärarutbildningen, med dess stabila förankring i de traditionella akademiska studierna, fick i Sverige successivt ge vika för programutbildningar där lärarhögskolornas metodiker och pedagoger fick ökat inflytande. En bakomliggande förklaring till den ökade distansen var sannolikt historikernas misstro mot en skola som var stadd i snabb och till synes permanent förändring, och där andra intressenter än de som representerade den akademiska vetenskapen, inte minst politiska och fackpedagogiska intressenter, tog för sig. Denna utveckling gick svårligen att förena med kungstanken på vetenskapens autonomi. Utvecklingen en bit in på 1990-talet gick således mot en allt större distans mellan universitet och skola, samtidigt som ned-sippingsteorin fortfarande stod stark i skolans praxis.

### **Didaktiseringen**

Som en motkraft utvecklades emellertid redan under 1980-talet en historiedidaktisk debatt med ett försiktigt ifrågasättande av det vetenskapliga historiebrukets primat. Grupper av historiker och lärarutbildare tog initiativ för att göra frågor

om förmedling av historia till integrerade delar av historievetenskapen. Den tidiga historiedidaktiken hade en tydlig orientering mot utbildning och historieundervisning. En nordisk historiedidaktisk gemenskap, som växte fram i början av 1980-talet, var grundad i ett förenande intresse för historieundervisningens utveckling, och för historielärarutbildning. Sedan dess har det historiedidaktiska intresset emellertid påtagligt förskjutits från skola och utbildningssystem till forskning om historiens plats i det bredare samhällslivet, med historiebruk, historiekultur och kollektivt minne som ofta använda analysinstrument. Dessa initiativ tog stöd i en bredare vetenskaplig debatt om den humanistiska vetenskapens nytta och relevans i samhället. Fram till dess hade den ideala historievetenskapliga självförståelsen väl speglats i den historievetenskapliga subdisciplin som kallas historiografi, vars ämnesområde är den vetenskapliga historieskrivningens historia. Historia ses där entydigt som en verkan av inomvetenskapliga förutsättningar, och historiografisk förändring följaktligen som ett resultat av förskjutningar i de professionella historikernas idémässiga

och teoretiska intressen. Det bredare samhällets intressen i historieproduktionen bereds bara undantagsvis plats i den historiografiska litteraturen.

En annan utgångspunkt för den historiedidaktiska hållningen skulle man kunna kalla för en nedsippringsteori med omvända förtecken. Det närmast filosofiska resonemanget, byggt på Nietzsches vetenskapskritik och, mera generellt, på en kontinental hermeneutisk och fenomenologisk tradition, var att historiemedvetandet tillhör människans absoluta grundvillkor, "livsvärlden", medan den avgränsade och specialiserade historievetenskapen är en sekundär företeelse som en gång utvecklats ur detta medvetande, för att därefter, i en framgångsrik professionaliseringsprocess, välja andra och egna vägar. En viktig uppgift för vetenskapen borde därför vara att återigen producera och förmedla kunskap så att den kommer att svara mot historiemedvetandet och mot de problem, frågor och behov som finns i människors livsvärld. Den didaktiska förhoppningen var följaktligen att historievetenskapen skulle lämna sin akademiska isolering och hjälpa till att kvalificera

historiemedvetandet i samhället och i utbildningssystemet.

Idag är situationen en helt annan än på 1980-talet. Det historiedidaktiska forskningsområdet har genomgått en remarkable utveckling. Man skulle rentav kunna tala om en "didaktisering" av historievetenskapen. I pragmatisk anda skulle förändringen kunna förklaras med att meritvärdet för denna typ av vetenskaplig verksamhet radikalt höjts, och man skulle kunna illustrera förändringen med den ökning av kurser och tjänster med historiedidaktiskt innehåll som har ägt rum inte bara i lärarutbildningar, utan också inom forskarutbildningar i historia. Framför allt kan och bör man emellertid peka på att historiedidaktiskt orienterade begrepp och frågeställningar under det senaste dryga decenniet har fått en framträdande plats inom den svenska historieforskningen.

Utvecklingen har varit explosiv. Under 2000-talet har i Norden redan framlagts ett stort antal doktorsavhandlingar med historiedidaktisk tematik, ytterligare många flera är på gång, och flera större

forskningsprojekt har orienterats mot historiens samhälleliga funktioner. Både på historiska universitetsinstitutioner och inom lärarutbildningar finns idag historiedidaktiskt kompetenta forskare och lärare. De internationella kontaktytorna är stora och ökande. Vid Lunds universitet pågår arbetet inom ett stort forskningsprojekt betitlat *Förintelsen och den europeiska historiekulturen*. Syftet med projektet är att studera hur nazisternas förintelse av de europeiska judarna begripliggjorts, konstruerats, representerats och brukats i en lång rad europeiska länder under efterkrigstiden. En viss kronologisk tonvikt ligger på den intressanta perioden kring sekelskiftet 2000, då folkmord i allmänhet och förintelsen i synnerhet fungerar som ett slags katalysatorer för en rad olika problem som hänger samman med samhällsutveckling, nationsbygge och identitetskonstruktion på nationell, europeisk och global nivå. Förintelsehistorien brukas intensivt existentiellt, moraliskt, ideologiskt, politiskt och till och med kommersiellt. Intressanta uttryck för detta bruk är inte minst det svenska regeringsprojektet *Levande historia* och en rad internationella konferenser på folk-

mordstemat, organiserade av den svenska regeringen, men också det intresse som "Auschwitz" tilldrar sig som en historiekulturell symbol för ett slags europeisk värdegrund.

Historiedidaktik är ett mångvetenskapligt forskningsområde som kan förena forskare och lärare från olika discipliner kring frågor kopplade till didaktiska begrepp såsom historiebruk, historiekultur och historiemedvetande. De senaste årens utveckling visar också att historiedidaktiska och historievetenskapliga perspektiv ömsesidigt har befruktat varandra och sannolikt kommer att fortsätta att göra så; historiedidaktiken har genom närmandet fått en analytisk stadga, systematik och bredd som den tidigare saknade, medan historievetenskapen har berikats med en relevansdiskussion och en fördjupad förståelse av historieskrivningens och historieförmedlingens problematik, och av den historiska dimensionens roll i samhället över huvud taget. Det behövs emellertid ytterligare många avhandlingar och andra studier som ökar vår kunskap om historiens plats och funktion i samhället, gärna med innovativa val av källmaterial

och komparativa ambitioner. Men – och det är en viktig iakttagelse – vad som allra tydligast saknas i den breddning och fördjupning av det historiedidaktiska perspektivet som skett sedan 1990-talets slut är ett förnyat intresse för skolans historieundervisning, dess praktik, funktioner och förutsättningar.

### Vändningen

Den moderna historievetenskapens förmedlingsteori har varit föreställningen om att den vetenskapliga kunskapen rätlinjigt ska föras ut i samhället, utan andra ingrepp än sådana som har med språklig och pedagogisk tillrättaläggning att göra. Bakom denna nedsippring har vilat modernitetens stora tilltro till det vetenskapliga historiebrukets förmåga att göra gott för och i samhället. Resultatet har knappast blivit det förutsedda. Även om det inte rör sig om någon entydig utveckling och det inte heller finns någon anledning att måla allt i svart, är det knappast fel att påstå att den moderna historievetenskapen, efter att ha genomgått processer av specialisering, fragmentisering och isolering från det större samhället, har blivit en institution utanför eller i utkanten av

samhället, ett elfenbenstorn. Vetenskapliga historieprodukter har inte rönt någon större efterfrågan utanför vetenskapssamhället, och professionella historikers tjänster har sällan efterfrågats i bredare politiska och kulturella sammanhang.

Postmodernister hävdar att vi aldrig kan säga universella sanningar om det förflutna, eller om någonting som ligger utanför oss själva, våra egna erfarenheter, identiteter och intressen. Följderna av detta betraktelsesätt är att vi aldrig kan producera kunskaper som står över diverse maktintressen, utan bara kan studera historia med våra egna kulturella och sociala glasögon, och egentligen enbart kan spegla våra egna föreställningar och fördomar i historien. Det är knappast någon tillfällighet att dessa ”vändningar” – *linguistic turn, cultural turn, memory turn* – i vår syn på humaniora och samhällsvetenskap, som sätter frågetecken för grunddrag i det vetenskapliga historietänkandet, har gått hand i hand med en lika dramatisk ”historisk vändning” i vår omvärldsuppfattning, och betydande förändringar i vårt historiemedvetande. Det är rimligt att tänka sig att det existerar ett samband

mellan postmodernistiska forskares ambitioner att ”dekonstruera” våra invanda vetenskapliga föreställningar, och den ”dekonstruktion” av Europa och världen som ägde rum i samband med sovjetkommunismens fall och det kalla krigets slut under åren kring 1990.

Med dessa nya utgångspunkter står det klart att nedsippringsteorin inte längre är gångbar. Teorin bygger ju på föreställningen om en enhetlig och välavgränsad historia, framtagen med specifika redskap av ett samlat vetenskapssamhälle, och giltig för allt och för alla. En sådan föreställning går inte längre att upprätthålla. Det existerar visserligen ingen enighet om vad det postmoderna i historievetenskapen egentligen består i, och få historiker och historielärare skulle antagligen ställa upp på hela den definition av den postmoderna historieskrivningen som just givits. En bärande tanke som flertalet sannolikt kan enas om är dock att det inte längre existerar en föreställning om en enhetlig historisk process, en historia med stort H, att få och sprida kunskap om. Individer och kategorier av människor producerar, förmedlar och konsume-

rar olika historier för att förklara, förstå och förändra sin situation och sitt samhälle, för att kulturellt konstruera sin verklighet. Men vad har historiedidaktiken förmått bidra med, istället för nedsippringsteorin, till vårt samhälles viktigaste historieförmedling – skolans historieundervisning?

Som historiedidaktikens svagaste länk framstår idag forskningen om och utvecklingsarbetet kring historieämnet i skolan och utbildningssystemet. Det saknas studier av hur historieämnet utvecklats i olika tider och rum i skärningspunkten mellan historievetenskapliga krav, politiska intresseyttringar och pedagogiska överväganden. Särskilt problematiskt är att historiemedvetande sedan 1990-talet är ett kärnbegrepp i läroplan och övriga styrdokument, men att detta av allt att döma har fått föga genomslag i den konkreta historieundervisningen och i läromedlen, som uppenbart är delar av trögrörliga strukturer. Ett annat område som ter sig särskilt försummat sammanhänger med de nordiska samhällenas omvandling till multikulturella samhällen. Historia är intimt förknippad

med etnicitet och nationalism. Kunskaper om historiens funktioner är avgörande för att på ett positivt sätt kunna påverka unga människors identitetsbildning och demokratifostran, och för att bemöta negativa uttryck av intolerans, rasism och antisemitism.

Ett arbete för att utveckla historiedidaktik med inriktning mot utbildning borde programmatiskt inriktas på att föra samman forskning om historiedidaktikens grundläggande begrepp och teori med praktikorienterad tillämpning av dessa grunder i den konkreta historieundervisningen, och i den konkreta historieläraryrket. Begreppet historiemedvetande är ännu svagt bearbetat, särskilt i fråga om hur det skall operationaliseras för konkreta undersökningar om elevers och andras nutidsöverskridande orientering i samhället. Ett annat eftersatt område rör perceptionen och receptionen av historia, relaterad till frågan om exempelvis etnisk tillhörighet och genus. Är den historia som förmedlas i skola och undervisningssystem genusneutral, och uppfattar kvinnliga och manliga elever historia på samma sätt? Hur förhåller sig den

historia som förmedlas i skolan till den historia som elever med annat etniskt ursprung än majoritetsbefolkningen möter i familjen och i olika etniska gemenskaper? Hur kan historieundervisningen bidra till att motverka etnisk konflikt, och tvärtom positivt främja integration?

### **Historiedidaktiska frågor som behöver svar**

Detta är inte platsen att försöka ge en heltäckande presentation av relevanta teman för historiedidaktisk forskning och historiedidaktiskt utvecklingsarbete med inriktning mot skola och utbildning. Men det kan vara värt att i frågeform peka ut ytterligare några områden som skulle kunna ligga till grund för forskningsprioritering och fortsatt arbete:

- *Progression och bedömning:* Vad är bra och vad är dålig historia? Vad kännetecknar progression i historisk kunskap och historiska föreställningar, och hur utvecklas eller fördjupas ett historiemedvetande genom mötet med skolans historieämne? Hur sammanhänger historiekursen på olika nivåer i utbildningssystemet med varandra? Finns det

över huvud taget en tanke att de studerande, från de lägsta skolstadierna till universitetets grundkurser, möter allt mer kvalificerade och utvecklade historiska meningssammanhang? Vad karakteriserar i så fall de olika nivåerna, och progressionsprocessen som sådan? Vilka kognitiva och andra kompetenser har en elev som tilldelas ett högt betyg i historia? Sätter vi induktivt betyg på antalet inlärd historiska faktauppgifter, på antalet rimliga förklaringar till första världskrigets utbrott eller på elevens förmåga att förhålla sig till historiska företeelser?

- *Perspektiv och läromedel:* Historia handlar alltid om mötet mellan två perspektiv: ett genetiskt, som innebär att vi är historia, det vill säga att vi i våra liv bär på förutsättningar som är historiskt givna, och ett genealogiskt, som innebär att vi gör historia, det vill säga att vi i våra liv hämtar kraft ur erfarenheter och minnen, och därmed brukar historia för att skapa våra egna meningssammanhang och livsvillkor. Att vi är och gör historia samtidigt förklarade redan Nietzsche som grunden för vårt historiemedve-

tande. Men om historia skall ge både en kronologisk och en strukturell-tematisk genetisk kompetens att förstå varje tid utifrån dess specifika förutsättningar och att förklara hur nutida konflikter utvecklats, och en genealogisk kompetens att använda historia i livsvärlden, med utgångspunkt i nuets frågor och problem, hur skall kurser och historieläroböcker konstrueras för att samtidigt främja dessa båda kompetenser? Hur mycket historia måste man i förväg kunna för att ställa kloka och relevanta historiska frågor? Hur ser ett läromedel ut som hjälper elever att flexibelt och perspektivrikt förklara och förstå vägen till nuet, men som samtidigt likt en färskvara förändras efter situationens krav och livets förändringar? Det finns en emancipatorisk grundtanke i denna dubbelhet: det faktum att det är som det är behöver inte nödvändigtvis innebära att det blir som det har varit!

- *Historievetskap och lärande:* Hur förhåller sig historia som undervisningsämne till historia som vetenskap? Hur ser den produktiva och konstruktiva nutida dialog mellan historieforskning och sko-

lans historieämne ut som skall ersätta nedsippringen? Vilket är historievetenskapens faktiska och ideala bidrag till utbildningen av nya historielärare, eller till fortbildningen av redan yrkesverk-samma lärare? Och, till yttermera visso: Vilka är den fackpedagogiska vetenskapens bidrag till denna dialog?

- *Historieundervisning och samhälle*: Idag lever den historiska dimensionen i hög-önskelig välmåga utanför skolan och vetenskapssamhället. Historien brukas *existentiellt*, för att orientera och förankra, *moraliskt*, för att väcka indignation och restaurera, *ideologiskt*, för att legitimera eller delegitimera makt, *politiskt*, för att väcka debatt, och *kommersiellt*, för att tjäna pengar. Historieämnet i skolan har inte råd att ställa sig utanför detta breda samhälleliga historiebruk, som tar sig uttryck i allt från privat dagboksskrivande till offentligt rollspel i historisk miljö. Men hur skall mötet se ut? Hur skall det resurssvaga historieämnet kunna hävda sin egenart och sina värden i denna mördande konkurrens? Och vilka är egentligen de värden som ger historieämnet dess existensberättigande?

## Litteratur

Friedrich Nietzsches stridsskrift finns numera på svenska: **Om historiens nytta och skada**, Stockholm: Rabén Prisma 1998, i översättning och med inledning av Alf W. Johansson.

För perspektiv på historiedidaktikens nordiska utveckling, se

Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), **Historiedidaktik**, Lund: Studentlitteratur 1997

Bernard Eric Jensen, **Historie – livsverden og fag**, Köpenhamn: Gyldendal 2003

Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, **Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken**, Lund: Studentlitteratur 2004

Det nämnda forskningsprojektet *Förintelsen och den europeiska historiekulturen* avrapporteras i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds), **Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe**, Lund: Nordic Academic Press 2003

Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds), **Holocaust Heritage, Inquiries into European Historical Cultures**, Malmö: Sekel Bokförlag 2004

Klas-Göran Karlsson, "Förintelsen som historiekulturellt fenomen – en översikt", (*Svensk Historisk tidskrift* 2005:4

Om det svenska regeringsprojektet *Levande historia*, se bland annat

Klas-Göran Karlsson, "Historia och värdegrund. Om historiens dubbelhet och Levande historia", i Gun Oker-Blom & Jannika Stenius (red.), **Värdegrund 2004. Ett seminarium kring mänskliga rättigheter**, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 2004

# Historia är intressant – men hur skall historia undervisas?

*Historiedidaktiska trender i början på 2000-talet*

*Tom Gullberg*

Vad är det som styr undervisningen i historia? Är det läroplanen och läromedlen? Eller är det lärarnas individuella intresse- och styrkeområden som avgör hur historia undervisas? Hur är det med aktualiserade intresseområden – aktuella världshändelser och historiedebatter initierade av jubileumsår?

Generellt kan man säga att alla dessa uppräknade faktorer med säkerhet påverkar praktiken i klassrummet. Men hur är det med den historiedidaktiska forskningen? Kan vi säga att historiedidaktiska forskningsresultat eller metodutveckling har genomslagskraft i klassrummen? På ett allmänt plan kan vi säkert även på denna punkt hävda att sådant sker, i synnerhet inom det historiedidaktiska rum där teori och praktik ligger närmast, det vill säga inom lärarutbildningen. En lärarutbildning som är baserad på forskning borde kunna garantera att den blivande ämnesläraren tar med sig impulser från forskningens frontlinjer till skolorna på fältet. Ute i skolorna sker sedan en rad olika okontrollerade – och dessvärre även obeforskade – processer, där det med säkerhet är den enskilda lärarens intellektuella

och didaktiska personlighet som påverkar undervisningens uppläggning.

Den formella utbildningen befinner sig i en komplex skärningslinje mellan det akademiska ämnet historia, historiedidaktiken, den allmänna didaktiken och pedagogiken. Det skulle vara värt att syna dessa samband noggrannare, för i synnerhet i Svenskfinland – där avståndet mellan ämnesutbildningen och de pedagogiska och didaktiska disciplinerna inte endast kan beskrivas med vetenskaps- och kunskapsteoretiska utan även geografiska termer – förefaller det som om den rena ämnesidentiteten överväger framom den pedagogisk-didaktiska identiteten. Det skall genast understrykas att den akademiska ämnesidentiteten bör anses som viktig för ämneslärare, men eftersom ämneslärarna tillbringar hela sitt yrkesverkssamma liv i skolvärlden kan det heller inte anses oväsentligt att de har en viss pedagogisk-didaktisk kompetens.

För närvarande har skribenten – som känner sig lika mycket hemma både hos ämnet och didaktiken – svårt att finna många finlandssvenska historielärare som medve-

tet befinner sig vid den historiedidaktiska frontlinjen, och som skulle kunna sägas vara belästa inom ämnesområdet historiedidaktik. Detsamma kunde förvisso även sägas om själva ämnet, för det förefaller även att vara problematiskt för ämneslärare i historia att befinna sig nära den historievetenskapliga frontlinjen. Det är uttryckligen detta som är ämnets och den ämnesinriktade lärarens stora utmaning: att vara vetenskaplig multikonstnär.

### **Historiedidaktiken – ämneslärarens vetenskapliga hemvist?**

Historiedidaktikens vetenskapliga positionering har alltså varit en komplicerad historia i skärningspunkten mellan historievetenskapen och den pedagogiska vetenskapen. Man kan nästan tycka att alltför mycket fokus i den historiedidaktiska grundlitteraturen läggs på disciplinens gränsposition, som i själva verket borde kunna uppfattas som självklar. Att det ändå inte är så har troligtvis att göra med upplevelsen att historiker sällan hyser förståelse för de didaktisk-pedagogiska perspektiven, och vice versa. Denna motsättning finns alldeles uppenbart, men min position är i detta avseende självklar:

Historiedidaktiken bör aktivt öppna sig för bägge perspektiven. Integrativa ansatser skapar en bättre historieundervisning än en artificiell skyttegravsattityd.

Den historiedidaktiska disciplinen är förvisso inte heller på något sätt entydig. I grund och botten reser historiedidaktiken frågeställningar om hur man (bäst) undervisar och lär sig historia. Detta innebär dock inte att historiedidaktiken endast producerar metoder, även om det är en viktig uppgift. En lika väsentlig del inom historiedidaktiken är bl.a. att bedriva forskning kring de utvecklingspsykologiska förutsättningarna för historiskt lärande (Ahonen). Fokus bör även ligga på innehållsmässig forskning: Vad skall man undervisa om, och varför? Historiedidaktiken är den enda disciplin som uttalat problematiserar innehåll och funktion för historieämnet i skolan. Historiedidaktiken har dock utvidgat reviret under den senaste tioårsperioden. En allmänt vedertagen definition är att historiedidaktiken i ett övergripande perspektiv studerar historieförmedling, något som ju sker även utanför skolvärlden. Den historiedidaktiska litteraturen har en kraftig

fokusering på historieförmedling inom film, skönlitteratur, samhällsdebatt, konst, och så vidare. Denna form av historiedidaktisk forskning tar fasta på den så kallade historiekulturen, d.v.s. den form av historieförmedling som äger rum i samtiden trots att historielärarna är ”oskyldiga”. Historielärarnas roll borde i det avseendet vara att ta hänsyn till historiekulturen, som kan kategoriseras i två olika delar: 1) den fysiska, som till exempel består av monument, minnesmärken, konst och byggnader, 2) den andliga, som till exempel består av aktuell historiedebatt som kan vara – men inte nödvändigtvis är – förknippad med jubileumsfirande. Ett exempel på detta är den livliga finländska debatten om fortsättningskriget under 60-årsminnet 2005.

Utgående från den historiedidaktiska forskningen om historiekultur har även frågan om historiebruk aktualiserats. Det bör dock understrykas att forskningen om historiebruk utgår från en moderniserad form av äldre historieteoretisk forskning, som bl.a. tar fasta på historieförmedling som ideologisk, identitetsskapande och pedagogisk, o.s.v. När det gäller inrikt-

ningarna på historiekultur och historiebruk kan man säga att det akademiska ämnet historia och dess didaktiska motsvarighet skapat ett gemensamt forskningsfält. I motsats till historievetenskapen är historiedidaktikens utmaning dessutom att applicera forskningen om historiekultur och historiebruk till skolvärlden, en utmaning som ännu inte resulterat i alltför många empiriska exempel i skolvärlden. Det bör dock betonas att det redan i planeringsprocessen av gymnasiets läroplan 1994 explicit togs ställning till frågor som berörde historiekultur, vilket bl.a. tog sig uttryck i motiveringarna till att undervisningen om Finlands moderna historia var mer central än undervisningen om den svenska tiden före 1809. Det hänvisades till att den aktiva samtidsdebatten om Finlands krig motiverade en stark fokusering på 1900-talets historia.

Att man låter historieundervisningen ta avstamp i historiekulturen är ett bra exempel på de innehållsmässiga resonemang, som har en central plats inom historiedidaktiken. Motsättningar mellan historievetenskapen och didaktiken uppstår ofta just i samband med diskussioner

om stoffinnehållet. Från ämnets perspektiv har ett specifikt kunskapsstoff en central betydelse, medan det ur ett didaktiskt perspektiv kan vara ett mera pedagogiskt eller färdighetsinriktat resonemang som styr det innehållsliga urvalet. Debatten kring stoffinnehållet är relaterad till skillnader i ämnessyn, vilket jag återkommer till senare.

Valet av innehåll kan även ha politiska dimensioner. I de flesta samhällen är det kutym med politisk styrning av utbildningen, och ur ett statligt perspektiv är det inte ovanligt att betona historieämnets kollektiva identitetsskapande funktion. Via historieämnet skall man skapa en gemensam berättelse att förankra identiteten i. En sådan identitet skapas ur statens perspektiv i ett legitimerande syfte – det är den rådande ordningen som skall vara bestående. Även ur ett dylikt identitetsperspektiv kan prioriteringen av Finlands 1900-talshistoria framom historien före 1809 förstås.

I resonemang kring stoffinnehåll kan det nya begreppet historiebruk fungera som analysinstrument. Exemplet innan

illustrerar det ideologiska historiebruket. Ett annat sätt att göra ett stoffurval är relaterat till det existentiella historiebruket, som i sin tur har tydliga kopplingar till begreppet historiemedvetenhet, som närmast kan beskrivas som egenskapen att med hänvisning till historisk kunskap kunna förankra sig i samtiden och orientera sig mot framtiden. Ett stoffurval som tar fasta på existentiella funktioner kunde t.ex. ha en kraftigare tyngdpunkt på socialhistoriskt stoff, t.ex. kvinnans, barnens och familjens historia. Den kraftiga betoningen på Finlands moderna ”krigshistoria” har förvisso också en existentiell dimension, inte minst med tanke på att det inom varje finländsk släkt finns någon upplevelse från kriget.

### **Ämnessyn och ämnets funktioner**

Ur ett renodlat ämnesperspektiv betonas i stoffurvalet närmast historieämnets bildningsdimension. Då blir det centralt att läsa läroplaner och läromedel med kunskapsstoffet för ögonen. En stoffcentrerad undervisning förefaller även vara mera inriktad på att specifika former av historisk kunskap och fenomen skall ”nämnas” under lektionerna, än att fråga sig om

eleverna verkligen skapar nya historiska insikter via en sådan faktauppräknings.

Det ovan beskrivna resonemanget kan sägas utgå från en traditionell stoffcentrerad ämnessyn. Det finns flera aspekter i en sådan ämnessyn som är värdefulla att beakta i uppläggnings av historieundervisningen, inte minst ämnets bildningsfunktion. Det är i praktiken otänkbart att hantera historieämnet utan att utgå från ett faktiskt kunskapsinnehåll.

Frågan är närmast om historieundervisningens väsentligaste uppgift är att ”förmedla” någon form av närmast kanoniserat kunskapsinnehåll, eller om undervisningen om kunskapsinnehållet kan kombineras med andra målsättningar. Inom historiedidaktiken är frågan väsentlig att ställa, inte minst mot bakgrund av alla undersökningar som påvisar att en ensidig förmedling av kunskapsinnehållet inte ger bestående spår hos elever. Föreställningen om att läraren skall kunna förmedla ett specifikt historiskt kanoniserat kunskapsinnehåll i ett absolut ett till ett-förhållande, den så kallade ”nedsippringsteorin”, förefaller att höra till

de utopistiska historiedidaktiska myterna. Inget i historiedidaktisk forskning bekräftar att det skulle räcka för läraren att ”prata om” ett specifikt tema, eller att ”nämna” en viss bestämt kanoniserad faktakunskap, för att eleven skall utvecklas i sitt historiska tänkande.

Barns och ungdomars svårigheter att lära sig historia, eller ett historiskt tänkande, som jag föredrar att kalla den process som undervisningen bör sätta igång, har åtminstone delvis att göra med historieämnets utvecklingspsykologiska utmaningar. Historia är både i sin begrepps värld, i tid och rum, ett abstrakt ämne för unga människor – och även för vuxna som aldrig tränar historiskt tänkande, vilket innebär att den utvecklingspsykologiska dimensionen i viss mån kan ifrågasättas.

Historiedidaktiker som velat utmana svårigheterna med den stoffcentrerade ämnessynen och med nedsippringsteorin som historiedidaktisk metod, har valt att utgå ifrån en funktionell ämnessyn. Den formen av historiedidaktiska resonemang har närmast inspirerats av den brittiska inriktningen New History som växte fram

på 1980-talet. Förutom didaktiska överväganden låg även direkt politiska orsaker bakom den nya historiedidaktiska inriktning som då utformades i Storbritannien. Det fanns nämligen en ambition att kunna bibehålla historieämnet som skolämne, och den räddningsoperationen kunde föras till ett lyckligt slut genom att påvisa historieämnets ”nytta” för elevernas vardagskunskap. I bakgrunden fanns dock även insikten att historiskt tänkande endast kan utvecklas genom att öva historiskt tänkande, och utgående från den tanken utvecklades en historieundervisning som snarare utgick ifrån ämnets tematiska funktioner än från ett specifikt kunskapsstoff.

De funktioner som New History betonar utgör i det stora hela en spegelbild av historievetenskapens centrala egenskaper. Det handlar om att skapa en förståelse för *förändring* och *kontinuitet* och i synnerhet för de orsakssamband – *kausalitet* – som påverkar relationen mellan de begreppen, det handlar om att kunna *förklara* och *analysera* förändring och kausalitet, det handlar att förhålla sig *kritiskt* till källor och förklaringar, och det handlar om att lära sig att leva sig in i och förstå histo-

rien utgående från dess egna villkor, den så kallade *historiska empatin*.

Den funktionella ämnessynen har således inte inneburit ett nytt förhållningssätt till själva historien, snarare tvärtom. Med hjälp av den funktionella infallsvinkeln blev det lättare att i den brittiska kontexten påvisa historieämnets betydelse ur ett mera allmänt samhällsfostrande perspektiv. Ingen kan väl hävda att det inte är en allmän kompetens att kunna skapa kausala förklaringar, att kunna resonera kritiskt, och att kunna leva sig in i andra människors liv.

### **Funktionell ämnessyn och metodutveckling**

Den brittiska funktionella ämnessynen har skapat en övergång från det stoffcentrerade till det funktionscentrerade även på ett metodplan. Denna operation har medfört en stor fara för att barnet åker ut med badvattnet, och i vissa avseenden uppfattar jag att så har skett i det brittiska fallet. Det är således skäl att understryka att det även utgående från en funktionell ämnessyn är viktigt att upprätthålla en relation till ett genomtänkt kunskapsinnehåll.

Det utvecklingspsykologiska utgångsläget för den funktionella historieundervisningen har varit föreställningen att en ung människa systematiskt kan utveckla ett historiskt tänkande genom aktivt tränande. Detta har inneburit att funktionerna ställts i fokus som problemområden. Utgångsläget har varit att öva funktionerna, men dessa övningar har givetvis varit beroende av ett kunskapsinnehåll – historiskt tänkande kan inte tränas utan historia.

Det empatiska tänkandet, inlevelseförmågan, har spelat en central roll i den funktionellt inriktade historieundervisningen. Detta har resulterat i att dramatiseringar och rollspelsövningar fått en viktig position i undervisningen. Konflikter i internationella relationer behöver man inte endast läsa om, utan man kan skapa situationer där eleverna de facto blir aktörer i en historisk konflikt. Det innebär att eleverna bör läsa in själva faktainnehållet, men även tänka sig in i hur de olika aktörerna tänkte, kände och resonerade under själva konflikten. Den här metodutvecklingen kan relateras till de historiska tidsresor, som utvecklats närmast

inom museipedagogiken, t.ex. vid Kalmar Länsmuseum i Sverige.

Betoningen på historisk empati har givit berättanden, narrativiteten, ett tydligt uppsving. Lärarens historiska berättande, eller en berättande framställning i läromedel, ger eleverna en möjlighet att öva sin inlevelseförmåga. Man har även betonat elevernas eget berättande. Det kan handla om att utgå från en bild eller till exempel ett museibesök, och uppmana eleverna att skapa en berättelse där antingen de själva eller någon specifik historisk person placeras in i en historisk miljö. Kunskapsinnehållet är centralt i allt empatiskt tänkande; det är omöjligt att leva sig in i en specifik miljö utan att ha kontextuell historisk kunskap.

Betoningen på empati och berättelser har även givit en ny dimension för användningen av bilder och film i historieundervisningen. Med hjälp av film, men även av bl.a. litteratur och t.ex. historiska målningar, är det möjligt att skapa tidsmiljöer som utvecklar det empatiska tänkandet. Både film och övriga former av bilder är utmärkta hjälpmedel för utveck-

landet av det kritiska tänkandet och det historiska tolkandet. Vad är tillrättalagt, vad är överdrivet, vilka är fördomarna, vilka är de historiska sakfelen? Bilder kan utnyttjas på ett mångsidigt sätt för att ge infallsvinklar för de flesta av historieämnets funktioner.

Den funktionellt inriktade historiedidaktiken har en tydlig betoning på processtänkande. Det har funnits en klar ambition att övergå från en statisk till dynamisk historiesyn, eftersom den stoffinriktade undervisningen tenderat att skapa en statisk historisk framställning som inte synliggör de olika aktörerna och de alternativa lösningarna. En ambition med den dynamiska ansatsen har varit att synliggöra den rekonstruktionsprocess som all historisk kunskap grundar sig på. Sålunda har man konstruerat modeller för att kunna öva historisk förklaring på ett processinriktat sätt, så att läraren under processens gång tillför mera material, kunskapsstoff och frågeställningar för att på så sätt låta eleverna resonera sig fram till historiska förklaringar. I finländska förhållanden är den välkända övningen med den danska kärrmumien, Tollund-

mannen, det mest kända exemplet på en sådan övning, som fokuserar både på historiska förklaringar och kritiskt tänkande.

Utan att skapa en hierarkisk ordning mellan historieämnets olika funktioner, så kan det noteras att kausalitetsträningen bör ha en central roll. Att ha en uppfattning om vad som förorsakar en händelseprocess, och vilka konsekvenser händelsen kan leda till, är en väsentlig del av det historiska tänkandet. Således är en funktionellt inriktad historiedidaktik kraftigt kausalitetscentrerad. En funktionellt inriktad historielärare glömmer aldrig bort att uppehålla sig vid frågeställningen ”varför”, och kommer även ihåg att det inte är lärarens uppgift att servera svaret på silverbricka, utan att den pedagogiska uppgiften handlar om att skapa processer som utvecklar elevernas historiska tänkande. Därför är det viktigt att eleverna får en möjlighet att själva, ibland ensamma och ibland i grupp, diskutera och fundera kring kausalitetsfrågor. Utgående från ett specifikt kunskapsinnehåll kan elever med relativt enkla hjälpmedel, t.ex. färdigt förberedda kort som anger olika orsaker, diskutera sig fram till olika

kausaltetsmodeller. Även utgående från kausalitetsövningar är det möjligt att synliggöra dynamiken både i historiens egen process och i historievetenskapens rekonstruktionsprocess.

Det har i traditionell historieundervisning länge funnits en föreställning om att träningen i kritiskt tänkande bör ske enligt historievetenskapens källkritiska metoder, nästan i webulliansk mening. Det finns förvisso en klar koppling mellan traditionell källkritik och kritiskt tänkande i historieundervisningen, men ambitionen att idka dokumentkritik bör inte vara ett självändamål i skolhistorien. Läroplanernas betoning av källkritik har i alltför stor utsträckning skapat ambitionen att göra skolelever till akademiska historiker. En mera relevant kritisk dimension inom historiedidaktiken är att konfrontera eleverna med t.ex. anakronistiska slutledningar, eller att tolka bilder utgående från ett kritiskt perspektiv. På gymnasiet fungerar det kritiska komparativa läsandet av olika dokument som en god övning. Även beträffande det kritiska tänkandet är det dock viktigt att låta eleverna resonera själva. Från den britti-

ska New History-traditionen finns många exempel på övningar där eleverna själva eller tillsammans tar ställning till t.ex. på vilka sätt olika historiska analysmetoder är relevanta, eller huruvida olika utsagor kan bedömas vara sanna eller falska.

Den generella ansatsen med en funktionell ämnessyn i historia är att skapa en aktiv elevcentrerad metod, som tränar ungdomarna i ett historiskt tänkande. En fokusering på den funktionella ämnessynen riskerar i vissa avseenden att vända strålkastarljuset bort från det kunskapsinriktade stoffet. Det är dock en risk som många lärare tagit med stor framgång, ambitionen är ändå snarast en strävan att använda det kunskapscentrerade stoffet på ett mera elevaktiverande sätt. En funktionell ämnessyn går i det avseendet väl ihop med en konstruktivistisk kunskapsyn.

### **Funktionsinriktad och tematisk**

Redan Sven Sødning Jensens klassiska verk *Historieundervisningsteori* (1978) gjorde en uppdelning mellan en materiell – stoffinriktad – och en formell – funktionsinriktad – undervisning. Med en annan terminologi kunde dessa trender

även beskrivas som en avvägning mellan ”facts and skills”, kunskap och färdigheter. I inget avseende utesluter det enda det andra, allra minst är det möjligt att överge kunskapsmålet.

Inget är således alldeles nytt under solen. Däremot kan det hävdas att den långvariga diskussionen mellan dessa bägge perspektiv har givit en genomslagskraft även på läroplans- och genomförandenivå i Finland. Den avgörande brytningsperioden är onekligen den förra läroplansreformen 1994. Gymnasiets nya tematiserade läroplan, som i viss mån ansågs bryta med en kronologisk tradition, bar tydliga spår av en funktionell ämnessyn. Den forskning kring historiekultur, historiemedvetenhet och färdighetsmål i historieämnet som hade aktiverats på ett internationellt plan hittade på ett intressant sätt in i den finländska läroplanen i början av 1990-talet. Denna tradition har fått en fortsättning i de nyaste läroplanerna (gymnasiet 2003, den grundläggande utbildningen 2004). Dessa funktionella särdrag kan skönjas dels i form av den njugga beskrivningen av kunskapsstoffet. Det finns inte en ”totalitär” syn på vad som bör finnas med i undervisningen,

utan stoffet kan närmast anses ha en exemplifierande betydelse. De funktionella särdragen syns även delvis i historieämnets allmänna mål, där nyckelorden kritiskt tänkande, kausalitet, inlevelseförmåga, kontinuitet och förändring är mycket synliga. Den övergripande målformuleringen i läroplanen för den grundläggande utbildningen har ett beskrivande funktionellt innehåll: att ta hänsyn till ”den historiska kunskapens natur”.

Tematiseringen av gymnasiets läroplan är i sig ett funktionellt särdrag. Ambitionen är att fokusera på historiska förändringsprocesser, och närmast utveckla elevernas förmåga att förstå och förklara historiska förändringar. En problemorienterad tematisering underlättar en fokusering på den historiska kunskapens natur – samma tema kan betraktas ur flera olika perspektiv: ett kritiskt, ett empatiskt och ett kausalt perspektiv. Samma angreppssätt kunde förvisso användas även om kunskapsstoffet strukturerades på ett annat sätt, men den traditionella framställande strukturerings svaghet har varit svårigheten för eleverna att se generella historiska särdrag i det faktaspäckade stoffet. Det har t.ex. varit möjligt att läsa om Frankrikes,

Englands och Rysslands 1600-tal utan att komma underfund med att det på en övergripande nivå handlade om absolutistiska samhällen, där den historiska dynamiken uppvisade liknande mönster.

Den successiva omläggningen av frågeställningar i studentexamen bekräftar även övergången mot en funktionell ämnessyn i historia. Goda svar i studentprovet kräver en förmåga till kritiskt tänkande och kausala förklaringar. Man kan således säga att studentexamensnämnden kräver en funktionsinriktad undervisning av lärarna. En kraftigare fokusering på historieämnets färdigheter är onekligen fallet idag, om vi jämför med undervisningen på 1980-talet. Fortsättningsvis är det dock en utmaning att förena den akademiskt inriktade historiedidaktiken, den akademiskt inriktade historievetenenskapen och historieundervisningen. En mera medveten utveckling av historieundervisningen skulle kunna ske om denna förening kunde förverkligas. En möjlig och snabb lösning vore att skapa ett nätverk av forskande lärare, lärare som i sina respektive skolmiljöer skulle bedriva egen historiedidaktisk forskning i samband med sin egen undervisning.

## Litteratur

En god inblick i de utvecklingspsykologiska frågorna kring historieundervisning ges i Sirkka Ahonen, **The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conceptions of It**, *Research Report 80, Dept. Of Teacher Education, University of Helsinki 1990*.

Den brittiska funktionella ämnessynen i historia presenteras t.ex. i Cris Husbands, Alison Kitson och Anna Pendry, **Understanding History Teaching, Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools**, *Open University Press 2003*.

I övrigt hänvisas till litteraturöversikten i anslutning till Klas-Göran Karlssons artikel i denna publikation.

# 4 Historieämnet i de nya läroplansgrunderna

*Jorma Kauppinen*

*Denna artikel baserar sig på en intervju med Jorma Kauppinen, undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen, chef för gymnasieavdelningen och ansvarig för läroplansgrunderna i historia och i samhällslära i den grundläggande utbildningen samt i gymnasiet. Intervjun gjordes av Gun Oker-Blom och Mia Sandvik.*

Både inom den grundläggande utbildningen och i gymnasiet i Finland har nya läroplansgrunder i historia utarbetats och tagits i bruk, senast från och med augusti 2006. Idén bakom reformen av läroplansgrunderna var att tydligare än förr definiera mål och centrala innehåll för de olika läroämnena, men framför allt att poängtera målen i varje ämne. Också temaområdena blev normerande och berör undervisningen i varje ämne. För att stödja bedömningen definierades i etappmål en profil för goda kunskaper och som stöd för slutbedömningen ett kriterium för vitsordet 8. Dessutom fastställdes slutbedömningen i varje ämne. Jorma Kauppinen betonar att de centrala innehållsdelarna i läroplanen närmast bör ses som verktyg och stöd för uppläggnings av undervisningen, medan målbeskrivningen är den mest styrande delen av läroplanen.

I timfördelningen för den grundläggande utbildningen särskiljer man inte historia och samhällslära som två olika ämnen, men i läroplanen utgör de två separata ämnen. Detta innebär för bedömningens del att man skall ge två särskilda vitsord

på slutbetyget från och med våren 2007. Jorma Kauppinen betonar att både historieämnet och samhällskunskapsämnet på detta sätt – då de utgör separata ämnen – har fått en tydligare profil, och att deras position som ämnen har stärkts. På detta sätt kan man också tydligt se den viktiga roll dessa ämnen har i samarbete med andra läroämnena, då man konkretiserar läroplanens olika temaområden. Samma resonemang kan tillämpas på gymnasiet. I den nya timfördelningen för gymnasiet är historia och samhällslära numera två separata ämnen med fler kurser än tidigare: två obligatoriska kurser och två fördjupade (nationella) kurser i samhällslära, medan historieämnet omfattar fyra obligatoriska kurser som tidigare, men därutöver två fördjupade kurser, d.v.s. kurser som varje gymnasium måste erbjuda, men som är valbara för de studerande.

### **Nyheter och förändringar i grundskolans läroplan**

Enligt den nya timfördelningen för den grundläggande utbildningen är den grundläggande utbildningen en enda helhet, dvs. omfattar år 1 till 9. I timfördelningen definieras de olika läroämnena

(i stället för i det gamla hög- och lågstadiet) i olika etappmål. I historia och samhällslära infaller det första etappmålet mellan årskurserna 6 och 7. I årskurserna 5 och 6 undervisas historia i 3 årsveckotimmar. Här har alltså inte skett någon förändring sedan de förra läroplansgrunderna. Kauppinen påpekar att många skolor dock förut använt 2 + 2 timmar i historia, varför många felaktigt tagit för givet att timmarna blivit färre i och med de nya läroplansgrunderna. Å andra sidan har undervisningen i historia och samhällslära ökats i årskurserna 7–9, med 1 årsveckotimme, dvs. från 6 till 7 årsveckotimmar (historia 4, samhällslära 3).

Den tillagda årsveckotimmen är specifikt avsedd för samhällsläran, poängterar Kauppinen. Avsikten är att stärka undervisningen i ekonomi och ge mer tid för elevaktiverande arbetssätt. Timfördelningen anger inte när inom år 7–9 undervisningen i ämnena skall ske, utan dessa definieras i de lokala läroplanerna. Kauppinen är ändå av den åsikten att all samhällslära ska undervisas i år 9, eftersom samhällsläran kräver en viss mognad av eleverna.

### **Val av centralt innehåll i läroplanen**

Enligt Kauppinen följer innehållet en traditionell linje inom historieundervisningen. Dessutom har arbetsgruppen helt enkelt varit tvungen att välja ut vissa perioder. Syftet har varit att lyfta fram sådant som anses centralt inom den historiska bildningen. Dessa centrala områden, som samtidigt representerar perioder och teman (på finska ”saareke”) är desamma som i de tidigare läroplansgrunderna från 1994. Läroplansgrunderna i den grundläggande utbildningen har i historia och samhällslära gjorts upp kronologiskt, som förut, och där behandlas både Finlands historia och allmän historia. I årskurs 5 och 6 behandlas – efter en förberedande del – historien från förhistorien till 1800-talet. Arbetsgruppen har definierat sju centrala områden, som alltså är ett slags kronologisk-tematiska helheter och därtill ett valbart tema som läraren väljer utgående från fem olika alternativ. Genom valbara teman får läraren och skolorna alternativ som kan väljas på basis av specialintresse eller kunnande, t.ex. på basis av skolans prioriteringar eller speciella betoningar. I årskurs 7–9 koncentreras undervisningen på 1800- och 1900-talets

historia, men när man valde ut de centrala helheterna eller områdena ville man lägga fokus på 1900-talet. Det centrala innehållet i historieämnet beskrivs med nio punkter. Dessutom kan läraren också välja ett valbart tema bland fem alternativ, liksom i årskurserna 5–6. Skolan kan välja att inlemma det valbara temat i de obligatoriska historiekurserna eller köra det som en enskild kurs.

När det gäller samhällsläran har man inte velat utöka ämnesområdena, även om en timme kommit till. Ämnesområdena är sju men mycket breda. Den tillagda timmen är alltså avsedd att fokusera på undervisning i ekonomi och för att aktivera eleverna på olika sätt och få dem att påverka. Till skillnad från i historieämnet finns det i samhällsläran inga valbara teman.

Jorma Kauppinen påpekar att skolan, även om samhällsläran ska ges i årskurs nio, visst har möjligheter att ta upp samhällsläran integrerat långt innan dess. Historia och samhällslära kan med lätthet integreras till exempel i ämnen som modersmål och bildkonst, långt innan man börjar undervisa dem som specifika ämnen på

schemat. Under det år Finland har politiska val kan man t.ex. ta upp temat i undervisningen men tillägga att valsystemen och partier diskuteras mer ingående i nian. Enligt Kauppinen stärker den nya timmen i historia och samhällslära ämnets roll.

### **Gymnasiets nya läroplan – strukturer och innehåll**

Kurserna på gymnasienivå följer en tematisk indelning, liksom i de förra läroplansgrunderna från 1994. När arbetet med de nya läroplansgrunderna i historia inleddes fanns det ett tryck från lärare på fältet om att gå tillbaka till läroplansgrunderna 1983 och en rent kronologisk framställning av historien. Läroplansgruppen tog genast i det inledande skedet ställning till denna åsikt som framförts på vissa håll, och var enig om att gymnasieundervisningen bör vara tematiskt upplagd eftersom kurserna också innehåller en tydlig kronologisk indelning av innehållet. Inom varje tema löper undervisningen alltså kronologiskt. En annan orsak var att det enligt arbetsgruppen inte fanns orsak att gå igenom historien på samma sätt som i den grundläggande utbildningen. Det hade inneburit att his-

torieundervisningen i gymnasiet fungerat nästan som en repetition, vilket eventuellt kunde tolkas som att historieundervisningen på gymnasiet är överflödigt.

Gällande innehållet i kurserna har frågan om Finlands historia under svenska tiden varit föremål för en viss debatt i medierna. Diskussionen kring en obligatorisk kurs i Finlands historia före 1809 fördes dock redan under läroplansprocessen 1993, då årsveckotimmarna i historia minskade kraftigt. Då valde man att prioritera den moderna historien i de fyra obligatoriska kurser som fanns. Antalet obligatoriska kurser i historia är fortfarande fyra i den nya timfördelningen, medan de nationella fördjupade kurserna nu är flera, dvs. två, och betydligt mer styrda än förr, och definierade till mål och innehåll. Denna struktur har gjort det möjligt att fokusera mer på Finlands historia före 1800-talet. Den ena av de två fördjupade kurserna, ”Finland från förhistorien till autonomin”, är alltså en kurs som alla gymnasier måste erbjuda. Även i den obligatoriska kursen ”Vändpunkter i Finlands historia” synliggörs tiden före 1809 som ett inledande kursinnehåll. Jorma Kauppinen på-

pekar att historieläraren i denna kurs bör ge en kort överblick över Finlands historia från medeltiden till 1800-talets början, och samtidigt är det skäl att påpeka att eleverna borde välja den fördjupade kursen i Finlands historia. Dessutom, menar Kauppinen, bygger en historielärare i sin undervisning hela tiden broar till Finlands historia, även inom undervisningen i allmän europeisk historia. I detta sammanhang kommer också Norden in – det är naturligt att man som lärare bygger broar inte bara till Finland och det svenska riket, utan också till de övriga nordiska ländernas historia.

Vad gäller ämnesintegrering i gymnasiet menar Kauppinen att små gymnasier har större möjligheter än de stora att integrera olika ämnen, eftersom alla elever i de små gymnasierna läser kurserna i samma ordningsföljd, då dessa inte kan erjudas fler gånger per termin eller år. Läroplansgruppen i historia och samhällslära ansåg att samtliga temaområden passar bra i historieämnet – även rätt bra i samhällsläran. Idén är att man integrerar temaområdesinnehåll i den allmänna historieundervisningen. En annan fråga är hur läraren

lyckas med att synliggöra dessa olika teman i sin undervisning, konstaterar Kauppinen och poängterar samtidigt att samarbetet olika ämneslärare emellan är speciellt viktigt när det gäller att få med temaområdena i undervisningen.

### **De ämnesdidaktiska grundtankarna i läroplansgrunderna i historia och samhällslära**

Enligt Kauppinen speglar läroplanens struktur, dvs. att den är både tematiskt och kronologiskt uppbyggd, det ämnesdidaktiska resonemang som finns bakom läroplanen. Kauppinen berättar att arbetsgruppen i sina diskussioner betonat förståelsen för den historiska utvecklingen ("historiallisen tiedon ymmärtäminen"). Enligt Kauppinen är det viktigt att eleverna genom egen aktivitet lär sig förstå att den egna kulturen och andra kulturer är en följd av en historisk utvecklingsprocess, orsak–verkan – kontinuitet. Arbetsgruppen hade inte i uppdrag att ta ställning till olika undervisningsmetoder, och därför diskuterades till exempel inte berättandet som metod i historieundervisningen. Lärarna undervisar idag på många olika sätt. En del låter eleverna

undersöka och göra sitt eget material, medan andra lärare är typiska "berättare". Webben är förstås idag en relevant källa och Kauppinen poängterar vikten av källkritik i historieämnet. Viktigt är att eleverna i årskurs nio kan inhämta kunskap om det förgångna, har uppnått en förståelse för historiska händelser och fenomen och kan göra bruk av sina historiska kunskaper.

Gymnasiets historieundervisning är alltså indelad i olika teman, och varje tema bildar en kurs. Men inom kurserna arbetar man kronologiskt, påpekar Kauppinen. Vilka är då de centrala målen för historieundervisningen på gymnasiet? Vad är det eleverna borde ha med sig från historieundervisningen efter avslutad skolgång? Begreppet historiemedvetande var inte centralt under arbetsgruppens diskussioner, berättar Kauppinen, eftersom diskussionerna inte fördes på begrepps nivå, utan fokuserade på strukturer och på innehållet. Men Kauppinen betonar att läroplansingressen till historieämnet dock tydligt lyfter fram betydelsen av att eleverna uppnår ett historiemedvetande, d.v.s. en förståelse för hur nuet påverkats av sådant

som hänt tidigare, att de tar med sig denna kunskap i framtiden, och att de inser att vi ständigt både är och gör historia. Skolans uppgift är enligt Kauppinen att ge eleverna grundkunskaper i historia och att få dem att förstå förändringsprocesser och kontinuitetsprocesser och hur historien kan förklara genomgripande förändringar i samhällsutvecklingen.

#### **Utbildningsstyrelsens webbtjänst**

*www.edu.fi och [www.edu.fi/svenska](http://www.edu.fi/svenska)*

På webbtjänsterna EDU.fi och EDU.fi/svenska finns stödmaterial för undervisningen i historia och samhällslära både för år 5–9 och för gymnasiet. Syftet med materialet är att det ska stöda lärare, både när de skolvisa läroplanerna görs upp och i undervisningen. Stödmaterialen finns under respektive skolstadium och under respektive läroämne. På finska heter materialet *Avauksia opsiin* och på svenska *Stödmaterial för läroplanen*. Materialet på finska är mer omfattande än det på svenska.

# 5 Ämnesrealen – en ny form av studentprov

*Heikki Mikkeli*

Ämnesrealen har förberetts i årtal, men nu är vi äntligen i den situationen att realprovet i den gamla formen håller på att förpassas till historien och den första nya ämnesrealen varit aktuell denna vår. Jag går här inte in på några större principfrågor, såsom uppspjälkningen av historia och samhällslära i två enskilda läroämnen, eller huvudlinjerna i själva ämnesrealen, utan koncentrerar mig nu på praktiska frågor uttryckligen med tanke på läroämnen historia och samhällslära. Information om de formella bestämmelserna om ämnesrealen finns t.ex. på studentexamensnämndens (SEN/YTL) webbplats.

### **Antal uppgifter i historia och samhällslära och fördelning enligt kurser**

Både historia och samhällslära hör i den nya ämnesrealen till de ämnen där det krävs högst sex svar av tio givna uppgifter. I båda ämnena är alltså antalet uppgifter detsamma, fastän det finns 4 + 2 obligatoriska och fördjupade kurser i historia, och i samhällslära endast 2 + 2. I fortsättningen kommer det alltså att finnas flera uppgifter per kurs i samhällslära. Examinanden måste å ena sidan läsa flera böcker till provet i historia, å andra sidan

skall vi inte fästa oss enbart vid uppgifternas antal, utan även vid deras karaktär.

Hur fördelar sig uppgifterna enligt kurserna? Inom historiesektionen i SEN gjordes ett principbeslut enligt vilket det *som regel* kommer att finnas två uppgifter från var och en av de obligatoriska kurserna i historia (HI 1–4) och en uppgift från vardera av de riksomfattande fördjupade kurserna (HI 5–6). I samhällslära finns det *som regel* tre uppgifter från de obligatoriska kurserna (SL 1–2) och två uppgifter från de fördjupade kurserna (SL 3–4). Jag betonar uttrycket *som regel* eftersom frågorna inte nödvändigtvis är inriktade på studieinnehållet i endast en kurs och det dessutom finns s.k. integrativa uppgifter som går över läroämnesgränser. Men abiturienten kan anmäla sig till provet i vetskap om att uppgifterna lutar åt de obligatoriska kurserna.

Ämnesrealens karaktär visar sig också i det faktum att varje serie uppgifter både i historia och i samhällslära i fortsättningen kommer att innehålla två s.k. jokeruppgifter. Examinanden har naturligtvis rätt att svara på båda dessa, dvs. man behöver

inte välja mellan jokeruppgifter längre. Även dessa jokeruppgifter kommer i huvudsak från de obligatoriska kurserna. I historia kommer den ena jokern *i regel* från den s.k. allmänna historien och den andra från Finlands historia. I samhällslära kommer jokeruppgifterna *i regel* från de obligatoriska kurserna i samhällslära och ekonomisk kunskap. I och med att antalet svar som krävs minskar, ökar den relativa vikten av jokeruppgifterna. När poängsättningen förblir densamma kommer maximipoängtalet för fyra vanliga och två jokeruppgifter i proven i historia och samhällslära i fortsättningen att vara 42 (24 + 18 poäng). Här är det bra att påpeka att i de flerdelade uppgifterna i historia och samhällslära kommer det i fortsättningen att för varje del meddelas dess relativa vikt (t.ex. del a i jokeruppgiften kan vara värd två poäng, del b tre poäng och del c fyra poäng).

### **Uppgifternas karaktär i ämnesrealen**

En orsak till bekymmer hos lärarna har varit frågornas art i den nya ämnesrealen i jämförelse med frågorna i det tidigare realprovet. Såsom det framgick av det s.k. modellprovet kommer inte frågornas art i

historia och samhällslära att förändras radikalt. Det är förstås naturligt att utveckla frågorna så att de inte stelnar i sina former. Sannolikt kommer frågorna att vara något mera omfattande, flerdelade och bättre på att mäta förmågan att tillämpa fakta. Men samtidigt måste man minnas att det inte är meningen att göra den nya ämnesrealen mera krävande än förut, vilket betyder att det alltid kommer att finnas uppgifter som mäter grundläggande kunskaper. Skalan på frågorna i ämnesrealprovet kommer att vara vidare i fråga om svårighetsgrad – bland uppgifterna kommer det att finnas sådana som t.o.m. är lättare än de nuvarande, men å andra sidan kommer de som kan sin sak att få en chans att visa vad de kan i mera krävande uppgifter.

Uppgifterna som går ut på tolkning av bilder kommer att kvarstå, likaså uppgifter som mäter förmågan att läsa grafiska presentationer och tabeller. Källuppgifter kommer också att vara en del av realprovet i historia och samhällslära i fortsättningen. Man kan t.o.m. tänka sig en uppgift, t.ex. en jokeruppgift, som kräver jämförelse mellan tre källor som är sinse-

mellan motstridiga eller som på annat sätt representerar olika uppfattningar. Uppgifter som kräver definition av begrepp kan också komma på fråga, särskilt i samhällslära. Uppdelningen av uppgifterna i lagkunskap i en essäuppgift och en s.k. rättsfallsuppgift kommer sannolikt att bestå. På så sätt kommer man att kunna mäta abiturienternas förmåga att svara på olika typer av frågor. Man bör också komma ihåg att kunskapen i historia och den i samhällslära delvis är olika till sin karaktär, vilket gör att det blir lättare att formulera uppgifter karaktäristiska för vardera läroämnet. Alla uppgifter behöver inte pressas i samma form.

### **Uppgifter och temaområden som överskrider läroämnegränserna**

Frasen ”ämnesövergripande uppgifter” i förordningen och frågan om deras natur har väckt stor uppmärksamhet. Även här kan våra lärare ta det lugnt. Det är fråga om något som redan har tillämpats i tidigare realprov. Exempelvis var uppgiften våren 2003 om betydelsen av utbildning för kvinnor i utvecklingsländerna en typisk ämnesövergripande uppgift där chansen att få maximipöäng ökade om examinan-

den kunde koppla ihop kunskap från kurserna i geografi och kulturmöten. Desto märkligare kommer inte de ämnesövergripande eller integrativa uppgifterna att vara i framtiden heller. I proven i historia och samhällslära kommer en till två sådana uppgifter att finnas i varje uppgiftsserie.

Man bör påpeka för examinanderna att de integrativa uppgifterna inte märks ut separat i uppgiftshäftet, utan examinanden måste själv dra slutsatsen att en uppgift också kan angripas ur ett annat ämnes perspektiv. Eftersom historia och samhällslära nu är åtskilda kommer vissa uppgifter i historia att naturligt vara integrativa i förhållande till samhällslära och tvärtom, så dessa läroämnen fyller lätt funktionen att vara ämnesövergripande. De integrativa uppgifterna bedöms på normalt sätt av ämnesläraren i skolan och i SEN av censorn i ämnet. Det är klart att man kan be om en kollegas åsikt om man vill försäkra sig om riktigheten i en examinands påståenden och därmed också sin egen bedömning.

I den nya läroplanen för gymnasiet nämns dessutom s.k. temaområden som träder i

kraft senast år 2008 i form av teman som går över ämnesgränser. Dessa temaområden är Aktivt medborgarskap och entreprenörskap, Hälsa och trygghet, Hållbar utveckling, Kulturell identitet och kulturkännedom, Teknologi och samhälle samt Informations- och mediekunskap. När man ögnar igenom listan märker man att temaområdena av naturen är en del av innehållen i kurserna i historia och samhällskunskap. Inte heller i detta avseende behöver man oro sig fastän dessa teman skulle dyka upp t.ex. i nämnda ämnesövergripande uppgifter.

### **Bedömning av svaren**

Bedömningen av den nya ämnesrealen har också väckt frågor. I fråga om de ämnen som ingår i ämnesrealen kommer man inom varje realämne att följa en s.k. relativ bedömning i varje prov, vilket betyder att ca 5 % av dem som skriver ämnet får laudatur och ca 5 % underkänns. De övriga vitsorden placerar sig ganska jämnt däremellan enligt den nuvarande vitsordsfördelningen (Gauss kurva). I praktiken är det inte på förhand klart vilket poängtal som räcker till för laudatur och var gränsen för improbatur går. Poänggränserna i

det gamla realprovet, som hållits ganska oförändrade från år till år och från prov till prov, kommer att variera mera i olika realämnena och även i olika prov i samma ämne. När antalet svar som krävs blir färre och det sammanlagda antalet poäng minskar, men jokeruppgifterna samtidigt ökar, kommer det att bli svårare att få betyget laudatur utan att svara på några jokeruppgifter. Det är mycket sannolikt att man också i framtiden kan få laudatur med sex särskilt goda svar på vanliga uppgifter, men i vilket fall som helst ökar jokeruppgifternas relativa betydelse.

En anmärkningsvärd omständighet i det nya realprovet är att både lärarnas och censorernas ansvar för bedömningen understryks. I framtiden kommer en lärare och en censor att bedöma en examinands alla realsvar i motsats till förut då abiturientens totala poängtal oftast var ett resultat av flera lärares och censorers bedömningar. Lärarna och censorerna måste vara mycket noggranna när de sätter poäng eftersom det finns färre svar och poänggränserna mellan vitsorden är striktare. Detta faktum har framhållits i utbildningen för censorer och kommer fortsätt-

ningsvis att betonas. Jag önskar samtidigt att lärarna kommer att vara särskilt noggranna när de läser igenom svaren och att de följer de poängrekommendationer som HYOL gett. När lärarnas bedömning sitter rätt underlättas censorns arbete och slutresultatet blir rättvist.

### **Hur sammanjämkas de gamla och de nya läroplanerna i ämnesrealen?**

En fråga som uppstått är hur man skall sammanjämka den gamla och den nya läroplanen i övergången från det gamla realprovet till det nya ämnesrealprovet. I övergångsskedet, t.o.m. slutet av år 2008, kommer man att skriva alternativa frågor i proven i historia och samhällslära där innehållen i den gamla och den nya läroplanen avviker från varandra. Examinanden kan svara på endera delen i en alternativ uppgift, oberoende av vilken läroplan hon eller han har följt. Men det går inte att svara på båda alternativen.

I historia gäller dessa alternativ den nya fördjupade kursen HI 5 (Finland från förhistoria till autonomi). I samband med denna kommer en alternativ uppgift för dem som följt den gamla läroplanen och

den fokuserar *som regel* på den andra fördjupade kursen i historia HI 6 (Kulturmöten). På motsvarande sätt kommer de innehåll i den nya fördjupade kursen i samhällslära SL 4 (Europeiskhet och Europeiska unionen) som inte hörde till den gamla läroplanen att få en alternativ fråga som fokuserar på någon kurs i samhällslära eller ekonomikunskap *som regel*. Man bör observera att en del av studieinnehållen i denna kurs SL 4 hör till den gamla läroplanen (t.ex. EU-frågorna i stora drag), fastän de inte har ingått som separata kurser i undervisningen. Man kan alltså lugna examinanderna med att oberoende av om de följer den ena eller den andra läroplanen kommer de att från och med våren 2006 ha en hel serie uppgifter att svara på enligt sin egen läroplan.

En fråga som ofta ställts är förknippad med att utnyttja ämnesrealen i antagningen av studerande till universitet och andra högskolor. Tyvärr kan man inte säga något entydigt om detta, för olika universitet och högskolor kommer att tillämpa olika praxis. Säkert är ändå att man får kompensationspoäng för goda kunskaper i ämnesrealen i historia och samhällslära i inträdes-

förhören till universitet och högskolor. På grund av det relativt låga antalet studerande som tas in till exempelvis institutionerna för historia kan man inte lova att ens de som skrivit laudatur automatiskt får börja studera historia. Inträdesförhöret blir emellertid inte i praktiken någon oöverstiglig tröskel för den som skrivit laudatur.

### **Reflektioner kring den första ämnesrealen**

På våren 2006 hölls det nya realprovet för första gången. Även om erfarenheterna från provet är för ringa för att man skall kunna dra långtgående slutsatser, kan vissa reflektioner ändå göras. Poänggränserna för de olika läroämnena kom denna gång väldigt nära varandra. Därför blev det inga stora skillnader jämfört med det gamla realprovet, även om man nu bedömde varje läroämne skilt för sig i motsats till tidigare, då man bedömt alla provsvar i alla ämnen tillsammans i klump. Detta innebar i praktiken att ämnesrealens svårighetsgrad motsvarade det gamla realprovet, och det var också meningen.

Man fick in något färre dåliga och korta svar i vårens prov, eftersom examinander-

na kunde koncentrera sig på att läsa ett ämne. Samtidigt blev provsvaren längre i de realämnena som kräver essäsvår. Det som även bidrog till den ökade längden på svaren var att examinanderna i de flesta ämnen bara behövde besvara 6 frågor, och skrivtiden blev alltså längre. Å andra sidan säger svarets längd ingenting om kvaliteten – korta och kärnfulla svar kan t.o.m. vara bättre än de långa svaren.

I frågor som bestod av flera delar meddelade man i uppgiften hur många poäng varje delfråga gav, och detta ledde till onödigt huvudbry hos bedömaren, åtminstone i historia och samhällslära. Det är viktigt att minnas att provsvaren bedöms som helheter, även om de är indelade i delfrågor, också i framtiden.

Pratet om att allmänbildningen minskar på grund av ämnesrealen har ingen grund. Det visade sig tydligt att kvaliteten på provsvaren ökar när det är meningen att man från början skall koncentrera sig på ett – eller två – ämnen. Även tidigare koncentrerade de studerande sig på att läsa ett eller två ämnen inför realprovet. Man bör också se det så att

undervisningen på gymnasiet som helhet är den som har betydelse för allmänbildningen – inte detta ena slutprov.

### Slutord

Som jag konstaterade redan för över två år sedan behöver lärarna i historia och samhällslära inte förlora nattsömnerna för den nya ämnesrealens skull. När man efter några provrundor har tillägnat sig det här nya och en aning skrämmande fenomenet märker man att ganska litet i själva verket har förändrats. Examinanden har visserligen betydligt färre uppgifter att välja på än förut, men kan å andra sidan förhoppningsvis koncentrera sig och fokusera mera på ett ämne. I ämnesrealen blir det i praktiken omöjligt att fiska efter ströpoäng i slumpmässiga uppgifter i olika ämnen, vilket understryker betydelsen av äkta kunskaper.

Se modigt fram emot följande student-skrivningar! Ifall ni ännu undrar över något är jag beredd att svara både per e-post och i Kleios spalter på alla frågor kring ämnesrealen som orsakar huvudbry.

### **Studentexamensnämnden:**

*[www.ylioppilastutkinto.fi/se](http://www.ylioppilastutkinto.fi/se)*

Ordförande för sektionen för historia och samhällslära i Studentexamensnämnden *[heikki.mikkeli@helsinki.fi](mailto:heikki.mikkeli@helsinki.fi)*

# 6 I Clios tjänst

*Erik Lidbaum*

Hur är det att vara gymnasielärare i historia idag? Min utgångspunkt är att jag har undervisat i ämnet i snart tio år på ett gymnasium, Norra Real, i Stockholms innerstad. I det följande ska jag försöka att vara generell och besvara den inledande frågan i fem punkter.

Sedan år 1994 läses historia obligatoriskt på tre av sju gymnasieprogram. Betänk att dessa gymnasieprogram motsvarar det finländska gymnasiet *och* yrkesskolan. I den svenska gymnasieskolan finns blivande fysiker och kockar under samma tak och med delvis samma lärare. På det estetiska och naturvetenskapliga programmet läses en s.k. A-kurs d.v.s. 32 veckor. På det samhällsvetenskapliga programmet läser de flesta eleverna två kurser, A och B, 32 och 32 veckor. En kurs är på ungefär 85 klocktimmar och läses i 32 veckor, alltså ett läsår. Mer information finns på Skolverkets webbplats där också gällande kursplaner och betygskriterier finns.

Sedan decennier finns ingen studentexamen längre, utan betyget sätts enväldigt av läraren. År 2007 stundar en gymnasie-reform, dock inte så omvälvande som det

kan låta. Historia blir ett ämne som ska läsas av *alla* gymnasister, alltså även på de yrkesinriktade programmen. I Finland skulle det motsvaras av ett införande av historia i yrkesutbildningen. Kursen blir dock mindre omfattande än idag, 42 klocktimmar på 16 veckor. (De gymnasister som redan läser historia kommer inte att få en minskning av sin historieundervisning.)

### **Vad har en historielärare som utgångspunkt för att planera sin undervisning?**

Kursplanerna är tämligen stofflösa, men betonar vilka färdigheter eleven ska ha uppnått vid kursens slut. Samtidigt finns starka traditioner om vad som ska läsas, såsom t.ex. upplysningsidéer som påverkat vår egen tid i hög grad. Samtidigt är antiken en epok som inte alla historielärare tar upp, utan en del börjar på medeltiden med en kort tillbakablick. Det starkt begränsade timtalet gör att alla historielärare ställs inför svåra begränsningsfrågor såväl vad gäller tiden som rummet. Ska jag gå snabbt förbi 1600-talet eller inte? Hur mycket om Nordens historia på låt säga 1700-talet ska jag ta upp? Historielärarna har frihet under

ansvar. Vad läroböckerna tar upp och inte tar upp är också en känd styrfaktor. I den gymnasiereform som sätts 2007 blir det i kursplanen för historieämnet troligtvis skrivningar om att centrala epokbegrepp ska behandlas, men ingen katalog över dem.

Ett bekymmer just nu är betygsinflationen i den svenska gymnasieskolan. Eleverna får generellt allt högre betyg sett bara över några år, men föga tyder på att de egentligen blir mer duktiga och analytiska. En fråga som inställer sig är om det finns en motsättning mellan frihet att välja stoff och frihet i val av metodik i bl.a. historieämnet kontra en nationellt likvärdig betygsättning. Det finns inget som tyder på återinförande av examen i svensk gymnasieskola. Att ha studentexamen i historia skulle kräva en mer specificerad kursplan och många lärare värnar mer om sitt friutrymme än om studentexamen.

### **Vilket kronologiskt stoff ska läsas?**

Många historielärare är intresserade av både äldre historia och modern historia. Möjligen kan historielärorens andraämne, ofta religion, samhällskunskap eller svens-

ka, påverka var man är mest kunnig i det innehållsligt stora historieämnet. Det har under något decennium av bl.a. statsminister Göran Persson förts en diskussion om det är för litet av modern historia i skolan och då definierat som 1900-talets historia. Många elever visar ett stort intresse för 1900-talet. Det finns referenser till det århundradet i många av massmedias spelfilmer. Vill man generalisera kan man säga att historielärare ser egenvärdet med att läsa äldre historia, medan politiker och elever vill läsa den historia som är direkt användbar för att förstå nuet.

### **Källkritik**

Källkritisk metod, med bl.a. tendens- och beroendenaspekter, är ett signum för historieämnet både på akademisk nivå och i ungdomsskolan. I regel kopplas klassrumsövningar i källkritik till källtexter från den epok som studeras för tillfället. Samtidigt noterar jag att i flera av de många läroböcker som används, saknas ordentliga genomgångar av vad som menas med källkritik. Vilka är de frågor man ska ställa till en berättande källa? Var ska de elever som varit frånvarande från lärarens genomgång läsa på? Utmaningarna just

nu ligger i att många elever har svårt med språket i texterna i källsamlingarna. Historielärare som varit i Clios tjänst längre än jag, vittnar om att det blir kortare och lättare källtexter i textsamlingarna.

Vidare måste historieläraren förhålla sig till massmedias förmedling av historia. Hur lär man eleverna att läsa morgontidningen källkritiskt d.v.s. att förstå att källkritik inte enbart hör hemma i historieklassrummet? Eleverna ser spelfilmer med fiktivt historiskt innehåll och tv-program om historia. De läser historiska romaner av skiftande kvalitet. Hur lär man eleverna att förhålla sig kritiskt till bilder och texter i massmedia? Här har även det separata ämnet samhällskunskap ett ansvar att öva elevernas kritiska sinne. I stundande gymnasiereform skrivs källkritik av digitala medier fram starkare i historieämnets kursplan. Klassisk källkritik för medieålderns elever – angeläget men inte helt enkelt i klassrummet.

### **Metodik i ämnet.**

Kursplanen föreskriver föga. Både katederlejon och de som organiserar problembaserat lärande i grupp existerar.

Traditionen är den berättande historieläraren som berättar sedelärande, moraliska historier. De senaste åren har i flera gymnasieämnen de s.k. arbetena och ”forskningen” brett ut sig. Elever arbetar enskilt eller i par under några veckor på friställd lektionstid med en fördjupning som redovisas genom skriftlig inlämning på några sidor. Detta är ett sätt att individualisera undervisningen i ofta heterogena klasser som elever ofta är vana vid från grundskolan. I heterogena klasser är det svårt att hitta en innehållslig nivå att lägga helklassgenomgångar på. I sin sämre form blir arbetena avskrifter från Internet som eleven inte lärt sig mycket av. I sin bättre form kan eleven få stanna upp och fördjupa sig i något intressant. Vidare kan arbetena förbereda eleverna för akademiskt skrivande med bl.a. problemformulering och källförteckning, men från akademiskt håll rapporteras om grundkursstudenternas bristande skrivförmåga och brister rörande basfakta i ämnet. En variation och växling mellan skiftande undervisningsmetoder och examinationsformer för olika epoker torde vara det vanligaste sättet för historielärarna.

## Vad om framtiden?

Historieämnet i den obligatoriska grundskolan har ytterst begränsad tid. Det är alltså gymnasieelever och -klasser med blandade kunskaper som historielärarna idag möter. Ämnet kommer fr.o.m. höstterminen 2007 att möta betydligt fler gymnasister än idag och det innebär utmaningar för metodiken. Alla historielärare har ett andraämne, vanligast religion, samhällskunskap (eget ämne) eller svenska som undervisas på alla gymnasieprogram idag. Historia har medvind i Sverige och många i den breda allmänheten läser gärna biografier och ser på filmer. Många gymnasister tycker att historia till sitt innehåll är kul och spännande, men vill gärna undvika detaljer och problematiseringar av orsaker och konsekvenser. Historielärarna problematiserar och betonar gärna det generella, medan det finns enskilda elever som vurmar för vikingar eller andra världskriget men inte så mycket mer. Å andra sidan kan det vara en ingång till historien; mångas historieintresse har ju i och för sig börjat med ett smalare intresse för en historisk person eller epok. Utmaningarna inför framtiden är alltså många och av olika slag.

## Historiedidaktiska och historiemetodiska referenser valda av Erik Lidbaum

([erik.lidbaum@utbildning.stockholm.se](mailto:erik.lidbaum@utbildning.stockholm.se))

Aronsson, Jan-Olof: **Alla tiders historia Maxi.**

**Konst och arkitektur.** *Gleerups, 2003.* Lärarpärm med 40 transparanger i färg samt häfte med kommentarer och elevarbetsuppgifter. Bilder av europeiska målningar och byggnader från forntid till nutid.

Aronsson, Peter: **Historiebruk – att använda det förflutna.** *Studentlitteratur, 2004.* Aronson är professor i historiebruk och kulturarv i Linköping.

Hermansson Adler, Magnus: **Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik.** *Liber, 2004.* Författaren är lärarutbildare i historia i Göteborg. Att använda bilder, musik, film och skönlitteratur hör till vad som behandlas liksom tematiskt arbete, museibesök, exkursioner och rollspel. Material finns på [www.liber.se](http://www.liber.se).

**Historiedidaktik i Norden.** Utgiven av Nordisk konferanse om historiedidaktik 1982 och senare.

Historielärarnas förenings årsskrift, HLFÅ. Föreningens webbadress är [www.historielararnas.se](http://www.historielararnas.se).

Huldt, Birgitta och Lundgren, Solveig: **Konst och musik i samspel med litteraturundervisningen.** Lärobok, diabilder overheadblad och kassetband. *Natur och Kultur, 1998.*

Karlegård, Christer: **Undervisa i nordisk och allmän historia.** *Studentlitteratur, 1992.* Karlegård var verksam

som metodiklektor vid lärarutbildningen i Malmö. Boken behandlar främst grundskolans historiemetodik.

Karlegård, Christer och Karlsson, Klas-Göran (red.): **Historiedidaktik**. *Studentlitteratur, 1997*. Med bidrag av bl.a. Sirkka Ahonen och Arja Virta (tidigare Pilli).

Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.): **Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken**. *Studentlitteratur, 2004*. Med bidrag bl.a. om historiska romaner, film och historieläroböcker.

Larsson, Hans Albin: **Barnet kastades ut med badvattnet. Historien om hur skolans undervisning närmast blev historia**. Historielärarnas förenings *Aktuellt om historia 2001:2*.

Larsson, Hans Albin: **Historiedidaktiska utmaningar**. *Jönköping University Press, 1998*. Historiedidaktisk antologi med bidrag av bl.a. Klas-Göran Karlsson, Hans Albin Larsson och Ulf Zander. Litteraturlista.

Ljungberg, Margareta: **Bilder till historien**. *Natur och Kultur, 1998*. Lärarpärm med 24 transparanger i färg samt häfte med kommentarer. Konstbilder och historiska bilder.

Schüllerqvist, Bengt: **Svens historiedidaktisk forskning**. *Vetenskapsrådet, 2005*. Denna nyligen publicerade rapport är en översikt över den svenska historiedidaktiska utvecklingens aktörer och miljöer. Forskningsgenomgång.

Följande tre läroböcker är de mest använda inom gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen i Sverige.

Robert Sandberg m.fl.: **Epos**. 1996 och senare. *Liber AB (www.liber.se)*

Hans Almgren m.fl.: **Alla tiders historia** Maxi 2002 och senare. *Gleerups Utbildning AB (www.gleerups.se)*

Hans Nyström och Örjan Nyström: **Perspektiv på historien A**. 2001 och senare. *Gleerups Utbildning AB (www.gleerups.se)*

---

Historielärarnas förening: [www.historielararnas.se](http://www.historielararnas.se)  
Skolverket: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

# 7 Släktforskare! Upp till kamp!

*Joakim Bonns*

*Detta är eventuellt en blogg. Den fyller den ostrukturerade bloggans krav på hastiga byten av ämnen. Här finns också bloggans släktskap med dagboken i form av att tankarna och reflektionerna här grundar sig på egna erfarenheter och högst personliga upplevelser under två seminariedagar i oktober 2005.*

*Eventuellt är detta inte alls en blogg. Dels publiceras den i fel forum, dels skrivs den ett halvår efter att seminariet Historia i nuet avslutades. Men det är kanske just i denna paradox som texten tar avstamp, nämligen i att historia i nuet är en pågående process och att reflektioner jag gör sex månader senare bär en större validitet i nuet än de observationer jag i mitt stilla sinne gjorde då det begav sig.*

*”Grundtanken är att sentida människor, med sina olika förutsättningar och i sina olika situationer, söker sig tillbaka till sådant i sitt förflutna som kan erbjuda dem mening och orientering och på så sätt ”skapar” liv. Historia blir på detta sätt en arsenal att hämta kulturell och politisk kraft ur, särskilt i tider av otrygghet och turbulens.”*  
(Klas-Göran Karlsson)

Min bana som släktforskare tynade på något förunderligt sätt bort då det visade sig att jag hade stora problem att komma ihåg min farmors efternamn som ogift jänta i Malax. Inte desto mindre möts jag av uppmaningen ”Släktforskare! Upp till kamp!” då jag cirka ett halvt år efter forumet Historia i nuet knackar in begreppet genealogi i datorns sökmotor. Men visst är det sant. Det var på sätt och vis en stor släkt som samlades på Hanaholmen i den mellannyländska skärgården den sjätte till sjunde oktober 2005. Och i denna släktsamling så finns det nu många som söker sig tillbaka i minnet till dessa dagar för att skapa mening, orientering och liv. Och som genom att minnas det som där diskuterades söker den kraft som kan hjälpa dem att finna gångbara argument i tider av

otrygghet och turbulens.

Men det finns också annat som binder samman skaran på Hanaholmen, till exempel detta med att fylla upp ett rum eller auditorium, där det nästan genast bland lärarna utbryter en närmast tumultartad kamp om platserna längst bort från podiet. Eller att man genom att nämna någon detalj i en kursbeskrivning i historia för gymnasiet plötsligt betraktas med genuint intresse av en samling människor, vilket är en milt sagt sammanhållningspådrivande upplevelse. Men framförallt stärks jag i mitt släktskap genom umgänget med en skara människor som utsett tiden till sin livsnerv och sin ledstjärna i försöken att förstå och begripliggöra den verklighet man verkar i. Det ger mig som individ en slags bekräftelse på att livsprojektet att göra tiden till en nära allierad i kampen mot framförallt den egna okunskapen, verkar vara en framkomlig väg. Att alla försök till tidscheman på ett forum kring historia är dömda till evig förtappelse är sedan bara en följd av vår fackidioti, som ger vid handen att nuet aldrig kan underordnas historiens tyngd.

### Åt en i framtiden duglig medborgare

I den skola jag ibland jobbar i finns ett stipendium som skall ges åt ”en i framtiden duglig medborgare”. Detta leder varje vår till omfattande bryderier i lärarkåren eftersom storheten *framtid* även för flertalet samhällsvetare förefaller något vag. Vid närmare genomlysning visar det sig att inte heller uttrycket duglig medborgare är alldeles självklart. Ändå är utmaningen ”Åt en i framtiden duglig medborgare” starkt förknippad med ämnet historia.

Vad är det vi som lärare i ämnet historia skall syssla med? Här finns en tidsparadox ständigt närvarande i att tiden, trots att vi sysslar med historia, alltid innehåller en framtidskomponent. Det existerar inget totalt återblickande som inte samtidigt inbegriper ett synsätt på framtiden. På motsvarande sätt kan man konstatera att det inte heller finns utkristalliserade framtidsvisioner som inte innehåller element av dåtid. En uppgift som lärare i historia har är att verka för att klyftan mellan erfarenhet och framtidsvisioner inte växer till ett rum där kopplingen mellan storheterna dåtid och framtid inte kan göras i nuet.

Oberoende av om man satsar på historiska färdigheter eller på den kognitiva utvecklingen är skillnaden mellan den historiska kunskap man skaffar sig inte formidabel. Men svaret på frågan varför man gör denna satsning lyder väldigt olika. Denna svarsdiskrepans finns främst i förhållande till framtiden eftersom skillnaden mellan dessa två sätt att se på undervisningen i historia bottnar i olika målsättningar. Strängt taget är målet antingen att ha färdigheter för färdigheternas skull eller så är målet att skaffa sig färdigheter för att orientera sig i dåtid, nutid och i framtid. *Sapere aude* skriver Kant i sin lilla berömda skrift ”Vad är upplysning?”. Detta kan fortfarande göras till valspråk för undervisningen i historia. Lyckas vi genom vår undervisning att få människor att använda sitt förnuft, att inse dess storhet och begränsning samt att förstå att dåtiden är en viktig del av vår förmåga att orientera oss i nuet, så är jag övertygad om att vi får vara med om att bidra till forandet av en i framtiden duglig medborgare. Orkar vi gå tusentals år tillbaka i tiden måste vi klara av att ge perspektiv och färdigheter som sträcker sig förbi nästa prov, termin och till och med studentexamen.

En hurudan lärare i en hurudan skola vill då vara med och ta denna Kants utmaning på allvar? På ett av forumets seminarier lyftes begreppet ”den forskande läraren” fram. Lärare har en tendens att ofta svara på sina egna frågor. Däremot utför lärare sällan de övningar man delar ut till sina elever. I själva verket står lärarens eget engagemang i utförandet av övningar i direkt relation till övningens längd och svårighetsgrad. Det kan vara värt att reflektera över att våra elever producerar en mycket större textmängd under ett läsår än vad de flesta lärare gör. Att lärare finns med som aktiva aktörer i världen utanför skolan är en förutsättning för att man skall kunna begripliggöra en verklighet som sällan drabbar oss i form av den finländska skolans ämnesindelning.

Vi håller på att skapa en väldigt skrivande skola. Mycket i detta är säkert bra men samtidigt är det svårt att helt skjuta ifrån sig tanken att delar av det vi sysslar med är ett utslag för en okritisk bedömnings- och en värderingskultur. Vi utgår som lärare i huvudsak ifrån skriftliga arbeten i vår bedömning och vi sprider värderingen att det skrivna ordet är värdefullare än

det talade. I båda fallen är våra attityder värda att kritiskt reflektera över. Våra skolor kommer knappast att översvämmas av tyska, rikssvenska och brittiska lärare den dag PISA-undersökningarna skjuter in sig på muntlig framställning.

### **Det offentliga rummets paradox**

Det offentliga rummet skapas för manifestationen. Manifestationen behöver det offentliga rummet. Revolutionen behöver det offentliga rummet. Det offentliga rummet skapas knappast för revolution.

Strukturer innehåller ofta fröet till sin egen undergång. Må strukturen sedan kallas demokrati eller diktatur. Diktaturens behov att förhärliga sig själv genom arkitektur innebär också skapandet av utrymme för motstånd. Demokratins utrymme för frihet finns även tillgängligt för icke-demokratiska krafter.

Hur ser då det offentliga rummet ut i skolans värld? Är det ett utrymme för tal eller samtal? Föder det diskussion eller ångest? Upprätthåller det makt hierarkier eller finns det utrymme för revolution? Var finns din skolas fria rum?

Det offentliga rummet under forumet Historia i nuet bestod framförallt av matsalen. Medan de många goda föreläsarna bidrog med innehåll till Historia i nuet skänkte det offentliga rummet oss ett Forum. Och var det inte det som det skulle handla om? Ett forum kring historia i skolan. Ett öppet diskussionsfält som inte begränsas av rubriker och teman utan inspireras av tiden som ett gemensamt intresse. Ex Cathedra behöver sitt Forum. Men forumet behöver även sin kateder. Tack för maten, Henry.

### **Kvacka stofflöst**

En genuin fröjd på seminarier med riks-svenska föreläsare (möjligen då med undantag av Klas-Göran Karlsson som talar skånska) är att man kan förlänga sin lista över oumbärliga ord och uttryck på det svenska språket. Inte heller i detta avseende gjorde Historia i nuet mig besviken. Att någon ”kvackar stofflöst” passar väl in på åtskilliga föredrag man lyssnat till under sin tid i pulpeten. Att uttrycket även täcker en del lektioner jag hållit och eventuellt även denna text är ett bistert faktum. På min alldeles personliga lista över ”ord och uttryck på svenska du inte vill leva utan”

hamnar ”kvacka stofflöst” högt uppe i samma kategori som det allestädes användbara ”vi måste sortera i vardagsbruset”.

Det finns åtskilliga sätt att presentera stoff på. En tanke som vinner allt mera terräng är att människor lär sig bättre i mörker. Ty detta måste ju vara den enda rimliga förklaringen till den powerpointisering av den edukativa miljön vi upplever och även bidrar till. Själv inlärningsprocessen går sedan ut på att man i en mörk sal sitter och stirrar på en ofta illgrön skärm som efterhand fylls med ett fåtal ord i skiftande färger. För att inget av dessa ord skall hamna i glömskans tempel ackompanjeras alltsammans av att motsvarande ord utdelas till pappers, ordnade enligt samma finess som på skärmen framme i salen. Vad är det för tänkt inlärningsbunker vi håller på att skapa i en tid då inläringen istället inrymmer ett allt större behov av samtal och diskussion? I en situation där ”datorstödd undervisning” utrustas med ett absolut mervärde därför att det är ett koncept som är enkelt att mäta, blir undervisningen teknik och lärarens fokus flyttas från eleven till skärmen. Jag kan se mängder av tillfällen där tekniken

är en oerhörd tillgång men jag har mycket svårt att omfatta tanken att vi skall skänka tekniken ett egenvärde i vår undervisning.

### **Där e mycke tanks**

Vad handlar det om, varför är det viktigt, vad är viktigt, för vem är det viktigt och vilka är målen, var några av de ämnen som under de två dagarna kom att diskuteras. Ytterligare synpunkter berörde hur detta skall göras, vilka metoder som skall användas samt på vilka sätt bilden och filmen kan bidra till ett historiskt medvetande.

Redan begreppet historia är intimt förknippat med det narrativa. Den renässans för historia vi som lärare också får vara med om att njuta av är i allra högsta grad även ett rop efter berättelsen. I en tid där de stora ideologierna genomgår en identitetskris, där sekulariseringen blir allt tydligare, där dokusåpornas berättelser blir norm för moral och känsloliv och där kraven på ställningstaganden och val kryper nedåt i åldrarna är den mänskliga erfarenheten en storhet som gärna utrustas med ett högt sanningsvärde och i värsta fall en blind tilltro. Det är intressant att iakta hur postmodernismens av-

ståndstagande från berättelsen ersätts av synen på erfarenhet som en grundpelare för den mänskliga orienteringsförmågan. Den narrativa historien blir berättelsen med stort B. I denna atmosfär av tillit till erfarenhet och upplevelser närmar vi oss åter frågan om historiebruk. Vilka berättelser är det vi skall lyfta fram och hur skall detta göras?

– Där e mycke tanks, slog Åke Lindman fast då han bland landets samlade finlandssvenska historielärarkår fiskade efter finansiärer för sin nästa storfilm. Själv hoppas jag att ingen dyker upp. Tragiskt många filmer efter andra världskriget har i Finland kretsat kring detta krig. I skapandet av ett historiemedvetande och ett självmedvetande fortsätter räckan krigsfilmer att bidra till en icke-identitet där man gång efter annan lyfter fram vad vi finländare inte är. Detta negativa identitetsbygge blir ohållbart i en verklighet som präglas av en fördjupad europeisering och globalisering. Vilka berättelser jag som lärare för vidare in i det kollektiva medvetandet är inte oväsentligt. Tvärtom är jag med om att skapa och bruka historia. Det är ju det som gör historia i nuet så fantastiskt.



Historiedidaktik, politik och  
demokratisering i Östeuropa

*Kristian Gerner*

Vad är en "historiker"? Uppenbara svar på frågan är "vetenskapsman", "lärare", "berättare". Vad är en historiedidaktiker? Den frågan har inget självklart svar. Man kan närma sig svaret genom att undersöka hur och varför människor i en politisk konfliktsituation använder sig av föreställningar om historien. I denna lilla skiss tar jag fasta på Klas-Görans Karlssons utsaga "Historiedidaktik handlar om förmedling av historia som en sammanhängande kulturell och social process".

Solidaritetsperioden från sommaren 1980 till december 1981 framstår i ett historiskt perspektiv som början på övergången till demokrati i Centraleuropa år 1989. När man betraktar denna tid med facit i hand kan man säga att den var en generalrepetition. I ett efterhandsperspektiv är det tydligt att Solidaritets politik 1980 inte bara fungerade som modell för de rundabordsförhandlingar som 1989 ledde till kommunistregimernas abdikation i Polen och Ungern utan även, men med ett drygt decenniums fördröjning, för de fredliga revolutionerna i Belgrad, Serbiens huvudstad, år 2000, Tbilisi, Georgiens huvudstad, år 2003 och Kiev, Ukrainas

huvudstad år 2004. Vanligen analyseras övergången till demokrati i termer av politisk, social och ekonomisk historia. Mindre ofta undersöks vilken roll historiedidaktiska praktiker spelar. I denna studie skall jag visa hur historieförmedling och historiemedvetande påverkade de aktörer som genomförde omvälvningarna i de fyra nämnda länderna. Tyngdpunkten ligger på de polska erfarenheterna.

I september 2002 arrangerades en utställning i tidningen *Gazeta Wyborcza*s hus i Warszawa om hela Solidaritetsperioden från strejken i Gdansk sommaren 1980 till de demokratiska valen 1989, som förde en regering dominerad av Solidaritet till makten i Polen. När utställningen invigdes skrev tidningens chefredaktör Adam Michnik en artikel som inte bara på ett lysande sätt sammanfattar det komplexa samspelet mellan en rad olika politiska faktorer när den demokratiska revolutionen segrade i Polen. Han beskrev även den roll som spelades av historiska föreställningar, underhållna genom en särskild historieförmedling. Michnik var själv en av aktörerna, dels under Solidaritets fredliga revolution 1980, dels under det demo-

kratiska genombrottet 1989, då han var med om att grunda Solidaritets särskilda "valtidning", på polska *Gazeta Wyborcza*. År 2002 skrev han i tidningen i egenskap av chefredaktör. Denna dubbla identitet hos Michnik, aktör under 1980-talet och historieberättare år 2002, kommer fram i artikeln med den medvetet historiserande rubriken "Polen på första sidan". De polska politiska manifestationerna under åren 1980 till 1989 hade ofta varit förstasidesstoff i de stora dagstidningarna *Washington Post*, *New York Times* och *Le Monde*. Det var foton från dessa tidningar som visades på utställningen i Warszawa.

Michniks artikel var tidningens ledare den 28 september 2002. Här följer en återgivning av artikeln (min översättning):

Jag ser på dessa fotografier som bilder i ett familjealbum. Polens decennium, det var det årtionde när de mest betydelsefulla tidningarna i världen hade nyheter om Polen på första sidan: det handlade om den långa kampen för värdighet och frihet. Ibland tycker jag att det årtiondet hade någonting från amerikanska filmer: stora passioner,

revolverstrider som i en Västern, en svart-vit värld där en liten minoritet tar upp kampen. Med tiden blir minoriteten majoritet och ger stöten som får onskans imperium att falla.

Jag tvivlar inte alls på att det sovjetiska imperiets sammanbrott började i Polen och att det var polackerna som började riva ned Berlinmuren.

Det var en väg som ledde från hopplöshet till hopp. Det kommunistiska systemet berövade människorna hoppet och uppmuntrade likformighet, slapphet och passivitet. Det rådde tvång och falskhet. Den första impulsen till motstånd var den inre övertygelsen hos en liten grupp människor att de inte kunde spela med i detta tvång och denna falskhet. Vägran att kompromissa med diktaturen var de första fröna av hopp.

I början handlade det om moraliskt motstånd. När arbetarna 1976 i Radom, Ursus och några andra ställen strejkade mot prishöjningarna svarade myndigheterna med brutal repression. Som en reaktion bildades Kommittén för

arbetarnas försvar (KOR). Det var den första illegala institution som verkade öppet i en kommunistisk diktatur.

Nåja, det var en yttring av moralisk protest. Det var inte ännu politik. Att protesten blev framgångsrik berodde i stor utsträckning på reaktionen från den allmänna opinionen i Väst. Den opinionen skapades av pressen. Kommunistregimen kunde med lätthet avfärda vad en samling hetsporrar sade, men den kunde inte nonchalera det som skrevs i *The New York Times*, *The Washington Post* och *Le Monde*. Dessa reaktioner kom tillbaka till Polen tack vare utsändningarna från *Radio Free Europe*, *the Voice of America* eller *BBC*. På detta vis blev protesterna i Polen politiska fakta och vi som deltog i dessa protester lärde oss den svåra konsten att tänka och handla politiskt. Den moraliska protesten omformades till medvetna politiska handlingar.

Den 17 oktober 1978 publicerade tidningarna i hela världen porträttet av den nya påven på första sidan. Tidningarna publicerade stora foton också i juni 1979, då Johannes Paulus II besök-

te Polen för första gången. För oss polacker var det en enastående erfarenhet att uppleva hur samhället frigjorde sig från tvångströjan av apati och fruktan. Johannes Paulus II talade om att det var nödvändigt med ett nytt Europa som innefattade ett fritt Polen. Han gjorde slut på andan bakom överenskommelsen om delningen av Europa i Jalta 1945. Det var särskilt i detta ögonblick i påvens tal som det polska samhället blev varse sitt eget ansikte.

När i augusti 1980 de stora tidningarna visade bilder från strejken på varvet i Gdansk och den mustaschpyrde strejkledaren Lech Walesa stod det klart för alla att bilden av påven på varvets vägg angav att polackerna hade en ny identitet. Legaliseringen av de polska arbetarnas oberoende fackföreningar medförde en både moralisk och andlig avlegitimering av kommunistregimen. Under de följande femton månaderna av frihet, som efteråt kallades ”karnevalstiden”, lärde polackerna sig att tänka och att organisera sig självständigt.

Den 13 december 1981 återkom Polen som nyhet i de största tidningarna i

världen. De härskande kommunisterna i Polen, som å ena sidan fruktade en folklig revolt och å andra sidan fruktade en sovjetisk intervention, införde ordning med hjälp av stridsvagnar och pansarbilar. De polska fångelserna fyllades med folk från Solidaritet. Kommunismen hade bara kvar sina ruttna tänder. Den lyckades inte lamslå det polska motståndet eller Solidaritet, som överlevde underjordiskt. Förtryckt och driven under jorden överlevde Solidaritet till en ny vändpunkt i den Stora historien. Polackerna utnyttjade den historiska chans som erbjöds genom Gorbatsjovs perestrojka.

Vid runda bordet-förhandlingarna mellan Solidaritet och regimen lyckades parterna komma överens om en kompromiss som öppnade vägen till demokrati.

Inför valen i juni 1989 marscherade människorna från Solidaritet under affischer med Gary Cooper i den berömda filmen *Sheriffen*.

Den 5 juni 1989 kablades två nyheter över världen: på Den himmelska fridens torg i Peking mördades den kinesiska

friheten; i Polen krossades diktaturen i parlamentsvalen. Vår väg till friheten öppnades.

Michniks artikel vände sig till polska läsare. Han visade att den historiska identiteten hos en "polack" hade två innebörder. Den innebar medvetande dels om den polska historien, dels om att Polen var en del av det västerländska samhället, även i bemärkelsen att dela detta samhälles populärkultur. När det gäller varför polska arbetare och studenter i Warszawa i juni 1989 kunde demonstrera under affischer av *Sheriffen*, Fred Zinnemanns klassiska Hollywood-produkt från 1952, är poängen att hjälten Will Kane, spelad av Gary Cooper, av omständigheterna tvingas ta upp kampen mot ett gäng kriminella som terroriserar en stad i Vilda Västern. I juni 1989 var det polska samhället med Lech Walesa i Gary Coopers roll redo för slutstriden med gangstrarna, det vill säga kommunisterna. Solidaritets affisch *Sheriffen*, som heter *High Noon* i original, det vill säga middagsslaget, tolvslaget, var en kopia av det amerikanska originalet, men med ett tillägg: ovanför sheriffstjärnan på Coopers bröst hade man placerat Solidaritets berömda rödvita logo. Istället för

filmtexten stod det på polska *Solidarnosc – w samo południe 4 czerwca 1989*, vilket översatt till engelska lyder “Solidarity – at High Noon on 4 June 1989”.

Till skillnad från kommunistregimen och de marknadsekonomiska reformerna efter 1989 grundades Solidaritet inte på någon ideologi utan på de två värden som Michnik lyfte fram, värdighet och frihet. I detta fanns en hänvisning till den polska historien. För Michnik och andra intellektuella i Solidaritet, som den gamle studentaktivisten från 1960-talet Jacek Kuron och de två framstående historikerna Bronislaw Geremek och Karol Modzelewski, var det en nästan tvåhundraårig polsk tradition som kom till uttryck genom Solidaritetsrörelsen, nämligen det civila samhället, på polska uttryckt med ett ord, *spoleczenstwo*. De som ledde motståndet mot kommunistregimen på 1980-talet hämtade inspiration från en tradition av motstånd mot ryssarna under 1800-talet och mot nazisterna under andra världskriget, en tradition som hade hållits levande i muntliga familjeberättelser, litteraturen, konsten och filmen.

Spelfilmen var inte en ytlig utan en central del av den civila polska politiska kultur som utvecklades under kommunisttiden under perioden efter Stalins död 1953. Solidaritetsrörelsens rötter i det kommunistiska Polen var ämnet för en film år 1977 av den redan då namnkunnige filmregissören Andrzej Wajda, *Marmor mannen*, som vann pris på filmfestivalen i Cannes 1978. Filmen handlar om stalinismen och avstaliniseringen i Polen under 1950- och 1960-talen. Hjälten i filmens historiska del är en murare, Birkut, som under Stalintiden uppträder som stachanovit, det vill säga mönstergill stötarbetare, men dumpas av kommunistregimen då sådana ”arbetets hjältar” inte längre är brukbara i Gomulkas Polen. Hjältinnan i filmens speltid är en ung filmare – spelad av Wajdas favoritskådespelare och alter ego, Krysztyna Janda – som söker efter spår från Stalintiden och på en vind hittar en marmorstaty av Birkut. Hon börjar söka efter den gamle hjälten och kommer slutligen fram till hans son och får veta att fadern efter sin avpolletering som kommunistiskt affischnamn slutit sig till de oppositionella arbetarna vid strejkerna och demonstrationerna i Gdansk år 1970,

och skjutits till döds av militärpolisen. Kommunistpartiets dagstidning *Trybuna Ludu* avfärdade filmen med argumentet att den inte var objektiv och var värdelös som historisk berättelse. En recensent i den opolitiska varannanmånadstidningen *Wież* ville däremot avsluta sitt berömmande omdöme med orden: ”Det här är kanske en pånyttfödelse för den polska filmen? Och kanske inte bara av filmen”. Dessa två meningar ströks förvisso av censuren, men när man läser dem många år efteråt måste man se dem som profetiska.

Wajda fick klart för sig att hans historiska berättelse *Marmormannen* verkligen hade fått politisk betydelse. När i augusti 1980 förhandlingarna mellan företrädare för Solidaritet och kommunistregimen pågick vid Leninvarvet i Gdansk, kom Wajda dit för att på Polska filmförbundets uppdrag och med regeringens godkännande filmiskt dokumentera förhandlingarna. Wajda berättade om vad som hände:

The workers' guard at the gate recognised me at once. While I was on my way to the assembly hall, one of the shipyard workers asked: “Why don't

you make a film about us?” – “What kind of film?” – “*The Man of Iron*” he answered without hesitation.

I had never made a film to order, but I could not ignore this call. The echo of *Man of Marble* returned to me; the final scene had ended right here, at the gates of the Gdansk shipyard. This could provide a good excuse for making a new film.

Wajda gjorde filmen *Järnmannen*. Solidaritetets framträdande i Polen 1980 bör betraktas som ett gott exempel på hur historiemedvetande fungerar, i den mening som Klas-Göran Karlsson i Friedrich Nietzsches efterföljd har definierat det, som relaterat till omedelbart upplevda behov i förening med bestämda förväntningar på framtiden, i anknytning till grundläggande livsvärden och att det har ett väl avgränsat perspektiv. Den Andrzej Wajda som dök upp utanför varvet i Gdansk en augustidag 1980 var känd bland arbetarna inte bara tack vare *Marmormannen* utan även på grund av att han under ett kvarts sekel hade regisserat en hel rad filmer som behandlade Polens historia. Vissa var ba-

serade på klassiska romaner och skådespel, som handlade om polsk företaganda och frihetslängtan – *Det förlovade landet*, på Wladyslaw Reymonts roman om industristaden Lodz, ”Polens Manchester” i slutet av 1800-talet och *Bröllopet*, på Stanislaw Wyspianskis pjäs från 1900-talets början om intelligentian och folket som utspelade sig i det ofria Polen, medan filmerna *Medan döden väntar* och *Aska och diamanter* är tragiska berättelser om upproret i Warszawa 1944 respektive om den sovjetstödda Lublinregimens maktövertagande kort därefter. Ett gemensamt tema i dessa filmer är att det finns polska människor som tar upp kampen för värdighet och frihet även mot de allra svåraste odds.

Det är inte överdrivet att påstå att filmerna *Marmormannen* och den följande filmen *Järnmannen* (1981) som Wajda utformade som en halvt dokumentär fortsättning till den förra filmen, både gav uttryck för polsk historiekultur och själva bidrog till att utveckla ett specifikt polskt historiemedvetande, knutet till föreställningen om kamp för humanistiska värden och politisk frihet. Solidaritetsrörelsen blev själv en del av ett postkommunistiskt historiemedvet-

ande i andra delar av det gamla Östeuropa. Den kom drygt ett årtionde senare att tjäna som inspiration till rörelser för demokrati i tre andra stater. Akterna två, tre och fyra i det drama som hade Solidaritet i första akten utspelades i Belgrad år 2000, Tbilisi år 2003 och Kiev år 2004.

I Belgrad hösten 2000 försökte Slobodan Milosevic, som hade lett rest-Jugoslavien, det vill säga Serbien och Montenegro, efter Jugoslaviens upplösning 1991 att behålla presidentmakten genom att manipulera valresultatet. Tack vare fredliga men mångtusenhövdade politiska demonstrationer tvingades han att lämna ifrån sig den makt som han tillskansat sig genom fusk. Valet hölls på nytt och Serbien fick demokratiskt styre. Demonstranterna kallade sin organisation för *Otpor*, som betyder ”motstånd”. Det organisatoriska förarbetet gjordes av Miljenko Dereta, som ledde en oberoende grupp som kallade sig ”medborgarinitiativet”. Han fick medel från stiftelsen *Freedom House* i USA till att trycka och dela ut 5000 exemplar av Gene Sharps bok *The Politics of Non-Violent Action*. En serbiskspråkig version gavs snabbt ut som ”Otpors handbok”.

Aktivisterna lärde sig hos Sharp metoder för individuellt icke-våldsmotstånd. De utbildades dessutom av den amerikanske översten Robert Helvey på Budapest Hilton i mars 2000.

Lika litet som Solidaritets återkomst till politiken i Polen i januari 1989 var Otpors framträdande i Serbien i september 2000 någon plötslig, spontan aktion. Demokratiseringsaktionerna var följden av ett medvetet arbete att sprida värderingar som handlade om demokrati och värdighet – och historiemedvetande: i Polen gällande föregående generationers kamp mot förtryck, i Serbien gällande den information som man hade om de polska och andra motsvarande historiska exempel från Centraleuropa 1989.

Den 22 november 2003 ägde ”rosornas revolution” rum i Georgiens huvudstad Tbilisi. Presidenten Edvard Sjevardnadze tvingades avgå. Sjevardnadze hade under Gorbatsjovs glasnosttid varit sovjetisk utrikesminister, och han bidrog till demokratiseringen av Sovjetunionen. Sjevardnadzes landsman Tengiz Abuladzes film *Botgöring*, som legat flera år i arkiven,

kunde visas 1987. Filmens huvudperson var modellerad på Stalins fruktade chef för säkerhetspolisen, georgiern Lavrentij Berija, och visningen av filmen bidrog verksamt till att undergräva det sovjetiska kommunistpartiets legitimitet. Men 2003 manipulerade Sjevardnadze valet för att han själv skulle bli omvald och kunna behålla makten. Ironiskt nog framstod han snarast som en Stalins och Berijas efterföljare – dock förvisso utan dessas terror som politiskt medel – och inte alls som en demokratins banérförare. Valet hölls om på ett korrekt sätt i januari 2004, och den demokratiska oppositionens kandidat Michail Saakasjvili blev president.

Det som skedde i Georgien hösten 2003 var ett exempel på en lärprocess i TV- och video-åldern. Tusentals georgier hade utbildats i den teknik som hade finslipats i Belgrad tre år tidigare. Några i oppositionen fick en oberoende TV-kanal att sända en dokumentärfilm om det serbiska upproret mot Slobodan Milosevic 2000, inte en utan två gånger. Ivane Merabisjvili, en oppositionspolitiker som stod i spetsen för demonstrationerna mot regimen Sjevardnadze, betonade i en intervju

för *Washington Post* att filmen var ytterst betydelsefull: ”Alla som deltog i demonstrationen kunde taktiken från Belgrad utantill. Var och en visste vad som skulle göras. Vår revolution var en kopia, bara mer högljudd”.

I november 2004 var det dags för veteranerna från Georgien att inspirera de demokratiska ungdomarna i Kiev. Dessa var dessutom redan påverkade av Soros-stiftelsernas utbildningsprogram. De fick stöd av lärare och studenter vid Mohyla-akademien. Historien upprepade sig inte: den fortsatte. Men i Ukraina var den orange revolutionen resultatet av en längre och bredare aktualisering av historiemedvetandet än vad fallet hade varit i Serbien och Georgien. Den ukrainska erfarenheten har dessutom en mycket direkt anknytning till den polska ”urmodellen”.

I Ukraina utbildades efter Sovjetunionens upplösning 1991 en ny generation ungdomar. De fick genom nära förbindelser till Polen en annan, betydligt mer västorienterad bild av Ukrainas historia än den sovjetiska. Därmed skapades även förväntningar om en framtid som påminde om den polska och inte om den ryska.

År 1999 hade den polske regissören Jerzy Hoffmans film *Med eld och svärd* premiär i Polen. Den bygger på Henryk Sienkiewicz roman från 1884 med samma namn. Ämnet är kosackhetmanen Bogdan Chmielnitskyjs uppror mot Polen år 1648. Filmen är en historisk kostymfilm i vidvinkelformat och med pompös musik i dolbyljud. Det intressanta är budskapet, sättet att skildra den polsk-ukrainska historien. Sienkiewicz ursprungliga berättelse är förändrad och anpassad till den postkommunistiska tiden. Här är det inte, som hos Sienkiewicz, krig mellan ädla polacker och grymma kosacker utan mellan ädla polacker och ädla kosacker å ena sidan och grymma polacker och grymma kosacker å den andra. De muslimska tatarerna har barbarernas roll. Ryssarna syns inte i filmen, och knappast heller judarna.

Filmen *Med eld och svärd* är historien om två brödrafolk där den främsta rivaliteten gäller vem som skall vinna kvinnan. Det gör polacken, men ukrainaren kommer in som god tvåa. Besegrad, fångad, släpps han fri av sin motståndare och rider iväg mot solnedgången med hjältinnans blick i ryggen, tillbaka till kriget som snart skall blossa upp igen och till en gammal flamma.

Detta är filmens slut, men inte historiens.

I museet för etnografi och konst i Poltava såg jag år 2000 en ny stor tavla i kitschig fotorealism. Två par blickar mot betraktaren i polsk respektive ukrainsk kläddräkt. Tavlan är stilistiskt mycket trogen den polska filmen och dessutom är perso-

nerna lika filmens skådespelare. Här har polacken fått sin Helena (Izabella Scorupco spelar denna roll) och ukrainaren sin brud. Titeln på målningen är: "Europa, besinna dig!" Man påminns om att Europas historia också finns här och att Polen och Ukraina tillsammans ingår i den historien.



Ukrainsk kommentar till *Med eld och svärd*, Poltava 2000 (anonym konstnär)  
Foto: Kristian Gerner

Petro Mohylas akademi var på 1600-talet en militant ortodox läroanstalt med udden riktad mot katolicismen. Den opererade emellertid enligt principen ”know thy enemy” och hade undervisning inte bara i latin utan även i de moderna västerländska språken. Tack vare verksamheten vid Petro Mohylas akademi på 1600-talet kunde Ukraina få sin ställning som utpost för barocken och den västeuropeiska kulturtraditionen i det ortodoxa Östeuropa. Akademin försvann under den ryska tiden. I samband med Ukrainas statsblivande i början av 1990-talet kunde den återuppstå. Idag finns den välkände amerikanske finansmannen och filantropen George Soros bland sponsorerna. Detta leder oss rakt in i de dramatiska händelserna i Kiev i november 2004 då den orange revolutionens aktörer tvingade fram ett ogiltigförklarande av det manipulerade presidentvalet. Det nya valet i slutet av december förde den demokratiska rörelsens kandidat Viktor Jusjtjenko till presidentmakten. I ett djärvt historiskt perspektiv kan man säga att Petro Mohylas projekt kom tillbaka, denna gång i George Soros version och åter med spetsen vänd mot öst, mot

Moskva. Det är fråga om en berättelse om historiemedvetande och politisk aktivism som inleddes i Polen år 1980, aktualiserades i Belgrad år 2000 och fortsatte i Tbilisi år 2003.

Ett förenande drag i de fyra fredliga revolutioner som representeras av Solidaritet i Gdansk 1980, Otpor i Serbien 2000, rosornas revolution i Tbilisi 2003 och den orange revolutionen i Kiev är att det i samtliga fall var unga arbetare och intellektuella som tillämpade fredliga metoder, manifestationer och demonstrationer samtidigt som de hade en del av media, särskilt televisionen på sin sida. De skilda rörelserna fick en omedelbar politisk legitimitet, just den legitimitet som den gamla regimens män saknade. Det är också uppenbart att det i samtliga fall handlade om uttryck för historiemedvetande. Dels rörde det sig om att hämta inspiration till den politiska kampen från romantiska berättelser om den nationella historien – här har främst den polska versionen lyfts fram – dels handlade det om föreställningen om att man som polack, serb, georgier och ukrainare hörde till Europa, och det i två bemärkelser: den

europiska historien och den Europeiska unionen. För Polens vidkommande blev framtidsprojektet från 1989 verklighet genom inträdet i EU år 2004. För de andra tre staterna är det ännu bara fråga om ett vagt framtidslöfte.

I Serbien, Georgien och Ukraina är när dessa rader skrivs i januari 2006 korruptionen lika utbredd som före de olika revolutionerna. Det politiska läget är både osäkert och oklart. Som en beskrivning av situationen dryga fem, två och ett år efter händelserna i Belgrad, Tbilisi och Kiev kan man anföra Churchills ord till sina landsmän sedan Storbritannien kämpat sig igenom tre års krig och segrat i slaget vid El Alamein hösten 1942: "Now this is not the end. It is not even the beginning of the end. But it is, perhaps, the end of the beginning". För Serbien, Georgien och Ukraina är det emellertid ännu bara ett preliminärt slut på början av demokratiseringsprocessen.

Vad är då en historiedidaktiker? I Östeuropa är det inte professionella historieforskare utan intellektuella av typen Adam Michnik och Andrzej Wajda som

fungerar som historiedidaktiker. Den förre är journalist och den senare filmregissör. Det historiemedvetande som de och andra som inte är yrkeshistoriker varit med om att skapa, framstår i denna studie som en positiv faktor i den politiska utvecklingen. Men ett sådant lyckligt utfall är inte givet. Om vi begränsar oss till exemplet Serbien är det berättigat att fästa uppmärksamheten på den serbiska ortodoxa kyrkans stora betydelse när det gäller att idag demonisera Den andre, det vill säga kroater, albaner och bosnjaker, och konstruera fiendebilder. I dagens värld är det ibland intoleranta religiösa ledare som spelar didaktikerns roll.

## Inspiration och källmaterial

Detta kapitel är en vidareutveckling av några av mina analyser av hur ”politik nerifrån” kan påverka historien och av spelfilmens roll i skapandet av historiemedvetande. De tidigare studierna är ”Building Civil Society and Democracy East of Elbe: Problems and Prospects”, i Sven Eliaeson, (ed.) *Building Civil Society and Democracy East of Elbe*, (utkommer 2006), ”The past is never dead.’The Historian Andrzej Wajda”, presenterad på *Svenska Historikermötet* i Uppsala 22–24 april 2005 (otryckt) och ”Historia och folkmakt mot korrup-tion och diktatur. En resa från Gdansk 1980 till Kiev 2004”, *Historiens vägar. Gestaltning, historia och kulturarv*. Härnösand: Landstinget Västernorrland 2005.

Inriktningen på den didaktiska dimensionen är inspirerad av Klas-Göran Karlssons många arbeten i genren och särskilt av hans kapitel i denna bok. Analysen av historiska myters roll i politiken har inspirerats av Barbara Törnquist-Plewa, *The Wheel of Polish Fortune. Myths in Polish Collective Consciousness During the First Years of Solidarity*. Lund: Lund University 1992. Till saken hör att jag var handledare till båda dessa författare när de skrev sina doktorsavhandlingar. Lärjungarna har blivit ledstjärnor.

Den politiska utvecklingen och kulturlivet i Polen har jag följt, ofta på ort och ställe, i drygt fyrtio år. Jag har även vid skilda tidpunkter på ort och ställe stiftat

bekantskap med olika sidor av livet i Belgrad, Tbilisi och Kiev. Dessa omständigheter kan förklara varför jag har uppmärksammat just de dimensioner av politiken och historiekulturen i respektive land som har styrt inriktningen på denna analys. Man kan också påpeka, att medan forntidshistoriker besöker utgrävningsplatser, arkiv och bibliotek, gör nutidshistoriker personlig be-kantskap med de miljöer som är ämne för berättelsen.

Källmaterialet utgörs av de spelfilmer och konstverk som nämns i texten, av tidningsartiklar och av publice-ringar på webben. Adam Michniks ledarartikel är från *Gazeta Wyborcza* den 28–29 september 2002. Recensio-nerna av *Marmormannen* av Wojciech Wierzewski i *Try-buna Ludu* den 4 mars 1977 och av Wiktor Woroszyński i *Wież* maj–juni 1977 och Wajdas egna kommentarer har hämtats den 4 februari 2005 från Andrzej Wajdas hemsida på webben [www.wajda.pl/en/filmy/film20.html](http://www.wajda.pl/en/filmy/film20.html). Informationen om Otpor har tagits den 20 september 2005 från [www.pbs.org/weta/dictator/otpor/](http://www.pbs.org/weta/dictator/otpor/). Intervjun med Ivane Merabishvili är från Washington Post den 24 november 2003, [www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/A11577-2003Nov24?language=printer](http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/A11577-2003Nov24?language=printer).

Utvecklingen efter revolutionerna 2000–2004 analy-seras i artiklar av respektive Christian Schmidt-Häuer, „Wie viele Divisionen hat der Patriarch?“, *Die Zeit* 22 november 2005 (Serbien), Erin Trouth, ”Urban Go-vernance and Institution Building in Post-Rose Re-

volution Tbilisi“, *Kennan Institute Working Report*, Vol. XXII No.14 2005 (Georgien) och Johannes Voswinkel, “Wenn der Speckpries steigt. In der Ukraine zerbricht die Regierung der orangen Revolution. Ist dies das Ende der Hoffnungen?“, *Die Zeit* 15 september 2005 (Ukraina).

Den ortodoxa serbiska, och också den katolska kroatiska kyrkans roll i demoniseringen av Den andre samt andra delar av historiekulturen på Balkanhalvön analyseras i Pål Kolstö (ed.), *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe*. London: Hurst & Company 2005.

