



Läraryrket AU 60
Examensarbete 10p
2004-12-14

Handledare:
Thomas Sörensen
Examinator:
Ingemar Ottosson

Lärobok i dåtid och nutid

**En studie av gymnasieläroböcker i historia mellan 1956 och 2003,
exemplet imperialismen**

Eva Lindblom
Thomas Persson

Lärobok i dåtid och nutid

En studie av gymnasieläroböcker i historia mellan 1956 och 2003,
exemplet imperialismen

Abstract

Den föreliggande uppsatsen handlar om läroböckernas framställning av imperialismen i gymnasieämnet historia mellan 1956 och 2003. Genomgången av läroböckerna följer fem teman; diskurs, människan, historiesyner, kunskap och lärande samt anknytning till läroplanen. Dessa fem teman visar att läroplanens mål inte alltid följs, detta beror främst på författarna som ofta har ett idealistiskt sätt att skriva på, förlagens krav på gångbarhet spelar här en viss roll. En lärarenkät visar att lärarna intar en mycket ambivalent hållning till sina läroböcker, de har en stark kritik mot läroböckerna men använder dessa flitigt. Det de mest saknar är mentalitetshistoria, långa linjer den lilla människan och kvinnan.

Frågor omkring vem som har skrivit läroböckerna och vilken politisk intention läroböckerna officiellt har följt diskuteras också. Skolans utveckling från 1900-talets början diskuteras och ger uppsatsen sin historiska ram. Hermeneutik har används som ett förhållningssätt där de fem teman har bearbetats. Postmodernitet ses i uppsatsen som en förklaring till att skolan i och med Lpf 94 har tappat delar av sin styrning. Vi för också en diskussion om vilken praktisk nytta en lärare kan ha med en djupgående förståelse för diskursen i läroböckerna. Uppsatsens långa tidsperspektiv ger också en insikt om historians tidsbundenhet, diskursen gör oss medvetna om vår egen tid och det mångkulturella samhälle vi lever i.

Nyckelord: lärobok, läroplan, skola, hermeneutik, kunskap och lärande, postmodernitet och diskurs.

Innehållsförteckning

| | |
|--|------|
| 1. Homo Docens och läroboken | s 1 |
| 1.1 Frågeställningar | s 3 |
| 1.2 Material | |
| 1.2.1 Primärmaterial | s 3 |
| 1.2.2 Sekundärmaterial | s 4 |
| 1.3 Forskningsläget | s 4 |
| 1.4 Metod | s 4 |
| 1.5 Lärobokens och läroplanens utveckling | s 7 |
| 1.6 Lärobokstextens form och funktion | s 12 |
| 1.7 Den svenska gymnasieskolans utveckling | s 13 |
| 1.8 Undersökningens disposition | s 18 |
| 2 Undersökningen | |
| 2.1 Tema diskurs | s 20 |
| 2.2 Tema Människan | s 23 |
| 2.3 Tema Historiesyner | s 24 |
| 2.4 Tema lärande och kunskap | s 26 |
| 2.5 Tema Anknytningen till läroplanerna | s 29 |
| 3. Lärarenkät | s 33 |
| 4 Slutdiskussion | s 35 |
| 5 Bibliografi | |
| 5.1 Läroböcker | s 38 |
| 5.2 Läroplaner och kursplaner | s 39 |
| 5.3 Sekundärlitteratur | s 39 |
| 5.4 Bilaga 1 Lärarenkäten | s 41 |
| 5.5 Bilaga 2 Sammanställd statistik | s 44 |

1 Homo docens och läroboken

Vi hoppas att *Perspektiv på historien* ska bli till nytta och glädje i gymnasiets historieundervisning och att den ska väcka ett intresse som blir kvar även efter skoltidens slut. Det finns ju trots allt ingen berättelse som är så spännande och dramatisk, så lärorik och tankeväckande som historien om det som faktiskt har hänt!¹

Ovanstående citat är hämtat ur förordet till en tämligen ny lärobok i historia. Författarna anser som synes att läroboken spelar en betydelsefull roll i undervisningen – den ska både vara till nytta och glädje samt skapa ett bestående historieintresse. I de flesta fall är det också ett faktum att läroboken är ett viktigt inslag i skolvardagen. Ofta utgör den stommen i undervisningen, och den ger en översiktlig bild av ämnets innehåll. Till skillnad från lärarens flyktiga ord är lärobokens texter dessutom bestående och möjliga att återvända till. Inom historieämnet, där möjligheten att med egna ögon undersöka den beskrivna verkligheten inte existerar, borde läroboken rimligtvis spela en särskilt viktig roll. Historia är ju ett ämne som till största delen förmedlas genom det skrivna ordet.

Man kan dock fråga sig om läroböckerna alltid lyckas skapa det intresse för ämnet som de citerade författarna önskar. Alla har vi nog erfarenhet av läroböcker som haft en motsatt verkan – varit så ofantligt tråkiga att intresset snarare dödats. Hur går då läroboksförfattarna tillväga för att skapa ett intresse? Hur lyckas man förmedla den spänning och dramatik som författarna ovan talar om?

Frågan är också vilken bild av historien som läroböckerna ger. Texterna är nämligen ett uttryck för författarnas tolkningar av de beskrivna skeendena, tolkningar som även är beroende av författarnas historiesyn och den existerande diskursen. Vilket uttryck får detta i läroböckerna? Är en diskurs möjlig att spåra i texterna, och vilken effekt får detta i så fall på läroböckernas bild av historien? Hur bilden tecknas är dessutom beroende av författarnas syn på lärande och vad som är värdefull kunskap. Denna syn har varit föränderlig över tid och beroende av hur de pedagogiska vindarna blåst. Naturligtvis är läroböckerna också styrda uppifrån, av direktiven från läro- och kursplanerna. Vilka avtryck ger dessa i böckerna?

Det finns således en mängd frågor som kan ställas till läroböckernas texter. Syftet med denna uppsats är att försöka besvara några av dem. Vi tror nämligen att en djupare insikt i hur läromedlen är utformade är viktig för en lärare. En sådan insikt främjar ett kritiskt förhållningssätt och därmed underlättas både valet av lärobok och användningen av den.

Att betrakta människan som *Homo docens*, den undervisande människan, har varit vår ledstjärna under arbetets gång. Med detta begrepp avses att människan drivs av en målsättning att åstadkomma en förändring hos en lärande, utvärdera denna förändring samt inta den

¹ Nyström & Nyström 2001, förordet.

lärandes perspektiv under processens gång.² Den grundläggande frågeställningen i vårt arbete har därför varit att se om läroböckerna på gymnasienivå i ämnet historia är relevanta uttryck för denna undervisande människa. Hur framgår detta i så fall i böckerna – och vad anser lärarna själva?

Vår strävan har varit att få en så bred överblick över läroböckerna som möjligt. Därför har vi valt att studera deras utformning i ett långt tidsperspektiv, från mitten av 1900-talet fram till idag. Förhoppningsvis kan man då upptäcka förändringar och trender som leder fram till dagens situation. Vi ville även få bredd i utbudet och har därför valt att undersöka samtliga tillgängliga gymnasieböcker som utgetts under den nämnda tidsperioden och som behandlar det område vi valt att studera. För att underlätta jämförelsen böckerna emellan har vi nämligen koncentrerat undersökningen till perioden *imperialismen*³. Denna ligger tillräckligt långt tillbaka i tiden för att kunna skildras med distans i alla böckerna. Samtidigt är perioden tillräckligt kontroversiell för att tydliggöra skiljelinjer i exempelvis historiesyn och människosyn. För att ge undersökningen en ytterligare dimension har vi dessutom förankrat läroboksanvändningen i den rådande skolverkligheten. Här har vi försökt ta reda på lärarnas inställning till läroböckerna och hur de använder dessa.

Idag när historieämnet är utsatt för nedskärningar och tidsbristen är stor har det blivit viktigare än någonsin att få maximal utdelning av undervisningen. I detta sammanhang kan en god kännedom om läroböcker vara till hjälp. Kanske kan en kritiskt seende lärarkår också medverka till att böckerna verkligen blir till nytta och glädje för eleverna samt leder till ett bestående historieintresse. I sådana fall fungerar läroböckerna som ett värdefullt hjälpmedel både för elever och för lärare.

Vi hoppas också att detta arbete skall ge oss en klarare bild av det material vi kommer att stöta på ute på våra blivande arbetsplatser och medvetandegöra oss om vikten av att följa styrdokumentens intentioner. Uppsatsen kan också tjäna som en sammanfattande reflektion av våra tankar omkring skolan år 2004.

² Se Marton & Booth 1997, s. 213-214 för en diskussion om *Homo docens*.

³ Imperialismen i denna kontext innefattar tidsperioden mellan ca: 1880 till 1914. De var då som kampen hårdnade mellan de europeiska staterna i jakten på utomeuropeiska landområden. Imperialismen skiljer sig från den tidigare kolonialismen genom att de europeiska staterna knöt de erövrade områdena fastare till sig rent ekonomiskt.

1.1 Frågeställningar

I vår uppsats undersöker vi läroböcker i historia på gymnasiet mellan åren 1955 och 2004. Vårt övergripande syfte är att med utgångspunkt i exemplet *imperialismen* ta reda på vilken bild av historien läroböckerna ger och vilket perspektiv författarna har. En frågeställning handlar om vilket diskurstänkande som läroböckerna ger uttryck för. Hur framställs imperialismen och ur vems perspektiv? Vilken syn på människan finns i böckerna? En annan frågeställning handlar om historiesyner. Vilka historiesyner finns representerade i böckerna? Är någon dominerande och i så fall varför? Ytterligare en frågeställning handlar om kunskap och lärande. Vilka kunskapssyner framkommer i de olika böckerna? Vilka uttryck tar sig kunskapssyner i relation till den tänkta läsaren? Realiseras läroplanernas intentioner om lärande i böckerna? Den sista frågeställningen handlar om hur läroböckerna fungerar ute i skolverkligheten. Hur används och uppfattas de av yrkesverksamma lärare?

Vi söker svaren på dessa frågor inom fem teman. De fem teman är Diskurs, Människa, Historiesyner, Lärande och kunskap, och Anknytning till läroplanen. Eftersom de analyserade böckerna tidsmässigt spänner över femtio år är det även av stort intresse för oss att försöka spåra eventuella trender och förändringar över tid.

1.2 Material

1.2.1 Primärmaterial

Vårt huvudsakliga primärmaterial består av läroböcker för gymnasiet mellan åren 1955 och 2003. Vi har endast använt de läroböcker som behandlar *imperialismen*. I de fall där det finns olika upplagor av samma bok, och variationerna mellan dessa är ringa, har vi valt att endast analysera den senaste utgåvan.

Till ett av våra fem teman använder vi också ett primärmaterial som består av läroplaner och kursplaner i historia för gymnasiet. Vi använder de som utkom med nya riktlinjer (eller reformerades) åren 1956, 1965, 1970, 1981 och 1994. Under denna tid kom även nyutgåvor med småjusteringar till huvudtexten regelbundet. Dessa har vi valt att inte behandla då vi anser att de inte tillför undersökningen något utöver det som framkommer i de huvudsakliga utgåvorna.

Vi använder oss också av en lärarenkät för att få reda på vilket förhållningssätt till läroböckerna som finns ute i skolverkligheten. Denna enkät skall ses som en pilotstudie för framtida forskning. Vi fäster därför inte allt för stort hänseende vid den i vår övergripande diskussion då tyngdpunkten i uppsatsen ligger på läroböckens analys.

1.2.2 Sekundärmaterial

Sekundärmaterialiet innefattar teoretiska diskussioner kring lärandetorier, diskursbegrepp, läroplansanalys och läromedelsanalys. Materialet tillhandahåller också en teoretisk ram för vår hermeneutiska tolkning samt material som berör postmoderniteten.

1.3 Forskningsläget

Forskningen kring läroböcker för gymnasiet har i Sverige inte varit så omfattande som man skulle önska. Det är för perioden fram till 1970 främst Herbert Tingsten som har granskat gymnasieläroböcker. Beträffande den senare tiden har bland andra Stig Hadenius och Claes-Olof Olsson gjort en undersökning 1971 som heter *Historieböckerna i det nya gymnasiet*. Här har man undersökt historieböcker som gavs ut 1967-1970. Denna undersökning har vi dock inte använt oss av då den från vissa håll varit utsatt för skarp kritik, kritiken har främst rört frågan om representativiteten av materialet och de slutsatser författarna har dragit.

Forskningen om gymnasieläroboksförfattarna är också bristfällig. Det är för svenskt vidkommande främst Sture Långstöm som har forskat kring detta. Hans avhandling som behandlar tidsperioden 1958-1993 har varit en betydelsefull inspirationskälla för denna uppsats. Inspirationen kan främst ses i vår genomgång och diskussion av läroplanerna, och situationen de tillkommit i. Även Göran Andolf har forskat kring läroboksförfattare. I sin avhandling *Historien på gymnasiet* från 1972 fokuserar han sina studier på tiden före 1965. Därför anser vi att detta arbete är inaktuellt för oss. Staffan Selander diskuterar i sin bok *Lärobokskunskap* från 1988 främst författarnas sätt att skriva historia. En närmare analys av innehållet görs inte. Föreliggande uppsats kan förhoppningsvis i en begränsad omfattning täppa till denna lucka i forskningen.

1.4 Metod

Vi har liksom alla andra som läser en text solglasögon av skiftande nyanser. Detta hermeneutiska konstaterande gör att vi tolkar läroböckerna och läroplanerna utifrån våra egna förutsättningar. Här blir vi en del av det som i 1994 års läroplan beskrivs som ”att gångna tidens människor skall bedömas utifrån deras förutsättningar och villkor”. Vi vill med detta inte säga att vi tillhör det förgångna men vi tolkar, och tolkningen är tidsbunden. Vår tolkning baserar sig på en förförståelse och det är förförståelsen som avgör vilken aspekt vi lägger på det föremål som studeras.

Per-Johan Ödman skriver att ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått”.⁴ När man läser den typ av texter som vi arbetar med är tolkningen och medvetenheten om tolkningsprocessen ett grundläggande antagande. För att få en insikt i vårt sätt att läsa och förstå har vi sneplat på det ovan nämnda citatet från Ödman.

Men vad är då hermeneutik? Detta svårgripbara begrepp som spökar inom de flesta humanvetenskapliga discipliner har vi försökt att förstå med hjälp av Richard E Palmer.⁵ Palmer identifierar och definierar tre moderna betydelser av hermeneutik; *att säga* (att uttrycka), *att förklara* och *att översätta*. Den sista betydelsen *att översätta* utelämnar vi här då den inte har samma signifikans för vårt användande av hermeneutik som de andra har.

Att uttrycka (säga) betyder att när man läser en text så gör man automatiskt en muntlig tolkning, tyst eller med hjälp av ljud. Man försöker att få tillbaka texten ”live” från textmassan. Läsaren försöker alltså att förstå texten genom att tyst för sig själv eller högt uttala texten. Detta präglar tolkningen (förståelsen) av texten.

En fråga man här kan ställa sig är hur vi läser idag i förhållande till när texten skrevs och hur den skrevs. Viss (främst äldre) text skrevs för att reciteras högt. Idag läser vi en text allt som oftast tyst och snabbt. Frågan blir alltså hur vi förstår texten i förhållande till hur den skulle förstås när den skrevs. Diskursen spelar här en viss roll då den styr de förståelseparadigm som förekommer i olika tider. Paradigmen i sin tur styr vad som är att betrakta som accepterad kunskap. Språk är i första hand inte tecken utan ljud, språket tappar en del av sin uttryckande kraft (och därigenom en del av sin mening) när den reduceras till bilder och i förlängningen text.

Att förklara betyder i hermeneutiska sammanhang att man är medveten om att ord inte bara säger någonting, de förklarar och rationaliserar också någonting. Förförståelsen inom hermeneutiken förstås så att den förklarande proceduren här ger en spelplan för förståelse, ”meaning is a matter of context”.⁶ En förklarande tolkning gör oss medvetna om att förklaringen är kontextuell. Denna måste göras inom en ’bubbla’⁷ av redan givna uppfattningar och intentioner. Vi gör som ovan nämnts en muntlig tolkning när vi läser en text, och för att tolkaren skall kunna framföra texten måste tolkaren förstå den. Han måste ha en förförståelse av subjektet (texten) och situationen innan han kan ge sig in i ’bubblans’ mening. Detta är den hermeneutiska cirkeln.

⁴ Ödman, 1994 s. 81

⁵ Palmer, 1969, s. 17-26

⁶ Palmer, 1969, s 24

⁷ Ordet bubbla används här i brist på annat.

Det är främst hos Friedrich Schleiermacher och Wilhelm Dilthey som vi har funnit beröringspunkter till vår uppsats, då den hermeneutik vi har använt oss av i vårt arbete fokuserar mer på en generell medvetenhet om människan som ett historiskt väsen och att människan för att få självförståelse måste ta en omväg via historien.⁸ Vi tycker också att Schleiermachers perspektiv är intressant när han genom att förvandla sig till författaren försöker nå fram till individualitet på ett direkt sätt för att förstå.⁹ Detta är intressant därför att man genom att vara medveten om och försöka leva sig in i forna tiders människors levnadsvillkor och förutsättningar efter modellen ”sin tids kontext” kan komma en bit mot förståelsen av en annan tid. Att detta också är tydligt formulerat i Lpf 94 gör saken ännu intressantare då bristen på detta perspektiv är tydligt i de flesta läroböckerna. Där Schleiermacher ville förstå personen själv ville Dilthey mer förstå den sociala och historiska värld vilken författaren var en del av.

Diltheys distinktion mellan humanvetenskap och naturvetenskap, att ”naturen förklarar vi, själslivet förstår vi”, har vi också tagit fasta på.¹⁰ Hans försök att finna vetenskapliga modeller för tolkning av humanvetenskapliga fenomen är självklart för oss. Med detta menar vi att det finns en grundläggande skillnad mellan humanvetenskap och naturvetenskap som blir ganska tydlig om man jämför olika gymnasieämnen som till exempel historia och kemi. Vår hermeneutik är alltså främst applicerad på det humanistiska gymnasieämnet historia. Svaret på om läroböckerna är medvetna om även detta blir till största delen negativt. Vetenskapsteori i någon form stöter man bara på (i bästa fall) i historia C. Det man då tar upp är här allt som oftast begränsat till olika historiesyner.

En annan intressant idé hos Dilthey är hans syn på människan som ”ett historiskt väsen”. Människans ”*historikalitet*” innebär här att människan förstår sig själv genom livets olika objektiviseringar, inte genom introspektion. Människans självförståelse är således inte direkt utan hon måste ta en omväg via historien. Människan är historisk genom att skapa sin egen historia, härigenom omskapar hon sig själv. Förståelsen är liksom människan historisk.¹¹

⁸ Ödman, 1994, s. 30

⁹ Ödman, 1994, s. 27

¹⁰ Ödman, 1994, s. 28

¹¹ Ödman, 1994, s. 30

Ödman menar att hermeneutiken är på väg mot ett normalvetenskapligt skede¹². Detta skulle då indikera att det som Thomas S Kuhn kallar för *vetenskapliga revolutioner* nu inom humanvetenskapen är inne i en mellanfas. Kuhn menar som sagt att det kontinuerligt sker en växling mellan vetenskapliga revolutioner och lugnare perioder av normalvetenskap.¹³

Detta kan vara en nog så problematisk hållning då Ödmans generaliserande här blir tämligen tydligt. Om vi lyfter blicken mot postmoderniteten kan man få intrycket av att det inte råder någon lugn period av normalvetenskap.

1.5 Lärobokens och läroplanens utveckling

Här diskuterar vi läroboken respektive läroplanens utveckling i Sverige. Orsaken till detta är att vi vill förankra våra undersökningsobjekt i historien.

Läroböcker började produceras under 1500-talet och 1600-talet. Boktryckarkonsten hade då fått genomslagskraft samtidigt som undervisningen började ske under mer organiserade former. Genom övergången från muntlig till skriftlig undervisningstradition uppstod ett behov av texter som strukturerade kunskapen och gjorde den lätt att minnas. Läroböcker i en modern mening, som grundstommen i en undervisning för allmänheten, uppstod dock först under 1800-talet. I samband med nationella satsningar på massutbildning för hela folket började det produceras läroböcker för olika åldersgrupper och olika ämnen.

De flesta läroböcker i Sverige under modern tid har publicerats av ett fåtal stora förlag. Författarna till dessa läroböcker har för det mesta själv varit gymnasielärare. Hur har dessa valts, vem har granskat dem och för vem har de skrivit sina läroböcker i historia? Man kan också undra om granskningen påverkat innehållet eller utformningen av läroböckerna. Många av läroboksförfattarna har medverkat i flera läroböcker. De som fick i uppdrag av ett förlag att skriva en lärobok rekryterade medarbetare inom sin bekantskapskrets. ”Vi bodde grannar”, ”det var personliga kontakter”, ”vi kände varandra sedan studietiden”, ”det var min gamle lärare som frågade mig”, säger några av läroboksförfattarna. Ett par av initiativen till läroböcker kom från författare själva, såsom Sven Tägil och Göran Graninger.¹⁴

Kan man se en politisk utveckling i läroböckerna? Sture Långström menar detta när han skriver att själva utformningen av ett skolämne som till exempel historia kan säga oss en hel del om olika tiders kultur och värderingar hos dem som haft makten.¹⁵ Efter det första världskriget, och med de fredsvindar som blåste då, skrevs det 1935 rent ut att historien skulle

¹² Ödman, 1994, s. 33-34.

¹³ Ödman, 1994, s. 43

¹⁴ Långström, 1997, s. 81-82

¹⁵ Långström, 1997, s. 64

användas för att påverka eleverna i en för de styrande i samhället önskvärd riktning. Samma sak kunde man se efter det andra världskriget. Demokratierna hade gått segrande ur striden och detta syntes i läroplanen. Demokratin och toleransen mot oliktankande skulle nu befästas och genomsyra samhället, inte minst i skola och uppfostran. 1946 års skolkommision blev det ideologiska instrumentet som den socialdemokratiska regeringen behövde.¹⁶ Denna uppfattning om den politiska utvecklingen kan man diskutera.¹⁷

Inom historieämnet dröjde det dock innan dessa politiska idéer genomfördes. Först på 1950- och 60-talet, då fostran och kritisk inställning till propaganda och demokrati kom på modet, blev historieämnet på gymnasienivå assimilerat med den gällande politiska ideologin. Samhällskunskap var sedan läsåret 1960/1961 ett eget ämne, och i Lgy 65 förändrades den didaktiska *vad*-frågan¹⁸ då fokus nu lades på de nya staterna i Asien och frigörelsen i Afrika.

När det gäller den didaktiska *hur*-frågan¹⁹ så var tematiska studier den viktigaste förändringen.²⁰ Man kan här konstatera att tematisering som begrepp är minst sagt luddigt. Detta syns inte minst i de läroböcker vi granskat där teman i realiteten lyser med sin frånvaro. Långström tar också upp ”den didaktiska *vad*-frågan” och menar att ”vad som bör finnas i läroboken är ett av de största problemen för en författare som skriver historia. Men författarna har trots detta i regel inte redovisat något av dessa problem för eleverna och lärarna.”²¹

Läroböckerna har också styrts mer eller mindre hårt av läroplanernas intentioner. Lgy 70 innefattade en kort allmän del och ett mer ingående supplement. Materialet organiserades i den allmänna delen i olika huvudmoment vilket lämnade fältet relativt fritt för läroboksförfattarnas tolkningar. I supplementet dominerade den allmänna historien, och förslag gavs på olika teman. 1981 fastställdes ett nytt supplement, supplement 71 för historia. Historiekurserna delades här in i två huvudmoment, en kronologiskt upplagd kärnkurs och ett tematiskt studium bestående av fritt valda fördjupningar. Supplementet tog upp kritisk läsning, historieuppfattningar, periodindelning, världen, Europa, Norden och hembygden, invandringen, planering, studieupptakt, arbetssätt, bedömning och samverkan.²²

¹⁶ Långström, 1997, s. 67

¹⁷ Se s.8-9 för diskussion.

¹⁸ Frågan handlar om *vad* man praktiskt skall undervisa om alltså undervisningens innehåll. Se till exempel Marton, Carlgren, Lärare av i morgon

¹⁹ Frågan handlar om *hur* man skall undervisa, det handlar alltså om undervisningsmetoden. Se till exempel Marton, Carlgren, Lärare av i morgon

²⁰ Långström, 1997, s. 68

²¹ Långström, 1997, s. 96

²² Långström, 1997, s. 70

I *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (Lpf 94) blev historia ett karaktärsämne. Kursplanen ger här läraren och eleverna stora friheter när det gäller val av stoff och upplägning av kurserna. Ett historiemedvetande och därigenom en insikt om den egna identiteten skall skapas. Man fokuserar också på kritisk analys och ett interkulturellt synsätt.

Hur har då förändringen sett ut? Långström skriver att ”gymnasieämnet historia har det senaste seklet förändrats från ett ämne där det nationella stoffet haft en stark ställning till en situation där det internationella materialet överväger. Något förenklat kan det sägas att förändringen också har gått från ett ’pluggämne’, som skulle tjäna det bestående samhället och dess makthavare, till ett ämne som åtminstone enligt styrdokumentet kan användas som instrument för att öka kunskapen om sig själv, sin nation och mänsklighetens livsvillkor samt för att skapa aktiva, kritiskt värderande och inkännande medborgare i en fördjupad demokrati.”²³

Beträffande det internationella materialet och den minskade fokuseringen på Norden så stämmer det nog ganska så bra. Att historia som ämne skulle tjäna det bestående samhället och dess makthavare är mer tveksamt. Låt vara att det fanns (finns) en grundläggande politisk agenda, men det är tveksamt om målsättningen med denna var att historieämnet skulle tjäna samhället och dess makthavare.

Herbert Tingsten lyfter 1968 fram ett citat från ett skolkommisionstänkande 1948: ”Satsen (att skolan skall fostra demokratiska människor) får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilken den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhällseliga stridsfrågorna och bör härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning”.²⁴

²³ Långström, 1997, s. 72

²⁴ Tingsten, 1969, s. 280

Om resonemang liknande detta var att betrakta som allmänt politiskt tankegods hos dem som drev igenom besluten om läroplanerna är det som sagt tveksamt om Långströms tolkning stämmer. Om politikerna som bestämmer läroplanernas utseende har denna inställning kan man knappast säga att de hade som avsikt att historia som ämne skulle tjäna det bestående samhället och dess makthavare.²⁵

Långströms andra sats om mänsklighetens villkor stämmer nog bättre. Om det sedan har skapats aktiva, kritiskt värderande och inkännande medborgare i en fördjupad demokrati är däremot mer tveksamt.

Man kan här göra ett i många stycken tragiskt konstaterande – kvinnorna är i det närmsta frånvarande i läroboksvärlden. I de läroböcker vi analyserat har det endast funnits två kvinnliga författare. Man kan bara hoppas att framtidens läromedel kommer att ha en annorlunda könsfördelning.

Kring sekelskiftet 1900 var de flesta av de betydande läroboksförfattarna politiskt aktiva, alla var klart konservativa utom en. Om man fortsätter att titta på Långström och hans studieobjekt så var två författare politiska aktiva socialdemokrater, de övriga nio kan karakteriseras som borgerliga. Majoriteten av författarna tror att deras politiska åsikter medvetet eller omedvetet spelat en roll vid författandet. Detta är en intressant observation då många av författarna var aktiva under bland annat 1970-talet. Man skulle här kunna tro att många av dem då skulle ha klart tydligare vänstersympatier i sin politiska läggning. Var de kanske 'fångade av sin tids politiska vindar'? Många av Långströms intervjuobjekt menar det. Nästan alla som skrev från slutet av 1960-talet fram till början av 1980 –talet säger sig ha varit mer eller mindre påverkade av att 'vänstervinden var stark' och tycker sig ha skrivit för mycket ur ett vänsterperspektiv, om Vietnamkriget och U-länder.²⁶ Hur eleverna präglades av detta (om de gjorde det) förtäljer inte Långströms avhandling.

De flesta läroboksförfattare har skrivit vid sidan om sitt vanliga arbete. Det är tanken på att få producera som har lockat flertalet av dem till att skriva. Sven Tägil och Ernst Söderlund säger att läroboksförfattande anses vara en merit i universitetssammanhang.²⁷

En intressant sak i Långströms avhandling är Hans Almgrens svar ”man vet ju vad lärarna vill ha” på frågan om urvalet. Skriver då läroboksförfattarna huvudsakligen för lärarna eller för eleverna? Man kan tycka att det vore bra om läroboken var skriven med eleverna för ögonen, och inte läraren. På så sätt hade man kanske sluppit den negativa inställningen till

²⁵ Min tolkning här bygger på en ordagrann läsning av Långström, om man tolkar Långström lite mildare så kan hans poäng fortfarande gälla.

²⁶ Långström, 1997, s. 95

²⁷ Långström, 1997, s. 82-86

läroboken som många elever ger uttryck för. Almgrens svar fortsätter att intressera när läroboksförfattarna får frågan om varför eleverna skall läsa historia i skolan. Här varierar svaren, bland annat sägs det att eleverna skall förstå, förklara och klara av sitt liv. Historia är ett kulturämne som ger bildning.²⁸

Vem bestämde då vad det skulle stå i läroböckerna? Majoriteten av författarna menar att de själv bestämt det mesta av innehållet i läroböckerna och omfånget, men förlagen har gått in med åsikter baserade på ekonomiska kalkyler kring ett visst antal sidor. När det gäller bilder, kartor och diagram har det ofta skett i samråd mellan författare och förlag.²⁹ Man kan undra om läroboksförfattarna här minns korrekt i alla lägen för som vi skall se längre fram så fanns det en ganska välutvecklad kontrollapparat kring innehållet och utformningen av läroböckerna.

Hur har då statens roll sett ut vid framställningen av läroböckerna från början av 1900-talet och fram till Lpf 94? År 1938 inrättades en läroboksnämnd, ett fristående organ som skulle granska alla läroböckers kvalitet och pris. I praktiken kunde inget undgå att granskas i statens läroboksnämnd. Budskapet som framkommer genom nämndens granskningsprinciper är ett budskap till läroboksförfattarna och förlagsfolket. De skall se till att stoffet stämmer och att samtliga kursmoment ska finnas med.³⁰

År 1948 upphörde skolöverstyrelsens (SÖ) prövning. En ny nämnd bildades och i den fick SÖ in två representanter. Övriga fem förordnades av konungen. Av dessa skulle två vara lärare och tre representera allmänna intressen. Från och med 1948 fick nämnden också rätt att praktiskt pröva böckerna innan de granskades.³¹

Granskningen tog fasta på i stort sett samma saker som innan. Under 1950- och 60-talen gjordes inga större förändringar i granskningen. År 1969 tillsattes en granskargrupp som skulle granska läroböcker i modern historia. Anvisningarna angav stoffets fördelning mellan olika årskurser, att stoff skulle analyseras och att principiella perspektiv borde beredas utrymme framför detaljer och anhopning av fakta. Man skulle också titta på rena pedagogiska frågor, hur studieteknisk färdighetsträning, kartor, bilder och dylikt var utformat. Detta signalerar en skillnad gentemot de tidigare instruktionerna, där korrekthet, pris och papperskvalitet var viktigt.³²

²⁸ Långström, 1997, s. 112-114

²⁹ Långström, 1997, s. 87-88

³⁰ Långström, 1997, s. 193-195

³¹ Långström, 1997, s. 195

³² Långström, 1997, s. 197

Statens läroboksnämnd avvecklades 1974 och man inrättade inom SÖ en särskild nämnd, läromedelsnämnden. Objektivitetsgranskning blev nu endast obligatorisk för samhällsorienterade ämnen i grundskolan. För de frivilliga skolformerna tolkades detta som att historia, samhällskunskap, religionskunskap och geografi. Man ville objektivitetsgranska läroböckerna därför att staten ville vara med och bestämma vad som skulle läras ut i skolorna, inte bara genom olika styrdokument utan också genom att kontrollera att läroböckerna hade rätt innehåll.³³

Samtidigt med läromedelsnämndens införande startades ett från SÖ fristående organ, statens institut för läromedelsinformation (SIL). Administrativt stöd, läromedelsregistrering och läromedelsinformation blev SIL:s huvudarbetsuppgifter. År 1983 flyttades läromedelsnämnden över till SÖ från SIL, nu skulle endast SO-ämnen granskas. Riksdagen fattade 1991 ett beslut om att objektivitetsgranskningen av läromedel skulle upphöra. Kommunerna blev nu ansvariga för de offentliga skolorna.³⁴ Långström menar att det finns all anledning att tro att författarna och förlagen uppmärksamt följde förändringarna i de statliga reglerna om läromedel under de år då granskningen av läromedel pågick.³⁵

Långström skriver vidare att ”den statliga granskningen i vårt land har haft direkta och indirekta effekter. En direkt effekt är att läromedelsstandarden som en följd av granskningen troligen blivit jämnare och läromedlens framställning av känsliga avsnitt mångsidigare. En indirekt effekt är att författarna och förlagen kan ha blivit mer försiktiga så att läroböckerna blivit utslätade, i vissa fall tråkiga och intetsägande samt att produktionstiden förlängts.”³⁶ Att läromedlens framställning av känsligare avsnitt skulle ha blivit mer mångsidiga som en direkteffekt av den statliga granskningen tvivlar jag på, snarare tvärtom. Den indirekta effekten hos Långström är troligen mer överrensstämmande med sanningen.

1.6 Lärobokstextens form och funktion

Lärobokstexten skiljer sig från andra texttyper i flera avseenden. Till att börja med är texten producerad för en bestämd situation, nämligen för att användas som ett hjälpmedel i skolans undervisning. Texten är därför strukturerad på ett överskådligt sätt där de ingående delarna har ett logiskt sammanhang. Genomgående är texten *fasettordnad*, vilket innebär att den innehåller olika teman som behandlas på likartat vis. Övergripande är lärobokstexten också anpassad till en bestämd målgrupp. I dagens heterogena klasser kan det uppstå svårigheter

³³ Långström, 1997, s. 197-198

³⁴ Långström, 1997, s. 199-201

³⁵ Långström, 1997, s. 203

³⁶ Långström, 1997, s. 206

här. Pedagogen Staffan Selander påpekar att lärarens roll i detta sammanhang blir dubbel – dels ska denne anpassa eleverna till texten, dels ska texten vid behov anpassas till eleverna.

Lärobokstextens syfte är att *reproducera* befintlig kunskap samt att *förklara* denna. Den process varigenom den vetenskapliga kunskapen förenklas och anpassas till lärobokens krav kallas för *pedagogisk text-traduktion*. Den pedagogiska texten är vidare uppbyggd av *kognem*, vilket betyder *den minsta meningsfullt kunskapsbärande enheten*. I historieläroböckerna utgörs kognemen av olika sammansättningar av bestämningarna *agent*, *händelse*, *tid*, *plats* och *objekt*. Lärobokstextens kognem har också *realreferens*, de beskriver verkliga händelser och personer.

Ett annat drag hos lärobokstexten är att den är *sluten*. Detta innebär att den rymmer det som är väsentligt att veta om det aktuella ämnesområdet. Textens innehåll blir därmed synonymt med ämnet. Detta synsätt ändras dock allt mer beroende på konkurrens från andra informationskanaler samt en vidgad syn på vad som är väsentlig kunskap. En flitigt använd lärobok blir dock centralpunkten i den *pedagogiska spiralen*, den blir både undervisningens start- och slutpunkt och det som strukturerar den beskrivna verkligheten däremellan. Vid sådana tillfällen blir naturligtvis lärobokens roll som auktoritet stark, och bilden som läroboken ger av verkligheten blir därmed synonym med den enda och sanna verkligheten.³⁷

Pedagogen Roger Säljö diskuterar begreppet *mediering*, vilket innebär att fysiska och psykiska redskap förmedlar, och därmed formar, vår föreställningsvärld.³⁸ I skolsituationer intar läroboken ofta en sådan medierande roll. Genom att vara ett föremål som man kan handha och snabbt plocka fram vetande ur fungerar den som ett fysiskt redskap, en *artefakt*. Men genom sitt innehåll blir lärobokstexten också ett psykiskt, eller *diskursivt* redskap. De diskurser som den lärande möter i texten påverkar på så sätt dennes diskurs om världen. Inom historieämnet är det särskilt viktigt att uppmärksamma denna egenskap hos läroboken, eftersom möjligheten för de lärande att göra egna studier av den beskrivna verkligheten är obefintliga.

1.7 Den svenska gymnasieskolans utveckling

Vi har i detta avsnitt valt att ge en kort genomgång av den svenska gymnasieskolans historia fram till 1940-talet och sedan fortsatt med en mer ingående studie av gymnasieskolans utveckling. Detta gör vi för att ge en historisk ram åt vårt arbete och därigenom förhoppningsvis underlätta för oinvigda läsare. Orsaken till att ha 1940-talet som

³⁷ Framställningen bygger på Selander 1988, s. 17-22, 27-41.

³⁸ Se Säljö 2000, kapitel 2 och 4.

skärningspunkt är helt enkelt att våra läroböcker och läroplanerna till dem utgavs vid denna tid.³⁹ Motivet till vår genomgång här är att vi vill sätta undersökningsobjekten i sin historiska kontext, sammanhangen förstås lättare med denna bakgrund.

Föregångarna till dagens gymnasieskola var medeltidens och reformationstidens domskolor och katedralskolor. Från 1620-talet började gymnasier att upprättas i ett antal stiftsstäder, det första i Västerås 1623. Undervisningen i dessa skolor var teologiskt förankrad och latinstudier upptog ett stort utrymme.

Man bestämde 1649 att det skulle finnas akademier, gymnasier och trivialskolor. I och med skolordningen 1693 infördes kunskapsprövning i gymnasiet för dem som ville fortsätta att studera vid universitetet. Syftet med denna första form av studentexamen var att hindra adelns söner från att börja vid universitetet utan en grundläggande utbildning, något som de tidigare kunnat göra.

I början av 1800-talet hade medelklassen vuxit sig stark och fått politiskt inflytande. Krav ställdes nu på en vidgad medborgarfostran med annat innehåll än i den traditionella utbildningen. I 1820 års skolordning infördes läroverken och kring mitten av århundradet infördes två parallella studievägar då gymnasiet fick en latinlinje och en reallinje. 1905 delades läroverket i en lägre och en högre skola, realskolan och gymnasiet. En ny läroverksstadga med tillhörande undervisningsplaner kom därefter 1928. Ytterligare en förnyad stadga och undervisningsplan kom 1933, metodiska anvisningar till denna undervisningsplan kom 1935.

Flickorna var däremot länge utestängda från högre utbildning i statlig regi. År 1870 beslutades det att flickor kunde avlägga studentexamen, men med undantag av några fåtaliga flickgymnasier fick de då studera som privatister. Från 1905 fick flickor dock tillträde till realskolan och från 1928 till gymnasieskolan på samma villkor som pojkar.

Då den 9-åriga grundskolan var helt genomförd 1953 infördes en delreform av 1933 års förordning. Denna reform innebar att man införde en allmän linje vid försöksgymnasierna vid sidan av latin- och reallinjen. År 1965 ombildades gymnasiet återigen som ett resultat av gymnasiereformen 1964. Denna reform medförde stora strukturella förändringar i förhållande till det tidigare skolsystemet med liknande inriktning.⁴⁰ Man fick nu fem linjer. Förutom den humanistiska, naturvetenskapliga samt samhällsvetenskapliga linjen, som närmast motsvarade de tidigare tre linjerna, tillkom nu även en ekonomisk och en teknisk linje. Samtliga fem nya

³⁹ Termerna för begreppet läroplan har skiftat under åren, det har hetat alltifrån skolordning, lärokurs, studieplan, normalplan, normalundervisningsplan till undervisningsplan. Se Lindmark 2004, s. 4.

⁴⁰ Dahllöf, 1971, s. 66

linjer blev 3-åriga, den tekniska även med en 4-årig studiegång. Den tidigare fackskolan inordnades också i det nya gymnasiet som 2-åriga allmänna linjer, en ekonomisk, en teknisk och en social. Alla gymnasier blev nu kommunala.

Riksdagen tog 1968 beslut om ett nytt integrerat gymnasium som infördes från 1971. Namnet ändrades nu från gymnasium till *gymnasieskola*. Detta markerade att en ny era inträtt och att det traditionella urvals- och examensgymnasiet inte längre existerade. År 1994 kom läroplanen för det frivilliga gymnasiet (Lpf 94). Här ersattes den statliga detaljregleringen av mål och resultatstyrning. Kommunerna blev alltså skyldiga att upprätta skolplaner och att följa upp dem.⁴¹

För att förstå de läroböcker och läroplaner vi har arbetat med i praktiken bör man ta i beaktande skolans utveckling från 1940-talet fram till idag. Kortfattat kan man konstatera att gymnasieskolans utveckling från 1930-talet fram till 1991 års skolutredning, signerad Göran Persson, präglades av framtidsoptimism. Man satsade på en stark utbyggnad, baserad på en växande industrialism. Statens detaljreglering upphävs i samband med införandet av Lpf 94 och det blir de enskilda kommunerna som blir verkliga huvudmän för skolan.⁴² Detta sker samtidigt som att elevernas valmöjligheter ökat undan för undan. Tendenserna liknar både den svenska högskolan och den amerikanska High School.⁴³

Detta medför såväl frihet som ekonomiskt ansvar. Friheten kan många gånger ha känts befriande då man inte som förr behövde följa den byråkratiska ordningen med länskolnämnd och skolöverstyrelse när man skulle starta nya gymnasielinjer.⁴⁴ Däremot är det mer troligt att den ekonomiska friheten även medförde en kris för många skolor då statens detaljreglering även medförde statliga anslag. När staten tog bort sin styrmöjlighet försvann även anslagen automatiskt. Detta lämnade många kommuner på en osäker grund, speciellt när lågkonjunkturen kom i slutet på 1990-talet.

När staten släppte sitt grepp om skolan släppte den inte bara den övergripande styrningen av skolan som institution, man släppte i praktiken även greppet om läroplanerna. Visserligen finns det allmänna läroplaner för ämnena i gymnasieskolan, men dessa har mer formen av ett allmänt hållet politisk viljeuttryck som omfattar de för dagen gällande grundläggande demokratiska värderingarna.

⁴¹ Jarlén, 2000, s. 10

⁴² Corné, 1999, s. 72

⁴³ Richardson, 1999, s. 134

⁴⁴ Corné, 1999, s. 72

Det är i detta sammanhang man bör se läroplanerna för gymnasieskolan före Lpf 94. Man bör se läroplanerna som ett uttryck för en expanderande skola såväl ämnesmässigt som geografiskt. Läroplanerna följer här helt naturligt statens uttalade vilja att modernisera Sverige och få fram människor som i skolan fått en yrkesutbildning för att sedan direkt gå ut i arbetslivet. I dagens samhälle finns det försvinnande små möjligheter att sluta skolan efter nionde klass och börja arbeta. Vad gör man då? Var skall ungdomarna bli av? Vad skall samhället göra när eleverna efter skolan inte har någon möjlighet att få ett arbete och därigenom betala skatt? Kanske har man halvt medvetet löst problemet genom att bredda dagens gymnasieutbildning så att alla, oavsett om de har tillräckliga kunskaper med sig från högstadiet eller ej, kan läsa vidare på gymnasiet. Har gymnasiet blivit en förvaringsplats och har den tolvåriga obligatoriska skolan då kommit ett steg närmare ett förverkligande?

Tiden efter Lpf 94 kan ibland kännas som vägen mot ingenmansland. Skolan byggs inte ut längre, den skärs i stället ned. Staten använder inte skolan för att säkra nya utbildningsområden i den utsträckning man gjorde förut, istället är kommunerna fria att välja de utbildningsområden som orten kan tänkas ha nytta av, och eftersom det är ”budgeten som styr verksamheten” så har skolan och dess utbildningar blivit starkt reducerade i många kommuner. Till detta kommer även att de utbildningar som finns kvar är bantade⁴⁵ i en sådan utsträckning att kvaliteten på undervisningen ibland kan ifrågasättas.

Om man i detta sammanhang identifierar dagens skolsverige som existerande i ett postmodernistiskt samhälle kan man förstå bristen på en uttalad och medveten strategi från såväl kommun som statsmakt för skolan. Man kan helt enkelt inte ens gissa hur framtiden kommer att se ut, och då är det svårt för att inte säga omöjligt att ha någon medveten strategi.

Existerar då dagens skolsverige i någon form av ett postmodernistiskt samhälle? Vi följer här Andy Hargreaves⁴⁶ och skiljer på postmodernismen och det postmodernistiska samhället. Hargreaves definierar postmodernismen som ett estetiskt, kulturellt och intellektuellt fenomen som omfattar olika stilformer och kulturella yttringsformer inom bland annat konst, musik, filosofi och litteratur. Postmoderniteten är hos Hargreaves ett samhällstillstånd som omfattar mönster av sociala, ekonomiska, politiska och kulturella relationer. Postmodernismen blir därmed en del av samt en konsekvens av postmoderniteten.

⁴⁵ Bantade i form av bland annat personalneddragningar och lokalbrist.

⁴⁶ Hargreaves, 1998, s. 52-55

Själva motorn till postmoderniteten hämtar Hargreaves hos Anthony Giddens och hans strukturens dualitet.⁴⁷ Strukturens dualitet slår fast att sociala strukturer både är mediet och resultatet av mänskliga interaktioner. Denna motor är nog så nära en perpetuum mobile som man kan komma. Det har nog mer eller mindre alltid fungerat på ett liknande sätt.

Om man följer Hargreaves och hans funktionella arbetsdefinition av postmodernismen,⁴⁸ och konstaterar att denna leder till kvalitativa förskjutningar i den etiska diskursen, så står läraren inför en helt ny situation med både konsekvenser och möjligheter. Och då lever vi i ett postmodernt samhälle.

Man hör ofta lärare klaga över att eleverna inte kan så mycket. Detta gäller såväl högstadiet och gymnasiet som den eftergymnasiala utbildningen i form av universitet och högskolor. Stämmer detta eller är det bara frågan om en perspektivförskjutning i samhället där läraren lever kvar i en föråldrad kunskapsdiskurs? Om man svarar ja på den frågan är det ganska lätt att hitta stöd för sin uppfattning om en förändrad kunskapsdiskurs.

Urban Dahllöf presenterar i sin bok *Svensk utbildningsplanering under 25 år från 1971* ett intressant dåtidsperspektiv. Detta pekar på en förlegad kunskapsdiskurs som kontinuerligt blir just förlegad. Han använder en enkätundersökning⁴⁹ från 1963 där universitets- och högskolelärare får svara på hur de ser på elevernas förkunskaper och färdigheter när börjar på den högre utbildningen. Resultatet av undersökningen är slående intressant. Samstämmigheten mellan universitetslärare inom olika grupper innefattande allt från teologiprofessorer till lärare vid tekniska högskolor är påfallande stor. Man klagat från universitetshåll bland annat på bristande studieteknik, brister i franska, tyska, statistik, sannolikhetslära och samhällskunskap. Engelskan och matematiken framstår dock som positiva undantag från regeln om bristande kunskaper.

Studien innefattade också en fråga där universitets- och högskolelärarna fick göra en bedömning av ett moment ur allmänbildningssynpunkt. Naturvetarna satte många humanistiska och samhällsvetenskapiga ämnesområden mycket högt medan humanister och samhällsvetare inte alls uppskattade naturvetenskapliga ämnen ur allmänbildningssynpunkt.

Om man till denna undersökning från 1963 lägger den idag vanliga uppfattningen att eleverna saknar olika typer av förkunskaper, såsom studieteknik, studiedisciplin och allmänkunskaper, kan man fundera på om det ändå inte är så att det gamla talesättet ”det var bättre förr” gäller som vanlig norm i skolan idag. Kritiken ”ta av dig solglasögonen” som

⁴⁷ Hargreaves, 1998, s. 56-57

⁴⁸ Där till exempel bilden ”en visuell ögonblickskultur” dominerar i förhållande till den kunskapsrika reflektion och formaliserad debatt som kännetecknade tidigare mer verbala perioder.

⁴⁹ Dahllöf, 1971, s. 72-74

används mot detta talesätt blir i allra högsta grad giltig. Det postmodernistiska perspektivet positivt tolkat kan då ge en dagsaktuell verklighetsförankring som hjälper läraren att bearbeta och kontextualisera sin undervisning så att eleverna har någon nytta av den.

Om man istället svarar nej på frågan om läraren lever i en föråldrad kunskapsdiskurs, och menar att de kunskaper som många elever idag saknar på gymnasiet främst består av en brist på en grundläggande förmåga att läsa och skriva samt bristande förmåga att närvara, så kan det postmodernistiska perspektivet (positivt eller negativt tolkat) inte hjälpa de lärare som inte vill ändra sin kunskapsdiskurs. Utan i bästa fall modifiera den något.

Man kan även göra en annan jämförelse mellan då och nu. Om vi återvänder till 1963⁵⁰ och tittar på en annan undersökning som Dahllöf refererar till⁵¹ ser vi att 74% av pojkarna och 60% av flickorna motiverade sina gymnasiestudier med orden ”jag behöver gå till gymnasium för att komma till det yrke som jag helst vill ägna mig åt”. När det gäller de som inte började på gymnasium så svarar 71% av pojkarna och 61% av flickorna att jag ”inte är så bra att jag kan komma in i gymnasium”. Tar man i beaktande att enbart 23% gick vidare 1963 mot att nästan alla går vidare idag kanske antalet elever med så kallat goda kunskaper, enligt den gamla kunskapsdiskursen, är lika många idag.⁵² Men att det är lätt att få en annan uppfattning då kvantiteten idag har helt andra proportioner, orsakade av ett paradigmskifte i samhället, bort från industrialismen och mot något relativt odefinierat. Teorin om postmoderniteten kanske kan hjälpa oss att identifiera detta odefinierade, som samhället i sina sämsta stunder försöker lösa genom en ”evig kvarsittning” (det vill säga i praktiken den 12-åriga gymnasieskolan). I väntan på ett totalt paradigmskifte där industrialismen slutligen gått i graven och ersatts av något helt nytt – kanske en post post modernitet – så får vi tålmodigt tillämpa Lpf 94:s intentioner.

1.8 Undersökningens disposition

Upplägget i den undersökande delen av uppsatsen följer fem teman. Dessa är i tur och ordning *Diskurs, Människan, Historiesyner, Lärande och kunskap* samt *Anknytning till läroplanerna*. Inom dessa teman diskuterar vi de analyserade läroböckerna i kronologisk följd. Slutligen följer en sammanfattande diskussion.

⁵⁰ Gemensamt för dessa siffror är att 23% av eleverna 1963 gick vidare till gymnasiet, Dahllöf, 1971, s. 67

⁵¹ Dahllöf, 1971, s. 71-72

⁵² Den kunskapsdiskurs som med relativt stor omfattning härskade på gymnasiet på 60, 70, 80 – talen.

2 Undersökningen

2.1 Tema diskurs

Den teori vi har valt för att tolka läroböckernas framställning av imperialismen har sitt ursprung i den palestinenske litteraturkritikern Edward Saids omformulering av Foucaults diskursbegrepp. Said menar liksom Claude Lévi-Strauss⁵³ att hjärnan kräver ordning. Denna uppnås genom att särskilja och notera allt och placera det som hjärnan är medveten om på en säker plats som går att återfinna. Enligt Said finns det tre *diskurser* som ända från 1700-talet är förbundna i samhället (idag finns det ingen diskurslös situation). Redan William Shakespeare använde begreppet diskurs som ”beteckning på Asien eller österlandet i geografisk, moralisk och kulturell mening.”⁵⁴ Saids tre diskurser är *maktdiskurs*, *kunskapsdiskurs* och *kulturdiskurs*. Dessa tre diskurser används av individer med makt mot de individer som inte har makt. Enligt Said är begreppet *Orienten* medvetet skapat av västerlandets imperialister för att kontrollera/förtrycka andra folk och andra kontinenter/regioner. Här används diskursen som ett maktinstrument. Said menar vidare att diskursen om Orienten är ett tankesystem.

Saids kunskapsdiskurs, kulturdiskurs och maktdiskurs kommer att tolkas så att kunskapsdiskursen interagerar med kulturdiskursen. Dessa ger sedan en legitimering för maktdiskursen som i sin tur behövs för att upprätthålla kunskaps- och kulturdiskurserna (ett gammaldags hederligt cirkelresonemang men ändå inte).

Said menar att kunskapen om Orienten har utbredd sig som vänsterinriktad kunskapsociologi enligt modellen *lär in* (signifikanta andra), *bekräftas* (befästs), *förmedlas* (till andra). Denna modell styrs enligt Said av diskursen. Said ser Israels kolonisering av Palestina som ett exempel på en västerländsk diskurs.

Said hämtar den historiska förankringen för sin diskurs från 1800-talet och dess skrivbordsforskare.⁵⁵ Majoriteten av de stora filologerna var aldrig i Mellanöstern utan de satt hemma på sina universitet. Problemen med denna typ av forskning är uppenbara. Man kan säga att man talar om orientalisterna utan att träffa dem, och man undersöker orientalisterna utan att resa dit. Man sitter i de akademiska fikarummen och kastar idéer fram och tillbaka för att få dem bekräftade och strukturerar således kunskap med diskurser. Dessa diskurser fungerar också som ”nedtystare” i akademiska sammanhang. De förstärker/försvagar olika grupper, man disciplinerar också kunskap med hjälp av diskurser.

⁵³ Strauss, 1984, kap 2-7.

⁵⁴ Said, 1995, s. 49.

⁵⁵ T ex Herbert Spencer, George Frazer m.fl.

Diskursen tar sig även uttryck i poesi, litteratur och konst för att förtrycka de upproriska. En diskurs styr tillika vilken kunskap som är att se som representativ och vilken som inte är det.

Diskursen och läroböckerna

De läroböcker vi har analyserat har det gemensamt att de inte innehåller någon reflektion från författaren om författarens egna västerländska diskurs. I vissa läroböcker (främst från 1990 – talet och framåt) finns det visserligen en uttalad medvetenhet om Europa och européernas aktiva agerande och förtryckande roll under imperialismens tidevarv, men någon medvetenhet om den egna kontexten finns inte.

I våra första analyserade läroböcker, skrivna under 1950-talet, framställs imperialismen i en positiv dager. Tack vare enskilda individer såsom Disraeli, Chamberlain och Rhodes kunde européerna bibehålla och förstärka sin makt. Deras driftighet och engagemang betonas genom lärobokförfattarnas ordval. Dessa individer ägde nämligen en ”glödande vältalighet”, arbetade med ”större iver”. eller ”energiskt” för imperialismens sak och var ”kraftfulla”. Då det gick illa för dem i kontakten med de koloniserande folken dog de för en god sak, som när ”den engelska generalen Gordon fann hjältedöden” i Sudan. (*Lärobok i allmän historia* 1955, s. 357-361) Perspektivet är helt europeiskt, de koloniserade folken existerar inte alls. De intressekonflikter som nämns finns inom de europeiska länderna, exempelvis mellan företrädarna för en ”lillengelsk” respektive ”storengelsk” inställning till kolonisering och imperialism. Englands förvärv av Suezkanalen framställs också som en inomeuropeisk intressekonflikt mellan England och Frankrike utan att det egyptiska perspektivet nämns. (*Medeltidens och nya tidens historia* 1958).

Under 1960-talet blir tongångarna i läroböckerna något mer negativt inställda mot imperialismen. Läroböckerna börjar diskutera förklaringar till imperialismen i termer av en feltolkad darwinism (*Historia* 1967) eller ett kapitalistiskt begär efter vinst och makt där socialisterna var emot och de konservativa var för imperialismen (*Historia 2* 1967). Man börjar även diskutera européernas grymhet mot de infödda folken: ”Med våld och list gjorde sig Europa till herre över Afrika” (*Historia 2* 1967, s. 192) samt ”under svåra grymheter tvangs de afrikanska stammarna till arbete” (*Historiens huvudlinjer 2 A*, s. 131). Det påpekas att ”alla kolonialmakter har en tung skuldbörda” (*Historia 2* 1967, s. 192), men också att imperialismen inte var entydigt negativ. Bland annat gjorde européerna positiva insatser ” mot sjukdom och andlig nöd” och de hade ”allvarligt främjat infödingarnas uppfostran” (*Historia 2*, s. 193). Man påpekar även att det var tack vare en europeisk utbildning som den afrikanska

nationalismen så småningom kunde uppstå och att den ekonomiska utvecklingen på sikt kom de infödda till godo (*Historiens huvudlinjer 2 A* 1967). En av läroböckerna antyder till och med att de infödda på sätt och vis var medskyldiga till imperialismen. Exempelvis var det ”Kedivens tilltrasslade finanser” samt en massaker på kristna som gav England och Frankrike anledning att ingripa i Egypten, och ”de lättköpta framgångarna i Afrika ökade också den maktberusning som präglar de europeiska makterna vid 1900 –talets början” (*Historiens huvudlinjer 2 A*, s. 127, s. 133).

Perspektivet i samtliga tre läroböcker från 1960-talet är övervägande europeiskt, men det finns tendenser till att uppmärksamma existensen av andra perspektiv. En av böckerna inleder kapitlet om imperialismen med att göra ett nedslag i Afrika och man diskuterar afrikansk och egyptisk kultur. Dock tappas detta perspektiv helt efter inledningen och blir sedan uteslutande europeiskt med undantag av vissa påpekanden om ett afrikanskt motstånd (*Historia* 1967). En av de andra böckerna uppmärksammar också att Afrika hade en kultur före européerna, men det framgår tydligt med vilkas ögon imperialismen betraktas: ”Även i västra Afrika räddade England det viktigaste” (*Historiens huvudlinjer 2*, s. 131). I dessa böcker finns även tendenser till att sätta in imperialismen i ett större sammanhang och man diskuterar att denna bidrog både till en enhetligare värld med minskande avstånd och till de kommande världskrigen (*Historia* 1967; *Historiens huvudlinjer 2 A* 1967).

I läroböckerna från 1970-talet och 1980 bekräftas och förstärks tendenserna från 1960-talet. Man fokuserar på kapitalismen som imperialismens främsta drivkraft och att det fanns en motsättning mellan vänster- och högergrupper. Perspektivet är även nu europeiskt, men tonen är allt mer kritisk. Exempelvis beskrivs Englands förvärv av Suezkanalen som ”kuppstat” (*Historia för alla* 1970, s. 60) och européernas agerande som uttryck för ”erövrarpolitik” (*Folkens historia* 1971, s. 215). Detta är dock inte helt entydigt. Visserligen påpekar man att ”gamla kulturer vittrade sönder under trycket från erövrarna” men också att ”nya livsvärden började göra sig gällande”. Man diskuterar även att den västerländska utbildningen medförde en medveten nationalism som inte existerade tidigare (*Historia i centrum och periferi* 1977, s. 255). Tendensen till historierelativism blir tydlig. Man diskuterar om tidsandan, det vill säga darwinismen, kan förklara eller till och med rättfärdiga imperialismen (*Historia för alla* 1970; *Historia i centrum och periferi* 1977).

I läroböckerna från 1990-talet och framåt betonas européernas grymma och förnedrande behandling av de infödda både i texten och i bilderna, och mer än tidigare diskuteras konsekvenser som att deras kultur och samhällsstruktur förstördes. Diskussionen om att varje tids människor ska dömas efter tidens förutsättningar är dock genomgående. ”Många

[européer] var besjälade av en djup känsla av ansvar och verklig humanism. /.../ att avlägsna de mest skrämmande exemplen på vidskepelse och häxkonster”, menar exempelvis en läroboksförfattare. Samtidigt menar han att ”alla system var rasistiska och exploaterande” (*Människans historia* 1993, s. 322). Imperialismens positiva konsekvenser, såsom utbildning och en uppbyggd infrastruktur, nämns också genomgående, utom i den tidigaste av böckerna (*Vägar till nuet* 1992). De politiskt färgade diskussionerna med en tydlig uppdelning i vänster- och högergrupperingar är däremot borta ur samtliga böcker.

Perspektivet är som tidigare europeiskt, men några av böckerna diskuterar de koloniserade ländernas förhistoria (t ex *Människans historia* 1993).

Läroböckerna från 1990-talet röjer en stor försiktighet i hanteringen av rasproblematiken. ”Såsom de vita betedde sig mot människor av andra ’raser’, skulle de svårligen kunnat bete sig mot dem av samma hudfärg” står det exempelvis i *I historiens spegel* (1997, s. 179) Att ordet *ras* sätts i inom citationstecken kan man mycket väl tolka som en förändrad maktdiskurs, eller åtminstone en ökad medvetenhet om diskursens existens. Nutida utslag av denna medvetenhet är att indiska forskares mer negativa uppfattning av imperialismen ställs mot brittiska forskares mer positiva (*Människan genom tiderna* 2003) och att det finns tendenser till att försöka se imperialismen ur de inföddas perspektiv. Det betonas att den europeiska rättsskipningen upplevdes som obegriplig för de infödda och ”vad afrikanerna själva tyckte om européernas erövring av deras kontinent tog konferensen inte hänsyn till” (*Epos* 2003, s. 392). Att använda begreppet kontinent i detta sammanhang visar dock på en renodlad europeisk diskurs. Författarna diskuterar även begreppet projektion, att ursäkta våld genom att säga att dem man förgriper sig på är lägre stående.

I samtliga lärobokstexter vi analyserat verkar författarna således till stor utsträckning omedvetna om att de skriver en lärobokstext om imperialismen ur ett europeiskt perspektiv och med fokus på européernas agerade. Troligen beror detta mer på en omedvetenhet om diskursen än ett medvetet förtryck. Vi kan dock se att en medvetenhet börjat vakna så smått på senare tid.

2.2 Tema Människan

I detta tema studerar vi hur *människan* i historien framställs i läroböckerna. Finns människor med i texterna överhuvudtaget – i så fall vilka människor och i vilken utsträckning? Framställs människan som god eller ond?⁵⁶ Vi har även valt att använda det diskursbegrepp

⁵⁶ Teorier om människan????

som vi arbetade med i det förra temat. Här tittar vi på vilket perspektiv människan framställs i och hur detta färgar framställningen. Vi undersöker även om det är nationer, individer eller grupper som läroboken bygger sin framställning kring.

Människan och läroböckerna

Alla enskilda individer som nämns i böckerna från 1950-talet är europeiska politiker såsom Chamberlain, Rhodes och Disraeli. Dessa framställs som driftiga, kraftfulla och värtaliga hjältar. I den mån de koloniserade folken överhuvudtaget nämns är det däremot genomgående som kollektiv. Beskrivningarna är också färgade av en inställning om den europeiska överlägsenheten: "Någon självstyrelse ansågs de färgade folken i Indien inte mogna för" eller "Kineserna äro ett rikt begåvat folk /.../ Men inom politiken ha de icke visat någon större begåvning, och de ha därför under långa tider lytt under främmande härskare och folk" (*Lärobok i allmän historia* 1955, s. 358, s. 362).

En av läroböckerna från 1960-talet inleder kapitlet om imperialismen med hövdingen Mansa Musa. Man frossar i hans rikedom, prakt och ett beteende som är mycket exotiskt (*Historia* 1967). Istället för att detta skulle vara ett utslag av ett sätt att motarbeta ett diskurstänkande blir effekten den motsatta. Mansa Musa framstår som ett exotiserat objekt vilket snarare förstärker diskurstänkandet. Efter inledningen domineras framställningen även i denna bok, liksom i de övriga böckerna från detta årtionde, av driftiga européer. Ordet *neger* används genomgående om de infödda i Afrika, som till exempel "det var negrerna själva som bedrev jakten på slavar" (*Historia* 1967, s. 331) eller "en negerhövding, som var okunnig i västerländska rättsregler och inte heller kunde läsa" (*Historia 2* 1967, 192). Man påpekar också att "infödingarnas primitiva tillvaro före européernas ankomst ingalunda var så lycklig som Rousseau inbillade sig" och exemplifierar med slavhandel, stamfejder, sjukdomar och tortyr. Författarna framhåller i detta sammanhang att kolonistörerna framgångsrikt bekämpat sådana missförhållanden och "allvarligt främjat infödingarnas uppfostran" (*Historia 2*, s. 192, s. 193. Liknande exempel finns i *Historiens huvudlinjer 2 A* 1967). Människosynen i böckerna framstår också som tämligen krass. I *Historia* (1967) menar man till exempel att matnyttiga växter från Amerika kompenserade den åderlåtningen på människor i Afrika som slavhandeln medförde.

I läroböckerna från 1970-talet och 1980 blir framställningen opersonligare och det förekommer färre namngivna individer. Några av böckerna diskuterar den europeiska rasuppfattningen, andra berör inte detta område alls. Inte i någon av läroböckerna beskrivs den infödda befolkningen på ett vis som vi idag uppfattar som nedvärderande. Däremot

framställs européerna stundom som omänskliga och grymma när de diskuteras. ”Under omänsklig grymhet tvangs afrikaner till arbete på kungens gummiodlingar”, skriver man exempelvis angående kung Leopold (*Historia i centrum och periferi* 1977, s. 247). Detta är typiskt för flera av texterna – de är i stort sätt värderingsfria förutom att den belgiske kungens grymhet påtalas då och då.

I böckerna från början av 1990-talet är människosynen negativ med fokus på de erövrade folkens förtryck och lidande. Nu börjar även de infödda folkens motståndskamp mot imperialisterna att lyftas fram, något som sedan är genomgående i flertalet av böckerna fram till idag. Man kan här se tendenser till en diskursmedvetenhet. Om detta skulle tillfredsställa Edward Saims diskurstänkande är däremot mer tveksamt därför att detta intresse för afrikansk emancipation lika väl kan vara ett utslag av ett dåligt europeiskt samvete. Detta kan tyda på att man i praktiken inte har lämnat de akademiska fikarummen. Texterna är inte längre lika värderingsfria, utan man kan exempelvis skriva att ”folkhjälten Samuel Maherero ledde Hererofolkets förtvivalade kamp för den mark där djuren betat i århundraden” (*Människan genom tiderna* 2003, s. 237). Man betonar också brutalitet och hänsynslöshet samt den ekonomiska exploateringen. Boken *I historiens spegel* (1997) lyfter även fram goda människor som Livingstone och Carey, vilka försökte hjälpa de infödda. Här nämns även en infödd kvinna, liksom i *Epos* (2003). Dessa två tillfällen är de enda då en kvinna nämns i någon av böckerna.

2.3 Tema Historiesyner

I analysen studerar vi vilken *historiesyn* som lärobokstexterna ger uttryck för. Med detta begrepp avses olika antaganden om vilka drivkrafter som orsakar förändring i historien. Vi kommer att kategorisera texterna som tillhörande den *idealistiska*, den *historiematerialistiska* eller *Annales-skolans* historiesyn.⁵⁷

Den idealistiska historiesynen innebär att det huvudsakligen anses vara individers och nationers agerande som driver historien framåt. Det är oftast ideologier av olika slag som ligger till grund för agerandet.

Enligt den historiematerialistiska historiesynen är det ekonomin som är drivkraften till förändring. Beroende på politisk ståndpunkt kan dessa ekonomiska faktorer antingen ses som negativa eller som positiva. Oftast är drivkrafterna mer opersonliga enligt detta synsätt.

⁵⁷ Ekman, Tullberg & Åmark 1993, s. 40-64; Kjörup 1999 (1996), s. 286-289, 325-326.

Annales-skolans historiesyn innebär att det är mentaliteter som för historien framåt. Dessa skyndar långsamt både i tid och rum och är ofta mycket svåra att identifiera. De ekonomiska och politiska faktorerna behöver inte påverka mentaliteterna utan det kan vara tvärtom. Vanligtvis anses mentaliteterna vara kollektiva.

Ett vanligt problem som infinner sig när man skall analysera historiesyn är att de tre ovan nämnda ofta tenderar att flyta samman i utläggningen av texten. Det är lättare att renodla historiesynerna i teorin än det är att behålla renodlingen i praktiken. Samhällets och människans komplexitet gör det svårt att fullfölja ingångsdefinitionerna. Man kan dock se tydliga tendenser, och det är dessa som vi försöker lyfta fram.

Historysyner och läroböckerna

Den dominerande historiesynen i läroböckerna från 1950-talet fram till idag är idealismen. I de tidigaste böckerna tar sig den idealistiska synen uttryck av äreminne. De omskrivna politikerna och stora männen beskrivs i mycket positiva ordalag – de är kraftfulla och energiska – och budskapet blir att det är deras agerande som för historien framåt. I boken från 1958 (*Medeltidens och nya tidens historia*) finns en tendens till att sätta in imperialismen i ett sammanhang genom att man ger en bakgrund till utvecklingen.

Under 1960-talet är fokus fortfarande på individerna, men beskrivningen är neutralare och draget av äreminne är nedtonat. Strävan efter ett sammanhang blir tydligare. I *Historia* (1967) går man så långt tillbaka i tiden som till tusentalet före vår tideräkning för att ge en bakgrund till imperialismen, och i *Historia 2* (1967) pekar man framåt mot världskrigen.

Under 1970-talet blir lärobokstexterna mer opersonliga. Böckerna fokuserar politiska händelser med opersonliga krafter eller stater som agenter. Idéerna får ett stort utrymme då flera av författarna diskuterar skillnaden mellan socialisters och konservativas inställning till imperialismen. Överhuvudtaget ägnar man mer plats åt att diskutera åsiktsskillnader och kolliderande intressen, och kapitalismen lyfts fram som en stark drivkraft till imperialismen. Detta är dock inte så tydligt så att man kan tala om en renodlad historiematerialism eller marxism. Texterna under denna tidsperiod är för övrigt så opersonliga och urvattnade att det är svårt att se någon tydlig tendens alls. Att diskutera historia på ett teoretiskt plan är en nyhet i läroböckerna från detta decennium. En strävan efter de långa linjerna finns också, framför allt i *Historia i centrum och periferi* (1977).

I boken från 1980 (*Historiens huvudlinjer*) har den tydliga idealismen och individcentreringen återvänt med full kraft. I det nio sidor långa avsnittet nämns nio kungar och stora män. Här finns också en tendens, om än svag, till att placera imperialismen i ett sammanhang.

Böckerna från 1990-talet ger också uttryck för en övervägande idealistisk historiesyn. Det är staternas agerande som för utvecklingen framåt. I *Vägar till nuet* (1992) finns en svag tendens till en historiematerialistisk syn då de ekonomiska orsakerna till imperialismen får företräde i avsnittets slut, medan *Alla tiders historia* (1994) istället kritiserar den marxistiska tolkningen av imperialismen. De enskilda individerna är inte så framträdande i böckerna från decenniets första hälft, men i boken från 1997 (*I historiens spegel*) finns ett stort intresse för *men on the spot* och deras agerande. I denna bok diskuteras också tidens mentalitet ingående och man resonerar kring vilken hänsyn man bör ta till samtidens rasuppfattning.

Trenden att lämna stort utrymme för diskussioner om samtidens mentalitet samt att se till de stora sammanhangen är genomgående i läroböckerna från 2000-talet. Man pekar ofta framåt mot världskrigen, men mera sällan mot dagsläget. Endast i *Epos* (2003) görs en tydlig koppling mellan imperialismen och dagens situation, då man diskuterar gränsdragningsproblematiken i Afrika, kallad ett "besvärligt arv". (s. 393).

I *Perspektiv på historien* (2001) är drivkrafterna mer opersonliga, men i de övriga böckerna är det stater och framför allt enskilda individer som agerar. Det är alltså frågan om en tydlig idealism. Idealism som ett sätt att spegla historiska förlopp kan ha den fördelen att det är enklare att skriva. Det kräver nämligen inte så mycket bakgrundskunskaper om sociala faktorer. Idealismen är också mer tilltalande för läsarna eftersom den inbjuder till direkt identifikation och inte kräver någon djupare sociokulturell reflektion. Dessa faktorer kan vara några troliga förklaringar till att idealismen är den dominerande historiesynen i läroböckerna.

2.4 Tema Lärande och kunskap

I detta avsnitt studerar vi vilken kunskapssyn som läroböckerna ger uttryck för. De begrepp vi använder här är motsatsparen *atomistisk – holistisk* kunskapssyn samt *ytrinriktat – djupinriktat* lärande. De olika kunskapssynerna innebär i korthet att det som är lärandets objekt antingen ses som en uppsättning isolerade detaljer (atomism) eller som en helhet i ett sammanhang (holism). De olika lärandeinriktningarna innebär att man antingen fokuserar på texten som

sådan och försöker memorera denna (ytinriktning) eller att man fokuserar på att få en verklig förståelse för textens underliggande budskap (djupinriktning).⁵⁸

Eftersom vi inte intervjuat eller studerat några av läroböckernas läsare kan vi inte veta vilken lärandestrategi de använder. Däremot strävar vi efter att ta reda på vilken strategi som böckerna uppmuntrar till genom sina upplägg. Anser läroboksförfattarna att läsaren är någon som ska lära in fakta eller någon man ska väcka ett historieintresse hos? Om läroboksförfattarna har den sistnämnda inställningen – hur gör de då för att fånga läsaren? I detta sammanhang är det också intressant att se hur mycket hjälp och styrning läroböckerna ger läsaren, till exempel beträffande markerade nyckelmeningar eller instuderingsfrågor.

Läroböckerna och synen på lärande och kunskap

Läroböckerna från 1950-talet är mycket faktaspäckade. De innehåller inga berättande partier och få bilder, däremot är årtalen och personnamnen många. Det framgår tydligt att läsaren inte är någon som skall fångas och bli intresserad utan någon som skall lära in. I den nyaste av dessa böcker (*Medeltidens och nya tidens historia* 1958) får läsaren dock lite hjälp till inläringen genom att namn och nyckelord är kursiverade. Man får också reda på att vissa partier med mindre textstorlek inte är avsedda för inläring utan för att läsas kursivt och diskuteras i klassen.

I *Historia* (1967) finns tendenser till dialog med läsaren. Genom en aptitretare i inledningen uppmanas läsaren att ”vi skall följa händelseförloppet”. Man uppmanar också till egen reflektion genom uppmaningen ”ge akt på”. Kapitlet börjar med en berättelse om en afrikansk hövding, och där finns också berättelser om Livingstone. Texten innehåller inte mycket fakta och författaren ger sig tid och utrymme att berätta. Mötet mellan Stanley och Livingstone skildras för att ge olika perspektiv på imperialismen vilket gör att framställningen blir mycket konkret för läsaren. I förordet till *Historia 2* (1967) står att ”en lämplig redovisningsform vid till exempel grupparbete är att låta eleverna omvandla dessa tabeller i olika slags diagram, en verksamhet som nog bör uppmuntras liksom konsten att i en sifferserie utläsa väsentliga skeenden. Att unna eleverna att med diagrammets åskådlighet för kamraterna redovisa ett skeende syns mig välbetänkt.” Detta genomförs också. I kapitlet om imperialism finns inte mindre än 5 tabeller på sammanlagt 15 sidor. Även här tar sig författarna tid att berätta om olika skeenden, och man anknyter till kinesisk konst och kultur.

⁵⁸ För en diskussion om *atomism – holism* respektive *ytinriktning – djupinriktning* se t ex Marton, Hounsell & Entwistle 1996, s. 61-74 eller Marton & Booth 1997, s. 40-46.

Kapitlet har 10 bilder. Även i *Historiens huvudlinjer 2 A* (1967) finns kursiverade nyckelord och bilder på nästan varje sida.

I böckerna från 1970-talet börjar en mer konstruktivistisk syn på lärande att göra sig gällande. Här det nämligen elevaktivitet och kritiskt tänkande som står i fokus. Böckerna har öppna frågor som gör att läsaren får tänka själv, och denne uppmanas till att visualisera och konkretisera textinnehållet. I böckerna från detta decennium införs också teoretiska diskussioner i texterna. I kombination med en opersonlig text med få människor, korta meningar, mycket fakta och få bilder blir nog läsaren svårfångad. I flera av böckerna finns nyckelord som är kursiverade eller skrivna i fetstil. I *Historia för alla* (1970) betonas att läroboken endast är en del av undervisningen. I förordet står att huvuddelen av undervisningen skall ägnas åt källstudier, bredvidläsning och fördjupning och att detta skall leda till en stegvis ökande självständighet. Det holistiska tänkande finns representerat i böckerna genom att man försöker sätta in imperialismen i ett sammanhang. I *Historia i centrum och periferi* (1977) görs exempelvis jämförelser mellan kolonialismen från olika tidsperioder och olika geografiska områden. Intrycket blir dock osammanhängande i två av böckerna där man klistrat på lite kultur till de torra texterna – en ögonvitnesskildring (*Folkens historia* 1971) och ett stycke med Kipling och Stevenson (*Historia i centrum och periferi* 1977).

I *Historiens huvudlinjer* (1980) finns också tendenser till att sätta in imperialismen i ett sammanhang genom att beskriva skeenden före och efter. Språket är enkelt, tydligt och drivande, till exempel ”engelsmännen skyndade sig nu” (s. 106) och texten är full av händelser. Textstorleken är varierande med kursiverade nyckelord och det finns bilder på ungefär varannan sida.

I böckerna från 1990-talet finns också många bilder, mellan en bild på varje sida till en på varannan. Böckerna från decenniets första hälft ger främst uttryck för en atomistisk kunskapssyn. I *Vägar till nuet* (1992) skildras exempelvis kontinenterna som loppans hoppande mellan bladen. Det holistiska djupseendet saknas, istället är det mer frågan om en klassisk kunskapsframställning där texten beskriver vad eleverna skall lära sig. I *Alla tiders historia* (1994) presenteras också kontinenterna som isolerade enheter och ett resonemang om orsak-verkan saknas. Överhuvudtaget är dessa texter främst beskrivande och inte så mycket diskuterande eller utredande. I förordet till *I historiens spegel* (1997) ber man om ursäkt för att det är för mycket fakta i läroboken, vilket tyder på att fakta börjar bli något fult enligt den pedagogiska trenden. I texten om imperialismen ger man också uttryck för en holistisk syn på lärandet där sammanhanget då-nu är centralt. Först tecknar man en bild av imperialismens tid,

där även Sverige är med på ett hörn, och man sätter in händelserna i sitt sammanhang. Meningarna och styckena är korta och texten är fylld av siffror och statistik. Man lättar dock upp det hela med lite berättelser här och där och några frågor som skapar en dialog med läsaren. Man anknyter också till skönlitteraturen i den löpande texten, inte bara i faktarutor, vilket tyder på att man tänker holistiskt även i detta sammanhang.

I böckerna från 2000-talet finns trenden att levandegöra historien genom att anknyta till romaner och filmer kvar (*Perspektiv på historien A* 2001, *Epos* 2003). Stilen i samtliga böcker är berättande och författarna tar sig tid att sätta in saker och ting i sina sammanhang. Förutom *Epos* (2003), som är tämligen opersonligt hållen, innehåller texterna värderingar som väcker känslor hos läsaren. Även bilderna är starka, till exempel visas människor som fått händerna avhuggna av imperialister. Årtalen är få liksom de rena faktauppgifterna. Texterna innehåller inte så många pedagogiska grepp. I *Perspektiv på historien A* (2001) finns frågor i slutet av avsnittet, men dessa är av karaktären ”förhørsfrågor” vilka främst leder till ett ytrinriktat lärande. I *Epos* (2003) avslutas imperialismavsnittet med en sammanfattning.

2.5 Tema Anknytning till läroplanerna

Här tittar vi på hur läroböckerna anknyter till läroplanerna.⁵⁹ Vi undersöker först målen i läroplanen, sedan tittar vi på lärobokens inledning (om det finns någon) och på vad man skriver i lärobokstexten. Det bör även här poängteras att temat imperialismen inte kan förväntas ge ett heltäckande intryck av läroböckernas anknytning till den för tiden aktuella kursplanen. Även om inledningarna kan förmedla en tänkt intention så kan vi inte bedöma huruvida den genomförts eller inte då vi bara har tittat på ett kapitel.

Läroböckerna och läroplanerna

Läroplan 56

I allmänna synpunkter formuleras målen för historieundervisningen, eleverna skall lära sig att utnyttja de historiska källorna och därigenom vidga sin kunskap. Skilda epokers särart skall beaktas och världsperspektivet skall framträda. Ett par citat kan här användas för att lyfta fram denna läroplans intentioner: ”Nuet får belysa det förgångna och äldre tider fördjupa förståelsen för samtiden”,⁶⁰ ” Saklighet och tolerans i uppfattning och omdöme bör gälla såväl

⁵⁹ Före 1965 fanns det inga centrala läroplaner för gymnasieskolan, vi använder därför metodiska anvisningar för ämnet historia för dessa år. Efter 1965 fram till 1994 har vi använt målen i läroplanerna. För enkelhets skull kallar vi allt för *läroplan* oavsett om det rör sig om metodisk anvisning/läroplan/kursplan.

⁶⁰ Läroplan 56 s. 288

det i rummet som i tiden avlägsna”,⁶¹ ”Den bör skapa respekt för fakta, sinne för proportioner och balans i omdömet”⁶² samt ”Huvudlinjen inom historieämnet blir den politisk och sociala i en ram av allmän kulturhistoria”⁶³

I den enda lärobok vi har som berörs av denna läroplan, *Medeltidens och nya tidens historia för gymnasiet* från 1958, lyfter man i förordet fram att sambandet mellan Sveriges och övriga Europas historia skall framhävas. Detta stämmer bra med de allmänna synpunkterna i läroplanen. I den löpande texten är det dock sämre med detta.

Läroplan 65

I mål anges att undervisningen i historia skall fördjupa och vidga kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp i allmän och nordisk historia. Historieundervisningen skall också ge insikt om hur vår egen tids samhällsformer har vuxit fram. Historieundervisningen skall vidare ge kontakt med källmaterial och därigenom utveckla en kritisk förmåga och ge möjlighet att nyanserat bedöma såväl det förgångna som nutiden.⁶⁴

Vad gäller att vidga kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp i allmän och nordisk historia så skildras imperialismen (om man kan kalla den för en epok) som en isolerad enhet i samtliga läroböcker. Visst vidgas kunskaperna om denna epok i historien, låt vara ur ett europeiskt perspektiv, men ändå. I *Historiens huvudlinjer del 2A* (1967) ger man kunskaper i imperialismkapitlet om väsentliga förlopp enligt den allmänna definitionen i läroplanen.

Insikten om hur vår egen tids samhällsformer vuxit fram berikas inte i de tre läroböckerna. I *Historia för gymnasiet* (1967) finns det inte någon koppling till nutiden för förståelsen av densamma mer än i inledningen till kapitlet om imperialismen. Man gör visserligen en koppling mellan imperialismen och koloniernas frigörelse på sidan 342 men detta kan svårtligen kopplas till hur vår samhällsform vuxit fram, då inte detta utvecklas närmre.

Kontakten med källmaterialet etableras inte alls i imperialismkapitlet. Detta bör man dock inte tolka som att ansatser till att arbeta med källor nödvändigtvis skulle vara frånvarande i de andra delarna av respektive bok. Detta gäller även den kritiska förmågan, som inte heller sätts på prov i detta kapitel.

Den *vad*-didaktiska frågan tangeras i förordet till *Historia 2* (1967) där man säger att man har en tematisk disposition. Vilken det skulle vara säger varken inledningen eller texten som sådan något om.

⁶¹ Läroplan 56 s. 289

⁶² Läroplan 56 s. 289

⁶³ Läroplan 56 s. 289

⁶⁴ Läroplan 65, s. 177

Läroplan 70 (Målen är hämtade från 1981)

Enligt denna läroplan skall man se alla företeelser i olika tider, i olika kulturkretsar samt se väsentliga drag i det historiska skeendet. Man skall också genom historiestudiet förstå världen idag och därigenom få förståelse för de problem som kan ge konsekvenser för framtiden. Vidare skall man också bedöma samhällsförändringar, olika drivkrafter och tidsskeden enligt sina egna förutsättningar. Man skall förstå bakgrunden till idag.⁶⁵

Samtliga läroböcker ger i imperialismkapitlet eleverna kunskap om väsentliga drag i det historiska skeendet. Detta förutsatt att imperialismen är att se som ett väsentligt drag i det historiska skeendet.

Att hjälpa eleverna till en förståelse av världen idag, och att härigenom se konsekvenserna för framtiden gör inte någon av läroböckerna i någon större utsträckning, möjligen med undantag av *Vägar till nuet* (1992). I *Historiens huvudlinjer* från 1980 skildras imperialismen som historia berättad där, i sin tid och sin kontext. Man ser inte heller att det nutida är ett resultat av det förflutna i *Historia i centrum och periferi* (1977). Man dömer istället som vanligt dåtiden utifrån nutiden. Härigenom ser eleverna inte heller konsekvenserna för framtiden. I *Två sekler* från 1974 skriver man i inledningen, betitlad ”till läsaren,” att man skall se (följa) utvecklingslinjer som lett fram till dagens stater. Detta gör man inte i någon nämnvärd utsträckning. I *Vägar till nuet* från 1992 görs däremot en koppling mellan imperialismen och första världskriget. Här poängteras det i inledningen att man skall förstå sig själv genom att förstå hur man gjort i andra tider. I denna bok fördömer man inte heller imperialismen. Eventuellt kan man se detta som en kontextnyans då sin tids kontext annars saknas helt. I denna bok konstaterar man också att vi alla har solglasögon. *Alla tiders historia* (1994) innehåller inte någon koppling till kursplanens tal om att se sig själv i nutiden som ett resultat av ett historiskt skeende.

Läroplan 94

Viktigt här är att både i ett kort och ett långt perspektiv skapa sammanhang och ge bakgrund. Här betonas historieämnets betydelse för att stärka identiteten och kulturarvet. Man betonar även vikten av att skapa historisk medvetenhet, även kallat *historiemedvetande*. Eleverna skall också utveckla ett *historiskt sinne*. Med detta menar man att gångna tiders människor skall bedömas utifrån deras egna förutsättningar och villkor. Historiestudiet skall också stärka grundläggande värden och utveckla kritiskt tänkande. Olika slags historia är viktigt.

⁶⁵Lgy 70, supplement 71, S. 6

Att skapa ett sammanhang och ge en bakgrund i ett långt och ett kort perspektiv gör man delvis beträffande bakgrund och sammanhang i *Historiens spegel* (1997). Här pekar man i imperialismkapitlet fram emot de båda världskrigen som resultat av imperialismen. I *Epos* (2003) finns det delvis en koppling bakåt och en koppling framåt då man i sin historieskrivning går fram till koloniernas frigörelse. Det långa och korta perspektivet kommer delvis bort i *Människan genom tiderna* (2003). Första världskriget och Pearl Harbour nämns här indirekt som ett resultat av imperialismen.

Att stärka identiteten och kulturarvet strävar man efter enligt inledningen till *Perspektiv på historien A* (2001). Man skriver nämligen att tyngdpunkten i framställningen ligger på Europa och att ”vi lagt stor vikt vid att skildra européernas möten med andra kulturer”. Om man menar att en nutidsanknytning behövs för att stärka detta kulturarv så står sig *Perspektiv på historien A* (2001) slätt i imperialistkapitlet där nutidsanknytning saknas. I *Epos* (2003) påpekar man att det för det mesta är Europas historia som står i centrum, och man betonar också Norden och Sverige. Så om man menar att detta stärker kulturarvet (vad nu detta är) så gör man det i denna lärobok. I inledningen till *Människan genom tiderna* (2003) anges att man har en kronologisk framställning i epoker där Nordens och Sveriges historia behandlas som sammanhängande avsnitt inom respektive epok. Om denna epokindelning kan tänkas stärka identiteten och kulturarvet så följer läroboken den delen av kursplanens intention.

Att ett historiemedvetande eftersträvas deklarerar man i förordet till *Historiens spegel* (1997). Här står att man skall ha både längdsnitt och tvärsnitt och att man skall använda historia för att få en bättre förståelse för nuet. Detta genomförs någorlunda i texten om imperialismen. I *Alla tiders historia maxi* (2002) ser man en tendens till historiemedvetande då man skriver att världen idag (i varje fall Indien) är ett resultat av imperialismen. Värt att notera här är att man inte lägger en negativ värdering i detta. Det finns dock ingen tydlig diskussion i texten som leder fram till en ”utvecklad förståelse av nutiden”.

Sin tids kontext tar man hänsyn till i *Historiens spegel* (1997). Man diskuterar hänsynstagande till tidens rådande mentalitet och att olika tider har olika synsätt. *Perspektiv på historien A* (2001) visar ett visst mått av ”bedömning utifrån förutsättningar och villkor” när man inledningsvis konstaterar att imperialism som begrepp inte från början hade den nedsättande klang den har idag. I *Epos* (2003) har man inte noterat läroplanens tal om sin tids kontext då man i inledningen inte nämner någonting om att gångna människor skall bedömas utifrån sina förutsättningar och villkor. Det kan tilläggas att någon notering om sin tids kontext inte har uppenbarats sig i den löpande texten heller då européerna här enbart är onda.

Att stärka det kritiska tänkandet i form av en analyserande historieskrivning via tankemönster och ideologiska föreställningar gör författarna till *Perspektiv på historien A* (2001). *Epos* (2003) hänvisar till läroplanens ord om en undervisning som är ”problemorienterad”, och som skall öva en ”kritisk och analytisk förmåga”. Man ställer sig frågan hur en lärobok skall nå upp till dessa mål. Denna insikt är de resterande böckerna tråkigt nog befriade från. I *Alla tiders historia Maxi* från 2002 kan man se tendens till ett kritiskt tänkande i slutstycket där imperialismens följder diskuteras kort. Här kommer en någorlunda nyanserad kritik mot kolonialmakterna fram. Om det kritiska tänkandet stärks genom att ”öppna elevernas ögon för att det historiska förloppet är ett resultat av ’alla krafters spel’” så bidrar *Människan genom tiderna* från 2003 till detta.

3. Lärarenkät

Syftet men lärarenkäten har varit att försöka kartlägga lärarnas inställning till läroböckerna, samt se hur de använder dessa och vilken uppfattning de har om dem.⁶⁶ Enkäten bygger på svar från 21 gymnasielärare som arbetat allt ifrån mindre än ett år till mer än 20 år. Lärarna arbetar på olika gymnasieskolor i medelstora skånska städer.

Det verkar inte som om läraren i gemen upplever sig ha något större inflytande över inköpsprocessen av läroböcker. De böcker som är inköpta verkar också finnas kvar länge, och används trots att flera av lärarna klagar över att de är omoderna. Det är troligen en ekonomisk fråga. Trots att lärarna är tämligen kritiska mot läroböckerna används de dock ganska flitigt. En vanlig motivering till detta är att läroboken skall vara ett stöd till eleverna vid självstudier och repetition av prov.

Det finns inga tydliga samband mellan hur länge man har varit lärare och hur ofta läroboken används. Av de nytexaminerade lärarna finns det de som använder läroboken vid varje tillfälle och de som aldrig använder läroboken. Bland de riktigt erfarna lärarna finns det på liknande sätt både de som använder boken vid varje lektionstillfälle och de som gör det sporadiskt. När det gäller lärarna som arbetat fyra till tio år är bilden dock enhetligare. Flertalet av dessa har svarat att de använder boken vid enstaka tillfällen eller vid vissa ämnesområden.

⁶⁶ Vi sammanfattar här de skriftliga kommentarerna från lärarenkäten. I de fall svaren är möjliga att sammanställa i sifferform så redovisas dessa i bilaga 2

Den största kritiken mot lärobokens funktion i elevgruppen är att texterna är osammanhängande, framförallt därför att texterna är starkt nedkortade och samtidigt faktaspäckade. Flera lärare skriver också att texterna upplevs som svåra av eleverna i rent språkligt avseende.

Det lärarna anser sig sakna i läroböckerna är huvudsakligen ett övergripande sammanhang och koppling till nutiden, men även fler bra övningar och bra arbetsuppgifter. De vill också ha mer historia sedd ur kvinnans och den lilla människans perspektiv.

De flesta lärare är däremot tämligen positiva till hur läroböckerna motsvarar kursplanens intentioner. Det som eventuellt saknas är framför allt tydliga jämförelser och samband mellan olika företeelser och tider. Flera av lärarna upplever det också som problematiskt att nutidsanknytningen saknas.

Flertalet av lärarna tycker att lärobokens framställning av historien stämmer överrens med deras egen uppfattning. Detta är något förvånande eftersom majoriteten av lärarna anser sig vara mentalitetshistoriker, och den största kritiken mot läroböckerna är just dessas oförmåga att tydliggöra samband och ge långa linjer.

Endast fyra av lärarna skulle själva vilja skriva en lärobok. De skulle då vilja föra in mer idé- och mentalitetshistoria samt göra böckerna mer tematiska. En av lärarna skulle vilja skriva en lärobok utifrån olika aspekter av historieämnets nytta och strukturera boken efter detta.

4 Slutdiskussion

Syftet med föreliggande uppsats var att få en djupare insikt i gymnasieläroböckerna i historia. Med en ingående kunskap om läromedel tror vi oss bli bättre rustade att hantera dessa böcker i en framtida lärargärning på ett optimalt sätt. För att få med så många aspekter av läroböckerna som möjligt studerade vi dem inom fem teman. Dessa var *Diskurs, Människan, Historiesyner, Lärande och kunskap* samt *Anknytning till läroplanerna*. För att underlätta jämförelsen böckerna emellan koncentrerade vi analysen till perioden *imperialismen*. Vi har även gjort en enkätundersökning för att förankra läroböckerna i den praktiska skolvardagen. För att få ett långt tidsperspektiv som tydliggör trender och förändringar i böckerna har vi studerat böcker från 1950-talet fram till idag.

Det har framkommit att skolan genom sociala förändringar, vilka främst förklaras av en postmodernistisk utveckling, radikalt har förändrat sitt utseende. Från att ha varit en skola utbyggd och reglerad av staten för att tillgodose samhällets växande behov i industrialismens tidevarv, har den blivit frikopplad från staten och därigenom förlorat en del av sina styrmedel. Läroplanerna har följt ett liknande öde av samma orsaker.

Läroböckerna har också på sätt och vis följt skolans utveckling, från att ha varit relativt styrda av staten genom olika kontrollorgan till att bli mer frikopplade från statlig styrning. Det har också framkommit att läroböckernas innehåll och upplägg väl svarar mot den tid de tillkommit i. Någon större självreflektion undantaget några läroböcker som har utkommit på 2000-talet har inte förekommit. Den akademiska diskursen har styrt läroböckernas innehåll och upplägg på ett relativt stabilt sätt. Då konflikter har uppstått med den politiska intentionen har den akademiska diskursen oftast indirekt segrat då de som skriver läroböckerna majoritetsvis har varit studerande vid universiteten.

Vår framtid som lärare i morgondagens skola framstår som full av möjligheter, då vi som individuella lärare idag har fått ett mycket större inflytande över undervisningen än vad man hade innan. Detta lägger samtidigt ett stort ansvar på den individuella läraren, i fråga om kunskaper och insikter i ämnet och hur detta skall förmedlas. Eftersom läromedlet ofta är centralt i undervisningen kan en djupare insikt i detta var en god hjälp.

Studiet av vårt första tema *Diskurs* fick oss att inse att läroböckerna är ytterst färgade av en tydlig västerländsk diskurs med ett utpräglat vi- och demtänkande. Detta var mest utpräglat och helt oreflekterat i de tidigaste böckerna. Gjorde man ett nedslag i de koloniserade folkens kultur blev dessa snarast exotiserade och kulturklyftorna framstod som ännu djupare. På senare tid har en större medvetenhet om diskurstänkandet framkommit i böckerna. Man betonar starkt imperialismens negativa sidor och låter den infödda befolkningen komma till

tals. Man för också diskussioner om att var tids människor ska studeras mot bakgrund av sin egen tid och dess mentalitet.

Studiet av det andra temat *Människan* fick oss att uppmärksamma vikten av att ha med människor i historieskrivningen, för att levandegöra genom identifikation. De texter, framför allt från 1970-talet, där få människor var närvarande var mycket torftiga och oengagerande. Vi blev också uppmärksamma på hur stor betydelse valet av människor får för vilken bild av historien som tecknas. I de tidiga böckerna var det främst politiker och andra stora män som skildrades, vilket ger en mycket snäv bild av dåtidens värld och agerandet i denna. I de mer nutida böckerna finns en strävan efter att även få med den ”lilla människan”. Bilden av historien får då en bredare och mer vardaglig prägel. Kvinnan i historien lyser dock fortfarande nästan totalt med sin frånvaro. Här kan man diskutera vilka konsekvenser denna bristande möjlighet till identifikation får för den kvinnliga halvan av eleverna. Kanske finns det ett samband mellan bristen på kvinnor i historieskrivningen och bristen på kvinnliga läroboksförfattare?

Det tredje temat *Horiesyner* fick oss att ytterligare skärpa vår uppmärksamhet på vilken bild av historien som förmedlas. Läroböckerna ger till största delen uttryck för en idealistisk syn, även om det numera också finns en dragning mot mentalitetshistorien. Anledningen till idealismens dominans kan vi bara spekulera i. Möjligen handlar det om att det är enklare att skriva denna typ av historia då en fokusering på enskilda personer inte kräver en så omfattande studie av de omgivande strukturerna. Möjligen anser författarna också att det är lättare att fånga ett elevintresse vid denna typ av historieskrivning.

Det fjärde temat *Lärande och kunskap* tydliggjorde de pedagogiska vindarnas obeständighet för oss. Det visade även att synen på elevens roll i skolan förändrats. I de tidigaste böckerna var eleven en person som skulle lära in, i de senare en person som ska få ett historieintresse väckt. Att den holistiska kunskapssynen slagit igenom märks på att flertalet av de nutida böckerna strävar efter att sätta i händelserna i ett sammanhang. Faktakunskaper anses också nästan fult, och är något man ber om ursäkt för. Historieämnet breddas också och öppnas ut mot film och skönlitteratur.

Det sista temat *Anknytning till läroplanerna* visade oss att det finns en medvetenhet hos författarna om vikten att följa läroplanernas intentioner. Detta är dock starkast i böckernas förord och genomförs sämre i texterna. I de nyare böckerna kan vi se att man tämligen väl lyckas få med en anknytning till trendbegreppen *historiemedvetande* och *historiskt sinne* medan det är sämre beställt med att servera olika sorters historia.

Lärarenkäten medvetandegjorde oss om lärarnas ambivalenta inställning till läroböckerna – dels är de starkt kritiska mot dem, dels använder de dem tämligen flitigt. Den största kritiken, att böckerna saknar en mentalitetshistorisk och kvinnohistorisk anknytning, visar att författarna inte lyckats fullfölja läroplanens intentioner här. Detta visar återigen på vikten av att läraren själv i högsta grad kompletterar och balanserar läroböckernas historiebild.

Det hermeneutiska förhållningssättet vi antagit i uppsatsen har hjälpt oss i vår medvetandegörande process. Vi har blivit mer reflekterande över läroböckerna och deras innehåll och kommer därigenom på ett för eleverna konstruktivt sätt (hoppas och tror vi) att undervisa med mer förståelse och inlevelse än vad vi annars hade gjort. Vi har också insett vikten av att läroböckerna kompletteras och balanseras upp av en god undervisning. Flertalet av böckerna ger nämligen en ytterst fragmentariserad och torftig bild av historien, vilket snarare avskräcker eleverna än väcker ett historieintresse. Kort sagt – ju sämre läroboken är, desto högre blir kraven på läraren att levandegöra historien. Förhoppningsvis kommer vi efter denna uppsats att inta en mer kritisk hållning till läroböckerna samt vara observanta på vilken bild de ger av historien.

Att vara uppmärksam på ett diskurstänkande är inte minst viktigt i dagens mångkulturella skola. Hur uppfattar elever med invandrarbakgrund innehållet i historieböckerna? Vi inser att man inte bara kan fokusera på dåtidens kontext utan att man även måste fokusera på vår tid och de olika diskurser som finns här och nu. Att vår undersökningsperiod spände över en tidsmässigt lång period har även tydliggjort historiens tidsbundenhet för oss. Detta har fått oss att bli medvetna om att vår egen undervisning också är tidsbunden.

5 Bibliografi

5.1 Läroböcker

Almgren Lars, Löwgren Arne & Bergström Börje,

2002 *Alla tiders Maxi*, Malmö

Bergström Börje, Löwgren Arne & Almgren Lars,

1994 *Alla tiders historia, Grundbok i historia för gymnasieskolan*, Malmö

Berglund Börje,

1970 *Historia för alla. Historia utan lärobok del 2, Studiehäfte och handledning för gymnasiet och vuxenundervisning*, Stockholm

Borg Ivan & Nordell Erik

1967 *Historia för gymnasiet, årskurs 2*, Stockholm

Brolin Per-Erik, Dannert Leif & Holmberg Åke,

1980 *Historiens huvudlinjer 2 B, ET 2*, Stockholm

Brolin Per-Erik, Dannert Leif & Holmberg Åke,

1967 *Historiens Huvudlinjer, Lärobok för gymnasiet, 2A, H, S, N*, Stockholm

Graninger Göran, Tägil Sven

1977 *Historia I Centrum Och Periferi del 2*, Stockholm

Graninger Göran, Tägil Sven & Carlsson Kjell-Åke,

1992 *Vägar till nuet. Från forntiden till våra dagar. Historia för gymnasieskolan*, Stockholm

Hildingson Lars, Kjellin Gunnar, Norman Torbjörn, Westin Gunnar T & Åberg Alf,

1974 *Två sekler. Lärobok i historia för gymnasieskolan, 3- och 4-årig linje, åk 2-3*, Stockholm

Jacobson Gustaf & Söderlund Ernst,

1955 *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*, Stockholm

Kumelin, Kjell,

1957 *Sveriges historia för gymnasiet*, Stockholm

Matsson Ragnar, Burgman Torsten, Degerman Allan, Gustafsson, Bo & Lagerström Herbert,

1967 *Historia 2, Hum Sh Na*, Malmö

Nyström Hans & Nyström Örjan,

2001 *Perspektiv på historien A*, Malmö

Oredsson Sverker & Andersson Lars (red.),

1997 *I historiens spegel. Långa linjer och tvärsnitt*, Göteborg

- Sandberg Robert, Karlsson Per-Arne, Modin Karl & Ohlander Ann-Sofie,
2003 *Epos, För gymnasieskolans kurs a och b*, Stockholm (1996)
- Skrutowska Karin, Stattin Jan, Westin Gunnar T & Norman Torbjörn,
2003 *Människan genom tiderna. Historia för gymnasiet A-kursen*, Stockholm (1997)
- Söderlund Ernst, Seth Ivar, Johanneson Gösta,
1958 *Medeltidens och Nya Tidens Historia för Gymnasiet*, Stockholm
- Tham Wilhelm, Kjell Kumelin & Folke Lindberg,
1971 *Folkens historia. Åk 2. För gymnasieskolans treåriga ekonomiska och fyraåriga tekniska linjer*, Stockholm
- Westin Gunnar T,
1992 *Människans historia 2. Åren 1815-1945. Lärobok i historia för gymnasiet*, Stockholm

5.2 Läroplaner och kursplaner

- Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*, Stockholm, 1964
- Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*, Stockholm, 1960
- Läroplan för gymnasieskolan, allmän del, skolöverstyrelsen*, Utbildningsförlaget, 1970
- Läroplan för gymnasiet, SÖ Förlaget, skolöverstyrelsen*, Stockholm, 1965
- Metodiska anvisningar för undervisningen i historia i gymnasiet, Aktuellt från skolöverstyrelsen, årgång 14, 29*, Liber läromedel, Utbildningsförlaget, 1961
- Metodiska anvisningar för undervisningen i historia i gymnasiet, Aktuellt från skolöverstyrelsen, årgång 9, 19*, Liber läromedel, Utbildningsförlaget, 1956
- Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, historia, supplement 71*, Skolöverstyrelsen, 1981

5.3 Sekundärlitteratur

Corné Lars

- 1999 *Från Lumber Till Lagman, yrkesskolan som blev gymnasieskola, 50 års av utveckling*, Nossebro

Dahllöf Urban

- 1971 *Svensk utbildningsplanering under 25 år*, Studentlitteratur

Hargreaves Andy

- 1998 *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund (1994)

Jarlén Leif

- 2000 *Gymnasium 2000, tradition och förnyelse*, Borås

- Kjorup Soren
1996 *Människovetenskaperna, problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*, Lund
- Lindmark Eva
2004 *Läroplaner och andra styrdokument före 1970*, 7 upplagan
- Långström Sture
1997 *Författarröst och lärobokstradition*, Umeå
- Marton Ference, Booth Shirley
2000 *Om lärande*, Lund (1997)
- Marton Ference, Carlgren Ingrid,
2002 *Lärare av i morgon*, Stockholm
- Marton Ference, Hounsell Dai, Entwistle Noel
1996 *Hur vi lär*, Kristianstad
- Palmer Richard E
1969 *Hermeneutics, Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Evanston
- Richardson Gunnar
1999 *Svensk utbildningshistoria*, Lund
- Said Edward
1989 *Orientalism*, Stockholm, (1978)
- Selander Staffan
1988 *Lärobokskunskap, pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, Lund
- Strauss Claude-Levi
1984 *Det vilda tänkandet*, Lund
- Tingsten Herbert
1969 *Gud och fosterlandet, studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm
- Ödman Per Johan
1994 *Tolkning, förståelse, vetande, hermeneutik i teori och praktik*, Nordstedts
- Åmark Klas (red) Ekman Stig, Thullberg Per
1993 *Metodövningar i historia I, historisk teori, metod och källkritik*, Lund

Hej!

Vi går sista terminen på gymnasielärodbildningen (motsvarande "gamla PPU:n") på Högskolan Kristianstad. För närvarande arbetar vi med en C-uppsats i pedagogiskt arbete om läroböcker i historia. Vi skulle därför bli mycket tacksamma om ni vill svara på följande enkät. Kontakta oss gärna om ni har några frågor.

Med vänliga hälsningar

Thomas Persson 0739-681016
Eva Lindblom 0411-66246

thomas333@comhem.se
eva.lindblom333@comhem.se

1. Hur länge har du varit lärare i historia på gymnasienivå?

- Mindre än ett år
- Ett till tre år
- Fyra till tio år
- Mer än tio år
- Mer än tjugo år

2. Vilken lärobok/läroböcker i historia använder du?

3. Varför använder du just denna lärobok/dessa läroböcker?

- Den verkade bäst bland dem som fanns tillgängliga på skolan
- Den verkade bäst bland dem som fanns tillgängliga på marknaden
- Boken var redan inköpt och det fanns inga andra alternativ
- Boken rekommenderades av en kollega
- Det var den bok som var billigast att köpa in

Annan orsak _____

4. Hur ofta använder du läroboken/läroböckerna i din undervisning?

- Vid varje lektionstillfälle
- Vid enstaka lektionstillfällen
- Vid vissa ämnesområden/moment
nämligen _____

- Aldrig

5. Vad tycker du om läroboken/läroböckerna du använder?

- Mycket bra
- Bra
- Dålig

Motivering _____

6. Fungerar läroboken/läroböckerna i elevgruppen?

- Ja
- Sådär
- Nej

Motivering _____

7. Är det något du saknar i läroboken/läroböckerna? Ange i så fall vad.

8. Anser du att läroboken/läroböckerna motsvarar intentionerna i läroplanen/kursplanen?
Motivera ditt svar.

10. Stämmer lärobokens framställning av historien överens med din egen uppfattning?
Motivera ditt svar.

Sammanställda svar från lärarenkäten

1. Hur länge har du varit lärare i historia på gymnasienivå?

| | |
|------------------|---|
| Mindre än ett år | 2 |
| Ett till tre år | 5 |
| Fyra till tio år | 9 |
| Mer än tio år | 2 |
| Mer än tjugo år | 3 |

2. Vilken lärobok/läroböcker i historia använder du?

| | |
|------------------------|---|
| Alla tiders historia B | 7 |
| Epok | 6 |
| Människa genom tiderna | 6 |
| Epos | 2 |

3. Varför använder du just denna lärobok/dessa läroböcker?

| | |
|--|---|
| Boken var redan inköpt och det fanns inga andra alternativ | 8 |
| Den verkade bäst bland dem som fanns tillgängliga på skolan | 5 |
| Den verkade bäst bland dem som fanns tillgängliga på marknaden | 5 |
| Boken rekommenderades av en kollega | 1 |
| Det var den bok som var billigast att köpa in | 2 |

4. Hur ofta använder du läroboken/läroböckerna i din undervisning?

| | |
|--------------------------------|---|
| Aldrig | 3 |
| Vid varje lektionstillfälle | 9 |
| Vid enstaka lektionstillfällen | 6 |
| Vid vissa ämnesområden/moment | 3 |

5. Vad tycker du om läroboken/läroböckerna du använder?

| | |
|------------|----|
| Mycket bra | 0 |
| Bra | 15 |
| Dålig | 6 |

6. Fungerar läroboken/läroböckerna i elevgruppen?

| | |
|-------|----|
| Ja | 7 |
| Sådär | 12 |
| Nej | 2 |

8. Anser du att läroboken/läroböckerna motsvarar intentionerna i läroplanen/kursplanen? Motivera ditt svar.

| | |
|-------|----|
| Ja | 7 |
| Nej | 4 |
| Sådär | 10 |

9. Stämmer lärobokens framställning av historien överens med din egen uppfattning? Motivera ditt svar.

| | |
|-------|----|
| Ja | 10 |
| Nej | 7 |
| Sådär | 4 |

10. Vilken är din historiesyn?

| | |
|-----------------------|----|
| Historiematerialist | 5 |
| Historieidealister | 5 |
| Mentalitetshistoriker | 11 |