

Henrik Åström Elmersjö

En av staten godkänd historia

Förhandsgranskning av svenska läromedel
och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991

Nordic
Academic
Press

NORDIC ACADEMIC PRESS

Innehåll

Förord	7
1. Statens läromedelsgranskning som förhandlingsarena	9
2. Staten, historieämnet och läroböckerna	43
3. Historieläroböckerna i skolkontexten	77
4. Historievetenskap och läroböcker	113
5. Historiens huvudpersoner	143
6. Historiens fokus, mening och drivkrafter	195
7. Sammanfattande slutsatser	261
Förkortningar	281
Noter	283
Källor och litteratur	331

Förord

Den här boken har skrivits som en del av mitt postdok-projekt, som finansierats av Lärarhögskolan vid Umeå universitet inom ramen för en större satsning på utbildningshistoria och historiedidaktik. Jag står i stor tacksamhetsskuld till flera personer och institutioner som på olika sätt hjälpt mig genom forsknings- och skrivprocessen.

Jag vill särskilt tacka personalen på Riksarkivet i Arninge och Umeå universitetsbibliotek, mina kolleger vid Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, samt vännerna i forskningsmiljön Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning. En del av medlen för min anställning har också kommit från forskarskolan Historiska medier, där jag haft en del administrativa uppgifter som i någon mån har förlängt den tid jag har haft att färdigställa den här studien. Boken ges ut med hjälp av generösa bidrag från Stiftelsen Karl Staaffs fond för frisinnade ändamål och Magnus Bergvalls stiftelse. Tack!

Några enskilda personer finns förstås också att uppmärksamma. Jag har exempelvis haft många och långa diskussioner med flera personer, som på olika sätt har hjälpt mig hitta nya infallsvinklar och nya texter att läsa. För stöd i dessa avseenden vill jag tacka Maria Deldén, Björn Norlin, Anders Persson och Lina Spjut. Texten har i olika skepnader lästs av flera personer varav jag särskilt vill tacka Anna Larsson, Kristina Ledman, Daniel Lindmark och – allra främst – Daniel Nyström, som läste och kommenterade en stor del av manuset och gav en mängd viktiga synpunkter vilka föranledde avsevärda förbättringar. Tack Daniel!

Mitt största tack går dock till min familj. Tack Anneli, Olle och Ivar för att ni alltid stöttar och förgyller min tillvaro.

Norra beteendevetarhuset, Umeå
försommaren 2017
Henrik Åström Elmersjö

Statens läromedelsgranskning som förhandlingsarena

Människors förändrade frågor till det förflutna utgör ett incitament för en ständig omförhandling av historien. Vilka är vi och vilken historia är viktig för oss? Olika gruppers historia förhandlas också gentemot andra grupper, likaså är olika händelsers betydelse för större berättelser ämnen för förhandling. En fråga som dock är svår att ge ett precist svar på är var och när denna förhandling sker, den sker nämligen överallt och hela tiden. Allmänna diskussioner om historia, populärhistoriska framställningar, tidskrifter, böcker och film samt politiska rörelsers historieskrivning är arenor där historien uppenbarligen förhandlas, och dessa arenor har varit föremål för olika typer av studier om människors förändrade inställning till det förflutna och till olika historier.¹ Vissa förhandlingsarenor är mer centrala än andra och skolans historieundervisning kan antas vara en av de mer betydelsefulla arenorna, baserat på var forskare har letat efter spår av förändringar i uppfattningar om historien.² Även debatter om historieundervisning har ansetts värda att uppmärksamma och där har olika typer av arenor undersökts, från politiska beslut och utredningsmaterial angående historieundervisningens mål till mer partikulära intressen i historieundervisningen.³

Den här boken ska behandla den svenska statens inflytande över och roll i förhandlingen om historien genom kontrollen av läromedel i historia. Mellan 1938 och 1991 fanns det någon form av statlig förhandsgranskning av läromedel i Sverige, även om den efter 1983 mer var av recenserande än av godkännande karaktär. För författare och utgivare av historieläroböcker innebar inrättandet av Statens läroboksnämnd 1938 att innehållet fick en ännu tydligare officiell stämpel. Vidare skapades en delvis dold arena för diskussion om

historia i allmänhet och den av staten sanktionerade historien – objektiv och uppbygglig eller subjektiv och kritisk – i synnerhet, när diskussioner fördes mellan förlag, författare och ämnessakkunniga i den statliga förhandsgranskningens tjänst. Statens läroboksnämnds och dess efterföljares arkiverade material ger en unik inblick i diskussioner som fördes om den statligt sanktionerade synen på vilken historia som skulle läras ut i en tid då många av historieämnets tidigare käpphästar och riktningar omprövades.

Läroböcker är bara en av en mängd medietyper där historia förmedlas och därmed en begränsad del av historiekulturen. Som kulturella artefakter, som ska förmedla ett kulturinnehåll och socialisera elever till givna identiteter och ett ”sunt” förhållande till det befintliga samhället, är läroböcker knappast representativa för historieförmedling i stort.⁴ Jag vill dock hävda att läroböcker är och framför allt har varit – innan de utmanades av andra texter och medieformer – en mycket central del av historiekulturen i ett samhälle.⁵ En av de viktigare förhandlingarna om vad i det förflutna som kan betraktas som gemensamt – en kulturellt betingad historia – är därför förhandlingen om vad som ska finnas med i historieläroboken. Det problem som ska angripas i denna bok är kopplat till en nationell historiekulturell förhandling och gäller främst hur statlig styrning av skolans historieundervisning påverkar denna förhandling.

I förhållande till studier om offentliga historiekulturella debatter är ambitionen att den här studien ska ge nya kunskaper om historiekulturell förhandling och om hur synen på historia förändrades under en mycket dynamisk tid då läroplaner och kursplaner i historia utvecklades från en syn på ämnet som skapare av sund fosterlandskänsla till en syn som grundade sig på internationell förstäelse och demokrati, och då läroböckernas status förändrades från nationella monument till kritiskt granskade texter bland andra.⁶ Genom att studera ett försök till styrning kan jag blottlägga förhandlingslogiken, och inte endast den historiekulturella utvecklingen i sig. Det är till exempel en öppen fråga huruvida läroboksgrensningens diskussioner behandlade mer vittgående uppfattningar av historia än hur kursplanernas intentioner skulle omsättas i lärobokstext. Fortgick diskussionen om vilken historia och varför just denna historia även i läroboksnämndens granskningar och diskussionerna

mellan nämndens ämnessakkunniga och förlagen? Min ambition är också att belysa förhållandet mellan historieläroboksförfattare och historieforskning, med de statliga granskarna och deras utsedda ämnessakkunniga som medierande agenter. Boken är samtidigt, även om det inte är en huvudsak, ett bidrag till forskningen om förhållandet mellan undervisningspraktiken och den statliga styrningen.⁷ Detta bidrag gäller främst hur den statliga granskningen av läromedel kan ha påverkat utvecklingen av nya läromedel, med nya perspektiv och metoder.

Historiekulturell förändring under 1900-talet

När historieämnets förändringar diskuteras finns flera aspekter att ta hänsyn till. För det första finns allmänna hållningar till historien som förändras över tid. För det andra förändras skolans historieämne i relation till dessa allmänna hållningar och till olika gruppers inflytande över skolan: Vilka historiekulturella utgångspunkter skrivs fram i läro- och kursplaner? För det tredje förändras de vetenskapliga normerna för vad som karaktäriseras som god historieforskning, både vad gäller metodfrågor och vilken historia som anses vara den intressanta.⁸

Förändringen av historiekulturer hör samman med samhällliga och kulturella förändringar som innebär att frågorna till det förflutna förändras i och med att de kulturella behoven förändras. Människor ställer nya frågor därför att de är i behov av nya förklaringar till den tid de lever i. Framför allt har kristider lyfts fram som viktiga för frammanandet av nya frågor och därmed nya sätt att se på historien, men även av en parallell förstärkning av de frågor som ställts tidigare.⁹ Motsättningar gällande hur historien ska förstås med ursprung i nuet har ofta undersökts mot bakgrund av kriser eftersom både den traditionella berättelsen och diverse motberättelser har formulerats och omformulerats särskilt mycket just då. Det finns dock anledning att titta på hur historiekulturer och synen på historiens förklaringsvärde förändras långsamt, mellan kriserna.¹⁰

Historikern Martin Wiklund har pekat på ett antal utmaningar mot den rådande historiediskursen om det moderna Sverige under 1960-, 1970- och 1980-talen. Den allt mer framträdande

modernitetskritiken kom från flera håll och Wiklund identifierar ”60-talsvänsterns” utmaning, den nya kvinnorörelsens utmaning, alternativrörelsens utmaning och den liberala utmaningen. Dessa ställs i relation till något Wiklund kallar ”huvudberättelsen om det moderna Sverige”.¹¹ Kritiken av denna huvudberättelse, som beskrivs som en socialdemokratisk berättelse, grundade sig i helt olika definitioner av begrepp som ”modernitet” och ”modernism”, men också i olika tolkningar av samtiden och den önskvärda framtiden samt vägen till denna framtid. På olika grunder ifrågasattes huvudberättelsen om det moderna Sverige från 1960-talet och framåt. I takt med att nya kritiska berättelser blev mer eller mindre kända ställdes dessa också mot varandra och de olika utmaningarna sönderföll i fler berättelser.¹² Wiklunds studie är en tydlig indikation på att perioden 1960–1990 innehöll många olika utmaningar av det ”gängse” sättet att se på svensk historia. Hans studie visar också berättelsernas komplexitet i förhållande till varandra. Historien ifrågasätts inte från ett håll utan från flera och konkurrensen mellan olika berättelser rör ofta olika delar av dem.

Historikern Ulf Zander har pekat på en mängd debatter under andra halvan av 1900-talet och hur dessa har förändrat synen på hur historia bör berättas. Främst arbetar Zander med motsatsparet ”tradition–modernitet”. Han menar att svenskt historiebruk i allmänhet, där skolans läroböcker ingår, efter andra världskriget försköts från stormaktsepoken till tiden efter 1890, ett demokratiskt historiebruk ersatte ett nationalistiskt. Samtidigt framgick det i debatter och undersökningar på 1970-talet att läroböckerna i skolan inte helt hade övergett ”det provinsiella och svenskdominerade perspektivet”.¹³ Det är i detta sammanhang viktigt att poängtera relationen mellan historieundervisningen i ungdomsskolan och skiftande frågor och fokusering i den historiekultur där denna historieundervisning ingår. Även om det är diskutabelt att beskriva skolan som en oproblematiserad spegel av samhället, sker inte heller skolans undervisning i ett vakuum. Diskussioner och prioriteringar i den samhälleliga historiekulturen kommer att påverka historieundervisningen.

Den singulära och ofta nationella historiens sönderfall i en mängd olika berättelser under perioden 1960–1990 har också konstaterats

internationellt, särskilt i västvärlden. Flera subjekt vill komma till tals och få sin historiska erfarenhet erkänd som en giltig erfarenhet i ett offentligt samtal, vilket har fått tydliga återverkningar på kampen om historieämnet i skolan.¹⁴ En samtidig utveckling för historieämnet och historieläroböckerna har visat sig vara att läroboken sedan 1970-talet har gått från att vara en tydlig auktoritet till att bli en text bland andra, en utveckling som ackompanjerats av mindre fokus på den nationella historien.¹⁵

Det svenska skolämnet historia har beforskat i förhållande till en mängd olika specifika frågor. Historieämnets förändring i skolan har diskuterats i förhållande till olika arenor för debatt och styrning av skolan, exempelvis föreningarna Nordens, Europarådets och Unescos försök att förändra historieundervisningen i nordisk, europeisk och global riktning.¹⁶ Fokus har ofta legat på 1900-talet, även om det finns några få (tämligen gamla) studier som tar upp äldre historieundervisning.¹⁷

Förändringen av historieundervisningen i Sverige har undersökts mer explicit ur en mängd olika infallsvinklar, ofta med grund i läroböckernas förändring: Beskrivningarna av USA och Sovjetunionen, fokuseringen på samtid och framtid, berättelsen om Sverige, samt historieämnets förändrade relation till den medborgarfostran som ingår i skolans uppdrag.¹⁸ Debatterna om historieämnet har också undersökts mot bakgrund av förändringen av argumentationen för historieämnets nödvändighet, kunskapsbegreppet inom historieämnet, allmän och mer specifik lärobokskritik, fredsfostran, förhållningssätt till övriga nordiska historiekulturer samt förhållningssätt till Europa i läroböcker och undervisning.¹⁹ På den specifika nivån pekar denna forskning i lite olika riktningar och jag kommer att återkomma till den i det följande, men på någon form av basal nivå förefaller mycket peka på att svensk och nordisk historieundervisning har förändrats påtagligt sedan 1960-talet, som en konsekvens av ifrågasättandet av nationalismen, ett större ifrågasättande av skolan som auktoritet, minoritetsgruppers kamp för rättigheter och sin egen historia, samt en mängd andra aspekter som har lyfts som tänkbara orsaker till ett upplevt behov av en ny historia. Det mesta tyder på att ungefär denna utveckling skedde samtidigt i flera länder i västvärlden.

I den svenska och nordiska forskningen finns en särskilt intressant diskussion om hur historieundervisning i allmänhet och läroböckerna i synnerhet påverkas av politiska överväganden som kan skifta snabbt och även hur den påverkas av den inhemska historieforskningen. Är historieundervisningen konserverande eller är den dynamisk och progressiv? Flera studier har pekat på att läroböckerna i historia förändrats väldigt långsamt eller inte alls, både gällande övergripande narrativ och i mer särskilda frågor.²⁰

Historikern Janne Holmén har visat att i förhållande till politiska frågor i tiden förefaller läroböckerna under kalla kriget ha varit dynamiska och förändringsbenägenheten ha varit tämligen stor.²¹ Roger Johansson visar att detsamma gällde beskrivningar av döds-skjutningarna i Ådalen 1931 i förhållande till folkhemsbegreppet i svenska läromedel för grundskolan.²² Båda dessa undersökningar gäller i stor utsträckning den period som har utpekats som särskilt dynamisk i sökandet efter nya historier. Den amerikanske historikern Joseph Moreau menar dock att denna dynamik är mycket äldre och tanken på att det skulle ha rått konsensus kring innehållet i nationella historier under flera decennier, eller till och med sekler före 1960-talet, betraktar han som absurd. Historiens innehåll har alltid förhandlats fram i linje med behoven för en särskild tid, enligt Moreau.²³

Studiens fokus och utgångspunkter

Tidigare forskning har konstaterat att historiekulturen och skolans historieämne förändrades på många och grundläggande sätt mellan 1938 och 1991. Det har dock samtidigt konstaterats att historieämnet har haft och har en inneboende statiskhet, som lett till att förändringar har gått långsammare än vad som skulle kunna förväntas. Syftet med den här studien är att beskriva och analysera den statliga förhandsgranskningen av läromedel som en arena för förhandlingen av historien. Det öppnar möjligheter att komma närmare dynamiken bakom en historiekulturell förändring och att relatera den förändringen till vad historieämnet har haft för utbildningsuppdrag i den svenska skolan. Vidare ger det möjligheter att studera vad som händer i brytpunkten mellan en lärobokstradition

och nya läro- och kursplaner, eller hur en ny historia förhandlas fram. På ett mer övergripande plan är studien ett bidrag till forskningen om den större omförhandlingen av skolans allmänna innehåll.

I de flesta diskussioner om auktoritär och normativ historieförmedling, som skolans historieundervisning, dyker det upp anklagelser om ”ideologiproduktion” eller ”relativism”. Så skedde till exempel i debatten som följde på *Dagens Nyheters* ”avslöjande” 2015 att få kvinnor nämns i historiska läroböcker, vilket följdes upp av kulturnyheterna på SVT hösten 2016.²⁴ Begreppen ”politisk korrekthet”, ”ideologiproduktion” och ”relativism” används ofta i debatten för att poängtera att det finns något som är mer korrekt än den politiska korrektheten, mindre tendentiöst än det som framställs av så kallade ideologiproducenter och mer objektivt än det som antyds av en relativistisk hållning. Min utgångspunkt är att historieförmedling i alla former är moralisk och politisk.²⁵ Det är därför meningslöst att beskylla viss historieförmedling för att vara det och därmed frikänna en annan (ofta sin egen) uppfattning från politisk eller moralisk tendens. Frågan bör i stället vara vilken moralisk ståndpunkt som bör utgöra utgångspunkt.

Visst är det möjligt att skriva rent osann historia och förneka historiska händelser in absurdum, men det är oftast inte nödvändigt. Det räcker att skriva om något som har hänt ur en särskild synvinkel, med lagom mycket fokus på vissa saker och lagom lite på andra, för att vilken moralisk eller politisk poäng som helst ska bli den omedelbara lärdomen av berättelsen.²⁶ Det förflutna har ingen inneboende och given mening; den ges mening av människor när de skriver historia. Historieskrivning helt utan sanningsanspråk enligt vedertagna vetenskapliga metoder har möjligen närmare till att moralisera,²⁷ men olika frågor ger alltid olika svar – även i vetenskapliga sammanhang. Redan i frågan är ett perspektiv bestämt: Vad behöver just vi veta om det förflutna för att förstå oss och vår situation? Även i den mer allmänna frågan ”Vad behöver du veta om A för att förstå B?” gömmer sig ett perspektiv genom att kunskapen som eftersöks angående A har syftet att förklara B och inte C eller D. Berättelser om det förflutna skiljer sig åt beroende på vilka historiska händelser som lyfts fram, hur olika begrepp definieras, hur olika företeelser kategoriseras, vilka problem som bemöts samt vilken tolkning av

samtiden historien pekar mot.²⁸ Att kunna historisera själva historien som en diskurs som handlar om – och i åtminstone någon mån skiljer sig från – det förflutna har lyfts fram som en väsentlig del i historieundervisning för ungdomar.²⁹ Det har framhållits att rimligheten i historiska berättelser kan utvärderas och det behöver inte ha med objektivitet att göra – också ett mycket tendentiöst uttalande kan vara sant.³⁰ En bedömning av rimlighet kräver ändå någon form av överenskommelse om vad som kan betraktas som rimligt i ett givet sammanhang.

Balans är ett begrepp som ibland används för att precisera en del av begreppet objektivitet och ibland för att komma runt objektiviteten, som i resonemanget ”Det är kanske inte helt objektivt, men balanserat mellan ytterlighetspositioner.” Problemet är att balans förutsätter kunskaper om ett möjligt spektrum att balansera. Det förutsätter att människor har kunskap om och är överens om vilka ytterlighetspositionerna är.³¹ Ligger till exempel balansen på vänster–höger-skalan i svensk politik mellan Vänsterpartiet och den nazistiska rörelsen eller mellan Kommunistiska partiet och Moderaterna? Punkten där det balanserar blir väldigt olika beroende på vilka ytterligheter som mäts. Frågan är om det ens finns några ytterligheter eller bara ett kontinuum som begränsas av pragmatiska eller ideologiska skäl.

Angående begreppen ”korrekthet”, ”tendens”, ”objektivitet” och ”balans” och historieläroböckernas förhållande till dem må det finnas många anledningar att misstänka att läroböcker konserverar mer än de utvecklar, men mycket har hänt med både undervisningsinnehållet och de läroböcker som är satta att spegla, utveckla och i vissa fall utmana detta undervisningsinnehåll. Det pågår en ständig omförhandling av alla ämnen i skolan och den här boken behandlar denna omförhandling för ämnet historia. Både förhandlingen som sådan och den arena (en av de arenor) där den fördes är intressanta studieobjekt, men jag kommer att fokusera på förhandlingen av innehåll i historieläroböckerna och låta den arena där de diskuteras utgöra en social, politisk och organisatorisk kontext. Jag är mer intresserad av diskussionen som den statliga granskningen av historieläromedel gav upphov till än av läroboksnämnden som sådan. I slutändan handlar boken i stor utsträckning om det statliga

inflytandet över vilken historia som skulle och ska läras ut till barn och ungdomar i Sverige, med fokus på den period då det fanns en organiserad statlig förhandsgranskning av läromedel, 1938 till 1991.

Historia som diskurs och historiekulturella metaforer

Med *diskurs* avser jag ett sätt att tala om ett utsnitt av världen utifrån en viss förståelse, och genom detta tal konstruera och rekonstruera ett särskilt sätt att betrakta just detta utsnitt.³² Det innebär att kategorier, identiteter, kunskap, inflytande och alla andra upplevelser av världen konstrueras olika i olika diskurser. Att beteckna någon del av det förflutna som ”historien om Sverige” konstruerar till exempel Sverige som en entitet i tiden, något som har en specifik historia, men den konstruktionen ser väldigt olika ut beroende på inom vilken diskurs – vilket sätt att tala om – den som betecknar befinner sig. I en primordial nationalistisk diskurs skulle konstruktionen kunna vara helt oberoende av staten: ”Sverige har alltid funnits, både som territorium och som den grupp människor som befolkat territoriet och deras kultur.” I en suveränitetsdiskurs där statens självständighet och oberoende är utgångspunkten kan Sveriges historia skrivas som perioden 1523–1995, mellan Kalmarunionens slutliga upplösning och EU-inträdet.³³ Detta ger två helt olika konstruktioner av ”Sverige” baserat på två olika system för förståelsen av hur ”Sverige” förhåller sig till andra begrepp och till vår upplevelse av världen.

Själva historien, det som är skrivet om det förflutna i meningsfulla berättelser, är med denna utgångspunkt också en diskurs. *Historia* är de diskursiva förståelserna av *det förflutna*. Distinktionen är central eftersom det som har hänt (det förflutna) och det som är skrivet i sammanhängande berättelser om vad som har hänt (historia) inte är samma sak. Med detta synsätt finns ingen inneboende mening i det förflutnas händelser. Det faktum att en händelse ägt rum betyder inte att historiker slutgiltigt kan beskriva dess betydelse.³⁴ Den brittiske historikern Keith Jenkins har klargjort skillnaden mellan det förflutna och historien med ett tydligt exempel:

Om du påbörjar en kurs om 1600-talets Spanien, åker du inte till 1600-talet eller till Spanien; du går, med hjälp av din litteraturlista,

till biblioteket. Där finns 1600-talets Spanien, mellan Deweynumren [t.ex. 946.051–946.053]. Du skulle också kunna gå till andra ställen – till exempel spanska arkiv – men vart du än går kommer du att behöva ”läsa” när du kommer dit. Detta läsande är inte spontant eller naturligt, utan inlärt – på till exempel olika kurser – och bildat (gjort meningsfullt) genom andra texter. Historia är en intertextuell lingvistisk konstruktion.³⁵

Att historia är en ”intertextuell lingvistisk konstruktion” tolkar jag, med den nederländske historiefilosofen Frank Ankersmit, som att det gäller narrativa strukturer: det strukturerade och strukturerande berättandet där (delvis) empiriskt prövbara påståenden om enskilda händelser sätts samman och ges mening. Den mening de ges i narrativa strukturer som ”renässansen” eller ”upplysningen” har tydliga kopplingar till kulturella behov.³⁶ Jenkins själv hävdar dock att även vad Ankersmit kallar *referential statements* (empiriskt verifierbara påståenden om världen) är att betrakta som lingvistiska konstruktioner.³⁷

Historiekultur syftar i denna studie på olika sätt att conceptualisera historia beroende av kulturellt sammanhang, samt kommunikationen av denna conceptualisering via olika kanaler – främst inom kulturen själv. Med kultur menar jag i detta sammanhang det kontextuellt kontingenta nät av mening (bland annat begrepp, rättsuppfattningar, moraluppfattningar, stil och praktiker) som människor både påverkar och påverkas av.³⁸ De berättelser som lyfts fram inom en viss kulturell kontext, och sättet på vilket de sprids och berättas, utgör en historiekultur.³⁹ Att sammankoppla historia med kultur är viktigt eftersom det synliggör beroendet mellan de två.

För att det förflutna ska kunna ges mening genom historiska berättelser måste meningen knytas till en kontext att skapa mening av; en fråga – som kan besvaras historiskt – måste ställas. Händelser i det förflutna som inte går att avvinna mening kommer inte att bli historia.⁴⁰ De händelser som avvinns mening kommer inte bara att utgöra väsentliga delar i narrativet om en särskild kulturell grupp eller kontext, de kommer också att i någon mån vara medskapare till denna kulturella kontext. Det finns en performativ dimension i historiska narrativ och deras koppling till olika kulturer.⁴¹ För att

en kultur ska kunna existera måste den ges en historia, sättas in i ett tidsmässigt sammanhang.

Jag betraktar historieämnet – både i ungdomsskolan och inom akademien – som en del av flera olika framförhandlade historiekulturer som överlappar varandra och skapar gemensamma ytor. Som framgått har jag ett visst intresse för skolans historia och därmed ämnets historia, men *historia* – diskursen om det förflutna – och *historiekultur* – hur denna diskurs formas, ges mening och förhandlas i en särskild kulturell kontext – har i min undersökning företräd framför skolämnet och de skolpolitiska beslut som har fattats med hänsyn till exempelvis relationen mellan historieämnet och andra ämnen. Jag ser det dock som givet att historia, historiekultur och skolpolitik är förbundna med varandra. Den skolpolitiska kontexten är på intet sätt skild från den sociala, kulturella eller ekonomiska kontexten. En samhällelig syn på historia, konstruerad och samtidigt speglad i en historiekultur, påverkar rimligen hur skolpolitiker ser på ämnet och vad det kan tillföra i uppfostran av nya generationer.⁴² Sett från det andra hållet kommer också den skolpolitiska kontexten att sätta vissa ramar för diskussioner om historia i skolan, något som jag tar upp särskilt i kapitel 3.

Begreppet historiekultur kan tematiseras i tre olika dimensioner, som hänger samman med all historieförmedlings koppling till sanningsanspråk, ideologi och estetik. Historiefilosofen Jörn Rüsen talar om en kognitiv, en politisk och en estetisk dimension.⁴³ Det skulle också gå att se dessa tre dimensioner som vetenskap, politik och konst, eller som uttryck för förstånd, vilja och känsla. Det leder dock tanken till specifika historiekulturer där exempelvis vetenskapen är den enda legitima domänen för sanningsanspråk. I stället borde dimensionerna ses som mer övergripande uttryck och därför anser jag att ”kognitiv”, ”politisk” och ”estetisk” är bättre benämningar, även om de inte på ett riktigt självklart sätt ger associationer till vad det faktiskt handlar om.

I den kognitiva dimensionen artikuleras sanningsanspråket. Det behöver inte innebära en särskild vetenskaplighet utan är beroende av vilken typ av sanningsanspråk som anses legitim i en viss kontext. Överensstämmelse med en helig skrift kan vara en del av en kognitiv dimension, om det är den typ av sanningsanspråk som anses

legitim i en specifik historiekultur. Sedan åtminstone i 800-talet har det i en svensk kontext varit historievetenskapens metodfrågor som varit sanningsgaranten och därmed har det varit där den kognitiva dimensionen förverkligats.

I den politiska dimensionen artikuleras ideologiska överväganden och moralfrågor. Med andra ord är det behovet av – eller begäret till – en specifik historisk berättelse som kommer till uttryck i den politiska dimensionen. Denna dimension är mer tydligt kopplad till politiskt inflytande i och med att det är genom maktutövning som en viss ideologi och en viss moral kan tillåtas att genomsyra historiekulturen utan att anses begå våld på vad som i en kontext upplevs som *common sense*. Även den kognitiva dimensionen har klara kopplingar till makt eftersom legitimitet för ett visst sanningsanspråk också är en fråga om maktutövning.⁴⁴

I den estetiska dimensionen finns själva uttrycksformerna inom historiekulturen. Att framställa historia med hjälp av statyer, böcker eller teaterpjäser är ett estetiskt val. Varje genre innebär en mängd val: en bok kan disponeras tematiskt eller kronologiskt, statyn kan vara upphöjd, extremt stor eller i naturlig storlek och teaterpjäser kan sättas upp på många olika sätt. Mycket av meningsskapandet inom en historiekultur finns inbakat i den estetiska dimensionen; att anspela på mening är i stor utsträckning en estetisk verksamhet.

Det är viktigt att komma ihåg att dessa tre dimensioner alltid finns representerade i varje historiekulturell artefakt och i varje uttrycksätt för historia. Det som kan analyseras via användandet av dessa dimensioner är hur diskussioner eller uttryck om historia rör spänningsförhållanden mellan dimensionerna och efter vilka linjer en diskussion rör sig. Med Rüsens ord: ”De bildar ett tänkt koordinatsystem för det område av mental aktivitet som betecknas med kategorin historiekultur.”⁴⁵ Dimensionerna går inte att reduceras till varandra (ingen dimension ingår i en annan), men de kan heller inte förverkligas utan varandra: ”Det finns ingen historisk erinran som inte är präglad av alla tre principerna.”⁴⁶

Vid både diakrona och synkrona jämförelser mellan olika historiekulturer i syfte att synliggöra historiekulturell förändring eller interaktion kan *konceptuella metaforer* vara en viktig ledtråd. Metaforer kan överhuvudtaget betraktas som effektiva i överföringen av

historiska händelser och processer till nuet.⁴⁷ Eftersom metaforer öppnar för att förklara företeelser med hjälp av andra företeelser är de mycket vanligt förekommande i utbildning. De har visat sig vara både positiva för lärandet, men också begränsande på grund av att analogier kan dras för långt och stå i vägen för verklig förståelse av komplexa processer.⁴⁸

Konceptuella metaforer är metaforbegrepp som ger upphov till hela konstruktioner av förståelsesystem genom att en konkret källomän (*source domain*) förklarar en abstrakt måldomän (*target domain*), exempelvis TID ÄR ETT OBJEKT SOM RÖR SIG.⁴⁹ Det ger i sin tur upphov till uttrycksätt som inte upplevs som metaforer, exempelvis: ”Vad fort tiden går!” och ”Det kändes som om tiden stod stilla.” Sett till hur världen och dess olika kategorier och förståelser konstrueras diskursivt kan metaforer vara en avgörande ledtråd för att operationalisera studiet av diskurser:

Metaphors [...] are conceptual in nature. They are among our principal vehicles for understanding. They play a central role in the construction of social and political reality. Yet they are typically viewed within philosophy as matters of ”mere language,” and philosophical discussions of metaphor have not centered on their conceptual nature, their contribution to understanding, or their function in cultural reality.⁵⁰

De största skillnaderna mellan källdomäner kan spåras till synkrona kulturella skillnader, men det finns även påtagliga diakrona skillnader inom samma kulturella kontext, där källdomänen byts mot en annan. Dessa diakrona förändringar kan vara tecken på en kulturell förändring eftersom de tyder på att det har uppstått ett behov av att förstå ett begrepp på ett annat sätt.⁵¹

Det är mycket svårt att visa att konceptuella metaforer verkligen utgör förståelsegrund för måldomänen. Lingvisten Zoltán Kövecses har påtalat problemet med att visa att metaforer inte bara är poetiskt språk utan att de också utför ett kognitivt arbete för människors förståelse av abstrakta begrepp som ”tid”, ”teori”, ”ideologi” och ”nation”. Det blir dock tydligt att det handlar om en viss typ av förståelse inbakad i metaforen när människor får samma mentala

bilder när de konfronteras med idiomatiska uttryck som har olika bokstavlig innebörd men samma icke-bokstavliga.⁵² Exempel i en svensk kontext skulle kunna vara ”hen har sparat ur”, ”hen har gått på grund”, ”hen måste landa” och ”hen har kraschat”, alla med den icke-bokstavliga betydelsen ”hen har fått någon typ av allvarligt livsrelaterat problem som kräver någon form av intervention”. Alla dessa uttryck utgår från den konceptuella metaforen LIVET ÄR EN RESA där olika problem får resan att avstanna: tåget spårar ur, båten går på grund, flygplanet måste landa, eller rent av kraschar och så vidare. Metaforerna är beroende av teknikutveckling; det måste finnas rälsbaserade färdmedel för att metaforen ”hen har sparat ur” ska fungera. Den konceptuella metaforen är dock densamma som i andra metaforer med samma tema, men med andra transportmedel. Det kan vara intressant att kartlägga hur metaforer förändras, men det är framför allt när de konceptuella metaforerna förändras som verklig förändring i förståelsen av måldomänen kan tänkas ske, när LIVET ÄR EN RESA byts mot LIVET ÄR EN CHOKLADASK till exempel. I den förra konceptionen kan livet förvisso vara oförutsägbart, men resor har trots allt både mål och delmål. I den senare konceptionen är poängen att en aldrig vet vad en får.⁵³

Kritiker av en stark tolkning av konceptuella metaforer har påtalat att en måldomän måste förstås på något sätt innan den sätts i relation till en källdomän, eftersom begreppen som härleds ur den konceptuella metaforen annars skulle betraktas som synonymer till begreppen i källdomänen. Om vi inte förstod livet på något sätt skulle den konceptuella metaforen LIVET ÄR EN RESA få till följd att livet uppfattades som synonymt med en fysisk resa.⁵⁴ Denna kritik är viktig eftersom den sätter en gräns för hur stort analytiskt arbete konceptuella metaforer kan göra i lingvistisk mening. I den här studien kommer jag dock att använda metaforerna för att analysera hur abstrakta begrepp *förklaras* och därmed tolkar jag dem i en svagare bemärkelse. Förvisso finns hos de flesta människor en förståelse för att livet och en fysisk resa är olika saker, men genom att konceptualisera livet som en resa, förklaras det på ett särskilt sätt.

Konceptuella metaforer har också satts i ett mer tydligt samband med meningsskapande historia. Metaforer – särskilt konceptuella metaforer – kan komplettera narrativanalyser av historiekulturers