

VAD ÄR HISTORIEDIDAKTIK?

Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för
ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande
i skolan

Bo Andersson

© Bo Andersson

ISSN 1404-062X

Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik
Enheten för ämnesdidaktik
Box 300
SE 405 30 Göteborg
Tel. +46 31 773 20 00
<http://www.ped.gu.se>

Sammanfattning

Ämnet historiedidaktik, som tillhör den vetenskapliga disciplinen ämnesdidaktik har till syfte att knyta samman det historiska innehållet – ämnesvetenskapernas och omvärldens – med kunskaper om eleven för ett effektivt lärande i skolans praktik. Utifrån elevens erfarenheter, intresse, behov och förutsättningar skall eleven i interaktion med andra öka sitt historiemedvetande. Med stöd i laborativa arbetsätt skall eleven på icke-anakronistisk grund bygga historiska sammanhang, identifiera drivkrafter bakom historisk förändring, historiesyner och förekomst av tendens. Genom insikter i källkritik och genom utjämning av meningshorisonter mellan deltagarna i den lärande processen och mellan eleven och texter, talade, skrivna eller på annat sätt visualiserade, bedömda i sina kontexter och diskursiva sammanhang, läggs grunden för ökad förståelse, som också följer av ökat förklaringsvärde i samband med sammanhangsbyggandet. Sammanhang, förändring – och därmed tidsperspektivet – samt det kritiska tänkandet är grundläggande begrepp för undervisningen i ämnet historia i skolan.

För skolämnet gäller vidare att det skall ha relevans för eleven idag inför framtiden (samtids- och framtidsrelevans). Historien tolkas i nuet på dåets villkor. Ämnet har en emancipatorisk (frigörande) funktion. Kunskapen om det som varit skall ge eleven bättre förståelse av sig själv och sin omvärld i det fortlöpande nuet och därmed en argumentations- och handlingsberedskap inför ett aktivt medborgarskap med bäring på en tänkbar eller förväntad framtid. I det perspektivet aktualiseras bl.a. den kritiska teorins reaktion mot förtryck och solidaritet med svaga och utsatta men även andra grundläggande demokratiska värden, som rör människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet m.m. Den värdegrunden för i sin tur tankarna till jämlikhets- och rättviseteorier, som i den här studien huvudsakligen berörs i form av exempel i bokens tredje del.

I vetenskapliga, historiedidaktiska sammanhang får som alltid den specifika studiens inriktning, utgångspunkter och problemställningar avgöra den närmare begreppsliga och teoretiska förankringen, metod- och materialval, relevansen hos kontexter och diskurser m.m.

Elevens växt i förståelse av sammanhang och förändring i historien är emellertid grundläggande för den historiedidaktiska forskningen i all den stund ämnesdidaktisk vetenskap är elevnära och skolnära. Avsikten måste vara att eleven får grepp om historien. Alltför ofta tenderar resultatet att bli det omvända.

Elevens egen medvetenhet om den egna erfarenhetskunskapens betydelse i lärandet får eleven att växa och våga medverka i det interaktiva lärandet. Det redan upptäckta och förstådda synliggör det oförstådda, som väcker upptäckarglädjen och den kunskapssökande arbetslusten, eftersom

oförståelsen
utmanar tanken som
berikar kunskapen, medan
självklarheten
tjänar ingen.

I den här översiktliga studien har författaren försökt att i någon mån ljussätta en ämnesdidaktisk delvetenskap, som befinner sig *i vävens mitt* – mellan ämnesvetenskapliga discipliner, pedagogik och elevens lärande i skolans praktik.

Det abstrakta och det konkreta möts
någonstans långt inne i ord
i en daggpunkt där båda faller ut
och kanske någon gång
åt samma håll

(Thomas Tidholm)

att mena
är som att gå fram till någon

(Ludwig Wittgenstein)

Nyckelord: Historiedidaktik, historiemedvetande, dåtids-, samtids- och framtidsrelevans, källkritik, icke-anakronism, sammanhang, förändring, drivkrafter, förklaringsvärde, konstruktion, rekonstruktion, kontext, diskurs, makt, meningsutjämning, språkspel, förståelse, emancipatorisk undervisning, argumentations- och handlingsberedskap, kritisk teori, aktivt medborgarskap, elevens erfarenhetsbaserade lärande, historia som laborativt ämne, lärdomar av historien, samhällets och därmed skolans värdegrund.

Innehåll

Förord (7)

Historiedidaktikens elementa (9)

- 1 Vad är historia? (9)
 - 1.1 Den vetenskapliga disciplinen (9)
 - 1.2 Historieämnet i skolan (13)
- 2 Vad är historiedidaktik? (16)
 - 2.1 Vår kunskapssyn växer fram (18)
 - 2.2 Ett ämne skapas ur kris och behov (22)
 - 2.3 Historiedidaktiken i vävens mitt (25)
 - 2.4 Historiskt medvetande och historiemedvetande (31)
 - 2.5 Några reflektioner (52)

Förståelse och mening, kontext och diskurs (55)

- 1 Språk, sammanhang och förståelse (55)
- 2 Det språkliga tänkandet (57)
- 3 Diskurs: Vad – och Varför? (64)
- 4 Diskursanalysen (DA) (70)
- 5 Tre idévärldar som utgångspunkter (75)
 - 5.1 Ord, makt och ”ordets makt” (76)
 - 5.2 Ord, mening och ”ordets mening” (84)
 - 5.3 Livsvärld och kommunikativt handlande (102)
 - 5.4 Reflektioner i korthet (114)

Lärdomar för vetenskapens teori och skolans praktik (118)

- 1 För ämnesdidaktisk, praktikinära forskning (118)
- 2 För skolans praktik och lärande i praktiken (136)
- 3 Lärdomar av historien (158)

Referenser (163)

Förord

Historiedidaktik har till syfte att knyta samman ämnesinnehåll med elevens lärande i skolan. Som vetenskap är historiedidaktiken en del av den vetenskapliga disciplinen ämnesdidaktik, som vid Göteborgs universitet kan studeras i grundutbildning och forskarutbildning.

Historiedidaktiken är navet mellan de vetenskapliga ämnernas teori, pedagogiken och skolans praktik. I den föreliggande studien presenteras översiktligt några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för en vetenskap i vävens mitt och för ett innehållsligt lärande som interaktiv och kommunikativ process, där varje steg får sin mening genom kritisk skolning samt i sina relevanta kontexter och diskursiva sammanhang.

Ämnet är flervetenskapligt till sin natur. En rad avgränsningar har av det skälet blivit nödvändiga. Innehållsligt fokuseras primärt historievetenskapen, elevens erfarenheter och omvärldsberoende samt diskursivt utgår studien från tre vetenskapsfilosofiska idévärldar bland flera tänkbara. Men utblickar görs åt olika håll.

Lärandet i praktiken rymmer vidare en variationsrikedom som inte går att illustrera annat än rapsodiskt. Förhoppningen är emellertid att studien kan ge uppslag till andra infallsvinklar, perspektiv och synsätt samt att framställningen i någon mån synliggör den problematik som är historiedidaktikens och ämnesdidaktikens egen.

Göteborg i november 2004

Bo Andersson
professor
ämnesdidaktik
de samhällsorienterande ämnena, särskilt historia

Historiedidaktikens elementa

Historiedidaktiken ljussätter frågorna Vad, Varför och Hur. I översikten kommer huvudsakligen Vad-frågan att vägleda läsaren.

1. Vad är historia?

1.1 Den vetenskapliga disciplinen

Historia är det som historiker sysslar med, har det sagts. Men vad sysslar då historiker med? De beskriver och tolkar det som hänt personer, grupper, samhällen och stater. Historien är *mänsklighetens historia* i den meningen att människan medelbart eller omedelbart finns med som aktör, men det handlar också om människorna i sina kontexter. Där återfinns vårt beroende av luften, vattnet och marken, av våra naturtillgångar, men även de människonära djurens historia, boskapens, hästens och jaktbyttets historia. Men historien är under alla förhållanden på något sätt knuten till människan, hennes uttalanden och handlingar. Den handlar i det ständigt pågående nuet om det som varit, om det fortlöpande nuets beskrivningar och berättelser om det som varit. Den rymmer det förflutna samt utforskningen och beskrivningen av det förflutna. (Se t.ex. Tosh 2000. Bøe 1995.)

Begreppet historia kommer av grekiskans (*historía*) och betyder ungefär insamling och bearbetning av iakttagelser. Begreppet har beröringspunkter med ord som vetande, kunskap, forskning och berättelse. Det påminner om empiri, som betyder erfarenhetskunskap, även om erfarenheterna bara finns i form av spår av det förflutna. Begreppet är dubbeltydigt. Det avser såväl händelsen och skeendet som beskrivningen av händelsen och skeendet. (Carr 1965.)

Vi har talat om historia i termer av kunskaper om det förflutna. På 1960-talet lanserade en dansk historiker, H. P. Clausen, begreppen historia som förflutet och historia som vetenskap. (Clausen 1968.) Tadelningen är i all sin enkelhet klagörande. Om det förflutna kan vi inget veta bestämt. Forskaren får nöja sig med de fragmentariska spåren av det förflutna och utifrån dessa med källkritikens hjälp och med andra arbetsverktyg på ett metodmedvetet, systematiskt och kritiskt sätt konstruera det förflutna, lägga pussel utifrån de frågor och problemställningar forskaren själv väckt. Forskaren forskar på sina egna villkor så länge som problemställningen inte redan tidigare finns formulerad i forskarsamhället och en anknytning till forskningsläget blir nödvändig. Forskaren kan näppeligen frigöra sig

från sig själv i det nu han eller hon befinner sig, i det nuvarande nuet eller i det dåvarande forskningslägesnuet. Samtiden gör sig alltid påmind i ämnes-, teori-, metod-, material- och frågeval, liksom forskarens nuvarande preferenser. De tänkbara alternativens tänkbarhet varierar med tidrum, kultur och diskurs. Historien blir ett barn av sin tid.

Alla är överens om att historia handlar om *det förflutna*. *Fråga det förflutna* och *Det förflutna är inte vad det en gång var* är några av de boktitlar som många historiestuderande på senare tid kommit i kontakt med i sin egen utbildning. (Dahlgren & Florén 1996. Kjeldstadli 1998.) Egna erfarenheter av forskning visar också att lärare, elever och allmänhet är rörande eniga om detta. Men historiebegreppet är inte entydigt eller enbart knutet till förflutenheten. Definitionerna och innehållsbeskrivningarna varierar. Somliga är mer allmänt hållna, andra mera preciserade.

Historia behandlar inte all förflutenhet, endast den människoanknutna, människans förflutenhet i sina kontexter (relevanta sammanhang). Somliga har hävdats en ännu snävare definition och talat om mänskliga relationer i det förflutna, som i sig kan inbegripa politiska, ekonomiska, religiösa, sociala och militära system – lagar, arbetsförhållanden, föreningsliv, militär tjänst, krig m.m. (Florén & Ågren 1998.)

Historien rymmer naturligtvis även en *tids- och en minnesdimension*, men det är människans handlande som uppmärksammas, inte människans minne och tiden i sig. (Dahlgren & Florén 1996. Jfr Bloch 1976.)

Tidsbegreppet är centralt men kulturellt betingat. Tiden kan ses som en linje, en cirkel eller som en samling punkter. Den västerländska tidsuppfattningen är linjär och förutsätter ett långt tidsperspektiv med historien sedd som förutbestämd och styrd av förnuftet (teleologisk tidsuppfattning). Tanken om framsteget, som i så hög grad präglade den västerländska civilisationshistorien och ingjutit hopp, representerar ett sådant synsätt. I andra kulturer ser man utvecklingen cirkulärt, som en fråga om födelse, liv, död och återuppståndelse, och i andra som människans existens i form av händelser i punkter med tom tid emellan. (Ibid.)

Alltsedan *framstegstanken* föddes under humanismen och sköt fart under upplysningen på 1700-talet har den kommit att präglade våra liv. Det är den stora idealistiskt eller materialistiskt grundade berättelsen om den fortgående utvecklingen som presenteras. Biologernas evolutionistiska bild av utvecklingen i naturen överfördes på mänskligt samhälle, som sågs som en enhet, om än en sammansatt och komplex enhet. Lagbundenheten

betonades. Samhällets utveckling liknades vid en varelses och den sågs som en utveckling mot alltmer sammansatta former.

Lagbundenhet i utvecklingen kännetecknar även den stora berättelsen om utveckling som den marxistiska utvecklingsteorin (historiematerialismen) bär på. Den utvecklingen, som bygger på revolution, inte på evolution, sker i språng som en följd av motsättningar i samhället mellan förtryckare och förtryckta. (Ibid.)

Framstegstänkens berättelser rymmer emellertid en exklusionens problematik. Utvecklingen från något lägre till något högre, från något sämre till något bättre, kan fungera segregering och kan uppamma ett vi och domtänkande med påföljande främlingsfientlighet och rasism. Inom Frankfurtskolan och den kritiska teorin tog bl.a. Walter Benjamin avstånd från framåtskridandets evangelium, och historiematerialister började ifrågasätta Marx förenklade bild av den historiska förändringen.

Evolutionstänkandet raserades av Anthony Giddens och revolutions-tänkandet nyanserades av Eric Hobsbawm. Men andra har hjälpt till. (Benjamin 1969. Giddens 1984. Jfr Dahlgren & Florén 1996.)

Utvecklingsteorierna tenderade att framhäva det egna – den egna rasen, det egna politiska och ekonomiska systemet – som förmer än det andra. De legitimerade eller togs allt som oftast till intäkt för den vita rasens, den västerländska kulturens eller demokratins och marknadsekonomins rättmätiga hegemoniska anspråk. Man glömde människan i historien, hennes upplevelser av historien inifrån och hennes egen delaktighet i förändringen. Man glömde att det mänskliga samhället inte var slutet nog för att en mutationsutveckling skulle kunna äga rum. Man glömde att den mänskliga samhällsutvecklingen inte var allmän och global utan mera specifik och förbehållen vissa områden och företeelser mera än andra. (Giddens 1984.)

Den mänskliga bilden av det förflutna är *minnesbilden* av det förflutna, men allt vi minns som enskilda individer är inte historia. Historia har ett socialt och kollektivt minne, inte primärt ett individrelaterat. Vi minns tillsammans, vi väljer att minnas somligt och glömma annat. Vi skapar ett gemensamt historiskt medvetande och ger därmed mening åt våra liv. Historia blir i det avseendet liktydigt med en ”kulturs förmåga att minnas och att glömma”. (Dahlgren & Florén 1996, s. 48.)

Historikern är upptäckaren av spåren i historien men framförallt konstruktören av historien. Tidigare såg man historikerns roll som återskaparen av den historiska händelsen, processen och miljön. Numera är

det långt vanligare att i honom eller henne se *konstruktören* av vårt mänskliga förflutna. *Rekonstruktören* i den objektiva kunskapens tjänst har blivit konstruktör (konstruktivistiskt synsätt).

Historia är ett humanistiskt ämne och ett kulturämne med ambitionen att öka vår förståelse av människor och deras handlingar i skilda sammanhang i samhället. I det avseendet står historieämnet med ena foten även i samhällsvetenskaperna och blir med Knut Kjeldstadlis språkbruk en "bastard", ett ämne med anknytning till en rad olika discipliner. (Kjeldstadli 1998.)

Begreppen handling och samhälle aktualiserar *aktörs- och strukturperspektiv*. Där finns hos aktörerna mer eller mindre medvetna handlingar; intentionella handlingar med sina bakomliggande överväganden och reaktiva handlingar med sina inslag av vana, rutin och tradition; alltifrån partitaktik i det politiska spelet till den vardagliga lunken på bondgården eller vid bandet i fabriken. Men där finns även distinktionen mellan individuella handlingar och masshandlingar, separerade från varandra eller interagerande med varandra. (Kjeldstadli 1998.)

Folkvandringar i olika tider var uttryck för kollektivt beteende som svårigen går att knyta till individuella handlingar. Med andra "folkliga" rörelers framväxt och utveckling kan det förhålla sig annorlunda. Individuella handlingar löper parallellt med masshandlingar. Ledare (opinionsbildare) agerar och aktioner inleds: möten och strejker äger rum, föreningar bildas osv. Om orsakssamband föreligger är svårare att avgöra, i vissa fall sannolikare än i andra, men tidssambanden kan registreras, t.ex. mellan ageranden av levellerpartiets ledare John Lilburne och anabaptistinspirerade levellers petitionsrörelser i 1600-talets England. Sådana påträffas även mellan August Palms möten och socialdemokratiens organisering, mellan Sigfrid Wieselgrens initiativ inom Svenska nykterhetssällskapet och beredvilligheten hos församlingspräster att delta i den landsomfattande nykterhetspetitionen 1880, mellan Anton Nyströms initiativ och framväxten av en ny flora av arbetarliberala föreningar, mellan L. O. Smiths brännvinsintresse och den framvällande arbetar-ringrörelsen, alltsammans under 1880-talets förra hälft. (Andersson 1968, 1975; 1972, 1982.)

Handlingarna sker inte i lufttomma rum utan i varierande historiska sammanhang. *Kontextberoendet* går inte att negligera. Mänskliga handlingar lägger grunden till *strukturer* som i sin tur påverkar mänskliga handlingar. Sådana strukturer kan finnas i materiella system som transporter, i sociala system som hushåll och byalag, i kulturella system som frikyrkor och arbetarföreningar. Men det finns även naturgivna

strukturer som påverkar mänskligt handlande, t.ex. missväxt som kan förorsaka hungerkravaller och klimatförsämring som kan förorsaka migration. (Kjeldstadli 1998.)

Struktur- och aktörsperspektiven kan vara svåra att förena för den forskare som ser den fria, obundna och kontextoberoende aktören som en tänkbar möjlighet. Lika svårt kan den få som ser de strukturella förklaringarna som innehavare av det totala förklaringsvärdet.

Historia kan avse så mycket. Man kan se historia som enhet (tid, process), som handling (analys och kontext), som perspektiv, som diskurs (kommunikation, narration), som kunskap (konstruktion, rekonstruktion, fakta, sanning), som kvarleva (belägg, källa, ursprung), som händelse, som sekvens (orsak, förklaring), som teori (mönster, sammanhang) eller som metafysik (historism, positivism, idealism, myt, mening). (Stanford 1995.)

1.2 Historieämnet i skolan

Historia som ämne i skolan är vid jämförelse med historieskrivningen en sentida företeelse. Det nämns först i skolordningen från 1649 och fanns med när folkskolan introducerades 1842. Före folkskolan spelade den bibliska historien, antiken och renässansen en central roll i undervisningen. Det fosterländska stärkte sin ställning och den bibliska historien stod stark på 1800-talet, men den bibliska historien kom att avlövas som en följd av samhällets sekularisering och pågående demokratiseringsprocess i industrialismens kölvatten. Historieämnet kom efterhand att överta kristendomskunskapens medborgerliga fostran av elever. Det flyttade fram sina positioner för att slutligen få sitt genombrott i och med läroverksreformen 1905, då ämnet skildes från geografiämnet och fick en ökad timtilldelning. (Andolf 1972. Tingsten 1969. Zander 1998. Richardson 1963.)

En samsynthet förelåg fram till tiden kring sekelskiftet 1900 mellan historievetenskapen, ungdomsskolans undervisning och den förda politiken. Historikern var inte sällan vetenskapsman, läroboksförfattare och politiker i en och samma person. Den förbrödringen började knaka i fogarna en bit in på 1900-talet. Den källkritiska skolan inom historievetenskapen hade börjat bryta ny mark. Historikern blev mer intresserad av inomvetenskapliga problem och den tidigare triaden – vetenskapsman, läroboksförfattare och politiker i en och samma person – blev med tiden allt mindre vanlig. Den nationalistiska, fosterländska undervisningen bestod emellertid det demokratiska genombrottet och nymornade fredssträvanden till trots. Objektivitetskrav och krav på en

fredsfostrande undervisning i det första världskrigets spår lämnades ohörda, och den klassiska historieundervisningen med sin tonvikt på det nationalistiska, fosterländska och tysksinnade fick klä skott när nazismens skändligheter avslöjades. Ämnets moraliska kollaps rörde vägen för samhällskunskapen, vars ställning stärktes. Under 1900-talets senare hälft har skolämnet historia fört en osäker tillvaro. (Zander 1998. Andolf 1972. Selander 1988.)

Vissa skolämnena har i ett tidsperspektiv mer än andra deltagit i det politiska *legitimeringsspelet*. Ämnets roll har varit att legitimera det rådande samhällssystemet, som i sin tur legitimerat ämnets status och position i skolan. Först ankom uppgiften på kristendomskunskapen att forma eleven i kristen anda efter statskyrkans behov. Sedan kom turen till historieämnet att hos eleven ingjuta nationalkänsla och fosterlandskärlek. I vår tid har turen kommit till samhällskunskapen med sitt speciella ansvar för demokratifostran i skolan. Skola och skolämnena blir lätt vapen i makt-havarnas händer. Att öka medvetenheten om att så är fallet är en viktig historiedidaktisk uppgift. Men lika angeläget är det att nyansera den bilden för att motverka fördomar i det här avseendet. Inget ämne är utan "skuld". Vi påverkas alla av det tidrum vi vistas i och vi deltar i påverkan av varandra, och skolans uppdrag är att påverka elever. Det har alltid varit så.

Det är samhällets värdegrund som också är skolans, eftersom skolan är en del av samhället, en vital och aktiv del av samhället. Värden skall förmedlas till nya generationer och samhällets önskade förändring skall ske med skolans hjälp. Somliga talar om indoktrinering, andra om naturlig påverkan, men avser samma sak. Vissa ser i framstegsoptimismens tid skolan som en spjutspets mot framtiden, en arena som kan ge förhoppningar om en ny och bättre värld inom befintliga ramar av värden.

Efterkrigstidens värden formuleras i juridiskt bindande internationella konventioner, grundlagar, andra lagar som skollagen, läroplaner och kursplaner. Det är den västerländska, demokratiska värdegrunden som gäller för vårt samhälle och vår skola. Som beteckning för vårt samhälles grundläggande demokratiska värden lanserades 1992 begreppet *värdegrunden*, som skall vara utgångspunkten för och genomsyra hela skolans – förskolans, fritidshemmets, grundskolans och gymnasieskolans – verksamhet. Skolan "skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar" och till dessa hör bl.a. att "främja aktningen för varje människas egenvärde", och de värden skolan skall gestalta och förmedla är de fem pelarna: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta ..." Så är det sagt att det skall vara.

Det är grundläggande liberaldemokratiska tankegångar som togförs med betoningen på individuella fri och rättigheter, även om solidariteten åberopar kollektivet och därmed för tankarna till en mera socialistisk eller socialdemokratisk idévärld. Dokumentet som helhet illustrerar det demokratiska system som är vårt, präglad av flertalets makt och den politiska kompromissen som metod, en vistelse i en verklighet kännetecknad av en socialliberaldemokratisk värld. (Andersson, red., 2000 och 2002. Andersson 2001. Jfr Lpo 94. Lpf 94. Lpo 98 anpassad. Lpfö 98.)

Till skolans uppgifter hör emellertid att eleverna ”skall kunna orientera sig i en komplex verklighet” och utveckla ”sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ” samt att genom ”ett historiskt perspektiv ... utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande”. (Lpo 94. s. 7.) För gymnasieskolan knyts utvecklandet av det kritiska tänkandet till ”ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta”. (Lpf 94, s. 25.) Dessa formuleringar inger hopp, om man kan förutsätta att det kritiska tänkandet avser allt, inbegripet ämnet, skolans verksamhet och samhällets nuvarande värdegrund.

Vilken skall då vara historieämnets uppgift, mål och innehåll, i skolan?

De samhällsorienterande ämnena representerar skilda värdegrundsperspektiv. Respekten för den gemensamma miljön fokuserar rummet och geografiämnet. Det etiska perspektivet åvilar främst religionskunskapen, medan demokratisk fostran – och inte minst då övningen i praktisk demokrati i syfte att stärka elevens förmåga att som medborgare påverka samhällsutvecklingen – faller på samhällskunskapens lott. (Andersson 2001.) På historieämnet ankommer framförallt tidsperspektiv, förståelse för sammanhang och förändring, historiemedvetande, empati, kritiskt och källkritiskt tänkande, samtids- och framtidsrelevans, makt, konflikt, kulturarv samt personlig och kollektiv identitet. Innehållsligt framhålls den svenska, den nordiska, inbegripet den samiska, samt den europeiska kulturen samt den lokala och globala historien. Framsteg och fredssträvanden nämns sida vid sida med ”folkmord, såsom Förintelsen, revolutioner och krig”. Bland nyckelorden återfinns vidare kulturell mångfald, mångkultur, nationella minoriteter, etniska grupper och kulturell identitet. (Kursplan för grundskolan 2000. GyVux 1993: 14 och 16.)

Även om kronologi är det överordnade begreppet för historieundervisningen läggs tonvikten mera specifikt på historiemedvetandet, identiteten, det lokala underifrånperspektivet, nutidsförståelsen, det kritiska sinnet och den emancipatoriska rollen hos ämnet. Historiemedvetandet är

nära knutet till identitetsbildningen, för vilken den lokalhistoriska förankringen samt nutidsförståelsen och framtidsberedskapen är central. Det kritiska och källkritiska tänkandet, av största vikt vid all informationsvärdering, lägger sedan grunden för historiestudiets frigörande (emancipatoriska) roll och ”en sund skepsis mot dagens modeidéer”. (Kursplaner för grundskolan. 2000. GyVux 1993: 16, s. 100. Jfr Andersson 2001.)

2. Vad är historiedidaktik?

Historiedidaktik består av sina delar historia och didaktik. Historia har vi redan berört, men vad är didaktik?

Det grekiska ordet *didasko* betyder ungefär undervisa och ordet *didaktikos* undervisande. Didaktiken skulle med andra ord avse konsten att undervisa om ett innehåll enligt gällande regler, i dagens vokabulär i enlighet med styrdokument, d.v.s. läroplaner, kursplaner m.m. Konsten att undervisa för tankarna till metoder för undervisning i olika sammanhang, kontexter, och aktualiserar kunskaper om innehållet och lärandet. Lärandet rör i sin tur läraren, eleven och skolsammanhanget och för tankarna till kunskapsteori, utbildningsteori och undervisningsteori. Hänsynen till eleven har att göra med frågor om förförståelse, och hänsynen till undervisningssituationen uppmärksammar kontexter i skola och samhälle.

Många ämnen är involverade, och didaktiken är flervetenskaplig, liksom ämnesdidaktiken som är det i ännu högre grad, eftersom det ämnet även ger akt på ämnesinnehållet. Skolämnets innehåll är sedan inte liktydigt med den vetenskapliga disciplinen med samma namn. Historia i skolan är bredare än den vetenskapliga disciplinen historia. Där återfinns arkeologin, socialantropologin, etnologin, religionsvetenskapen, idé- och lärdomsvetenskaperna, konst- och musikvetenskaperna, de klassiska vetenskaperna, statsvetenskapen, sociologin m.m.

Behovet av en specialisering inom pedagogiken födde didaktiken och ur behovet att knyta undervisningens metoder till ett lärostoff (innehåll) emanerade ämnesdidaktiken med sin inriktning på olika ämnen och kombinationer av ämnen. Det problembaserade lärandet i skolan förutsatte ämnessamverkan och transdisciplinaritet inom vetenskaperna om lärandet i skolan.

I andra länder har man använt sig av begreppet fackdidaktik i stället för ämnesdidaktik, då det senare begreppet lätt kan komma att associeras med

skolämne eller vetenskaplig disciplin och ett stoff (innehåll) även kan handla om sådant som faller utanför båda dessa ramar.

Några begrepp

Metodiken tar fasta på hur-frågan: Hur skall undervisningen bedrivas? *Didaktiken* kopplar samman vad och hur. *Allmändidaktiken* behandlar de didaktiska frågorna på ett generellt plan. Vad-frågan knuten till skolans innehåll anknyter till läroplansteorin: Vilket innehåll har läroplanen? Den naturliga följdfrågan blir: Varför just detta innehåll? Därvid fäster man avseende vid frågan om skolans och styrdokumentens roll och funktion i samhället med sina olika nivåer. (Harbo & Kroksmark 1986.) Vetenskapligt uppmärksammas därvid systemteorier av skilda slag.

Didaktikens intressenter är inte enbart lärare och forskare. Där finns elever, föräldrar, personer vid styrande och tolkande instanser, beslutsfattare (politiker) m.fl., och dessa intressenter på skilda nivåer i ett hierarkiskt och maktpåliggande system ser på utbildningen i skolan och undervisningen i klassrummet utifrån skilda perspektiv och förhållanden som bär sina problemställningar. Man kan urskilja *tre nivåer*: 1. ideologisk normativ nivå (skolpolitik och skolförvaltning i stat, region och kommun; beslutskontext), 2. deskriptiv analytisk nivå (utbildningsforskning, inklusive didaktisk och ämnesdidaktisk forskning; kunskapsproduktionskontext) och 3. konkret pragmatisk nivå (lärare och elever; genomförande-kontext). (Arfwedson & Arfwedson 1991, bl.a. s. 24f.) Nivåerna är beroende av varandra, har makt över varandra, förutsätts vara samsynta. Mellan dem borde ett fruktbart samspel äga rum, en dialektik. Men mellan börtat och varat är steget sällan kort.

Innehållet tillmäts avgörande betydelse inom *ämnesdidaktiken*. Allt lärande handlar om lärande om eller av något, ett stoff, ett innehåll. Lärande utan innehåll är inget lärande överhuvudtaget. Att förallmänliga didaktiken fjärmar den från vad-frågan, från skolans ämnesvardag och från de vetenskapliga ämnesdisciplinerna, och den praktiska nyttan kan ifrågasättas.

För ämnesdidaktiken är det angeläget att vad-, varför- och hur-frågorna knyts samman till en helhet, att man på samtliga frågor lägger utifrån- och innifrånperspektiv.

Vad är viktigt att studera ur ämnesteoretiska läroplans-, elev- och lärarperspektiv?

Varför är just detta viktigt att studera ur samma perspektiv?

Hur går man tillväga för att ur lärandesynpunkt så effektivt som möjligt studera just detta ur dessa perspektiv?

Vad-frågan avser argumentation, kriterier och principer för urval av stoff (innehåll i skolan).

Varför-frågan aktualiserar en ”kritisk belysning av filosofiska och ideologiska grundantaganden, av legitimitetsanspråk, av traditioner och samhällsbehov”.

Hur-frågan handlar om ”varierande försök att förstå och optimera inläring” och om ”undervisningsmetoders effektivitet”. (Arfwedson & Arfwedson 1991, s. 19.)

Medan didaktiker inte tillräckligt beaktat det ämnesteoretiska utifrån-perspektivet och ämnesteorin försummat läroplansfrågorna och lärar- och elevperspektiven har det fallit på ämnesdidaktikens lott att se till helheten inom ett eller flera ämnen. Uppgiften är att knyta samman olika sorters teori med skolors praktik vad gäller visst innehåll, knutet till ett eller flera ämnen i skolan.

2. 1 Vår kunskapssyn växer fram

Johann Amos Comenius

Didaktik är undervisningslära, skulle man kunna säga, men särskilt klokare av det blir man kanske inte. Med tillägget att det handlar om studiet av ett innehåll och metoderna vid det studiet är vi i någon mån hjälpta. Det är vad- och hur-frågorna som därvid beaktas. Redan Johan Amos Comenius tog sig an vad- och hur-frågorna (innehåll och metoder) i sin *Didactica Magna* (1999), som snart fyller 400 år. Man kan säga att han var långt före sin tid men också i vissa stycken före vår egen, som den kan gestalta sig i skolans vardag:

Skolbildningen skall inte vara bländande utan sann, inte ytlig utan gedigen. D.v.s., den förnuftiga varelsen, människan skall vänjas att låta sig ledas inte av andras utan av sitt eget förnuft; hon skall angående tingen inte blott läsa och förstå andras åsikter ur böcker eller fasthålla och återge dem i minnet, utan hon skall självständigt gå till botten av tingen samt lära sig rätt att förstå och bruka dem.

(Comenius 1999, s. 107.)

Han pläderar för *djupkunskap och förståelse*, inte enbart reproduktion av andras tankar och synsätt. Genom självständigt arbete skall eleven nå insikt och förståelse om tingen och bruka dem. Därmed är också en emancipatorisk kunskapssyn antydd. Utgångspunkten är eleven, det näraliggande i tillvaron, närmiljön, barnets eget berättande m.m.

Vidare bör också *sammanhangskunskapen* vara något av en ledstjärna i studierna. Sammanhang befäster kunskap och ger förståelse, och ett sätt att genomföra detta på är att ”meddela allt genom dess orsaker”: ”Att veta är nämligen att känna en sak genom dess orsaker.” (Comenius 1999, s. 173.) Denna helhetssträvan bygger Comenius på ontologin i naturen, som förenar alla delar till en helhet:

Hos trädet uppstår stammen ur roten, från stammen kommer grenar, från dessa kvistar, från kvistarna knoppar, ur dem blad, blommor och frukt och slutligen nya skott – även om grenarna, kvistarna, bladen, frukterna är tusen gånger tusen, så är det dock allt ett och samma träd. Om en byggnad skall äga bestånd, måste likaledes väggarna passa till grunden, taket till väggarna, och på samma sätt måste allt, det största som det minsta, ej blott passa ihop utan fogas in i vartannat, så att det hela hänger fast samman och utgör ett hus.

(Comenius 1999, s. 172.)

Träd- och husmetaforerna kan ses som teorier med ontologiska anspråk. Han markerar att något hänger samman och hur det hänger samman och bildar en helhet.

Comenius utgick från tingen och varseblivningen genom sinnena men beaktade även språkförståelsens betydelse, men till dagens diskursteoretiska tankegångar – med dess komplexitet och föränderlighet och variation – är steget långt. Men det är, som sagt, snart 400 år sedan Comenius skrev och delar av hans tankevärld har relevans ännu idag.

Några reformsträvanden

Betydelse för dagens skola har inte minst 1900-talets didaktiska reformrörelser i Tyskland och USA haft. Auktoritet och distans i det tyska systemet ersattes av gemenskap, samarbete och dialog. Utgångspunkten var inställningen att barn och unga hade ett naturligt intresse av och en naturlig lust för att lära. Intellectuella och fysiska aktiviteter varvades, de kreativa och skapande egenskaperna hos barnen tillvaratogs, samvaron i arbetet

uppskattades och elevens självverksamhet genom hela lärande-processen främjades. (Harbo & Kroksmark 1986. Kroksmark 1989.)

För utvecklingen spelade John Dewey en framträdande roll när han efter sekelskiftet i sin försöksskola vid universitetet i Chicago bröt med de traditionella skollämnena och baserade läroplanen på barnens grundläggande behov:

1. det sociala behovet (barnets längtan att dela sina erfarenheter med andra)
2. det skapande behovet (som visar sig i lek, rytmik, drama, tillverkning av saker)
3. det undersökande behovet (behovet av att undersöka och experimentera)
4. det artistiska behovet (ett specialfall av nr 2).

(Harbo & Kroksmark 1986, s. 55. Reviderat citat. Jfr Dewey 1938.)

Skolarbetet organiserades utifrån dessa behov.

På 1950-talet hade reformsträvandena vunnit terräng i Västtyskland och i USA, och andra länder skulle följa efter i den tyska reformpedagogikens och den amerikanska progressivismens spår. Bl.a. kom Storbritannien att utvecklas till ett slags centrum för sådan nyskapande verksamhet. Kritik saknades emellertid inte mot "nymodigheterna". (Harbo & Kroksmark 1986. Egidius 1981.)

Bakom reformivrarnas tänkesätt låg en ny syn på kunskap, människa, undervisning och samhälle, med andra ord ett nytt slags ideologisk övertygelse. Även inom vetenskapen hade vi en ideologikritisk rörelse, när positivismen bröt fram med syfte att avslöja fördomar, traditioner och auktoritetstro, och Frankfurtskolan med Adorno, Habermas m.fl. krävde en granskning av rådande maktstrukturer och dess uttryck och effekter och förordade en emancipatorisk pedagogik, en maktkritisk och frigörande pedagogik. (Arfwedson & Arfwedson 1991.)

Teori och verklighet

Utifrån ett schema med två huvudintressenter (elev och samhälle) samt en skala med skilda kunskapsuppfattningar (materiell och formell teori om

lämpligt stoff) kan man forma en undervisningsteori. Den materiella teorin bygger på uppfattningen att kunskap är materia (fakta och strukturer) som man för över från t.ex. lärare till elev. Kunskapen finns i samhället och är färdigförpackad. Den formella teorin bygger i sin tur på uppfattningen att bildning utgår från den lärande individen och den enskildes egen aktivitet, eget sökande i lärandet (sammanhang, processer, analys). I det förra fallet handlar det om förmedlad påståendekunskap, om reproduktiv kunskap och om förmedlingspedagogik; i det senare fallet mera om förståelsekunskap genom inriktningen på sammanhang, processer och analys, ja, om produktiv, emancipatorisk och elevaktiv kunskap.

Så ser det ut i elevdimensionen. I samhällsdimensionen stöds den materiella teorin (teorin om den överförbara kunskapsmaterien) av en fastlagd läroplan som bidrar till att enhetliggöra stoffet inför överföringen, och kunskapen tenderar att representera en konsensusbetonad kunskapssyn. Den andra ytterligheten kan representeras av ett samhälle fritt från läro- och kursplaner, där samhället självt är läroplanen och kunskapssynen blir konfliktteoretisk, som samhället självt. (Arfwedson & Arfwedson 1991.)

Teorin ger sammanhanget, tolkningsramen för det empiriska materialet, t.ex. den faktiska undervisningen i klassrummet. En teori kan vara komplex men i sin enklaste form lätt gripbar: ett hypotetiskt antagande (modell) att något hänger samman med något annat och hur de båda hänger samman med varandra. Enligt styrdokumentet skall undervisningen i de samhällsorienterande ämnena vara samhälls- och samtidsrelevant (a). Det borde innebära att man i undervisningen utgår från den egna närmiljön (b). (a) borde föranleda (b). En prövning av verkliga förhållandet i den specifika klassen ger svaret och teorin ger sammanhanget, som knyter samman skolans vardagsverklighet och samhällets uppdrag.

Man kan också bygga vidare på teorin. En undervisning av det slaget (som i b) borde ha en frigörande (emancipatorisk) inverkan på eleven (c), vars lust och aktivitetsiver ökar (d) ... och vars syn på världen förändras (z). Ett komplex (system) av teorier skapas som bidrar till en helhetsförståelse, som ger undersökningen en kunskapsteoretisk och ontologisk förankring. Kunskapsteori rör kunskapens betingelser, möjligheter och gränser, och ontologi avser det mänskliga varandet och varat.

När man befinner sig i kulturlandskapet (fornlämningsområdet, den oskiftade byn, bruksmiljön m.m.) och lär sig tolka det, möter man frågor som: Vad vet man? Vad tror man sig veta (genom tolkning av verkligheten)? Vad tror man? Vad tillhör varat? Vad är det som visar sig (kan observeras)? Vad är det som inte visar sig utan bara kan anas med eller utan annan tillgänglig kunskap? Hur upplevs med det egna historiska

medvetandet tingen, miljön som helhet och den egna placeringen i den aktuella kulturmiljön? Vad kan kompletterande kunskap bidra med för att öka det historiska medvetandet? Varat och varandet förenas inom ramen för det historiska medvetandet och tolkningen, och man lär om sitt eget lärande, sin egen kunskapsbildning. Metalärandet aktiveras.

Tolkningsramen kan synas vidlyftig när det ”bara” är det vi gör i undervisningen som skall förstås. Men det är vårt eget varande och kunskapens möjligheter och gränser det till syvende och sist handlar om. Och delen kan vara den helhetens spegel. Den behöver under alla förhållanden speglas i den ramen. Teorin ger den helheten, det sammanhanget, och den förmår oss att lyfta blicken från den konkreta verkligheten – från delen – så att vi förstår den bättre.

2.2 Ett ämne skapas ur kris och behov

Historievetenskapens *specialisering*, ökade inriktning på *inomvetenskapliga problemställningar* och ett till synes minskat intresse för förmedlingen till historiens avnämargrupper är bidragande orsaker till historieämnets ”kris” under decennierna efter det andra världskriget. Ämnets medverkan i det statliga *nationalismprojektet* var en annan. Vad vurmen för det nationalistiska och fosterländska kunde resultera i hade det tyska exemplet visat. (Odén i Behre & Odén 1982. Karlsson i Karlegård & Karlsson 1997. Zander i Larsson 1998.)

Den berättande traditionen hade kommit att leva en mera undanskynd tillvaro och behoven av syntes och helhetsförståelse växte sig allt starkare. Historieämnet behövde bli nationens pedagog men inte som tidigare nationens megafon. Genom övning i kritiskt tänkande och med en kunskapsförmedling på saklig grund som samtidigt ger utrymme för förståelse genom ett empati- och reflektionsbaserat lärande skulle allmänheten – särskilt eleverna i skolan, den nya generationen – göras medveten om historien och om de lärdomar den har att ge. Vetenskapsteoretiska ansatser bl.a. i sin objektivistiska form förenades med undervisningsteorier, där elevens lärande uppmärksammades. (Sven Sødning Jensen 1978. Behre & Odén 1982.)

Historien hade varit – och är – en dynamisk kraft i samhället. Det blev angeläget att den inte enbart kom att fylla behovet av att legitimera makten, den statliga och nationella, utan att den även med sin betoning av det kritiska tänkandet synliggjorde förtryckets och ojämlikhetens mekanismer, funktioner och processer och därmed kunde bidra till en nysyn och ett förändringsarbete, baserat på insikt. Historieundervisningen skulle alltjämt

fylla en ideologisk funktion, men en mera balanserad, nyanserad och ifrågasättande. (Behre & Odén 1982.) Källkritiken hade mycket att bidra med, likaså teoriernas intåg på den historievetenskapliga arenan.

Källkritiska analyser bidrog till att i grunden omvärdera vår bild av historien. Den officiella indonesiska versionen av kupphändelserna 1965 – med det följande folkmordet på en halv miljon kommunister – gav kommunisterna skulden för aktionen. En källkritisk analys, där hänsyn togs till källornas närhet till händelserna, gav i stället bilden av ett dubbelspel från Suhartos sida och pekade ut ett generalsråd inom arméledningen. Tendensen uppenbarades. (Andersson, Bang-Dryselius, Olsson & Svensson 1977.) Segrarna hade skrivit historien och forskarsamhället hade anammat den tolkningen.

I takt med att forskningsresultaten flödade allt ymnigare tilltog behoven av översikter och synteser. Förståelse av sammanhang och helheter banade vägen för teorier och förklaringsystem. Historisk tidskrift började under 1960- och 1970-talen mera seriöst satsa på presentationer av forskningslägen som stöd åt studenter och åt lärare i skola och vid högskola. Forskare med olika specialiteter kontaktades och historiografin, inte sällan sedd över axeln, fick därmed något av ett erkännande. Forskningen inom ett visst område presenterades och placerades in i sina historiska och vetenskapsfilosofiska sammanhang. Än handlade det om regelrätta översikter, än om historiografi knuten till egen forskning och i några fall om försök till synteser. (Historisk tidskrift, se t.ex. Andersson 1968 och 1975. Jfr Historielärarnas förenings årsskrift. Aktuellt om historia, t.ex. Larsson, red., 2004.)

Översikt och syntes är inte samma sak. Präglad som man var av positivistisk atomism fick syntesförsöken karaktär av eklektiska teoretiska ansatser, inte så sammanhängande som de skulle varit om man utgått t.ex. från en historiematerialistisk teori. Vill man bygga en syntes som är logiskt sammanhängande och kan möta verklighetens empiri måste den utgå från en utvecklad teori, där vetenskapen genom att skapa ett nytt vetande om samhällets system och processer söker förklara samhällets struktur och historiska utveckling. (Loit i Behre & Odén 1968.)

I syntesen skall delarna ge bilden av världen, inte enbart av delarnas värld. Mönstren och regelbundenheterna i verkligheten tonar fram. Delarna abstraheras och den empiriska kunskapen generaliseras. Kunskapsprocessen synliggörs i det teoretiska arbete som ett syntesbygge innebär, och kunskapsteori och samhällsteori förenas. I det arbetet har historiedidaktiken en uppgift, av största betydelse för all historieundervisning och historieförmedling.

Behovet av sammanhang och helhetsförståelse banade vägen bl.a. för Jürgen Habermas och den kritiska teorin, som även rörde marken för en emancipatorisk historiesyn.

Historievetenskapens emancipatoriska roll har diskuterats mer eller mindre högljutt från och till under hela 1900-talet, ja, ända sedan Karl Lamprecht vid sekelskiftet 1900 lade förändringsperspektivet på historievetenskapen. Skall historievetenskapen ha ett samhällsförändrande syfte? har man frågat sig. På konservativt håll har man av förklarliga skäl tagit avstånd från sådana tankegångar, och som en följd av detta försökt förhindra användningen av sociologiska och andra samhällsteorier, lanserade av systemteoretiker som Max Weber och Frankfurtskolans sociologer och filosofer. (Nybom 1982.)

Tyska historiker vidhöll sitt försvar för Ranketraditionen och historismen och för den nationella historien, och därtill med framgång, till in på 1960-talet. Med nazismens sammanbrott hade visserligen kraven växt på en mera framåtsyftande historievetenskap, men kritiken mot den maktägande historismen, med sitt aktörsperspektiv och sin brist på en djupare förståelse för samhällets strukturer och funktioner, hade länge svårt att slå rot i etablissemanget. Historismens primat stod länge starkt i Tyskland. I andra västeuropeiska stater hade den analytiska empirismen (positivismen) inneburit ett kritiskt nytänkande. I Tyskland bröt i stället den kritiska teorin fram, och den riktade udden såväl mot den traditionella nationella historien som mot positivismens på naturvetenskapen grundade tanke på den enda sanna teorin, den analytiska empirismen. (Nybom 1982.)

Naturens universellt giltiga lagar kunde inte gälla historisk variation och föränderlighet. I stället formulerade man inom den kritiska teorin historiska rörelselagar som gällde i det specifika historiska sammanhanget men möjliggjorde uppfattningar om grundläggande strukturella sammanhang, som konstituerade mänskligt liv. Det gällde att försöka förklara och förstå sammanhang som föranledde samhällsutveckling. Avsikten var att förstå meningen med det som skedde, och i det avseendet hade den kritiska teorin ett hermeneutiskt drag. (Nybom 1982. Gadamer 1997. Adorno m.fl. 1987. Ricoeur 1993.)

Med sin betoning av kunskapsintresset avfärdade den kritiska teorin positivismen som teknisk producent av förklarande och systembevarande kunskap, medan den själv företrädde ett emancipatoriskt kunskapsintresse, som skulle bidra till att förstå och undanröja repressiva och förtryckande mekanismer i samhället. Den verkade med andra ord frigörande i samhällets tjänst mot samhällets avarter. (Adorno m.fl. 1987.)

Historievetenskapen skulle vara förändrande, inte enbart förklarande. Häri låg en central historiedidaktisk uppgift. Klassrummet skulle vara "en arena för 'herrschaftsfrei' dialog", som Annette Kuhn uttryckt det i sin bok *Einführung in die Didaktik der Geschichte* (1977). Den lärande dialogen skulle ligga till grund för förändring, nysyn och handling. Ny kunskap skulle påverka historiemedvetandet och ge annan makt. Det hermeneutiska anslaget för in den egna historiciteten i historiens egen och de historiska texternas. Som enskilda individer står vi aldrig utanför historien. (Karlsson 1997.) Vi är en del av den och förändras i den, och i den ständigt föränderliga och pågående kunskapsprocessen med historiedidaktiska förtecken står vår tolkning av historien alltid i relation till vår nutidsförståelse och vår framtidsförväntan, och den beskrivningen rymmer *historiedidaktikens själva kärna*.

Insikten om att vi är i historien och att historien är i oss för tankarna till Oxfordprofessorn Jerome Bruner m.fl., som hävdade vikten av att utgå från elevens tankeprocesser och föreställningsvärldar i undervisningen. Den västtyska betoningen på kunskapens produkter behövde kompletteras med en tonvikt på kunskapens processer, på vägarna till kunskap. (Bruner 1996. Severin 2002. Brömssen, von, 2003.)

2.3 Historiedidaktiken i vävens mitt

I mötet mellan teori och praktik i skolans vardag räcker inte pedagogiken, metodiken och ämnena (de vetenskapliga ämnesdisciplinerna) till. De behöver knytas samman. Tomrummet mellan dem måste fyllas och ges vetenskaplig substans. Ett ämnesmedvetande måste utvecklas. Det har blivit ämnesdidaktikens uppgift att tillgodose behovet. Kunskaper från en rad vetenskapliga discipliner har sammanförts med kunskaper om lärandet. Vetenskaplig ämnes- och lärandeteori har fogats till kunskaper om skolans vardagsverklighet.

Vetenskapsideal och vetenskapliga traditioner inom forskningen och människors historiemedvetande har ömsesidigt påverkat varandra, hitintills mera i ena riktningen än i den andra i all den stund vetenskapen i hög grad bestämt innehållet i läromedel och lärares utbildning. Men lärare blir äldre och i den mån lärare inte genomgår kontinuerlig fortbildning och läromedelsförfattarna följer den vetenskapliga utvecklingen tenderar deras synsätt och prioriteringar att släpa efter forsknings- och utbildningsfronten. Deras historiemedvetande får i stället impulser från annat håll, från massmedier, film, museer, turism, TV, skönlitteratur, internet m.m. Det senare gäller i än högre grad för eleverna.

Historiemedvetande är något var och en har men som varje enskild individ tillägnar sig kontinuerligt i en ständigt pågående lärandeprocess, där samhällets alla förmedlare medverkar. Historiemedvetandet avgör hur historien uppfattas i det specifika fallet och det kan kvalificeras. Vetenskaplig träning i att tänka kritiskt och källkritiskt, att formulera problem, att söka tillförlitlig kunskap, att välja perspektiv och teoretiska utgångspunkter, att färdas medvetet och icke-anakronistiskt i tidrummet m.m. kvalificerar historiemedvetandet och lägger grunden till en fördjupad förståelse för andra och därmed också för oss själva. Historiemedvetandets individuella nivå rymmer vidare den faktiska förförståelsen, på vars grund ny kunskap skapas. Därmed inte sagt att förförståelse och historiemedvetande är samma sak. Förförståelse är ett mer diffust begrepp och svårt att använda i vetenskapliga sammanhang utan närmare precisering. Även begreppet historiemedvetande är vagt och måste preciseras. Den vetenskapliga debatten om dess kärna (centrum) och periferi pågår. Ämnet är ungt.

Att kommunicera ett historiskt innehåll och ge det värde på sina egna villkor fordrar ett empatigrundat, kritiskt och källkritiskt tids- och sammanhangstänkande, där alla berördas enskilda historiemedvetanden beaktas. Det handlar med andra ord om ett teori- och erfarenhetsbaserat lärande i en interaktiv kommunikativ process. *Vi bär med oss våra egna berättelser, vi delar dem med andra och tillägnar oss varandras i ett samspel, ett lärande möte.* Vi är därmed stadda i ständig förändring i och med att den samlade berättelsen, vår ram för tolkningen av oss själva och världen omkring oss ständigt är en annan. Vår samlade berättelse utgör i grunden vår inre identitet, varav historiemedvetandet är en vital del. De tidigare berättelserna och berättelsefragmenten, som minnet bevarat och glömskan inte rått på, är vi själva, grunden för vår självbild och för vår egen bild av omvärlden i varje tidrum. Det är kunskapen om den samlade berättelsen hos barnet och den unga människan och kunskapen om det lärande mötet som måste vara all kunskaps utgångspunkt i mötet med vetenskapliga, massmediala och andra ämnesperspektiv, kunskapsteorier och vetenskapstraditioner.

Historien lever i nuet. Alla tider finns samtidigt, inom oss, i våra tankemönster. Historien är inte statisk, ingen fix produkt, utan den lever i våra kunskaper, i våra föreställningar. Att objektifiera det kunskapsmedvetandet är en befängd tanke, likaså att påstå att historien inte har en emancipatorisk uppgift. Klas-Göran Karlsson tangerar liknande tankegångar, när han skriver:

Ett av de absoluta nyckelbegreppen i den traditionella historievetenskapen är samtidighetsanalys eller kontextualism, kodifierat i teori- och metodlitteraturens oavvisliga krav på att varje historiskt fenomen måste bedömas utifrån sina egna förutsättningar. Detta innebär för det första att historien ovillkorligt måste koncipieras som en framåtskridande temporal rörelse, för det andra att samtiden måste framställas såsom en samhällsstruktur av hög komplexitets-grad. Utan att normalt förneka värdet av samtidighetsanalys relaterar historiedidaktikern samma fenomen till en nutida medvetandehorisont, det vill säga till en processuell mental förbindelse mellan en historisk tolkning, en nutida situation och en förväntning om framtiden. Den historiska kunskapen blir med ett sådant betraktelsesätt subjektivt individuell eller kollektiv, styrd av psykologiska och samhälleliga faktorer och irrationell i den meningen att den nutida situationen och föreställningar om framtiden oupphörligt griper in i och förändrar vår bild av det förflutna. Didaktiker har i detta sammanhang kunnat hämta inspiration ur Kiekegaards bekanta sentens att 'livet skall levas framlänges men förstås baklänges'.

(Karlsson i Larsson 1998, s. 17. Jfr Thavenius 1983.)

Historiedidaktiken uppehåller sig vid mötet mellan och föreningen av det traditionella källkritiska systematiserings-, upprepnings-, kartläggnings- och nyanseringsarbetet och ambitionen att skapa kontakt mellan det egna jaget och det förflutna. Didaktikern blir i så måtto objektivist och konstruktivist med ett existentialistiskt anslag.

Inom mentalitetsforskningen har medvetandefrågorna uppmärksammats, och i en osäker tid som vår – och alla andra tider, är man beredd att tillägga – kan det för många också visa sig angeläget att inför framtiden söka stöd i det som varit. Likaväl som vi vet att historisk kunskap emanerar ur skilda behov och intressen vet vi att den skapar attityder, värden och föreställningar hos oss alla.

*

Tyska didaktiker har fokuserat innehållet (vad-frågan) och några av dem, som Anette Kuhn, den emancipatoriska uppgiften (den kritiska teorin), medan angloamerikanska didaktiker uppmärksammat lärandeprocesser (hur-frågan). På senare tid har emellertid livsvärlds- och förståelseproblematiken beaktats alltmera i våra föregångsländer på det historiedidaktiska området. (Karlsson, red., 1997.) I våra nordiska grannländer har historiker och historiedidaktiker följt i sina föregångares spår, och debatten

om ämnet och det inledande vägröjningsarbetet pågår. I historielärarnas egna organisationers publikationer visas ett självklart intresse för de didaktiska frågorna, ett intresse som även börjat framträda i de historievetenskapliga tidskrifterna. Inom ramen för det nordiska samarbetet har det sedan 1980-talet regelbundet förekommit konferenser, vars bidrag har publicerats. Vidare har handböcker i historiedidaktik givits ut, och även några doktorsavhandlingar har ventilerats. (Se t.ex. Karlsson, red., 1997. Larsson, red., 1998. Bøe 1995 och 2002. Andersson m.fl. 2001. Karlegård & Toftenow 1990. Karlegård 1991 och 1992. Larsson 2001. Historisk tidskrift, HT. Historielärarnas förenings årsskrift, HLFÅ. Historiedidaktik i Norden 5, 1993. Eikeland 1999. Hartsmar 2001.)

Historiker av facket och historielärarnas organisationer har levererat forskningsöversikter. I det avseendet har de haft ett gemensamt intresse. De vetenskapliga företrädarna har producerat forskningsresultat, som lärarkollektivet tagit emot och i bästa fall använt sig av i sin undervisning. Intresset för själva historieundervisningen i skolan har hos historikerna emellertid varit svalt. Däremot tycks intresset för det narrativa och kommunikativa samt för texters mening och för språkfrågor ha tilltagit, parallellt med att en problematik knuten till popularisering och förmedling i allmänhet uppmärksammas. (Se t.ex. HT 1988: 1, 2000: 3; 1990: 3, 1998: 2, 2001: 3; 1993: 2, 1999: 2 och 2001: 2. Larsson, red., 2004.)

Traditionalismen är alltså stark, och insikten om att en stor del av utbildningen vid de historiska institutionerna handlar om lärarutbildning har hitintills syntts svår att uppnå. Kunskaper om skolans vardag och om ungas lärande tycks av någon anledning hamna utanför intressesfären. I stället vidgar man begreppet till att omfatta samhället som helhet utan naturligt fokus på barns och ungas lärande. Förallmänneligandet försvårar också forskning på området och det tryckta ordet blir den trygga punkten i forskningstillvaron.

Allmändidaktikerna och företrädarna för pedagogiken fyller sina funktioner och ger akt på skolan och individen, lärandet som sådant, men glömmer allt som oftast innehållet. Hur-frågan tar över nästan helt. Historiedidaktikerna, som skall förena vetenskapens ämnesteorier med skolans vardag samt kartlägga och utveckla historiemedvetandet i det lärande mötet, sysslar med allt mellan himmel och jord. Spretigheten i bidragen från de nordiska konferenserna för historiedidaktiker talar sitt tydliga språk på den punkten. Den röda tråd man trots allt tycker sig kunna finna rör historiemedvetandet. (Se t.ex. Historiedidaktik i Norden 2 1985 och 6 1996.) Men dessutom har man behandlat historieundervisning i allmänna termer, historiens legitimitet och dess berättande funktion,

läroplansutveckling, politisk bildning, nationell och regional identitet och mycket annat. (Se t.ex. *Historiedidaktik i Norden* 3 1988 och 5 [1994].)

Historiker har i sitt didaktiseringsarbete inriktat sig på förmedlandet utifrån sina inomvetenskapliga perspektiv, ibland i tvärvetenskaplig skrud, medan historiedidaktikerna huvudsakligen tagit sig an förmedlandet i samband med historieundervisningen i skolan, men även de senare har ofta valt samma intresseområde som historikerna. Undantag finns dock. (Se t.ex. Karlegård & Karlsson, red., 1997. Bøe 1995 och 2002.) Mycket är gjort men ännu mera återstår att göra. Den empiriska forskningen som knyter samman elevers lärande och ämne-teori saknas praktiskt taget helt, och detsamma gäller den praktik- och teoriförankrade forskningen om det erfarenhets- och reflektionsbaserade lärandet i ämnet historia.

Forskningen om det erfarenhetsbaserade praktiska lärandet, ”den varme kunskapen” som Ove Sandell kallar det, har växt sig stark inte minst i Norge vad avser individernas egna berättelser och egna livsvärldshistorier, men den saknar även där en fastare grund på det ämne-teoretiska området av mera direkt relevans för skolans historieämne i traditionell mening. (Sandell 1999a och 1999b. Jfr Bøe 1993 och 1994. Jfr Jensen 2003.) Historiedidaktiker i Sverige har hitintills till stor del negligerat den ”varma” kunskapen, kunskapen utifrån eleverna själva, elevernas historie-medvetande, så föränderligt i tidrummet. Man närmar sig den i och med behandlingen av historia som ”en kritisk process” och intresset för berättelsen som sådan i undervisningen. Elever övar upp sina kritiska och källkritiska färdigheter och gör sina självständiga urval av texter och ur texter inför konstruktion och rekonstruktion av historien, och berättelsens och berättandets renässans och allt större roll i historieundervisningen bidrar tillsammans till att stärka förklaringsvärdet hos informationen och förståelsen för historien. (Ahonen 1997. Karlegård 1997.) Därmed är man en god bit på väg men alltså långtifrån målet.

Den förhållandevis aktuella bok i Norden som idag bäst förtjänar epitetet grundbok i historiedidaktik är Jan Bjarne Bøes *Faget om fortiden* (1995). Med utgångspunkt från historievetenskapens kärna – tidsperspektivet och källvärderingen – och undervisningsteorier behandlar han historia i skolan och historia utanför skolan men med bäring på skolan i alldenstund massmedier, skönlitteratur m.m. påverkar barns och ungas historie-medvetande. (Bøe 1995. Jfr Bøe 2002.) Bøe och Bernard Eric Jensen har sedan vidareutvecklat historiedidaktiken än mera genom anknytning till bilden av historien och livsvärlden. (Bøe 2002. Jensen 2003.)

Det källkritiska renhållningsarbetet – där indelning sker i kvarlevor och berättelser och där källors närhet till händelser, källors inbördes beroenden

och tendens och uppgifters sannolikhet beaktas – möjliggör en konstruktion eller rekonstruktion på så saklig och tillförlitlig grund som möjligt. (Thurén 1997. Jarrick & Söderberg 1993.) Inplacering av ”säkerställda” uppgifter i tid och i relation till varandra utgör en av meningsskapandets grunder. Tidsperspektivet ger ett tänkbart sammanhang, som ger mening genom sin inneboende berättelse. Om tidssambandet också är ett orsakssamband förstärks meningen och förståelsevärdet ökar.

Konstruktions- och rekonstruktionsarbetet bör teoriansknytas för att största möjliga helhetsförståelse och kontrollerbarhet skall kunna uppnås. Den teoretiska förankringen kan ske på flera sätt: från empiri till teori eller från teori till empiri och åter till teori. Ur empirins sammanhang byggs en teori som provas på annan (ny) empiri, varvid de teoretiska antagandena falsifieras eller verifieras. Vid falsifieringen kan teorin revideras. Man kan förstås även utgå från en redan etablerad teori som provas mot egen empiri. Revideringsmöjligheten kvarstår. Med teorins hjälp lyfter man empirin, och med empirins hjälp kontrolleras teorins hållbarhet.

Tillvägagångssätten är gångbara såväl i vetenskaplig forskning som i skolans laborativa historieundervisning, och om utgångspunkten tas i empirin kan uppgiften lättare individanpassas. Eleven bygger sina egna sammanhang och skapar sina egna teorier utifrån egna förutsättningar. Som introduktion kan eleven laborera med tidsperspektivet före, under och efter en företeelse (vikingatågen, korstågen, franska revolutionen o.s.v.) och det arbetet kan sedan övergå i ett tänkande i tidssamband, orsaker, förutsättningar och följder på olika lång sikt. Ur sammanhangstänkandet kan en teori växa fram om t.ex. revolutionsprocesser, och den teorin kan vara en kombination av fragment från olika övergripande samhällsteorier, allt för att skapa en helhetligare förståelse av en komplex problematik. (Se t.ex. Andersson 1994b.) Det är inget konstigt med ett sådant förfarande. Även vetenskapliga forskare är stundtals eklektiker, och eftersträvas i det undervisningsteoretiska sammanhanget en förståelse av hela problematiken, där man dessutom utgår både från stoffet (innehållet) och från elevens intresse, behov och förutsättningar fordras ofta nog något slags kombinatorisk teoriutveckling, för ökat förklaringsvärde och för att motverka en alltför ensidig tolkning.

På rekonstruktionsarbetet anlägger Bøe tre perspektiv: elevperspektivet, samhällsperspektivet och vetenskapsperspektivet. Hänsyn skall tas *till* elevens förutsättningar, behov och intressen, *till* samhället som en historisk produkt och i det sammanhanget till de båda handlings-alternativen: att bevara samhället och att förändra det *samt slutligen* hänsyn *till* skolans uppgift att förmedla de kunskaper och färdigheter vetenskapen erbjuder. Inför konstruktionen definieras perspektivens mål, varefter de nyanseras

och problematiseras. I elevperspektivet är målet att eleven frigörs och socialiseras, i samhällsperspektivet att eleven vinnlägger sig om att bevara de värden som samhället som gemenskap uppfattar som goda och förändrade dåliga och i vetenskapsperspektivet att eleven får se sig själv som en del av gemenskapen, där eleven och samhället ömsesidigt påverkar varandra. Och i alla dessa sammanhang skall eleven ta historievetenskapens kunskaper och färdigheter (metoder) som utgångspunkt. (Bøe 1995.) Det är dock ingen självklar utgångspunkt, om vi beaktar det vi behandlat tidigare.

Med sina resonemang kommer Bøe en god bit på väg mot en helhetligare förståelse av lärandeprocessen i mer modern ämnesdidaktisk mening, där såväl ämnesteorins som det erfarenhetsbaserade lärandets utgångspunkter och villkor respekteras. (Bøe 2002 och 1999 a-c.)

2. 4 Historiskt medvetande och historiemedvetande

Historiskt medvetande

Det historiska kunskapsfältet är vidsträckt och de historiska disciplinerna många, och ännu flera blir de om alla discipliner som anlägger tidsperspektivet inbegrips, om hjälpvetenskaperna tas med och om alla discipliner med relevans för skolämnet historia inkluderas. Varje disciplin har sedan sin specifika syn på vad det historiska medvetandet faktiskt innebär. Den följande framställningen koncentreras huvudsakligen på den historievetenskapliga disciplinen.

Tid, tillstånd och förändring är historiens kärna. Man kan se samhället eller någon del av det med hjälp av hus-metaforen (strukturellistiskt synsätt) eller maskin-metaforen (funktionalistiskt synsätt), men ofta nog är det just tids- och förändringsperspektivet som är det centrala. Det är då andra teorier och modeller som aktualiseras, t.ex. historiematerialistiska teorier med sin dialektik, klasskamp som drivkraft bakom samhällelig förändring. Klass, status, genus kan ses som strata i en problematisering som avser social rörlighet, social förändring. (Se t.ex. Dahlgren & Florén 1996.)

Mycken historisk forskning, som syftar till att konstruera eller rekonstruera det förflutna, anlägger emellertid inte samhällsperspektivet på historien utan det individuella aktörsperspektivet. Enskilda personers mer eller mindre medvetna handlingar, inte opersonliga kollektiv eller samhällsföreteelser, avgör den historiska utvecklingen. Vissa historiker hävdar vidare att tillfälligheter och slump, inte genomtänkta handlingar, faller avgörandet, ännu mindre att utvecklingen är oundviklig eller ödesbestämd, som vissa samhällsteorier indikerar. (Se t.ex. Kjeldstadli

1998.) Somliga anser vidare att historien och den historiska kunskapen är kumulativ, medan andra bestämt avvisar den tanken. Om historien och den historiska kunskapen är kumulativ borde vi ha möjligheter att lära av historien, men samtidigt med att nya erfarenheter läggs till gamla sorterar vi av olika anledningar bort vissa erfarenheter och glömmer andra.

Hur vi som historiker ser på behovet av teorier och modeller och på vad som är samhällsutvecklingens drivkrafter – individen eller kollektivet (klass, kön, ras, folk/nation) – avgör vår syn på det historiska medvetandet, dess innehåll och bedömningen av dess relevans. Dess kärna – konstruktionen eller rekonstruktionen av det förflutna – fordrar inplacering i relevanta sammanhang, om mening skall uppnås. Teorier ger sammanhang men teoriernas sammanhang. Teorier ger aldrig hela bilden. Somligt passar in, annat faller vid sidan om. Detaljer går förlorade. Teorier som omfattar hela den empiriska verkligheten i källorna finns inte. Anpassningen till teorin är en medveten, och förhoppningsvis insedd, förvanskning av materialet, som i sin tur som regel är en förvanskning av verkligheten. Vad är mot den bakgrunden det historiska medvetandet värt? Vad är historisk forskning värd? har bl.a. postmodernister frågat sig. (Se t.ex. Florén & Ågren 1998. Stanford 1995. Kjeldstadli 1998.)

Bland historiker har det utvecklats en viss fientlighet mot teorier, som inte sägs ha bidragit till rekonstruktionen av det förflutna men väl till konstruktionen av ett förflutet som inte existerat. Teoretiserandet har blivit till ett självändamål. Antika ideal om tankens primat över handlingen har kommit till heders igen, och det källkritiska regelverket har nedvärderats. Att sortera källor i kvarlevor och berättelser med sina olika avstånd från händelsen, att skilja mellan olika slags förklaringar m.m. vid tolkningen av det förflutna har av postmodernister framhållits som överflödiga gärningar. Varje material är lika gott som något annat och varje tolkning lika god som någon annan. Inställningen kan ses som dödsstöten åt historievetenskapen men är i själva verket dödsstöten åt postmodernismen. Hur skall vi förstå oss själva utan att förstå det som varit och som vi är en del av? Hur vill vi själva en gång bli bemötta och bedömda? Utifrån sentida bedömares anakronistiska föreställningar eller utifrån kunskaper om vår egen tid, våra egna sammanhang? Det handlar om respekt för sin nästa, oavsett tidrum. En seriös bedömning kräver en bedömning utifrån egna villkor, inte utifrån ett kontextlöst frihandstänkande i sen tid. Källkritikens metodarsenal ger människan i varje tid en chans att i någon mening bli rättvist bedömd.

Till det historiska medvetandet hör att vara medveten om de gränser som källor och metoder sätter för det historiska vetandet. Landshövdingen talar i sina berättelser i egen sak och framhåller inte sällan det förtjänstfulla i det egna fögderiet, bouppteckningsmannen lägger större vikt vid de mer

värdefulla attiraljerna just då uppteckningen görs, prästen registrerar flyttningar från den egna församlingen inte primärt uppgifter om emigration till USA o.s.v. Syftet med den egna undersökningen kan sammanfalla med syftet med registreringen men gör inte alltid det. Materialet måste kompletteras med annat, när syftena inte överensstämmer, och finns inte något sådant syfteshomogent material måste syftesheterogeniteten, skevheten och tendensen beaktas i undersökningen. (Odén & Schiller 1970.)

Material på lägre nivåer än landshövdingens kan ge en annan och mera rättvisande bild av verkligheten. Emigranten får följas via flyttningsintyg till in- och utflyttningslängder i andra församlingar, passagerarlistor i utskeppningshamnar och register i USA. Man får kanske finna sig i att bouppteckningarna inte ger bilden av livet på gården, att det egentillverkade som ansågs mindre värt än det köpta saknas m.m. Men en riktig bedömning kräver ansevärd kunskaper om källor, om källuppgifters tillkomst, om registrators primära uppdrag, och utan dessa kunskaper blir den källkritiska prövningen omöjlig och med ett postmodernistiskt synsätt knappast heller eftersträvansvärd. För den som är nuinriktad och som anser att vårt nu bara behöver nuet för vår förståelse av nuet kan förstås ett sådant synsätt möjligtvis vara acceptabelt. Speciellt gäller detta om man utgår ifrån att varje rekonstruktion av det förflutna är omöjlig och att varje rekonstruktion i praktiken bara är en konstruktion, något som saknar saklig grund och som man i nuet i sin lilla kammare sitter och pillar ihop på egen fri hand. Tanken är befängd, och den avslöjar hos postmodernisten en grundläggande brist på kunskap om vad historikern av facket sysslar med. Den illustrerar en vetenskaplig slapphet som gör vetenskapen till en icke-vetenskap, en berättelse vilken som helst.

Men något har kritiken lärt historikern, som kommit att inse sin roll både som konstruktör och rekonstruktör. Historikern är – som vi alla – historia. Vi lever alla i nuet med vårt personliga förflutna, med vårt minne som ger livet mening. Vi tillägnar oss ett historiskt medvetande, grundat på våra egna livserfarenheter och på det vi lärt ur samhällets kollektiva minne, som skolan och samhällets övriga institutioner förmedlar till oss. Vi glömmer, vi minns fel, vi reviderar vår bank av minnen och vårt eget historiemedvetande förändras med oss. (Tosh 2000.)

Vårt historiska medvetande, som inkapslat delar av vårt individuella minne och vårt kollektiva minne, bidrar till vår självbild, vår omvärldsbild, vår identitet, vår självförståelse i vår egen livsvärld, vår egen föreställningsvärld, och det medvetandet står i ständig interaktion med yttre källor, vars uppgifter verifieras eller falsifieras i lärande möten, där nuet möter bilder av det förflutna i form av individuella eller kollektiva minnen, av små och

stora berättelser. Enskilda erfarenheter får samsas med stora kanske statssanktionerade berättelser, som t.ex. den om det ständiga framsteget eller idérörelsens om den rättvisa kampen för ett jämlikt, kristet eller nyktert samhälle. Förtryckta och glömda samhällsgrupper har inte sällan ett behov av ett ökat medvetande om den egna bakgrunden inför en framtida frigörelse. Berättelsen bidrar till identitetsbildningen, av värde i kampen.

Inom historieforskningen står *historismen* alltjämt stark. Det förflutna skall bedömas utifrån sina egna villkor, sina egna värderingar och prioriteringar. Det gäller att komma nära det förflutna för dess egen skull, inte påtvinga det förflutna våra egna måttstockar och värden. All anakronism motarbetas. Bara genom att söka återskapa det förflutna – återuppväcka det – kan kunskapen om det förflutna bidra till en ökad förståelse på förflutenhetens egna villkor. Endast då uppfyller historikern sanningskravet med historien, som får mening. I förordet till sin första bok från 1824 (*Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535*) skriver historismens förgrundsgestalt Leopold von Ranke:

Historien hade sig tidigare tilldelad uppgiften att värdera det förflutna, att undervisa nuet till nytta för framtiden. Så högtsträvande mål har inte detta arbete. Dess syfte är att visa hur det egentligen varit.

(Tosh 2000, s. 16.)

von Ranke tog steget bort från samtids- och framtidsrelevansen och prioriterade dåtidsrelevansen. Endast genom en frigörelse från samtidens fjättrar, värderings- och intressesystem, kunde det förflutna förstås. Man skulle inse skillnaden i synsätt mellan då och nu och inte lägga nuets värderingar på äldre tider. ”Det förflutna är ett annat land.” Det är så lätt att med dagens värderingar förfasa sig över företeelser i äldre tider, som t.ex. offentliga avrättningar, häxprocesser m.m., om man inte placerar dessa i sina relevanta dåtida sammanhang. (Tosh 2000.) Kontextlös historietolkning är ingen betjänt av, och att använda sentida diskursiva och kontextuella sammanhang vid tolkningen av dåtida händelser är liktydigt med historieförfalskning. Dessutom måste tidsperspektivet beaktas, tidsrelationen mellan händelser, själva den historiska processen, varav händelsen är en del. Den lilla händelsen – den lilla berättelsen – skall placeras in i sitt större processuella sammanhang. Etablerandet av handelsstationer i Afrika, fransk-engelska krig på samma kontinent kan ses som delar i den stora berättelsen om upptäckter, stegvis annektering av mark för ett slutligt imperiebyggande och delningen av en kontinent mellan västeuropeiska stormakter, historien om en handel som övergick i

kolonialism och imperialism, en historia som pågått i fem hundra år och som ännu inte är avslutad.

Historiskt medvetande bygger på föreställningen om en kontinuerlig och föränderlig historia. Förändringarna kan ske plötsligt som vid revolutionsutbrott, men även ske långsamt som det växande missnöjet inför en revolution innan ”proppen går ur” eller som följderna av en revolution som kan vara såväl kortsiktiga som långsiktigt verkande. Många av de stora och välkända revolutionerna i modern tid påverkar ännu idag. Historisk forskning i historistisk anda ger pusselbitarna till den stora historien, och historiskt medvetande enligt historisterna ”innebär ... en respekt för det förflutnas autonomi och ett försök att rekonstruera det i all dess egendomlighet innan insikterna tillämpas på nuet.” (Tosh 2000, s. 21.)

Det historiska medvetandet kan lätt bli rov för traditionalism, nostalgi och framstegstro. Respekten för det förflutna kan övergå i traditionalism och i nostalgi. Det tillhör historikerns uppgifter att frigöra sig från allt okritiskt anammande av det som varit. Traditionalismen är oförenlig med ett historiskt medvetande som sätter förändring och process i centrum. Nostalgin är som traditionalismen tillbakablickande men uppmärksammar förändringen, som ses som en förändring till det sämre. Det var bättre förr. Den historiskt medvetne söker kunskaper om det förflutna på förflutenhetens egna villkor för att öka sina insikter om nuet, medan nostalgikern söker fly nuet för det förflutna och traditionalisten inte bryr sig om nuet överhuvudtaget. Vad traditionalismen kan ställa till med genom att förtränga nuet ur människors minnen och helt rikta uppmärksamheten på ett förhärsligt förflutet gav Nazityskland prov på. Att hävda en nationalistisk tradition har inget med historietolkning att göra men väl med historieförvanskning. (Tosh 2000.)

Liksom traditionalism och nostalgi har framstegstro inget med vetenskaplig forskning att göra. Nostalgin pessimistiska syn på det nuvarande samhället ersätts av framstegstrons optimistiska. Den upplysningstida tilltron till människans förmåga att med förnuftets hjälp lösa alla problem och skapa förutsättningar för ett bättre samhälle var grundmurat i liberala och marxistiska ideologier. Medlen och målen varierade men framstegstron var gemensam. Framstegstron går stick i stäv med historismen, då den ständiga förbättringen indikerar att det skulle ha varit sämre förr, en tanke som historisterna inte accepterar, eftersom det förflutna skall värderas utifrån sina egna förutsättningar. (Tosh 2000.)

Framstegstron, som dominerat politik och samhällstänkande under 1900-talet och därmed varit det seklets stora berättelse i västvärlden, syns vara på tillbakagång. En av vår tid främste tänkare, filosofen Georg Henrik von

Wright, illustrerar den kantringen genom sin samlade produktion. En optimistisk framtidssyn har hos honom gradvis ersatts av en mera pessimistisk. (Wright 1979, 1988, 1994 och 1995.)

Historisterna, som av naturliga skäl polemiserar mot postmodernisternas syn på det omöjliga att återskapa det förflutna, inser att man inte heller helt kan frigöra sig från sin egen tid. Men strävan måste vara, som de ser det, att hålla distansen till nuet så att man har något reellt att *lära av historien* som inte är en direkt spegling av nuets intressen och behov.

Det historiska medvetandet har omedelbar bäring på de lärdomar historien har att ge. Herodotos såg i gudomliga ingripanden historiens drivkrafter, för medeltida tänkare avslöjade det förflutna Guds planer (teocentrisk historieuppfattning) och för marxismen var klasskampen den dynamiska drivkraften (materialistisk historieuppfattning). För andra har det gemensamma – språket, kulturen, den historiska traditionen, det som håller ett folk samman – fungerat pådrivande på den historiska utvecklingen (traditionalistisk eller nationalistisk historieuppfattning). Man har identifierat något bestämt som drivkraften med stort D och stundtals sett historien som lagbunden, och lärdomar av historien har varit lätta att tillägna sig.

Andra har å andra sidan intagit en motsatt position. Inget kan läras av historien. Inga mönster står att finna. Historiens gång bestäms av tillfälligheter, nycker och misstag. Historien kan beskrivas på detta lagbundna (nomotetiska) eller icke lagbundna (idiografiska) sätt, medan sanningen, som Popper hävdar, kanske ligger någonstans mitt emellan dessa ytterligheter. (Filosoflexikonet 1997. Jfr Tosh 2000.)

Historiens värde ligger just i de många alternativa tolkningarna, nyanseringsmöjligheterna, som följer av en distansering från nuets tolkningsramar, som kan inverka begränsande. I och med att historiens sammanhang förändras och att historien är processuell kan inte historien upprepa sig annat än på en hög generaliseringsnivå, och det är bara på den nivån förutsägelser åtnjuter någon större säkerhet. Händelseelement och sekvenser återkommer men i varierande sammanhang och processer. I sina specifika sammanhang är det skillnaderna som överväger, och den variationsrikedomen inger hopp. Historien erbjuder alternativ och har däri sin praktiska nytta i nuet. En av historikernas viktigaste uppgifter är vidare att kritiskt ifrågasätta historikernas egna konstruktioner eller rekonstruktioner. Historieforskningen är därmed inte bara kritisk utan även självkritisk.

Därmed inte sagt att historikern skall avhålla sig från att tolka historien på ett för nuet relevant sätt. Tvärtom. Om inte historikern gör det gör någon annan det, någon med betydligt sämre kunskaper om källor och källkritik.

Eftersom variationsrikedomen, nyanseringsförmågan, beskrivningen av historiens komplexitet är det centrala är kanske inte berättelsen bästa sättet att återge historien, eftersom den följer ett förenklat modelltänkande. Alla modeller och teorier innebär i någon mening en förvanskning om nu inte modellen avser just att skilja likheter och skillnader åt, att se alternativa sammanhang och processuell variation. För historikern ligger inte fakta färdiga att använda. Källor lider av tendens och uppgifter är mer eller mindre tillförlitliga och de specifika sammanhangen varierar. Den historiska kunskapen har sina begränsningar och det tillhör den historiskt medvetne att vara medveten om just detta.

Det är sällan så att en orsaksförklaring ger den fulla bilden. Inte ens sedan fakta prövats källkritiskt och logiska generaliseringar ägt rum, efter att det förflutna förklarats och vederbörlig tolkning ägt rum, kan en slutsats anses höjd över varje tvivel. Historiens unicitet gör inte några slutligt avgörande generaliseringslagar tillämpliga.

Historien är inte det 'förflutna'. Inte ens det bevarade förflutna. Den är en rekonstruktion (ur bevarat material) av vissa delar av det förflutna som på något sätt har haft relevans för de aktuella omständigheterna kring den historiker som rekonstruerat dem.

(Tosh 2000, s. 155. Jfr Cornell-Smith & Lloyd 1972, s. 41.)

Citatet uppmuntrar inte till tron på den totala relativismen. Historikerns ansvar kvarstår, nämligen att i största möjliga utsträckning leva sig in i den dåtida samtids värderingar och perspektiv, även om försöket är dömt att misslyckas om man tror sig om att kunna nå ända fram.

Postmodernistiska angrepp på historikerns inlevelseansvar har inte saknats. Det har påståtts att skriftliga källor inte speglar verkligheten, inte förmedlar någon mening till läsaren. En text styrs av en språklig struktur som styrs av egna lagar (Ferdinand de Saussure). Varje individ läser in sin egen mening i en text (Roland Barthes). Alla tolkningar bör således vara tillåtna och lika giltiga (Jacques Derrida). Språket i en text följer språkets egen praxis och regleras av den diskurs man råkar befinna sig i (Michel Foucault). Ingen historisk metod utanför texten kan ta åt sig äran av ett tolkningsföreträde. Saussure, Barthes, Derrida, Foucault med flera ger därmed Ranke och historismen ett grundskott. Historieskrivning blir en litterär produktion, berättelser stöpta i en form, påverkade av nuets preferenser och korta

gästspel i det förflutna. ”Historikerna avslöjar inte det förflutna, de uppfinnar det ... [och] den ärevördiga distinktionen mellan fakta och fiktion suddas ut.” (Tosh 2000, s. 161. Jfr Saussure 1970. Barthes 1982. Derrida 1970 och 1999. Foucault 1993. Jørgensen & Philips 2000. Collin & Guldmann 2000.)

Postmodernistisk frigörelse med syfte att underminera auktoriteter blir lätt till självändamål och saknar inte föregångare. Alla tider har sina radikaler. Därmed inte sagt att den postmodernistiska kritiken är grundlös. Historiker har själva kritiserat historiker för att inte i tillräcklig mån ha beaktat språkets strukturella begränsningar eller förekomsten av språkets olika betydelsenivåer vid tolkningen. Erfarenheter av egen forskning säger dock att källtexter säger något om verkligheten i någon mening. Att logemöten på 1880-talet inleddes med bön eller psalmsång säger förvisso inget bestämt om religiositeten inom nykterhetsrörelsen vid den tiden men väl något om den tidens schablonartade mötesförhållanden och protokollförande och traditioners seghet. Med ett anlagt kvarlevoperspektiv är man på säkrare mark. På samma sätt ger oss inte Wilhelm Mobergs migrationssvit emigrationens verklighet men väl något av den verklighet som ryms i Mobergs författarskap om emigrationen.

Förvisso emanerar historieskrivningen ur olika diskurser, som har hegemoni över det skrivna ordet och sammanhanget, men historikerns uppgift är att avslöja sådana diskursiva sammanhang i nuet och anknyta händelser och förlopp till de dåtida diskursiva och kontextuella sammanhangen för att därmed möjliggöra en så rättvisande tolkning som möjligt av dem och ge dem ökat förklaringsvärde. Det gäller att ge händelser och företeelser mening, i möjligaste mån bortom nuets, och i det sammanhanget granskas egna antaganden och värderingar kritiskt. Sedan är det en annan sak att det förflutna aldrig går att helt frigöra från nuets värderingar, som Richard Evans t.ex. framhåller i sin bok *Till historiens försvar*. (Evans 2000.) Våra intressen styr val av ämne och metoder. Så har det alltid varit.

Även inställningen till teorier och modeller är tids- och rumsbunden, sociokulturellt beroende. Teorier bidrar till förståelse men det är viktigt att vara medveten om att det är en förhandskonstruerad förståelse som måste prövas och där empiri som såväl stöder som motsäger teorin beaktas.

Teorin ger en tolkningsram som i möjligaste mån bör ge utrymme för historiens inneboende unicitet. Risken är att teorin medför att empirin stöps i en form som passar mallen och att empirin inte får möjlighet att påverka utformningen av teorin. Inom positivismen söks regelbundenheter i det empiriska materialet, en lagbundenhet som kan utgöra det teoretiska

ramverket. Inom marxismen är teorin given vid mötet med det empiriska materialet. Marxister har emellertid bidragit till att tidigare marxisters tolkningar av t.ex. revolutioner fått revideras. Underklassens resning mot överklassen har inte fått vederbörligt stöd av empiriska data. I stället har det visat sig att missnöjet hos samhällets mellanskikt spelat en avgörande roll inför och under revolutionen. (Andersson 1968, 1975 och 1990.)

Distansen till egna teorier och öppenheten inför motsägande belegg och alternativa tolkningar är något av historikerns signum, inte teori-fientligheten i sig. Å andra sidan är det inte heller möjligt att återopa uppfattningen att man av historien inte kan lära någonting, eftersom allt i historien skulle vara de oförutsedda tillfälligheternas spel och, i handlingsperspektivet, de ständigt försuttna tillfällenas mörker. Ingen av ytterlighetsståndpunkterna – teorier som spekulativa påfund och historien som oförutsedda tillfälligheter – är särskilt konstruktiv, snarare kontra-produktiv och fördomsfull. Och andra överförenklingar lider av samma åkomma, t.ex. historien som ödesbestämd, utanför mänsklig påverkan.

Historikerns uppgift är en helt annan än att ingjuta passivitet. Vanan att hantera många tolkningsalternativ och den kritiska skolningen inbjuder till medverkan i debatt och övrigt samhällsliv. Historieämnet har en central uppgift i samhället. Som tidigare, men tvärtom, skulle man kunna säga. Tidigare var ämnet i skolan statsmaktens och statskyrkans megafon. Sedan samhällskunskapen iklätt sig den rollen har historieämnet i stället fått sig tilldelad kritikerrollen. Tidsandan styr som alltid ämnesvalet inom forskningen och statsmakterna avgör alltjämt genom styrdokument skolans historieundervisning, men till de tilldelade rollerna hör kritikerrollen. Ett kritiskt sinne skall utvecklas hos eleven, som genom självständigt arbete med källor och litteratur skall ”övas i att kritiskt pröva alla slags påståenden”. Undervisningen skall ”ge eleverna en kritisk distans till påståenden av skilda slag som möter dem i samhället, och därigenom göra dem till mer självständiga medborgare”. Inlevelsen betonas och därmed förståelsen för människor i det förflutna. Ur mötet med olika historieuppfattningar skall insikter om historiens relativitet emana, men samtidigt betonas vikten av att bedöma ”gångna tiders människor utifrån deras förutsättningar och villkor”. (GyVux 1993: 16.) Beskrivningen för gymnasieämnet överensstämmer väl med den som avser historie-medvetandet, som vi återkommer till senare.

Inte enbart texter utan även siffror måste tolkas kritiskt och källkritiskt, och om statistik kan man med visst fog påstå att den som regel är felaktig. Därmed inte sagt att man instämmer i den gamla travesteringen att det finns tre slags lögn: lögn, förbannad lögn och statistik, men väl att kategorisering medför informationsförlust och inte sällan innebär våld på verkligheten och

att underlaget till och framtagningen av statistiken är människors verk och att den svaga länken – den mänskliga faktorn – inte får underskattas och än mindre negligeras. Vidare registreras uppgifterna i ett bestämt syfte som kan vara ett helt annat än det forskaren har för sin forskning. Vi vet att folk väljer att inte uppge innehav av varor som är tullpliktiga, att människor håller sig undan vid statligt sanktionerade folkräkningar av rädsla för att t.ex. skrivas ut för militärtjänst, att barn i industriarbete inte anges i personalförteckningar när barnarbete är förbjudet, att folk uppger felaktigt dödsdatum för att jordfästning enligt lag skall ske inom viss föreskriven tid och kommunikationerna är svåra eller marken är frusen osv. (Se t.ex. Odén & Schiller 1970. Floud 1990. Wallis & Roberts 1964. Forsström 1967. Reichmann 1964.) Sådant och mycket annat måste vägas in när siffror tolkas. Handelsstatistik, befolknings-statistik, barnarbetsstatistik, tidsangiven dödsfallsstatistik är under sådana förhållanden mindre tillförlitlig. Mått- och viktsystemen har också ändrats över tid och varierar regionalt och medför också problem, och tolkningen av uppgifterna kräver gedigna bakgrundskunskaper som inget frihandsnu i världen kan erbjuda.

Statisticering, t.ex. baserad på historisk okunskap eller på en obalans i materialet inbyggd i en ogenomtänkt kategoriindelning, kan lätt utvecklas till ”mekanisk dårskap”:

The example shows us the necessity of knowing intimately and testing such material as an investigatory method. This should be done to prevent the occurrence of a quantification with a too obvious element of mechanical insanity. Consequently, the need for the quantifier to function also as qualifier is in this respect large indeed.

(Andersson 1974, s. 12.)

Egenhändigt framarbetad statistik har den förmånen att vara garanterat syfteshomogen genom att alla led i forskningsprocessen – insamling, beskrivning och analys – sker i samma syfte, undersökningens eget. Tillförlitligheten hos data måste garanteras på alla nivåer i processen, och det gäller inte minst utgångsmaterialet. Historikerns rekonstruktion av det förflutna kan inte starta förrän uppgifternas (siffrornas) tillförlitlighet, jämförbarhet och representativitet säkrats. Man kan inte utan vidare förutsätta att förekomsten av religiösa böcker i bouppteckningar är representativ för religiositeten i det aktuella hemmet, i byn osv. Religiösa böcker hade kanske en högre status än annan litteratur. Av tradition kanske man förde upp religiösa böcker som bibel och psalmbok i första hand. Det man tog upp i bouppteckningar kan kanske bara illustrera det man tog upp i bouppteckningar och det som ansågs värdefullt, vad nu det var från tid till annan. (Bringéus 1977.)

Att komma åt det som av dåtidens människor uppfattades eller bedömdes som värdefullt är ett sätt att närma sig människors, om inte tankevärld så i varje fall, preferenser och prioriteringar. Att nå människors tro och tankar är emellertid svårt, somliga skulle säga ogörligt. Att nå ända fram, vill säga. Att finna uttryck som kan ge uppfattningar om hur det förhåller sig är svårt nog. Som kritiskt skolad historiker bör man förhålla sig skeptisk till forskare som tror sig om att kunna undersöka hur människor tänker. Att kunna påvisa logiska resonemang är något annat, likaså att kunna påvisa idéspredning omsatt i föreningsbildning eller annan handling eller finna sociokulturella mönster i barnuppfostran, i skolundervisning, föreningsliv, men även då kan det vara minst sagt problematiskt att nå den mentala nivån. På senare tid har emellertid mentalitetsforskningen gjort ansevärda framsteg, och detsamma kan också sägas om influenserna från dekonstruktions- och diskursteori, som ändrat vissa historikers syn på texten som källa – från texten som verklighetens spegel till texten som representant för rådande diskursiva praktiker, sociokulturellt betingade sätt att uttrycka sig.

En frälsebondes besvärsskrivelse över sin herreman kanske inte i första hand kunde ses som bondens besvär över verkligheten som den gestaltade sig utan som en besvärsskrivelse nedtecknad av en skrivkunnig person, kanske inte bonden själv utan förslagsvis en präst, som efter konstens alla regler vid författandet av en sådan skrivelse i bästa fall nedtecknade efter sitt eget huvud det bonden berättade för honom. Vi fjärrar oss från verklighetens problem, från bondens ursprungliga version och in i en retorisk värld ledsagad av en mellanhand vars förhållande till bonden och herremannen är mer eller mindre obekant. Genom idogt källkritiskt arbete kan vi närma oss det fragment av verkligheten som återstår sedan man väjt för de vetenskapliga blindskären, och diskursteoretiska tänkesätt kan bidra till bilden, men särskilt nära den ”verkliga” verkligheten kommer vi kanske inte. Långt ifrån så illa som man från postmodernistiskt håll antytt är det emellertid inte. Någon uppfattning om mänskliga relationer i dåtidens bondesamhälle under då rådande förhållanden kan man få. Vi är inte helt hänvisade till att studera hur satsen konstruerades. (Jfr Tosh 2000.)

Förståelsen av det som varit kan öka om muntliga källor kan komplettera det skriftliga materialet. Men även intervjuer måste granskas kritiskt: vem säger, vad, till vem, i vilken situation och i vilket syfte. Intervjuer kan bidra vid läsningen mellan raderna i texten. Källornas uppgifter kan understödja, komplettera, motsäga och korrigera varandra. Egna undersökningar har visat på den parallella metodikens fördelar. Intervjupersoner har kunnat fylla i luckor som gjort uppgifter i texter begripligare. Men de har även kunnat beslås med minnesfel. En intervjustudie i flera faser med såväl

individuella som kollektiva intervjuer – och efter textgenomgång – hade mycket att bidra med. (Andersson 1980.) Det politiska spelet på hög nivå kunde studeras och aktörernas positioner i det spelet kunde bestämmas, något som det skriftliga materialet bara gav vaga antydningar om. Dessutom uppdagades efterhandsrationaliseringar och motsägelser över tid under den kollektiva intervjuen – ”konfrontationsintervjuen” – gång, som när intervjupersonerna uppmärksammades på det resulterade i något som man skulle kunna kalla dåtidsminnets återkomst och den diskussion som följde kan ha närmat sig den som en gång varit. Något återuppväckande av det förflutna var det inte tal om, men det historiska medvetandet om hur dåtidens diskussion kunde ha gestaltat sig bör ha ökat.

Historiemedvetande

Att skärpa det historiska medvetandet är historikerns uppgift, att utveckla historiemedvetandet är historiedidaktikerns. Somligt har de båda gemensamt, men somligt skiljer dem åt.

Ämnesdidaktik handlar om att kommunicera innehåll i eller utanför skolan. Framställningen koncentreras här på skolan och dess uppdrag och på ämnesdidaktikens roll i det sammanhanget. De grundläggande frågorna är Vad, Varför och Hur.

Vad skall kommuniceras?

Varför skall just detta kommuniceras?

Hur skall detta kommuniceras?

Ämnesdidaktiken fungerar som vetenskaplig broslagare mellan ämnens teori och skolans praktik.

Vad säger styrdokumentet om skolämnet historia?

All verksamhet i *skolan* skall vila på demokratins grund och den demokratiska värdegrunden skall förankras, försvaras och ständigt utvecklas, ständigt hållas levande. Med det uppdraget skall skolan utbilda samhällsmedborgare i den andan, vilka sedan har till uppgift att värna och fördjupa demokratin. (Andersson 2001. Andersson, red., 2000 och 2002. Lpo 94, Lpf 94, Lpfö 98. Kursplaner för grundskolan, de samhällsorienterande ämnena. 2000.)

Demokratiuppdragets utvecklingsperspektiv förutsätter handling, grundad på historiskt reflekterad och därmed insiktsbaserad kunskap, som i sin tur utgår från vissa värden som i skolans undervisning skall gestaltas och

förmedlas, nämligen ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (de fem pelarna). (Ibid.)

Skolan har i de fem pelarna riktpunkter för hela sin verksamhet: för respekt och hänsyn, mot kränkningar av andra människor; för frihet och integritet, mot ofrihet och förtryck; för lika värde och jämställdhet, mot diskriminering och orättvis behandling, t.ex. p.g.a. ras, etnicitet, nationalitet och kön; för solidaritet och mot allt förakt för svaghet. Hur stor del av skolans historieundervisning ägnas åt dessa kunskapsområden? En problematisering av de fem pelarna kunde ge vägledning för undervisningen. I styrdokumentet förespråkas demokrati och fred och därmed tas indirekt och i logikens namn avstånd från diktatur och krig. Hur ofta studerar man i skolans historieundervisning fredens strävanden, mekanismer och processer och inte bara krigets?

De *samhällsorienterande ämnena* har av formuleringarna i styrdokumentet att döma tilldelats något slags huvudansvar för demokratiuppdraget, även om uppdraget som sådant avser hela skolans verksamhet och därmed självfallet alla ämnen. Religionskunskapen skall anlägga de etiska perspektiven, samhällskunskapen makt- och inflytandeperspektiven och historieämnet tidsperspektiven och sammanhangen samt det kritiska och källkritiska förhållningssättet. Sammanhangen över tid inbegriper en framtidsberedskap. Den i ett alltmer informationsflödande samhälle så angelägna kritiskt värderande uppgiften har till syfte att orientera eleven i samhället och så rättvisande som möjligt förmå honom eller henne att bedöma för att förstå sin samtids förhållanden och villkor. Kunskapen om det som varit hjälper oss att bättre förstå det som är och det som komma skall. (Andersson 2001. Kursplaner för grundskolan. 2000.)

Historia är en viktig del i all kunskap. Såväl i ett längre perspektiv som i ett nutidsperspektiv har all mänsklig verksamhet och all kunskapsbildning en historisk dimension. Ämnet historia utvecklar kunskaper som gör det möjligt att se sig själv och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur.

(Kursplanen för historia i grundskolan. 2000.)

Så inleds kursplanen för ämnet historia i grundskolan. Behovet av tidsperspektivet för förståelse av nuet och redskapet för att uppnå den förståelsen, det ökade historiemedvetandet, inbegriper ett odlat kritiskt och

analytiskt tänkande, slås fast. Nutidsförståelsen av Då och Nu är sedan tänkt att ge perspektiv på Framtiden.

Styrdokumentet är något oklart över vad historiemedvetande egentligen är. Å ena sidan skall eleven förvärva "ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden", å den andra knyts det till "tolkning av det förgångna kombinerat med samtidsförståelse och framtidsförväntningar". I det förra fallet tycks historiemedvetandet hänvisat till tolkningen av Då som grund för förståelsen av Nu för större beredskap inför framtiden, i det senare inbegrips hela tidsperspektivet – då, nu och sedan – mera jämställt i det. (Kursplaner för grundskolan. 2000. GyVux 1993: 14 och 16.) Vad textförfattarna avsett kan vara svårt att avgöra. I det senare fallet, som avser gymnasieskolan, hänvisas det även till den historiedidaktiska debatten.

Tanken på tidsdimensionen dåtid–nutid–framtid som historiemedvetandets kärna och som en sammanhängande helhet har bland historiedidaktiker tyska och danska förebilder. Den rymmer idén om att vi alltid bär historien med oss och inom oss och att det just är det som är historiemedvetandet, vårt historiska medvetande, som vi bär med oss mer eller mindre medvetet eller omedvetet, ett medvetande som vi kontinuerligt tillägnar oss i öppen dialog med andra i vår omvärld eller genom en inre dialog med oss själva. (Jfr Durhán 1998.)

Tid är historieämnets överordnade begrepp. Tiden är dimensionen. Historiemedvetandet är kärnan som ger förståelsekunskapen, och för att det medvetandet skall kunna uppnås krävs kritiskt sinne (källkritik), inlevelseförmåga (empati) i det förflutna på dess egna villkor, öppenhet för skilda perspektiv och tolkningar, sammanhangstänkande i tid och rum samt observans för historiens inneboende dynamik: sociokulturella beroenden, diskursiva sammanhang och individuella relationer.

Begreppet historiemedvetande och forskningen

Historiemedvetande skapas i olika livssammanhang. Historiska uttryck och intryck sköljer över oss dagligen. Massmedier, litteratur, filmer, dataspel, internet m.m. härbärgerar dem. De finns överallt i vår omvärld och påverkar oss på ett okontrollerbart vis. Skolans historieundervisning skall hjälpa oss att få kontrollen över vårt eget historiemedvetande genom reflektion och kritiskt tänkande och med hjälp av hanterliga redskap visa oss vägen mot en större medvetenhet om oss själva och vårt omvärldsberoende.

Men vad menas med det didaktiska begreppet historiemedvetande?

Som begrepp har det inom tysk historiedidaktik förekommit i flera decennier. *Karl-Ernst Jeismann* och *Jörn Rüsen* tillhör förgrundsgestalterna, men även andra har tillfört begreppsdebatten näring. Först under 1970-talet kom historiemedvetandet på allvar in i debatten som utgångspunkt för historiedidaktiken. Tidigare hade man främst tagit avstamp i själva lärandet och inte i lärandets naturliga förutsättningar. En hörnsten i utvecklingen var Jeismanns artikel om historiemedvetande i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* som gavs ut 1979. (Bergman m.fl. 1979.)

I handboken gavs fyra definitioner på historiemedvetande:

1. historiemedvetande är vetenskapen om att alla människor och allt som de skapat existerar i tid och att ingenting är stabilt, oföränderligt eller förutsättningslöst
2. historiemedvetande är vetenskapen om att tolkningen av det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden hänger samman med varandra
3. historiemedvetande är vetenskapen om att det förflutna är närvarande i nuets föreställningar och uppfattningar
4. historiemedvetande är vetenskapen om att gemensam förståelse bygger på emotionella upplevelser som ligger till grund för mänskliga samhällens framväxt och bestånd.

(Jeismann i Jensen 1997, s. 51.)

Definitionerna rymmer kunskaps- och vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Det medföljande tidsperspektivet, den ständiga föränderligheten och det ständiga kontextberoendet medföljer den första. Sammanhanget mellan då, nu och sedan häftar vid den andra, det förflutnas närvaro i nuet vid den tredje och den emotionsgrundade förståelsen vid den fjärde. Sambandet mellan då och nu, som framträder i de båda senare, kompletteras med sedan i den andra, medan den första definitionen är av mera allmänt och mindre förpliktande slag.

Förvirringen i den didaktiska debatten sammanhänger med valet av definition. Den danske historiedidaktikern *Sven Sjødring Jensen*, som använde termerna historiskt medvetande och historiemedvetande till synes synonymt, anslöt sig till den första definitionen, som också flertalet historiker utan större problem kan anamma: vetenskapen om att alla människor och allt som de skapat existerar i tid och att ingenting är stabilt,

oföränderligt eller förutsättningslöst. Den definitionen är i grunden tillbakablickande och fokuserar det som varit, d.v.s. det vi tidigare associerat med historiskt medvetande. Att jämnare fördela vikten mellan då, nu och sedan och att betona nuet och inte minst framtidsperspektivet och den emotionsbaserade förståelsen har varit svårare för historiker av facket att acceptera. Där går också *skiljelinjen mellan historiker och historiedidaktiker*.

Bernard Eric Jensen, som skiljer mellan historiskt medvetande och historiemedvetande, ansluter sig till Jeismanns första definition när han syftar på det förra begreppet och andra definition när han avser det senare. Begreppen kan inte vara synonyma, eftersom det historiska medvetandet, som fokuserar det förflutna, endast är en, om än vital, del av historiemedvetandet, som omfattar alla tre tidsperspektiven: då, nu och sedan. (Jensen 1997. Jfr Jensen 2003.)

Begreppet historiemedvetande är emellertid alltså vagt även om man ansluter sig till den andra definitionen. Vad menas med tolkningen av det förflutna, som skulle kunna ses som en precisering av den första definitionen? Tolkningsproblematiken har berörts tidigare vid behandlingen av historiskt medvetande. Men vad menas med förståelse av nuet och perspektiv på framtiden och med att dåtid, samtid och framtid hänger samman? Räcker det med en förståelse av nuet på det förflutnas villkor? Kan en förståelse av nuet exkludera nuets egna villkor? Självfallet inte. Om framtidens villkor vet vi däremot inget ännu, men där handlar det inte om förståelse utan om perspektiv på framtiden, t.ex. preciserade som tänkbara alternativa scenarier om sociokulturella och andra historiska processer kommer att fortgå efter vissa bestämda mönster. Om framtiden vet vi, som bekant, ingenting bestämt.

Att dåtid, samtid och framtid hänger samman kan man kanske i någon mening förutsätta. Sambanden mellan då och nu kan vi i vissa, men bara i vissa, fall påvisa med någon säkerhet, men när framtiden kommer på tal är vi hänvisade till tänkbara alternativ eller spekulation.

Medvetandebegreppet är i sig problematiskt. Det spänner över vida fält alltifrån omedvetenhetens landskap in i dröm- och förmedvetande, performativt medvetande, tolkningsmedvetande och till ett reflektions- och insiktsgrundat självmedvetande. (Jensen 1997.) Vid själva tolkningen av en text möts författarens mening och forskarens tolkning av författarens mening. De är inte jämbördiga parter. Författaren, som står närmare sin egen mening än vad uttolkaren gör, känner rimligen bättre meningen i och bakom orden, omständigheterna runtomkring, kontextuella och diskursiva sammanhang m.m., som bara låter sig anas av uttolkaren. Överskridandet

av meningshorisonterna blir partiellt, sällan eller aldrig fullständigt, och meningsöverföringen förlorar i sanningsvärde. Medvetandetillskottet kan rymma meningsförvanskning, hur stor är sällan klarlagd. Med källkritiken som stöd i det inlevelsebaserade analysarbetet i jakten på meningsfull förståelse kan man komma en bit på väg. Historiemedvetandet blir individuellt, tills det delas med andra, partiellt och performativt, så länge texten är utgångspunkt och vägledande i arbetet.

Historiemedvetandet präglas av historievetenskapen och av samhällsförhållandena som i sin tur präglas av historiemedvetandet i ett ständigt samspel, där enskilda och grupper skapar historia och är skapade av historien. Det samspelet kan aktualisera samhälls- och kunskapsteoretiska reflektioner, som anknyter till processer i samhället och över tid, till ämnesvärld och livsvärld, till medvetande- och förståelseformer, till verkliga och tolkade verkligheter, till narrativa strukturer, till förklarings- och förståelsesträvan och mycket annat. Och i det sammanhanget kan då, nu och sedan ses som inbördes beroende av varandra.

Traditionell historia och historiedidaktik lider av en dåtidsfixering. En rad forskare inom flera discipliner anser att det förflutna kräver nuet (och till och med framtiden) för att vara analyserbart, eftersom utgångspunkten bör tas i analyser av det mänskliga handlandet på ett mera tidsbundet plan, knutet till aktiviteter och processer. Den tyske historikern *Reinhart Koselleck*, som skiljer mellan historisk tid och kronologisk tid, använder sig av begrepp som den närvarande dåtiden och den åskådliggjorda framtiden. Med dessa begrepp betonar han nuets beroende av erfarenheter och förväntningar, de grundläggande inslagen för mänskligt handlande. (Koselleck 1985. Jfr Jensen 1997.)

Människor handlar i nuet utifrån sina erfarenheter av då och nu och sina förväntningar på framtiden. Såväl filosofer som sociologer, stundtals med ambitionen att söka historiemedvetandets fenomenologi, har ägnat sitt intresse åt de här frågorna. (Jensen 1997.) Strävan har varit att överskrida tidsgränser och se sammanhang mellan dåtid, nutid och framtid.

Överskridandet avser inte enbart tidsdimensionen utan även historiemedvetandets andra domän, gränslandet mellan livsvärld och ämnesvärld, det historiemedvetande varje människa besitter och det vetenskaps-samhället förser henne med. I forskning om tillstånd och processer i samband med dessa överskridanden ligger centrala utmaningar. Dessa utmaningar är också historieundervisningens i skolan. Vilket är historiemedvetandets nuvärde hos eleven? I vilket avseende och på vilket sätt kan det förmeras? Den egna *livsvärlden*, det egna livssammanhanget, hos eleven måste vara utgångspunkten. Någon annan rimlig *utgångspunkt* finns

inte om syftet är att förmera ett historiemedvetande, och om den utgångspunkten måste man göra sig införstådd. Att utgå från externt definierad och antagen behövd kunskap eller antagen behövd metod för lärande kan vara fullständiga blindskott.

Sedan väl utgångspunkten är känd kan lärandet starta i avsikt att stärka och utveckla historiemedvetandet. Identiteten fördjupas. Beredskapen i mötet med det annorlunda ökas så att man bättre förstår sig själv och sin egen plats i tillvaron i gemenskap med andra. Sammanhangs- och processtänkandet skärps till gagn för en mer allmän samhällsförståelse på kritisk grund. Alternativa tolkningar och perspektiv lanseras och ges utrymme, i öppenhetens intresse. Inslag av kontrafaktiska analyser kan vara motiverade, likaså resonemang om alternativa framtidsscenarier (prognoser). Även dilemman med värderingsuppgifter ges spelrum, men det är i sådana normativa sammanhang viktigt att beakta risken för anakronismer. Dåtidskunskap, baserad på en tolkning av det förflutna på dess egna villkor, får samsas med nutidsförståelse och framtidsförväntningar; dåtidshorisonter med nutids- och förväntanshorisonter i ett tillstånd av största möjliga horisontutjämning vid förståelse i respektive tidrum och hänsyn till vetenskapliga anspråk på rättvis sakframställning och sakbedömning. Vad tidrummen har att berätta kan övergå i elevberättelser så länge som berättelseformen inte alltför gravt förvanskar en komplex verklighet genom sin ofta nog överförenklade form. Men något ligger det kanske trots allt i Mark Twains ord att man genom överförenklingen kommer sanningen närmast. Hur det än må förhålla sig med detta bör man inte bruka mera våld än nöden kräver. Allt kan inte försvaras med pedagogiska skäl, och medvetenheten om alternativa tolkningar får inte negligeras.

Forskningen om historiemedvetande har intensifierats på senare tid även i Norden. En grund lades i och med den *Nordiska konferensen om historiedidaktik* i Tammerfors 1996 (rapport nr 6, 1996), som hade historiemedvetande som tema. Ett temanummer av *Historisk tidskrift* (2002: 2) har uppmärksammat förmedlingsproblematiken, likaså det danska projektet *Humanistisk historieformidling i komparativ belysning*, som bl.a. avsatte sig i rapporten *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål* (Bryld 1999). Flera doktorsavhandlingar och andra vetenskapliga skrifter har berört det. Halvdan Eikeland kopplar det i sin studie över Karl-Ernst Jeismann och Anette Kuhn till ”politisk dannelsen” och behandlar det således ur en tysk horisont, och Nanny Hartsmar knyter begreppet till elevers tidsförståelse i en skolkontext. (Eikeland 1999. Hartsmar 2001. Jfr Långström 2001.) Det är angelägna undersökningar, men ännu återstår mycket att göra.

Vid den nordiska konferensen handlade föredragen om de mest skilda ting; om utbildning, styrdokument och undervisning, om historiesyn, tidsdimension, elevtexter och mycket annat. Forskningen, som ger ett spretigt och stundtals oprecist intryck, bygger på lärarerfarenheter, attitydundersökningar, enkäter och intervjuer, elevuppgifter, elevuppsatser, elevassociation utifrån speciella uppgifter eller begrepp m.m. Det empiriska materialet består av svar på frågor och elevtexter av annat slag. Bearbetningen blir som regel någon form av textanalys. I undantagsfall har interventionsstudier utförts, där historiemedvetandets förändring efter insatta åtgärder blivit möjliga att mäta. I en sådan egen studie på lärarkandidater med mätningar i tre steg – omedelbart före en kurs (den individuella utgångspunkten), omedelbart efter en kurs och en tid efteråt men före nästa kurs (individuell påverkan över tid) – kunde man konstatera en ökad förståelse för sammanhang mellan företeelser och förändring över tid, ett skärpt kritiskt medvetande och ökade insikter i behovet av alternativa tolkningar. Sambandet i tid mellan då, nu och sedan hade tydliggjorts och atomismen hade fått ge vika för en helhetsförståelse. Insikten om de historiska sambandens komplexitet hade kandidaterna också tillägnat sig. Det intressanta var vidare att resultatförändringen bestod även ett år efter kursen. (Andersson i Andersson & Sanderoth 1996.)

Så långt allt gott och väl, skulle man kunna säga, men vissa reservationer måste göras. Det är kandidaternas egna texter (beskrivningar) av vad historia betyder för dem som ligger till grund för undersökningen, och utgångsläget var uselt. Historia var för de allra flesta efter genomgången ungdomsskola liktydigt med dåtid, årtal och händelser i största allmänhet. Mycket litet av det som kursen kom att handla om associerade de före kursen till ämnet historia: sammanhang, förståelse, helhetssyn, tidsperspektiv och källkritiskt tänkande. Det var ett utgångsläge som kursen tycktes råda bot på och det nyvunna medvetandet tycktes bestå även en tid efter kursen. Men vad säger oss elevtexter och en undersökning av det här slaget. Jo, att eleverna uppfattat kursens budskap och att de beskrivit historieämnet efter kursens intentioner, men om de kan använda det nyvunna ytmedvetandet i sin vardag eller i den framtida rollen som lärare vet vi föga. Konkreta källkritiska och andra övningar, diskussionsseminarier och föreläsningar under kursens gång bör ha givit en allmän beredskap att utöva historiemedvetandet i praktiken, men om den praktiska verkligheten vet vi inget. Om kursen bara gav de "rätta" orden och formuleringarna, gav den emellertid också de "rätta" begreppsliga sammanhangen i texterna, som dessa visade sig vid textanalysen. För en analys av reell medvetandeförändring bör man komma bakom ytlig ordanvändning och nå ordanvändning i funktionell kombination med praktisk tillämpning.

Mycket återstår att göra vetenskapligt på det här området, och då tänker jag på historiedidaktiken i allmänhet och historiemedvetandet i synnerhet. Det är ett ungt kunskapsområde och brister rör såväl teori som empiri. Teoriutvecklingen och den teoretiska debatten pågår. Den empiriska forskningen saknas nästan helt trots en del studier på senare tid. Problemställningar måste preciseras. Av tendenser idag och av debatten att döma tycks många vilja gå i motsatt riktning. Det diffusa talet om att historiedidaktiken inte bara aktualiserar skolan som forskningsfält utan hela samhället, hur välsyftande det än är, riskerar att förallmänliga problematiken. Varje forskningsuppgift måste ha ett fokus, och *ett* sådant naturligt fokus är skolan och de barn och unga som den är till för. Att historiemedvetandet hos eleven sedan är en följd av lagring och överlagring av intryck i skolan, ur läroböcker, ur lärares och andra elevers munnar likaväl som mångfalden intryck från medier och institutioner utanför skolan är en annan sak. Men fokus är eleven och dennes livsvärld, dennes historiemedvetande i möten med andra individuella och kollektiva historiemedvetanden och olika omvärldar. Därmed inte sagt att inte andra individuella eller kollektiva historiemedvetanden är värda att studera. Mycken forskning behövs på en rad områden, men teoribildning och empirisk forskning måste nå en högre precisionsnivå, och de teoretiska och empiriska dimensionerna måste kopplas samman och befrukta varandra. Särspellet måste övergå i samspel.

I den pågående debatten talar historiker och historiedidaktiker inte sällan förbi varandra och utbrister i beskyllningar som inte tjänar något syfte. Historiker beskyller historiedidaktiker för att inte veta vad de vill studera och för oförmåga att knyta samman teori och empiri. Historiedidaktiker å sin sida ser inte sällan historikerna som enkelspåriga, dåtidsfixerade, teorilösa och ointresserade av lärandet i skolan. (Jensen 2002. Holgersson & Persson 2002.) Utgångspunkten för debatten borde vara en annan, och kritiken mot historiedidaktiken borde utgå från det historiker håller så högt i synen på det förflutna, nämligen en bedömning av det som varit på förflutenhetens egna villkor. Historiedidaktik är en ny disciplin, och den söker sin form och sitt innehåll, som historievetenskapen fått möjlighet att göra under lång tid. Vi måste respektera varandras discipliner och värdera dem utifrån deras egna förutsättningar. Okonstruktiv enögdhet är ingen betjänt av. Däremot skulle insikten om det gemensamma och respekten för det särskiljande kunna utgöra ett fruktbart avstamp för samarbete.

Det gemensamma finns i konstruktionen eller rekonstruktionen av det förflutna och dess eventuella relevans i det fortlöpande nuet. Det särskiljande är historiedidaktikens hela tidsdimension – betoning av då, nu och sedan – samt betoningen av det reflektions- och erfarenhetsbaserade

lärandet, som rymmer den lärandes livssammanhang, livsvärld och livs-
omvärld, egna och andras berättelser och konstruktioner om verkligheten, i
dåtid-, samtids- och framtidsperspektiv.

Man måste, som historiker oupphörligt påpekat, göra sig medveten om det
förflutna på dess egna villkor – beskriva det och förklara det – och låta det
återskapandet bidra till förståelsen av nuet. Efter att ha fastställt vad vi vet,
tror oss veta, tror och inte vet om det som varit gäller det att låta den
vetskapen förankras i nuet för en ökad förståelse av vår samtid utan att vi
hänger oss åt anakronismer. Men för ett lärande av dåtidens rön krävs en
medvetenhet om den andra utgångspunkten, nämligen historiemedvetandet
hos den som lär och hos dem som den lärande lär av. Först när båda
utgångspunkterna är givna – när såväl ämnets dåtidsperspektiv som den
lärandes nutidsperspektiv anlagts – startar den egentliga lärandeprocessen,
som ger tidsperspektiven på och sammanhangen mellan då, nu och sedan.
Det räcker inte med att veta att något skall förmedlas och vad som
förmedlas. Vad-frågan måste kompletteras med varför- och hur-frågorna,
och dessa måste ha sin grund inte bara i den vetenskapligt framtagna
ämneskunskapen utan även i den lärande individen själv. Det är respekten
för och insikten om behovet av hela tidsdimensionen – då, nu och sedan –
och båda utgångspunkterna – ämnet och individen – som det är
historiedidaktikens uppgift att ta sig an. Respekterar man inte det synsättet
kan ingen debatt i världen föra den vetenskapliga forskningen framåt inom
det här kunskapsområdet.

Seriösa historiedidaktiker inser svårigheterna, men svårigheter är
utmaningar, som fört vetenskapen framåt inom skilda discipliner i alla
tidrum. Svåra problem är det vetenskapens uppdrag att lösa. Utan sådana
finns inget behov av forskning. Att väja för problem för inte forskningen
framåt. För att lösa problem måste man vidare inta ett kritiskt och
självkritiskt förhållningssätt. Historiedidaktiker måste inse att de befinner
sig i begynnelsen av en svårbemästrad vetenskaplig utveckling.
*Fokuseringen behöver skärpas, empiriska studier behöver göras, teori-
utvecklingen måste fortgå och teori och empiri måste kopplas samman.*
Ämnesproblematiken är tvärvetenskaplig, bl.a. som en följd av de dubbla
utgångspunkterna – ämnet och individen – och av framtidsperspektivet
med sin förväntanshorisont och sitt beroende av erfarenhets- och kun-
skapsbaserade handlingar i nuet. Flera kunskapsområden måste samverka.

Insikten om självets placering i ett ständigt föränderligt här och nu men
aldrig i ett upplevt där och då är central, men samtidigt i vissa fall en källa
till avståndstagande från historikerhåll. Att genom andra uppleva det andra
säger sig ha upplevt (utsaga) har sina insedda svårigheter. Utsagorna kan
sorteras av forskaren i mer eller mindre tillförlitliga enligt källkritikens

regler och med andra metoder, varvid samstämmiga, av varandra oberoende källuppgifter och närheten till händelsen i tid och rum prioriteras. Det medverkande eller oberoende subjektets utsaga ges förtur sedan väl den i nuet tänkbara tendensen beaktats. Forskarens tendens-avslöjande och sannolikhetsbestämmande förmåga, som kräver empati och inlevelseförmåga, anses inte sällan förmer än den sene berättarens, vars berättelse sätts åsido till förmån för den ännu senare uttolkarens.

Det är ett ansvarsfullt, men inte desto mindre problematiskt, värv och uppdrag historieforskaren åtagit sig. Kvarlevoperspektivet på berättelser och andra dokument kan vara en väg ur ett dilemma men samtidigt en flykt från det verkliga problemet, att nå den verkliga händelsen (verkligheten) och inte bara den berättade händelsen (verkligheten). Att uttala sig om något som hänt och som man inte själv upplevt är problematiskt. Att sedan den egna observationen i sig är subjektiv, som alla egna observationer måste vara, är ytterligare en komplikation. Man ser, hör och berättar det som upplevs ske utifrån sina egna förutsättningar, sin egen förmåga, sina egna föreställningar, sin egen erfarenhetsbaserade livsvärld, sina egna viljeyttringar, ja, utifrån sig själv. Det är därför utgångspunkten i den egna livsvärlden aldrig kan förbises.

2.5 Några reflektioner

Begreppet historiedidaktik har vidgats, likaså skolämnet i teorin, om än inte i skolans praktik. Historievetenskapen har *vad* som skall förmedlas utifrån vetenskapens horisont. I skolans värld har styrdokumentet angivit riktlinjer, men det är alltså så att det som man inom historievetenskapen anser vara viktig historisk kunskap förmedlas av historielärare och läromedelsförfattare. I takt med att lärare inte fortbildar sig i historia och läroboksförfattare är "konservativa" släpar emellertid undervisningen innehållsligt efter historikernas forskningsfront. En förändring har dock kunnat skönjas på senare tid.

Skolans styrdokument har svårt att vinna insteg i skolan och svårt att styra skolans undervisning. Lärarutbildningen har riktat intresset på arbetsformer och arbetssätt, och nedslag av de lärdomarna finner man i dagens skola. Men grundläggande tankegångar i styrdokumentet, som till stor del sammanfaller med historiedidaktikens, har svårt att få fäste i skolans värld, och där har historiedidaktikerna en central uppgift. Historie-lärares utbildning på det historiedidaktiska området behöver kompletteras och fördjupas.

Till vad-frågan hör varför- och hur-frågorna. Att man väljer att undervisa om något skall kunna motiveras och ifrågasättas. Stoffet är oändligt och inte givet av någon gudomlig överhet. När diskuterade och ifrågasatte man t.ex. i en lärobok senast sitt eget stoffurval? Utan att först formulera vad- och varför-frågorna tenderar hur-frågan att bli meningslös, ett knep och knåpande utan reellt värde. Att motståndslöst lära in, oberoende av metod, det som står i läroboken, det som läraren säger eller det som någon annan auktoritet sagt till om förbereder inte den lärande för rollen som kritisk och självständigt tänkande samhällsmedborgare utan för rollen som viljelöst offer i händerna på samma auktoriteter. En utbildning i auktoritetstro är oförenlig med den professionalism en lärare i en demokrati, som vill beteckna sig som demokratisk, bör eller skall ha. Att kritiskt granska är vetenskapens livsnerv, och skolans.

Historiedidaktikens roll är inte bara empirisk, dvs. inriktad enbart på vad man faktiskt lär sig, utan även reflekterande och normativ, dvs. upptagen även av frågorna vad man *kan* lära sig och vad man *bör* lära sig. (Bergmann 1992. Bøe 1995.) Anknytningen till skolan och skolans uppdrag tilldelar disciplinen den uppgiften. Till detta kommer historiedidaktiken som broslagare mellan den historievetenskapliga disciplinen och skolämnet samt mellan pedagogisk teoribildning och skolans faktiska verksamhet. Det är från den grunden historiedidaktiken håller på att utveckla sig till en självständig vetenskap. (Jfr Bøe 1995.)

Vad-frågan aktualiserar frågor som: Vad är historia? Vad för slags kunskap skall man förmedla? (Urvalsfrågorna.)

Varför-frågan rör samma frågeställningar: Varför studerar man och lär man sig historia? Varför väljer man det urval man gör? (Mål- och motivfrågorna.)

Hur-frågan avhandlar sedan historieproblematiken generellt och speciellt: Hur bär man sig åt för att maximera lärandet i historia i allmänhet och med hänsyn till urval, mål och motiv? (Metodfrågorna.)

Sammanhangen mellan då, nu och sedan genomsyrar lärandet i all den stund vi lever i alla tider samtidigt. Vi lever i nuet med våra erfarenheter – rötter – i det förflutna och med förväntningar inför framtiden. Livsvärlden med sin tidsdimension, som bestämmer våra intressen, förutsättningar m.m. beaktas i undervisningen, varvid hänsyn tas till individuell utveckling och till undervisningsteorier med utgångspunkter i individen och i ämnet.

Det nya inom historiedidaktiken sedan 1990-talet är

intresset för förståelsefrågorna (verkligheten skall om möjligt inte enbart förklaras)

insikten om att historisk kunskap inte bara skapas i skolan utan även utanför
vetenskapen om att alla tider är inom oss samtidigt
kännedomen om att historia även är handling, eftersom vårt historiemedvetande avgör vad vi säger, skriver och gör
erkännandet att hela vår livsvärld är historia med all sin inneboende dynamik
medvetandet om historiens processuella karaktär.

I och med lanseringen av begreppet historiemedvetande som historiedidaktikens kärnbegrepp har historiedidaktiken fjärrmat sig från den snävare associeringen till skola, vetenskaplig disciplin och undervisning. Historiedidaktikens synfält har därmed vidgats. Handlingsperspektivet har inkluderats i lärandeperspektivet. Det handlar inte längre enbart om vad man lär, vad man kan lära och vad man bör lära utan även om vad man gör av det man lär, hur man använder det i olika sammanhang utifrån den historiska socialisering man varit en del av i sin livsvärld med allt vad den innehåller av omvärldspåverkan, intellektuell och emotionell utveckling, identitetsbildning, sociokulturellt lärande m.m. (Jfr Bøe 1995.)

Var och en är barn av sin tid, har det sagts. Men, vi är mycket mera än så. Vi är barn av alla tider. Vi är en produkt av historien, vi skapar historia, vi omges av historia, vi blir historia, ja, vi är historia. Som lärare är vi historia samtidigt som vi skapar historia utifrån vårt eget individuella och kollektiva historiemedvetande. Därmed påverkar vi framtiden.

Förståelse och mening, kontext och diskurs

1 Språk, sammanhang och förståelse

Ämnesdidaktik handlar om begriplighet och förståelse vid kommunicerandet av ett ämnesinnehåll. Historiedidaktik avser ökad förståelse av det som varit för ökad förståelse av det som är inför mötet med det som skall komma, med andra ord dåtidförståelse, samtidsförståelse och framtidsberedskap. Genom problematisering odlas därvid ett tids- och sammanhangstänkande, där källor tolkas källkritiskt och icke-anakronistiskt, där kontextberoendet fokuseras, där bilder möter motbilder och hänsyn tas till skilda perspektiv och synsätt och där slutligen vetenskap och skolors vardagsverklighet möts. (Andersson, red., 2002.)

Att lära sig något förutsätter ett ämnesinnehåll, ett lärande om och av något. Ämnesinnehållet kan vara vetenskapens, skolans eller vardagens utanför skolan. Det kan vara identiskt men behöver inte vara det. Skolans undervisning skall vara vardagsförankrad; vetenskapens behöver inte vara det, men fungerar sällan i lufttomma rum.

Vårt sätt att tänka, med språket som verktyg, ger oss en bild av verkligheten, om det nu inte är alldeles tvärtom eller en dialektisk process, där tanke och verklighet är ständigt beroende av varandra, eftersom världen är den egna världen, som Wittgenstein uttryckt det. (Andersson u.å.)

I livet – och i skolan – befinner vi oss i en lärande dialog med andra, och den lärande dialogen är ett tillsammanstänkande med språket som hjälpmedel. Vårt ”påtagliga” tänkande uttrycks med språket, det verbala och icke-verbala språket, i ett slags språkspel som i sig är en handling, en talhandling, en samtalshandling. Ämnesdidaktiken kommunicerar ämnesinnehåll och tar därvid hänsyn till befintliga kunskaper om barnet, barnets lärande, språket och skolans vardag. (Andersson, red., 2002.)

I lärandet, som är och måste vara erfarenhetsbaserat och situationsbestämt, möts de involverades livsvärldar med sina bakgrunder av erfarenheter, mera eller mindre ihåtkomna. Det är ur pedagogisk synvinkel angeläget, för att inte säga nödvändigt, att utgå från dessa erfarenheter i allt lärande. Det är den dolda kunskapen som skall uppenbaras och som man skall bygga vidare på. Kännedomen om utgångsläget är en förutsättning för lärandet, och vi har också genom våra skilda bakgrunder och erfarenheter mycket att lära av varandra. (Sandell 1999 a och b.) Kanske inte så mycket om vetenskaplig delkunskap i sig som om vetenskapsrelevant kunskap.

Det erfarenhetsbaserade lärandet rymmer en dialektik, där erfarenheter utbyts och kunskap växer i ett dynamiskt samspel mellan aktörer och där reflektionen över det egna och andras problembaserade lärande fokuseras. Resonemanget för tankarna till Dewey och Frankfurtskolan, men även till fenomenologin med allt vad den innebär av teorier och modeller som inte tas för givna. (Jfr Dewey 1938. Jonsson & Roth, red., 2003.) Fenomen studeras på sina egna premisser, synliggörs och tolkas. De framträder som de erfars och upplevs. Kommunikativ handling, baserad på vardagsspråk och erfarenhet blir grunden för förståelsen. Dialogen förankras i meningssammanhang och förståelse uppnås genom en sammansmältning av horisonter som i sig resulterar i förståelse inom en situationsbunden kontext. Inriktning på kultur m.m. bidrar till att fixera den situationsbestämda kunskapen. Inriktningen aktualiserar Husserls livsvärld och Bourdieus habitus.

Kontextberoendet vid förklaringar av mänskliga handlingar, situationer och förhållanden anknyter till Bourdieu, som betonar den kulturella traditionens och socialiseringens betydelse för erfarenhetsbaserad insikt. Reflektionsprocessen med dess krav på kritisk analys måste därvidlag uppmärksammas i syfte att nå en djupare förståelse och kunskap. Samspelet mellan ordet, personen som tolkar ordet och den fysiska verkligheten måste beaktas, likaså relationen mellan den skrivna och talade texten samt det gadamerska paradigmet i synen på frånvaron av neutrala fakta. I möten och över tid ses fakta som föränderliga, och på samma sätt förhåller det sig med förförståelsen.

Den knappast avsiktliga men faktiska grundstötningen av U 137 den 27 oktober 1981 i Karlskrona skärgård blev till ryska sabotage mot Sverige, rader av incidenter, indikationer och krav på ökade försvarsanslag i brist på saklig kritisk analys. Mediedebatten skenade och tendenskritiken lyste med sin frånvaro. (Jfr Myhrberg 1985.) Den kritiska handlingsberedskapen var dålig, förförståelsen var begränsad, okunskapen och rädslan regerade. Vi och domtänkande tog överhanden. Det finns ett sådant tänkande hos oss alla i varje tidrum – latent men näralliggande, att ta till vid behov. Det upplevda hotet från den Andre är ständigt närvarande – den ömsom mäktige och ondskefulle, ömsom civilisatoriskt underlägsne, men märkligt nog samtidigt ganska obekante, Andre. (Jfr Holmberg 1988. Olsson 1986. Fazlhashemi 1999.) Vi ser på den Andre på det viset, och den Andre ser på oss på samma sätt. Så har det varit och så är det. Men tillståndet är inte oföränderligt. Fiender och vänner har växlat. En tids vänner är en annan tids fiender. Sympatier övergår i antipatier. Flera har skildrat den föränderlighetens historia, inte minst i ett frigörelseperspektiv som det i Tredje världen. (Se t.ex. Fazlhashemi 1999.)

Vi lever med och baserar vårt handlande i vår förförståelse, i våra inre berättelser och i möten med andras. Vi möter ständigt nya berättelser som påverkar vår förförståelse och ger oss nya tolkningsramar. Man kan bara tänka på hur Vilhelm Mobergs berättelser påverkat vår bild av den indelte soldaten och av emigranten och hur Per Anders Fogelströms stockholmsbilder, Frans G. Bengtssons viking, Selma Lagerlöfs jerusalemfarare och Jan Guillous korsfarare blivit våra. (Nilsson & Nyrén 1997.) Det är inte primärt vetenskapens kunskap som tillförs men väl skönlitteraturens och populärvetenskapens, och dess eventuella vetenskapliga förankring är en helt annan fråga.

Våra berättelser – våra förståelsebaserade tolkningsramar – är grunden för vårt tänkande, våra samtal, vår kontextberoende tolkning. I det följande uttrycks några funderingar om tänkande, språk och diskurs.

2 Det språkliga tänkandet

Språket kan ses som tankens uttryck och verktyg. Den utgångspunkten (stipuleringen) ansluter till en ytlig betraktelse av tanke och tänkande. Många forskare och filosofer har mer eller mindre framgångsrikt haft ambitionen att nå längre, t.ex. att försöka förstå människors tankar, det förnuftiga i s.k. rationellt handlande eller förstå det mänskliga medvetandet. Lärande förutsätter tänkande, medvetande, förnuft och känsla i något slags samspel. Man kan nå en bra bit på vägen mot kunskaper om dessa förhållanden med bibehållen vetenskaplig kontrollerbarhet genom stipulering och problematisering men till målet är vägen lång. Men lärandet i sig är en komplicerad process. Att utveckla elevers tänkande som det uttrycks i språket, i språkanvändningen, är i det här sammanhanget en fullt tillräcklig uppgift. (Adler & Holmgren 2000. Dennett 1999. Alerby 1998. Claesson 1999. Jfr Doverborg & Pramling Samuelsson 2000. Lindqvist & Hyltegren 1995.)

Syftet är inte att studera språkmedvetenhet och begreppslig förståelse i olika åldrar, även om det är en angelägen uppgift. Piaget och Vygotskij m.fl. har ägnat den frågan stort intresse. (Piaget 1971. Vygotskij 2001. Hagtvét & Pálsdóttir 1998.) Inte heller språklärares språkfrågor, språkets uppbyggnad, språkvarieteter, språk i kulturmöten, tvåspråkiga arbetssätt i skolan, språkrummets gränslöshet, samtalskonsten m.m. är frågor som beaktas. (Se t.ex. Linnarud 1993. Ekström & Godée 1992. Nauclet, Welin & Ögren 1993. Jernström & Johansson 1997. Börestam & Huss 2001. Lindö 1998. Ahlsén & Allwood, red., 1999. Ladberg 1994. Engquist 1999. Burke 1995.) Däremot kan man inte frigöra sig ifrån att språket fyller en funktion och varierar i tid och rum.

Språket finns i tal och skrift, men människan kommunicerar även på en rad andra sätt. Talspråket är nästan alla givet, skriftspråket är till för färre och uttryck för makt. Den som kan läsa och skriva har makt över den som inte besitter den kunskapen. Så är det och så har det alltid varit. Skriftspråket har utvecklats i takt med människors ekonomiska, politiska, religiösa och estetiska behov. En alltmer komplicerad värld har krävt stöd för minnet.

Det är ingen slump att det är handelns och andra stormakter som varit kulturbärarna. Bilder och bildskrift ersattes av konsonantalfabet med senare tillägg av vokaler och vidareutveckling av språket. Sumerer, egyptier, semitiska folk – fenicier och araméer – greker m.fl. bidrog till utvecklingen. Hanterbarheten bestämde materialanvändningen och tillgängligheten ökade som en följd av boktryckarkonsten, industriell

pappersframställning och dagens datorer. (Jean 1991. Janson 1997. Ong 1991. Burton 1998.)

Ferdinand de Saussure såg skriften som en bristfällig ersättning för talet, men likväl som ett viktigt komplement till det. Mycket går förvisso förlorat vid en avkodning av talet i skrift. Genom att synliggöra det abstraheras det men görs samtidigt till en påtaglig del av det språkliga tänkandet, och språkutvecklingens tillskott av vokaler bidrog till precisionen och avhjälpste i någon mån bristen. (Saussure 1970.) Den språkliga medvetandenivån höjdes i takt med den teknologiska utvecklingen, men även som en följd av utvecklingen från ljud och tal till skrift, om nu inte den talspråkliga och den skriftspråkliga utvecklingen kan ses som parallell snarare än på varandra följande.

Förutom skrivandets förtjänster har också andra, Platon m.fl., framhållit dess brister. Det har sagts att det är adialogiskt och passiviserande för minnet. Samtidigt måste man hävda skriftens betydelse som stöd åt minnet, den inneboende kraft som ligger i att den kan bli föremål för återkommande reflektion, dialog över tid. (Ong 1991.)

Utan att ge sig in på strukturalism, dekonstruktionism, talakts- och läsaresponsteorier så har texten varit föremål för omfattande teoretisk diskussion. Frågan har bl.a. gällt om tolkningen av texten kräver stöd utanför texten eller inte. Nykritiker och äldre ryska formalister har hävdade att texten är tillräcklig som slutet enhet vid analysen, medan t.ex. Roland Barthes ansluter sig till uppfattningen att man måste gå utanför texten och relatera tolkningsprocessen till läsaren. Texten får sin mening genom att den läses och inplaceras i läsarens värld. För den skull är man inte relativist i postmodernistisk mening. Texten kan inte tolkas hursomhelst, men man måste ta hänsyn till att varje tidrum ger texten dess tolkningsram. Och tiderna förändras. (Ong 1991.)

Begreppet text kommer av latinets *textus*, väv, vävnad, i överförd bemärkelse sammanfogning av ord. (Hellquist 1999.) Texten analyseras i sitt sammanhang eller i sina sammanhang (*kontexter*). Kontexten kan således vara text som omgärdar den analyserade textenheten, i *kontextuella varv*, allteftersom analysen så erfordrar. Texten kan emellertid ses vidare än så. Den behöver inte vara en sammanfogning av ord. Den kan inskränka sig till ett ord, en bokstav, ett tecken, men den kan avse även annat än ord, t.ex. ett hus, en fornborg, ett brukssamhälle, nordismen som fenomen. Och för begriplighet krävs inplacering i relevanta sammanhang. Huset med ingångar mot gården och släta fasader får sin mening som arbetarbostad tydliggjord genom jämförelse med andra hus i bostadsområdet; fornborgen får sin när landhöjning och den dåtida vattennivån beaktas; brukssamhället

sin när slutenheten identifieras vid jämförelser med andra samhällen; nordismen sin när yttre tryck (krigshot) och inre samhörighet (språk- och kulturgemenskap) uppmärksammas, t.ex. i ett europeiskt perspektiv. (Andersson 1998 och 1981.)

Ord som kollektivavtal och arbetsdomstol i dokument från 1927 fick elever att associera till Sverige och svensk socialdemokrati. Vidgas den *inre* kontexten i samma dokument inkapslas krav på lagligen erkända och statskontrollerade fackföreningar och tolkningen blir en annan. Det är Benito Mussolinis näringspolitiska program för fascismen från 1927 (Carta del lavoro) som skärskådas.

I andra fall är det en *yttre* kontext som måste tillföras analysen. Det konfucianska påbudet om lydnaden inför överheten kan svårigen förstås om de feodala sönderfallstendenserna under Zhou-riket (ca 500 f.Kr.) tas med i beräkningen. Tiden krävde mer ordnade förhållanden. (Lin Yutang.) Likaså kan sanningshalten ifrågasättas hos Adam av Bremen (1000-talet e. Kr.), när man möter beskrivningar av amasoner, cykloper (med ett öga i pannan), himantopoder (som hoppar på ett ben) och andra övernaturliga inslag. Kännedomen om den tidens stereotyper inom berättandet och annan information får oss på andra tankar. Tidsåtgången, vägbeskrivningen, den omständigheten att den danske kungen Sven Estridsson är sagesman ger berättelsen i andra relevanta delar trovärdighet av största vikt vid analysen av var någonstans t ex Uppsala och Sigtuna egentligen låg, i Uppland eller i Västergötland. (Adam av Bremen 1939. Behre 1968.) Problematiken har aktualiserats i och med den massmedialt uppmärksammade debatten om var Sveriges ”vagga” var belägen, var grunden till staten Sverige lades, en i grunden ovetenskaplig frågeställning utan vidare precisering.

Vid texttolkningen måste vidare förändringen i tid och rum uppmärksammas. Nya ord kommer till och ord ges nya innebörder. (Sjöström 2001. Lindström 2002. Svartvik 2002.) Vardagliga och vetenskapliga diskurser förekommer i ständigt föränderliga ordvärldar. Hur skulle vi i dag i det svenska språket klara oss utan ord som diskriminera, etnocentrism, getto, gräsrotsnivå, indoktrinera, kommunicera, paradigm, pluralism, problemorienterad, socialisation, subkultur osv.? (Nyord 2001.) Knappast i den vetenskapliga eller den allmänna debatten under alla förhållanden. Ord, texter, kontexter och diskurser var andra förr och skulle kanske för oss kännas främmande.

Texter har sina kontexter, samtal sina diskurser, samtalssätt, som kan vara mer allmänna eller mera specifika. Man kan tala om den vardagliga, den filosofiska och den vetenskapliga diskursen, men även om t.ex. de vetenskapliga diskurserna, varvid hänsyn tas till skillnader inom

vetenskapliga discipliner och mellan vetenskapsfilosofiska skolor. Diskurser kan vara mer eller mindre retoriska. Forskare och inte minst politiker har en strävan att övertyga med sakligt underbyggda argument, men att övertyga kan vara varje människas ambition. I språket förekommer även skillnader mellan kön, ålder, yrkesgrupper och med hänsyn till sociokulturell hemvist. Många är diskurserna. De finns på olika samhällsnivåer, inom skilda samhällssegment och de varierar i tid och rum. (Ladberg 2000. Adelswärd 1999. Eriksson 2002. Einarsson 2000. Elmbrant 1995. Fredriksson 1966. Virtanen 1985. Blomqvist & Teleman, red., 1993. Huss 1999. Huss, red., 1996. Benito & Kaiser 1998. Trenter 1999. Strömquist, red., 1992. Johannesson, Josephson & Åsard 1998. Berggren 1995. Josephson, red., 1996. Altstadt & Greider 1999. Raag 1999. Hultman 1990. Kotsinas 1996.)

Diskurserna och kontexterna är således barn av sina tidrum, något som framgår av alla texter vid tolkning. Det är inga tillfälligheter att psalmer i den svenska psalmboken kommit och gått, att elände, hämnd och straff präglade diskursen i vissa tider och hoppet i andra. (Möller, red., 2001.)

Det språkliga tänkandet lever inom sin diskurs, som ger förståelse, läsförståelse, och omfångsrik är den forskning som behandlat läsförståelsens problematik. (Se t.ex. Reichenberg 1998 och 2000.) Att utveckla läsförståelse och skapa erfarna läsare är en angelägen uppgift för dagens skola. (Keene & Zimmermann 2003.)

En erfaren läsare *skall* enligt Ellin Oliver Keene och Susan Zimmermann (2003, s. 42f, 62f, 91, 130, 139, 161, 182f och 204)

aktivera relevant förkunskap före under och efter textläsningen, lagra ny information tillsammans med minnen och kunskap

avgöra vad som är viktigast i en text, välja bort det perifera (urvalsfrågorna)

frammana visuella eller andra bilder av det lästa, som fördjupar textförståelsen, insiktsfulla inre bilder som skapar mening, bilder som baseras på sinnesintryck och känslor

anpassa de inre bilderna till ny information som ger utrymme för nya tolkningar

göra inferenser och dra slutsatser som tydliggör sammanhang

utveckla och använda hållpunktsstrategier som skapar helheter

avlyssna sin egen förståelse för att förstå när texten hänger ihop och därmed blir begriplig (helhetsförståelse)

kunna avgöra när en text blir begriplig och identifiera vilka faktorer som gör den begriplig

kunna se alternativa sätt att lösa problem och besvara frågor

vara medveten om vad som behöver förstås

kunna stanna upp och begrunda textens innebörder genom att iakttä och lyssna

kunna förbinda det erfarenhetsbaserat kända med det nya

kunna göra sig medveten om vad orden och texten betyder eller kan tänkas betyda för sändaren och en tänkt mottagare

gräva djupare i förståelse med hjälp av frågor och följdfrågor som samtidigt koncentrerar läsningen

ställa frågor till texten före, under och efter läsningen för att klargöra tänkbara innebörder mot bakgrund av eget föränderligt erfarenhetsbaserat vetande

vara medveten om behovet av att formulera frågor för att kunna klargöra innebörder, bedöma textens syfte och förstå genom frågandet att tolkningen är ens egen

använda frågor för kritisk analys av texten

förstå frågeprocessen och dess betydelse för en fördjupad förståelse av texten

låta detaljerna ge lärandet en djupdimension utan att det generella går förlorat

låta det gamla och det nya sammansmälta till en helhet i förändring, där även underliggande betydelser om möjligt beaktas

dra slutledningar som kan ge upphov till förutsägelser i ett tolkningsspel präglat av dynamik och dessutom i den

kontinuerliga kritiska analysen tolka texten så att den tolkningen kan stimulera till en öppenhet för fortlöpande nytolkning och eventuell handling (nysyn, perspektivbyten, tolkningsvariation)

göra synteser, där delar blir till helheter, och utveckla den förmågan (helhetsförståelse)

utveckla förmågan till mönsterseende och förmågan att bedöma en text i sitt sammanhang (helhets- och kontextförståelse)

använda syntesen för egna berättelser av innehållet och för kritisk granskning som led i en förståelsestrategi.

Målet kan i korthet sägas vara

att utveckla textförståelse

att utveckla en kritisk, självkritisk och källkritisk kompetens

att utveckla erfarna läsare och uttolkare av texter, talade och skrivna

och att utveckla förmågan att strukturera, se sammanhang och förklara för att förstå på ett ytligare plan i avsikt att trots allt uppnå en djupare förståelse.

Förståelse, som uppnås genom identifiering av meningsbärande ord, nyckelmeningar, centrala tankar, begrepp och teman, förändras under tillägnandet och läsningen av texten, som tolkas kontinuerligt, varvid helhetsförståelsen också den befinner sig i ständig förändring. Läsarens syfte, den egna bakgrundskunskapen och erfarenheten, som inbegriper läsarens värderingar och hans eller hennes förmåga att tillägna sig texten ligger till grund för helhetsförståelse och därmed för tolkningsvariation och tolkningsdjup. Läsningen initierar en pågående tolkningsprocess, ett språkligt tänkande, ett ständigt kritiskt analyserande samt kunskaps- och erfarenhetsbaserat språkligt tänkande.

I vetenskapliga sammanhang lär man sig att skilja det väsentliga från det mindre väsentliga och ta fasta på det meningsbärande i det skrivna och det sagda, i kärnan i ett resonemang i sitt sammanhang, i sin relevanta kontext, mot bakgrund av samtalet i det aktuella tidrummet. Tankens kärna i sin kontext i tidrummets diskurs har skildrats av många forskare. Här följer ett exempel.

Tankefigur som metod: ett exempel

I sin skrift *Teorier om framtiden* (1979) lanserar Johan Asplund begreppet *tankefigur*. I det begreppet ser han ett idéhistoriskt redskap för tolkning bl.a. av underliggande strukturer. Det är Philippe Ariés arbete om barndomens historia som hos Asplund aktualiserat det nya begreppet, verktyget. (Dahlgren & Florén 1996. Ariés 1982.)

K.G. Hammarlund har i sin doktorsavhandling *Barnet och barnomsorgen* (1998) använt sig av Asplunds teoribildning med tankefiguren "barnet" i undersökningens fokus. Tankefiguren i avhandlingen är liktydig med *bilden av barnet* så som denna genomsyrar vårt samhälle och vårt tänkande. Den av Asplund inspirerade modellen består av tre nivåer: diskurs, tankefigur och bas. Diskursen är i Marx' terminologi överbyggnaden, och basen motsvarar just "basen", d.v.s. de materiella levnadsvillkoren.

Tankefiguren barnet studeras i sin diskurs, i sin kontext, som i Hammarlunds fall är den offentliga, normerande debatten om barnomsorgen såsom den framträder i statens offentliga utredningar, remissyttranden, regeringspropositioner och övrigt riksdagstryck. Det är följaktligen den artikulerade, offentliga tankegången över tid som i det här specifika fallet är själva barnomsorgsdiskursen. I basen ryms t.ex. samhällets och familjens behov av kvinnors förvärvsarbete.

Mellan diskurs, tankefigur och bas förekommer en ömsesidig och växelvis påverkan. En sådan är också naturlig i och med att förändring äger rum över tid på varje nivå. Förändringen sker ej likformigt mellan nivåerna. Tankefiguren – bilden av barnet i vårt tänkande – tenderar att förändras långsammare och därmed motverka eller försena förändringar på de båda andra nivåerna, framförallt på diskursnivån, där förändringstakten ofta är snabbare. Asplund talar om tankefigurens inneboende *tröghet*.

Bland angränsande diskurser, relevanta i Hammarlunds fall, kan nämnas sådana som anknyter till kollektivhusdebatten, jämställdhetsdebatten, arbetsmarknadsdebatten, utvecklingsdebatten med den ständiga framstegstanken i blickpunkten, utvecklingspsykologins utveckling m.m. Tankefiguren barnet kan även ses i ett maktperspektiv, där daghem, skola, fabrik m.m. ingår i den anda som är Michel Foucaults.

3 Diskurs: Vad - och Varför?

Det kan vara dags att granska diskursbegreppet på ett mera genomlysande sätt. Låt oss utgå från några handböcker i vetenskaplig metod och teori, varav tre är skrivna av svenska historiker, en av en engelsk historiker och en av samhällsvetare. Med dessa arbeten som utgångspunkt görs vissa nedslag i annan relevant litteratur.

En av de svenska historikerna, Anders Florén, anknyter diskursbegreppet till ordet diskussion och relaterar det följaktligen till språket, det talade och det skrivna. Man kan vidare konstatera att det ofta används ”närmast synonymt med *kontext*, det vill säga det språkliga sammanhang som den enskilda utsagan är infogat i och förklaras av”. För Foucault (Foucault 1993) betyder diskurs dock något annat och mera specifikt än språkligt sammanhang. Begreppet belyses ur ett maktperspektiv och diskursen blir till något som äger makten över både tanke och handling, ja, över vad som fick eller kunde sägas och skrivas, och följaktligen sades och skrevs. (Florén & Ågren 1998.)

Tanken på språket och texten som en aktiv kraft föranleder kopplingen till ett annat begrepp, nämligen *linguistic turn*, som just betonar att språket inte enbart avbildar verkligheten utan också aktivt formar vår uppfattning om verkligheten och våra handlingar. Diskursen blir följaktligen både en språklig form och en social konstruktion. Diskursanalysen har därmed öppnat grindar till nya forskningsfält – till språklig socialhistoria (Burke 1995) och till begreppshistoria (Koselleck 1985).

Såväl diskursanalysen som *linguistic turn* har mött kritik. Näranalyser av dokument i all ära, men kan man bortse ifrån att det finns en verklighet utanför språket? Vad händer med folkets historia om man koncentrerar sig på eliternas källmaterial? Motfrågan borde då lyda ungefär så här: Är verkligheten bortom språket möjlig att nå överhuvudtaget om man är hänvisad till traditionella historiska källor?

En trend kan skönjas i senare tiders diskursanalyser. Alltfler analytiker på området väljer att bortse från en verklighet utanför texten. Man kan förstås alltid fråga sig: Vad har forskaren för val?

Meningarna om begreppet diskurs är delade. Florén hänvisar den intresserade till den intensiva debatten i *Social History* 1993-1995.

I varje diskursanalys framstår det generellt sett som angeläget att precisera det innehåll och definiera de begrepp som ingår i diskursen. (Mera om diskursanalys senare i skriften.)

Inom den politiska historieforskningen finns ett ”växande intresse för språkets betydelse för och makt över tänkandet”. Så uttalar sig Klas Åmark, som fortsätter:

Inspiration kan också hämtas från ett av 1990-talets riktiga modeord, diskurs. Med detta begrepp åsyftas (ibland) regler för tänkande och argumentering och de begrepp som pekas ut som centrala för att tolka och förstå verkligheten. Diskursanalysen har särskilt inspirerats av fransmannen Michel Foucault. Ett centralt moment i hans tänkande är den neo-nietzscheanska tanken att kunskap inte är ett resultat av objektivt utförd forskning utan tvärtom en effekt av maktutövning. Vetenskaplig kunskap relativiseras och reduceras därmed till ideologi och till ett maktinstrument i vetenskapsmännens och de professionella yrkesgruppernas maktutövande i samhället. Denna riktning passar särskilt väl in i den moderna idéhistorien.

(Klas Åmark i Knut Kjeldstadli 1998, s. 67 f.)

Efter en lätt ironisering över begreppet diskurs, som etiketteras ”modeord”, levererar Åmark således en ganska rejäl salva mot Michel Foucault och hans diskursanalys. Den allmänna definitionen kan däremot antagligen de flesta ställa upp bakom:

...regler för tänkande och argumentering och de begrepp som pekas ut som centrala för att tolka och förstå verkligheten.

Beroende på vilken del av definitionen man lägger tonvikten vid, framstår än Floréns och än Åmarks definition som den vidare och luddigare. Klart är att båda är vida och luddiga och behöver preciseras för att bli möjliga att använda som analysredskap i en vetenskaplig undersökning.

Stellan Dahlgren, den tredje svenska historikern, distanserar sig mer än de föregående från begreppet, som tas upp i samband med hermeneutisk metod. Det är *Paul Ricoeurs* tankar om hermeneutisk textanalys som Dahlgren väljer att lyfta fram i sammanhanget. Diskursen består hos Ricoeur av såväl muntliga som skriftliga uttalanden. Tolkningen är vidare en viktig del av förståelsen.

Att tolka en text är i hans [Ricoeurs] mening att tillägna sig den, vilket i sin tur betyder att den som läser texten ökar sin självförståelse och att texten förstås genom denna ökade självförståelse. Därigenom kommer texten att ingå i läsarens egen diskurs.

(Dahlgren i Dahlgren & Florén 1996, s. 194.)

Dahlgren avslutar med att ifrågasätta det riktiga i att historikern försöker leva sig in i andra människors själsliv. Anakronismens spöke skymtar bakom knuten.

Den engelske historikern Michael Stanford (1995) närmar sig begreppet på ett något osvenskt sätt, även om utgångspunkten – distinktionen mellan ”historia - som - händelse” och ”historia - som - redogörelse” – inte precis medför några höjda ögonbryn.

Det har alltid funnits en övergripande historia vid sidan av de enskilda mer djupborrande beskrivningarna och analyserna. I tusentals år har historien tecknats ner – i sina detaljer och som helheter på skilda abstraktionsnivåer. Mot den bakgrunden blir historiografin en naturlig referensram – kontext för studier på lägre nivåer. Och liksom historien själv är denna metahistoria (historiografin) föränderlig. Problematiken har berörts tidigare, men den kan kompletteras med det som avser senare historieskrivning, som ägnat intresse åt glömda och utsatta grupper i samhället (kvinnor, barn, familjer, minoriteter), nya specifika metoder (oral history; bildens historia, semiotik) och andra presentationstekniker. I det senare fallet har krönikespel, målningar, statyer m.m. fått sällskap av ljud- och ljusspel, bildjournalistik, film, TV m.m. Och den utvecklingen är problematisk. Den professionelle historikern ska vara välinformerad, men liknande krav kan man knappast ställa på t.ex. reklammannen som i sin marknadsföring anknyter till historien i något avseende.

Den flod av historiska händelser och miljöer som möter gemene man via film, TV och andra medier sätter självfallet sina spår i betraktarens medvetande och påverkar dennes förförståelse i fortsatta och vardagliga möten med historien. Men för historieläraren och yrkesforskaren krävs så mycket mera, nämligen att föra den ojämna kampen mot schablonbilder, falsarier och fördomar.

Låt oss återknyta till Stanfords *Handbok i historiska studier* (1995), som är en bok i analytisk historiografi. I den ägnar författaren ett helt kapitel åt diskursbegreppet. Kapitelrubriken ”Historia som diskurs” är intressant i

sig. Den väcker undran och frågor. Men det är ”historia - som - redogörelse” – historieskrivandet – Stanford åsyftar, och till det diskursiva räknar han det kommunikativa, det narrativa men även det icke-narrativa.

Det kommunikativa handlar mycket om det sätt på vilket historien skrivs, och allt kan naturligtvis inte förmedlas. Ingen text ger den fulla bilden. Författarens alla tankar, antaganden, nyanser osv. går ej att inkapsla i någon text, vare sig talad eller skriven, och läsarens tankar vid mötet med texten är lika omöjliga att nå. Foucault har uttryckt det sålunda:

Människor uttrycker sina tankar i ord som de inte bemästrar och innesluter dem i verbala former vilkas historiska dimensioner de är omedvetna om; ...

(Foucault 1970, s. 297.)

Resonemanget kan i grunden rubba tilltron till historieskrivningen som sådan. Men det är inte bilden av historieskrivningen som meningslös Foucault vill teckna. Den är betydelsefull som indoktrineringsinstrument för dagens och morgondagens makthavare. Som vetenskap med anspråk på evig objektivitet – saklighet och oberoende – har den emellertid ingen uppgift att fylla.

Stanford instämmer av naturliga skäl inte med Foucault. Men tanken på den historiska kunskapen som relativ och föränderlig över tid i takt med nya uppfattningar om vad som är viktigt eller mindre viktigt föresvävar honom. Det historieskrivaren väljer att studera – händelser, förlopp, individer och kollektiv – varierar från tid till annan. (Jfr Larsson, red., 2004.) Max Weber uttryckte dessa tankar långt tidigare i sin bok om samhällsvetenskapernas metodologi. Likaså medger Stanford att historieskrivningen, förutom att vara informativ och ”nyttig”, skall roa, oroa och utmana, och att den alltmedan den åstadkommer detta i varierande mån korrigerar ”läsarens föreställningar, värderingar, perspektiv och förståelse”.

För att intressera läsaren kan historieskrivaren anknyta handlingen till företeelser i författarens och läsarens egen samtid. Förutom att varje text i sig är samtidsrelevant, något som för övrigt tangerar Foucaults tankegångar, kan författaren förstås ange kopplingen till nuet explicit i texten. En konsekvent genomförd text av det slaget kan sägas ha själva samtidsrelevansen som diskurs.

”... historia och narrativ har mycket gemensamt”, säger Stanford. Men de är bara delvis överlappande. Man brukar skilja mellan historia och fiktion.

Båda kan vara narrativ, men är det inte nödvändigtvis. Berättelsen och berättandet – berättartraditionen – som diskurs får inte negligeras. Berättelsen – handlingen med sin intrig – fångslar lätt läsaren och schabloner skapas, som kan vara svåra att bryta för historieskrivare, som vill nå ut med nya rön, nya sammanhang, nya perspektiv. Att anknyta presentationen till den historiografiska utvecklingen kan hos läsaren ge signaler av igenkännande som kan underlätta för det nya tankegodset att få fäste i läsarens medvetande. Problemet är mindre när det för historien skrivaren gäller att nå fram till andra professionella historiker.

Om den narrativa historien lägger tonvikten på tiden, och som regel är det linjär tid som avses, är tid av mer underordnad betydelse för den icke-narrativa historien. I stället är nyckelorden systematik, struktur och funktion. För att inte helt tappa dynamiken, föränderligheten, processen – och tidsperspektivet – har strukturalister och funktionalister närmat sig t.ex. annaleskolan, vars företrädare intagit något slags struktur-funktionalistisk ståndpunkt, dock utan att på något mera genomgripande sätt ha kunnat lösa tidsproblemet. Fernand Braudel, som tycktes visa på en framkomlig väg, har egentligen inte fått någon som följt i hans spår.

När ansatsen i grunden är systematisk, strukturell och funktionell brister ofta framställningen i dynamik och förändring över tid. Genom indelning i faser i tid söker man råda bot för den bristen, men föränderligheten inom respektive fas försummas ofta. Braudel presenterar i sin underbara medelhavsbok ett nyanseringsförsök. Han berättar på ett ställe samma sak tre gånger – och olika snabbt. (Braudel 1949.) Metoden löser inte problemet helt, men försöket är aktningsvärt. Inte heller den marxistiska teorin, som i och för sig rymmer dynamik och rörelse, löser den ständigt närvarande föränderligheten i historien över tid.

Historiker är olika. Slutsatsen har inte direkt överraskningens prägel. Svenska historiker associerar till olika saker när de ställs inför begreppet diskurs. Innehållsbeskrivningar och definitioner varierar.

De svenska historikerna ovan har dock mycket mera gemensamt med varandra än vad de har som grupp vid jämförelse med den engelske historikern, som ser själva historieskrivandet som diskurs. Inte heller detta förvånar nämnvärt. Men hur förhåller sig dessa historikers och humanisters synsätt till ett par samhällsvetares, nämligen Mats Alvessons och Kaj Sköldbergs? (Alvesson & Sköldberg 1994.) Den boken får bilda utgångspunkten för följande betraktelser.

Alvesson och Sköldberg knyter som många andra begreppet diskurs till språket. Inom diskursanalysen har forskarna efter hand kommit att laborera

med allt större språkliga kontexter, som de också kallat diskurser. Uttalanden är beroende av sina språkliga sammanhang för att bli begripliga. Men detta är inte nog. Även sammanhang utanför texten påverkar uttalandets form och innehåll. Man anpassar sig till omgivningen. Detta är och borde vara självklart. En partiledare uttalar sig knappast om samma sak på samma sätt i TV, på ett torgmöte, i egna partistyrelsen och i hemmet. Den gamla tumregeln gäller: Vem säger/skriver vad till vem i vilken situation? Och det är syftet med uttalandet som står i centrum för intresset.

Uttalandet präglas av inre och yttre omständigheter, men receptet på den blandningen saknas. Först i de fall vi kan ta del av samme persons uttalanden om samma sak i olika yttre miljöer kan vi komma de yttre diskursernas inverkan närmare. Men personen i fråga kan förstås ha ändrat sig i något avseende mellan de båda tillfällena, så med absolut säkerhet kan man aldrig hänföra skillnaderna till diskursiva skillnader i den yttre miljön.

Kan utsagor göra händelser, ageranden och attityder mera begripliga för oss? Självfallet, svarar många forskare, inte minst bland dem som i sin forskning är beroende av texter, skrivna eller talade. Men frågeställningen kräver en seriös reflektion. Språket är fullt med metaforer, i sin tur kontextberoende, och det är svårt, för att inte säga närmast omöjligt, att med hjälp av detta beskriva eller analysera någon del av verkligheten bakom språket, som ju är en verklighet i sig. Erfarenheten visar att de berättelser som avgivits av två personer om samma händelse sällan överensstämmer, och gör de det alltför väl kan man misstänka att något slags beroendeförhållande föreligger.

4 Diskursanalysen (DA)

På senare tid har *diskursanalysen* (DA) gått egna vägar och etablerat sig som ett särskilt vetenskapligt förhållningssätt, som i flera avseenden ansluter till tankar inom postmodernism och poststrukturalism. Traditionell forskning kritiserar för att uttala sig om verkligheten och för att motverka en nyanserad behandling av det som studeras. Kategorisering, aggregering m.m. av data döljer variation och överdriver likhet. Resultaten framställs inte sällan som entydiga och invändningsfria. Genom hela forskningsprocessen sorteras det udda, ofta liktydigt med det lågfrekventa, bort. Man staplar orsaker på varandra, ibland fördelade på huvudorsaker och andra orsaker. Typologisering av orsaker sker ofta enligt schablon, t.ex. politiska, ekonomiska, religiösa osv. orsaker. Mera komplicerade ”orsakssammanhang” lyser ofta med sin frånvaro, och mångfalden nonchaleras. Kritiken riktar sig mot praktiskt taget all forskning, och på

ingen punkt syns diskursanalytikerna ställa sig frågan varför ”traditionalisterna” gör som de gör. Möjligheten att kunna hantera större datamängder kan väl inte bara förbigås? Fyller den typen av undersökningar överhuvudtaget ingen funktion?

Inom DA är den diskursiva nivån helt central och den motsvaras av alla slags texter, talade och skrivna. Utanför texten går man som regel inte. Vid intervjuer blir själva intervjun liktydig med kontexten, som omfattas av analysen. Man förutsätter att den intervjuade ur ett rikt språkligt register omsorgsfullt väljer ord och meningar på ett aktivt och medvetet sätt och att dessa sedan resulterar i en utsaga som får följder i form av reaktioner av skilda slag i omgivningen.

I en hel del av diskursanalytikernas resonemang kan man med viss historisk kritisk skolning instämma och somligt har minst sagt dessutom logikens prägel. Kategorisering innebär informationsförlust. Variation och nyanser tenderar att gå förlorade. Det som sägs och skrivs kanske inte heller är en beskrivning av ”verkligheten”, vad man nu menar med det uttrycket. Vad som helst är väl antagligen någonting av någon ”verklighet”, även om det inte just är någonting av den ”verklighet” man tänkt sig eller hoppats på.

Man kan kanske också instämma i att det inte alltid är mängden data – ord, meningar, texter – som är avgörande. I vissa fall kan naturligt nog variationsvidden, nyansomfånget vara väsentligare, men det är ju undersökningens syfte och frågeställningar som avgör detta. Skall vissa syften och frågeställningar bannlysas från vetenskaplig forskning eller skall man som forskare inse att de är så ointressanta eller meningslösa att man har vett nog att av egen kraft undvika dem? Det är ingen sensation om forskaren upptäcker det denne vill upptäcka i en undersökning. Som forskare måste man emellertid alltid inse den fara för harmonisering som föreligger. Det är lätt hänt att man mer eller mindre medvetet reagerar inför och registrerar det som överensstämmer med ens egen förutfattade mening och sällar bort annan empiri. Ett fruktbart empiriskt material kan förvanskas i processen och slutsatser kan bekräfta förutfattade meningar, fördomar eller bli triviala.

Någon forskning värd beteckningen förutsättningslös lär knappast heller existera. Men det är under alla förhållanden eftersträvansvärt att hela den analyserade texten beaktas i alla sina delar så att i möjligaste mån såväl varianser som invarianser beaktas. DA framhåller det som grundläggande. Som en följd av detta bör intervju- och samtalssituationer samt tekniker vid bearbetningen av materialet i så hög grad som möjligt anpassas till detta basala mål.

”Traditionell” forskning har vid insamlingen och bearbetningen av materialet kanske tenderat att överbetona likheter, överensstämmelser, mönster i databilden för att vid analysen ofta nog vinnlägga sig om att förklara skillnader – i och för sig mellan aggregerade värden. *Diskursanalytikerna vill istället betona nyansernas värde och beakta nyansrikedomen genom hela forskningsprocessen.*

Diskursanalysen har mött kritik från olika håll. Koncentrationen på den språkliga kontexten är för snäv för att medge annat än ytlig analys. I och med att utsagens effekter (följder, eventuella responser) ingår i diskursen och ingår i analysen kan en annan egendomlighet uppstå: Vad som sägs eller skrivs kan komma att förklaras utifrån utsagens effekter men inte utifrån sagesmannens bakgrund.

All kategorisering innebär, som sagt, informationsförlust. Det vet man innan man kategoriserar, och man gör det ändå. Varför gör man det, om det nu är så förkastligt? Frågor av den här typen saknar man ofta hos DA, ja, även frågor som rymmer inte blott ett vetenskapligt kritiskt sinne utan också ett vetenskapligt självkritiskt sinne. En undersöknings hanterbarhet är något man alltid måste ta hänsyn till. I vetenskapliga sammanhang har det ofta framstått som viktigt att kunna urskilja mönster och helheter samt kunna förklara mera övergripande sammanhang. Delarna finns till för att helheten skall gå att urskilja, men helheten får inte heller skymma väsentliga variationer mellan delarna. Det är god forskning att upptäcka skogen men samtidigt registrera att den består av olika slags träd - lindar, ekar osv. DA-forskarna riskerar att överhuvudtaget inte se skogen för alla träd, och inte ens hela träd om det nu överhuvudtaget går att uppfatta att det är träd det handlar om.

Diskursbegreppet

Diskursbegreppet definieras olika av olika forskare. Även disciplinanknutna skillnader kan iakttas. Till detta kommer att en undersöknings syfte och frågeställningar, som utgår från problemformuleringen, avgör diskursens relevans i det enskilda fallet.

Diskursen kan vara snäv eller vid. Den kan fungera som ett preciserat analysverktyg och därvid ha en aktiv funktion i forskningsarbetet. Men den kan å andra sidan även tilldelas en passiv mera statisk roll och fungera som en mera allmän bakgrund för analysen. Diskursen kan med andra ord uppvisa många ansikten. Att studera begreppsrelationer i texter, där ord läggs till och dras ifrån för att underlätta identifiering av betydelse-

variation, kan vara ett sätt; ett annat kan vara att undersöka en historisk företeelse mot bakgrund av t.ex. historieskrivningen på området. Stanford ansluter sig till den senare – och vidare – definitionen, inom vilken det är möjligt att även rymma såväl kontext som perspektiv. Historieskrivandet påverkas av sin tid i linjärt avseende, dvs. påverkas av det som varit, det som är och det som förväntas komma. Så lyder en av Stanfords centrala utgångspunkter, och han visar därmed att historieskrivningen är svår att förbigå för historikern vilken undersökning det än gäller.

Synen på diskursbegreppet varierar, som sagt, mellan forskare och mellan discipliner. Samhällsvetare tycks ta sig an begreppsdiskussionen på ett mera seriöst sätt. Därmed inte sagt att dessa på ett mera förbehållslöst sätt anammar begreppet; snarare tvärtom. Skillnaden kan ha sin grund i att t.ex. historikern på ett mera självklart sätt i sin forskning alltid arbetat med sammanhang – kontexter – på olika nivåer och i anslutning till sina analyser av texter. Texter värderas regelmässigt utifrån sina språkliga och utomspråkliga sammanhang. Vidare eftersträvas ofta djup i analysen, varvid sammanhangen utanför språket blir särskilt viktiga att uppmärksamma, t.ex. sagesmannens bakgrund i olika avseenden.

I Stuartarnas England under 1600-talets förra hälft uttalade kungen vid ett tillfälle en viss oro för arbetslösheten. I en godsrolla talas det om att en ekonomibyggnad behövde rustas upp. En präst påpekade från predikstolen vikten av att infinna sig till gudstjänsten. Vidare kan man av uppgifter i ett nyhetsblad ("news sheet") förstå att ett engelskt värdshus ("tavern") hade blivit populärt. Alla dessa uppgifter är i och för sig intressanta mest som kuriosa. Men de är svåra att relatera till något större historiskt sammanhang. Och de språkliga kontexter, i vilka uppgifterna påträffas, ger ingen närmare vägledning. Söker man sig till andra texter och vidgar den språkliga diskursen och samtidigt fördjupar diskursen så att den även ges en social dimension ökar möjligheterna att förklara och förstå sammanhangen avsevärt.

Strukturuomvandlingen inom jordbruket hade inneburit ökad arbetslöshet på landsbygden. Antalet "vagrants" hade ökat och många satte kurs mot städerna. En strid ström gick till London. Grupper av besvikna människor drev omkring på vägar och i städer. Stabiliteten äventyrades i riket.

Det visade sig att man på flera ställen än ett behövde rusta upp byggnader och se över ekonomin. En av godsägarna var kungavänligt sinnad i en tid då kung och parlament stred om makten. I dessa striders kölvatten gick man lös på varandras egendom.

Såväl kyrkliga som världsliga makthavare såg religionen som ett sammanhållande kitt och kyrkan som den naturliga samlingsplatsen. Målet var att dämpa oron i landet. Det fanns dock präster som predikade ett helt motsatt budskap.

De politiska makthavarna månade om kyrkan som den plats där kvinnor, barn och män borde samlas, i varje fall så länge kyrkan och prästen gick deras ärenden. Vårdshusen hade kommit att bli en allt viktigare träffpunkt för männen men även för kvinnorna. De blev till arenor för information och diskussioner om tillståndet i landet. Den informationen hade tidigare i hög grad förmedlats uppifrån av prästen i kyrkan. Nu kunde människorna istället få direktkontakt med folkledare som Lilburne, Overton m.fl. på vårdshuset, och där spreds också nyhetsbladen ("news sheets"), som trycktes på pressar som man flyttade runt för att undgå upptäckt. I ett annat nyhetsblad väcks t.ex. tanken på det rättvisa i rösträtt för män och *kvinnor*, ett ovanligt krav för sin tid.

Genom sådan inplacering av detaljer i relevanta historiska sammanhang växer bilden successivt fram av ett land i kris, och de olika händelserna kan ses som delar i samma komplex av orsaker till den engelska "revolutionen" (eller det engelska "inbördeskriget"), beroende på vilken historiesyn man ansluter sig till. (Se t.ex. Andersson 1968 och 1975.)

Skulle man i det här exemplet ha använt sig av en mera regelrätt diskursanalys skulle undersökningen på ett avgörande sätt ha förlorat i förklaringsvärde och förståelse, ja, brustit i analytiskt djup.

Däremot skulle en helt annan studie om engelskt 1600-tal passa betydligt bättre samman med de inomspråkliga ramar som kännetecknar diskursanalysen (DA). Det har i det fallet gällt att notera politiska beteckningar i texter och se vilka personer som kopplas till respektive beteckning. Syftet var i det fallet att studera *en* del av partiväsandets framväxt. (Andersson 1968.)

Som har framgått av framställningen så här långt uppträder begreppet diskurs i en rad olika skepnader. Det används ibland mer eller mindre synonymt med andra "modeord" som omvärld, omvärldsbild, horisont och kontext. Alla dessa begrepp är vaga till sin karaktär, och det enda råd man kan ge är att det begrepp som man använder sig av i en undersökning och som har en vetenskapligt bärande betydelse ges en tydlig definition med hänsyn till innehållslig bredd, djup – och nivå.

I de fall begreppet kontext passar undersökningens närmare utformning, kan det begreppet och begreppsparet text - kontext vara att föredra.

När man t.ex. studerar barnet i barnomsorgen, eleven i skolan, arbetaren på arbetsplatsen osv. kan man utan vidare ersätta diskurs med kontext, speciellt om man har för avsikt att se just barnomsorgen, skolan och arbetsplatsen som diskurser. I andra fall kan det upplevas som svårare att motivera bytet av begrepp. Begreppet kan åsyfta något mera abstrakt, t.ex. föreställningar i samhället om tankefiguren eleven i skolan. Men man måste samtidigt ställa sig frågan, om inte även den referensramen behöver preciseras för att undersökningen skall bli möjlig att genomföra med bibehållet krav på precision.

Begreppets härledning

Varför har man då inom forskningen börjat använda sig av diskursbegreppet?

Det franska ordet *discours* betyder tal eller samtal, och det kan härledas ur det latinska ordet *discursus*, som egentligen betyder ”kringlöpande” (av lat. *discurrere*, löpa fram och tillbaka). Begreppet förekommer i två former, nämligen diskurs och diskursiv. (Filosoflexikonet 1997.)

Användningen av begreppen varierar, bl.a. med hänsyn till vilken vetenskaplig disciplin som man tillhör. I allmänhet har man med *diskurs* avsett någon slags helhet av uttryck eller begrepp som hänger samman på något visst sätt. Som regel har det kommit att motsvara helheten i relationen delen – helheten, och de begreppen är relativa i förhållande till varandra. Är versraden delen kan dikten vara helheten, och är dikten delen kan diktsamlingen vara helheten.

Diskursiv har ibland angivits som synonymt med begreppslogisk. I andra sammanhang har det fått betyda motsatsen till intuitiv. Ett diskursivt resonemang är logiskt och framfört steg för steg från förutsättning till slutsats. Ett diskursivt tänkande är också det, till skillnad från ett intuitivt, logiskt uppbyggt av delar som undan för undan formar helheten. Det är denna språkkedja av delar (utsagor) som utgör diskursen. Man kan säga att språket är diskursivt, då det består av meningsbärande enheter (ord) som kombineras till större helheter (meningar, texter).

Diskursiv kunskap blir kunskap som erhållits genom mellanled, genom en *språkkedja*. Det mellanliggande – det medelbara, det mellan delarna verkande – motiverar användningen av begreppet diskurs, just i den härledda betydelsen ”kringlöpande”, att ”löpa fram och tillbaka”. Etymologiskt skulle begreppen diskurs och diskursiv mycket väl kunna

användas generellt sett för resonemang, forskning och kunskap som man tillägnat sig genom logiska led i en språkkedja.

En tankekedja av utsagda utsagor kan vara en diskurs, lika väl som en kedja av utsagor. Men dessutom har det blivit allt vanligare att tala om diskurs när man avser den form en kedja av utsagor givits. Man talar om en vetenskaplig diskurs, en poetisk diskurs osv. Variationen är rik, alltför rik kan man ibland tycka, och oklarheterna är legio.

5 Tre idévärldar som utgångspunkter för reflektioner i vidare perspektiv

Det är kanske främst tre namn man kommer att tänka på när diskursbegreppet förs på tal, nämligen *Michel Foucault*, *Paul Ricoeur* och *Jürgen Habermas*. De båda förstnämnda har redan i någon mån berörts: Foucault med sin ”kunskapsteoretiska” diskurs om makten och Ricoeur sin språkliga och hermeneutiska med dess betoning av förståelsen och förförståelsen; Foucaults förankring i en regelstyrd praxis och Ricoeurs associationer till språket som fenomen. Den tredje i gruppen, Habermas, riktar i stället blicken mot den problematiserande diskussionen, en hörnsten i den kritiska teorin. Till samtliga hänvisas allt som oftast i vetenskapliga avhandlingar och andra vetenskapliga skrifter. Därav intresset i det här sammanhanget för just dessa, bland en rad andra tänkbara teoretiker och filosofer.

5.1 Ord, makt och ”ordets makt”

Det som kan tänkas under en epok bestäms av den tidens kod, d.v.s. begreppsvärld, som i sin tur är strukturellt bestämd. Det är den franske idéhistorikern och filosofen *Michel Foucault* (1926-1984), som hävdar detta. Han framhåller i linje med detta att det är skillnader och inte överensstämmelser som står i fokus för intresset. Det en epok lämnar efter sig i form av uttryck av skilda slag är resultatet av ett eller flera sätt att tänka. Historien är en fråga om skilda sätt att tänka – över tid och mellan olika kulturer. Foucault var ju, som sagt, också idéhistoriker. (Filosofilexikonet 1997.)

Att blottlägga det skamliga bakom företeelser i samhället blev en central uppgift för Foucault, som anslöt sig till den nietscheanska betoningen av viljan till makt. Hans tankar gränsar därmed till det man brukar kalla *misstankens hermeneutik*, som med psykoanalysen i fokus vetter åt såväl Heideggers ”höger”-ambitioner att avslöja sanningar som Frankfurtskolans

ideologikritik, som givits en ”vänster”-stämpel. Habermas, som tillhör Frankfurtskolan, har också beskyllt Foucault för neo-konservatism. (Deleuze 1990. Foucault 1961 / 1986. Alvesson & Sköldberg 1994.)

Foucault är svår att knyta till en viss vetenskapsfilosofisk skola. I praktiken representerar han sin egen. Möjligen kan hans tidiga verk tala för en inrangering av honom bland ”strukturelister”. Efter en tid framstår han snarare som ett slags ”poststrukturelist”. Men mellan Foucault och Jaques Derrida, poststrukturelist och postmodernist, föreligger stora skillnader. Foucault nöjer sig inte med att dekonstruera historien utan han eftersträvar att mera se till helheter och finna nya sätt att tänka om historien. Dessutom är Derridas värld främst inomspråklig, medan Foucault även beaktar den sociala, utomspråkliga dimensionen. Precis som den egna ”maktdiskursen” präglas hans liv som forskare av dynamik och föränderlighet. Och etiketter av mera övergripande slag bätar föga, om de på samma gång medför klarhet – och oklarhet. (Eribon 1991. Hörnqvist 1996.)

Efter en skoltid i jesuiternas hägn anslöt han sig 1950 till kommunistpartiet för att periodvis betraktas som förvaltningsanknuten gaullist och senare, närmare bestämt på 1970-talet, engagera sig aktivt i vänsterns demonstrationspolitik och närma sig maoismen. Han kom att solidarisera sig med och engagera sig på de svagas sida mot systemförtryck även om han stundtals såg kampen underifrån som hopplös, eftersom makten per definition alltid var överhetens. (Eribon 1991.)

Han ändrade ståndpunkt från tid till annan så någon enhetlig Foucault står inte att finna. När texterna med de radikala budskapen når omvärlden hade han själv ändrat synsätt. Svårigheten att bemästra och göra Foucault entydig har vållat sekundärförfattarna bekymmer. Den bild som givits av honom har blivit ytlig. Man har fastnat i parafraaser och enkla sanningar. Närmast slagordsmässigt har han förknippats med begreppen *makt*, *diskurs* och *disciplinering*. Så har det varit inom såväl historiska som inom andra discipliner. Viktiga delar i hans tänkande har därvid negligerats, inte minst det sammansatta i budskapet. (Hörnqvist 1996. Nilsson 2000. Hultqvist & Peterson 1995.)

Bärande tankar presenteras inte sällan i fullständig isolering, kontextlöst, utan sammanhang. Stundtals kombinerar forskaren någon egen idé med någon lösryckt tanke från Foucault och det händer ibland också att den foucaultska tanken inte kommer från Foucault direkt utan via någon annan. Resultatet har blivit att Foucault inte bara tolkats utan även övertolkats och vantolkats utan hänsyn till helheter, Foucaults egna tidsspecifika synsätt eller revideringar av egna uppfattningar. Han var radikal men vare sig

marxist eller liberal i någon ideologisk mening, i varje fall inte i sitt omdöme om sig själv. (Foucault 1961, 1970, 1971, 1980 och 1987.)

I förlängningen av Foucaults tankegångar skulle man sluta sig till påståendet att *makt utövas om den finns* och att styrkeförhållandena i de konkreta fallen avgör maktutövningen i praktiken. Det är med andra ord knappast möjligt att förutse de handlingar som kommer att följa. Samhällskontexter, styrkeförhållanden, tillfälligheter avgör. Foucault framstår mot den bakgrunden som den konkreta om än inte särskilt systematiska empirikern. Av den ideologiskt övertygade tänkaren finns föga, och en marxistisk tankeschablon är en tänkbar diskurs bland många. Förtrycket är mångbottnat, konflikterna är komplexa, maktförhållandena är rörliga och strukturerna är sega. Maktutövningen är kontextuell i sina diskursiva praktiker. Den helhetliga varaktigheten ryms i försöken att sammanfoga och låsa rörligheterna. (Foucault 1980. Jfr Hörnqvist 1996.)

Makten finns överallt. Varje mellanmännisklig relation är ett styrkeförhållande som beror av skillnader i etnicitet, kön, ålder, kunskap, erfarenhet. Djupare liggande faktorer avgör sedan vilka faktorer (skillnader) som är relevanta i den enskilda maktutövningen. (Foucault 1980 och 1987. Jfr Hörnqvist 1996.) Foucault ser i makten som helhet – och makten begreppslikt – som en sammanräkning av alla maktens delar. Han knyter därmed samman individ och kollektiv, de enskilda konkreta situationerna och deras kontexter (omgivningar), och förenar således mikro- och makronivåerna. Om maktpåverkan sker ovan- eller underifrån är oklart formulerat av Foucault. Nivåerna är ömsesidigt beroende av varandra. Det maktrelaterade handlandet är avsiktligt men vare sig helt förutsägbart eller kontrollerat. Strategibegreppet knyts till variabler och sammanvävda maktrelationer. Nödlägen, historiska tillfälligheter och pågående konflikter påverkar utvecklingen. Foucaults analys avser mera mikro- än makronivån. Någon marxistisk tolkning gör han inte, men den marxistiska ådran kan skönjas. Trots vådan av etiketter blir hans budskap närmast att betrakta som liberal-marxistiskt. (Hörnqvist 1996.)

Foucaults intresse kretsar kring frågorna om maktens kännetecken, organisation och effekter. Talet om underkastelse innebär för honom inte att individen saknar ett val, vare sig maktutövaren eller den utsatte. Maktutövningen som sådan är en talhandling med ett diskursivt moment. Lydnad eller olydnad är ett omständigheternas val, ute i samhället och inne i människan. (Foucault 1980 och 1987. Jfr Hörnqvist 1996.) Men, som sagt, under revolterna i Frankrike i början på 1970-talet svängde Foucault och antog en mera ideologisk hållning. Makten tvingar de underkuvade till hemlighet, till marginalisering. Friheten är en draperad ofrihet med klar gränssättning. Underkastelsen blir frivillig eller ofrivillig, tillägnad med

gillande eller efter samtycke, och frågan blir varför man samtycker. Repressionen tillmäter Foucault mindre betydelse än flera av Frankfurtskolans ideologikritiker. Ideologi som förklaring ansluter han sig inte heller till. Överhuvudtaget kritiserar han användningen av begreppet ideologi, bl.a. eftersom det står i något slags motsatsställning till sanningsbegreppet och eftersom det medför associationer till sådant som är Foucaults egna tankefigurer fjärran. Foucault är inriktad på det som den historiska texten säger, inte det texten inte säger eller försöker dölja. (Hörnqvist 1996.)

I stället för begreppet ideologi laborerar Foucault med sambanden mellan *makt och kunskap*, verklighet och text. Där makt utövas utvecklas vetande och vetande gör makten möjlig och säkrar maktutövningen. (Foucault 1987.) Kunskapen är textuell och språklig och diskursen blir följdenligt liktydig med ett utövat våld. (Foucault 1971.) Språket utformar den verklighet vi kan ha kunskap om och Foucault antar att

verkligheten *egentligen inte* är sådan som den hittills iordningställt och beskrivits av människor i ett språk. Varje diskurs våldför sig på verkligheten genom att tvinga in den i en uppsättning kategoriala ramar och begreppsliga fållor. Med språkets ofrånkomliga hjälp konstruerar vi stabila objekt av övergående händelser och inför en ordning som aldrig funnits.

(Hörnqvist 1996, s. 164f.)

Maktutövningen sker emellertid mellan människor, inte mellan språk och verklighet. Den handlar om mellanmännsliga relationer och varje människa tilldelas en fast identitet. Det är med andra ord kunskapen i sin användning, i sin sociokulturella kontext, som grundlägger maktutövning. Kunskapen i sig är intersubjektivistisk och sanktionerad. Sannings-villkoren i varje samhälle avspeglar existerande styrkeförhållanden och makttekniker, som reflekteras i diskurser. Presumptiva hot resulterar i maktutövning som kan ta sig olika uttryck; jämför, differentierar, rangordnar, homogeniserar och utesluter. Foucault tangerar Levy-Strauss tankegång om att det likartade tenderar att särskiljas och det särskilda att förenas. (Foucault 1980. Hörnqvist 1996. Andersson 2001.)

Försök att fly in i anonymiteten och möjligheten att bli kvar i det aktuella varat förhindras. Verktygen i maktutövningens process är belöning och straff. Normen motverkar avvikelser. Dogmen om maktens anonymitet har Foucault själv bidragit till genom talet om makten som ett opersonligt maskineri. (Foucault 1987.) Men om man ser till Foucaults produktion som helhet blir ju bilden en annan.

Foucault har vidare genom sitt tal om motståndets omöjlighet bidragit till att ingjuta ett slags hopplöshet hos många, men maktrelationer ger upphov till såväl maktutövning som motstånd, uppifrån och underifrån. Hans syn i dessa avseenden berör frågan om upprorsrätt, som faller utanför den här framställningen. Han kan ses som närmast evolutionär, även om solidariteten med dem som agerar underifrån är uppenbar. Han kan ses som radikal men knappast så radikal som somliga velat göra honom till.

Maktforskningen har rönt ett uppsving i och med Foucaults skrifter. Makten kopplar Foucault samman med kunskap, makten över tänkandet. Kombinationen kunskap och makt är allt annat än ny. Den finns hos den franske författaren, diplomaten m.m. Stendhal (Henri Beyle, 1783-1842), den brasilianske pedagogikprofessorn Paulo Freire (f. 1921) och många andra, men perspektiven varierar. (Andersson 1998. Selander 1984.)

I sökandet efter det vetande som ligger till grund för människors föreställningsvärldar under en epok sluter Foucault fronter mot hermeneutiken och positivismen, och anknyter i stället mera till fenomenologin. Samhällsdiskursernas mening analyseras inte på djupet, och åt deras eventuella överensstämmelse med verkligheten ägnas inte något större intresse. Husserl och fenomenologin bröt med sanningsbegreppet och Foucault gör detsamma med meningsbegreppet. (Alvesson & Sköldberg 1994.)

Kunskapen eller vetandet – föreställningen om det som undersöks: fångvård, skolgång osv. – gör makten möjlig att utöva. Kunskapen är med andra ord den grund på vilken makten vilar.

Makten definieras inte närmare av Foucault, som också frigör sig helt från traditionell samhällsvetenskaplig forskning, som vinnlagt sig om att kategorisera och precisera begrepp.

För Foucault är *makten* ogripbar. Den *finns överallt*, och den är omöjlig att lokalisera, bestämma och därmed att mäta. Makten finns redan i samhället – i existerande relationer och föreställningar, och samhällets institutioner (fadern i familjen, läraren i klassen, fångvaktaren i fängelset o.s.v.) ikläder sig sedan själva rollen för maktutövningen, som effektueras enligt bestämda ritualer (metoder).

Makten *utövas* således i det lilla, konkreta sammanhanget inom de institutioner som har den disciplinerande funktionen (skolan, fängelset o.s.v.). Det är ingen individ och inget kollektiv som *innehar* makten. Det är relationer och föreställningar hos och mellan individer och kollektiv som är

makten, som sedan utövas av institutionerna med sina företrädare. *Allt och alla är delaktiga i ett maktens hav.* Makten är en potentiell kraft. Följdenligt *definierar* Foucault *inte maktbegreppet* och han *formulerar inte heller någon maktteori.* (Jfr NE 1991. Alvesson & Sköldberg 1994.)

Kunskap och makt lever i symbios. Vetandet om brott och straff kan inte separeras från rättsväsendet, inbegripet fångvårdens verksamhet. Brotts och straff handlar om att skilja det normala från det onormala. Den kunskapen föranleder aktörerna att utöva sin makt. Men kunskap förändras över tid och varierar mellan olika kulturer. I takt med dessa variationer förändras också maktutövningen. (Foucault 1978 / 1986.)

Vid sekelskiftet fanns även i vårt land föreställningar om över- och underlägsna folkgrupper. Antisemitismen var ganska allmänt utbredd och den svenska nationalstaten såg ned t.ex. på samerna, som i takt med industrisamhällets ökade behov av skogen, malmen och vattenkraften alltmer sågs som ett problem. En vi och dommentalitet växte fram. Rasläror fick allt större utrymme i folks och myndigheters föreställningar och tankevärld.

Staten blev alltmer benägen att stödja forskning på området. Ett rasbiologiskt institut inrättades i början av 1920-talet och institutets chef Herman Lundborg publicerade bl.a. en rasbiologisk atlas över Sverige. Skallar mättes och index beräknades, och det var med en imponerande vetenskaplig systematik och noggrannhet man tog sig verket an. (Lundborg 1919. Lundborg & Runström 1921.) Det gällde att hålla den svenska rasen ren "från främmande utländska raselement", som man på 30-talet kunde läsa i bondeförbundets grundprogram. (Andersson 1975.) Det gällde att skilja VI från DOM. Staten agerade följdligt. Lagen om tvångssterilisering tillkom. Samernas ställning i "Sameland" försämrades ännu mera till de svenska "kolonistörernas" förmån. När internationella konventioner om mänskliga fri- och rättigheter antogs, blev situationen en annan. Föreställningsvärlden genomsyrades av andra tankegångar. Tvångssterilisering av t.ex. mentalpatienter avskaffades – så småningom. Samspelet mellan kunskapsutveckling (ökat vetande genom forskning) och maktutövning är uppenbar. Andra exempel skulle kunna komplettera bilden.

Foucault skiljer inte kunskap genom vetenskap från ideologi, som han dessutom låter inkludera förutfattade meningar, vrångbilder och falsifikat. Den distinktionen tycks honom likgiltig så länge som *kunskap* i alla dess former fungerar *disciplinerande*. Fenomenologens tolkning av människors beteende i vardagliga situationer och hermeneutikerns idoga sökande efter meningen bakom människors attityder och ageranden intresserar lika litet.

Det är makten över det mänskliga livet (biomakten) som hans intresse kretsar kring. Denna uttrycks i det regelsystem institutioner (skolor, fängelser, mentalsjukhus o.s.v.) använder sig av, och i den strukturen transformeras människan från subjekt till objekt. (Hörnqvist 1996. Hultqvist & Peterson 1995. Åmark i Kjeldstadli 1998.)

Diskurs är ett centralt begrepp hos Foucault, ofta använt av forskare. I *Diskursens ordning* (1993) utvecklar han sina tankar vidare. Diskursens ordning är hans installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. Föreläsningen inleds med orden:

Jag skulle ha önskat att jag oförmärkt kunde glida in i det anförande jag håller idag, liksom in i alla dem jag kanske i åratal framöver kommer att hålla här. Hellre än att ta till orda

ville jag vara innesluten av orden och buren långt bortom varje möjlig början.

(Foucault 1993, s. 5.)

Så snart talet tar sin början är man innesluten i det tal som föregått, i det tal som finns runtomkring och som begränsar det egna talet. Man blir ett med diskursen, vars makt av system och utestängande dualism och inneboende hotfullhet måste avvärjas och kringgå, identifieras och ifrågasättas. Viljan till sanning med stort S rymmer en utestängning av och en makt över andra diskurser och diskursformer, ett begär efter makt över ordet, förmer än andra ord.

Utestängningssystemen har vidare sina yttre och inre egenskaper. Den yttre är given utanför individen, den inre finns inom människan själv och hos hennes anpassning till den diskurs som hon är en del av och som samtidigt kontrollerar sig själv, bl.a. genom att göra anspråk på sanningen. *Den rådande diskursen* är ett anonymt, intersubjektivt överenskommet och regelstyrt sanningssystem som alla som vill bli respekterade har att ansluta sig till och bli en del av.

Det är alltid möjligt att man råkar säga det sanna i utanförskapets vildmark, men i det sanna är man endast om man lyder 'diskurspolisens' regler, vilka man måste aktivera på nytt i varje diskurs.

(Foucault 1993, s. 25.)

Disciplinen kontrollerar diskursen och sätter dess gränser. Man kvalificerar sig för systemet genom att anpassa sig till ritualer och anamma gester och tecken som är diskursens. 'Diskurssamfund' har till syfte att bevara och producera diskurser inom ett slutet rum, där de förmedlas enligt bestämda regler. Utbildningen bidrar som instrument vid tillägnelsen i den diskursiva processen, där en diskursmängd blir till en allmän egendom för de inkluderade. Foucault frågar sig:

Vad, när allt kommer omkring, är egentligen ett utbildnings-system om inte en ritualisering av ordet? Eller ett bestämmande och fixerande av de talande subjektens roller? Eller ett bildande av en, må vara diffus, lärogrupp? Eller en fördelning och tillägnelse av diskursen med dess kunskaper och makt.

(Foucault 1993, s. 32.)

Diskurs är föga mer än ett spel – ett skriftspel, ett läsespel, ett utbytesspel, och skriften, läsningen och utbytet är bara tecken. Genom att underställa sig betecknandets ordning saknar diskursen kontakten med verkligheten, även sin egen verklighet. Den blir föga mer än en glimt av sanning. Allt kan anta dess form, "eftersom allt kan sägas och diskursen kan sägas om allt, kan också alla ting som visat och utbytt sin mening återvända till självmedvetandets tysta inre". (Foucault 1993, s. 35.) Av det skälet framstår som än mer egendomlig respekten för diskursen, vördnaden för förbud, gränser och regler. I stället borde, som Foucault ser det, förhållandet uppmuntra till ifrågasättande, en återgång till diskursens händelsekaraktär och till ett upphävande av "det betecknades makt". (Foucault 1993.)

Foucault, som förespråkar en fokusering på händelse, serie och regelbundenhet, är vare sig atomist eller empirifientlig holist. En händelse kan inte analyseras utan att den serie i vilken den ingår definieras, utan att analyssätten specificeras, utan att villkoren som dessa är beroende av studeras. I det här avseendet har Foucault en del att bidra med av värde för historieforskningen.

I stället för begreppen medvetande och kontinuitet, tecken och struktur lägger Foucault tonvikten vid begreppen *händelse* och *serie* samt vid de begrepp dessa är sammankopplade med, nämligen regelbundenhet, osäkerhet, åtskillnad, beroende och transformation. Diskurserna skall ses som händelser, diskursiva händelser, således vare sig som handling eller egenskap. Ögonblicket sprängs därmed i en mångfald positioner och funktioner. Synsätt och perspektiv varierar. Osäkerheten blir en egen kategori. Någon mera utvecklade teori på området utvecklar inte Foucault.

Diskurserna blir med det här synsättet att betrakta som regelbundna serier av händelser. (Foucault 1993.)

Diskursen är en begränsning av vårt tänkande och handlande, en regelbundenhet som måste ifrågasättas. Hur har det blivit som det blivit? Vilka principer, och kanske intressen, ligger bakom en diskurs, medicinsk eller annan? Hur har den varierat i tid och rum? Historien uppvisar många exempel på schabloniserade synsätt, stereotyper (helgonbiografier, andra biografier, memoarer o.s.v.). Kritikern måste gallra bland diskurserna, se vad som förenar och omformar dem. Genealogen får inrikta sig på deras närmare utformning. Tillsammans kan de tillföra varandra kunskaper om angreppssätt, perspektiv och avgränsning m.m. Var och en har sin regelbundenhet, sitt eget tvångssystem, som kan avslöjas.

Foucaults tankar är nya och har fört forskningen – och kanske framförallt tänkandet – framåt. Men är man nydanande får man också räkna med kritik, och en konstruktiv kritik har vetenskapen aldrig mått illa av. En rad avhandlingar, historiska och andra, har i teoretiska sammanhang sökt stöd hos Foucault, eller kanske snarare i delar eller i någon del av hans teoretiska grundvalar, från honom direkt eller via någon annan. (Nilsson 2000.)

Om man förutsätter att maktutövningen sker lokalt och att kunskap och makt lever i närmast symbiotisk förening löper man alltid risken att man, hur än empirin ser ut, finner det man söker. Under alla förhållanden får klass- och genusrelaterade förhållanden svårt att göra sig gällande. Vidare tenderar Foucaults tankevärld att rymma det negativa och farliga. Det optimistiska i tillvaron ges begränsat spelrum, och med betoningen på biomakten skjuts det kroppsliga våldet i förgrunden. Så lyder några av invändningarna, som inte får förta den friskhet hans tankar tillfört forskningen.

5.2 Ord, mening och ”ordets mening”

Den franske filosofen *Paul Ricoeur* (f. 1913) har blivit betraktad som en av fenomenologins främsta exponenter. Och utan tvivel har han rönt påverkan från fenomenologins fader, den tyske filosofen Edmund Husserl. Han har även översatt en av Husserls skrifter. Trots att han själv placerade sig i den fenomenologiska traditionen kunde han inte i alla stycken anamma Husserls syn, och egentligen tillhör han både en fenomenologisk och en hermeneutisk tradition. (Clark 1990. Ricoeur 1970. Ricoeur 1986b. Ricoeur 1996.) De erfarenheter människorna delar med sig av är inte givna på förhand utan de kräver tolkning. Ricoeur anträder därmed en mer

hermeneutisk bana, men det är fortfarande fenomenen kring människans förhållningssätt, uttryck och ageranden, som intresserar honom. Hermeneutisk fenomenolog kunde vara en etikett som kanske skulle passa honom.

Människan lever i två världar, dels den direkta och ”verkliga”, dels en annan värld, en föreställningsvärld, en fiktiv värld, som möjliggör för människan att förstå sig själv och sin egen existens bättre. Självförståelsen är ingenting man kan ta för given, och den kräver denna omväg, denna indirekta väg, till det egna jaget. Och den fiktiva världen rymmer myter och metaforer, litteratur och annan konst. Därmed blir språket föremål för ställningstagande och analys.

I arbetet ”*La métaphore vive*” (Den levande metaforen 1975) har Ricoeur analyserat språket och studerat dess förhållande till verkligheten. I senare skrifter behandlas bl.a. förhållandet mellan narrativitet och historicitet, d.v.s. mellan berättandet som fenomen och metod och uppfattningen att all verksamhet är historiskt betingad och att allt bör placeras in i sitt historiska sammanhang. (Filosoflexikonet 1997.)

Ricoeur företräder främst ett av de tre *sanningsbegreppen*, nämligen det *signifikativa*, som syftar till att avslöja meningen bakom en utsaga. De båda övriga är det *representativa* (”det traditionella”), som söker utreda hur väl en utsaga korresponderar med verkligheten, och det *pragmatiska* som mer ser till själva användningen. Att söka den djupare meningen bakom texten är ett av hermeneutikens kännetecken, och det sanningsbegreppet har bland sina anhängare t.ex. den tyske filosofen Martin Heidegger (1889 - 1976).

De tre begreppen *mening*, *korrespondens* och *användning* förekommer ofta tillsammans i teorier och i faktisk forskning. När Wittgenstein talar om att ett ord eller uttryck får sin mening först när det används, ansluter han sig till en strategi (modell) som kombinerar menings- och användningsbegreppen. I andra fall kan alla tre finnas med i en och samma teori. Man talar då om ”det trilaterala sanningsbegreppet”. De tre delarna kan vidare utgöra naturliga delar i en och samma forskningsprocess: en djupanalys av meningen bakom orden kan följas av en undersökning av utsagans överensstämmelse med verkligheten som i sin tur ger indikationer inför utsagans användning t.ex. i en klassrumssituation. Alla delarna behöver och understödjer varandra. Alvesson och Sköldberg uttrycker detta väl:

En extrem positivism raderar t.ex. bort meningssidan, på bekostnad av förståelse. En extrem konstruktionism tränger helt bort korrespondenssidan och

riskerar därmed att hamna i personligt tyckande. En extremt nyttobetonad forskning missar förståelse och förklaring, och därmed kunskapsaspekten, i ensidig inriktning på det praktiska värdet av de vetenskapliga resultaten.

(Alvesson & Sköldbberg 1994, s. 38.)

Ett samband mellan de tre sanningsperspektiven är oftast det lämpligaste och mest fruktbara förfaringssättet. I praktisk forskning kommer förstås tyngdpunkten på begreppen och mellan perspektiven att variera.

Hermeneutiken bygger på en förståelse- och inte på en förklarings-tradition. Så kan grundregeln formuleras. Men granskar vi den metoden närmare finner vi att den är flera, och att dessa varianter har skilda grundförutsättningar.

Man talar om den *hermeneutiska cirkeln*. *Delen* kan inte förstås utan *helheten*, och tvärtom. Delen måste med andra ord placeras in i sitt relevanta sammanhang för att begriplighet skall kunna uppnås. Den tankegången tillhör den klassiska hermeneutiken, och den bildade front mot positivismen. Mot den senares förklaringsambition flaggade man för förståelse, och förståelse skulle uppnås genom att forskaren "levde sig in i" aktörernas roller osv. Det naturvetenskapliga förklaringsbehovet ersattes med ett humanvetenskapligt förståelsebehov och en förhoppning om ett erkännande som en "riktig" vetenskap. Man talade inte sällan i termer av "objektivitet". Källkritiken som "hermeneutisk" metod, om nu källkritiken kan anses hermeneutisk överhuvudtaget, tillhör närmast den klassiska varianten. Utifrån sina stränga analyskrav undersöks utsagor bl.a. med hänsyn till äkthet, beroende, tendens, närhet i tid och sannolikhet. (Wright, von, 1971.)

Den aletiska hermeneutiken ägnade sig åt forskning som gick än mer på djupet i analysen. I cirkeln byts, som sagt, delen och helheten ut mot förförståelse och förståelse. Begreppet aletisk kan härledas från det grekiska ordet *aletheia* som betyder sanning; inte dolt, inte gömt. Grekernas ord för sanning kan klargöra skillnaden mellan vår tids sanningsbegrepp och de antika grekernas. Det hävdade i varje fall Heidegger. (Filosoflexikonet 1997.)

Den aletiska hermeneutiken förekommer i tre former: *den existentiella hermeneutiken* (Heidegger och Gadamer), *den poetiska hermeneutiken* (Heidegger och Ricoeur) och *misstankens hermeneutik* (Marx och Nietzsche).

Den existentiella hermeneutiken hämtade en del idéer från Husserl och fenomenologin, bland annat

*att sanningen är en insikt, något dolt som avslöjas,
att kunskap utgår från upplevelse av något
samt att världen och företeelser i den är avsedda att finnas.*

Man talar om *intentionalitet*. Heidegger ville dock till skillnad från Husserl mycket tydligare markera betydelsen av företeelsens inplacering i sitt sammanhang i tid och rum. Först då skulle förståelsen kunna fördjupas. Men människans i-världen-varande ("in-der-Welt-sein") hos Heidegger var ett tydliggörande av Husserls *livsvärld*.

Tankarna låg på det individuella och det konkreta planet. Några holistiska ambitioner förelåg knappast. Man skulle som forskare eftersträva att förstå människan i hennes egen livsvärld, på samma sätt som människan själv skulle söka uppnå en ökad förståelse av sig själv. Med inlevelsens (empatins) hjälp skulle man närma sig de horisonter och föreställningar som var den andra människans, den man undersökte. Och i det sammanhanget var man alltid beroende av sin egen förförståelse.

Senare i livet kom Heidegger att mera intressera sig för *texter*; Gadamer, hans lärjunge, likaså och framförallt Ricoeur. Man försökte förstå sagespersonen genom att med hjälp av texten nå dennes tankevärld. Man antog att livsvärlden kunde synliggöras genom texten. Språket ses som ett tämligen passivt medium. Av Foucaults tankar om språkets instrumentella funktion finns inget spår. Däremot betonas varje tolkning som historisk i den meningen att den alltid grundar sig på förförståelse. Den vidare förståelsen får man genom att förhålla sig aktiv till texten: lyssna noga på den, ställa frågor till den – om och om igen. (Alvesson & Sköldberg 1994. Heidegger 1981. Ricoeur 1993.)

Den poetiska hermeneutiken utgick från språket. Den slöt Heidegger (på senare år) samt Ricoeur till sitt led. Språket var metaforiskt snarare än logiskt. Wittgenstein är inne på liknande tankegångar. (Andersson u.å.)

Ordet *metafor* (grek. *metaphora*) betyder överföring, överfört, bildligt uttryckt. Man kan ta ett uttryck från ett naturligt sammanhang och använda det i ett annat, överrumplande eller i varje fall överraskande. Och på köpet vinner man lyssnarens eller läsarens uppmärksamhet. Därmed har man nått ett pedagogiskt syfte, men inte ett vetenskapligt.

En vetenskapligt användbar och samtidigt illustrativ metafor måste rymma själva kärnan i den aktuella förklaringsmodellen eller teorin och helst också dess vitala delar.

Den kände danske historikern Troels-Lund har i ett arbete använt sig av organismmetaforen vid beskrivning av ett folks uppgång och fall: ”Det grekiska och det romerska folket hade blomstrat, satt frukt och vissnat.” (Kjeldstadli 1998, s. 144.) Att på det viset låta ett folk eller ett samhälle ikläda sig organismens skepnad är tämligen vanligt. Om den metaforen är bra eller mindre bra i vetenskapligt avseende kan man inte avgöra utan att ha kännedom om den bakomliggande teorin, om nu en sådan finns. Man kan tänka sig att metaforen anspelar på skilda utvecklingsförlopp. Organismmetaforen manar fram ett mera kontinuerligt förlopp i kontrast till ett tänkt, mera plötsligt och dramatiskt. Möjligen skulle då metaforen kunna fylla en mera renodlad vetenskaplig funktion; just genom att sätta fingret på den ömma punkten. Historiens förlopp speglade i teorier baserade på begreppen kontinuitet och diskontinuitet har förekommit på senare tid och kan möjligen ses som utlöpare av tidigare teoribildningar, historiematerialistiska och andra.

I alla texter – inte minst vetenskapliga – myllrar det av metaforer. En del tjänstgör, som sagt, bara som väckarklockor. Andra fyller ett annat angeläget värv, då de utan att förlora det väsentliga ur sikte får budskapet att nå fram till läsaren, vars associationer, så snart metaforen nämns, för honom eller henne i rätt färdriktning mot målet – kärnan eller essensen.

Gadamer talar om hermeneutisk forskning som en fråga om ”sammansmältning av horisonter”. Och historieprofessorn Åke Holmberg använder uttrycket ”fjärrhorisonter” för att illustrera svenskars syn på andra delar av världen, såsom den synen framträder i läroböcker, reseskildringar m.m. Inte sällan blir metaforen till ett bärande begrepp i en vetenskaplig undersökning. (Gadamer 1960. Holmberg 1988. Ricoeur 1993. Ricoeur 1977. Ricoeur 1986a. Andra exempel, se Alvesson & Sköldberg 1994.)

Ricoeur återupptog den klassiska hermeneutikens värv när han tog sig an *texttolkningen*, som inkluderade såväl symbolik som semantik. Intresset för analyser, grundade på metaforer och berättelser, väcktes på allvar. Metaforens träffsäkerhet och *berättelsens intrig* tillhör poetiken eller ett slags poetisk diskurs, och denna är värd att studeras i sin kärna, inte enbart möta human- och samhällsvetenskapliga ytanalyser, framhöll anhängarna, och då inte minst Ricoeur.

Intresset för narrativa analyser fick vidare till följd att ”strukturalistiska idéer om det synkronas tidlösa primat i form av atemporal strukturer” fick stå tillbaka för det berättande, det diakrona. Tidsperspektivet kom således till heders igen. Och med intresset för metaforen återvann språket något av sin primära roll i den vetenskapliga forskningen. Språket och tänkandet – den innehållsliga logiken – sågs som nära förbundna delar av samma enhet.

Ricoeur m.fl. riktade uppmärksamheten mot metaforen som ord, bild och aspekt. Den goda metaforen kunde på ett träffsäkert sätt spegla likheten i skillnaden. Därmed kan det bli möjligt att vända perspektivet, att se något i ett helt nytt ljus. Wittgensteins skrifter flödar av träffsäkra aforismer, närbesläktade med metaforer, som i sin tur hjälpt forskaren att finna nya vägar. Självklarheter, som det aldrig tidigare funnits anledning att ifrågasätta, ställs på huvudet. Förutfattade meningar har fått revideras, t.ex. p.g.a. att ordet i metaforen fått en annan mening än den vanligtvis har i andra texter. (Clark 1990. Ricoeur 1975. Alvesson & Sköldbberg 1994. Wittgenstein passim. Andersson u.å.)

Förförståelsens betydelse för hermeneutiken har vi redan talat om. Till förförståelsen får man hänföra de s.k. *rotmetaforerna*, som utgör grunden för diskurser. Bland sådana rotmetaforer kan nämnas organism, språk och spel. Inte sällan skildras samhället som en organism och människan som en mekanism. Sådana bilder finner vi t.ex. hos ideologiska fäder som Edmund Burke och Karl Marx. Lojaliteten med föregående och kommande generationer för tankarna till trädet där stammen är de nu levande, rotsystemet tidigare släkten och grenverket de tillkommande (Burke). Och i Marx´ teknikpessimistiska tankevärld blir arbetaren en utväxt på maskinen, en mekanism. På tal om språk och spel får vi i det sammanhanget förstås inte heller glömma Wittgensteins språkspel. (Wittgenstein 1953.)

Metaforer kan ge nya idéer om undersökningars utformning. För att vara slagkraftiga bör de vara konkreta och möjliga att visualisera. Var och en av dem studeras vidare i hela sitt textsammanhang, sin fullständiga diskurs, inte lösryckt; om inte, så går den inneboende meningen förlorad. (Ricoeur 1975.) Metaforen och den berättelse den är en del av påverkar varandra ömsesidigt; ett knappast kontroversiellt påpekande.

Även för den tredje kategorin, *misstankens hermeneutik*, är berättelsen viktig. (Se ovan om Foucault.) Med misstankens hermeneutik kom ”det skamliga” på forskarens bord. *Livshistoriebegreppet* lanserades och användes av psykoanalytiker, men efter hand även av alltfler forskare inom andra discipliner. Livshistorien tolkas som en berättelse, ett narrativ, och uttalanden tolkas mot bakgrund av hela berättelsen, diskursen. Bland företrädarna kan nämnas Marx, Nietzsche, Foucault och Geertz. Den

senares kulturanalys förtjänar att särskilt omnämnas i det sammanhanget (Jfr Alvesson & Sköldbberg 1994.)

Låt oss återgå till de tre sanningsbegreppen mening, korrespondens och användning. Ricoeur ansluter sig främst till det förstnämnda, dvs. mening, men det innebär inte ”total avhållsamhet” från de båda övriga. Några rottrådar växte i den traditionella hermeneutikens mylla (korrespondens) och titeln på en av hans böcker antydde en fortsättning in i det pragmatiska tillståndet (användning): ”Från text till handling”. (Ricoeur 1988.)

I ”Från text till handling” behandlar Ricoeur bland annat

diskursbegreppet med anknytning till tiden och berättelsen

hermeneutikens förhållande till ideologikritiken - och i det sammanhanget relationen till Habermas samt

det praktiska förnuftet, men framförallt den problematik som rör begreppen förklaring och förståelse.

För Ricoeur är texten ”en *diskurs* som fixerats genom skriften” och därmed bevarats för eftervärlden. Till skillnad från det talade ordet medger det skrivna ordet analys av texten även i efterhand. Den arkiverbara diskursen får tydliga konturer, men tydligheten är skenbar. Forskaren saknar ofta kännedom om diskursens konkreta kontext, dvs. i vilket sammanhang den skrevs ned. Om nu inte han/hon deltog vid tillfället i fråga. Men det kan ibland, i vetenskapligt lyckliga stunder, inträffa att sagespersonen både talade och skrev – eller tvärtom – och att forskaren var närvarande och således en del av diskursens kontext. Varje utsaga talad och/eller skriven erbjuder sin omvärld av verkligheten. Men för Ricoeur är texten det centrala, och satsen ses som diskursens grundläggande enhet, som vidare bär på ”den referentiella funktionen”. Och han är noga med att påpeka att all diskurs i någon mening är knuten till verkligheten – världen. När det gäller det talade ordet kompliceras det diskursiva resonemanget. I den levande dialogen får man räkna med en verklighet runt dem som samtalar, en diskurs runt den egentliga diskursen, eller kanske hellre: en talad text (diskurs) i sin kontext. Tanken kunde förstås gälla även det skrivna ordet, men Ricoeur gör en åtskillnad i det avseendet. (Ricoeur 1993, s 32; passim.)

Intresset för texten och ordets mening föranleder Ricoeur att uppmärksamma frågan om *berättelsen* och *tiden*, vilka följs åt. På 1960- och 70-talen prioriterade han text framför handling. Intresset för texttolkning överskuggade intresset för reflektioner över handlingen – ”viljelivet”. Han

hade lämnat 50-talets engagemang för historia, antropologi och etik. På 80-talet vände han åter till 50-talet.

Ricoeur ställer sig frågan: ”På vilket sätt omvandlas den vardagliga erfarenheten av tiden – som föds ur vardagens handlande och lidande – när den ’silas’ genom berättelsens spektrum?” (Ricoeur 1993, s. 207.) Frågeställningen medför svårigheter på det diskursiva planet. Diskurserna kan bli två eller flera, och därmed svåra att hantera i ett forsknings-sammanhang. Vardagserfarenheten (”samtalet”) kan utgöra en diskurs och till denna bör fogas en paradigmatiske förändring över tid. Berättelsen i sig är en annan – och mera självklar – diskurs.

Tiden har sin egen problemvärld (*aporetik*, av grek. *a-poria*, svårighet, problem, självmotsägelse). Tanken på den trefaldiga nutiden kan i sig förorsaka problem: det förflutnas nutid, framtidens nutid och nutidens nutid. Med anknytning till Aristoteles (tid knuten till rörelse), Heidegger (Varat och tiden; ”den vulgära tiden”, fenomenologins tidsbegrepp med en oändlig mängd av tillfälliga ”nu”) och Kant (den osynliga tiden; den objektiva tiden) söker Ricoeur belysa problematiken, som är minst sagt besvärlig, och den underlättas inte av försöken att relatera dessa tidsbegrepp till den faktiskt upplevda tiden. *Vi lever i olika tider samtidigt*. Vi lever vårt liv i en tid som vi har vissa möjligheter att påverka samtidigt som vi omges av alla andra tider, som vi inte kan leva opåverkade av. Vårt *tidrum* är både begränsat och oändligt. Den senare tankegången är inte Ricoeurs.

Ricoeur prövar istället hypotesen att den historiska tiden är som en bro slagen över den ravin som skiljer den kosmiska tiden från den upplevda. Han laborerar med tre tidsuppfattningar:

1. *kalendertiden* (den astronomiska tiden, som blivit en politisk institution och anammats av historiskheten, enligt Heidegger)
2. *generationstiden* (den biologiska tiden, som faller tillbaka på livstid och upplevd tid och därtill tydliggör tillhörigheten till en och samma generation på samma gång som förekomsten av flera generationer samtidigt markeras)
3. *spårtiden* (den tid som påträffas i form av monument, dokument eller andra spår från olika tider i historien).

Spårtiden – spåren inplacerade i tiden – är livsavgörande för historievetenskapen. Spåren visar på ett påtagligt sätt att *alla tider finns samtidigt*. ”Spåren från det förflutna existerar nu”, som Ricoeur uttrycker det. (Ricoeur 1993, s. 219.) Men man måste självfallet instämma med Heidegger i *Varat och tiden*, när han framhåller att spåren tillhör en värld

som inte längre existerar. Spårets förflutna kontext finns inte längre, i varje fall inte i det skick som rådde när spåret lämnades. Med källkritikens och inlevelsens hjälp söker emellertid historikern konstruera eller rekonstruera det förflutna så långt det låter sig göra, men till en sann bild av det förflutna är steget långt och det målet är svårt, för att inte säga omöjligt, att nå. (Heidegger 1981. Ricoeur 1993.)

Omkring 1970 förekom en vetenskaplig strid mellan *Hans-Georg Gadamer* och *Jürgen Habermas*, dåtidens främsta förkämpar för hermeneutiken respektive ideologikritiken. I den debatten gjorde också Ricoeur entré. Hans tankar om ”det praktiska förnuftet” mötte den kritiska teorin. Det handlade inte om kritik av ”det praktiska förnuftet” utan snarare om ”det praktiska förnuftet” som kritik och faran med att upphöja kritiken i sig till vetande, något som präglade den kraftödande och menings-lösa debatten mellan vetande och ideologi, som aktualiserat utopin som ideologikritikens drivkraft.

Den magistrala striden mellan Gadamer och Habermas handlade om den traditionella motsättningen mellan *förklaring* och *förståelse* som forskningens mål. Ricoeur ikläder sig i den idéstriden *brobyggarens* skepnad. Den traditionella hermeneutiken och ideologikritiken kan understödja i stället för att motarbeta varandra. Men för att detta skall lyckas krävs att Gadamer inser betydelsen av en kritisk distans till det tolkade materialet och att Habermas i sin tur erkänner att även den kritiska och emancipatoriska skolan har sin tradition. Förståelse och förklaring kan förenas till ett slags *kritisk hermeneutik*. (Habermas 1968. Ricoeur 1993. VTF 1987.)

Kampen mellan förespråkarna för förståelse och förklaring har varit långvarig och stundtals intensiv. Splittringen mellan två vetenskapliga kulturer – den humanistiska och den naturvetenskapliga – ligger till grund för motsättningen. Redan 1950 gav sig Ricoeur in i den striden – som just brobyggare. En stor del av Ricoeurs författande ägnades åt att få den motsättningen nedtonad, helst bilagd. (Ricoeur 1950.)

Problematiken rörde människans lagbundna eller viljebestämda uppträdande i olika situationer. Var människan ett ”ting” som reagerade enligt bestämda lagar och regler eller var hon en självreflekterande individ som bestämde över sin egen tillvaro? Det var den tyske filosofen Wilhelm Dilthey som sedan presenterade den konflikten som en strid mellan förklarings- och förståelseanhängare. Människans handlande kunde *förklaras* bara *orsakerna* till hennes beteende slogs fast och *förstås* i och med att *motiven* till hennes handlande klargjordes. Så kan den distinktionen uttryckas.

För att förstå människans handlande måste människans beteende förklaras; och för att förklara handlandet får förståelsen en grundläggande betydelse. De båda var beroende av varandra. Det är så – d.v.s. dialektiskt – Ricoeur ser på begreppen. Ricoeur intar gärna ett dialektiskt förhållningssätt till begreppsvärlden. Detsamma gäller förhållandet till fenomenologi, strukturalism och hermeneutik. Ricoeurs roll som brobyggare gör honom vare sig till relativist eller harmoniserare – ”överslätare”. Det är inte konsensus mellan stridande viljor han försöker uppnå utan en insikt om nyttan med en konstruktiv *dialektik* mellan begrepp och ”skolor”. Och med dialektik avses i det här sammanhanget det ”goda” samtalet, *den sakliga dialogen*, där motsägandet inte blir till ett självändamål utan, som hos Platon, blir till ett medel att nå fördjupad och ny kunskap om verkligheten, och detta som en direkt följd av ett system av frågor och svar som löser upp bindningar och får motstridande uppfattningar att mötas i förståelse. Det är i dessa möten, i själva samtalsituationen, som dessutom kommunikationsteoretikern finner sitt arbetsfält.

Ricoeur har inte övergivit sin tilltro till misstankens förlösande kraft vid tolkningen av texten. Han har inte fjärrmat sig från Habermas, och inte heller från Gadamer, men med de glasögon han själv använder ser han dem som mera närstående varandra än vad de själva tycks anse. Det är ju också så att man, inte minst i vetenskapliga sammanhang, tenderar att överbetona skillnaden och tona ner likheten. Att likna och överbrygga anses, av någon anledning, inte lika eftersträvansvärt.

Vårt liv är *historia*. Det kan observeras *utifrån* och upplevas *inifrån*. Både positivismen och existentialismen har sina givna roller att skapa vid beskrivningen av denna verklighet, likaväl som naturvetenskaplig och humanistisk kunskapsbildning. De konkurrerar inte utan kompletterar varandra i jakten på en fullständigare *helhetsbild* av människan i hennes verklighet.

Vägen från tanke till text och från text till handling är dessutom steg i en naturlig och kontinuerlig process, och beskrivningen av förloppet som en process markerar behovet av samhörighet mellan delarna. Den ontiska verkligheten – processen i sin helhet – behöver delarna, på samma sätt som verklighetsbeskrivningen behöver en samverkan mellan de vetenskapliga disciplinernas skilda utgångspunkter och förhållningssätt för att största möjliga förklarings- och förståelsevärde skall bli möjligt att uppnå.

Tankegångarna känns igen i delar av Ricoeurs författarskap. Och de förefaller rimliga. Vetenskapliga och vetenskapsfilosofiska samtal – förda i

med- eller motvind, i lugnt väder eller i full storm – får argument att brytas mot varandra i tankars möten. Och kunskapsfronter flyttas fram.

Den tyske filosofen *Wilhelm Dilthey* (1833 - 1911) använder sig av begreppen *Erklärung* och *Verstehen* (förklaring och förståelse) i sitt filosofiska författarskap. Genom att utgå från en ökad förståelse för sitt eget medvetande söker han förstå andra människors medvetanden *inifrån*. Samtidigt drivs han av ambitionen att nå samma mål men utgå från den kommunikativa och kulturella "livsgemenskapen", dvs. anlägga ett *utifrånperspektiv* på förståelsen. Därmed tenderar förståelse och förklaring att – om inte att sammanfalla, så trots allt – att få en gemensam brännpunkt, ett både-och-seende inifrån och utifrån. (Makkreel 1975. VTF 1987.)

Redan hos Dilthey är således bron mellan begreppen slagen. Men även andra typer av förklaringar rymmer en förståelsesträvan, men då infinner sig förstås frågan hur dessa definieras.

Den deduktiva förklaringen som följer allmän lag behöver kanske inte förstås, i varje fall inte förrän undantag från lagen inträffar, och sådant har hänt – och händer. Den deduktiva förklaringen har sin induktiva motsvarighet i den s.k. statistiska förklaringen.

Om t.ex. undersökningar visar att (*s*) är starka i tätbefolkade industrisamhällen kan (*s*) styrka på en ort förklaras av tätbefolkning och industrialiseringsgrad, eller med andra ord: om de tätbefolkade industrisamhällena *a*, *b* och *c* är starka (*s*)-fästen kan också det tätbefolkade industrisamhället *d* förväntas vara ett sådant. Men om dessa båda egenskaper är nödvändiga eller tillräckliga betingelser för en stark socialdemokrati på en ort vet vi inte, om inte analysen förfinas. Man får räkna med ett mera multivariat samspel, och därmed är vi förstås inne på avdelningen orsaksförklaringar.

David Hume (1711 - 1776) såg i människan en varelse som var indoktrinerad att se sammanhang mellan företeelser. (VTF 1987.) Angivna företeelser väcker ofta orsakstankar till liv, t.ex. elden under grytan – vattnet kommer att koka, lågskor och regn ute – personen kommer att bli våt om fötterna, en mycket impopulär diktator – det missnöjda folket kommer att göra revolution osv. Men kopplingen till orsak - verkan kan vara skenbar. Våra förväntningar styr våra tankar. Eldslågan under grytan kan vara för svag eller befinna sig för långt ifrån grytan, personen i regnet kanske har täta gortexskor på fötterna, diktatorn kanske kan kväsa missnöjet effektivt med militärens hjälp eller kanske lyckas vädja till folket som inser att det var ännu värre under tidigare regim osv.

Orsaken kanske inte är en tillräcklig *betingelse* för den verkan man förväntat sig, men en nödvändig. Det behövs kanske mer än regn och lågskor för att individen skall bli våt om fötterna, men utan regn ingen väta, om man inte går på vattensjuk mark osv.

I takt med att omvärlden inbegrips i resonemangen på ett allt finmaskigare och alltmer inklusivt sätt vidgas kontexten – och kanske också diskursen, samtalet om företeelsen. Den impopuläre diktatorn kanske är mindre impopulär i andra befolkningsskikt. Det kanske till och med finns de som uppskattar det han gjort och gör. Lag och ordning kan gynna företag-samheten. Jordlösa bönder kanske har erhållit småjordbruk genom en jordreform m.m.

Natt följs av dag, men natt är inte orsak till dag. En regelbundenhet i en händelsekedja gör den inte till en orsakskedja. En astronomisk diskurs kan ge förklarings- och kanske också förståelsevärde.

Även förutsättningar sammanblandas från och till med orsaker. Man talar om *dispositionsförklaringar* (disposition, benägenhet). Några exempel får klargöra problematiken.

Glaset gick sönder därför att det var skört. Skörheten i sig är ingen orsak till att det gick sönder, men ett skört glas har en större benägenhet att gå sönder än ett starkt. Ett skört eller starkt glas kan ses som förutsättningar för att glaset skall gå sönder eller hålla, om nu någon tappar det. Men fallets höjd och mycket annat kan spela in.

Om Brutus och Cassius skall knivmörda Caesar är kniven en förutsättning för ett mord av det slaget. Kniven i sig är naturligtvis ingen orsak till mordet. Bara för att man har ett tillhygge behöver man ju inte använda det för det ändamålet. På samma sätt kan man för vikingarnas färder uppför och nedför floderna se de flatbottnade båtarna som förutsättningar; likaså t.ex. det lansbeväpnade rytteriet för den arabiska expansionen osv.

Ju djupare vi gräver oss in i den förklarande problematiken tillägnar vi oss en allt större förståelse – verklig eller inbillad. Om en egen studie passar som hand i handske i en tidigare antagen modell, t.ex. om styrdokumentens implementering i skolans vardag, behöver det konststycket inte innebära en uppnådd större förståelse, eller ens en bekräftelse av tidigare förståelse. Utgångspunkten kan synas rimlig men vara vilseledande. Man uppfyller egna och andras förväntningar om premisser, genomförande och utfall. Och något ifrågasättande av modellens lämplighet sker kanske inte. Det kritiska och inte minst det självkritiska förhållningssättet fyller en grundläggande funktion i vetenskapliga sammanhang.

Medan modellförklaringar inte alltid ökar vår förståelse av det som studeras förhåller det sig annorlunda med *motivförklaringar* och förklaringar utifrån *meningssammanhang*. Att studera en persons motiv till sitt eget handlande och söka förklara personens handlande genom att inplacera det i sitt meningssammanhang för oss in i gränslandet mellan förklaring och förståelse.

Valet av kontext och diskurs kan avgöra djupet i analysen och i vilken mån förklarandet närmat sig förståelsen.

Förklaringen som mål knyts, som sagt, vanligen till naturvetenskapen och förståelseambitionen till humanvetenskaperna. De förra förklarar utifrån och de senare inifrån. Strukturalisterna ägnar sig åt studier på det yttre fältet och hermeneutikerna på det inre fältet.

Så lyder schablonen. I verkligheten är gränserna inte lika klara, något som antytts ovan på tal om olika slags förklaringar. För att använda begreppet förståelse bör under alla förhållanden syftet med en undersökning vara att nå insikt i meningen med något. Att studera ett tecken (en språksymbol), en handling eller en institution antyder att undersökningen är beskrivande och förmodat förklarande, men saknar förståelseinriktning. För en sådan krävs syftet att studera meningen med tecknet, ändamålet med handlingen och meningen med institutionen.

Men därmed är långtifrån allt klarlagt. En rad teorier om förståelse och mening kan något lätta på förlåten. Man kan

leva sig in i andra människors själsliv för att uppnå förståelse, den meningsgrundande verkligheten (Dilthey)

leva sig in i det psyke som skapat mening (Dilthey; Husserl)

nå den "tredje världen", dvs. meningen, som är skild från de båda övriga, dvs. den fysiska och den psykiska världen (Popper)

nå fram till den förståelse människan har i något avseende genom att studera språket och dess användning, som i sig är ett uttryck för förståelse; ett korrekt använt språk är både ett yttre uttryck och ett inre tecken; följs den semantiska regeln förstår man (Wittgenstein)

uppnå förståelse först om bakgrunden till det inträffade beaktas.

(Filosoflexikonet. VTF 1987. NE.)

Förståelse och mening är i det senare fallet inte knutet till psyket. Meningen står att finna i den omvärld där man befinner sig, oberoende av om den är naturlig eller skapad av mänsklig hand (kultur). Kunskap förutsätter en bakgrund – en *meningshorisont* – som man förstår sig på. Varje text har sin meningshorisont och för förståelse krävs att den egna horisonten och den främmande textens horisont närmar sig varandra – *smälter samman*. Först då uppnås förståelse. Och därmed återförs tankarna osökt till Paul Ricoeur, som i sin tur anknyter till Wilhelm Dilthey. (Makkreel 1975. Bulhof 1980.)

Dilthey höll rågången klar mellan förklara och förstå; mellan naturvetarens och historikerns tillvägagångssätt. Tolkningen sågs sedan som en del av förståelsen. Genom skriftens tecken, texten, behövde man kunskap om sagesmannens psyke för att förstå. Den bevarade texten medgav sedan en djupare analys med bibehållen vetenskaplig distans, dvs. tolkning av texten. Diltheys mål var att söka ”förstå författaren bättre än denne förstått sig själv”. En svårbemästrad uppgift, minst sagt.

Efterhand började man ifrågasätta psykologiserandet av tolkningen. Man kanske helt borde lyfta ut tolkningen ur förståelsebegreppet? framhölls det från flera håll. De alternativ som återopades var, dels att betrakta texten som den förelåg utan sidoblickar på vare sig omvärld eller författare, dels att se texten som uttrycket för ett alltjämt levande samtal eller tal, varvid tolkningen i stället kunde baseras på texten som kommunikation, och primärt då med läsaren. Men vad händer då med diskursen? Och hur hanterar man berättelsen (narrationen) vid tolkningen?

Vägen låg öppen för strukturanalytiker som *Roland Barthes* och *Claude Lévi-Strauss*. Berättelsen behandlades som en sluten värld. Satsen var uppbyggd av de delar som var mindre än satsen, och textens mening fanns i själva hopfogningen av delarna. Texten analyserades efter det att den segmenterats och hierarkiserats – strukturerats horisontellt och vertikalt. Från psykologiserandet tog man avstånd, och metoden innebar att tiden ignorerades. De strukturer som forskarna kunde presentera och lägga samman till en helhet blev själva grunden för kommunikationen mellan samtalsparter (interlocuteurs), som båda måste finnas i texten. Läsaren eller forskaren som samtalande part var inte aktuell. Berättelsen i sin helhet – sagesmannens ord till läsaren – blev diskurs. Relationerna mellan förklara, tolka och förstå förändrades. Förklaringarna söks i språket självt, och tolkningen faller alltmer tillbaka på lingvistikens idéer om textens begriplighet. (Ricoeur 1993. Jfr Ricoeur 1973.)

Ricoeur söker och anser sig finna de understödjande sambanden mellan förklaring, tolkning och förståelse:

Om man däremot betraktar strukturanalysen som en etapp – en nödvändig etapp – mellan en naiv tolkning och en kritisk tolkning, mellan en yttolkning och en djupgående tolkning, då verkar det möjligt att placera förklaringen och tolkningen inom samma *hermeneutiska* båge och integrera de två motsatta attityderna – förklaringen och förståelsen – i en global föreställning om läsningen som en upprepning ("reprise") av meningen.

(Ricoeur 1993, s. 59.)

För att undvika ett mekaniskt och föga kreativt kombinerande av textelement och ett förtygligande av kunskapen, talade sig Ricoeur varm för en djupare semantisk analys, en "mytens levande semantik". (Ricoeur 1993.)

Förklaringen och tolkningen skulle komplettera varandra, och i sin tur bidra till en fördjupad förståelse. "Tillägnelse" (appropriation) är ett nyckelbegrepp hos Ricoeur. Han definierar begreppet sålunda:

Med tillägnelse menar jag att tolkningen av en text fullbordas i ett subjekts tolkning av sig själv, på så sätt att subjektet från och med nu förstår sig själv bättre, förstår sig själv på ett annat sätt eller först nu börjar förstå sig själv.

(Ricoeur 1993, s. 54.)

Man kan vid en tolkning aldrig komma förbi sig själv; den egna självförståelsen och den egna förståelsen av tecken av olika slag, t.ex. i texten. Man kan aldrig förklara en text om den inte förmedlas genom det egna självet. "... uppbyggnaden av självet och meningen ('sen') [är] samtidigt." (Ricoeur 1993, s. 55.) Vid tillägnelsen blir distansen till textens värdesystem viktig att undanröja. I tid kan distansen handla om århundraden, ja, årtusenden. Att *samtidiggöra* sin egen horisont med textens är pudelns kärna vid all tolkning. Horisonter måste smältas samman. Så presenterar Ricoeur själv tanken bakom den reflexiva hermeneutiken. (Jfr Ricoeur 1981 och 1987.)

Ricoeur fortsätter sitt resonemang med att slå fast det omöjliga i att skilja tolkningen från djupsemantiken i talet, som reflekteras i texten. Djupsemantiken är diskursen och all diskurs är tolkning, hävdar han följdenligt. (Ricoeur 1993.)

För Ricoeur var uppdelningen i förklaring och förståelse olycklig. Onödig energi spilldes på revirtänkande. Dilthey t.ex. stred för att förståelsen skulle få en vetenskaplig ställning jämbördig med förklaringen. Själv såg Ricoeur som sin uppgift att få till stånd ett erkännande av *sambandet* mellan de båda begreppen samt att apostrofera samspelet mellan text, handling och historia.

Ricoeur påvisar brister hos såväl strukturalisters som hermeneutikers resonemang. Inriktningen på *förklaring* och inte på *förståelse* kan medföra en stereotyp och maskinmässig behandling av *texten*. (Ricoeur 1973.) Frågor ställs inte till den, och författarens avsikter med den eller tänkbara effekter på läsaren negligeras. Formen blir undersökningens fokus, inte textens innebörder eller koder. Strukturen blir lätt till ett självändamål, och fyrkantigheten kan upphöjas till dygd.

Hermeneutikern arbetar annorlunda. Samtalet mellan författare och läsare prioriteras. Läsaren (forskaren) söker närma sin meningshorisont till författarens – sagesmannens – för förståelsens skull. Och i takt med att läsaren anser sig förstå sagesmannen bättre underlättas *sammansmältningen av horisonter*. En *intersubjektiv överensstämmelse* uppnås. (Ricoeur 1973.)

Men vad är det läsaren (forskaren) förstår? Vad menar läsaren när han eller hon säger att meningshorisonterna smälter samman? Är sammansmältningen reell eller inbillad? Och om den nu är reell: Vad kännetecknar detta reella tillstånd? Är det lagen om tillräcklig upprepning som griper in i handlingen? Är sammansmältningen endast en följd av att läsaren i takt med läsningen – den upprepade läsningen – övertygar sig själv om att textens budskap bara kan vara ett? I så fall kan sammansmältningen av horisonterna i stället handla om den ena partens lyckade indoktrinering av den andra. Och spelar det i så fall någon roll, om vi blir varse detta eller inte?

Frågorna som tränger sig på är många. Och att sätta ifråga skadar aldrig. Ifrågasättandet är i själva verket den vetenskapliga forskningens adelsmärke.

Ricoeur placerar inte någon av förklarings- och förståelseambitionerna framför den andra på ett mera exklusivt sätt; i varje fall inte på äldre dar.

För honom är det angeläget att *förklaringen och förståelsen* är nära förbundna med varandra. Båda *behöver varandra*. När man inte förstår vad någon menar, ber man honom eller henne om en förklaring. Och förklaringen fullbordas i sin tur genom förståelsen. Diskursen – talet, samtalet, texten – blir central i båda fallen. (Ricoeur 1993.)

Att läsa är inte detsamma som att lyssna, hävdar Ricoeur, även om det nedtecknade i någon mening är en spegling av det som sägs eller en gång sagts. Och att gå bakom texten för att söka förstå berättandet är alltid vanskligt. Risken för subjektivt psykologiserande är uppenbar. Man befinner sig på betydligt tryggare mark, när avsikten är att försöka förklara berättelsen. Det är alltid svårare att förstå sagesmannen – att nå bakom texten – än att förstå det texten de facto handlar om, och därmed som forskare placera sig framför texten och söka analysera den utifrån.

På tal om *handlandet*, fastslår Ricoeur, ”att handlingsteorin ger upphov till samma dialektik mellan förståelse och förklaring som textteorin”. (Ricoeur 1993, s. 88.) Berättelsen refererar till handlandet. I poesin – och i andra texter – påträffar vi den handlande individen. Man kan också se texten som ett slags paradigm för handlandet på samma sätt som handlandet kan ses som referent för texter av skilda slag. Upplysningsfilosofernas arbeten skapade en idémässig grund för revolutioner som den franska, som i sin tur gav upphov till en lång rad skrifter, berömmade och kritiska, som under lång tid kom att påverka synen på människan och samhällets organisering. *Text och handling hör samman*. Om detta råder inget tvivel. Och därmed uppenbaras vidare beroendeförhållandet mellan systemteori och handlingsteori. Den förra knyts ofta till förklaringen och den senare till förståelsen. Därmed kan cirkeln anses sluten, eftersom några vattentäta skott inte föreligger mellan förklaring och förståelse. (Ricoeur 1993.)

Begreppen orsak och motiv kan inte ses som varandras motsatser. Ett motiv till att ett folk gjorde uppror mot en furste kan vara ett uppdämt hat mot överheten; ett hat som kan ha sin grund i att folket svalt, vilket delvis kan ha berott på ohemula skatteuttag, som kan ha varit följden av trassliga statsfinanser, som kan ha förorsakats av kostsam hovhållning och penningkrävande krig osv. Vad som i det exemplet är orsaker och motiv samt t.ex. omedelbara och medelbara orsaker osv. kan vara svårt att fastställa, speciellt som mönstret och kedjan av orsaker, förutsättningar och motiv i realiteten dessutom kan presenteras som än mer komplicerad.

Om man sedan beaktar att ett händelseförlopp – i Wittgensteins mening – rymmer olika språkspel, kompliceras bilden ytterligare. Händelser i naturen aktualiserar begrepp som orsak, lag och förklaring, medan det mänskliga handlandets språkspel erbjuder begrepp som intentioner, motiv och

bevekelsegrunder. Ett språkspels begreppsvärld kan mycket väl ses som en diskurs. Följden blir att ett historiskt förlopp analyseras i olika diskursiva sammanhang. (Wittgenstein 1953.)

Därmed är vi inne på triadens sista begrepp, nämligen *historia*. De båda övriga var som bekant text och handling.

Ricoeurs historiesyn bygger på idén att förklaring och förståelse är sammanbundna med varandra. För djupanalys fordras nämligen insikt om såväl orsaker som motiv. I det sammanhanget närmar sig Ricoeur ”verstehen”-sociologer som Dilthey och Weber.

Med begreppet ”ingripande (‘intervention’) i händelseförloppet” blir vidare händelseförlopp och mänskligt handlande ”ouplösligt förenade”, och med begreppet förlopp aktualiseras det historiska perspektivet på ett mera påtagligt vis i diskussionen. (Ricoeur 1993, s. 86.) Cirkeln sluts i och med att handlingen kan ses som länk mellan händelsens inre och yttre dimensioner. Händelsen inträffar i världen (”yttre”) och är ett uttryck för tankar (”inre”). Historikern har till uppgift, dels att identifiera och granska händelsens inre och yttre ”liv”, dels att knyta samman den dåvarande tankevärlden med sitt eget paradigm.

Det som försvårar historikers arbete är kravet på ett kritiskt förhållningssätt kopplat till strävan att leva sig in i förhållanden i ett annat *tidrum*. (Begreppet *tidrum* används inte av Ricoeur.) Det är mot den bakgrunden historiker av facket – i varje fall tidigare – ofta nöjt sig med att försöka förklara historien, och i förlängningen solidariserat sig med naturvetenskapernas mera schematiska beskrivnings- och analysmetoder. Det är Carl Hempel som bidragit till att lägga grunden till den historiesynen hos historikerna. (Hempel 1942. Ricoeur 1993.)

För händelser i naturen och mänskligt handlande gällde, sades det, samma förklaringsarsenal. Utgångspunkterna var desamma: händelser beskrevs mot bakgrund av tidigare händelser, och en regelbundenhet kunde förutsättas. Det var inte enbart Hempel utan även t.ex. August Comte som väckte dessa tankar till liv. Historien sågs som nomotetisk (”lagbunden”) och inte enbart idiografisk (”specifik”).

Hempel, som ställde stränga krav på bevis- och förklaringsvärde och vid hypotesprövning, förorsakade den historiker svårigheter som anammade hans synsätt. Förståelseambitionen sköts i bakgrunden och de stränga kraven innebar att de förklaringar som identifierades knappast blev annat än ytliga förklarande skisser (”explanation-sketches”). (Ricoeur 1993.) Men en förklarande skiss kan möjligen räcka för att identifiera skillnader i

grova drag. För den uppgiften krävdes förstås att överensstämmelser (likheter) kunde registreras, åtminstone i allmänna ordalag.

Ricoeurs egen uppfattning går ut på att *väva samman förklaring och förståelse med historikerns egen professionalism*, som består i dennes unika förmåga att följa med i en berättad historia – i varierande språkspel och tidrum. Historien går inte att förutsäga, i varje fall inte exakt. Den är inte lagbunden på det viset. Men den är inte heller helt utan sammanhang. Utgången beror av omständigheter av skilda slag – omständigheter i händelsens omvärld. Även berättandet (av historien) följer något slags logik, som utvecklas i överbyggnaden (tankevärlden, diskursen). Berättarens tankefigur reflekterar och samspelar med denna metahistoriska tankevärld. Men tankefiguren konfronteras även med empirin, och det mötet kan få oss att korrigera vår bild av verkligheten. När vår bild av (eller teori om) händelsen sammanfaller med verkligheten, som den framträder i empirin, talar vi ofta i termer av förståelse. Förståelse kräver insikter både i det narrativa berättandets historia och i den historia som man gör sig delaktig i – ”följer med i”. (Ricoeur 1993, s. 95.) Inlevelseteoretiker utanför historikerskrået har ofta negligerat båda dessa referenser i beskrivnings- och tolkningsarbetet.

Med tonvikten lagd på ”förmågan att följa med i en berättelse ... [blir] förklaringen en naturlig förlängning av förståelsen.” (Ricoeur 1993, s. 95.) Berättelser behöver förklaras. De tillhandahåller sällan själva hela behovet av förklaringar. De talar som regel om Vad, men inte så ofta om Varför. Med stöd av samspelet mellan förklaring och förståelse kan forskaren lämna den hempelska strukturalismen och anlägga vidare och djupare perspektiv. Och historien – med sin teori om ”den sanna berättelsen om tidigare mänskligt handlande” – kombinerar teorierna om text och handling. Historien blir det sammanhållande kittet. ”... förmågan att följa med i en berättelse” (historieteorin) integrerar ”förståelse av texten” (textteorin) och ”intentioner och motiv” (handlingsteorin), och allt förenas till en *helhet*, där delarna kräver varandras ömsesidiga interaktion i epistemologiskt avseende, dvs. för maximal kunskapstillväxt. (Ricoeur 1993, s. 97f.)

5.3 Livsvärld och kommunikativt handlande

Som inspirationskälla till den tyska studentrevolten 1968 blev den tyske filosofen och sociologen *Jürgen Habermas* (f. 1929) känd för en bredare allmänhet. I den vetenskapliga världen slog han igenom under samma decennium som revolten med flera banbrytande arbeten.

I ett av dessa – *Erkenntnis und Interesse* (1968) – presenterar han sin teori om att vetenskaperna drivs av olika kunskapsintressen, som i sin tur kommit att präglade vetenskaperna ifråga: det tekniska kunskapsintresset har präglat naturvetenskaperna, det historiskt hermeneutiska kunskapsintresset har lagt grunden till humanvetenskaperna och det emancipatoriska kunskapsintresset har utgjort stommen i filosofi och samhällskritik. (Habermas 1968.)

Det är det emancipatoriska kunskapsintresset som vägleder Habermas. *Frigörelse* av människan *genom reflektion* över samhällets ”objektiva” normer och lagar skjuts i förgrunden. Den frigörande reflektionen ger människan insikten att ”objektiviteten” är skenbar, och att alltsammans i samhället är skapat av människor – subjekt. Objektiviteten existerar inte. Det handlar i stället om intersubjektivitet – om rationell kommunikation (samverkan) mellan människor. Det är en rationalitet, i ett slags upplysningstida efterföljd, Habermas gör sig till tolk för, och det är mot den bakgrunden som också kritiken mot ”subjektivitetsfilosofer” från Hegel till Foucault blir begriplig. (Alway 1995. Held 1990. Braaten 1991. Roderick 1986. McCarthy 1984.)

1. För att kunna tolka och förstå sin egen situation och sin egen omgivning behöver människan inplacera denna i större sammanhang – i *livsvärlden*, i hela det kulturella samhällsperspektivet. (Alvesson & Sköldberg 1994.)
2. Genom *språket* kan människan beskriva världen och genom *reflektion* genomskåda sina egna handlingar.

Så lyder ett par av Habermas’ bärande idéer inom den kritiska teorin. Samhället måste ses som en produkt av historien och som en helhet, och samhälls- och individnivåerna går varken att skilja från varandra eller prioritera i förhållande till varandra. På denna punkten avviker Habermas tankar från marxistisk teori, som den för övrigt har en del gemensamt med.

Vetenskapsfilosofiskt företräder Habermas, i och med betoningen på helheten, ett ontiskt eller ontologiskt synsätt. Ett samhällfenomen kan inte belysas på ett tillfredsställande sätt enbart utifrån delar av denna helhet, denna livsvärldsdiskurs. Vidare framhålls människan i den kritiska teorin som ambivalent: än rationell, än irrationell; än civiliserad, än ociviliserad; än ett offer för samhällsmaskineriet, än en självständig, mogen, självreflekterande och kritiskt prövande individ osv. Det är i spänningsfältet mellan dessa kontraster som de kritiska teoretikerna finner det fruktbart att arbeta.

Den kritiska teorin är tolkande och *kritiskt ifrågasättande*. Kunskapssynen är emancipatorisk, och samhällsvetenskapen har en frigörande uppgift i samhället. Samhällfenomen måste ses i sina historiska sammanhang för att bli möjliga att förstå, och förståelsen är nödvändig för att man skall kunna inse vad som behöver förändras. Samhällsförhållandena bestäms emellertid inte enbart av den historiska utvecklingen utan även av rådande asymmetrier i samhällets maktförhållanden. Samhällssynen är dialektisk. (Alvesson & Sköldberg 1994. Alway 1995. Roderick 1986.)

Genom att låta samhällets *bilder* (förhållanden) möta sina *motbilder* (kontraster), allt i syfte att inbegripa ifrågasättandet i forskningsprocessen, tydliggörs skillnader och görs samhällsförhållanden begripligare. Konsumismens, kapitalismens och vinstmaximeringens samhälle får möta sin motsats. Stor konsumtions-, kapital- och vinstökning ses inte som mått på lycka utan på olycka eller misslyckande. Där vissa skor sig, får andra lida. Att arbeta och tjäna pengar, ju mer desto hellre, för att kunna köpa alltmer är kanske inte målet med livet, inte heller identiskt med lycka. Utgifts- och lönekarusellen inbjuder till ett beroende av lönearbetet, och det beroendet kan bli till ett tvång, som dessutom inkräktar på det sociala umgänget. Man kan tala om lönearbetet – lönearbetsberoendet – som livsstil i stället för den sociala samvaron, fritiden. Frågan gäller: Vad är man till för? Vem är man till för? Vem tjänar på ett sådant system? Lönearbetaren? Någon annan?

Att på ett mera renodlat sätt arbeta med motbilder – kontraster, negationer – kännetecknar den kritiska teorin, som kräver känsla för systematik, logik och en anseelig portion fantasi.

Den kritiska teorins främsta exponenter var tyska samhällsvetare (filosofer och sociologer) inom den s.k. *Frankfurtskolan*. Förutom Habermas påträffas där bl.a. Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno och Max Horkheimer. Marcuse var – liksom Habermas – en av ideologerna bakom studentrevolterna 1968. Marcuse levde väl upp till ambitionen att laborera med motbilder i emancipatoriskt syfte. En av filosofins – men även t.ex. måleriets och skönlitteraturens – uppgifter var, enligt honom, att presentera den utopiska varianten av varje faktiskt samhälle. Uppdelningen mellan den faktiska världen och den verkliga (förnuftiga) världen hade han hämtat från Hegel. (Filosoflexikonet 1997.)

Adorno, Horkheimer och Marcuse – tillsammans med bl.a. Walter Benjamin, Leo Löwenthal och Erich Fromm – tillhörde Frankfurtskolans och den kritiska teorins första generation. Habermas, som kraftfullt påverkat 1980- och 90-talens samhällsteoretiska debatt, kom senare. Samtliga hade emellertid vissa svårigheter att nå ut med sina idéer utanför

den tyskspråkiga världen. Översättningsarbetet dröjde. (Kritisk teori 1987, med texter av idébärarna.)

Forskargruppen och dess teoribildning, den kritiska teorin, kan härledas tillbaka ända till 1923, men begreppet kritisk teori nämndes först 1937. Och vad namnet Frankfurtskolan anbelangar blev det först ett begrepp på 1950-talet. Skolans officiella namn var Institut für Sozialforschung, och med Max Horkheimer som chef skapades 1930 en ny tidskrift, *Zeitschrift für Sozialforschung*. Det var i denna den idémässiga grunden lades; främst under åren 1932 – 1941.

Begreppen Frankfurtskolan, kritisk teori och socialforskning är vaga till sin karaktär. Skäl till detta fanns säkert. Ett var att detta marxistiska forskningsinstitut önskade framstå som så ”oberoende” som möjligt.

När nazisterna kom till makten 1933 tvangs institutet flytta till Genève och tidskriften började utges i Paris. Gruppen etablerade vidare kontakter med forskare i USA, främst vid Columbia University i New York. 1934 flyttades institutet dit.

Socialforskningen skulle kännetecknas av tvärvetenskaplighet och helhetssyn. För att förstå samhället krävdes ett helhetsgrepp och en samverkan mellan vetenskapliga discipliner. Till skillnad från sociologin var Frankfurtskolans version av socialforskning materialistisk, dialektisk, kritisk och inriktad på samhällsförändring. Så kan den första generationens idévärld beskrivas. Men idébärarna var långt ifrån eniga i alla avseenden, och variationen var berikande. Den fanns egentligen som ett inslag i själva den kritiska teorin. (Kritisk teori 1987.)

I förordet till *Zeitschrift für Sozialforschung* 1932 finner man något av den kritiska teorins programförklaring. Det är Horkheimer som är författaren.

Horkheimer ser historien som lagstyrd (nomotetisk). Det blotta godtycket – slumpen – tror han inte på som historiens drivkraft. Problem-orienteringen föder vidare krav på samverkan över de vetenskapliga ämnesgränserna, dvs. tvärvetenskaplighet. Man får inte heller förledas tro att forskningsresultat varar för evigt, hävdar han. Forskningsprocessen kan aldrig ha ett slut, och med ambitionen att gripa över de stora samhällsfrågorna måste man, dels räkna med att resultaten blir preliminära, dels förutse kritik från empiriker inom forskningen. Den senare kritiken följer naturligt av forskningens mål och utformning: allmängiltighet, övergripande synsätt, kumulativa begrepp, teoretiska premisser, andrahandsberättelser som källor, till och med som kvarlevor osv. I kombinationen av samhälls- och individperspektiven ryms den kritiska

teorins styrka och svaghet. För att förstå dagens samhälle och människors relationer, attityder och ageranden inom ramen för detta aktualiseras behovet av historiekunskaper av varjehandas slag. Den holistiska ambitionen ställer krav på en mångsidighet som inte skymmer sikten. Man tvingas upp på höga abstraktionsnivåer. Att sedan koppla samman teorier och analyser på såväl individ- som samhällsnivå bidrar knappast till att förenkla arbetet. Socialpsykologisk teoribildning på individnivå knyts till den historiska materialismen. Det var framförallt Fromm som arbetade med den problematiken. (Kritisk teori 1987.)

Under tidigt 1930-tal, i den kritiska teorins gryning, bjöd den första generationens teoretiker det borgerliga samhällets teoribildning spetsen. Adorno, Marcuse m.fl. gick till angrepp mot idealismen och positivismen, vilka bl.a. beskylldes för bristande kritiskt sinne och ovilja till social förändring.

Även i USA fruktade flera av skolans teoretiker för sina liv. Faran för att nationalsocialismen, antisemitismen, totalitarismen skulle nå även över Atlanten kunde inte negligeras, och de var tyskar och flyktingar. Dessutom var flera av dem judar. Det var mot den bakgrunden man får betrakta det gradvisa avsteget från materialismen. Intresset fokuserades mera på auktoritära strukturer och totalitarism i samhällets alla skepnader. Det gällde att upptäcka fienden i tid. (Kritisk teori 1987.)

Ivrigaste tillskyndarna av kursändringen var Adorno och Horkheimer som i det numera klassiska arbetet *Upplysningens dialektik* (1981) riktar intresset på de positivt värdeladdade begreppen upplysning och framåtskridande, vilka påstås ha övergått i sina motsatser: barbari och tillbakagång. Rationalismen och kapitalismen sägs ha drivit fram den utvecklingen. Först när världen kuvats av barbariets råheter kan vägen mot en bättre värld anträdas. (Adorno & Horkheimer 1981.)

Skolans andra anhängare var inte lika pessimistiska. Men viss enighet uppnåddes i ett annat avseende. Nationalsocialismen motsvarade inget brott med liberalism och kapitalism. Marcuse och Horkheimer ser i liberalismen en av den totalitära och nationalsocialistiska statens förutsättningar. Masskulturen, som emanerade ur liberala ideal, var ett instrument för manipulation och övermakt. I det sammanhanget nämndes i samma andetag nazistisk masskultur och Hollywoods kulturmonopol. Båda kännetecknades av standardisering, pseudoindividualism, anpassning m.m., framhölls det. Och Adorno såg i detta slutet för det borgerliga barbariet. Genom transcendens och användningen av negationen som metod kunde den kritiska teorin få betraktaren att lyfta och placera sig utanför samhället och därmed avslöja borgerlighetens ambitioner att totalisera världen. Den

liberala ideologins honnörsord frihet, rättvisa, sanning och individualism hade ersatts av egoism, och det rationella förnuftet övergick i oförnuft.

Den kritiska teorins förespråkare var aldrig helt ense. Efter det andra världskriget gled de ännu mera isär, och med tiden fjärmade de sig från de gamla idealen. Horkheimer övergav både materialismen och den kritiska teorin. Marcuse däremot försökte utveckla den kritiska teorin i akt och mening att förstärka fronten mot empirism och positivism. Därefter tog Habermas vid med sitt vidareutvecklings- och nyanseringsarbete, som framförallt resulterade i teorin om det kommunikativa handlandet. (Kritisk teori 1987.)

Jürgen Habermas var synnerligen produktiv. I rask takt publicerade han böcker och artiklar med anknytning till den kritiska teorin. Internationellt erkänd blev han på 1960-talet, bl.a. genom att kritisera forskningen för att betrakta människan, samhället och kulturen som statiska företeelser – objekt. Dynamiken – *kommunikationen, interaktionen* – förbisågs. (Reese-Schäfer 1998; en komprimerad introduktion till Habermas med informativ, kommenterad litteraturlista; boken kan betraktas som allmän referens för avsnittet om Habermas.)

I inriktningen på det dynamiska såg han sin vetenskapliga uppgift. Inspirerad av Marx och hans intresse för vetenskapens samhällsberoende och av Immanuel Kant, som grundlagt delar av den kritiska teorin, tog Habermas sig uppgiften an. Även Max Weber och Sigmund Freud, speciellt den senares djuppsykologiska tankar, bidrog med viktiga länkar i teorin. Och den som kanske hade mest att tillföra i samband med formuleringen av teorin om det kommunikativa handlandet var Ludwig Wittgenstein, den moderna språkfilosofins fader. (Habermas 1981. Liedman 1992.)

Det kan finnas skäl att påpeka att Habermas inte var marxist i någon ortodox mening. Hans kritik av den politiska debatten avsåg både öst och väst, och sovjetsystemet hade han inte mycket till övers för. I motsats till Marx såg han inte arbetet som grunden för all mänsklig aktivitet. I stället betonade han språkets centrala roll. Utan ett språk finns inte ens förutsättningen för förståelse individer emellan. Genom *det goda samtalet*, där individerna vinnlägger sig om att mötas och förstå varandra, kunde meningshorisonterna smälta samman. Jämlikhet i samtalet var också villkoret för det goda samtalet – och det goda samhället. Och Habermas var optimist. Han trodde på en samhällsförändring i den riktningen. Samhällsteorin präglades av *emancipation*. (Liedman 1992.)

I den värld han själv levde var emellertid situationen en annan. Språket var det verktyg den starke använde för att kontrollera och kuva den svagare. I Habermas idé- och tankevärld fanns inga över- och underordnade. Men i verkligheten hade *systemvärlden* koloniserat *livsvärlden*. Ekonomiska och politiska system hade trängt in i människors inre – i den privata sfären. Protester hade dock höjts, och proteströrelser hade försökt skydda privatlivet från intrång genom inhägnadsförsök.

I sitt magnum opus – storslagen även till omfånget; *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) – utvecklar Habermas sina tankar närmare. Med nedslag i 1900-talets samhällsteorier väver Habermas samman filosofiska betraktelser med empiri och samhällsteori, utan inslag av dogmatism. Och syftet är, dels att beskriva och förklara förhållandena i samhället, dels att åstadkomma förändring. För den uppgiften fordras *kommunikation på lika villkor* mellan människorna. Utan en sådan uppnås inte den frigörande (emancipatoriska) kraften. (Liedman 1992. Habermas 1981.)

Habermas uttrycker delar av problematiken på följande sätt i teorin om det kommunikativa handlandet.

Om vi utgår ifrån att det ekonomisk–administrativa komplexets tillväxt utlöser nedbrytningsprocesser i livsvärlden, kan vi vänta oss att nya konflikter läggs till de gamla. Då uppstår en konfliktlinje, på vars ena sida finns ett centrum bestående av de *omedelbart* i produktionsprocessen deltagande skikten, som har ett intresse av att försvara den kapitalistiska tillväxten som grundval för den kompromiss som välfärdsstaten erbjuder, och på den andra sidan en periferi bestående av en brokigt hopkommen skara. – – – . Kritiken av tillväxten är det enande bandet mellan dessa heterogena grupper. För deras protest erbjuder varken de borgerliga emancipationsrörelserna eller den organiserade arbetarrörelsens kamper en förebild. Historiska paralleller finner man snarare i den tidiga industrialismens socialromantiska rörelser som bars upp av hantverkare, små löntagare och arbetare, ...

(Habermas i Liedman 1992, s. 286.)

Protesterna har sitt ursprung i grundläggande samhällsproblem:

1. ”gröna” problem (samspelet människa – natur; energitillgången, förorening, demografisk utveckling m.m.; rör *livsvärldens biologiska grundval*)
2. problem som en följd av ett alltmer komplext samhälle (over-kill capacity; kärnkraft, radioaktivt avfall, genmanipulation; databeroendet osv.; rör abstraktioner som *systemvärlden påtvingat* människorna i deras *livsvärld*)
3. nyandlighet (new age, religiös fundamentalism; identitetssökande i det lilla rummet, det överblickbara, det provinsiella osv., vilket strider mot systemvärldens integrativa ambitioner).

Konflikterna – problemen – finns att söka i skarven mellan system- och livsvärld. En naturlig reaktion hos dem vars livsvärldar är hotade vore att skapa motkrafter; att samverka i motorganisationer. Och därmed låter sig ”balansteoretiker” oftast nöja. Habermas, som vill gå ett steg längre, förespråkar det kommunikativa handlandets teori med dess emancipatoriska sprängkraft.

En viss tvekan infinner sig dock hos Habermas. Hur kan expertkulturerna samsas på lika villkor med mänskliga vardagskulturer? Vad förmår (det praktiska) förnuftet att åstadkomma därvidlag?

Den kritiska teorin har oftast tagit avstånd från den etablerade, vetenskapliga världen. Den egna rationalitetsteorin, som bygger på det praktiska förnuftet – det kommunikativa förnuftet, löper risken att beskyllas för att vara alltför högtflygande, universalistisk och utan verklighetsförankring. Det är Habermas själv som väcker dessa farhågor. Han inser riskerna, men hävdar samtidigt att det metateoretiska perspektivet i kombination med en eklektisk teoribildning har visat sig framgångsrik i andra sammanhang. Han skriver i *Theorie des kommunikativen Handelns* bl.a. följande: ”J. Piagets genetiska *kunskaps-teori* (’Erkenntnistheorie’) är det bästa exemplet på denna kooperativa arbetsfördelning.” (Habermas, i Liedman 1992, s. 294.)

En förutsättning för ett gott vetenskapligt utfall är förstås att teorierna – eller teorifragmenten – passar ihop. Flera omständigheter skapar vidare osäkerhet. Glömskans effekter och förförståelsens bredd och djup är svåra att kontrollera. Den kritiska teorins anhängare är emellertid klara över att individens bakgrundsvetande (förförståelse), som emanerar ur den egna livsvärlden, är omöjligt att få någon närmare kunskap om.

Den kritiska samhällsteorin däremot är medveten om att den själv är en del av det ämne som den behandlar; den vet att den vid inhämtandet av kunskap också har blivit en del av de objektiva livssituationer som den sökt få grepp om. Teorin förblir inte utanför de sammanhang, i vilka den utvecklats utan upptar dem reflexivt: ...

(Habermas i Liedman 1992, s. 297.)

Med dessa ord visar Habermas själv på teorins svagheter och förtjänster. Och den *kritiska* – och *självkritiska* – ådran hos honom är en styrka i vetenskapligt hänseende.

Den kritiska teorin var medvetenhetens, reflektionens och det kritiska ifrågasättandets teori. Särskilt viktigt var det att ifrågasätta företeelser och förhållanden i samhället som man hade för vana att ta för givna. Inte minst gällde det maktrelationer och myndigheters attityder och ageranden. För den kritiska reflektionen hade vetenskapsmannen ett särskilt ansvar.

En triad av verb kan tjäna syftet att illustrera tre vetenskapliga skolers tonvikter: *förklara*, *förstå* och *förändra*. Om positivismen kretsar kring det första och hermeneutiken kring det andra återstår det tredje för den kritiska teorin. Resonemanget är en överförenkling, men äger trots allt sin giltighet. Självfallet finns inga vattentäta skott mellan de tre. I vissa fall överlappar de varandra, i andra tangeras deras sidor för att i några fall ligga så långt ifrån varandra, att de skulle kunna tillhöra olika solsystem.

Med förändringsperspektivet i förgrunden kändes avståndet till den "neutrale", iakttagande positivisten långt för den politiskt engagerade, ifrågasättande kritiske teoretikern. Eoner av ljusår skiljer dem också åt i ett annat avseende: avståndet till empirin. Den empirinära och datasamlade positivisten, en idog arbetare i vingården, som rönt mycken kritik från Frankfurtskolans anhängare, befann sig flera nivåer i teori- och empirihänseende under Habermas m.fl., som befann sig i en övergripande teoretisk värld, för att inte säga metateoretisk värld. Man måste medge att båda skolorna har sina brister och förtjänster, och man får lätt en känsla av att båda behöver varandra men vill ogärna kännas vid varandra. Posivisten lyfter kanske inte alltid så högt, medan den kritiske teoretikern stundtals lyfter så högt så att det kan vara svårt att få någon anknytning till empirin överhuvudtaget i praktisk forskning.

Adorno m.fl. inom den kritiska teorin riktade udden mot auktoriteter. Ibland såg man t.ex. indelningen av människorna i kategorier efter social

ställning, och den acceptans detta fått, som ett uttryck för en auktoritär fostran i hemmet, i skolan, på arbetsplatsen osv. Relationer mellan människor och grupper av människor ses mot bakgrund av denna auktoritära fostran, som i analyser av det slaget får fylla diskursens funktion.

Den ifrågasättande utgångspunkten ger den kritiska teorin en pessimistisk stämpel. Men den kulturpessimism man kan iaktta avser bara inledningsfasen. Kritiken skall ju föranleda förändring – till något bättre. Men tankegången får inte sluta där. Bättre för vem? måste man också fråga sig, och därmed handlar frågan om att politiskt ta ställning.

Habermas är mera optimistisk än t.ex. Adorno och Horkheimer. Om man jämför Frankfurtskolans tänkare och anhängare till dessa, kommer man att finna avsevärda skillnader. Gemensamt för dem alla är emellertid förändringsviljan och samhällskritiken, främst riktad mot det teknokratiska samhället. Vetenskapen – och ofta då i formen av ”en snäv positivistisk vetenskapssyn” – och tekniken i förening i det moderna samhället har givits status av ideologi, ja, av överideologi, medan politiken alltmer kommit att handla om administrativa uppgifter. Det är det systemet som koloniserat människors livsvärld, och det är pengar och makt som styr utvecklingen. (Habermas 1984. Roderick 1986.)

Trots denna tingens ordning ser Habermas möjligheter för människorna att förstå varandra. Påverkad av Hans-Georg Gadamer's hermeneutik sätter han tilltro till språkets möjligheter att sammansmälta individers kulturhorisonter genom att höja diskussionen till en högre generaliseringsnivå och därvid undanröja meningsmotsättningar i detaljer från dagordningen. Den tilltron bygger vidare på övertygelsen att människorna själva strävar efter att avge i grunden korrekta, sanna, uppriktiga och begripliga utsagor. Tilltron till det välgrundade argumentets genomslagskraft vid den språkliga interaktionen finns också med i bilden.

Under samtalets gång prövas utsagans giltighet. Förutom de tidigare anspråken på utsagorna – korrekthet osv. – förutsätts att utsagorna överensstämmer med de normer som finns i den livsvärld individen befinner sig. Kunskap, erfarenhet osv. kommer att fälla utslaget. Den som vinner argumentationen besitter antingen de bästa argumenten eller de bästa förutsättningarna att påverka. Talet om att individerna i samtalet har samma chanser rimmar illa med den slutledningen. Gadamer och Habermas var inte heller överens om utfallet. Den förre anslöt sig till den ideala modellen, nämligen att diskutanderna skulle uppnå samförstånd (konsensus). Habermas presenterar istället olika alternativ: oenighet, reviderad uppfattning och acceptans. Det är också viktigt att framhålla

förekomsten av *asymmetrisk interaktion* som kan bero, dels på skilda förutsättningar i fråga om kunskap, erfarenhet m.m., dels på den rådande maktstrukturen som delat in människor i över- och underordnade, och vilken försvårar för dem i den senare kategorin att ifrågasätta dem i den förra. Och då är vi åter inne på auktoritär uppfostran m.m.

Habermas laborerar sedan med två konsensusbegrepp; ett som innebär ett okritiskt anammande av någon annans uppfattning, och ett som innebär samförstånd efter vedertagen, kritisk prövning. Det som för övrigt skiljer Habermas från de tidigare anhängarna av den kritiska teorin är att han mera ser till helheten och betydelsen av förändring till det bättre och mindre inriktar sig på detaljer, att finna fel och polemik. Habermas ger ett mera nyanserat intryck.

Somliga invänder mot den betoning som görs på samförståndet. Oenigheten kan ju ha ett viktigt värde i sig, har man framhållit. Hans historieteori har också kritiserats för att vara utopisk, verklighetsfrämmande och omöjlig att använda sig av i *praktisk forskning*. På senare tid har dock forskare tillämpat hans teori om det kommunikativa handlandet ”i termer av produktion och reproduktion av föreställningar, normer, förtroende och uppmärksamhet”, och i det avseendet funnit en fruktbar koppling mellan teori och empiri. Tanken på det ideala samtalet har därmed nedtonats något. (Liedman 1992. Habermas 1990.)

Det kan väl dock slås fast att den kritiska teorin passar utomordentligt illa för tillämpning på positivistisk, naturvetenskaplig forskning och på annan forskning med nomotetiska ambitioner. Däremot kan man invända mot den kritik som velat göra gällande att den kritiska teorin endast lämpar sig för ”vänsteristisk” forskning. Man kan självfallet på ett kritiskt ifrågasättande sätt granska repressiva system oberoende av om de tillhör vänster- eller högerfällan.

Forskare inom den kritiska teorin har också på senare tid i allt högre grad inkluderat det empiriska materialet i sin forskning och därvid tolkat detta mot bakgrunden av maktförhållanden av skilda slag. Undersökningarna kan emellertid inte direkt beskyllas för att ha något större djup. Man når sällan det empiriska rotsystemet. Betydligt vanligare är det att användarna av den kritiska teorin anlitar redan genomförda empiriska studier och låter dessa möta nya problemställningar. Det kan förefalla som om den kritiska teorins forskare därmed genomfört någon form av sekunda forskning, och då i nedsättande bemärkelse. Inget kan vara felaktigare. Djupborrande empiriska studier, som skulle kunna ge svar på de komplicerade frågeställningar som ställs – och på en sådan hög abstraktionsnivå – skulle kräva närmast omänskliga insatser av forskaren eller forskarna.

Forskningsinriktningen syns emellertid alltför angelägen för att avfärdas. Forskning behövs på olika nivåer; just för komplettering och understöd. "Datansillet" behöver "visionären" – och tvärtom. Att låta maktbärande eliter möta frågor som förtryckta grupper men inte dessa makthavare själva upplever som viktiga, kan knappast betraktas som en forskning värd att förbise, oavsett vilken vetenskapsfilosofisk skola man råkar tillhöra, kan man tycka. Men så är inte alltid fallet, när man tar del av litteratur på området. Det är inte bara befruktande kritik och polemik man påträffar, utan även spott och spe.

På 80- och 90-talen finns, glädjande nog, flera exempel på sambruk mellan kritisk teori och etnografi (ibland: socialantropologi). Mats Alvesson och Kaj Sköldberg har i sin mycket matnyttiga handbok "Tolkning och reflektion" (1994) givit flera exempel på en sådan samverkan över ämnesgränserna. Om man, som inom den kritiska teorin, använder negationen, motbilden, som metod och betraktar det naturliga, det givna, det självklara som onaturligt och exotiskt skulle en allmän beskrivning av en normal svensk kommun kunna skildras på följande sätt:

En mystisk sammanslutning som kallades 'kommunen' tog hand om infödingarna. 'Kommunen' var närvarande överallt. Särskilda medlemmar av stammen hade till uppgift att vakta barn och åldringar. Endast de som gått i specialskola anförtroddes denna uppgift, som dock inte rönt någon större aktning. Vissa timmar av dygnet kallades för 'fritid'. En del vaktade andras barn ibland, för vilket de fick ganska mycket pengar, och egna barn på 'fritiden' för vilket de inte fick några pengar. ---

(Alvesson & Sköldberg 1994, s. 216.)

Tala om perspektivbyte. Och att ändra synvinkel på det här sättet bidrar till att rensa tanken från vanegods och till att betrakta gamla företeelser med nya ögon. (Jfr Newton 2003.)

Mycket mera skulle kunna sägas om Habermas filosofiska tänkande. Han har själv influerats. Han har många vedersakare och alltfler som på senare tid kommit att anamma hans ståndpunkter. Bland dem som kan sägas tillhöra alla dessa kategorier i en och samme person finns *Karl-Otto Apel*.

Habermas och Apel har stått varandra nära i flera avseenden. De har arbetat nära samman. Båda studerade i Bonn, undervisade i Frankfurt och

påverkades, i varje fall tidvis, av Husserls fenomenologi och Heideggers tankar. Apel blev emellertid aldrig delaktig i Frankfurtskolan. Han levde i skuggan av dess medlemmar, men inom diskursetiken och därmed vid utvecklingen av den stora teorin om det kommunikativa handlandet drog Habermas lärdomar av Apel. (Reese-Schäfer 1993.)

Apel har hävdats att Habermas motsäger sig själv, när han påpekat att det inte finns någon metadiskurs och att diskurserna reglerar sig själva, att de i grunden är öppna. Att påstå att det inte finns någon metadiskurs är liktydigt med en uttalad metadiskurssats har Apel framhållit. Att hävda att verkligheten är ett med diskurserna, att livsvärldarnas kommunikation är allt som behövs bär drag av spekulativitet och dogmatik, när något yttersta grundangivande anses överflödigt. Den historiska erfarenheten har gjort Apel misstänksam inför tron på common sense. Och vad är common sense? Livsvärlden kan inte vara sig själv nog. (Reese-Schäfer 1993.)

Apel har, och i det avseendet har han också i någon mån påverkat Habermas och andra, inte avvikit från hermeneutiken men förhållit sig kritisk till den, uppmärksammat det historiska sammanhanget, tagit fasta på styrkan i vedersakarnas resonemang och bemött kritiken konsekvent och logiskt. Han har aldrig sålt sig åt de populära uppfattningarna. Med hermeneutiken och den wittgensteinska språkspelsanalysen i sikte har han hållit krutet torrt mot objektivismen. Han lägger i striden med nypositivismen grunden till sitt utkast om *kunskapsintressen* utan att för ett ögonblick hänge sig åt relativismen. Istället för objektiviteten för han ut tanken på den *intersubjektiva förståelsen* som förmedlad tradition i en kommunikationsgemenskap i det transcendentala subjektets ställe. Avstånd tar han även från postmodernismen i Derridas och Lyotards gestalt och ansluter sig istället till tankar hos Heidegger, Popper, Gadamer och Wittgenstein. Men hans betydelse för Habermas får inte underskattas, alla grundläggande invändningar till trots. (Reese-Schäfer 1993.) Apels tankar om Habermas bygger på Habermas egna tankar om Apel.

5.4 Reflektioner i korthet

Några av de vetenskapsfilosofiska tankegångarna inom ramen för de tre idévärldarna – med sina utvecklingar – föranleder reflektioner, bl.a. om vikten av att inse

att språkanvändningen har betydelse för meningsutjämning och förståelse i det interaktiva lärandet

att diskurser påverkar den egna tolkningen, kan vilseleda och förorsaka vantolkning

att det vid tolkningen i mötet med andras tolkningar blir angeläget att uttröna och avslöja påverkande diskurser och denna påverkans riktning

att tolkningen påverkas genom den intersubjektiva meningsutjämningen av uppfattningar inom varje intressediskurs och mellan intressediskurser

att eleven i skolsammanhangets normativa värld är tänkt att påverkas

att ”förstå sig själv för att förstå andra” fordrar meningsutjämning i såväl inre som yttre mening

att ett uppövat orsaks- och sammanhangstänkande i tidsperspektiv krävs för att bygga historiens sammanhang

att myter schablonbilder, stereotyper, vantolkningar, övertolkningar, propaganda och dogmatism avslöjas med stöd i ett kritiskt, källkritiskt, kritiskt teoretiskt och självkritiskt förhållningssätt

att delarnas relation till varandra krävs för att förstå historiens sammanhang, vilket i sin tur fordrar meningsutjämning mellan nu och då genom källkritik för bedömning av uppgifters tillförlitlighet, genom logisk konstruktion för ökat förklaringsvärde och genom inlevelse i dået på dåets villkor för förståelse

att och hur förklaring och förståelse interagerar med varandra, som i en hermeneutisk cirkel, som även inbegriper förförståelsen

att orsaker till och förutsättningar för ett handlande ger förklaringsvärde och att motiven till handlandet ger förståelsen, allt i ett dialektiskt samspel, ett dialogiskt lärande

att texter beror av tidrumsliga kontexter och diskurser

att vardagserfarenheten är en del av förförståelsen som inverkar på tolkningen av texter, talade, skrivna eller på annat sätt visualiserade

att alla tider finns samtidigt här och nu i våra erfarenheter i all den stund erfarenheten är historia i nuet med förväntningar inför framtiden

att sammansmältningen av meningshorisonter är källkritiskt och självkritiskt underbyggd så att mera eller mindre medveten indoktrinering i möjligaste mån undviks

att sanningen är tidrumslig och bekräftad genom intersubjektiv överenskommelse mellan kunskapsmaktens ägare

att kunskap kan och skall ifrågasättas för att kunskapsprocessen inte skall stagnera eller avstanna

att kunskap är föränderlig och varierar som en följd av tidrummens prioriteringar och utgångspunkter

att medverkan i kunskapsprocessen skall ha en emancipatorisk (frigörande) funktion

att bilder måste möta motbilder i en problematiserande, dialektisk process, där det kritiska ifrågasättandet är en av de färdigheter som övas i öppen dialog

att lärandet handlar om att kritiskt, källkritiskt och självkritiskt bedöma, att konstruera eller rekonstruera, att förklara, att förstå för att i samhällsperspektivet bevara det som fungerar och förändra det som inte fungerar enligt det värdesystem som är det demokratiska samhällets och därmed skolans

att deltagarna i det interaktiva, lärande mötet med varandra och i mötet med texter av skilda slag vinnlägger sig om att uppnå förståelse genom meningsutjämning, inte att förväxla med harmonisering

att förståelse av samhället och dess mekanismer och av interaktionen mellan individers livsvärldar och samhällets systemvärldar synliggör förändringsbehov och skapar handlingsberedskap

att medvetenhet skapas genom kritiskt tänkande och reflektion inför alternativa tolkningar

att de vetenskapliga grundbegreppen förklara, förstå och förändra är inklusiva och inte exklusiva, i den meningen att de interagerar och delvis förutsätter varandra

att förståelse genom meningsutjämning uppnås genom språkanvändning i öppen men kritisk dialog med andra

att interaktion tenderar att vara asymmetrisk

att någon individ eller grupp genom överlägsen kunskap, språkförmåga eller förmåga att övertyga kan kolonisera andras sinnen

att alla individer lever i ett maktens språkhav, där system och individer kan tänkas eftersträva hegemoni, i en strävan mellan system, mellan individer och mellan system och individer

att ett kritiskt, källkritiskt, kritiskt teoretiskt och självkritiskt tänkande knutet till språkanvändningen kan avslöja hegemoniska strävanden

att en misstankens hermeneutik förhoppningsvis inte förutsätter den eviga misstanken i allt umgänge

att det demokratiska samhällets grundläggande värden om okränkbarhet, lika värde, frihet, jämlikhet och solidaritet är något mera än vilseförande propaganda i utopins form.

Lärdomar för vetenskapens teori och skolans praktik

1 För ämnesdidaktisk, praktikinära forskning

Den historiedidaktiska vetenskapen måste i sin *teoribildning* fokusera förståelsen av det dåtida, samtida och framtida i sina relevanta, icke-anakronistiska sammanhang av kontexter, diskurser och paradigmer. Varje text, oavsett definition av begreppet, måste ses i sina varierande varv och lager av kontexter och diskurser, varvid hänsyn tas till paradigmatiska och teoretiska förutsättningar, vetenskapliga, pedagogiska och andra. Vilken förståelse gör vi oss idag av det som en gång varit, och vilka är vi som söker förstå? Hur förstods den dåtida texten då, och av vem? Hur förstås den idag, och av vem? Varför förstås den på det ena eller andra sättet? Förstås texten på samma sätt av t.ex. forskare, lärare och elever idag som av den som skrev den? Hur kan vi tänkas förstå den imorgon? Vem äger tolkningsföreträde?

Vad menas med en *förståelse- och meningsskapande kunskap* tillägnad genom en process av lärande? Vad menas med förståelse och mening? Hur tillägnar man sig sådan kunskap? Vem tolkar uppnådd grad av förståelse och mening? Vilka kriterier används för att fastställa denna? Är meningsskapande hos eleven detsamma som förståelse av innehåll, sammanhang, processer osv.? Vem äger frågeställningen? Vetenskapen eller skolan; forskaren, vetenskapsförmedlaren (läromedelsförfattaren, läraren) eller eleven?

Påverkar förståelsen och meningsskapandet hos eleven elevens tänkande? Hur vet man det? Om eleven styrs så lite som möjligt i dialogen eller språkspelet med forskaren eller läraren kan det som eleven säger eller skriver då säga något om elevens tänkande? För en historiker med betoningen på intentionalitet (motiv) och med källkritikens krav och

verktyg är det sagda och nedtecknade eller det nedskrivna enbart texter som blir föremål för beskrivningssätt och analyser, och vad som döljer sig av mening bakom det nedskrivna analyseras i relevanta (varierande eller klart angivna) kontexter och diskurser, men att överföra detta sagda och nedskrivna till att motsvara sagespersonens tänkande är något helt annat, svårt för att inte säga omöjligt att uppnå? Frågorna är många och svaren få.

När man skrivit något behöver detta inte motsvara det man skulle säga i samma sak. Att nedteckna det någon säger får också inte sällan den som sagt något, när han eller hon läser det sagda, att förvånas. Därav alla justeringar, t.ex. av riksdagsprotokoll, innan dessa går i tryck. Hur välformulerat det sagda än förefaller i stunden, av talare och åhörare vid föreläsningar och i riksdagsdebatter, hur torftigt och felaktigt kan det inte förefalla i utskrivet skick. Den till synes klara tanken i tal är allt som oftast oklar i skrift. En ”god” och medryckande talare är inte alltid en god författare. Den lättsålda enkelheten kan lätt bli till ett demagogiskt självändamål, som knappast hör den nyanserade vetenskapen till. Den kritiska, självkritiska och källkritiska analysens krav och den enkla teorin kan vidare i det vetenskapliga renhållningsarbetets tjänst motverka nyansering genom att främja en bortrationalisering av vissa element i helheten.

Att sammanblanda det sagda, det skrivna, det förstådda, det menade och det tänkta är förrädisk. Förstår man själv alltid vad man säger, skriver, menar och tänker? Förstår mottagaren det som sägs, skrivs, menas och tänks av den som levererar? I så fall: hur? På samma eller på annat sätt? Vi är alla olika. Vi uppfattar olika med hänsyn till den varierande och situationsbestämda bakgrundserfarenhet vi alla har. Vetenskapen söker med teorier och metoder att nalkas den problematiken och försöker skapa sig kontrollerbara uppfattningar av diskrepanserna vad gäller förståelse och mening, men den fullständiga förståelsen eller förståelsen av meningen är en chimär. Är förståelsen en ambition? Förblir den en vision?

Menar vi vad vi säger och skriver? Säger och skriver vi vad vi menar? Vilken mening vill vi förmedla till andra? Är meningen instrumentell eller inte? Hur uppfattar mottagaren meningen med det som sägs och skrivs? Uppfattas ytbudskapet eller även den underliggande meningen? Vilka meningar är tänkbara? Vad menas *egentligen* med det som sägs och skrivs? Vem säger / skriver vad till vem i vilken situation och i vilket syfte? Vad kan vi med vetenskapernas hjälp veta om detta? Hur långt når vi i sådana ambitioner med vetenskapernas verktyg? Wittgenstein trodde sig i sin ungdom ha funnit ljuset. Han tvangs tänka om. Den kommunikativa processen – språkspelet – visade sig betydligt mera komplicerat än han tidigare föreställt sig. Att förstå sig själv och sina tankar och uttrycka detta

tänkande på ett överensstämmande sätt i inre processer under yttre påverkan är svårt nog. Att söka överensstämmelse av egna inre processer under yttre påverkan i samspel med andras inre processer och yttre påverkan försvårar förstås ytterligare. Den befogade frågan blir då: Vad är det för halt i den ”kunskap” som förs vidare, om vi inte talar, skriver, förstår, menar och tänker samma språk?

Förståelse- och meningsskapande kunskap tillägnas genom en kommunikativ process, där hänsyn tas till kontextuella och diskursiva sammanhang, kunskapsinnehållets tidsbestämda tillkomstsituation samt relevans och tolkning över tid, elevens eget erfarenhetsbaserade och situationsbestämda lärande av förmedlad kunskap, sprungen ur förmedlaren / samtalspartners eget erfarenhets- och situationsbestämda tillägnande av samma kunskap, vars relevans (vikt) varierar med tid och rum, med individuella och kollektiva synsätt och generella paradig. Ömsesidig förståelse och mening skapas i möten, i kommunikationen och i språkspelet mellan de involverade och där alternativa tolkningar ges utrymme. Fullständig förståelse är svår att uppnå, och relevant kunskap är föränderlig. Vetenskapens grunder förändras. Samhällen förändras och individerna är sociala varelser. Den för evigt absoluta sanningen står sällan att finna. Inte ens datum för centrala händelser i historien står utom varje rimligt tvivel, eftersom olika kalendrar användes och används i skilda tidrum och kalendrar har ändrats. Till detta kommer att kunskap som anses relevant att förmedla varierar i tidrummet, är kontextberoende och skapas i diskursiva sammanhang.

En historiedidaktikers uppgift är att knyta samman det vetenskapliga kunskapsinnehållets tillkomstförutsättningar med barnets förutsättningar för lärande och skolors vardagsverkligheter. Ämnesteoritiska utgångspunkter och synsätt i vetenskapssamhället med sina variationer i tidrummet måste kritiskt, självkritiskt och källkritiskt beaktas och kombineras med kunskapsteorier i en lärande, kommunikativ process, där hänsyn tas till annan kunskapsförmedling i samhället, skilda mediers påverkan m.m. För en meningsskapande kunskapsförmedling krävs en språklig förståelse och ett närmande mellan dessa ofta väsensskilda språkmiljöer utan överförenkling av teorier och skapandet av pedagogiska käpphästar i det vetenskapliga sammanhanget. Förenklingar kan i och för sig förenkla tillvaron för forskaren i det korta perspektivet men även infantiliserar såväl vetenskap som skolans undervisning. En onyanserad men lätthanterlig ”kunskapsförmedling” är en fara för den ämnesdidaktiska vetenskapen.

Djupkunskap om de vetenskapliga ämnesteoritiska rönens tillkomstförutsättningar och om barnets förutsättningar för lärande i skolan måste förenas, och det sammanhållande kittet kan sökas i teorier och beprövad

forskning på det språkliga planet med nyckelord som språkspel, förståelse och mening. Och mycket har skett på det området sedan Wittgensteins dagar, och detta borde ämnesdidaktiker ta till sig. Låt oss fjärma oss från ovetenskapliga ambitioner. Låt oss inte gå i fällan och bli mer eller mindre medvetna folkförförare, en roll som tidigare explicit tilldelats inte minst de samhällsorienterande ämnena kristendomskunskap, historia och samhällskunskap, men som kan avse alla ämnen i all den stund styrdokumentet skall styra skolans verksamheter. Men för vetenskapen ämnesdidaktik är det livsavgörande att rågången hålls klar mellan vetenskap och icke vetenskap. Det vetenskapskritiska förhållningssättet, hur detta nu än tolkas inom skilda discipliner, är kärnan i det renhållningsarbetet.

Alla tider finns samtidigt inom var och en av oss: förståelsen av Då, den egna livsvärldsförståelsen av Nu och våra förväntningar om Framtiden. Till detta kommer den successivt tillägnade förståelsen för Då, Nu och det prognostiserade Sedan. Vi lever i dåtidens Nu, nutidens Nu och framtidens Nu. Vi har och tillägnar oss en dåtidförståelse, en nutidsförståelse och en framtidsberedskap genom våra medelbara eller omedelbara erfarenheter av Då och Nu samt genom våra förväntningar om framtiden. Och alla hänger samman med varandra.

Det är viktigt att *Då* tolkas på *Då*ets egna villkor, att texter i det förgångna tolkas i sina egna kontexter och diskurser i allt vidare varv och på skilda nivåer. Förklaring, förståelse och mening skapas i sammanhang, i allt vidare cirklar och med allt större djup i det vetenskapliga arbetet. I det sammanhanget krävs en kritisk analys av texter och av den tidens synsätt, tanke- och handlingsmönster, diskurser och paradig.

Det är viktigt att man är medveten om att *Nu* tolkas i *Då*ets perspektiv, och *Då* i *Nu*ets. Vi kan aldrig helt frigöra oss från oss själva i det fortlöpande nuet, inte heller från våra erfarenheter. Men ett källkritiskt, kritiskt teoretiskt och självkritiskt förhållningssätt kan i någon mån ljussätta egna verklighetsuppfattningar och synsätt i relation till andras.

Skolans värld är full av anakronistiska synsätt på det som en gång varit. Det man förfasar sig över idag kanske upplevdes som helt naturligt när det inträffade eller inte alls uppfattades. Vår nuvarande kunskapsbild är en konstruktion eller en rekonstruktion. Vid tolkningen av dåtida texter möts dåtida och nutida, och kanske även förväntat framtida, kontexter och diskurser i allt vidare varv och på olika politiska, socioekonomiska, sociokulturella och andra nivåer. Hänsyn måste, i möjligaste mån, tas till individens förförståelse, till den individuella livsvärldens beroendeförhållanden, kontexter, diskurser, paradig samt till kollektiva livsvärldar

och systemvärldar för en sammansmältning av meningshorisonter mellan Då och Nu, allt i en strävan att *motverka anakronismer*.

Framtidens Nu finns i förlängningen av de båda tidigare som en prognos som kan rymma förhoppningar, fruktan eller ointresse.

Språket binder oss på samma gång samman som det skiljer oss åt. I Nuet är det svårt nog att uppnå en utjämning av meningshorisonter, ett slags ömsesidig förståelse. Att knyta samman Nu och Då försvårar ytterligare. Språket varierar i olika strata, med klass, kön, ålder, yrke, vetenskaplig disciplin, vetenskapsfilosofisk inriktning m.m., och över tidrummen. I Nuet kan meningsskapande samtal föras på Nuets villkor. Dagens historieforskare kan inte direkt tala med sina döda sagespersoner, vars utsagor bara finns i nedtecknat skick med allt vad det innebär av anpassning till den aktuella tidens rådande förhållanden, genom vilka informationen filtreras. Men inom historieforskningen förekommer trots allt ett samtal med sagespersonerna, när frågor ställs till det som nedtecknats. Vem skriver? Vad skriver personen? Vad menar personen med det som skrivs? I vilken situation och i vilket sammanhang skrivs det? Vem är mottagaren? Vilket språkbruk används? Varför just det språkbruket? Vilken betydelse har budskapet eller ärendet för språkbruket? Hur används språket? Är språkbruk och budskap instrumentellt betingat? Av vilken anledning? osv. *Språkspelet* pågår men på ett annat plan och med andra utgångspunkter än när meningsskapandet sker mellan samtalande parter i Nuet. Samtal mellan dagens forskare om samma forskningsintresse eller mellan forskare och sagespersoner vid samtidshistorisk forskning med levande aktörer i det historiens spel, där snarare minnets problematik spelar in, den mer eller mindre medvetna glömskan, efterhandskonstruktionen, viljan att placera sig i centrum eller i så god dager som möjligt, kräver även det källkritisk skolning.

Den forskare på det historiska fältet som vill göra det lätt för sig anlägger ofta *kvarleveperspektivet* på allt slags historiskt material – oavsett teoretiska, vetenskapliga eller ovetenskapliga, grundantaganden, principer för stoffurval, kritisk granskning av källors tillförlitlighet, bedömningar av inbördes beroenden, närhet, tendens och sannolikhet – fjärrmar sig från källkritikens verktyg och löper därmed risken att mer eller mindre medvetet sprida vilket kunskapsinnehåll som helst, det som bäst passar den egna, den tänkta mottagarens eller uppdragsgivarens åsikt. I det lärande perspektivet kan vi i sådana fall i vetenskapligt hänseende vara ute på en mycket hal och tunn is, och vetenskapen kan komma att ifrågasättas som vetenskap. Kvarleveperspektivet på materialet kräver för vetenskaplig användning ett preciserat syfte, en genomtänkt problematisering, en klar motivering och en teoretisk förankring för att inte varje uppgift skall anses

vara lika god som varje annan uppgift. Vad är i så fall kunskap, värd att överföra?

Men hur man än vrider och vänder på problematiken är språket och tolkningen av språket och därvid språkanvändningen bron som måste slås mellan kontextuella och diskursiva varv och nivåer i Då, Nu och ett förväntat Sedan och *mellan* Då, Nu och ett förväntat Sedan. Härmed aktualiseras en förankring i samhälls- och språkempiri knuten till språk-, språkspels- och meningsteori, där hänsyn tas till variationer i tidrummen. För ämnesdidaktiken blir den uppgiften vital, för den textbundna forskningen helt avgörande, och den uppgiften aktualiserar en rad namn i Wittgensteins, Gadammers, Ricoeurs m.fl. efterföljd. (Se t.ex. Segerdahl 1998. Collin & Guldmann 2000. Andersson u.å.) Varje historiedidaktisk studie kräver i sin tur utformningen av sina egna teoretiska utgångspunkter, och historiedidaktikern får ofta nog ikläda sig rollen som eklektiker.

Historiedidaktiken rymmer ett *komplex* av komponenter, som måste hanteras i ett tidrumsligt perspektiv. Skolan kan, liksom vetenskaps-samhället, i lärandeprocessen ses som en arena, innesluten i samhällets kontexter och diskurser, med bredd och djup. Samhällen, vetenskaper och skolor är olika, förändras och interagerar med varandra i en dynamisk process. Lika lite som organiserade samhällen varit eller är ostyrda förekommer eller har "fri" eller förutsättningslös undervisning eller forskning förekommit. Något, även om det handlar om "egna" föreställningar, eller någon *styr* eller är vägledande för vår verksamhet. (Jfr Forsman 2004.)

Med folkrörelsesamhällets utveckling och rörelseprofilerade partier vid makten i Sverige uppmärksammades, om än med viss fördröjning, forskning om dessa rörelser och partier, en forskning som från statsmakternas sida prioriterades via anslagstilldelningen, bl.a. genom öronmärkta medel. Feminismens genomslag aktualiserade forskning i kvinnohistoria, numera genushistoria. Ur det politiska engagemanget för Tredje världen, och i den dåtida globaliseringens spår, föddes forskning, enskild, i projekt och i några fall inom ramen för särskilda forskningsinstitut, med sikte på studier i t.ex. Afrikas, Latinamerikas, Asiens och Östeuropas historia. Med de liberala idéernas genomslag med sin betoning av individen fick kollektivens historia stå tillbaka. I solidaritetens namn sökte sig historiker bort från eliternas historia. De glömda gruppernas och människornas historia började skrivas, det allt som oftast besvärliga källäget till trots. Bl.a. började barnens historia bli en historikerns angelägenhet. Sociala och ekonomiska förhållanden, den lokala historien och även mentalitetsforskningen sköt fart. Och idag kan

man ibland höra talas om bristen på forskning från igår, om de politiska eliternas historia. Åter till utgångspunkten, skulle man kunna säga. Samhällsförändring och forskningsinriktning samvarierar i tidrummet. Lika lite som forskaren kan frigöra sig från sig själv, kan han eller hon frigöra sig från beroendet av det samhälle i vilket han eller hon verkar.

I någon mån tycks även läromedlen för skolan präglas av denna intresseförändring inom vetenskapen, men i dessa kan förändringen synas ske långsammare. Nya vetenskapliga rön förs inte sällan fram med en avsevärd fördröjning, men fördröjningen till trots är skillnaden mellan innehållet i dagens läromedel avsevärd vid jämförelse med gårdagens. Under en period föreföll det som om läromedelsförfattare ägnade sig åt att skriva av varandra. Dagens elever får sig till livs ett annat kunskapsinnehåll än deras föräldrar samt mor- och farföräldrar en gång fick. Innehållet varierar dessutom något vid jämförelser mellan läromedel från samma tid. Bedömningen av vad som är viktig kunskap varierar läroboksförfattare emellan, även om styrdokument och vetenskapliga moderiktningar kan inverka likformande. Vi har idag en mångfald bland författarna som aldrig tidigare. Där samsas lärare med lärarutbildare och forskare med hög vetenskaplig kompetens. Vi behöver inte gå mer än något decennium tillbaka för att finna en av lärare författad gymnasie-lärobok som totalt dominerade marknaden, och längre tillbaka i tiden ankom läroboksförfattandet på framstående akademiker, forskare – och politiker. (Andolf 1972. Behre, utg., 1990-95. Johnsen 1992 och 1998. Härenstam 2000. Långström 1997. Olsson 1986.) Läroboksförfattandet, men kanske framförallt lärandeprocessen i skolan, har genomgått en betydande förändring över tid.

Forskaren lever i sin livsvärld, beroende av kollektiva livs- och systemvärldar, präglade av aktualiserade urvalsprinciper, synsätt och teoretiska utgångspunkter, paradig i vetenskapssamhälle och samhälle. Detsamma gäller också i hög grad läraren, som utbildas av vetenskapssamhällets företrädare och vägleds av styrdokument av skilda slag och på olika nivåer och samtidigt, och det är helt grundläggande, måste utgå från elevens förutsättningar – lust, intresse, erfarenheter och behov – i en lärande dialog, där strömmen av information från samhället utanför skolan också beaktas. (Jfr Kullberg 2004.)

Verkligheten är inte entydig, inte heller *tolkningen* av den. Kontextuella och diskursiva sammanhang avgör. Nivåanalyser av källorna kan uppenbara variationen i texters verklighetsbilder, när man jämför beskrivningar om samma sak i t.ex. centralt statligt material, landshövdingeberättelser och i berättelser av dem som var rapportansvariga till landshövdingen eller i arkivalier på församlings-, kontrakts-, stifts- och ärkestiftsnivåerna på det

kyrkliga området eller på loge-, gradtempel- och storlogenivåerna inom godtemplarrörelsen. Bilden av tillståndet i staten, kyrkan och nykterhetsrörelsen varierar. Alla utgår från den egna livs- och systemvärlden och talar i egen sak, var och en från sin utsikts- och insiktspunkt. Källkritisk granskning vid bearbetningen av materialet blir nödvändig för att ge mening åt de röster som hörs. *Kontext- och diskursberoendet* uppdagas vid tolkningen, varvid tolkad förståelse för det nedtecknade skapas som ger sammanhangsskapande mening.

I *skolan* möts systemvärlden och skolans vardag. För aktörerna, t.ex. elev, lärare och skolledare, tillkommer individuella och kollektiva livsvärldar. Kännedom om allt detta fordras i det lärande mötet som förutsätter ett meningsskapande språkspel, som även inbegriper största möjliga meningsutjämning mellan elever, lärare, läromedelsförfattare och forskare. Att lyckas fullt ut med detta är en närmast övermänsklig uppgift, men blotta *medvetenheten* om det komplexa i all historieundervisning och om vari komplexiteten består utgör ett värdefullt steg på vägen mot kritisk insikt.

Från skapad vetenskaplig kunskap, och på vilka grunder den vilar, *till* läromedelsförfattares och lärares val av innehåll och historiska sammanhang, av bedömd vikt att förmedla, *och till* elevens tillägnande av kunskapsinnehåll i lärande dialoger med olika källor vid eget sökande, med lärares och läromedelsförfattares prioriteringar, är vägen lång, fällorna flera och risken för en tillägnad förvrängd bild av forsknings-verkligheten uppenbar. Den insikten måste inses, men även den som har sin grund i att forskare, beroende av skilda historiesyner och teoretiska utgångspunkter, kommer till skilda resultat, något som inte kan tas till intäkt för att man kan anse vad som helst, eftersom oenighet tycks råda. Insikten om att olikheten är vetenskapligt grundad är central att tillägna sig. I skolans vardag kan den olikhetens grunder synliggöras genom att man låter bilder möta motbilder, t.ex. låter historien beskriven uppifrån möta en beskrivning underifrån, låter idéernas och eliternas historia möta klassens eller folkets, att man utgår från helheter och en delarnas inpassning i dessa helheter men även utgår från historiens delar för att bygga sammanhang och helheter i en dynamisk och elevaktiv process i ett insiktsskapande lärande på kritisk grund.

Om läroboken ger ett slags helhet, med inslag av resultat från olika vetenskapliga utgångspunkter, så kan lokalsamhället i sina allt vidare sammanhang spegla en liknande helhet, men från en annan och lokal utsiktspunkt. Gårdagens lokala tidning i skolan kan ge gårdagens lokala omvärldsbild av t.ex. Sverige under världskriget, kriget som sådant, hur det uppfattades lokalt, vilka andra delar av världen som intresserade tidningsfolk då jämfört med idag och mycket annat. Äldres minnen kan

också ha en viktig funktion att fylla i en undervisning om den senare historien: kallt krig, världskrig, välfärdssamhälle, industrisamhälle, synen på arbete, familjeliv och fritid, föreningsliv, ja, det mesta omkring och inom oss. Sådana undervisningssätt kan vara tidsödande, har det sagts, men behöver inte vara det och har mycket att tillföra. Förståelsen mellan generationerna kan öka, och dessutom skapas förutsättningar för lärande möten inte enbart över generationsgränserna utan även med samhället utanför skolan.

Kunskaper om skolbibliotekets och ämnesrummens samlingar och om närmiljöns resurser ger rika möjligheter för utvecklingen av ett kritiskt tänkande, värdefullt för allt lärande i historia. Att odla det kritiska och källkritiska tänkandet på ett nyanserat och inte omedvetet förvrängt sätt kan lägga grunden till frigörelse från dogmatism och auktoritetstro, en viktig uppgift för varje samhälle som gör anspråk på att kalla sig demokratiskt.

Lärandet av historia är en *process* med variationer i tidrummen. *Broar* måste slås

mellan Då, Nu och Sedan

mellan forskares lärande av sina källor, ofta tillkomna i förfluten tid

mellan lärarutbildares och läromedelsförfattares lärande om vetenskapliga röns tillförlitlighet, betraktade i kontextuella och diskursiva sammanhang, där teoretiska och vetenskapsfilosofiska utgångspunkter beaktas osv.

Och till detta kommer lärares och elevers lärande, massmediala informatorers lärande, alltsammans med hänsyn till glömskans och minnets, den medvetna eller omedvetna förvanskningens problematik och beroenden av samhälleliga, vetenskapliga, skolpolitiska, massmediala diskurser och kontexter, livsvärldar och systemvärldar. En omöjlig uppgift kan det tyckas, men medvetenheten om problematiken är, som sagt, halva segern, som ger den kritiska beredskapen att med försiktighet möta påståenden om händelser, förlopp och sammanhang i historien. I skolan kan det räcka med att låta bilder möta motbilder för att problemet skall uppenbaras. Elever skall inte utbildas till ivrigt nötsamlade ekorrar, som kritiklöst anammar varje uppgift varhelst den påträffas. De möter dagligen en strid ström av uppgifter om vår världs historia i populärpress, tidningar, populärlitteratur, i filmer, på TV och via dataspel, som ger en ofta förenklad, oproblematis-

serad, förvanskad och tendensiös historieskrivning med inslag av dogmatism, propaganda osv. Att kritiskt förhålla sig till detta tillhör lärarrollen.

Det måste tillhöra den historiedidaktiska vetenskapens uppgift att bistå i det arbetet genom belysning av utgångspunkterna för vårt vetande och av de dynamiska processerna för de involverades lärande.

Den dynamiska interaktionen äger rum

mellan involverade aktörer (diskurser, språkspel)

i och mellan varierande sammanhang (kontexter, varv och nivåer)

i och mellan tidrummen.

Den historiedidaktiska, praktiktäna forskningen bör inrikta sig på

sambandet mellan vetenskapens teori och skolans praktik

den lärande elevens intressen, behov och förutsättningar

det erfarenhetsbaserade lärandet i vid mening

lärandet som dynamisk, interaktiv och kommunikativ kunskapsprocess, vilken inbegriper hänsyn till forskarens, lärarutbildarens, läromedelsförfattarens, lärarens och elevens varierande bakgrunder av erfarenheter, sedda i ljuset av paradigmatiska förutsättningar, kontextuella och diskursiva sammanhang, som påverkar individen i tidrummet

begreppslig och teoretisk utveckling, baserad på centrala begrepp som struktur, sammanhang, förändring, dynamik, process, kommunikation, förklaring, mening, förståelse, kritiskt tänkande – och historiemedvetande

samhälls- och därmed skolrelevans i meningen att förbereda eleven för aktivt medborgarskap

ämnesteoretisk relevans, dvs. spegla ämnesvetenskaplig forskning och därvid beakta de vetenskapliga rönens tillkomstförutsättningar samt uppmärksamma anakronistiska, etno-

centriska och andra ovetenskapliga synsätt och därmed motverka lättköpta och demagogiska ställningstaganden, där vår tids värderingar läggs på förhållanden i äldre tider, och ett vi och domtänkande, där den egna förträffligheten övervärderas i relationen till det Andra eller den Andre

kritisk skolning på vetenskapens grund (källkritik, kritisk teori m.m.)

menings- och förståelseskapande genom ökat förklaringsvärde i ett växelvis samspel

djupförståelse genom ett elevaktivt och laborativt lärande

progressionen i elevens lärande.

Elevens erfarenhetsbaserade lärande fokuseras, men påverkan av och interaktionen mellan erfarenhetsbaserat lärande på olika arenor och i olika tidrum kan inte ignoreras. Eleven blir i sitt erfarenhetsbaserade lärande – i ett totalpedagogiskt sammanhang – beroende av historiska texter, forskares rön, läromedelsförfattares, lärarutbildares, lärares, journalisters, filmars, skönlitterära författares, internetanvändares, politikers, andra opinionsbildares m.fl. kunskaper och erfarenheter, som eleven har att kritiskt förhålla sig till och hantera. Skolan skall i möjligaste mån bistå eleven i mötet med det stundtals okontrollerbara och tendensiösa informationsflödet. Amerikaniseringen i dagens värld – med sin påverkan på kultur, utbildning, livsstil, samhällsliv, ekonomi, företagande, arbete, fritid och vetenskap – är bara ett exempel på de krafter som befinner sig i rörelse. Som motvikt till denna förekommer i och för sig antiamerikanska stämningar i terrorismens och de ensidiga krigsförklaringarnas spår, alltmedan amerikaniseringen fortskrider i takt med att den språkliga mångfalden i världen för en tynande tillvaro. En homogeniseringskultur stundar i mångfaldsdeklarationernas tid. En snabb överblick i Tv-tablåerna ger tydliga besked.

Egentligen borde elevens lärande omfatta alla uppgiftslämnares lärande, i det snäva skolperspektivet åtminstone lärares lärande. (Lendahls & Runesson, red., 1996. Tiller 1998.)

Om man utgår från det självklara att skolan är till för elevens lärande bör utgångspunkten tas i

elevens erfarenheter; intresse, behov och förutsättningar
(Dewey 1938, Piaget 1971)

eleven som självständigt tänkande varelse under den sociala kontextens och språkutvecklingens inverkan (Vygotskij 2001)

eleven som språkanvändare för meningsskapande i arbetet med texter, talade och skrivna (se ovan, bl.a. Wittgenstein 1953)

eleven som deltagare i ett dynamiskt språkspel för ökad förståelse och meningsutjämning individer emellan (Wittgenstein 1953; Ricoeur 1973, 1981, 1986, och 1993; Säljö 2000; Andersson u.å.)

eleven som källkritisk konstruktör och rekonstruktör av historien på dess egna villkor för förståelse av dåtid, samtid och framtid (se ovan samt Thurén, Steffe & Gale, red., 1995)

eleven som maktägare eller i den diskursiva ordningen (individrelationen, systemet) mera eller mindre maktlös genom språket (Foucault 1980 & 1993)

eleven som vidsynt och ifrågasättande observatör och deltagare i skola och samhällsliv (se ovan, bl.a. Kritisk teori 1987)

eleven som aktiv medborgare med kunskaper och färdigheter för emancipatoriskt bruk (Kritisk teori 1987, Habermas 1990)

eleven som kritiskt medveten deltagare i ett samhälle, vars värden ständigt sätts under lupp för granskning och utvärdering, som kan ligga till grund för ett kommunikativt handlande i ett förändringsperspektiv på det demokratiska samhällets grund (Andersson, red., 2000 och 2002 samt Ds 2001).

Den senare punkten aktualiserar i skolans värld begrepp som okränkbarhet, egenvärde, frihet, integritet, likvärdighet, jämställdhet och solidaritet. Dessa anknyter till frågan om mänskliga rättigheter som global ideologi, till frågan om förenligheten mellan individuella och kollektiva rättigheter, till teoribildning som anknyter till begreppen jämlikhet, rättvisa och anständighet.

Kränkningar förekommer av allehanda slag, alltifrån förflugna ord till att frånta en annan människa sin kultur och identitet, sina förutsättningar att överleva, sitt liv genom mord på enskilda eller

hela folkgrupper. Ord som kulturmord och folkmord aktualiseras. Idag talas det mycket om mobbning, och det är viktigt, men vi borde vinnlägga oss om att mera än hittills även uppmärksamma exkludering. (Bliding 2004. Bliding i Andersson & Hägglund, red., 2002.) Att inte få påverka sin egen situation, att osynliggöras, att fördomsfullt få sin identitet förvanskad, att ställas utanför är frågor som måste beaktas, inte minst då det handlar om samhälleligt legitimerat utanförskap. Människans egenvärde, människors lika värde, frihet och integritet samt solidariteten med svaga och utsatta, den demokratiska värdegrundens pelare, sätts då ur spel.

Inom vetenskapen och filosofin har man bl.a. diskuterat *svårigheten att förena de uppställda värdena – rättigheterna*. De emanerar ur olika idévärldar (ideologier), rymmer inre motsägelser, kan ställas i kontrast till varandra, tenderar att verka segregrande, beroende av om de avser allmänna rättigheter för varje individ och därmed omfattar alla eller rättigheter för särskilda grupper med hänsyn till etnicitet, ålder etc.

Betoningen på individen och individens frihet förankrar idéerna i en liberal och liberaldemokratisk tankevärld, och betoningen på kollektivet och solidaritetsbegreppet, solidariteten med svaga och utsatta, i en socialistisk och socialdemokratisk. Men även om de *individuella* och *kollektiva* rättigheterna är centrala i det demokratiska samhällets värdegrund är de inte absoluta i praktiken, inte i samhällslivet, som det gestaltar sig mellan människor och mellan grupper av människor.

De värden som ligger till grund för demokratin och som de formuleras i styrdokumentet för förskolans och skolans verksamhet bygger, som sagt, på de "fem pelarna": människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. De tre första anknyter till individuella rättigheter, de båda senare till kollektiva. Värdena måste relateras till varandra. De får sin betydelse i sina större sammanhang.

Människan har sina fri- och rättigheter men har *ingen frihet* eller rättighet *att* förödmjuka eller *kränka* någon annan. Principen om varje människas lika värde kan inte sättas ur spel av någon frihet

eller rättighet. Friheten har sina gränser. Ärekränkning, hets mot folkgrupp m.m. är brott, som prövas i domstol. Det demokratiska samhället har funnit det nödvändigt att markera frihetens gränser. Den totala friheten riskerar att övergå i anarki, oförenlig med en fungerande demokrati, byggd på respekt för och hänsyn till varje annan medborgare i samhället. Friheten är absolut enbart i den meningen att man får säga, skriva m.m. vad man vill, men man måste samtidigt vara beredd att ta konsekvenserna av sitt handlande. Var och en har rätt att under rättstrygga former bli åtalad, häktad och dömd. Om regelverk och rättssystem inte skulle fungera enligt principen om alla människors lika värde kan demokratin som system ifrågasättas.

Mänskliga rättigheter (och skyldigheter) är idag en global ideologi, som knyts till begreppen *demokrati* och *globalisering*. Båda begreppen har genomgått betydelseförändringar över tid. Det fanns en tid, då konservatismen bröt fram, som begreppet demokrati ansågs som allt annat än positivt värdeladdat, snarare liktydigt med elände, makten hos pöbeln, hos dem som inte begrep sig på politik. I Immanuel Kants globala värld (1795), baserad på hänsyn och jämlikhet, tillgodosågs principen om lika värde, och efter det andra världskriget, inte minst på 1960- och 1970-talen, kom globaliseringen att förknippas med solidariteten med fattiga länder och fattiga i olika länder. Under de senare decennierna har man i allt raskare takt kommit att se globaliseringen som en fråga om fri rörlighet av varor och tjänster, kapital och arbetskraft (människor). Variationen i innebörd hos begreppet sammanhänger med skillnader i ideologi och grundläggande värden. Mänskliga värden har ersatts av kapital- och statsintressenas värden. Förskjutningen är uppenbar.

De fyra fria rörligheterna bär i sig liberalismens kännetecken, men värdemässigt förekommer skillnader. Till och med orden arbetskraft och människor (individer), ofta brukade i debatten som utbytbara och alternativa begrepp inom ramen för den fjärde rörligheten, har olika idémässig grund. Arbetskraften anknyter till produktion, vinst och ekonomiska värden, medan människornas fria rörlighet över gränser mera kan ses som ett humanistiskt värde.

Friheten kräver vidare hos samhällsmedborgarna förmågan till *kritiskt tänkande*, nödvändigt för en fungerande demokrati. Den demokrati som inte kan tillåta sig att ifrågasättas är knappast värd namnet demokrati.

Kollektiva rättigheter verkar *segregerande*, har det hävdats inom filosofin och vetenskapen. Om alla människor har sin frihet, respekteras och har lika värde behövs inte några kollektiva fri- och rättigheter. Är alla jämlika behövs inga särskilda insatser för kvinnor (jämställdhet), barn (barnkonventionen), ursprungsbefolkningar (ILO-konvention 169) m.m. Men även *individuella fri- och rättigheter* kan verka *segregerande*, likaså respekten för den andra. Valfriheten, t.ex. vad gäller skola, följer mönster, socio-kulturella, religiösa, etniska och ekonomiska. Den fristående skolverksamheten talar sitt tydliga språk, likaså den boende-bestämda skoltillhörigheten, inte minst i storstadsområdena, eftersom samhället är segregerat. Olika intressen, ekonomisk förmåga m.m. föranleder val som segregerar. Mångfaldens evangelium predikas men i valfrihetens samhälle uttunnas mångfalden. Konfessionsskolor, invandrarskolor, klasskolor skapas, skolor som baserar sin verksamhet på det moderna samhällets framgångs- och tillväxtprojekt. Mångfalden i skolor – och stadsdelar – tenderar att gå förlorad. Att undervisningen skall vara konfessionsfri och bygga på mångfald och olikhet men lika värde förfelar lätt sitt eller andra syften.

Språkvetares betoning av *särspråkliga ideal i mångfaldens intresse* skapar ökad språkförståelse inom grupper men segregering mellan grupper. Mångfalden fyller en *identitetsskapande* funktion inom den sociokulturellt homogena gruppen men *försvårar identifikation* och förståelse mellan grupper. Det är viktigt att veta vem man är, men den insikten bidrar till att söka likheten, att klassificera sig själv – och andra. Klasstänkandet vaknar – och segregeringen. Men utan identitetsskapandet formas inte det självförtroende som är grunden för menings- och förståelseskapande sammanhang med andra människor, som tillhör grupper med andra identiteter. Däri ryms ett dilemma.

De *individuella* fri- och rättigheternas svårigheter att fungera i praktiken har fått forskare och filosofer att börja tänka i andra

banor. Individuella rättigheter och hänsynen till alla människors lika värde kan om systemet fungerar inte kombineras med *kollektiva* sär rättigheter, rättighetsdeklarationer för grupper, om inte identifierade och i tidrummet intressanta grupper förfördelas, och man av hänsyn till målet om lika värde för alla känner sig politiskt tvingad att formulera kollektiva rättigheter, nationellt och internationellt. Kvinnor, barn, ursprungsbefolkningar m.fl. är exempel på grupper som av skilda skäl ansetts motiverade att *särbehandla*.

Förstörs t.ex. den samiska kulturen, och därmed möjligheten till identitetsskapandet, förlorar individen lätt fotfästet i mötet med andra kulturer. Identiteten bygger på en vi-samhörighet. *Ludwig Wittgenstein* (1953) talar om att världen är min värld och *René Descartes* om den egna existensen, en trygg självidentitet som alltings grund. Men var och en av oss behöver bekräftelse och trygghet i vår självidentitet, och den bekräftelsen och tryggheten fås i en gemenskap med andra, likasinnade. *Charles Taylor* anser att etnicitet, gemensamt språk, tradition osv. är viktiga ingredienser i en sådan gemenskap, som inte kan opereras bort. (Taylor 1995.)

Taylor tar sin utgångspunkt snarare i *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* än i Descartes. Det gemensamma är viktigare än det individuella. Descartes förnuftiga människa, som är ett föredöme att efterlikna, ersätts av Hegels tankar om att jämlikheten förutsätter hänsynen till den *kultur* som är traditionellt given. Plats måste ges åt minoriteters, inte minst bl.a. ursprungsbefolkningars, intressen och behov. Av det som sagts tidigare är det heller inte omöjligt att kombinera Descartes och Hegels tankegångar, individ och kollektiv. Ibland blir det t.o.m. nödvändigt, som när grupper av människor kränks av enskilda människor, grupper och hela samhällen. Begreppet "lappjävel" blixtbelyser problematiken. Det antyder något kollektivt gemensamt – att vara same – och något kollektivt särskiljande – att inte vara same. Begreppet är gränsdragande och inbjuder till *förakt* och *självförakt*. Föraktet för samerna och den samiska kulturen och religionen har en lång historia i vårt land, och det har fått självföraktet att spira. Samer har bytt namn, flyttat och dragit sig för att medge sitt samiska ursprung. Den samiska kulturen har slagits i spillror av det svenska storsamhället. I någon mån har en upprättelse kunnat skönjas på senare tid. (Claesson, red., 2004. Andersson, red., 2000.)

Bland dem som starkast hävdar att vissa former av *kollektiva rättigheter* för minoriteter är *förenliga med liberala idéer om individens rättigheter* återfinns filosofen *Will Kumlicka*. (Kumlicka 1998.) Frihet och rättvisa för alla kan kräva insatser för kollektiv, t.ex. ursprungsbefolkningar. Tankegången ryms även i vissa rättvisefilosofers arbeten, bl.a. hos den kanske främste av dem, nämligen *John Rawls*.

Rawls publicerade sitt epokgörande arbete *A Theory of Justice* 1971, sprungen ur en etisk teori om rättvisa, som kan komma att i historiens ljus framstå som 1900-talets främsta arbete inom den politiska teorin på den liberala välfärdsstatens område. Rättvisa skall vara *skälig* i det anständiga samhället och erbjuda skydd för alla sina medborgare. Med en liberaldemokratisk utgångspunkt, med dess betoning på individen, skall hänsyn tas till såväl individer som kollektiv, även om grupper och kulturers intressen hamnar något i bakgrunden, i varje fall vid en ytligare läsning. Alla skall, enligt Rawls, ha "lika stora friheter", och "sociala och ekonomiska ojämlikheter ska ordnas så att de båda ... rimligtvis kan vara till allas fördel - - -". (Rawls 1999, s. 76.)

Rawls teori om rättvisa innehåller moralprinciper för ett rättvist fungerande samhälle. *Den sämst lottade* i samhället skall ges mesta möjliga fördel i det ojämlika samhället. Det är den *skäliga jämlikheten* som förespråkas. En mindre jämlik frihet kan endast accepteras om den godtas av de medborgare som har den mindre friheten. I sin teori månar Rawls om de sämst lottade i samhället och månar om människornas ömsesidiga *respekt* för varandra. Den ömsesidiga respekten bidrar i sin tur till att konsolidera känslan av *egenvärde* hos individen, av största vikt för relationer mellan människor och grupper av människor, inte minst mellan etniska minoriteter och mellan dessa och storsamhället. Ideologin blir närmast liberalsocialdemokratisk, och teorin passar ett socialt ansvarstagande liberalt välfärdssamhälle. Till skillnad från libertarianen *Robert Nozick* spelar *ägandet* inte alls samma avgörande betydelse för Rawls. (Idéer om rättvisa 1993.)

Det handlar om anständighet i vid mening. Det anständiga samhället skall enligt Avishai Margalits synsätt inte acceptera

någon form av förödmjukelse, och Margalit ger den förödmjukade tolkningsföreträde. (Margalit 1998.)

Till skolans uppgifter hör att verka värdegrundande i styrdokumentens mening, men vilken mening är det? En problematisering på det kritiska ifrågasättandets grund kan ge anvisningar för den lärande eleven, lärare och övrig skolpersonal. Hela skolverksamheten berörs av det arbetet, ja, hela samhället i all den stund de värdegrundande målen ansluter till samhällets grundlagar, lagar och förordningar, som i sin tur ansluter till internationella konventioner, som undertecknats och därmed i princip är juridiskt bindande för svenskt samhällsliv. Skolan, samhället och världen blir ett i en strävan att uppnå målen för mänskliga rättigheter som en global ideologi, en socialliberaldemokratisk ideologi med en i nuläget viss övervikt för de liberaldemokratiska idealen.

Med den lärande eleven i centrum kan interaktionen speglas i sina varv av kontexter och diskursiva sammanhang, varvid teoretiker av skilda slag röner aktualitet i lärandeprocessen alltifrån Piaget och Dewey, strukturalister som t.ex. den tidige Wittgenstein, konstruktivister av skilda slag, menings- och språkspelsteoretiker som t.ex. den senare Wittgenstein och Ricoeur, maktteoretiker som Foucault, teoretiker på det källkritiska området samt kritiska teoretiker som Adorno, Habermas m.fl., värdegrundsteoretiker som Taylor, Kumlicka m.fl. samt socialliberaldemokratiska ideologer som Rawls, som kanske kommer att i en framtid ses som vår tids motsvarighet till Burke, Smith, Marx och Mill, eftersom han anlägger ett helhetsperspektiv och av sina idéer bygger en teori om rättvisa, där visioner får samsas med mål som framstår som inte alltför ouppnåeliga. Han kan vara ett barn för vår tid, en visionär och pragmatiker i en och samme person.

För den lärande eleven och i lärandeprocessen utkristalliserar sig skilda nivåer i linjärt och cirkulärt samspel med varandra.

*Den lärande eleven
i det fortlöpande nuet*

som konstruktör eller
rekonstruktör av innehållet

*Lärandeprocessen
med kritiska tolkningar i*

relevanta kontexter och
diskursiva sammanhang

(konstruktivism)

för meningsskapande
sammanhang som ger ökat
förklaringsvärde för
förståelse
(positivism, hermeneutik)

av historiens sammanhang
(holism)

i en kognitiv process utifrån
egna intressen, behov och
förutsättningar tillsammans
med lärare och andra elever
i interaktiva lärande dialoger,
där berättelser, talade och
skrivna, möts ...

(kontext- och diskursanalys)

med hänsyn till språkspelets
och språkanvändningens
betydelse för meningsskapande
(menings- och språkspelsteori)

utan anakronismer
(källkritik, samhällsteori)

med hänsyn till paradigmatiska
förutsättningar i tid och rum,
till socioekonomiska,
sociokulturella och andra villkor
och till möten mellan livs- och
systemvärldar i varierande
tidrumsliga sammanhang ...

Allt i en dynamisk process av lärande, där upptäckter ger frågor och svar och därmed kunskapstillskott som ökar förklaringsvärdet, som i sin tur ökar förståelsen osv. i en ständig, cirkulär, hermeneutisk menings- och förståelseskapande konstruktion eller rekonstruktion av historiska sammanhang, där värdegrunds- teoretiska grundantaganden beaktas utan att eleven hänger sig åt anakronistiska villfarelser.

Det kritiska förhållningssättet - källkritiken, den kritiska teorin m.m. - fyller funktionen att medvetandegöra eleven

om tolkningsvariation

om forskningens beroende av sina teoretiska utgångspunkter, metod- och materialval

om läromedelförfattandets efterfrågestyrning, vetenskapliga anknytning och skolrelevans med hänsyn till gällande styrdokument

om lärarutbildningens forskningsanknytning och anpassning till arbetsinstruktionen

samt om skolans profilering och anknytning till mål och riktlinjer för skolan.

2 För skolans praktik och lärande i praktiken

På lärandet i praktiken anläggs det erfarenhetsbaserade, elevaktiva och laborativa perspektivet, ett lärande byggt på elevens erfarenheter och förförståelse, intresse, behov och förutsättningar samt ett kritiskt, källkritiskt och självkritiskt tillägnande av kunskaper, hämtade ur skilda kunskapskällor, där synsätt möter andra synsätt, bilder sina motbilder, elevens berättelser möter nya och andras erfarenheter och kunskaper i ett processuellt lärande, där progressionen tillgodoses.

Elevberättelsen, elevens förförståelse, baserad på vad eleven sett och hört, uppfattat och förstått, får möta nya intryck, andras berättelser och kompletterande kunskaper. Genom dessa nya upptäckter, texter tolkade i sina kontexter och diskursiva sammanhang, blir elevberättelsen en annan. Kunskapen förmeras, fördjupas och nyanseras, och elevens egen insikt om variationer i synsätt, tolkningar m.m. ökar. Successivt tilltar elevens färdigheter att hantera texter, talade, skrivna eller på annat sätt visualiserade, t.ex. vid tolkningen av kulturlandskapet. Det kritiska tänkandet uppövas och därmed förståelsen för tolkningsvariation, varierande uppfattningar, det som är annorlunda. Dogmatism och propaganda riskerar inte att få samma fäste hos eleven. Flersidigheten befrämjar en kritiskt grundad saklighet som kan bidra till att undanröja hoten från odemokratiska och onyanserade strömningars påverkan.

Historien i vetenskap och skola handlar om förståelse av människor i samhällen, aktörer i strukturer, individer i sociokulturella, sociala, religiösa, lokala, nationella, regionala och globala sammanhang, i sina vertikala och horisontella dimensioner. Historiedidaktik är i den meningen en fråga om *sammanhangstänkande*. Det historiska

exemplet - texten i vid mening - förklaras och förstås i sina relevanta dåtida kontexter och diskurser, förklaras och förstås av oss i våra sammanhang av kontexter och diskurser för nutidsanvändning inför framtidsbruk. Den historiska kunskapen varierar med den tolkning vi gör, vilka kontexter och diskurser vi använder oss av vid insamling av data samt för beskrivning och analys av dessa. Någon förutsättningslös tolkning existerar inte. Våra prioriteringar, val av tolkningsmodeller och teorier, styr vår kunskapsbildning. Bedömningar av vad vi uppfattar som *viktigt* och mindre viktigt riskerar alltid att bli tidrummens. Vaksamhet måste iakttas så att vi inte värderar gångna tider utifrån dagens värderingar.

På historiedidaktiken, som spänner över dåtid, nutid och framtid, ankommer det att tolka dået utifrån dåets villkor, nuet utifrån dåets och nuets och framtiden utifrån dåets, nuets och den tänkbara eller förväntade framtidens. Vidare befinner sig historiedidaktiken i spänningsfältet mellan vetenskapliga ämnesdiscipliner, vetenskapsämnet pedagogik och skolans praktik. Skolämnet historia är omfångsrikt. Det omfattar vetenskaplig kunskap från dryga tiotalet vetenskapliga ämnen vid flera fakulteter. Som det sammanhållande kittet mellan dessa skall det praktikinära vetenskapsämnet historiedidaktik, som tillhör den vetenskapliga disciplinen ämnesdidaktik, bidra till ett holistiskt sammanhangstänkande, där ökat *förklaringsvärde ger förståelse* för historiska sammanhang och historisk förändring hos den lärande eleven utifrån dennes egna intressen, behov och förutsättningar. Därvid uppmärksammas tolkningsvariation, skilda synsätt, historiesyner och odlas ett kritiskt ifrågasättande på källkritikens grund. Med förståelsen växer elevens historiemedvetande och därmed möjligheter att på ett kritiskt sätt tolka sin egen plats i tillvaron som grund för en så saklig bedömning av då, nu och sedan som möjligt.

Att unga skulle sakna förmåga till kritiskt tänkande och analys, att urskilja skilda synsätt och tendens är att underskatta barnet och den unga människan. En infantilisering av undervisningen, baserad på föreställningar om att barn inte förmår somligt förrän en bit upp i åren, kan motverka kunskapsstillväxt. Det är förstås en sanning, att barn och unga förmår mera ju äldre de blir i fråga om strukturering, sammanhangskapande, problematisering och analys. Men därmed

inte sagt att de inte förmår komma en bit på den vägen redan i unga år. Egna erfarenheter av praktisknära arbete med källkritik i förskollärarytutbildningen visar att barn och unga kan mera än man oftast föreställer sig. Redan i sandlådan, när Pelle och Ulla bråkar, möter man olika berättelser om vad som hänt, orsakerna till och följderna av bråket, Pelles och Ullas berättelser. Berättelserna skiljer sig åt, men handlar om samma situation. Berättelserna utgår från dem själva. Utgångspunkterna, synsätten, tolkningarna av händelsen varierar. Andra barn och vuxna ger sina versioner av händelsen. Utsiktspunkterna varierar, de direkt involverades och de omkringstående. Jämförelser och analyser kan genomföras. Närheten till händelsen, tendensen hos, motiven bakom och sannolikheten för berättelsen m.m. uppmärksammas. Tillförlitligheten hos berättelserna granskas. Händelsen placeras in i sina relevanta sammanhang, tolkningsramar. Vad vi därmed är i färd med att göra är ett slags källkritisk bedömning av en händelse, varvid skilda synsätt och tolkningsvariation visar sig. Och ett stycke på den källkritiska färden har vi barnen och de unga med oss som medvetna medpassagerare. Det är alltid vanskligt att underskatta barns förmåga. Det gäller för pedagogen att anpassa ordval, frågeställningar och metod till barnets språkvärld.

I skolans värld vet varje pedagog att barn är olika och unika, har olika intressen, behov och förutsättningar. Det gör lärarrollen intressant men svår. Att nivågruppera barn i åldersklasser är en konstruktion som kan motverka snarare än befämja lärandet, och att individanpassa all undervisning är en svårbemästrad uppgift för läraren. Många lärare skulle betrakta den som närmast utopisk. Alla som tjänstgjort som lärare vet hur heterogen en åldersklass kan vara. Den "omöjliga" lärarrollen omöjliggör emellertid inte den eftersträvansvärda ambitionen.

Många anför tidsbristen som skäl för det omöjliga till och med i ambitionen. Vi hinner inte med kursen. Vi har läroboken att ta oss igenom. Men tid är det enda vi har, och frågan är snarare hur vi använder den. Att hinna allt men inte förstå något är detsamma som att främja okunskap, lättflyktig atomism, kanske inte ens användbar i Jeopardy. Menings- och förståelseskapande sammanhangskunskap tar tid att skaffa sig och den måste få ta tid att tillägna sig. Egna erfarenheter som lärare av sammanhangskapande

undervisning för ökat förklaringsvärde och förståelse, där eleven frigörs från läromedlets kunskapsmonopol och där *eleven får grepp om läromedlet och inte tvärtom*, sparar tid. Att slaviskt följa ett läromedel kapitel för kapitel uppfyller inga strävans- eller uppnåelsemål för skolans undervisning. Läromedlet är inget styrdokument för svensk skola och bidrar inte till självkritiskt och källkritiskt tänkande i termer av sammanhang och förändring.

*

Skolningen i historia måste vara *stadieintegrativ* om eleven skall växa i kunskaper. Skolämnet är vidare *ämnesintegrativt*. Även om människan står i centrum för intresset förekommer hon inte i ett lufttomt rum. Hon befinner sig i flera sammanhang, i gruppen, i byn, i skolan, i föreningen, i kommunen, i församlingen, i staten, i världen. Hon är beroende, som enskild person eller tillsammans med andra, för sin försörjning och sitt uppehälle av mat, bostad, arbete m.m. Människan som kulturvarelse lever i och av naturen. Somliga tillvaratar vad naturen har att ge, andra omvandlar (exploaterar) naturen för människors syften. I västerländska samhällen och mera nu än förr har det senare varit fallet. Utkomstmöjligheterna har bestämt var människor slagit sig ned och vart de vandrat eller flyttat i olika tider och rum (lokaliseringsfaktorer).

Varför ligger byar, städer, industrier osv. där de ligger? Tid och pengar har spelat in, likaså möjligheten att försörja sig inom det samhälle som skapats för egna syften. Självhushåll med sluten ekonomi har inte sällan och i historiens ljus ersatts eller kompletterats med handelsutbyte och byteshandel vid specialisering av produktion och konsumtion av andras specialiteter. Resonemanget kan utvecklas i det oändliga. Här tjänar det enbart syftet att människan i historien inte kan betraktas som en isolerad företeelse utan kräver inplacering i sina relevanta sammanhang, som aktualiserar kunskaper från andra ämnen än den vetenskapliga disciplinen historia, bl.a. naturvetenskaper, samhällsvetenskaper, andra humanvetenskaper och som en följd av statsgrundanden, farsoter m.m. t.ex. rättshistoriska, medicinhistoriska och andra perspektiv. Det är just detta som gör historieämnet i skolan så spännande och allmänbildande. Atomism får ge vika för holism,

helhetssyn, när det konkreta historiska exemplet inplaceras i sina förklarings- och förståelseskapande sammanhang.

*

Historiedidaktik är med sitt sammanhangstänkande och sin förklarings- och förståelseskapande ambition globaldidaktik och lokaldidaktik. Den kan utgå från helheten – världen eller människan i världen – för att fördjupa och därmed nyansera kunskapen om delarna (*globaldidaktik*). Den kan utgå från delens inplacering i vertikala och horisontella sammanhang för att därmed uppnå allt större förklaringsvärde för förståelse, varvid del fogas till del i ett bygge av historiska sammanhang (*lokaldidaktik*).

Med elevberättelser om av dem kända länder, elevens egen världsbild, kompletterade med andra länder i världen utifrån en aktuell kartbok, skapas en överblick, visualiseras världen, öppnas mångfalden stater i den. Frågan om hur de styrs (republiker, monarkier, demokratier och diktaturer) aktualiserar uppgifter ur kalendrar, uppslagsverk, översikter, uppgifter på nätet som efter källkritisk granskning ger besked, som region- och världsdelsvis formar mönster, som söker sin förklaring. Historisk atlas lämnar yttlig information om förändringar i olika delar av världen, om staters bildande, kolonisation m.m. För ökat förklaringsvärde och för ökad förståelse av förtryck, befrielsekamp, revolution, rätten att göra uppror mot förtryck, söks djupare kunskap på annat håll, bl.a. i det använda läromedlet eller de använda läromedlen. Självfallet kan man med ett anlagt *globaldidaktiskt* perspektiv i stället låta eleven utgå från Då och söka förklaringar till Då och följer av Då, jämföra med Nu och reflektera över den tänkbara framtiden.

Det *lokaldidaktiska* perspektivet tar inte utgångspunkten i överblicken (helheten) utan i stället i delen som tjänar syftet att belysa helheten. Problemställningen kan exemplifieras med *inloppet till Svarta havet* och *Ådalen 31*.

Det *förra* illustrerar i helhetsperspektivet kampen om kontrollen över den globala eller regionala handels knutpunkter, stormaktskonflikter fram till Nato före kommunismens fall och

dagens diskussioner om Turkiets eventuella EU-anslutning, men även kulturmöten, religionsmöten m.m.

Ådalen 31 i sina varierande varv av kontexter accentuerar lönesättnings villkor, arbetsmarknadens villkor i en tid då arbetsrätten utformas, arbetsgivar- och arbetarfackligt samarbete över ländergränser, konjunktursvängningar inom skogsindustrin, förhållanden inom världsekonomin med kriser och krisbekämpning, militärens respektive polisens uppgifter i gårdagens och dagens samhällen m.m.

Det gamla *fotot* – men även filmen, den dokumentära eller annan, skönlitteraturen, den historiska romanen eller annan – kan fylla samma funktioner, så länge sammanhangen bidrar till ökat förklaringsvärde och förståelse på icke-anakronistisk och källkritisk grund. Spelfilmen och skönlitteraturen väcker elevens intresse och övar elevens associations-, reflektions-, visualiserings- och läsförmåga. I den stund eleven under lärandeprocessens gång – med ett sammanhangsskapande i allt vidare och djupare kontexter – presenterar texter, berättelser, talade och skrivna, växer eleven i sin förmåga att tala och skriva.

Behandlingen på samma grund av *Sveriges samer*, inplacerade i sammanhang som kolonisation, försvenskning, aidentifiering, kulturmord, nationalstatens strävan att homogenisera och likrikta sina inbyggare osv., för tankarna till dagens synsätt om mångfald och olikhet men lika värde, mänskliga rättigheter som global ideologi, där begrepp som kränkning, frihet, likvärdighet, solidaritet, jämlikhet och rättvisa, förenligheten mellan individuella och kollektiva rättigheter aktualiseras. Om nu alla är lika mycket värda och jämlika behövs då särskilda rättigheter för vissa kollektiv, för t.ex. ursprungsfolk som samer (ILO-konvention 169)? Teorier om individuella och kollektiva rättigheter, jämlikhet, rättvisa m.m. har utvecklats och debatterats mycket på senare tid. (Taylor 1995. Kumlicka 1998. Rawls 1996. Margalit 1998. Idéer om ... 1993 och 1996.) Utan att ägna sig åt anakronismer kan man bara påminna om att konventionen om ursprungsbefolkningars rättigheter ännu inte undertecknats av Sverige. Utifrån ett studium av samernas situation idag uppenbaras oförrätter i historien och idag och öppnar sig perspektiv om sanningskommissioner, försoningsprocesser för

uppgörelser med det förgångna, mänskliga rättigheter som rör hela vår värld. Utgångspunkten tas i elevens intresse för, uppfattning och kunskaper om den egna ursprungsbefolkningen.

Men avstampet kan tas på ett än generellare plan i lärande dialoger som föder frågor som fordrar kunskapstillskott i en processuell rörelse av fördjupad innehållsberikad reflektion på kritisk grund. Målet är att med stöd i kriteriediskussioner och ramfrågor uppnå begreppslig förståelse och sammanhangstänkande på dåets villkor med relevans idag och vid en bedömning av förhållandena i samtiden och av tänkbara ställningstaganden inför framtiden.

Ur ett samiskt perspektiv kan ramfrågorna formuleras sålunda:

Vad är jag?

Vad är en människa?

Vad skiljer en människa från andra varelser, t.ex. chimpanser?

Hur länge har det funnits människor på vår jord?

Hur länge har det funnits människor hos oss här uppe i norr?

Vilka var våra första invånare?

Vilken var / är vår ursprungsbefolkning?

Vad är en ursprungsbefolkning?

Vilka andra ursprungsbefolkningar finns det?

Vilka vet Du något om?

Vad vet Du om Amerikas indianer?

Varifrån har ni fått era kunskaper?

Varför vet Du så lite om vår egen ursprungsbefolkning, när Du vet så mycket om indianerna?

Vad säger det egna läromedlet om den svenska ursprungsbefolkningen?

Hur ser den svenska historien ut ur den svenska ursprungsbefolkningens perspektiv?

Vilket perspektiv på den svenska historien anlägger läromedlet?

Hur har den svenska ursprungsbefolkningens relationer varit med den svenska statens och kyrkans makthavare genom historien?

Hur har ursprungsbefolkningen behandlats?

Vad kännetecknar den behandlingen?

Hur har förhållandet varit mellan ursprungsbefolkningar och makthavare i andra delar av världen?

Vilka konsekvenser har den behandlingen av dessa folk fått för dem och för världssamfundets syn på dem?

Hur är situationen idag?

Hur förhåller sig kunskapen om det som varit och det som är till de grundläggande demokratiska värden som föreskrivs för svensk skola, för svenskt samhälle och i internationella konventioner om mänskliga rättigheter?

Ramfrågorna, som är just ramfrågor och kan föra samtalet i vida cirklar med rika förgreningar, är i sig embryot till en metod för fördjupad förståelse genom kunskapsstillskott i reflektionsfaser, begrepps- och kriteriediskussioner. Genom att vandra mellan det allmängiltiga och det specifika, mellan att precisera det generella och att placera in det specifika i allt vidare sammanhang befruktar delen helheten och helheten delen i det lärande mötet, som vidare kräver anknytning till vetenskapens rön, vetenskaplig tolkningsvariation, historiesyner m.m.

Arkeologer och osteologer har med kriteriet upprätt gång uppskattat människans ålder till 3-4 miljoner år, medan vissa forskare på DNA-området, som omvandlat "DNA-tid" till vad vi normalt avser med tid, talat om 7-8 miljoner år. Några sådana skelettfynd har emellertid ännu inte påträffats.

Valt kriterium avgör åldersbestämningen och om vissa andra kriterier, som kan aktualiseras av elever i undervisningen som t.ex. talförmåga och manuell skicklighet, vet vi föga. Det kan vara svårt att skilja människans förmåga och utvecklingsnivå från vissa andra djurs. Under alla förhållanden vidgar kriteriediskussionen och kunskapssökandet perspektiven hos deltagarna i det lärande mötet. Kyrkliga budskap utifrån tolkningar av Bibeln har lanserat en från

vetenskapen avvikande teori och talat om tusentals inte miljontals år. Frågor om skillnaden mellan tro och vetande väcks.

För elevers och lärares lärande kan uppgifter i populärvetenskapliga tidskrifter vara ett stöd i arbetet. (Se t.ex. FoF 1985: 1, 1987: 1, 1991: 3 och 6-7, 1994: 8. Ill. vet. 1995: 9, 1996: 1.)

Senaste istiden hos oss förorsakar speciella frågeställningar: Fanns människor före eller kanske till och med under den perioden? Varifrån invandrade människorna i samband med isavsmältningen? Från söder, från norr utefter en isfri kustremsa eller från flera håll? Frågeställningen är intressant utifrån frågan om befolkningars ursprunglighet. (Ibid.)

Problematiken i själva begreppet ursprungsbefolkning är därmed antydd. Hur kan man veta vilka som ursprungligen befolkade ett område? Definitionen av begreppet har operationaliserats för hanterbarhet: de som redan fanns där, när andra kända folk kom till området. Det är en lika befängd tanke, att de som källorna känner till och som upptäckte att andra redan fanns där upptäckte området som att påstå att västeuropéer upptäckte Amerika. Först på plats var de under alla förhållanden inte. För att tillhöra ett ursprungsfolk, t.ex. vara en same, krävs vidare att man "känner sig" som en same, äger en samisk identitet. (Andersson, red., 2000. Jfr SOU 1999: 25. Holm 1991.)

När vi talar om ursprungsfolk handlar det i huvudsak om skriftlösa kulturer. I äldre tider fanns inte något skriftspråk överhuvudtaget. I och med att skriftspråket utvecklades blev situationen en annan. De skriftbärande folken mötte de skriftlösa, och skriftlösheten och gränslösheten hos ursprungsfolken har drabbat dem hårt genom historien, inte minst vad gäller marktvisterna, som pågår i denna dag. Den dokumentförsedde har visat sig svår att betvinga med talet om sedvanerätt i rättsliga sammanhang vid svenska domstolar. (Claesson, red., 2003. Sjölin 2002. Andersson, red., 2000.)

Fyra samebyar i Härjedalen har förlorat i två rättsinstanser i tvister med markägarna (Svegs tingsrätt 1996 och i Hovrätten för Nedre Norrland 2001). Hänvisningar till sedvanerätt och artiklarna 1 och 27 i FN:s konvention om medborgerliga och politiska rättigheter,

som egentligen skall vara juridiskt bindande för Sverige, har inte medfört rättsligt stöd för samernas sak. I artikel 1 stadgas: "I intet fall skall ett folk kunna berövas sina utkomstmöjligheter"; i artikel 27 att "etniska, religiösa eller språkliga minoriteter ... ej förvägras rätten att i gemenskap med andra medlemmar av sin grupp ha sitt eget kulturliv, att bekänna sig till och utöva sin egen religion eller att använda sitt eget språk." (Överenskommet 1995.)

Ärendena är på väg att överklagas till Europadomstolen. Skolverket har givit ut fyra - fem med barnkonventionen - internationella konventioner om mänskliga rättigheter, som skall ligga till grund för de nya läroplanerna och därmed för den svenska skolan. Även i skolans styrdokument har det samiska accentuerats, inte minst i ämnet historia. Samerna omtalas vidare uttryckligen i såväl grundskolans som gymnasieskolans kursplaner. (GyVux 1993: 16. Kursplan för historia i grundskolan, www.regeringen.se. Andersson 2001. Jfr Mörner 1980. Lundmark 1982 och 1998. Päiviö 2001.)

Indianintresset i världen, inte minst hos oss, är en märklig företeelse. (Holmberg i Claesson, red., 2003. Kvist 1994.) Varför vet svenska skolbarn mer om de indianska ursprungsfolken än om sin egen ursprungsbefolkning? En uppsjö av filmer, böcker, spel, läromedel anpassade för barn, unga och vuxna finns på den svenska marknaden. Inom kritisk teori har man i andra men liknande sammanhang hänvisat till liberalismens, kommersi-alismens och marknadskrafternas skadliga inverkan. (Kritisk teori 1987.) Skildringarna av de indianska ursprungsfolken har emeller-tid blivit mera nyanserade på senare tid. Bilden av den vite hjälten och den primitive, underlägsne vilden har reviderats, och i sentida verk har författare, filmare m.m. till och med solidariserat sig med indianen i det kränkande mötet med representanter för storsamhället.

Människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde och solidaritet med svaga och utsatta talas det om i styrdokumentet för den svenska skolan, där också just den samiska kulturen skall uppmärksammas. Men hur är det i praktiken? Den behandlas nonchalant, styvmoderligt eller inte alls. Samerna står maktlösa och är osynliggjorda. Varför?

Samerna är tillsammans med andra ursprungsfolk representerade i World Council of Indigenous People (WCIP), ursprungsbefolkningarnas världsråd, som har etablerat ett samarbete med Förenta nationerna (FN), vars fackorgan International Labour Organisation (ILO) antagit en konvention (nr 169) om ursprungsbefolkningarnas mänskliga rättigheter, en deklaration som Sverige, t.ex. till skillnad från Norge, ännu inte undertecknat. (SOU 1999: 25. Jfr NOU 1997: 4-5. Minde 1996. Funk & Sillanpää, red., 1999.)

Varför då?

I Sverige har samerna utsatts för hårdhänt försvenskning och tvångsmässigt kristnande, tvångsvisa folkomflyttningar ("etnisk rensning"), rasism bl.a. i rasbiologins namn, ja, för ett förakt som föranlett ett självförakt inför den egna identiteten, den egna kulturen, det egna språket, i somliga fall för det egna samiska namnet, som ersatts av ett mera svensklingande. De har fråntagits sina marker och därmed sina utkomstmöjligheter av rennäringen, marker som traditionellt skall garanteras dem enligt ILO-konventionen. (Guttorm Kvenangen 1996. Ruong 1982. Utsi 1993. Claesson, red., 2003. Andersson, red., 2000. Jfr SOU 1989: 41 och 1999: 25. Lappekodisillen ... 1998. Brändström, red., 2000. Sköld 1993 m.fl.)

Den flerhundraåriga, svenska kolonisationen i norr för exploatering av markerna - för markägandets, skogens, malmens och vattenkraftens skull - bidrog till att lägga grunden till den svenska industri- och välfärdsstaten. På senare tid har även naturvårdsintressena slagit följe med de andra motverkande intressena.

Kränkningar berör oss i djupet, när de inträffar i andra delar av världen, men osynliggörs när de inträffat och inträffar hos oss själva, inom eget territorium. Kolonialismens historia handlar inte om Sverige i skolans värld. Kränkningar kopplas samman med andra, inte med oss själva. Vi och domsyndromet synliggörs. Är vi så förträffliga som vi föreställer oss i ett vidgat, globalt perspektiv? Tendensen är uppenbar. Den ryms i urvalet av historiens delar.

Den kritiska teorin förespråkar bilder i möten med motbilder, kanske utopier, för att tydliggöra kärnan i en problematik. I det här fallet behövs ingen hjälp av utopin. Vi finner såväl den kränkte som

den kränkande i vår egen lilla värld. (Guttorm Kvenangen 1996. Samernas ... 1996. Brändström, red., 2000.) I skolans undervisning är det angeläget att det kritiska och källkritiska förhållningssättet kombineras med ett självkritiskt genom att låta storsamhällets bild av historien möta den samiska ursprungsbefolkningens.

Att det sedan i realiteten skulle förorsaka den svenska staten stora bekymmer att underteckna ILO-konventionen är en helt annan historia. Sameland, Sameättnam, omfattade Nordkalotten och sträckte sig i en ungefärlig linje från Särna och Idre i Dalarna till Vita havet i Ryssland. En karta och linjal blixtbelyser problematiken. Det är stora områden som berörs, och där bor för närvarande huvudsakligen människor utan samisk härkomst. Den statliga likriktnings- och söndra- och härskapolitiken har varit framgångsrik genom historien. Flertalet samer bor idag utanför Sameland, huvudsakligen i svenska storstäder. Dagens samer kräver heller inte allt åter, men rätten till något av det sedan *traditionellt* tilldelat dem.

Samefrågan, en fråga om maktens envig med icke-makten, är ett exempel på svenskt demokratiarbete i praktiken. Klagomål på Sverige har framförts från världssamfundet, alltmedan samerna fortsätter att förlora tvister i svenska domstolar och skuldsätter sig bortom privatekonomins gränser. Till och med bildekalen med texten "Rädda vargen, skjut en same" lämnades av rättsväsendet utan åtgärd. Vad innebär egentligen paragrafen om hets mot folkgrupp? Ett runtecken som associeras till nazismen föranleder rättsligt efterspel, men uppmaning till mord lämnas utan åtgärd. Som skämt kan det inte betraktas. Byt ut same i texten på dekalen mot någon annan folkgrupp och reflektera över den tänkbara reaktionen. Så ter sig dagsläget, i värdegrundens år omkring 2000. (Andersson 2001.)

*

Den sammanhangsskapande kunskaps- och perspektivberikande kriteriediskussionen kan även ha andra utgångspunkter.

Vad är historia?

Vad är Sverige? När blev Sverige Sverige?

Vad är svenskt? När blev Sverige svenskt?

Vad är ett feodalt samhälle? När var Sverige ett feodalt samhälle? osv.

Med historia som laborativt och undersökande ämne grundas undervisningen i elevens erfarenheter och reflektioner för aktivt kunskapssökande i ett processuellt lärande, som skiljer informationens agnar från vetet i ett kritiskt och källkritiskt renhållningsarbete med tonvikt på tillförlitlighet, tendens, sannolikhet, närhet till händelsen m.m. och med krav på precision och definitionsklarhet för välgrundat vetande.

Vad är historia? – en fråga till eleverna – ger inte sällan associationer till personer, kungar, vikingar och andra företeelser i historien. Associationsmönster utkristalliserar sig, som ger underlag för

samtal om definitioner av begreppet samt anknytning till dess ursprungliga innebörd

samtal om prioriteringar och urval, valda orsaksförklaringar

samtal om sammanhangsbyggande

samtal om elitens respektive folkens historia, historia ovanifrån eller underifrån, männens eller kvinnornas historia, vuxnas eller barns och ungas historia, fokuserade eller glömda grupperns historia

samtal om eurocentrism och etnocentrism, vi och domtänkande, tendens m.m.

samtal om tolkningsvariation och historiesyner.

Elevens associationsmönster kan sedan jämföras med läromedlets innehåll för lärande, ett menings- och förståelseskapande möte på kritisk grund. I det mötet upptäcks historiens delar som grund för sammanhangsbyggande på elevernas och läromedlets villkor. I arbetet med att bygga historiska sammanhang kan delar saknas för klarhet, men elever är olika och någon objektiv klarhet kanske inte står att finna. Den kanske inte ens är eftersträvansvärd med hänsyn till forskares val och tolkningsvariationen inom forskningen.

Intersubjektiv överensstämmelse kan vara ett mål, men arbetet i skolans undervisning kan självfallet fortskrida utifrån varierande prioriteringar, tolkningsmönster och perspektiv, så länge som utgångspunkter och former för genomförande är väl motiverade, dokumenterade och preciserade.

Elevers resor i andra länder och erfarenheter från elever med invandrarbakgrund kan få världen att öppna sig och bidra till att motverka euro- och etnocentrismen i vårt samhälle och våra läromedel. En elev med rötter i Libanon kan känna stolthet över det feniciska arvet. En elev i Skåne kan ifrågasätta fokuseringen på svensk historia, när Skåne så länge varit danskt osv. Problematiken gäller även andra svenska landskap. Och var befinner sig Finland i Sveriges historia i ett svenskt läromedel? Sverige är en självklar del av den finska historien, av naturliga skäl kan man tycka, eftersom Finland ur det svenska perspektivet "missionerades hem" till Sverige under 11- och 1200-talen för att förloras till Ryssland i början av 1800-talet. Men den finska historien på dess egna villkor är i Sveriges historia närmast osynliggjord. (Jfr Klinge 1994.)

Vad är Sverige? – en annan fråga till eleverna – kan rikta intresset på begrepp som nation, land och stat, som ofta blandas samman eller används synonymt i det vardagliga samtalet.

När blev Sverige Sverige? kan väcka tankar på kungahus, regering, riksdag, lagar, det geografiska området, gränser osv. Samtalet om kriterierna föranleder nya, preciserade frågor: Hur länge har vi haft kungadöme? Hur länge arvkungadöme? När fick vi regering, riksdag, lagar som avsåg hela riket, fastställda gränser mellan oss och våra grannstater, våra nuvarande gränser osv.? Efter hand i det undersökande arbetet växer grundläggningen av statsmakten Sverige fram

från hövdingasamhälle, flerkungadöme, arvkungadöme, avbrott i den utvecklingen till Gustav Vasa och arvföreningen

från hövdingars hirder till råd och regering

från herredagar till ståndsriksdagar samt tvåkammar- och enkammarssystem

från landskapslagar och medeltida rikslagar till senare tiders grundlagar

från varierande men fastlagda gränser i söder och oklara i norr till varierande men klara gränser även i norr.

Den svenska statshistorien och dess processuella utveckling och drivkrafterna bakom den historiska förändringen, av kontinuitet och diskontinuitet, framträder i en sammanhangsskapande undervisning som ger överblick.

Vad är svenskt?, och När blev Sverige svenskt? kan hanteras på liknande sätt. Det som kanske upplevs som det svenskaste av allt, nämligen kungahuset, visar sig allt som oftast allt annat än svenskt. Vår nuvarande kung är en Bernadotte och drottningen har sin bakgrund i Brasilien och Tyskland, och det är inget unikt i historiens ljus. Det svenska språket, som ofta av elever uppfattas som bärare av särprägel, bär också på sin problematik. Hur man talat i olika tider vet man inte. Att visa elever skrivna, historiska texter ger eleven, om än något anakronistiska, ahaupplevelser. Heliga Birgittas latinska rotvälska men även skriftspråk från senare tid ger rikt underlag för reflektioner över svenskheten, den ofta påstått monokulturella svenskheten från igår jämförd med den multikulturella svenskheten av idag. Och i den tankeflyktens spår avlivs myter och genereras funderingar över hur väl personer i olika delar av landet egentligen förstår varandra, när de uttrycker sig på sina lokala och regionala tungomål.

Vad är ett feodalt samhälle? och När var Sverige ett feodalt samhälle? kan utifrån valda kriterier få de mest skiftande svar: alltifrån aldrig till alltid, under medeltiden eller under 1600-talet osv. Samtalet föranleder ofta osäkerhet och förvirring under ett skede, då de preciserade definitionerna placerar feodalismen lite var som helst, även om kontrollerbarheten har garanterats genom den preciserade definitionen, samtidigt som feodalismen i läromedlet behandlas under medeltiden. Men sedan väl den första förvirringen lagt sig ökas insikten

om behovet av precision i det laborativt undersökande arbetet

om vetenskapliga förhållningssätt

om olika historiesyner

om tolkningsvariation

om historiens sammanhang.

Och den problembaserade, laborativa undervisningen ger på sikt överblick över historien och bidrar till att eleven får grepp om historien. Normaltillståndet är som regel det omvända. (Andersson 1994a.)

*

Upptäcktsfärden i kultur- och naturlandskapet är också den globaldidaktisk. Undervisningen startar i elevens upptäckter och förförståelse av det han eller hon ser, hör eller för övrigt upplever med sina sinnen i det lokala rummet. Genom en successiv inplacering av det lokala och konkreta i allt vidare kontexter och diskursiva sammanhang skapas förutsättningar för ett erfarenhetsbaserat och förståelseskapande lärande. Elevens delvärld placeras i varierande helheter, varvid förklaringsvärdet och sammanhangskunskapen ökar och därmed också förståelsen.

Ett ämnesdidaktiskt samtal mellan elev / elever och lärare samt mellan elever under en upptäcktsfärd i natur- och kulturlandskapet kan inledas på många olika sätt. Här presenteras en sådan lärande dialog, som utgår från elevens upptäckter och erfarenheter, ökar dennes färdigheter att läsa landskapet samt i samband därmed vidgar och fördjupar elevens sammanhangs- och förståelseskunskap. (Frågan som metod.)

Ingång: Eleven går på upptäcktsfärd i natur- och kulturlandskapet.

Eleven stannar upp vid några stenar.

Vad är det här för stenar?

Kan du beskriva dem närmare?

De är flata, ganska stora, fyrkantiga, en ser man helt, några andra sticker upp en bit ur marken. Konstigt verkar det. De ligger på en liten kulle, en upphöjning i naturen. Vad kan det vara?

Var är de belägna i naturen?

Ganska högt med en sluttning på ena sidan. Kan de ha funnits här jämt?

Verkar de höra ihop med den omgivande naturen?

Nej, för övrigt ganska slät mark runtomkring med undantag för den lilla kullen, inga andra stenar i närheten, vad jag kan se, några buskar och ett par träd längre bort.

Verkar de finnas där ***naturligt i naturen?***

Nej, inte direkt. Kanske någon har flyttat dem dit? Vi har talat om istiden och hur stenar släpptes när isen smälte, kalvning tror jag att det hette, men stenarna här ser inte ut som dom vi tittade på då. Dessa är flata och fyrkantiga.

Du tror att någon flyttat dem. Har du känt på hur tunga de är? Det finns ju en som ligger ganska fri.

Den var väldigt tung. Flera måste ha hjälpt till eller också fraktades den dit, med häst och vagn. Men hur fick man upp stenen på vagnen? Kan de ha släpats hit? Det finns inga synliga berg i närheten. Underligt.

Vem fraktade, bar eller släpade stenarna hit? Tror du.

Människor så klart. Det måste ha funnits människor här. Men hur bar de sig åt?

Någon teknik måste de ha haft? Vi får notera allt vi undrar över så här långt.

[Samtalet fortsätter. Allt det osäkra antecknas av eleven och läraren för fortsatt kunskapssökande. Under samtalets gång väcks frågor om teknik för stembearbetning, om lyftteknik, transporter och transportteknik, kommunikationer, varifrån stenen kan ha hämtats, bergens lokalisering, och vidare om de synliga stenarnas antal, nuvarande placering och vad det kan säga oss om deras ursprungliga placering, stenkonstruktionens tänkbara ålder m.m. Så småningom klarnar bilden: en stenkammargrav, en raserad hällkista, som kan dateras till sten- och / eller bronsålder, i högt läge med hänsyn till den tidens gravskick och landhöjningen efter den senaste istiden.

Andra elever gör andra upptäckter i området, bl.a. några stora och flera mindre högar, ett stenröse som visar sig vara ett odlingsröse,

en långsgående fördjupning i marken som inte kan vara ett dike, eftersom det löper ömsom nedåt och ömsom uppåt, utan i stället är lämningarna av en ridväg med medeltida anor. Terrasser kan anas i sluttningen nedanför högarna. Odlingslandskapet och gravskicket från brons- och järnålder och framåt i tiden framträder, och det förra accentueras ytterligare av stengärdsgårdar m.m. i omgivningarna. Upptäckterna och den tilltagande växten i kunskaper och färdigheter väcker ständigt nya frågor som söker sina svar och förnyat elevaktivt kunskapssökande.

I förlängningen av det växande vetandet kan eleven göra sig föreställningar om hur samhället förändrats i olika avseenden över tid, var man bodde, levde, verkade och begrovs, hur man försörjde sig, reste och kanske försvarade sig mot yttre fiender. Lämningar efter en fornborg från folkvandringstid finns på ett berg en bit därifrån. Hur länge levde man då jämfört med senare? Vilken tidsuppfattning kan man ha haft? Hur lång tid kan det ha tagit att resa från ett ställe till ett annat om man gick, om man red, om man åkte diligens, om man åkte båt, tåg, buss, bil, flyg osv.? Resandets historia, vägar och vägnät i olika tider, båttrafiken och järnvägsnätets omfattning finns också beskrivet i historiska perspektiv. Litteratur om fornborgar finns också, likaså om medeltida kyrkor som förutom det religiösa uppdraget fyllde en militär försvarsfunktion med sin tjocka murar osv. Problematiken utvecklas åt olika håll för fördjupad kunskap om svenska förhållanden i olika tidrum (förändringen beskrivs dess drivkrafter söks) för vidare jämförelser med omvärlden även utanför Sveriges gränser.]

Vissa trådar nystas vidare.

Är förändringen speciell för det lokalsamhälle eleven besöker? Finns generella drag som avser andra delar av Sverige, Europa och världen?

Exemplet megalitgravar, storstensgravar (hällkistan).

Finns sådana på andra ställen i Sverige eller utomlands?

Min mormor bor i Herrljunga och jag tror att den allra största hällkistan i Sverige finns i S. Härene.

Kan inte pyramiderna i Egypten ses som en storstensgrav? Inflikar en annan elev.

Finns det inte sådana i Amerika också? frågar en annan.

Hur byggdes dom? undrar en fjärde. Dom är ju jättestora. Varför är dom det?

Vi har ju gravstenar på våra kyrkogårdar, påpekar en femte, och på vissa kyrkogårdar begravs ju folk till och med i små "hus".

Ja, och inne i kyrkor i särskilda rum och till och med under kyrkgolvet ...

Associationerna flödar och ger underlag för nya frågor. Varför begravs somliga i stora högar, pyramider, mausoleer m.m. medan andra har valt eller fått sig tilldelat en mera oansenlig och mindre uppseendeväckande placering i döden? Frågor om den fria viljans inverkan, gravskicket förändring över tid och variationer i tid och rum, traditioner, klasskillnader, olika sociokulturella och religiösa synsätt på livet och döden formuleras. Vilka har placerats i de monumentalare gravarna? De främste – kungar och företrädare för det världsliga och det andliga frälset, adeln – i kyrkorummen, kanske hövdingar eller andra framstående personer i de allra största högarna, faraonerna i pyramiderna osv. Men varför var pyramiderna så extremt stora? Hur bodde faraonerna medan de ännu var i livet? Hur kunde pyramiderna byggas? Vilket samhälle speglar de?

Efter kontroller i olika källor visar det sig att alla pyramider inte var lika stora som Cheops, med en basyta som två fotbollsplaner, vars pyramid ur kunskapssynpunkt olyckligtvis ofta fått stå som representant för alla pyramider. Pyramider är olika. Somliga större, andra mindre. Somliga har klarat tidens tand, andra är raserade. Tekniken utvecklades efter hand, och materialet varierade, likaså pyramidens innehåll med sina gångar, blindgångar, luftventiler och gravkammare. De kunskaper i bygget av Cheopspyramiden som krävdes i matematik, konstruktions- och transportteknik m.m. är emellertid imponerande, speciellt om man betänker att över fyra tusen år skiljer nu från då. Graniten för kamrarna bröts i stora block så långt söderut som vid Assuan, bearbetades med dolorithammare och genom sandslipning och transporterades norrut på Nilen, kalkstenen forslades från de Arabiska bergen, medan sandstenen hämtades från närområdet. Så lyder en av de mer annammade teorierna. Stenarna släpades möjligen fram efter den oljebegjutna marken eller rullades. På ramper, som byggts på olika höjd

allteftersom pyramiden växte, drogs eller spelades stenblocken upp. Många starka armar behövdes. En stor del av samhällets inbyggare var involverade i arbetet, ofria eller fria arbetare, t.ex. i samband med de perioder då Nilen svämmade över och jordbruket stod stilla. Vilket samhälle kunde mobilisera folket för sådana insatser? Ett kontrollsamhälle, ett envælde, där farao som solgudens son hade såväl den politiska som den religiösa makten.

Egypten var därmed en teokrati. Har det funnits sådana senare? Finns det sådana idag? Svaren på båda frågorna är Ja. Var någonstans? Med frågans hjälp har vi således utifrån vår lilla raserade hällkista tagit oss i tid och rum genom historien, tillgodosett historiens betydelse idag och tänkbara framtidsrelevans. Elevens upptäckarglädje och aktiva kunskapsökande har gjort historien begriplig och värdefull för förståelsen av historiska sammanhang och historisk förändring, för demokratiska och odemokratiska system, för variationen i synen på livet och döden, för den odödlige teokratens korta liv i livet vid jämförelse med hans långa liv i döden.

Klasskillnader mellan eliter och folk, mellan förtryckare och förtryckta, i olika tider uppdagas, likaså den befrielsekamp och de revolutioner som följt i förtryckets och enväldenas spår. Historien lär oss också att identifiera dagens makthavare och eliter. Vilka innehar, bebor och äger dagens monumentala skapelser inom byggnationen? Vad säger det om samhällen i vår egen tid? Vem styr över oss?

*

Lärandeprocessen kräver en grundläggande förmåga att *tala, läsa* och *skriva* samt för det erfarenhetsbaserade och förståelseskapande berättandet i tal och skrift förmågan

att söka och utvärdera kunskaper från skilda "källor"

samt att beskriva, tolka, förklara och analysera tillstånd, sammanhang och förändring.

Lärandet i skolan avser *eleven*. Av detta följer att utgångspunkten för varje elevs lärande måste vara elevens intresse, behov och förutsättningar. Eleven skall växa i sitt talande, läsande och skrivande. I inledningsskedet är det avgörande att eleven uppmuntras att våga för att sedan successivt ges möjligheter att tillägna sig allt större färdigheter, som ger de nödvändiga förutsättningarna för att växa i kunskapshänseende, inse historiens *sammanhang* och drivkrafterna bakom historisk *förändring*. I det interaktiva lärandet är det vidare viktigt att läraren inte utnyttjar sitt kunskapsövertag hegemoniskt och monologiskt.

Vi lever alla i en omvärld som lämnar avtryck i våra sinnen och vårt minne, som påverkar oss och får oss att utveckla synsätt. Hela vår tillvaro präglas av erfarenhets- och historiebaserade informationsflöden från massmedier, Tv, filmer, skönlitteratur, dataspel, internet m.m. Allt som händer runtomkring oss har sina orsaker eller söker sina förklaringar, som kan föra oss långt tillbaka i tiden, innan förklaringsvärde och förståelse kan uppnås på konstruktiv och saklig grund.

I "bråttomsamhällets" mediebrus är händelsen ofta kortfattat meddelad och analysen grund, vilket lätt kan föranleda missförstånd, vantolkningar m.m. Vi löper risken att placeras i skenvärldar, där vanföreställningar lätt frodas och lämnar utrymme för dogmatiska trosföreställningar, en rik grogrund för främlingsrädsla (xenofobi), främlingsfientlighet, rasism och avståndstagande från allt som vi vant oss att uppfatta som annorlunda. *En kritisk, självkritisk och källkritisk skolning på det erfarenhetsbaserade förståelse-skapandets grund* kan bilda värn mot sådana tendenser i samhället och därmed inom oss. Och med insikten om att vi alla är unika, olika men lika mycket värda – vem är då annorlunda?

På historieämnet i nuet och i elevperspektivet ankommer det

att utveckla en beredskap att få grepp om informationen i läromedel av skilda slag och att hantera störtfloden av atomistisk massmedial information genom att på dagsaktuella händelser anlägga historiskt välgrundade perspektiv

att läsa historia "baklänges", dvs. utgå från händelser i dagens värld, söka orsaker på kortare och längre sikt för ökat förklaringsvärde och därmed ökad förståelse av det som varit med bäring på det som är

att eftersträva en undervisning i ämnet som hävdar dess samtids- och framtidsrelevans, som gör oss medvetna om att historien lever i våra kunskaper och erfarenheter här och nu och avgör vår framtid genom våra synsätt, ställningstaganden och handlingar i det fortlöpande nuet

att uppöva förmågan att kritiskt ifrågasätta, på källkritikens och annan kritisk grund, i syfte att utvärdera tillförlitligheten hos uppgifter, identifiera värderingar och tendens, schabloniserade synsätt, propaganda, myter och dogmer, och därmed ge eleven förutsättningar att framgent verka aktivt i den demokratiska samhällsprocessen (jfr Englund 1994)

att utveckla en förmåga att tänka historia i nuet på dåets villkor för att motverka förledande anakronismer, där vår tids värderingar får prägla förhållanden i äldre tider och därmed kan bidra till ett historiskt ogrundat vi och domtänkande, ett tänkande i synen på oss själva som förträffliga och andra som avvikande, stundtals onda

att nyansera bilden av oss själva i mötet med den Andre och därmed bli i stånd att bättre förstå andra kulturer och folk i en global värld samt synliggöra det osynliggjorda, marginaliserade grupper m.m.

att arbeta erfarenhetsbaserat, elevaktivt, undersökande och laborativt i undervisningen, där eleven fungerar i rollen som konstruktör eller rekonstruktör av historiens sammanhang och lär sig identifiera drivkrafterna bakom historisk förändring, allt i syfte att uppnå ökat förklaringsvärde för djupare förståelse

att öka sin förståelse i interaktion med andra och med texter – talade, skrivna eller på annat sätt visualiserade – genom kritiskt tänkande och meningsutjämning

att tolka historiens företeelser i relevanta kontexter och diskursiva sammanhang

att bygga meningsbärande sammanhang i historien genom ett konsekvent genomfört orsaks- och konsekvenstänkande

att erfara att allt lärande förutsätter ett ämnesinnehåll, ett lärande om och av något

att uppfatta tolkningsvariation, historiesyner och därmed få elementär kännedom om vetenskapens villkor

att inse att lärande handlar om möten, interaktion och språkspel, där maktens mekanismer måste uppmärksammas (beslutsmakten, kunskapsmakten, förmedlarmakten, marknadsmakten och relationsmakten).

3 Lärdomar av historien

Var och en bör vara historiker i sitt eget liv. Påståendet aktualiserar frågan om vad vi lärt av historien. Somliga har hävdat att historien visar att inga *lärdomar* dragits *av historien*. Andra hävdar att lärdomar visst kan dras av historien. Resonemanget belyser något av en skendebatt som förekommit. Att lärdomar inte dragits av historien innebär inte att lärdomar inte kan dras av den. Påståendet att lärdomar inte dragits aktualiserar flera *infallsvinklar*; *att* varje händelse i varje tidrum är så unik att den aldrig upprepar sig, *att* modeller och teorier är oanvändbara, *att* vi är historielösa och *att* vi är erfarenhetslösa. Den senare tanken är befängd.

Vissa empiriker (*idiografer*) framhåller, i sin syn på historien som en värld i atomer utan inbördes sammanhang, att varje historisk händelse är sin egen och bara kan tolkas i sin egen specifika kontext och diskurs och av det skälet saknar relevans för andra tider. Vissa teoretiker (*nomotetiker*) ser till lagbundenheterna i historien och bortser allt som oftast från den empiri som avviker från teorin. Mellan de idiografiska och nomotetiska ytterligheterna ryms

flertalet historiker av facket. Fundamentalistiska strävanden främjar inte vetenskap utan snarare ovetenskap och dogmatism. Modeller och teorier gör historieforskningen hanterlig och meningsfull. Det vetenskapliga kravet på *kontrollerbarhet* tillgodoser granskningsbehovet. Premisser och teorier, material och metoder skall preciseras. Detta skiljer vetenskapen från mycken annan historieskrivning. Det källkritiska renhållningsarbetet, materialkunskapen och metodmedvetenheten bidrar till det sanningssökande som har klart angivna utgångspunkter. Teorin prövas mot empirin, varvid avvikelser registreras i nyanseringens intresse. Överväganden görs utifrån avvikelsernas art och omfattning och forskningen kan därvid resultera i en revidering av teorin. (Jfr t.ex. Popper 1968. Kuhn 1970.)

I vetenskapliga sammanhang och i skolans undervisning kan det hända att man med hänsyn till syfte och frågeställningar – och för helhetssyn – skapar en egen teori utifrån fragment från andras teorier och utifrån vad empirin kräver. En egen undervisningsmodell om revolutioners orsaker och förutsättningar, förändring under processens gång samt följder på kortare eller längre sikt har utformats på det viset och är därmed i det avseendet en *eklektikers* verk. Hanterbarheten i praktiken får styra forskning och undervisning. (Andersson 1994b. Jfr Hellstrand 1999, s. 156ff.)

Föregivna antaganden, hypoteser och teorier, i sig baserade på empirisk kunskap, tjänar syftet att i mötet med den tillgängliga verkligheten verifiera eller falsifiera utgångspunkterna, markera överensstämmelser eller avvikelser, varvid nya utgångspunkter föreligger för framtida forskning. Historien är föränderlig, så också historievetenskapen, i takt med att vetenskapens redskap förfinas och ny kunskap tillkommer i ett processuellt vetenskapligt lärande. Men till detta kommer att även forskare är barn av sitt tidrums prioriteringar, preferenser och synsätt. Insikten om att historievetenskapen i det avseendet inte är en exakt vetenskap är en viktig kunskap. Men vilken vetenskap är oföränderlig? Vilken vetenskap rymmer enbart eniga forskare?

På senare tid har det i postmodernismens och den ohämmade relativiseringens spår blivit på modet att sudda ut distinktionen mellan fakta och fiktion, mellan historia och litteratur och därmed

undergräva historievetenskapens värde som vetenskap. Lättvindigt har man ignorerat de vetenskapliga kraven på kontrollerbarhet, akribi, den kritiska källgranskningen och vetenskapliga preciseringar med sina preciserade reservationer. Richard Evans m.fl. har kommit till historiens försvar, andra har i populärvetenskapliga eller skönlitterära sammanhang, som Hans Alfredsson, accentuerat vanföreställningen:

Men det finns större och mindre lögnare. Alla som berättar måste välja detaljer. Historikern väljer och däri ligger lögnen. Andra kommer att berätta motsatsen. Den andra lögnen.

(Alfredsson 1997, s.6.)

Påståendet, i den skönlitterära formen, bidrar till vanföreställningen om historisk vetenskap genom att bortse från dess krav på precision och kontrollerbarhet. Genom den inställningen är fara å färde. Är vilken uppgift lika god som en annan, vilken berättelse lika tillförlitlig eller sannolik som en annan, saknas varje erfarenhet i nuet värd att läggas till grund för ställningstaganden som rör vår framtid. Utan att veta hur det blivit som det är förstår vi inte oss själva och vår egen tid, våra lagar och regelverk, vårt handlingsutrymme för aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle med alla dess brister och förtjänster osv. Tankar och idéer som uppstått i olika tider och rum och som lever de facto idag, inom oss i vår värld och vår omvärld, går inte att förneka. Vi lever i våra tankar och föreställningar, som är egna och andras, i generationer, sekler och millennier tillbaka. De är delar av historien och påverkar våra synsätt och vårt handlande. I någon mening, i vårt eget minne och i levande kollektiva minnen som vi inbegripit i vårt eget, är vi historien i nuet inför framtiden.

Att inte mera lärdom dragits av historien kan bottna i en mer eller mindre medveten *historielöshet*. Vissa makthavare har medvetet förvanskats historien för egna syften. Andra har velat nedvärdera dess betydelse. Ämnets återinträde i svensk gymnasieskola som kärnämne kan vara ett uttryck för ett ändrat synsätt från makthavarnas sida. Storhetsvansinne och maktbegär har i olika tider förmått makthavare att uppnå det ingen tidigare uppnått trots att andra tidigare försökt och misslyckats (exemplet erövringen av

Moskva / Ryssland). I andra fall har man beaktat tidigare misslyckanden eller skälen till en nyordning (exemplet Ådalen 31). I det senare fallet har den relevanta frågan ställts: Vill vi militarisera det civila samhället? Kan vi lära något av det som varit trots att alla tidrum och ögonblick syns unika i sig?

Frågan om vilka lärdomar vi kan dra av historien har berörts av såväl historiker som ämnesdidaktiker men även väckt intresse långt utanför akademiernas och skolans värld. Den är samhällsintressant i vid mening, eftersom den berör oss alla och våra möjligheter att utifrån historiska erfarenheter och kunskaper forma vår egen framtid. Den har behandlats av samhällsdebattörer, skönlitterära författare, prosaister och poeter. Den litauiske poeten Czeslaw Milosz har i lyriksamlingen *Vid flodens strand* (2000) betonat den historiska lärdomens betydelse, och han är långtifrån ensam. Alf Henriksson, en bland dem, har vackert skaldat om detta i några strofer:

den blickar aldrig framåt
som inte kan blicka bakåt,
den sörjer illa för barnbarn
som saknar intresse för farfar,
den vet föga om rummet
som inte har känsla för tiden,
den tänker föga på andra
som blott lever här och nu.

(DN 23/2 1966; dagsvers.)

Och Sven Lindqvist har i boken *Livstidsmänniskan* besvarat frågan sålunda:

Om det var någonting jag lärde mig i Latinamerika så var det att framtiden började redan igår. Historien är inte slut, den fortsätter i morgon.

(Lindqvist 1997, s. 142.)

Historien lever i våra erfarenheter, här och nu. Att berika och nyansera vår erfarenhetsvärld med nya forskningsrön är samhällets

- inte minst skolans - men även vår egen uppgift. I varje människa borde finnas en historiker som med kritisk blick lär sig att hantera information för egna framtida syften och som är vaken inför risken för anakronismer i mötet med det som varit samt inför odemokratiska och dogmatiska förförelsekonster i det fortlöpande nuet.

Referenser

Adam af Bremen. 1939. De hamburgske ærkebispers historie. København: Schönbergske forlag.

Adelswärd, Viveka. 1999. Kvinnospråk och fruntimmersprat. Forskning och fördomar under 100 år. Stockholm: Brombergs.

Adler, Björn & Holmgren, Hanna. 2000. Neuropedagogik – om komplicerat lärande. Lund: Studentlitteratur.

Adorno, Theodor & Horkheimer, Max. 1981. Upplysningens dialektik. Göteborg: Röda förlaget.

Adorno, Theodor m.fl. 1987. Kritisk teori. En introduktion. Göteborg: Daidalos.

Ahlsén, Elisabeth & Allwood, Jens, red. 1999. Språk i fokus. Lund: Studentlitteratur.

Ahonen, Sirkka. 1997. Historia som kritisk process. I: Karlegård & Karlsson 1997, nedan.

Alerby, Eva. 1998. Att fånga en tanke. En fenomenologisk studie av barns och undomars tänkande kring miljö. Luleå: Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.

Alfredsson, Hans. 1999. Attentatet i Pålsjö skog. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Altstadt, Ann-Charlott & Greider, Göran. 1999. Liten ordbok för underklassen. Stockholm: Ordfront.

Alway, Joan. 1995. Critical theory and political possibilities: conceptions of emancipatory politics in the works of Horkheimer, Adorno, Marcuse and Habermas. Westport, Conn.: Greenwood press.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. 1994. Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Bo, red. 2000. Samhällets demokratiska värdegrund. En fråga om mångfald, olikhet men lika värde. Värdegrunden nr 1. Göteborg: Värdegrunden tematiserad forskning, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo. 2001. Värdegrunden i "poesi" och "vardag". Inblickar i poesins värld, i styrandes domän och i tidningars spegel. Värdegrunden nr 2. Göteborg: Värdegrunden tematiserad forskning, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo, red. 2002. Lärande dialoger, ämnesdidaktiska perspektiv. Värdegrunden nr 3. Göteborg: Centrum för värdegrundsstudier, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo. U.å. Omvärldar och gränslöshet. Från struktur till språkspel i Wittgensteins idévärld. (Manus.)

Andersson, Bo. 1980. Folkbildning i perspektiv. Studieförbunden 1870-2000. Stockholm: LT:s förlag.

Andersson, Bo. 1968. Engelsk partihistoria 1603-1660. Några aspekter. Historisk tidskrift 1968.

Andersson, Bo. 1975. Den engelska revolutionens orsaker. Forskningsläge och försök till syntes. Historisk tidskrift 1975.

Andersson, Bo. 1975. Skara och dess omvärld 1870-1970. I: Skara. II. 1700-1970. Staden i länet. Bo Andersson, red. Skara: Skara historiekommitté.

Andersson, Bo. 1972. Den wieselgrenska nykterhetsrörelsens renässans. Svenska nykterhetssällskapet och brännvinsfrågan 1880. Scandia 1972.

Andersson, Bo. 1981. Något om Norden och nordismen i tanke och handling. I: Svenskt, nordiskt, afrikanskt. Historiska studier tillägnade Åke Holmberg. Göteborg: Meddelanden från Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo. 1982. Relationer och omvärldar. Studier kring organiserade arbetar- och nykterhetsintressen i 1880-talets folkrörelsesamhälle – särskilt Stockholms. Meddelanden från Historiska institutionen nr 24. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo. 1994a. Grepp på historien. SO-rapport nr 1994:1. Göteborg: Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo. 1994b. Understanding revolutions. SO-report no 1994:2. Göteborg: Department of didactics, University of Göteborg.

Andersson, Bo. 1990. Att förstå revolutioner. I: Historielärarnas förenings årsskrift 1989/1990.

Andersson, Bo. 1996. Vad betyder historia för mig? Historiemedvetandet hos lärarkandidater före och efter en kurs: en fallstudie. I: Historiedidaktik i Norden. 6. 1996. Se Historiedidaktik i Norden.

Andersson, Bo. 1998. Delen och helheten. Lokalhistoria och ämnesdidaktik. SO-rapport nr 1998:1. Göteborg: Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.)

Andersson, Bo. 1974. The quantifier as qualifier. Some notes on qualitative elements in quantitative content analysis. Publication no 3. Göteborg: Research section post war history, Department of History, University of Gothenburg.)

Andersson, Bo & Hägglund, Solveig, red. 2002. Barnets rättigheter. Värdegrunden 4. Göteborg: Centrum för värdegrundsstudier, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo, Bang-Dryselius, Lena, Olsson, Ingrid & Svensson, Thommy. 1977 Kupphändelserna i Indonesien 1965. En källkritisk analys. Historisk tidskrift 1977.

Andersson, Bo, Casperson, Sigward & Hermansson Adler, Magnus. 2001. Undervisning i historia i skolan. Något om historiedidaktikens teori och praktik. IPD-rapporter 2001:9. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Andersson, Bo & Sanderoth, Ingrid. 1996. Vad är historia och vad är geografi. Att utveckla begreppslig förståelse - ett led i skapandet av lärarprofessionalitet hos lärarstuderande. SO-rapport nr 1996:2. Göteborg: Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.

Andolf, Göran. 1972. Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820-1965. Studia historica upsaliensia. Uppsala: Uppsala universitet.

Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard. 1991. Didaktik för lärare. Didactica 1. Stockholm: HLS förlag.

Ariès, Philippe. 1982. Barndomens historia. Stockholm: Gidlund.

Asplund, Johan. 1979. Teorier om framtiden. Stockholm: Liber.

Barthes, Roland. 1982. Inaugural lecture, Collège de France. I: Sontag, Susan, red. 1982. A Barthes reader. London: Jonathan Cape.

Behre, Göran, utg. 1990-95. Projektet Europa och läroboken. Småskrifter. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Behre, Göran. 1968. Svenska rikets uppkomst. Göteborg: Akademiförlaget.

Behre, Göran & Odén, Birgitta. 1982. Historievetenskap och historiedidaktik. Lund: Liber förlag.

- Benito, Miguel & Kaiser, Andreas. 1998. Tvåspråkighet. En kommenterad urvalsbiografi. Borås: Invandrarförlaget.
- Benjamin, Walter. 1969. Bild och dialektik. Staffanstorp: Cavefors.
- Berggren, Henrik. 1995. Seklets ungdom. Retorik, politik och modernitet 1900-1939. Stockholm: Tidens förlag.
- Bergmann, Klaus m.fl. 1979. Handbuch der Geschichtsdidaktik. Bd 1-2. Düsseldorf: [Schwann].
- Bergmann, Klaus. 1992. Geschichte in der didaktischen Reflexion. I: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Schwann.
- Bliding, Marie. 2004. Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan. Göteborg studies in educational sciences 214. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Bloch, Marc. 1976. The historian's craft. Manchester: Manchester university press.
- Blomqvist, Jerker & Teleman, Ulf, red. 1993. Språk i världen. Broar och barriärer. Lund: Studentlitteratur.
- Braaten, Jane. 1991. Habermas critical theory of society. Albany: State University of New York Press.
- Braudel, Fernand. 1949. La méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. Paris. (Boken finns numera även i svensk översättning.)
- Bringéus, Nils-Arvid. 1977. Bouppteckningar som etnologisk källa. Lund: Signum.
- Bruner, Jerome. 1996. The culture of education. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Bryld, Claus m.fl. 1999. At formidle historie - vilkår, kendetegn, formål. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Brändström, Kjell-Arne, red. 2000. Bilden av det samiska. Samerna och det samiska i skönlitteratur, forskning och debatt. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Brömssen, Kerstin von. 2003. Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Göteborg

studies in educational sciences 201. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Bulhof, Ilse. 1980. Wilhelm Dilthey - a hermeneutic approach to the study of history and culture. Haag: Nijhoff.

Burke, Peter. 1995. Samtalskonstens historia. Göteborg: Daidalos.

Burton, Nina. 1998. Det splittrade alfabetet. Tankar om tecken och tystnad mellan naturvetenskap, teknik och poesi. Stockholm: Brutus Östling/Symposion.

Bøe, Jan Bjarne. 2002. Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, Jan Bjarne. 1999a. Å fortelle om fortiden. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, Jan Bjarne. 1999b. Barnet og fortellingen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, Jan Bjarne. 1999c. Å fortelle om fortiden. Elevhefte. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, Jan Bjarne. 1995. Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området. Oslo: Universitetsforlaget.

Bøe, Jan Bjarne. 1993. De utsatte. Psykiatriske pasienter i privatpleie på Jæren 1950-1970. Oslo: Universitetsforlaget.

Börestam, Ulla & Huss, Leena. 2001. Språklige möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik. Lund: Studentlitteratur.

Carr, E. H. 1965. Vad är historia. Stockholm: Prisma.

Claesson, Bo, red. 2003. Samer och ursprungsbefolkningars rättigheter. Värdegrunden 4. Göteborg: Centrum för värdegrundsstudier, Göteborgs universitet.

Claesson, Silwa. 1999. "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Göteborg studies in educational sciences 130. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Clark, Stephen. 1990. Paul Ricoeur. London: Routledge.

Clausen, H. P. 1968. Hva er historie. Oslo.

Collin, Finn & Guldman, Finn. 2000. Språkfilosofi. En introduktion. Falun: Nya Doxa.

Comenius, Johan Amos. 1999. Didactica Magna. Stora undervisningsläran. Översättning av Tomas Kroksmark. Lund: Studentlitteratur.

Connell-Smith, Gordon & Lloyd, Howell. Relevance of history. Heinemann.

Dahlgren, Stellan & Florén, Anders. 1996. Fråga det förflutna. En introduktion till modern historieforskning. Lund: Studentlitteratur.

Dennett, Daniel C. 1999. Att förstå medvetandet hos människor och djur. Stockholm: Natur och kultur.

Derrida, Jacques. 1970. Om grammatologi. Viborg: Arena.

Derrida, Jacques. 1999. Den andres enspråkighet eller den ursprungliga protesen. Göteborg: Daidalos.

Dewey, John. 1938. Experience and education. New York: Collier books.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid. 2000. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Stockholm: Liber.

Durhán, Ewa. 1998. Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia. En kritisk analys. I: Larsson, Hans Albin. 1998. Historiska utmaningar. Jönköping: Jönköping university press.

Egidius, Henry. 1981. Riktningar i modern pedagogik. Stockholm: Natur & kultur.

Eikeland, Halvdan. 1999. Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Einarsson, Jan. 2000. Barns språkliga dagar. Lund: Studentlitteratur.

Ekström, Susanna & Godée, Christina. 1992. Språk. Stockholm: Allmänna förlaget.

Elmbrant, Björn. 1995. Politikens ABC. Stockholm: Bokförlaget Fischer.

Englund, Tomas. 1994. Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

- Engquist, Anders. 1999. Om konsten att samtala. En bok för människor i kontaktyrken. Stockholm: Prisma.
- Eribon, Didier. 1991. Michel Foucault. Moderna franska tänkare 9. Stockholm: Brutus Östling.
- Eriksson, Henrik. 2002. Den diplomatiska punkten - maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Göteborg studies in educational sciences 172. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Evans, Richard J. 2000. Till historiens försvar. Stockholm: SNS förlag.
- Fazlhashemi, Mohammad. 1999. Exemplets makt. Föreställningar om Europa/Väst i Iran 1850-1980. Stockholm: Brutus Östling/Symposion.
- Filosofilexikonet. 1997. Red. av Poul Lübcke. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Florén, Anders & Ågren, Henrik. 1998. Historiska undersökningar. Grunder i historisk teori, metod och framställningssätt. Lund: Studentlitteratur.
- Floud, Roderick. 1990. An introduction to quantitative methods for historians. London: Routledge.
- FoF. Forskning och framsteg. (Tidskrift.)
- Forsman, Birgitta. 2004. Forskares frihet. Om makt och moral. Lund: Studentlitteratur.
- Forsström, Karl-Erik. 1967. Fällor och fel i statistiken. Stockholm: Tema / Rabén & Sjögren.
- Foucault, Michel. 1986. Vansinnets historia under den klassiska epoken. Stockholm: Arkiv.
- Foucault, Michel. 1987. Övervakning och straff. Fängelsets födelse. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel. 1970. The order of things: an archeology of the human sciences. London.
- Foucault, Michel. 1980. Power, knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977. Colin Gordon, ed. New York: Pantheon.

Foucault, Michel. 1980. Sexualitetens historia. 1. Viljan att veta. Stockholm: Gidlund.

Foucault, Michel. 1993. Diskursens ordning. Stockholm: Symposion.

Fredriksson, Gunnar. 1966. Det politiska språket. Stockholm: Bo Cavefors bokförlag.

Funk, Dmitriy A. & Sillanpää, Lennard, red. 1999. The small indigenous nations of northern Russia. A guide for researchers. Åbo: Social science research unit, Åbo akademi university.

Gadamer, Hans-Georg. 1960. Wahrheit und Methode. (1997. Sanning och metod i urval.) Göteborg: Daidalos.

Giddens, Anthony. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity press.

Guttorm Kvenangen, Per. 1996. Samernas historia. Kiruna: Sameskolstyrelsen.

GyVux 1993:14. Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. Naturvetenskapsprogrammet. Program mål, kursplaner och kommentarer. Stockholm: Skolverket.

GyVux 1993:16. Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. Samhällsvetenskapsprogrammet. Program mål, kursplaner och kommentarer. Stockholm: Skolverket.

Habermas, Jürgen. 1968. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main.

Habermas, Jürgen. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. 1-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 1984, 1987. The theory of communicative action. Del 1 och 2. Boston: Beacon Press.

Habermas, Jürgen. 1990. Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle. Anders Molander, red. Göteborg: Daidalos.

Hagtvet, Bente Eriksen & Pálsdóttir, Herdís. 1998. Lek med språket. Stockholm: Natur och kultur.

Hammarlund, K. G. 1998. Barnet och barnomsorgen. Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt. Avhandlingar från Historiska institutionen i Göteborg 19. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Harbo, Torstein & Kroksmark, Tomas. 1986. Grundskolans didaktik. Lund: Studentlitteratur.

Hartsmar, Nanny. 2001. Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Heidegger, Martin. 1981. Varat och tiden. 1-2. Lund: Doxa.

Held, David. 1990. Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas. Cambridge: Cambridge Polity Press.

Hellquist, Elof. 1999. Svensk etymologisk ordbok. Andra bandet. Malmö: Gleerups.

Hellstrand, Åke. 1999. Den historiska berättelsen i undervisningen. Del 2. Stockholm: Dialogos.

Henriksson, Alf. 1966. (Dagsvers i Dagens nyheter 23/2 1966.)

Historiedidaktik i Norden. 2. 1985. Nordisk konference om historiedidaktik, Tvärminne 1984. Köpenhamn: Danmarks lærerhøjskole.

Historiedidaktik i Norden. 3. 1988. Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen 1987. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.

Historiedidaktik i Norden. 5. [1994]. Nordisk konference om historiedidaktikk, Løjt 1993. Vejle: Kroghs forlag.

Historiedidaktik i Norden. 6. 1996. Nordisk konferens om historiedidaktik, Tammerfors 1996. København: Institut for humanistiske fag, Historie og samfundsfag, Danmarks lærerhøjskole.

Historielärarnas förenings årsskrift (för Sverige). Stockholm: Historielärarnas förening.

Historisk tidskrift (för Sverige). Stockholm: Svenska historiska föreningen.

Historisk tidskrift 2002:2. (Temanummer om historiebruk.)

Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia. 2002. Rätten att skriva människan. Historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp. Historisk tidskrift 2002:4.

Holm, Lena. 1991. The use of stone and hunting of reindeer. A study of stone tool manufacture and hunting of large mammals in the central Scandes c. 6000 – 1 BC. Umeå: Department of archaeology, University of Umeå.

Holmberg, Åke. 1988. Världen bortom Västerlandet. Svensk syn på fjärran länder och folk från 1700-talet till första världskriget. Göteborg: Kungl. Vetenskaps- och Vitterhetssamhället.

Hultman, T. G. 1990. Språk och kön i skolan. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1990: 1.

Hultqvist, Kenneth & Peterson, Kenneth. 1995. Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. *Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. Stockholm: HLS förlag.

Huss, Leena. 1999. Reversing language shift in the far north. Linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland. *Acta universitatis upsaliensis. Studia uralica upsaliensia* 31. Uppsala: Uppsala universitet.

Huss, Leena, red. 1996. Många vägar till tvåspråkighet. *Uppsala multiethnic papers* 38. Uppsala: Centre for multiethnic research, Uppsala universitet.

Härenstam, Kjell. 1993. Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. *Göteborg studies in educational sciences* 93. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Hörnqvist, Magnus. 1996. Foucaults maktanalys. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Idéer om jämlikhet. 1996. *Texter bl.a. av David Miller, Richard Norman, James Fishkin och John Schaar. Tidens idéserie* 8. Stockholm: Rabén Prisma.

Idéer om rättvisa. 1993. *Texter av John Rawls, Amartya Sen, Michael Walzer. Introduktioner av Sven Ove Hansson och Jörgen Hermansson. Tidens idéserie* 1. Stockholm: Tidens förlag.

Ill. Vet. Illustrerad vetenskap. (Tidskrift.)

Janson, Tore. 1997. *Språken och historien*. Stockholm: Norstedts.

Jarrick, Arne & Söderberg, Johan. 1993. *Praktisk historieteori*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Jean, Georges. 1991. *Skriftens historia genom sex tusen år*. Stockholm: Berghs förlag.

Jensen, Bernard Eric. 1997. *Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: Karlegård & Karlsson 1997, nedan*.

Jensen, Bernard Eric. 2002. Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs. *Historisk tidskrift* 2002:4.

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

Jensen, Sven Sødring. 1978. *Historieundervisningsteori*. Köpenhamn: Christian Ejlers' forlag.

Jernström, Elisabet & Johansson, Henning. 1997. *Kulturen som språngbräda. Lärande i ett flerkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Johannesson, Kurt, Josephson, Olle & Åsard, Erik, red. 1998. *Ordet är en makt. Svenska tal från Torgny lagman till Carl Bildt och Mona Sahlin*. Stockholm: Norstedts.

Johnsen, Egil Børre. 1992. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian university books.

Johnsen, Egil Børre. 1998. *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jonsson, Britta & Roth, Klas, red. 2003. *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Josephson, Olle, red. 1996. *Arbetarna tar ordet. Språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse*. Stockholm: Carlssons.

Jørgensen, Marianne & Philips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kant, Immanuel. 1996. *Om den eviga freden*. Stockholm: Rabén Prisma.

Karlegård, Christer. 1991. *Undervisa i svensk historia*. Lund: Studentlitteratur.

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

Karlegård, Christer & Toftenow, Hans, red. 1990. *Miljöhistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Karlegård, Christer. 1997. *Den historiska berättelsen. I: Karlegård & Karlsson 1997, nedan*.

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

Karlsson, Klas-Göran. 1997. *Historiedidaktik och historievvetenskap - ett spänningsfyllt förhållande*. I: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran, red. 1997, ovan.

Karlsson, Klas-Göran. 1998. *Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen*. I: Larsson, Hans Albin, red. 1998. *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping: Jönköping university press.

Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan. 2003. *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.

Kjeldstadli, Knut. 1998. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.

Klinge, Matti. 1994. *En blick på Finlands historia*. Keuru: Otava bokförlag.

Koselleck, Reinhart. 1985. *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kotsinas, Ulla-Britt. 1996. *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren studie-förlag.

Kritisk teori - en introduktion. 1987. John Burill, red. Göteborg: Daidalos.

Krokmark, Tomas. 1989. *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.

Krokmark, Tomas, red. 1999. *Didaktikens carpe diem. Att fånga den didaktiska vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

Kuhn, Annette. 1977. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel-Verlag.

Kullberg, Birgitta. 2004. *Lust- och undervisningsbaserat lärande - ett teori-bygge*. Lund: Studentlitteratur.

Kvist, Roger. 1994. *Nordamerikansk indianpolitik kring sekelskiftet - en forskningsöversikt*. *Historisk tidskrift* 1993: 4. (Se tidskriften.)

Kymlicka, Will. 1998. *Mångkulturellt medborgarskap*. Falun: Nya Doxa.

Kursplaner för grundskolan. 2000. www.skolverket.se; www.regeringen.se

Ladberg, Gunilla. 2000. Skolans språk och barnets - att undervisa barn från språkliga minoriteter. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla. 1994. Tala många språk. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Lappekodisillen. 1998. Den første nordiske samekonvensjon? Diedut 1998: 3. Kautokeino: Nordisk samisk institutt.

Larsson, Hans Albin. 1998. Historiedidaktiska utmaningar. Jönköping: Jönköping university press.

Larsson, Hans Albin. 2001. Barnet kastades ut med badvattnet. Historien om hur undervisning närmast blev historia. Aktuellt om historia 2001:2. Lund: Idéhuset.

Larsson, Hans Albin, red. 2004. Forskningsfronten flyttas fram igen. Tankeklimat och produktion. Aktuellt om historia 2004: 2. Lund: HLF förlag.

Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla, red. 1996. Vägar till lärares lärande. Lund: Studentlitteratur.

Liedman, Sven-Eric. 1992. Från Machiavelli till Habermas. Texter i politisk idéhistoria i urval och med inledningar och kommentarer. Stockholm: Bonniers.

Lindqvist, Stellan & Hyltegren, Gunnar. 1995. Att utveckla elevers tänkande - en teoretisk praktika för samhällsorienterande ämnen. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lindqvist, Sven. 1997. Livstidsmänniskan. Om meningars mening. Stockholm: Ordfront.

Lindström, Fredrik. 2002. Världens dåligaste språk. Stockholm: Bonnier/Månpocket.

Lindö, Rigmor. 1998. Det gränslösa språkrummet. Om barns tal och skriftspråk i didaktiskt perspektiv. Lund: Studentlitteratur.

Linnarud, Moira. 1993. Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.

Loit, Aleksander. 1982. Syntes i historievetenskapen. I: Behre & Odén 1982, ovan.

Lpf 94. 1994. Se Lpo 94.

Lpfö 98. 1998. Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpo 94. 1994. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpo 98, anpassad. 1998. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundborg, Herman. 1919. Svenska folktyper: bildgalleri, ordnat efter rasbiologiska principer och försett med en orienterande översikt. Stockholm: Tullbergs förlag.

Lundborg, Herman & Runström, John. 1921. The Swedish nation in word and picture. Stockholm.

Lundmark, Lennart. 1982. Kronans lappskatt och fångstsamhällets upplösning. Historisk tidskrift 1982: 4. (Se tidskriften.)

Lundmark, Lennart. 1998. Så länge vi har marker. Samerna och staten under sexhundra år. Stockholm: Rabén Prisma.

Långström, Sture. 2001. Ungdomar tycker om historia och politik – en studie i pedagogiskt arbete. Didactica Umenensis. Rapporter från Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå: Umeå universitet.

Långström, Sture. 1997. Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.

Makkreel, Rudolf. 1975. Dilthey: philosopher of human studies. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Margalit, Avishai. 1998. Det anständiga samhället. För en värdighetens politik. Göteborg: Daidalos.

Mc Carthy, Thomas. 1984. The critical theory of Jürgen Habermas. Cambridge: Polity Press.

Milosz, Czeslaw. 2009. Vid flodens strand. Stockholm: Brombergs.

Minde, Henry. 1996. The making of an international movement of indigenous peoples. Scandinavian journal of history 1996: 3. Oslo: Scandinavian university press.

Myhrberg, Ingemar. 1985. Ubåtsvalsen. En motbok till rapporterna från ÖB och Ubåtskyddskommissionen. Göteborg: Haga bokförlag.

Möller, Håkan, red. 2001. Den gamla psalmboken. Ett urval ur 1695, 1819 och 1937 års psalmböcker. Svenska klassiker utg. av Svenska akademien. Lund: Atlantis.

Mörner, Magnus. 1980. Samers och indianers rätt till jorden – en historisk jämförelse inför Högsta domstolen. Historisk tidskrift 1980: 4. (Se tidskriften.)

Nationalencyklopedins ordbok. 1996. Bd 2. Höganäs: Bra böcker.

Naucmér, Kerstin, Welin, Ritva & Ögren, Margreth. 1993. Kultur- och språkmöten. Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan. Stockholm: Allmänna förlaget.

Newton, Douglas P. 2003. Undervisa för förståelse. Vad det är och hur man gör det. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jerker & Nyrén, Ulf. 1997. Svenska folkets berättelser. Borås: Diagonal förlag.

Nilsson, Roddy. 2000. Den närvarande frånvaron eller i väntan på Foucault: En diskussion om Foucault och den svenska historiedisciplinen. Historisk tidskrift 2000: 2.

NOU 1997: 4-5. Norges offentlige utredninger. 4. Naturgrunnlaget for samisk kultur. 5. Urfolks landrettigheter etter folkerett og utenlandsk rett – bakgrunnsmateriale for Samerettsutvalget. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Nybohm, Thorsten. 1982. Emancipatorisk historieforskning. I: Behre & Odén 1982, ovan.

Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal. 2001. Stockholm: Svenska språknämnden & Norstedts.

Odén, Birgitta & Schiller, Bernt. 1970. Statistik för historiker. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Olsson, Lena. 1986. Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985. Lund: Liber.

Ong, Walter J. 1991. Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet. Göteborg: Anthropos.

Piaget, J. 1971. The language and thought of the child. London: Routledge & Kegan Paul.

Päiviö, Nils Johan. 2001. Lappskatteländens rättsliga utveckling i Sverige. Diedut 2001: 3. Kautokeino: Nordisk samisk institutt.

Raag, Raimo. 1999. Från allmogemål till nationalspråk. Språkvård och språkpolitik i Estland från 1857 till 1999. Acta universitatis upsaliensis. Studia multiethnica upsalienses 12. Uppsala: Uppsala universitet.

Ranke, Leopold von. 1824. Geschichten der Romanischen und Germanischen Völker von 1494 bis 1535. Leipzig.

Rawls, John. 1996. En teori om rättvisa. Göteborg: Daidalos.

Reese-Schäfer, Walter. 1993. Karl-Otto Apel. En introduktion. Med efterord av Habermas. Göteborg: Daidalos.

Reese-Schäfer, Walter. 1998. Jürgen Habermas. En introduktion. Göteborg: Daidalos.

Reichenberg, Monica. 2000. Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Göteborg studies in educational sciences 149. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Reichenberg Carlström, Monica. 1998. Koherens, röst och läsning på ett andraspråk. Rapporter om svenska som andraspråk. Rosa 2. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Reichmann, W. J. 1964. Rätt och fel i statistik. Stockholm: Wajlström & Widstrand.

Richardson, Gunnar. 1963. Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet. Göteborg: Akademiförlaget.

Ricoeur, Paul. 1950. Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire. Paris.

Ricoeur, Paul. 1970. Husserl: an analysis of his phenomenology. Evanston: Northwestern University Press.

Ricoeur, Paul. 1973. Hermeneutik und Strukturalismus: der Konflikt der Interpretationen. München.

Ricoeur, Paul. 1975. La métaphore vive. Paris: Seuil. (Tysk översättning: Die lebendige Metaphor. 1991. München.)

Ricoeur, Paul. 1977. Metafor och hermeneutik. I: Horace Engdahl m.fl., Hermeneutik. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Ricoeur, Paul. 1981. *Hermeneutics and the human sciences: essays on language and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, Paul. 1985. *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris. (Eng. övers.: *Time and narrative. Vol III*. 1988. Chicago: University of Chicago Press.)
- Ricoeur, Paul. 1986a. *A l'école de la phénoménologie*. Paris: Urin [förlag].
- Ricoeur, Paul. 1986b. *The rule of the metaphor: multidisciplinary studies of the creation of meaning in language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ricoeur, Paul. 1987. *Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1996. *A key to Husserls ideas*. Milwaukee, Wisc.: Marquette University Press.
- Ricoeur, Paul. 1993. *Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Stockholm: Brutus Östling, Symposion.
- Roderick, Rick. 1986. *Habermas and the foundations of critical theory*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Ruong, Israel. 1982. *Samerna i historien och nutiden*. Stockholm: Bonnier Fakta.
- Samernas historia. 1996. Kiruna: Sametinget.
- Sandell, Ove. 1999a. *Den varme kunnskapen*. Bergen: Institutt for praktisk pedagogikk, Universitetet i Bergen.
- Sandell, Ove. 1999b. *Veiledet praktisk læring*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Saussure, Ferdinand de. 1970. *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- Segerdahl, Pär. 1998. *Språkteorier och språkspel. Fem moderna språkteorier ur en Wittgensteininspirerad synvinkel*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan. 1984. *Textum institutionis. Den pedagogiska väven: en studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige*. Malmö: Liber / Gleerup.
- Selander, Staffan. 1988. *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.

Severin, Roland. 2002. Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Göteborg studies in educational sciences 182. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Sjölin, Rolf. 2002. En studie i icke-makt. Samer och samefrågor i svensk politik. Diedut 2002: 3. Kautokeino: Nordiska sameinstitutet, NSI.

Sjöström, Sören. 2001. Semantisk förändring. Hur ord får nya betydelser. Lund: Studentlitteratur.

Sköld, Peter. 1993. Samerna och deras historia. Metodövningar i samisk 1600- och 1700-talshistoria. Rapport nr 29. Umeå: Center for arctic research, Umeå university.

SOU 1989: 41. Samerätt och sameting. Huvudbetänkande av samerättsutredningen. Stockholm: Regeringskansliet.

SOU 1999: 25. Samerna - ett ursprungsfolk i Sverige. Frågan om Sveriges anslutning till ILO:s konvention nr 169. Stockholm: Regeringskansliet.

Stanford, Michael. 1995. Handbok i historiska studier. Lund: Studentlitteratur.

Steffe, Leslie P. & Gale, Jerry, red. 1995. Constructivism in education. Hillsdale: Erlbaum.

Strömquist, Siv, red. 1992. Tal och samtal. Lund: Studentlitteratur.

Svartvik, Jan. 2002. Engelska - öspråk, världsspråk, trendspråk. Stockholm: Nordstedts/Pan.

Taylor, Charles. 1995. Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. Med bidrag av Anthony Appiah, Jürgen Habermas, Steven Rockefeller, Michael Walser, Susan Wolf. Amy Gutmann (red). Göteborg: Daidalos.

Thavenius, Jan. 1983. Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan. Stockholm: Symposion.

Thurén, Torsten. 1997. Källkritik. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Tidholm, Thomas. 2001. Meningen. Dikter. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Tiller, Tom. 1998. Lärande i vardagen: om lärares lärande. Stockholm: Gothia.

Tingsten, Herbert. 1969. Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda. Stockholm: Norstedt.

Tosh, John. 2000. Historisk teori och metod. Lund: Studentlitteratur.

Trenter, Cecilia. 1999. Granskningens retorik och historisk vetenskap. Acta universitatis upsaliensis. Studia historica upsaliensia 192. Uppsala: Uppsala universitet.

Utsi, John E. 1993. We are still alive. I: The Saami. People of the sun and wind. Jokkmokk: Ájtte, Swedish mountain and Saami museum.

Wallis, Allen & Roberts, Harry. 1964. Vad är statistik. Stockholm: Aldus / Bonnier.

Virtanen, May-Lis. 1985. Invandrarbarnen och fosterlandet. Lund: Liber.

Wittgenstein, Ludwig. 1953. Philosophische Untersuchungen. (Sv. övers.: Filosofiska undersökningar. 1992. Stockholm: Thales.)

Wright, Georg Henrik von. 1979. Humanismen som livshållning och andra essayer. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Wright, Georg Henrik von. 1971. Explanation and understanding. London: Routledge.

Wright, Georg Henrik von. 1988 (och 2000). Vetenskapen och förnuftet: ett försök till orientering. Stockholm: Månocket.

Wright, Georg Henrik von. 1994 (och 2000). Myten om framsteget: tankar 1987-1992. Stockholm: Bonnier.

Wright, Georg Henrik von. 1995. Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök 1945-1994. Stockholm: Bonnier.

Vygotskij, Lev S. 2001. Tänkanke och språk. Göteborg: Daidalos.

VTF. 1987. Vår tids filosofi. Lübcke, P., red. Stockholm: Forum.

Zander, Ulf. 1998. Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes. I: Historiedidaktiska utmaningar. Hans Albin Larsson, red. Jönköping: Jönköping university press.

Zeitschrift für Sozialforschung.

Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna. 1995. Stockholm: Skolverket.