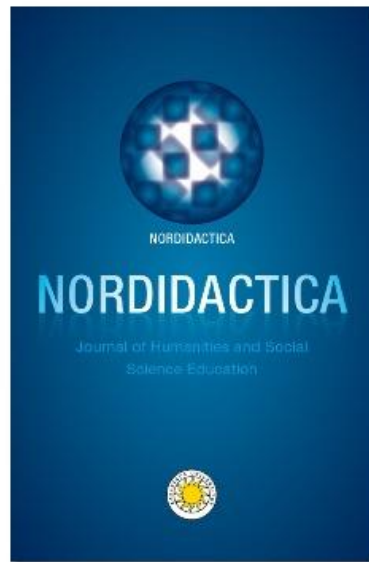


Historia som ämnesdisciplin och vardagsliv – ämnesdidaktiska utmaningar i ett flerkulturellt samhälle

KG Hammarlund



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Historia som ämnesdisciplin och vardagsliv – ämnesdidaktiska utmaningar i ett flerkulturellt samhälle

KG Hammarlund

Högskolan i Halmstad

Abstract: History as discipline and as lifeworld. Challenges of history teaching and learning in a multicultural society

Even if an overwhelming majority of historians acknowledges that history can harbour a multitude of interpretations and thus a multitude of narratives of the past, history – as encountered by students from primary school to the first year at the university – more often than not takes the form of a single, coherent narrative marked by an almost inexorable determinism. Ever since the beginning of the 19th century, such public narratives have served as instruments for promoting a shared sense of (national) community, not least within the compulsory school system. In our time, in our pluralistic societies where the idea of a common past shared by all has become untenable, such public narratives also pose a dilemma that is both political and ethical: how can social coherence, inclusion, and integration be achieved if (a) community is dependent on a shared past while (b) no shared past can be found? In this article I suggest that a possible way of solving, or steering clear of, this dilemma is through a history education that strives to promote an understanding of history as interpretations, as (re-)constructions of narratives of the past. Such an understanding underlines the importance of being able to deconstruct already existing narratives. It will also elucidate history's role in society, a role that consists not only of what history says about the past but also of what history does for shaping our perceptions of the present and the future. And, finally, it offers students the tools needed for evaluating and choosing among the many narratives of the past, picking those that may serve them as aids for temporal orientation in everyday life.

KEYWORDS: HISTORICAL CONSCIOUSNESS, PLURALISM, MORAL DIMENSIONS IN HISTORY

About the author: KG Hammarlund (FD Historia och MA Education) är universitetslektor vid Högskolan i Halmstad där han också är ämnesansvarig för historia inom lärutbildningen. Han är särskilt intresserad av historiedidaktikens kunskapssteoretiska aspekter. Som medlem i The International Society for the Scholarship of Teaching and Learning in History är Hammarlund också engagerad i utvecklandet av en välfungerande historiedidaktik i högre utbildning.

Historiens moraliska laddning och politiska sprängkraft har sällan givits ett så fullödigt och samtidigt så koncentrerat uttryck som i parollen från George Orwells roman *Nineteen Eighty-Four*:

Who controls the past controls the future. Who controls the present controls the past.

Med fjorton ord understryker Orwell det centrala men kanske emellanåt förbisedda förhållande som kommer till uttryck i Karl-Ernst Jeismanns klassiska definition av vad historiemedvetande är: förhållandet mellan vår tolkning av det förflutna, vår förståelse av nutiden och vårt perspektiv på framtiden (Jeismann 1979, s. 42). Det är från vår plats i nuet som vi betraktar det förflutna, och vad vi ser är beroende av vad utsiktsplatsen tillåter oss att se.

En sådan förståelse av historien och av vår inbäddning i tiden är förstås mycket äldre än både Jeismanns och Orwells texter. Den återfinns hos Benedetto Croce och hans konstaterande att all historia är samtidshistoria,

...because, however remote in time events there recounted may seem to be, the history in reality refers to present needs and present situations wherein those events vibrate (Croce 1949, s. 19).

Den återfinns i Friedrich Nietzsches ord att vi behöver historien för vårt liv och vårt handlande, inte för att vända oss bort från liv och handling (Nietzsche 1909, s. 3). Ja, Peter Aronsson påpekar att tanken formulerades redan av kyrkofadern Augustinus som talade om möjligheten att betrakta tiden som tre epoker: det nu som rymmer det förflutna, det nu som rymmer det närvarande och det nu som rymmer framtiden (Aronsson 2011, s. 21).

Vad som gör Orwell till en avvikare i detta sällskap är förstås att han tillför och understryker vikten av ett maktperspektiv, något som också framträder, om än mindre tillspetsat, hos Jeismann. Vår egen individuella uppfattning av historien, i hela dess utsträckning – förflutenhet, nutid, framtid – har vi i någon mån makt och frihet att utforma på egen hand. Men vårt förhållande till historien är aldrig enbart en privatsak. Historiemedvetande, säger Jeismann, bottnar också i kollektiva erfarenheter, och dessa är avgörande, rentav nödvändiga, för samhällets uppkomst och bestånd (Jeismann 1979, s. 43). Frågan är då vem som har makten över hur den kollektiva erfarenheten avgränsas och beskrivs. Sker det i deliberativa samtal på ett torg dit alla har tillträde?

Ja, till en del – men inte enbart. Den gemensamma historiens betydelse för samhällets bestånd har förstås länge uppmärksamats av samhällets stöttepelare. I den moderna epokens stat för vilken utbildningsmonopolet är ett karakteristiskt inslag har det således varit självklart att den obligatoriska skolans historieundervisning utformats på ett sådant sätt att den konsoliderar en stabiliserande gemenskap. Men vad händer när den gemensamma och gemenskapande berättelsen inte stämmer överens med den personliga?

Historien – och vi – som berättelser

Historien kan uppfattas som en berättelse, där händelser och aktörer vävs samman inom ett ramverk med en viss given utsträckning i tid och rum. På samma sätt kan, som Margaret R. Somers föreslagit i den viktiga artikeln 'Narrative and the Constitution of Identity: A Relational and Network Approach' (1994), vår egen identitet förstås som en berättelse, och en historisk berättelse, med tidsramen omfattande såväl det förflutna som nutiden och framtiden.

Den berättelse som konstituerar vår egen högst individuella identitet, vad Somers kallar den ontologiska narrationen, är förstås alltid unik. Men den skrivs inte i ett vakuum. Den samspelar med en alltid existerande offentlig narration (public narrative), den kollektiva historia eller det kollektiva minne som omger oss i form av berättelser i familjen, i media, i offentligt historiebruk och, naturligtvis, i skolans historieundervisning. De offentliga berättelserna återgår i sin tur på någon generaliserad mönsterberättelse (master narrative), till exempel berättelsen om framsteget eller om den svunna guldåldern.

De offentliga berättelserna präglas av mångfald, emellanåt också av inbördes oförenlighet. De är dock sällan jämbördiga. Någon berättelse tenderar att dominera i kraft av tradition, spridning eller officiell sanktion. Den berättelse som förmedlas genom den obligatoriska skolans historieundervisning och definieras i av statsmakten fastställda läroplaner får därvid en särskild tyngd och status.

Mångfalden av berättelser kan ses som något positivt: en rikedom, en valfrihet, något som är i fullkomlig harmoni med vad Zygmunt Bauman kallat en flytande modernitet där inga nederlag är slutgiltiga, inga misstag irreparabla – men där inte heller något uppnått mål är det sista (Bauman 2000, s. 62). Men mångfalden kan också leda till kollisioner där den egna ontologiska berättelsen motsägs eller förnekas av en dominerande och offentlig, kanske också en som man som skolelev är skyldig att lära sig.

Några kanske hanterar den motsättningen genom att skapa flera ontologiska eller kvasi-ontologiska berättelser att kameleontiskt gå in i och ut ur. Andra låter sig assimileras och reviderar sin ontologiska berättelse så att den harmonierar med den dominerande offentliga. För några leder motsättningen till en påtvingad eller självvald segregation, i det förra fallet med en bristande känsla av sammanhang som följd, i det senare i ett förnekande av den kollektiva erfarenhet som enligt Jeismann är en förutsättning för samhällelig hållbarhet. Finns fler möjligheter? Är ett integrativt förhållningssätt tänkbart, ett där flera berättelser kan mötas och smälta samman till en – mer komplex och med flera dimensioner, men sammanhängande och utan motsägelser?

Betraktar man den akademiska världens historievetenskapliga fält och beskriver dess utveckling under de senaste 50 åren eller så, under anläggande av ett något idylliserande perspektiv och bortseende från oförsonliga kollegiala konflikter blir svaret otvivelaktigt ett ja. Historievetenskapen har, förenklat, utvecklats från ett snävt politisk-historiskt perspektiv till att inom sig rymma socialhistoria, genushistoria, historisk antropologi, poststrukturalism, mentalitetshistoria, identitetshistoria. Som

forskare, som medskapare av offentliga berättelser om det förflutna, väljer man sin nisch och sitt perspektiv, men få historiker skulle hävda att deras valda perspektiv var det enda giltiga.

Skolhistorien och mångfalden

Kan också skolans historieundervisning hantera en sådan mångfald? Är det möjligt att presentera historia – ämnet historia – för unga människor på ett sådant sätt att deras individuella ontologiska berättelser kan integreras med och harmoniskt samexistera med en gemensam berättelse som omfattar såväl det förflutna som nuet och framtiden?

Alltsedan 1994 är det möjligt att tolka den svenska grundskolans kursplan för historieämnet i riktning mot ett integrativt perspektiv på historien. Läroplanens inledande och övergripande avsnitt talade, och talar också i den nya läroplan som gäller sedan 2011, förvisso om skolans uppgift att 'förvalta och förmedla' vissa värden, nämligen 'människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta' (Skolverket 1999, s. 5; 2011 s. 7). Därav följer dock inte att historieämnets syfte uttrycks som förmedlandet av en kanonisk berättelse om mänsklighetens frigörelse i en vandring från det förflutnas barbari till upplysning, tolerans och förnuft. Tvärtom framhålls att historien är varken mer eller mindre än en (re-)konstruktion av det förflutna, att skilda tolkningar av det förflutna kan existera sida vid sida och att historien således består av historier (plural).

I 1994 års kursplan för historia kom detta till uttryck i ett av de mål som skolans historieundervisning hade att sträva mot, nämligen att eleven

...utvecklar förståelse av historiska företeelsers och skeendens bakgrund och samband och att dessa kan uppfattas, förklaras och tolkas ur olika perspektiv (Skolverket 2008, s. 78).

I 2011 års version anges som ett av historieundervisningens syften att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att

...använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer (Skolverket 2011, s. 178).

Innebär detta också att elevernas egna perspektiv och tolkningar ges utrymme i undervisningen? Alltsedan 1994 understryker de svenska styrdokumentens betydelsen av vår förmåga att 'leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald liksom förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar' (Skolverket 1999, s. 5f; 2011, s. 7). Det sägs också klart att skolan har ett ansvar att stärka denna förmåga.

1994 framhölls särskilt historieämnets delaktighet. Utbildning i historia, hette det, bidrar till utvecklandet av interkulturell förståelse som

...kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Insikter i olika länders historiska bakgrund

och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även kunskap om och studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige (Skolverket 2008, s. 79f).

2011 har historieämnets uppgift att främja interkulturell förståelse blivit aningen mer diffus, även om det fortfarande heter att ämnet ska bidra till att

...eleverna utvecklar historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar. Därigenom ska eleverna få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt (Skolverket 2011, s. 172).

Här kan anas en skillnad mellan 1994 och 2011 års kursplaner: den förra betonar historieundervisningens roll som medel för främjandet av interkulturell förståelse i, får man förmoda, elevernas nutida livsvärld. 2011 års kursplan betonar historiska kunskaper om likheter och skillnader i levnadsvillkor och värderingar och en förståelse för olika kulturella levnadssätt. Detta skulle kunna tolkas som att kunskaperna och förståelsen gäller avlägsna objekt som kan studeras utan att explicit sättas i förbindelse med nutiden och utan att utmana den studerandes egna normer och värderingar – dock bara under förutsättning att man förbiser kursplanens ord om att eleverna ska utveckla 'olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar' (ibid.).

Orienteringskompetens, (om-)prövning och etiskt ansvar

Vad kursplanerna talar om – något mer utförligt i 1994 års version än i den nu gällande – kan liknas vid den *orienteringskompetens* som Andreas Körber och hans kollegor i projektet *FUER Geschichtsbewusstsein* föreslagit som ett av fyra centrala kompetensfält i det praktiska utövandet av historiemedvetande. Till kärnkompetenserna inom fältet hör, säger Körber,

förmågan att (om-)pröva de egna föreställningarna om och den egna förståelsen av historien;

förmågan (och beredskapen) att (om-)pröva de egna föreställningarna om världen av igår och av idag; om andra människor och andra epoker;

förmågan att (om-)pröva bilden av sig själv i förhållande till omvärlden, det vill säga att ompröva den egna historiska identiteten;

förmågan att (om-)pröva de egna föreställningarna om vad som kan göras, uppnås, hoppas på i nuet och för framtiden (Körber 2011, s. 150f; Schreiber m fl 2007, s. 29-31).

En historieundervisning där (tolkningar av) det förflutna länkas till förmågan att pröva och ompröva den egna identiteten, de egna föreställningar om andra människor och den egna handlingsberedskapen inför framtiden aktualiserar vad Peter Seixas och Tom Morton kallat den etiska dimensionen i historieundervisningen (Seixas & Morton 2012, s. 170f). Har vi ett ansvar att minnas hjältemodiga eller klandervärda handlingar i det förflutna och de som utförde handlingarna? Bör en sådan minneskultur vara

enbart tillbakablickande, eller har den också bärighet på våra överväganden och handlingar i nuet och för framtiden?

Att det finns en etisk dimension i skolans undervisande (och fostrande) uppdrag är okontroversiellt. Att samma dimension spelar en framträdande ämnesspecifik roll i historieundervisningen är möjligen inte lika självklart.

Förhållandet mellan den disciplinära historien (historia som traditionellt skolämne) och historiemedvetandets manifestation i vardagen (historien som levtt historiemedvetande) är svårhanterligt. De utmaningar vi ställs inför i vardagen är inte sällan etiskt uppfordrande på ett sätt som i förlängningen kan förutsätta en (om-)prövning av den egna identiteten. Det är därför inte förvånande om historielärare undviker de direkta utmaningar som följer av att våra tolkningar av det förflutna knyts samman med vår samtida livsvärld. Ett sådant förhållningssätt kan också legitimeras av övertygelsen att förmågan till kritiskt-rationellt studium av det förflutna mer eller mindre automatiskt gör oss benägna att kritiskt granska och (om-)pröva våra föreställningar om världen idag.

Att lägga den egna identiteten, inbäddad i genus, klass, etnicitet eller religiös övertygelse, åt sidan till förmån för ett det 'rena förnuftets' betraktande av det förflutna och dess påverkan på nuet är, som Keith Barton och Linda Levstik påpekat, lätt för dem vars bakgrund redan åtnjuter samhällsrespekt (Barton & Levstik 2004, s. 33). För andra innebär det ett förnekande av den egna identiteten – de kan delta i samtalet endast genom att bryta banden med de kollektiv som gör dem till dem de är. Alternativen till uppgivandet är ett öppet förnekande av publikt sanktionerade narrativ eller ett isärhållande: å ena sidan skolhistoria som fristående intellektuell aktivitet, å andra sidan den historia som skapar mening och sammanhang i den egna livsvärlden. I ett samhälle präglad av tilltagande mångfald där berättelserna om ett gemensamt förflutet blir allt fler och alltmer disparata ställs historieämnet inför ett dilemma som är både politiskt (vilken gemenskapande faktor kan ersätta berättelsen om det gemensamma förflutna?) och moraliskt (vem har rätten att forma bilden av vilka vi är och vilka vi borde vara?).

Historieämnet mellan disciplin och livsvärld

Historiker, historiedidaktiker och historiefilosofier har emellanåt (tycks det) förordat ett isärhållande som visserligen accepterar att det finns mer än en berättelse om det förflutna men samtidigt gör en tydlig skillnad mellan disciplinens (legitima) berättelser och de vardagslivets berättelser som helst bör hållas på avstånd. Belysande är Michael Oakeshotts nedgörande kritik av vad han kallat 'the practical past' som visserligen är en oundgänglig beståndsdel av civiliserat, samhällsligt liv men inte desto mindre något helt annat än vad historiker bör ägna sig åt (Oakeshott 1983, s. 43f).

Peter Lee och Jonathan Howson hör till dem som, med hänvisning till Oakeshott, har varnat för en sammanblandning av å ena sidan en historisk förståelse (med potentiell bäring på varje politisk och social fråga), å andra sidan de politiska och

sociala frågor som framstår som brännande i ett specifikt samhälle vid en viss tidpunkt. Om kursplaner läggs till rätta och görs till medel att uppnå önskvärda mål – också de mest ädla – implicerar det att historien måste skrivas om i de fall den inte bidrar till måluppfyllnaden (Lee & Howson 2009, s. 250f).

Det finns något djupt tilltalande i en sådan non serviam-attityd. Historien(!) ger alltför många exempel på ett historiebruk i maktens tjänst, där en officiell och institutionaliserad historieförmedling inneburit just ett sådant tillrättaläggande av det förflutna. Men, som Hayden White påpekat i en kritisk uppgörelse med Oakeshotts historiefilosofi, en historia som helt blundar för samtidsrelevans och praktisk användbarhet blir märkligt steril. Den berättar för oss om gångna orättvisor och övergrepp (eller om önskvärda och efterlängtade reformer), men vägrar samtidigt att befatta sig med vårt behov av att förhålla oss till och hantera denna kunskap (White 2012). Samma erkännande av historiens två sidor, och nödvändigheten att förhålla sig till dem båda, finns i May-Brith Ohman Niensens bild av historien som på en gång disciplinär och 'gåtfullt poetisk' (Ohman Nielsen 2004).

Det finns ett flertal exempel på hur historien, och historieundervisningen, på ett högst konkret sätt kan användas just på det sätt som Hayden White efterlyser: att historiker (och historielärare) på ett etiskt relevant sätt bidrar till en samhällsdebatt. Niklas Ammert har diskuterat det dialektiska förhållandet mellan moraliska värden och historisk kunskap (Ammert 2012). Jan Löfström har visat hur gymnasieelever, ställda inför frågor och ställningstaganden kring gottgörelse och försoning med utgångspunkt i historien, hämtar jämförelser från och drar paralleller till egna erfarenheter och ställningstaganden i vardagslivet (Löfström 2012). Fredrik Alvéen har visat hur prov och bedömningsuppgifter inom ämnet historia kan ge utrymme åt, och utmana, elevers föreställningar om sig själva i relation till deras omvärld (Alvéen 2011).

Trots dessa exempel finns det knappast grund för antagandet att historielärare i någon större utsträckning ger den etiska dimensionen utrymme i undervisningen, att de understryker den historiska kunskapens sociala eller rentav (med Hayden Whites ord) terapeutiska funktion. Den enkät om historielärares läromedelsanvändning som presenterades vid det nordiska historikermötet i Reykjavik 2007 visade att förmedlande av värden sågs som läromedlets minst betydelsefulla uppgift (Helgason & Lässig 2009). Senare års forskning inom de svenska forskarskolorna för historiedidaktik, av bland andra Jessica Jarhall (2012) och Mikael Berg (2014), har gett oss en mångfacetterad bild av historielärares förhållningssätt till sitt ämne och sin undervisning. Men på en punkt är bilden entydig; kopplingen mellan historieundervisning och nutidsförståelse – inte 'nutiden' som objekt utan som elevens levda nutid, där historiska kunskaper kan ge hållpunkter för orientering inför framtiden, är ingenting som lärare spontant nämner som centralt. Claus Haas (2014; 2015) som Carsten Tage Nielsen (2015) har visat hur danska historielärare planerar sin undervisning i ett mångkulturellt samhälle, hur lärarna visserligen har en föreställning om att historieundervisningen inte kan bli opåverkad, och en vilja att förändra, men en bristande medvetenhet om åtföljande didaktiska implikationer – i praktiken stannar förändringen ofta att man lägger till lite av 'de andras' historia;

särskilt om det i klassen finns elever med rötter i andra kulturer än majoritetens. Nanna Bøndergaard Butters (2015) har gjort liknande iakttagelser utifrån intervjuer och observationer i danska skolor. Samma tendens – att frågor om kulturmöten och multipla kulturarv aktualiseras först när flera kulturer finns representerade i den egna skolklassen – möter också i de svenska undersökningarna.

Vad lär man sig i lärarutbildningen?

Vilka förutsättningar – vilka kunskaper, insikter och verktyg – kan då lärarna förväntas få med sig från sin yrkesutbildning? Avgörande är förstås om den bild de får av historieämnet under sin egen studietid är en där den historiska kunskapen får sitt värde också av dess potential att bidra till en etisk diskurs, till deliberativa samtal med direkt relevans för de egna vardags-föreställningarna om nuet och omvärlden. Ett rimligt antagande är att akademiska historiker har ännu svårare än sina kollegor i skolvärlden att föreställa sig att historiska kunskapers värde är avhängigt i vad mån de är praktiskt användbara. Humanister har sin historiskt grundade självbild, och i den ingår inte att den kunskap de förvaltar och utvecklar är till omedelbar nytta. Att den har ett värde förnekas inte, men försök att närmare definiera detta värde är sällsynta och bemöts ofta med skepsis. Vetenskapens uppgift – att upptäcka, kartlägga, förklara – är värdeneutral. Först när upptäckter och förklaringar får en praktisk tillämpning aktualiseras etiska aspekter, men då befinner vi oss ofta långt utanför universitetens institutioner. Kärnfysiker fäller inga atombomber.

Det är en hållning som fått ett uttryck i den svenska högskolelagen (SFS 1992:1434), där det första kapitlets sjätte paragraf stadgar att forskningsproblem fritt får väljas, forskningsmetoder fritt får utvecklas och forskningsresultat fritt får publiceras. Det ligger förvisso något djupt tilltalande i tanken att ingen politisk, religiös eller annan makthavare skulle kunna avgöra vilka frågor som får ställas och vilka svar som får sökas. Få av oss skulle nog ändå vara beredda att acceptera en total frihet. Vi accepterar därför att utvecklandet av forskningsmetoder regleras både i lagtexter, som den svenska lagen om etikprovning (SFS 2003:460), och i forskarsamhällets egna kodifieringar. Vi förväntar oss nog också en etisk medvetenhet hos dem som bedriver forskning och utvecklingsarbete inom kanske främst naturvetenskap, medicin och teknik – läkemedel, pesticider, GMO-grödor, elektromagnetisk och joniserande strålning – där rågången mellan grundforskning och tillämpad forskning i praktiken är omöjlig att upprätthålla.

Historievetenskapen och etiken

Men historievetenskap då? Har historiker i sin yrkesutövning något moraliskt ansvar utöver sådana forskningsetiska elementa som att avstå från plagiering, att inte förvanska källor, att visa grundläggande respekt för historiska personers (och deras efterlevandes) integritet?

Så länge historiker är verksamma som forskare och lärare vid ett svenskt högre lärosäte omfattas de förstås av högskolelagens stadgande om forskningens frihet. Men de omfattas också av närmast föregående paragraf, som säger att högskolorna i sin verksamhet (som torde inkludera såväl forskning som undervisning) ska 'främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa' (SFS 1992:1434). Hur ska det tolkas? Ska högskolans forskare och lärare överväga i vad mån ett tilltänkt forskningsprojekt eller en planerad tematisk delkurs kan tänkas främja en hållbar utveckling?

Lagstiftarnas ambitioner var sannolikt mer begränsade. I propositionen konstateras helt enkelt att

[u]tbildning och forskning är fundamentala verktyg för att skapa förutsättningar för att vår värld skall kunna uppnå en hållbar utveckling. Tillgången på kostnadsfri utbildning och fri forskning är grundläggande element för att tillförsäkras en god miljö och hälsa, jämställdhet, ekonomisk och social välfärd och rättvisa (Prop 2005/06:1 bil. 16 s. 58).

Så länge forskningen är fri och utbildningen gratis bidrar alltså högre utbildning med automatik till en hållbar utveckling.

Flera lärosäten har, i skilda policydokument, gått längre. Högskolan Väst strävar efter att integrera kunskap och kompetens om hållbar utveckling i grundutbildningen, samtidigt som forskningens och forskningsresultatens konsekvenser för hållbar utveckling ska beaktas (Högskolan Väst 2009). Vid Södertörns högskola ska studenterna under studietiden 'ha skolats i kritisk reflektion och förmåga att binda samman insikter från olika kunskapsfält så att han/hon förstår sitt eget ansvar för utvecklingen i världen och ha tränats till aktiva samhällsmedborgare' (Södertörns högskola 2006). Även om policydokumenten inte närmare konkretiserar hur de angivna målen ska uppfyllas antyder de likväl att etiska överväganden har en plats i planering och prioritering. Forskningens frihet är inte obegränsad. Kunskapsinhämtning kan inte ses som isolerad från kunskapernas framtida tillämpning.

En motsvarighet återfinns i den svenska högskoleförordningens examensordning, där det i lärandemålen för kandidatexamen stadgas att studenten ska kunna

*visa förmåga att inom huvudområdet för utbildningen göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter,
visa insikt om kunskapens roll i samhället och om människors ansvar för hur den används (SFS 1993:100 bil. 2).*

Grundläggande akademiska kunskaper inbegriper alltså insikten om att kunskapen inte kan separeras från ansvar för dess användande – och detta oavsett om examen avläggs vid medicinsk, naturvetenskaplig eller humanistisk fakultet. Men vad är 'relevanta samhällliga och etiska aspekter' i samband med historisk kunskap? Och hur ger undervisningen i historia möjligheter för studenterna att utveckla och visa sin förmåga till sådana bedömningar?

Den utvärdering av utbildningar i historia som Universitetskanslersämbetet genomförde 2013 antyder att samhällliga och etiska aspekter, utöver strikt forskningsetiska, inte får någon framträdande plats. De kandidatuppsatser (och magister-/masteruppsatser) som utgjorde ett centralt underlag för utvärderingen innehöll sällan eller aldrig någon fördjupad och utvecklad etisk diskussion; en typisk kommentar från bedömarna är ”[h]anteringen av etiska aspekter, andra än de som är kopplade till vetenskaplig hederlighet och värn av den personliga integriteten, är mindre tydlig i uppsatsarbetena” (Universitetskanslersämbetet 2014, bedömgåruppens yttrande, s. 21). Etiska aspekter kan naturligtvis få annat utrymme i utbildningen än i uppsatsskrivandet, och bedömgåruppen noterar att sådana inslag förekommer, men konstaterar också att det är oklart i vad mån det förekommer någon systematisk uppföljning eller examination av studenternas förmåga till etiska överväganden.

På motsvarande sätt skulle kursplanerna för grundkursen i historia vid svenska lärosäten kunna beskrivas. Etiska aspekter ges utrymme i kursernas lärandemål i den meningen att historia inte framställs som någon enkel avspeglning av händelser i det förflutna. Istället framhålls historiens karaktär av tolkning och (re-)konstruktion och historieskrivningens inbäddning i en social och politisk (i förlängningen också en etisk) kontext. I kursplanen för historia 1-30 hp vid Stockholms universitet uttrycks det i lärandemålet att studenten ska ’kunna diskutera hur maktförhållanden genom historien samspelas med människors förståelse av sig själva och deras relationer till andra’ (Stockholms universitet 2014). I Linköping framhålls en ’grundläggande medvetenhet om hur val av perspektiv, utifrån klass, genus och mångfald påverkar förståelsen av vårt förflutna’ (Linköpings universitet 2012). I Örebro lyfts historieskrivningens etiska implikationer fram i lärandemålet ’kunna diskutera etiska aspekter, exempelvis med avseende på makt och vår förståelse av människors tankar och handlingar i förfluten tid’ (Örebro universitet 2013) och i Umeå anges som ett lärandemål förmågan att ’kunna se olika ideologiska och etiska dimensioner i historieämnet’ (Umeå universitet 2014).

Objekts- och subjektsperspektiv

Etiska frågor är alltså närvarande, men det är mindre tydligt på vilket sätt. Vad menas till exempel med att kunna se olika etiska dimensioner i historieämnet? Här – liksom i examensordningens formulering om människors ansvar för hur kunskap används – är två skilda tolkningar tänkbara. Etiska dimensioner och ansvarstagande kan göras till ett objekt: vi studerar hur andra använt (och använder) historien, vi diskuterar de etiska dimensionerna i en historieskrivning som vi betraktar utifrån. Men det är också fullt tänkbart att studenter (och lärare?) intar en subjektsposition: vilka etiska dimensioner ser jag i mitt förhållande till historien? Vilket ansvar har jag när jag använder mina historiska kunskaper? Ett sådant förhållningssätt vidgar också historieämnets temporala räckvidd: historia relaterar förvisso till det förflutna (hur har historia använts?) men också till nuet och framtiden.

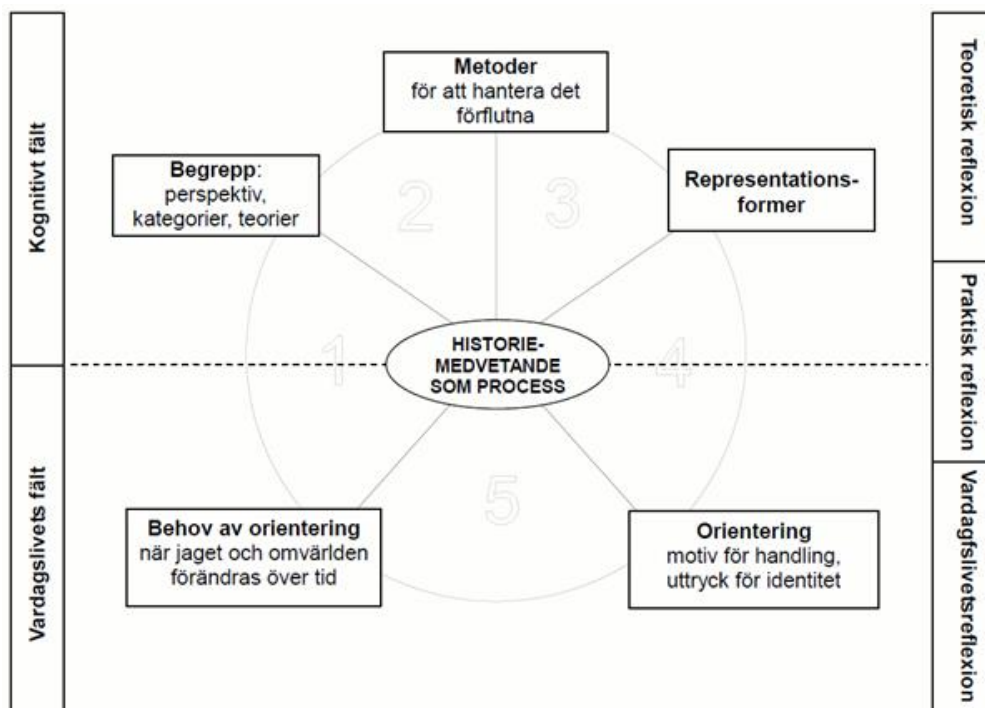
Ett exempel på hur subjektpositionen kan ges en central roll är kursen 'Many Cultures, Many Histories' vid Leeds Metropolitan University. Här anges uttryckligen i kursplanen att kursen tar utgångspunkt i övertygelsen att diskriminering är något moraliskt och praktiskt oacceptabelt. Efter avslutad kurs ska studenterna ha förmågan att på ett konstruktivt sätt motverka sådana historiska processer som bidrar till diskriminering och därmed bidra till en icke-diskriminerande praxis (D'Sena 2014).

De rättframma, vid första anblicken närmast uppfordrande formuleringarna kan vid en första anblick te sig främmande. Explicita politiska eller moraliska ställningstaganden är sällsynta i svenska kursplaner. Implicita ställningstaganden är dock inte helt ovanliga: när Malmö högskola i kursplanen för grundkursen i historia skriver att 'ambitionen är att utgå från ett underifrånperspektiv' anar man mellan raderna en lika tydligt politisk-moralisk ståndpunkt som i kursplanen från Leeds. Det unika i det engelska exemplet är att de färdigheter som ingår i lärandemålen inte uteslutande är så att säga inomakademiska, till exempel förmågan att kunna 'värdera historiska framställningar utifrån källkritiska aspekter' (Örebro universitet 2013), 'analysera historiska problem och historisk förändring' (Umeå universitet 2014) eller 'identifiera och diskutera historievetenskapliga problem' (Stockholms universitet 2014). Istället understryks att de förmågor som vunnits är användbara på en vidsträckt samhällslig arena. Historisk kunskap är närvarande och verksam inte bara i universitetens föreläsningssalar och skolornas klassrum.

Den dolda livsvärlden

Den roll det förflutna spelar i vårt vardagsliv får sällan något utrymme i akademiska historiska studier. Bernard Eric Jensen har pekat på, och starkt kritiserat, den akademiska historiens traditionella fixering vid det förflutna – den Rankeska tradition där historiker ägnar sig åt att kartlägga vad som verkligen hände, utan hänsyn till nytta eller användbarhet. (Jensen 2004). Det är säkert en viktig delförklaring, men bland dagens historiker råder ändå en relativt bred acceptans kring tanken att historia inte är någon direkt avspiegling av det förflutna utan snarare en (re-)konstruktion på grundval av tillgängliga källor i syfte att besvara frågor angelägna för vår samtid. Likaså har historiebruk – hur berättelser om det förflutna används i nuet – etablerats som ett erkänt fält inom historievetenskapen. Akademisk historia blickar inte bara bakåt, den kan också fokusera på nuet.

Mer betydelsefull är kanske den akademiska historiens ovilja att överskrida gränsen mellan vad Jörn Rüsen i sin matris för historiskt tänkande kallat det kognitiva fältet och vardagslivets fält:



FIGUR 1.

Efter Rösen 2007, s. 198.

Historiska studier på akademisk nivå fokuserar så gott som uteslutande på det förra, och på de element som där ingår: kunskap om begrepp, metoder och representationsformer. Den historiska tankeprocessens startpunkt – behovet av orientering – och dess slutpunkt – orienterings- och handlingskompetensen – får ett ytterst begränsat utrymme, och seminarieövningar som kretsar kring studenternas vardagsbruk av historien torde vara ytterst sällsynta.

Denna avgränsning eller insnävning har Bernard Eric Jensen också uppmärksammat när han påpekar att också när ett nutidsfokus appliceras på historien är två distinkt åtskilda förhållningssätt tänkbara: det pragmatiska respektive det disciplinära. Det förstnämnda, som också ligger nära lekmannens förhållande till historien, lägger vikt vid den historiska kunskapens bruksvärde. Den senare (förankrad i Ranke-traditionen) fäster mindre avseende vid kunskapens praktiska användbarhet här och nu – snarare, säger Jensen, understryker den skillnaden mellan det förgångna och nuet (Jensen 2010, s. 48ff).

Att ett disciplinärt förhållningssätt och ett fokus på det historiska tänkandets kognitiva fält står centralt i akademisk historia är i sig oproblematiskt. Som Bernard Eric Jensen påpekat är det fullt legitimt, rentav önskvärt, att historisk forskning också behandlar det 'onyttiga', det som i ett nutidsperspektiv tycks sakna relevans och praktisk användbarhet. Men bara ett litet fåtal av de studenter som väljer att läsa en grundkurs eller avlägger en kandidatexamen i historia går vidare på en forskarbana. För de flesta gäller nog att deras kunskaper i historia, deras förmåga att tänka

historiskt, kommer att tillämpas utanför den akademiska världen, på det vardagslivets fält där vi arbetar, deltar i politisk debatt, ingår i sociala nätverk och familjeliv.

På det fältet är historiemedvetande som tankeprocess ständigt närvarande. Ställda inför förändringar och utmaningar orienterar vi oss med utgångspunkt i vår tolkning av det förflutna, vår förståelse av nuet och vårt perspektiv på framtiden. Vi kan göra det mer eller mindre reflekterat och 'medvetet' – historiemedvetande, uppfattat som process, kan ju paradoxalt nog utövas omedvetet. Vår tolkning av det förflutna, liksom vår förståelse av nutiden, kan vara mer eller mindre väl grundad i kritiskt prövad faktakunskap. Det är här, genom att erbjuda möjligheten att fördjupa kunskapen om de disciplinära begrepp och metoder som förvaltas och utvecklas på det kognitiva fältet, som historieundervisningen har en viktig roll att spela. Historieundervisning, i skolan såväl som i högre utbildning, ger förutsättningar för en förståelse av hur historisk kunskap byggs, av tolkningsprocessens möjligheter och begränsningar.

Kunskap, emancipation och egenmakt

Den väsentliga kunskap som kan vinnas ur historiska studier är därför inte att känna till det förflutna, utan, som Andreas Körber påpekat, att kunna tänka kring det förflutna (Körber 2011, s. 151). Dit hör förmågan att de- och rekonstruera berättelser om det förflutna och dess förbindelse med nutiden, liksom förmågan att självständigt pröva i vad mån dessa berättelser kan tjäna som utgångspunkt för vår orientering, våra val mellan olika handlingsalternativ.

Historisk kunskap ger oss, åtminstone till en viss grad, kontroll över det förflutna. Och, som George Orwell formulerade det i sitt kondensat av begreppet 'historiemedvetande': den som kontrollerar det förflutna kontrollerar också framtiden.

Historisk kunskap, förmågan att tänka kring det förflutna, förståelsen och förtrogenheten med disciplinens begrepp, teorier och representationsformer, kan vi naturligtvis tillägna oss genom studiet av ett förflutet som blott indirekt har förbindelse med vårt vardagsliv. Det är tänkbart, rentav troligt, att vi då har lättare att urskilja de centrala tankeprocesserna och deras verkningar – åtminstone inledningsvis.

Men om vi stannar där, om vi med Nietzsches ord ställer oss vid sidan av livet för att bättre lära känna det, riskerar vi också att i omätlighet hänge oss åt samtal om politik, religion och kultur utan att någonsin erfara vad verklig hunger och törst är (Nietzsche 1909, s. 130). Till den historiska kunskapen måste fogas insikten om att det historiska tänkandets processer är lika relevanta i vardagslivets historiemedvetande.

Att med kritisk blick för tillkomstkontexten kunna dekonstruera berättelser om det förflutna ur vad Bernard Eric Jensen kallat ett observatörsperspektiv – till exempel kapitlet om Engelbrekt i Claes Theodor Odhners *Fäderneslandets historia* – är inte oväsentligt. Att på samma sätt dekonstruera den berättelse som i vardagslivet bidrar till att konstituera vår högst individuella personliga identitet, den berättelse som Margaret Somers kallat en ontologisk narration (Somers 1994), den som sällan satts på pränt och vars bakgrund och ursprung vi sällan reflekterat över, är kanske än viktigare – åtminstone om vi med Andreas Körber ser orienteringskompetens som ett

betydelsefullt lärandemål, om vi finner det önskvärt att historieundervisningen ska ge oss förmågan att pröva och ompröva våra egna föreställningar om världen av igår och av idag och om andra människor och andra epoker, liksom förmågan att pröva och ompröva bilden av oss själva i förhållande till omvärlden – vår egen historiska identitet.

Det är svårt att tänka sig historiker som skulle ifrågasätta att historisk kunskap på detta sätt har ett värde också utanför akademins murar. Många skulle säkert också säga att de själva gör bruk av denna kunskap i vardagslivet. Varför är det då så sällsynt med en historieundervisning som direkt relaterar till historiemedvetandets roll i vardagslivet? Varför inte tydliggöra denna relation?

Det finns skäl att tveka inför överskridandet av gränslinjen mellan historia som disciplin och vardagsliv. När vi klargör för elever och studenter vad historisk kunskap kan användas till hamnar vi farligt nära en rekommendation om vad den bör användas till. När man i lärandemålen för en kurs skriver (som i exemplet från Leeds ovan) att studenten efter avslutad kurs ska ha förmågan att bidra till en icke-diskriminerande praxis kan det lätt (miss-)förstås som att kursplanen också gör studenten bunden av en förpliktelse att aktivt bidra. En sådan upplevd förpliktelse att handla på ett visst sätt strider mot tanken att utbildning ska kunna bidra till ett autonomt, reflekterat och övervägt val mellan olika alternativ.

Historieundervisningens roll kan inte vara att föreskriva ett givet förhållningssätt eller att tala om för studenter och elever hur de i handling ska hantera kunskapen om det förflutna (också det nära förflutna). En historieundervisning där kompetensen att tänka kring det förflutna står i centrum kan dock, utan att för den skull använda sig av pekpinna eller tvångströja, tydliggöra att de tankeprocesser som är verksamma när vi tolkar det förflutna är lika användbara i vår strävan efter förståelse av nutiden och vårt val av perspektiv på framtiden och därför har en roll att spela också utanför klassrummet eller seminarielokalen.

Vad kan – och bör – göras?

Det är fullt möjligt att förbinda studiet av det förflutna med studenters och elevers nutid och därigenom möjliggöra en växling från observatörs- till aktörsperspektiv, ett överskridande av gränsen mellan det kognitiva (eller kanske bättre disciplinära) fältet och vardagslivets fält.

Några exempel har nämnts ovan. Listan kan göras längre, men fortfarande gäller att sådana undervisningsinslag är jämförelsevis sällsynta undantag.

Den svenska statsvetaren Lennart Lundqvist (1992) har pekat på tre villkor som måste uppfyllas om reformambitioner ska kunna realiseras: de som har att genomföra reformen i praxis måste förstå vad reformen innebär, de måste kunna genomföra den och de måste slutligen vilja genomföra den. Claus Haas har från en dansk horisont, liksom Per Eliasson och Kenneth Nordgren från en svensk, visat att det bland historielärarna finns en vilja och ett intresse för att synliggöra historiens roll i vardagslivet och historiemedvetandets manifesterande i form av historiebruk. De

hinder som till äventyrs kvarstår kan då bestå av en otillräcklig förståelse och/eller av bristande förmåga – kunskaper och resurser att omsätta insikterna i praktisk undervisning.

För en utvecklad förståelse är det angeläget att fortsatt utveckla, men också tentativt tillämpa teorigrundade analytiska begrepp (för exempel se t ex Körber m fl 2007 och, i svensk historiedidaktisk forskning, Alvén 2013; Johansson & Nordgren 2014).

Det statliga skolforskningsinstitut som är under uppbyggnad i Sverige kan komma att bli en viktig resurs i detta sammanhang. Men för att utveckla förmågan och kompetensen att omsätta de teoretiskt förankrade insikterna i praktisk undervisning är det därtill nödvändigt att vidareutveckla arenor för erfarenhetsutbyte.

Nätverksbyggande, på och vid sidan av konferenser som det nordiska historikermötet och de nordiska och nationella ämnesdidaktiska konferenserna, spelar en viktig roll men behöver kompletteras, särskilt när det gäller ämnesdidaktik i högre utbildning där det ännu bara finns embryonala motsvarigheter till de nätverk som etablerats för skolans ämnesdidaktik.

Ämnesläraryöreningar som den svenska Historielärarnas förening är en i sammanhanget ännu relativt outnyttjad resurs. I de nordiska länderna saknas ekonomiskt underlag för tryckta publikationer som skulle kunna utgöra en motsvarighet till den brittiska Teaching History, men kanaler för erfarenhetsutbyte liknande Alan och Jeannie Booths webprojekt *Historians on Teaching* (www.historiansonteaching.tv) kunde vara ett möjligt alternativ. Inte minst är det nödvändigt att skapa mötesplatser för dialog och samverkan mellan historiker och historielärare vid de historiska institutionerna, vid lärarutbildningarna och i gymnasium och grundskola.

Referenser:

Alvén, Fredrik (2011). *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Lunds universitet och Malmö högskola.

http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/historiemedvetande_pa_prov.pdf

Alvén, Fredrik (2013). *Teaching Citizens to Appreciate Cultural Diversity through History Teaching, a Contradictory Mission*. Föreläsning vid NordForsk-doktorandkurs, Göteborg november 2013.

Ammert, Niklas (2012). ”Ja utan ondska skulle det knappt finnas någon historia” – värden som bärare av historisk kunskap’. I Eliasson, Per m fl (red.), *Historiedidaktik i Norden 9, del 1*. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-17497>

Aronsson, Peter (2011). *Historia*. Malmö: Liber.

Barton, Keith & Levstik, Linda (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Berg, Mikael (2014). *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstad University Press.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-30857>

Butters, Nanna Bøndergaard (2015): När elever gör kultur og bruger historie.
Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science education 2015:3, 53-82.
<http://www.kau.se/nordidactica/samtliga-nummer/nordidactica-20153>

Croce, Benedetto (1949). *History as the Story of Liberty*. London: Allen & Unwin.

D'Sena, Peter (2014). ”Many Cultures, Many Histories”: New approaches to teaching the history and experiences of migration and the transnational turn. Paper presenterat vid The Linköping conference on history teaching and learning in higher education, maj 2014.

Eliasson, Per & Nordgren, Kenneth (2014). Historia i grundskolan. Paper presenterat vid 28 nordiska historikermötet, Joensuu augusti 2014.

Haas, Claus (2014). *Staten, eliten og 'os': erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Haas, Claus (2015). Historielärares erindrings- og identitetspolitik: monokulturell, flerkulturell og/eller demokratisk?. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2015:3, 83-101.
<http://www.kau.se/nordidactica/samtliga-nummer/nordidactica-20153>

Helgason, Þorsteinn & Lässig, Simone (red.) (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: V & R Unipress.
<http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Schriftenreihe/fulltext/SRfulltext122.pdf>

Högskolan Väst (2009). *Riktlinjer för hållbar utveckling*.
<http://www.hv.se/Media/Get/11217/Riktlinjer20fc3b6r20Hc3a51lbar20utveckling.pdf>

Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Karlstads universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12037>

Jeismann, Karl-Ernst (1979). Geschichtsbewußtsein. I Bergmann, Klaus m fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Vol. 1*. Düsseldorf: Schwann.

Jensen, Bernard Eric (2004). Faghistorikerens historiebegreb: baggrund, kendetegn og virkninger. *Historisk Tidsskrift*, bd. 104, s. 179-207.
http://www.historisktidsskrift.dk/pdf_histtid/104_1/179.pdf

Jensen, Bernard Eric (2010). *Hvad er Historie*. Köpenhamn: Akademisk forlag.

Johansson, Maria & Nordgren, Kenneth (2014). Intercultural historical learning: a conceptual framework. Paper till Nordiska historikermötet Joensuu aug 2014.

Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud. & Schöner, Alexander (red.) (2007). *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.

Körber, Andreas (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond? I Bjerg, Helle, Lenz, Claudia & Thorstensen, Erik (red.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Linköpings universitet (2012). *Historia 1, grundkurs, 30hp*.
http://kdb-5.liu.se/liu/fil/kp_detail_print_sv_st.lasso?&ID=2018553

Lundqvist, Lennart (1992). *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Löfström, Jan (2012). I skuggan av historiska orättvisor? Vad finländska gymnasieelevers reflektioner kring historiska gottgörelser berättar om deras historiemedvetande. I Eliasson, Per m fl (red.), *Historiedidaktik i Norden 9, del 1*. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-17497>

Malmö högskola (2008). *Malmö högskolas policy för hållbar utveckling inom miljöområdet*.
http://www.mah.se/upload/GemensamtVerksamhetsstod/Milj%c3%b6r%c3%a5det/Miljopolicy_2009.pdf

Nielsen, Carsten Tage (2015). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2015:3, 102-119.
<http://www.kau.se/nordidactica/samtliga-nummer/nordidactica-20153>

Nietzsche, Friedrich (1909). The Use and Abuse of History. I Friedrich Nietzsche, *Thoughts Out of Season, Part II*. Edinburgh – London: T. N. Foulis.
<http://www.gutenberg.org/ebooks/38226>

Oakeshott, Michael J. (1983). *On History and Other Essays*. Oxford: Blackwell.

Ohman Nielsen, May-Brith (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. I Ahonen, Sirkka m fl. (red), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: NTNU.

Rüsen, Jörn (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, Vol. 3 No. 1, s. 169-221.
<http://hdl.handle.net/10394/4014>

Schreiber, Waltraud m fl (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. I Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (red.), *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.
Toronto: Nelson Education.

Skolverket (1999). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och
fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
<http://hdl.handle.net/2077/31147>

Skolverket (2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm:
Skolverket.
<http://hdl.handle.net/2077/30819>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Somers, Margaret R. (1994). The Narrative Construction of Identity: A Relational and
Network Approach. *Theory and Society*, Vol. 23, s. 605-649.
DOI: 10.1007/BF00992905

Stockholms universitet (2014). *Kursplan för kurs på grundnivå Historia I. Världens
historia från antika högkulturer till globaliserade samhällen*.
http://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/26093/33373

Södertörns högskola (2006). *Hållbar utveckling (HU), definitioner och mål*.
[http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/om_sodertorn_1315224232261_hallbar_utv_dnr_1452_10_2006_pdf/\\$File/Hallbar_utv_Dnr1452_10_2006.pdf](http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/om_sodertorn_1315224232261_hallbar_utv_dnr_1452_10_2006_pdf/$File/Hallbar_utv_Dnr1452_10_2006.pdf)

Umeå universitet (2013). *Kursplan Historia A, 30.0 hp*.
[http://www.umu.se/utbildning/program-
kurser/kurs/?currentView=syllabus&code=1HI000](http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/kurs/?currentView=syllabus&code=1HI000)

Universitetskanslersämbetet (2014). *Kvalitetsutvärdering av historia*.
<http://www2.uk-ambetet.se/download/kvalitet/historia-2013.pdf>

White, Hayden (2012). The Practical Past: Towards an Ethics of Historical Discourse.
Föreläsning, Brookes University, 27 feb 2012.
<https://itunes.apple.com/us/podcast/oxford-brookes-open-lecture/id547897334?mt=2>

Örebro universitet (2014). *Historia A, 30 högskolepoäng*.
[http://lily.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=HI1001&termin=20142&s
prak=sv](http://lily.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=HI1001&termin=20142&sprak=sv)