

# Folkvilja, etikett eller jordbruksteknik?

En historiedidaktisk analys av synen på demokrati  
i historieläroböcker 1960–2003

*Niklas Ammert*

The concept of “*democracy*” is highly emphasized in society as well as in Swedish school curricula. This article analyses the “supply-side” of education – the textbooks. What various conceptions of *democracy* do lower secondary pupils meet in history textbooks and how is *democracy* presented in these books? Have there been any changes in how the concept of *democracy* has been introduced between the 1960’s and the 2000’s? The first purpose of this article is to analyse the concept of *democracy* in lower secondary history textbooks and confront these representations and interpretations with political and philosophical theories about democracy. Secondly, I intend to find out whether the textbooks describe and explain *democracy* in a historical context that can be useful for learning and understanding. A contested concept like *democracy* may also open a way for pupils to understand the historical process and stimulate their history consciousness.

## Inledning

Många texter om samhället med förmedlande ansats har en dimension som kan betecknas som etisk, moralisk eller värderande. Textinnehållet utgör en värdering redan genom det urval som författaren har gjort samt genom det sätt, på vilket händelser, företeelser eller personer framställs. En historieförmedlande text utgör inget undantag, utan har traditionellt sett varit en tydlig värdeförmedlare till läsaren (se t ex Andolf 1972, Lundquist 1988 och Tingsten 1969). Den tyske historikern Wolfgang Mommsen ser det här som en självklarhet och skriver att

the historian deals constantly with values, ideological positions and different normative systems – these are the very fabric of what he studies, and their mutual confrontation constitute in a way, the dynamism of the historical process (Mommsen 2000, s 48).

Svenska läroböcker i historia har tidigare kännetecknats av en nationalistisk historieskrivning. Herbert Tingsten (1969, s 129) beskriver i sin genomgång av läroböcker hur de berättar att Sverige genom århundradena har agerat kraftfullt och korrekt. Stormaktstiden lyfts fram medan andra perioder hanteras rapsodiskt eller inte alls. I historieböckerna har de svenska kungarnas storhet tillsammans med bondefriheten varit ett koncept som givit landet en stark identitet och ett fungerande folkstyre. Patriotism och moralisk nit var de vägledande principerna i läroböckerna in på 1900-talet. Enligt Tingsten mildrades inte "nationalskrytet" förrän under 1940-talet, då det ersattes av tanken att eleven ska fostras till att bli demokrat. I Göran Andolf's avhandling om läroböcker i historia konstaterar han att de nationalistiska övertonerna under 1900-talet tonas ned och att den moderna historien efterhand ges ökat utrymme i texten (Andolf 1972, s 276). Det finns hos både Tingsten och Andolf aspekter som är av intresse och där det går att bygga vidare. Den ena är det faktum att äldre läroböcker genom bland annat kristendomen och beskrivningarna av svenska hjältar presenterade tankar om moral, handlingar och uppträdande, något som vi idag skulle benämna värdefrågor eller värdegrundsfrågor. Fenomenet i sig är därmed inte nytt. Frågan är om den senaste femtioårsperiodens läroböcker har varit lika icke-kritiska och enperspektivistiska i sina beskrivningar av värden som äldre böcker. Den andra aspekten är den totala betoning på dåtid som äldre böcker ger uttryck för. Ur ett historiedidaktiskt perspektiv, där bland annat begreppet historiemedvetande står i centrum, handlar historieskrivningen och historieuppfattningen om flera parallellt verkande tidsdimensioner och knytningen dem emellan.<sup>1</sup> Därför är det av intresse att studera huruvida värden framställs i en historisk kontext som kan förklara både den studerade tidens handlande och som kan förklara vårt nutida handlande. Göran Andolf (1972, s 1) skriver i sin inledning om historiens betydelse för nutiden, då han definierar historien som politiska aktörers officiella porträtt av samhället med följande ord: "Hur man organiserar det förflutna visar hur man uppfattar det närvarande och tänker sig det kommande." Detta torde även gälla värdefrågor. Med andra ord kan läroböckernas beskrivningar av det förflutna ge en bild av den samtid, i vilken de skrevs. En central utgångspunkt vid historiestudier är att männi-

skor och handlingar ska studeras utifrån den tid och de värdesystem som rådde då. Frågan är om inte en renodling av den utgångspunkten ger uttryck för en värderelativism, där till exempel nazismens förbrytelser endast relateras till de ideal och värden som kännetecknade det nazistiska Tyskland under tidigt 1940-tal. Måste det inte finnas något som kopplar dåtidens värdesystem till betraktarens värdesystem (Rüsen 2004, s 208)? Genom att låta dåtidens värdeuppfattningar och elevernas värdeuppfattningar i nuet mötas, ges historien mening och dåtidens uppfattningar kan förstås i en bredare historisk kontext. Samtidigt ökar förståelsen för vår tids värden (Karlsson 2005, s 14–17). Detta betyder dock inte att dåtidens människor ska dömas utifrån nutidens synsätt.

Elevers uppfattning om och förståelse för värdebegrepp är inte glasklar. Den uppmärksammade undersökningen från CEIFO och Brottsförebyggande rådet från 1997 visar att 8,1 procent av ungdomarna i Sverige inte anser att demokrati är det bästa sättet att styra landet. 28 procent är osäkra medan 47,2 procent anser att det är det bästa sättet. Mer än var tredje elev i undersökningen är således osäker på eller negativ till demokratin som styrelseform (Lange, m fl 1997, s 56). Ett intresse finns därmed att utröna hur värden – i det här fallet demokrati – presenteras, beskrivs och förklaras i skolans undervisning. I den här studien avhandlas historieundervisningen och läroböcker i historia står i fokus. Det följande är således ett försök att identifiera och analysera de uttryck för demokrati som till andemening eller bokstav kommer till uttryck i läroböcker i historia för åk 9 under perioden från 1962 till idag och hur demokratibegreppet knyts in i ett historiskt sammanhang.<sup>2</sup>

### Frågor att ställa och vägar att gå

I den fortsatta framställningen kommer jag att beskriva och analysera läroböckernas framställningar och beskrivningar av demokrati. Begreppet identifieras och behandlas när det uttrycks explicit, men också då sammanhanget refererar till eller beskriver det. Om en bok till exempel skriver att folkstyrelsen blev en grundläggande förutsättning i det svenska statsskicket i och med rösträttsreformen, har jag tolkat det som ett implicit uttryck för begreppet demokrati. Genomgången av uttryck för värden i läroböcker i historia sker utifrån tre huvudsakliga frågor. Den första frågan behandlar *hur läroböcker i historia för årskurs 9 framställer demokrati*. Där utgår jag ifrån en fyrdelad kategorisering av framställningsformerna. Det innebär på vilket övergripande sätt, och därmed med vilket djup, begreppet fram-

ställs i texten och vilken huvudsaklig ansats böckerna har för att förmedla kunskap om ett värdeuttryck och dess innebörd. Jag kan se fyra möjliga kategorier av framställningssätt: En *konstaterande* ansats innebär till exempel att boken utan vidare kommentar skriver att demokrati förbjöds av en regim. Begreppet används således på något sätt. Om man i stället förklarar vad man menar med demokrati och definierar eller förklarar begreppet, innebär det en *explanativ* ansats. Ett *analyserande* framställningssätt betyder att begreppet eller fenomenet sätts under lupp och diskuteras. Den *normativa* ansatsen, slutligen, innebär att boken tar ställning och vill förmedla en viss tolkning av värdet. Poängen med denna kategorisering är att det då går att utläsa såväl en synkron fördelning av framställningssätt som en eventuell förändring över tid.<sup>3</sup>

Den andra frågan omfattar *vilket innehåll böckerna ger demokrati*. Jag ämnar på en djupare och innehållsrig nivå analysera hur demokrati beskrivs i läroböcker. Vilka betydelser förmedlar läroböckerna? Hur beskrivs, tolkas och förklaras demokrati? Förändras detta över tid? Innehållet relaterar jag till en mer övergripande värdeteoretisk analys, eftersom värdebegrepp kan ges mer än en innebörd. Hur förhåller sig läroböckernas användning av ett sådant ord till olika vetenskapliga, politiska och filosofiska bestämningar av dem? Är ”demokrati” benämningen på en procedur eller på ett visst samhällsideal eller både-och? Förändras detta över tid? De olikheter som kan finnas med avseende på hur dessa frågor besvaras av olika läromedel kan ges en teoretisk fördjupning genom att de relateras till politisk-filosofiska klassiker som Robert Dahl, Carole Pateman, Joseph A Schumpeter med flera.

Den tredje frågan jag ställer handlar om *samspelet mellan historia och demokrati* och gäller hur historiska studier och den historiska dimensionen respektive studier av demokratibegreppet kan fungera ömsesidigt förstärkande. Analysen av innehållet i historieläroböckerna öppnar för diskussion och analys av hur demokrati sätts i ett historiskt sammanhang. Är det så att läroböckerna använder det historiska perspektivet och elevernas historiemedvetande till att ge en vidare och samtidigt djupare syn på demokrati eller behandlas den lösryckt? Det är också intressant att se huruvida värden eller brott mot värden konstateras eller förklaras utifrån den tid som skildras eller om våra nuvarande värdeuppfattningar finns med i bilden.

Samspelet mellan demokrati och historia kan emellertid också ta sin utgångspunkt i demokratibegreppets föränderlighet över tiden. Kan studiet av demokrati stimulera elevens historiemedvetande? Kan *detta* öka elevernas förståelse för problem och uppfattningar som är aktuella än i dag, och kanske också är det inför framtiden? Kan de-

mokratins inneboende föränderlighet (eller fasthet) förklara historien som en process där dåtid, nutid och framtid utgör ett sammanhang som eleven kan förstå och placera in sig själv i?

## Hur framställer läroböcker demokrati?

Förekomsten av begreppet demokrati i läroböcker i historia har förändrats en del under de dryga 40 år som har gått sedan grundskolan infördes. I de böcker för årskurs 9 som min studie bygger på, visar det sig att antalet tillfällen som demokrati förekommer explicit eller implicit nådde sin kulmen under 1970-talet för att sedan klinga av och till 1990-talet näst intill halveras. Sett över hela fyrtioårsperioden är det den förklarande eller explanativa ansatsen som dominerar. 49 procent av alla beskrivningar eller tillfällen då demokrati uttrycks innebär att böckerna förklarar, och de förklarar då att rösträtt utgör en grundläggande förutsättning för demokrati. 30 procent av demokratiuttrycken är av konstaterande karaktär, där ordet används, ibland helt odefinierat, oförklarat eller ryckt ur sitt sammanhang. Det är huvudsakligen under 1990-talet och i de senaste årens böcker som den konstaterande ansatsen är allt vanligare, vilket förefaller märkligt med tanke på hur tungt värdegrundsfrågor med demokrati i fokus betonas i den läroplan som sedan 1995 styr skolans arbete. Den analyserande ansatsen nådde sin förhållandevis högsta notering under 1960-talet. En möjlig förklaring till varför de text- och utrymmeskrävande beskrivningarna (explanativa och analyserande) minskar till antal och andel, är att läroböckerna har fått ökad stoffträngsel, fler och större bilder samt totalt sett färre sidor och därmed minskat utrymme. Det blir då endast möjligt att leverera korta och konstaterande uttryck. Sett över tid var analyserande beskrivningar framträdande under 1960-talet, explanativa under 1980-talet och en konstaterande framställningsansats tongivande under de senaste 15 åren.

Hela 44 procent av alla beskrivningar av demokrati som fenomen eller begrepp innebär att böckerna redogör för att demokrati inte existerar eller att ett samhälle inte var demokratiskt. Här ryms till exempel de historiska skildringar som berättar att "landets [...] demokratiska regering störtades" (Hildingsson m fl 2003, s 353). De flesta beskrivningarna är flest under 1980-talet, då böckerna lägger allt större vikt vid att beskriva hur regimer som den nazityska och den sovjetkommunistiska bröt mot demokratiska ideal.

Generellt sett tycks det ligga en normativ värdering under texten i samtliga böcker från 1965 och framåt, vilken yttrar sig i att demokrati (mer eller mindre definierat) är normen eller mallen som civil-

isationer och samhällen ska mätas efter. Kanske kan man tolka det så att läroböckerna i det avseendet har tagit intryck av det demokrati-fostrande uppdrag som läroplanerna slår fast.

Den explicit normativa ansatsen visar sig inte lika tydligt. Det är totalt endast 2 procent av uttrycken för demokrati som öppet värderar demokrati. Ett exempel är Hildingson (1983, s 396) som ironiskt skriver att USA ”ville rädda demokratin” i Sydvietnam. Budskapet är tydligt att författaren inte anser att en sådan motivering är hållbar för ett krig och att han inte anser att USA i det sammanhanget företräder demokratiska värden. Dessutom kunde inte, enligt författaren, den sydvietnamesiska regimen ses som demokratisk.

## Vilket innehåll ges demokratibegreppet?

### Procedur

Herbert Tingsten benämnde demokratin som överideologi, i den meningen ”att den är gemensam för skilda politiska åskådningar. Man är demokrat, men därjämte konservativ, liberal eller socialist” (Tingsten 1945, s 57). I citatets anda ligger att demokratin är accepterade spelregler för att fatta beslut, medan de andra ideologierna är målen eller det idealsamhälle man eftersträvar. Med hjälp av Tingstens tes formulerar jag den första skiljelinje som går igenom demokratibegreppet, nämligen huruvida demokrati beskrivs och upplevs som procedur eller resultat, som form eller innehåll.

Demokrati är i läroböckerna huvudsakligen synonymt med rätten att rösta och att valen ska vara fria och öppna för alla. Begreppet förklaras i termer av rösträtt och att ha möjlighet att delta i statens styrelse. Christer Öhman låter i boken *SAMS Historia för högstadiet* (1989, s 221 och 224) rösträtt och parlamentarism förklara vad demokrati är. När läroböckerna talar om demokrati är det således i betydelsen procedur eller form för beslutsfattande.

Den amerikanske statsvetaren Robert Dahl (1956, s 128) benämner sin syn på demokrati som proceduriell demokrati. Den centrala aspekten av demokrati är ur denna synvinkel ett regelverk för hur folkviljan ska komma till uttryck och att sammanväga olika åsikter. Leif Dannert och Waldemar Lendin (1965, s 42) beskriver just hur viktigt det är att ”inhämta folkets vilja”. Det är också ur den här aspekten som det stora flertalet beskrivningar av vad som *inte* är demokrati görs, vilket kan belysas med följande exempel: ”Den stora massan hade aldrig haft något att säga till om i de flesta av Latinamerikas republiker. De hade styrts diktatoriskt” (Kahnberg m fl 1972, s 115). När det

gäller den proceduriella sidan av demokrati har Joseph Schumpeter (1992, s 269–285) beskrivit hur demokrati är att betrakta som en kamp mellan eliter som vill övertyga andra om sin politik. I böckerna kommer detta till uttryck vid några tillfällen, dock främst i beskrivningar med negativa förtecken som när Kahnberg visar på svagheter i den athenska demokratin:

Ansvarslösa och maktlystna äventyrare framträdde som folkets ledare och vädjade till dess hat eller avundsjuka. [...] Ordet demagog betydde folkledare och hade i början ingen nedsättande betydelse. Många av Atens folkledare var dock sådana att de förtjänar att kallas demagoger i vår tids mening, dvs folkförledare (Kahnberg m fl 1972, s 45).

Den som förespråkar procedur eller form menar att demokratin innebär en frihet att ha olika åsikter och att sammanjämka dessa åsikter vid beslutsfattandet. Just de argumenten använder författarna i *Historia kompakt* då de vid flera tillfällen definierar och förklarar begreppet demokrati i kontrast mot kommunismen, exempelvis med orden ”mot det styrande kommunistpartiet och för ett demokratiskt Östtyskland” (Almgren, Wikén & Almgren 1999, s 205 och 214). En sådan syn på demokrati har under 1900-talet varit vanligast i västvärlden.

## Innehåll och resultat

I läroböckerna förekommer beskrivningar av demokratins resultat eller innehåll ytterst sällan. De exempel som i någon mån vetter åt ett sådant håll är mångtydiga och avhandlar både demokratins proceduriella och innehållsliga sida. Ett exempel är: ”Tanzania är en demokratisk enpartistat. Endast ett parti är tillåtet, men parlamentsledamöterna tillsätts på demokratisk väg” (Modie & Moen 1971, s 165) ”Demokratisk väg” visar på demokratins proceduriella sida och kan här innebära att man i Tanzania såg partiet som synonymt med medborgarskapet och att folket inom partiets ram kunde rösta på olika kandidater. I några tidigare kolonier var rädslan för etnisk splittring stor och ett val inom snäva ramar sågs som en lösning. Ur en västligt demokratisk synvinkel kan kopplingen mellan uttryck som demokratisk och enpartistat verka svårsmält, men faktum är att den är fullt möjlig om vi väljer att tolka demokrati som vad politiken resulterar i. Om författaren menar att den politik som förs levererar resultat som kan anses vara demokratiska (till exempel läskunnighet eller jämlikhet), är enpartisystemets betydelse underordnad. Det är framför allt i läroböcker från 1960- och 70-talen som en sådan glidning i

tolkningen av demokratibegreppet förkommer. I det kalla krigets skugga och under intryck av den vänsterradikala samhällsutvecklingen, valde man att i en del läroböcker inte entydigt ta ställning för den västerländska samhällsformen med val och ekonomisk liberalism. I citatet nedan från 1965 är det målet eller resultatet som står i fokus:

Där råder bland de stora massorna av befolkningen en otrolig fattigdom. Frågan är för dessa länder vilken väg man skall gå för att övervinna fattigdomen: den fria företagsamhetens väg eller socialismens väg. Ingen kan säga vilken som snabbast och bäst leder till målet (Dannert & Lendin 1965, s 177).

Boken uttrycker ett mål, att övervinna fattigdomen. Det är det målet som är det centrala i sammanhanget. Vilken väg som leder dit är mindre intressant. En fråga som i exemplet ovan rör den resultatbetonade sidan av demokratibegreppet handlar om ifall den resultatriktade medborgaren egentligen är intresserad av proceduren (formen) bakom beslutet. Är det så att alla möjliga procedurer eller former för beslutsfattande skulle vara lika acceptabla? I så fall är fri opinionsbildning och rösträtt underordnade till exempel ekonomiska eller sociala förmåner (Barry 2004, s 136f). Är man renodlad konsekventialist eller utilitarist så har ju inte demokratin ett egenvärde, utan dess försvar måste vila på att den på det hela taget ger bättre konsekvenser än varje alternativ styresmetod. Skulle det någon gång visa sig att ett icke-demokratiskt alternativ är bättre i termer av maximerad intressestillfredsställelse, så måste det alternativet ges företräde. Annorlunda är det givetvis om man utgår från en teori om individens rättigheter till frihet; då blir demokratin moraliskt nödvändig som ett sätt att bevara denna frihetsrätt inom den politiska processen.

Om politikens innehåll eller resultat ska vara demokratiskt, inleder sig frågan vad som är ett demokratiskt innehåll. Någon form av gemensamt bästa, torde vara ett rimligt svar. Problemet är att fastställa detta gemensamma bästa. Hur stor andel av folket måste vara överens för att något ska kallas gemensamt? Måste man alls vara överens? Kan det gemensamma bästa definieras i termer av vad som ligger i medborgarnas intresse – definierat av en expertelit – oberoende av vad medborgarna själva faktiskt tror och tycker i frågan? Hur hanteras minoriteten? Var hamnar individen i diskussionen om det gemensamma bästa?<sup>4</sup>



## Demokrati som rätt, medel eller etikett

I läroböckerna går det att identifiera en ytterligare och mer komplicerande dimension av förhållandet mellan procedur och resultat. Det handlar om huruvida man beskriver demokrati som a) att ha eller inte ha rätten att påverka och besluta, eller som b) ett medel till förverkligandet av vissa politiska mål, eller som c) blott en etikett eller ett honnörsord.

a) Under 1960-talet dominerar bilden av demokrati som att ha eller inte ha rätten att påverka. Det är i termer av rättigheter att delta, folket tog ledningen, rösträtten var inte allmän och lika etcetera som böckerna framställer förutsättningarna för den proceduriella demokratin som det centrala i begreppet demokrati.

b) De böcker som skrevs under den tioårsperiod då Lgr 69 låg till grund för skolans arbete, beskriver att demokrati används som medel eller redskap. Peter Modie & Jan Moen (1971, s 209) skriver till exempel att ”Branting förordade demokratiska metoder. [...] Den viktigaste frågan blev då först och främst att genomföra allmän rösträtt i landet.” Lars Hildingson framställer det i sin bok från 1983 (s 349) som ”Framför allt skulle arbetarna få rösträtt. Därigenom skulle de få makten att förändra samhället.” Demokratin, här i form av rösträtt, verkar. Den är ett medel eller redskap för att kunna förändra samhället och åstadkomma de politiska mål som den reformistiska delen av arbetarrörelsen hade satt upp i Sverige. Den samhälleliga kontexten under 1970- och tidigt 80-tal utgörs av de krav som restes på förändringar i form av socialiseringar och så vidare. Det ökade politiska engagemanget blir således ett ideal även i läroböckernas beskrivningar av samhället 100 år tidigare. Ett tredje exempel befinner sig emellan tolkningarna att ha och att använda demokratin. Det handlar om den amerikanske presidenten Wilson som, i sitt fjortonpunktsprogram för fredsavtalet efter det första världskriget, föreslog följande: ”Folken skulle själva i demokratisk ordning få bestämma om sin framtid” (Modie & Moen 1971, s 118). Utsagan går att tolka såväl som att folkens rätt att bestämma (den demokratiska ordningen) är det viktiga, som att den demokratiska ordningen används och är redskapet för att besluta om framtiden.

c) Under det senaste decenniet är det demokrati i form av etikett, klyscha eller slagord med otydlig innebörd som tydligast visar sig. Den tyske historikern Reinhart Koselleck (2004, s 89) betecknar ett sådant begrepp som ett ”[...] elastiskt allmänbegrepp, som överallt möter en viss förståelse, men vars mer precisa betydelse pendlar oerhört från land till land, från politiskt läger till politiskt läger.” Böckerna gör tämligen kortfattade och förtygligande konstateranden som i

berättelsen om Potsdamkonferensen, då man ”kom överens om att Tyskland skulle bli demokratiskt” (Almgren, Wikén & Almgren 1999, s 203). Läsaren får ingen förklaring till vad det skulle innebära, hur det skulle gå till eller om segrarmakterna var eniga om vad de avsåg med en sådan överenskommelse. Än tydligare blir etikettvarianten av företeelsen eller begreppet demokrati då läroböckerna ska framställa den indiska demokratis vara eller icke vara. Sett ur ett efterhandsperspektiv är det slående hur man i svenska läroböcker sätter en prestige i att betona att Indien är demokratiskt.

Flera författare diskuterar i andra historiska sammanhang hur till exempel den svenska demokratin var beroende av människors läskunnighet och kunskaper, hur folkrörelserna bidrog till att utbilda människor i praktisk demokrati och hur viktigt det är med fria, allmänna och hemliga val. Därför får framställningen av indisk demokrati en lätt naiv anstrykning då den beskrivs som ”den största om man räknar antalet väljare” (Öhman 1989, s 272). Trots att bara två av tio kunde läsa och att röstningen skedde i form av att man ritade en symbol på röstsedeln ägnar böckerna stort utrymme åt att beskriva det som demokrati. Påverkan och manipulation nämns inte. I senare böcker förmedlas kunskaper om indisk demokrati huvudsakligen som i följande exempel:

Indira Gandhi svarade 1975 med att inskränka de demokratiska rättigheterna och fängsla politiska motståndare. När Indira Gandhi efter ett par år återinförde demokratin och utlyste nyval, förlorade Kongresspartiet makten till en koalition av småpartier (Almgren, Wikén & Almgren 1999, s 219).

Befolkningspolitiken blev hårdhänt, mer än sju miljoner män steriliserades. Många trodde att Indiens demokratiska system var satt ur spel. Men demokratin levde kvar, trots allt. I början av 1980-talet verkade det som om indierna kunnat bekämpa svälten med hjälp av den nya jordbrukstekniken (Hedin & Sandberg 1999, s 261).

Sammanhanget är oklart: Kan författaren mena att demokratin överlevde helt enkelt i så måtto att undantagslagarna avskaffades och Indira Gandhi förlorade makten? Eller menar författaren att demokrati handlar om fattigdomsbekämpning och inte, eller åtminstone inte enbart, om fria val? Författaren har i så fall en resultatdefinition av demokrati och hans uttalande kan tolkas som att demokratin som resultat (fattigdomsbekämpning) överlevde, även om demokratin som procedur inte gjorde det. Menar man att steriliseringspolitiken är ett brott mot demokratin? Är demokrati en del av den nya jordbrukstekniken?

Ja, möjligen om demokrati definieras som fattigdomsbekämpning och förbättrade jordbruksmetoder kan ge större skördar och därmed mer livsmedel. Frågorna blir många och det verkar som om begreppet demokrati utgör en etikett som ska förtydliga för bokens läsare. Förtydligandet verkar emellertid inte alldeles glasklart.

Eleverna som läser boken får veta att demokrati är något som en ledande politiker med ett pennstreck kan avskaffa eller införa. Legitimitet, lagar, djupt liggande värden, traditioner, människors engagemang eller en fungerande rättsstat verkar således inte nödvändiga. Bilden av demokrati som ett lättmanipulerat och bräckligt statsskick tonar även fram när böckerna berättar om det nazistiska maktövertagandet i Tyskland 1933. Några böcker konstaterar helt kort att demokratin sattes ur spel eller avskaffades. Hans Almgren, Birgitta Almgren och Stefan Wikén resonerar i *Historia 9* (1992, s 253) kring hur den ekonomiska krisen under 1930-talet i Europa fick följande resultat: ”Allt fler tyskar slutade tro på demokratin och började i stället önska sig en ’stark man’ som skulle rädda Tyskland ur dess kaos.” Beskrivningen torde handla om Weimarrepublikens svagheter, men det framgår inte tydligt av sammanhanget. Fram skymtar bilden av demokrati som en styrelseform mest lämpad för medgång. I svåra tider vänder sig folk till en samlande gestalt, den gången i form av en diktator. Boken gavs ut 1992, vilket var samma år som de ekonomiskt svåra åren i Sverige blev tydliga för de flesta. Möjligen kan eleverna här känna igen sig. Tolkningen av hur man i det förflutna övergav demokratin kan leda till förståelse för och möjligheter att tolka framväxten av de nynazistiska och antidemokratiska yttringar som visade sig i Sverige under 1990-talet.

### Elit- eller deltagardemokrati?

En viktig aspekt av demokrati framträder i böckerna då de beskriver möjligheterna för människor att delta i politiken eller då böckerna förklarar demokrati som rättigheten att (och det önskvärda i att) delta. 1960-talets böcker lyfter fram deltagande och deltagandeproblematik i samband med att den atenska formen av demokrati avhandlas. Den explanativa framställningsansatsen kopplar antikens demokrati till rätten att rösta och fatta beslut. I senare böcker inriktar böckerna deltagarperspektivet mot kampen för demokrati i vårt land. I *Historien pågår* (Hedin & Sandberg 1999, s 172) förklarar författarna de svenska folkrörelsernas betydelse för demokratin, eftersom de utgjorde en skola i att delta i styrelsearbete, skriva protokoll, göra sin röst hörd och mycket annat.

Beskrivningarna av demokrati i form av deltagande kan kopplas till det ideal, som sätter den enskildes samhälleliga deltagande som ett bärande element i demokratin. Läroböckerna för delvis diskussionen kring deltagande med normativa förtecken, där det framgår att en deltagandekultur är önskvärd i en demokrati. Det huvudsakliga argumentet för ett deltagandeideal är att människan växer då hon engagerar sig och får ta ansvar.<sup>5</sup> Synsättet bygger på höga tankar om den enskildes möjligheter att se förbi egenintresset och kunna fatta långsiktigt hållbara och ibland obekväma beslut. Deltagardemokrati behöver inte innebära att beslutande folkomröstningar ska tillämpas vid politiskt beslutsfattande, utan att till exempel enskilda eller grupper har möjlighet att mera aktivt delta vid möten och kunna påverka mer än endast vid valen.

Motsatsen till deltagardemokrati brukar betecknas elitdemokrati. I läroböckerna framställer man dock inte uttryckligen demokrati i tydligt elitteoretisk anda. Det är snarare så att demokratin är synonym med rösträtt. Ur ett elitdemokratiskt perspektiv är en utpräglad representativ demokrati nödvändig och den utgörs främst av att konkurrerande eliter ställer sig till väljarnas prövning vid återkommande val. Valen är tillräckliga tillfällen för de styrande att ta reda på folkviljan, eftersom ytterligare medverkan skulle innebära att särintressen i form av till exempel starka organisationer skulle få oproportionerligt stort inflytande.<sup>6</sup> En massmedverkan i politiken skulle leda till kortsiktighet och populistiska beslut. Risken för auktoritära och samhällsomstörtande åsikter skulle också kunna öka (Lundqvist 2001, s 130f) då massor, ledda av demagoger, kan agera som i fallet med den nya vänsterns högljudda protester vid studentrevolterna under 1960- och 1970-talen (Birch 2002, s 110). Demokratin säkras från dylika hot genom en konstitutionellt reglerad demokrati. Reglerna kan skydda medborgarna och deras rättigheter från despotiska regeringar. Dessa tankar har bland annat utvecklats av den amerikanske filosofen Robert Nozick (2004, s 41ff och 142ff), som ser individen och hennes rättigheter som naturligt givna och därmed ett mål överordnat allt annat. Tankarna om naturligt givna rättigheter kan tolkas som ett motiv för att bevara befintliga olikheter och ojämlikheter i samhället. Nozicks tankar ska förstås i polemik med och som en kritik mot filosofen John Rawls som menade att demokrati ska vara kopplad till en princip om lika frihet. Så långt skiljer sig inte de båda åt, men Rawls (2004, s 65) anser att ett rättvist samhälle också skall vara så inrättat att ojämlikhet är till de minst gynnades fördel, vilket Nozick inte anser rimligt (Nozick 2004, s 243ff).<sup>7</sup>

## Aktiv eller passiv medborgare?

Frågan är nära sammanflätad med diskussionen kring deltagardemokrati eller elitdemokrati, men människan/individ/den enskilde kan ur olika aspekter framställas som både aktiv och passiv. Agerar människor eller är de främst objekt? John Stuart Mill förespråkade redan i sin *Considerations on Representative Government* från 1861 att aktiva och utbildade medborgare är eftersträvansvärt. För Sveriges del innebar kampen för demokrati vid det förra sekelskiftet rätten att få rösta. Efter det senaste sekelskiftet innebär kampen snarare att få människor att rösta, eftersom valdeltagandet sjunker, antalet medlemmar i politiska partier minskar och det är svårt att rekrytera människor till politiska förtroendeuppdrag.

Generellt är den språkliga framställningen i många historieböcker passiv, i så måtto att saker förändras och utveckling sker, till synes utan att någon agerar. Så är i några sammanhang också fallet med demokrati. Dannert och Lendin (1965, s 174) skriver att ”rösträtten gav arbetarna ökat inflytande i samhället”. Förvisso, men individer och grupper marginaliseras om demokrati framställs som en skänk från ovan. Eleven möter en beskrivning som säger att saker plötsligt sker utan att någon eller några måste agera. De passiva beskrivningarna kan å ena sidan tolkas som uttryck för en historiesyn som inte erkänner individens möjligheter eller betydelse. Å andra sidan kan passiva beskrivningar vara ett genrespecifikt grepp för att variera texten och inte ensidigt överbetona individers betydelse.

Pedagogen Agneta Bronäs har i en jämförelse mellan svenska och tyska läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet visat att i svenska böcker beskrivs samhällets ledarskikt som skickliga ledare, medan medborgarna är oengagerade, ansvarslösa och okunniga. Den tydligt elitdemokratiska framställningen är genomgående under hela 1900-talet. Bronäs förklarar sina resultat med att Sveriges kamp för social jämlikhet ”skapar ett intryck av passiva medborgare i svenska samhällskunskapsböcker. Den svenska modellen framställs som om mycket i livet har lagts tillräta av ’någon’” (Bronäs 2000, s 249). Så tydligt passiva beskrivs dock inte människor i läroböckerna i historia. En intressant iakttagelse är att människor i högre grad beskrivs som aktiva i den äldre historien än i den moderna. Alf Kahnbergs, Gösta Lindebergs, Sven Ottossons och Lennart Sjöstedts *Genom tiderna* (1972) beskriver Atens demokrati som att makten låg i händerna på folket och att varje myndig fri man kunde delta i folkförsamlingens sammanträden. Lars Hildingson & Lennart Husén ger i boken från 1968 grupper av människor en aktiv roll i kampen för demokrati i Sverige för 100 år sedan. Sådana beskrivningar är inte lika vanliga kring det senare 1900-

talets historia. Vad detta beror på går endast att spekulera kring. En förklaring kan vara rent pedagogisk och grunda sig i att den äldre historien behöver gestalter som kan personifiera en fjärran tillvaro i historien och göra den levande. Berättelserna om den moderna historien ligger närmare i tid och, trots det bättre källäget, väljer man att kortfattat konstatera det som hänt. Möjligen kan det förklaras med att delar av den moderna historien förväntas vara mer känd. En alternativ (och också rent spekulativ) förklaring skulle kunna vara att författarna ser det som känsligt att välja, och därmed tvingas välja bort, personer som ideologiskt sett kan ha ett laddat symbolvärde.

## Samspelet historia – demokrati

Läroböcker i historia har inte som primär uppgift att definiera eller problematisera demokrati som ett statsvetenskapligt begrepp, utan förväntas snarare förklara hur en utveckling leder fram till demokrati, vilka drivkrafter som finns samt hur synen på demokrati har förändrats och hur demokratin har förändrats. Å andra sidan kan ett väldefinierat och analytiskt bruk av begreppet demokrati vara *ett* lämpligt sätt att förstå förfluten tid och dess samhällen för att på så sätt kunna tolka och förstå vår tid i ljuset av begreppen kontinuitet och förändring. Beskrivningarna av demokrati i ett historiskt sammanhang används dock ytterst sparsamt. I de allra senast utkomna böckerna är det exempelvis Kaj Hildingson och Lars Hildingsons *Levande historia 9* (2003, s 217) som ger en historisk förklaring till ett demokratiskt samhällssystem. Boken förklarar hur viktigt det är med demokratiska traditioner för att ett samhällssystem ska tåla påfrestningar och utmaningar. Ett tydligt sammanhangsskapande och historiskt perspektiv ger Kahnberg, Lindeberg, Ottosson och Sjöstedts *Genom tiderna* (1972, s 107) som vid ett flertal tillfällen väljer att låta läsaren få följa en linje från förfluten tid till nutid, till exempel genom uppgiften: ”Jämför t ex atensk demokrati år 450 f Kr med svensk demokrati av idag och folkdemokrati i vissa kommunistiska stater.” Uppgiften tydliggör likheter och skillnader och visar dessutom på skilda tolkningar och definitioner av begreppet.

De implicita normativa framställningarna, där demokrati är norm, kan innebära ett problem för eleven när det gäller att kunna sätta sig in i och förstå de förutsättningar som rådde i förfluten tid. Det är inte säkert att romarna omgav demokratin med samma eufemistiska lovord som vi gör i vår tid. Därmed blir elevernas bild av det romerska resonemanget kring hur ett imperium ska styras skev om den beskrivs som att ”man tycks aldrig ha kommit på tanken, att medborgarna

kunde välja ombud, som beslöt på allas vägnar i likhet med vår riksdag” (Häger & Tham 1965, s 211). Framstegs- och utvecklingsperspektivet visar på så sätt att människan och hennes samhällen skulle (nästan linjärt) bli mer demokratiska i takt med historiens gång. Framstegstanken är naturligtvis hoppfull för eleverna, men frågan är om utvecklingsoptimismen är historiskt korrekt. Utvecklingen i riktning mot ökad demokrati är på intet sätt naturgiven, och även om fler samhällen är demokratier idag än tidigare i historien, så är demokratin på många håll skör och sårbar för bakslag.<sup>8</sup> Framstegstanken ger dock, trots de reservationer som kan resas kring den, uttryck för tankar kring föränderlighet respektive kontinuitet. Läsaren stimuleras därmed att koppla tolkningen av föränderlighet från dåtid till nutid med förståelsen för dagens samhälle.

Kahnberg, Lindeberg, Ottosson och Sjöstedts bok visar i ett annat exempel att begreppet tyrann hos antikens greker inte hade samma dåliga klang som i våra dagar. Begreppens historiska föränderlighet exemplifierar för eleverna hur samhällen förändras och att dagens politiska uppfattningar och språkbruk inte har varit giltiga i alla tider och förmodligen inte heller kommer att vara det i alla tider. Den tyske historikern Reinhart Koselleck ser rentav centrala begrepps föränderlighet som en styrande del av själva den historiska processen i och med att människor lägger sådana värden som är för tillfället rådande i ett begrepp. Därmed blir betydelsen av begreppet självuppfyllande för hur det tolkas och brukas (Koselleck 1985, s 41ff).<sup>9</sup> Eleven borde således kunna öka sin förståelse för förfluten tid genom att analysera vilken betydelse man lade i centrala begrepp och omvänt bättre förstå begreppen genom att tolka och analysera det förflutna. Historiedidaktikern Jörn Rüsen fogar, utöver det förflutna och nutiden, ännu ett perspektiv till analysen av värden då han skriver att

Social values vitalize historical consciousness and give the representation of the past the cultural power of orienting present-day human life towards the future (Rüsen 2000, s 61).

Framtidsdimensionen finns inte uttryckligen med i alla de exempel jag refererar till, men de kan stimulera till klassrumsdiskussioner, där även framtiden är representerad.

Värden och diskussionerna kring dem kan antas stimulera elevernas historiemedvetande, kanske mer än studiet av andra objekt eller händelser. Förklaringarna är två. För det första griper studier av värden och kränkningar av dem tag i elevers uppfattningar och känslor om rätt och fel (Rüsen 2001, s 252ff). För det andra är det frågor kring värden som demokrati och frihet som har varit drivkraften till,



men i stor utsträckning också utgjort, själva förändringen i samhället. Kopplingen mellan historiemedvetande och värden är således verksam. Däremot historiserar inte läroböckerna värdena i sig mer än i bland annat de exempel på begreppens föränderlighet som jag redovisade ovan. Där ges dock värdena en djupare beskrivning och förklaring genom att diskuteras i ett större historiskt sammanhang. Ett problem i framställningarna är då beskrivningarna sker i passiv form, där saker sker, till synes utan att någon agerar. Sådana beskrivningar underlättar inte för eleven att förstå sig själv som såväl skapad av historien som skapare av historien och därmed medansvarig för samhällets och samhällელიga värdenas fortlevnad och utveckling.

#### Noter

1. För en översikt av historiedidaktiken, se Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, red (2004): *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Ett centralt begrepp inom historiedidaktiken är historiemedvetande, som vanligtvis definieras som ”upplevelsen av samband mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen för det närvarande och perspektiv på framtiden” (Jeismann 1979, s 42).
2. Min undersökning bygger på 13 historieläroböcker från 1962 till 2003, se Referenser/Läroböcker. Urvalet är gjort mot bakgrund av att de böcker som har sålts i störst upplaga också borde vara de som flest elever har mött och som därför har fått störst genomslag. Min analys grundar sig på hela böckernas innehåll, såväl texter som arbetsuppgifter och bilder.
3. Mina kategorier är en anpassad version av de kategorier av kunskap som diskuteras av Arja Virta (1997, s 166ff). Virta diskuterar forskningsläget och presenterar kategorierna *deklarativ kunskap*, *processuell kunskap* och *konditional kunskap*. För mitt vidkommande lämpar sig avsändaransatsen bättre än kunskapskategorierna. Därav mitt val av kategorierna konstaterande, explanativa och analyserande ansatser. Den normativa ansatsen har jag valt mot bakgrund av den tradition av värdeförmedling som läroböcker i historia har. (Se artikelns inledning.)
4. Den svenske statsvetaren Lennart Lundquist diskuterar i *Medborgardemokratin och eliterna* (2001, s 127ff) frågan om ett gemensamt bästa. Filosofiprofessorn Per Bauhn betonar vikten av att skilja mellan det gemensamma bästas värden som man tror eller önskar är rättfärdigade eller bekräftade och de värden som är rättfärdigade (Bauhn 2003, s 259).
5. En framträdande företrädare för modern deltagardemokrati är Carole Pateman som i sin *Participation and Democratic Theory* (1970) sätter individens personlighetsutveckling i centrum för demokratin.
6. Elitdemokratin hämtar inspiration från bland annat Schumpeters teorier om konkurrensdemokrati och Dahls tankar om proceduriell demokrati. Konkurrensgrundad elitdemokrati beskrivs i Held 1996, s 246.
7. Filosofiprofessorn Thomas Nagel vänder sig också mot tanken att ojämlikhet skulle vara acceptabelt, bara om den gagnar de sämst ställda. Han är kritisk mot tanken att



a situation in which everyone is worse off may be preferable if the inequalities are reduced enough (Nagel 1986, s 259).

8. I FN-organet UNDP:s rapport *Human Development Report: Deepening Democracy in a Fragmented World*, diskuteras hur allt fler länder under de senaste 15 åren har tagit steget mot demokrati. Samtidigt finns tecken på att många människor inte känner delaktighet, att oppositionen har svårt att komma till tals och att pressens rättigheter är begränsade (2002, s 1 och 4ff).
9. Reinhart Koselleck exemplifierar bland annat med hur ordet revolution har tolkats och använts olika sedan medeltiden. En annan teoriansats för att analysera historiska texter är den brittiske historikern Quentin Skinner som beskriver hur termer kan vara omtvistade och föränderliga på tre sätt: Deras performativa funktion, deras applikationskriterier samt normativa aspekter av hur termen används. Se Skinner 1988, s 128ff. Teorierna tillämpas bland annat i Boréus (1994): *Högervåg: Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989* och i Ammert (1999): *Frihet, solidaritet och Åsanissemarxister: Ledarsidans politiska diskurs i förändring?*

## Referenser

### Läroböcker

- Almgren, Bengt; Tallerud, Berndt; Thorbjörnsson, Hans & Tillman, Hans (1998): *Historia 3: SO Direkt*. Stockholm: Bonniers.
- Almgren, Hans; Almgren, Birgitta & Wikén, Stefan (1992): *SO-boken Historia 9*. Malmö: Gleerups.
- Almgren, Hans; Wikén, Stefan & Almgren, Birgitta (1999): *Historia kompakt*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Dannert, Leif & Lendin, Waldemar (1965): *Historia för grundskolans högstadium 2*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Hedin, Marika & Sandberg, Robert (1999): *Historien pågår*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars (2003): *Levande historia 9*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hildingson, Lars (1983): *Levande historia 3 högstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hildingson, Lars & Husén, Lennart (1968): *Historia i grundskolan åk 9*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hildingson, Lars & Husén, Lennart (1970): *Historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Häger, Bengt Åke & Tham, Wilhelm (1965): *Historia grundskolan årskurs 9*. Stockholm: AV Carlssons bokförlag.
- Kahnberg, Alf; Lindeberg, Gösta; Ottosson, Sven & Sjöstedt, Lennart (1972): *Genom tiderna*. Lund: CWK Gleerup Bokförlag.

- Modie, Peter & Moen, Jan (1971): *Historia*. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Öhman, Christer (1989): *SAMS Historia för högstadiet*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

## Litteratur

- Ammert, Niklas (1999): *Frihet, solidaritet och åsanissemarxister. Ledarsidans politiska diskurs i förändring*. Opublicerad D-uppsats, Växjö universitet.
- Andolf, Göran (1972): *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*. Stockholm: Scandinavian university books.
- Barry, Brian (2004): Är det något särskilt med demokrati? I *Idéer om demokrati*, s 103–142. Tidens idéserie, 5. Stockholm: Prisma.
- Bauhn, Per (2003): *The Value of Courage*. Lund: Nordic Academic Press.
- Birch, Anthony H (2002): *Concepts and Theories of Modern Democracy*. London and New York: Routledge.
- Boréus, Kristina (1994): *Högervåg: Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.
- Bronäs, Agneta (2000): *Demokratins ansikte: En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahl, Robert (1956): *A Preface to Democratic Theory*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dahl, Robert (1970): *After the Revolution?* New Haven: Yale University Press.
- Held, David (1996): *Demokratimodeller: Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Jeismann, Karl-Ernst (1979): Geschichtsbewusstsein. I Klaus Bergmann med flera: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Karlsson, Klas-Göran (2005): Historia och värdegrund: Om historiens dubbelhet och Levande historia. I Gun Oker-Blom & Jannika Stenius, red: *Värdegrund 2004: Ett seminarium kring mänskliga rättigheter*, s 14–25. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf, red (2004): *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Koselleck, Reinhart (1985): *Future's Past. On the Semantics of Historical Time*. Cambridge: The MIT Press.

- Koselleck, Reinhart (2004/1979): *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lange, Anders; Löow, Heléne; Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997): *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld m m, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m m bland skolelever*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet och Brottsförebyggande rådet (BRÅ).
- Lundqvist, Lennart (2001): *Medborgardemokratin och eliterna*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, Tommie (1988): Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen: Historieämnet i den obligatoriska skolans undervisnings- och läroplaner 1878–1980. En didaktisk studie. *Kronos: Historia i skola och samhälle*, 1, s 19–76.
- Mommsen, Wolfgang J (2000): Moral commitment and scholarly detachment: the social function of the historian. I Joep Leersen & Ann Rignet, red: *Historians and Social Values*, s 45–56. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nagel, Thomas (1986): Equality. I Robert M Stewart, red: *Readings in Social and Political Philosophy*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Nozick, Robert (2004/1974): *Anarki, stat och utopi*. Stockholm: Timbro.
- Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawls, John (2004): Rättvis fördelning. I John Rawls, Amartya Sen & Michael Walzer: *Idéer om rättvisa*, s 23–84. Tidens idéserie, 1. Stockholm: Prisma.
- Rüsen, Jörn (2000): Historical objectivity as a matter of social values. I Joep Leersen & Ann Rignet, red: *Historians and Social Values*, s 57–68. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rüsen, Jörn (2001): Holocaust, memory and identity building: metahistorical considerations in the case of (West) Germany. I Michael Roth & Charles Salas, red: *Disturbing Remains: Memory, History and Crisis in the Twentieth Century*. Los Angeles: The Getty Research Institute Publications Program.
- Rüsen, Jörn (2004): *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Schumpeter, Joseph A (1992): *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: Routledge.
- Skinner, Quentin (1988): Language and social change. I James Tully, red: *Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics*, s 119–132. Cambridge: Polity Press.

- Tingsten, Herbert (1945): *Demokratiens problem*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Tingsten, Herbert (1969): *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- United Nations Development Programme (2002): *Human Development Report 2002: Deepening Democracy in a Fragmented World*. New York: Oxford University Press.
- Virta, Arja (1997): Evaluering, kunskap och historieuppfattning. I Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson, red: *Historiedidaktik*, s 163–182. Lund: Studentlitteratur.