

“Det är smart att använda historia i nya händelser...” - Historiebruk i skola och samhälle.

Fredrik Alvé, fil lic, Per Eliasson, universitetslektor, David Rosenlund, fil lic, Joel Rudnert, doktorand, Ulf Zander, professor.¹

Det är smart att använda historia i nya händelser för att även om demonstrationen är om att hålla ihop mot rasism och fascism så blir de ändå att man tänker att man demonstrerar emot att aldrig låta något liknande kristallnatten ske. Det är så de som har gjort affischen vill att man ska tänka. Om man vill att folk ska vara emot rasism och fascism är det ett jättebra och smart drag att dra in den hemskaste historien någonsin.²

Ovanstående citat är svaret av en elev i årskurs nio på uppgiften *Resonera om varför du tror att de demonstrerar just på Kristallnatten*. Det hon har till sitt förfogande är nedanstående foto på en affisch som sattes upp i Malmö hösten 2010 för att kalla till en demonstration den tionde november.



Fig. 1. Affisch i Malmö november 2010.

¹ Samtliga verksamma vid Malmö högskola.

² Provsvar elev 4. 2B. Elevsvaren kodade och anonymiserade vid två tillfällen i samband med utprovning.

Provet genomfördes som en del i utvecklingen av det bedömningsstöd, vilket utarbetats av historiedidaktiker vid Karlstads universitet och Malmö högskola i historia för grundskolan.

Uppdraget att utveckla detta stöd har kommit från det svenska Skolverket.³

Historiebruk är ett begrepp som blivit allt flitigare använt under de senaste årtiondena. Därmed inte sagt att historia inte har brukats förut. Förklaringen är snarare att all historieanvändning som inte har haft en historievetenskaplig hallstämpel har betraktats som uttryck för missbruk av historia såsom varandes propaganda, underhållning eller annan historieproduktion som inte har stämt överens med de professionella historikernas självbild och ideala förståelse av det egna ämnets uppgifter och syften. Vad är då historiebruk? Hur kan resonemang om historiebruk appliceras i skolans historieämne? Hur kan resultatet bedömas och vilka slutsatser kan vi dra av den bedömningen? I denna text söker vi besvara frågorna i nämnd ordning samt förklara sambanden dem emellan.

Historiebrukets historiografi

Vad är historiebruk och hur har begreppet använts? Pionjären på området var den tyske filosofen Friedrich Nietzsche. I en av sina ”otidsenliga betraktelser” tog han sig 1874 an uppgiften att analysera individens och samhällens behov och bruk av historia. Hans vände sig i *Von Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (’Om historiens nytta och nackdel för livet’) med skärpa mot den då dominerande historismen. Att ägna sig så mycket åt det förflutna kunde förorsaka djupa och varaktiga sår, och han ordinerade därför en balans mellan det förflutna och det nuvarande, mellan minne och glömska. Han var emellertid noga med att understryka att den sistnämnda inriktningen inte är hållbar i längden. Människan är i grund och botten en historisk varelse och är därmed, på gott och ont, en del av traditionen och historien.⁴

Bortom denna grundläggande likhet inskräpte han att människor kan ha olika förhållningssätt till det förflutna. Han urskiljde tre historiebruk: det monumentala, det antikvariska och det kritiska. Inför det monumentala historiebruket, som han menar uppvisar likheter med myten, var han kluven. De livfulla, klassiska och dådkraftiga personer och exempel som frammanades i detta bruk var i för sig positiva. Därmed skapades ett engagemang för historien vilket kunde stimulera till stordåd. Men en önskan att vilja återuppleva det monumentala är

³ I det arbetet har Karlstads universitet haft huvudansvaret för att utveckla ett bedömningsstöd kring källanvändning och Malmö högskola kring historiebruk

⁴ Friedrich Nietzsche 1998, *Om historiens nytta och skada*. Övers. A. W. Johansson. Rabén Prisma: Stockholm. s. 30-41.

förståelig, om än fåfäng. Nietzsche betonade i modernistisk anda att historien inte upprepar sig, utan att den i stället utmärks av förändring. Dessutom varnade han för att en strävan att finna analogier kan leda till att de exemplariska heroerna lyfts ur sina naturliga, historiska sammanhang, vilket i värsta fall resulterar i grova generaliseringar och att mångfalden av troliga förklaringar och motiv drastiskt reduceras. Det antikvariska historiebruket har sin fördel i att den stimulerar människan att uppskatta det enkla och det som är nära samt bidrar till att upprätta och upprätthålla ett levande kulturarv. Men om det får alltför stort utrymme på de andra brukens bekostnad, står det i ett motsatsförhållande till livet. De som är entydigt antikvariska lever ett skuggliv i nuet. Bakåtsträvandet bevarar inte livet utan mumifierar det, som han formulerar det.

Den tredje varianten, den kritiska, grundar sig på behovet av att kritisera det förflutna, eftersom "[a]llt förgånget är värt att dömas". Nödvändigheten av att ifrågasätta historien är förvisso ingen enkel och riskfri process. Det krävs en insikt om att vi inte kan frigöra oss från gångna orättvisor och misstag; snarare är vår situation beroende av dem. Nietzsche är också noga med att understryka att något hopp inte står att finna hos historievetenskapen. Det är inte genom någon källkritisk metod eller sökande efter objektiva sanningar som det förflutna skall granskas och utvärderas.⁵

Andra världskriget bidrog till att Nietzsche föll ur modet. Genom att nazisterna flitigt refererat till honom och genom en selektiv anknytning till de positiva aspekter som Nietzsche framhåvt i det monumentala historiebruket var hans tankar inte längre gångbara. Till exempel underströk den holländske historikern Pieter Geyl i *The Use and Abuse of History* från 1955 att all betydelsefull historieanvändning borde tillhandahållas av historievetenskapens företrädare. De kunde genom att använda källkritik och ett kritiskt förhållningssätt till myter och propaganda garantera att missbruk av historia, som nazisterna gjort sig skyldiga till, inte skulle upprepas framöver.⁶

Hur historien skulle brukas var från Nietzsche och närmare ett århundrade fram i tiden en huvudsakligen normativ fråga. Ett analytisk-kritiskt perspektiv på historiebruk presenterades bara några år efter Gordons studie, delvis mot bakgrund av samma undersökningsområde. Historikern och arabisten Bernard Lewis var inte intresserad av att värdera vilken typ av historiebruk som var att föredra. Han koncentrerade sig i stället på att urskilja olika sätt som

⁵ Friedrich Nietzsche 1998, s. 42-71; citat s. 57.

⁶ Pieter Geyl 1955, *The Use and Abuse of History*, New Haven 1955, s. 2, 52-58.

historia användes på och vilka grupper som kunde kopplas till ”remembered”, ”recovered” och ”invented history”.⁷

Historikern Klas-Göran Karlsson har med utgångspunkt i hermeneutiken och mötet mellan historia som tolkning och som medvetande betonat att historikern inte skall nöja sig med att kartlägga divergerande föreställningar om det förflutna. Vidare har han analyserat hur olika grupper i samhället brukat historia och hur deras historiska berättelser verksamt har bidragit till att förändra historiska föreställningar och politiska realiter i Centraleuropa och Sovjetunionen/Ryssland. Han har som en konsekvens av detta arbete i Nietzsches efterföljd utvecklat en typologi över olika historiebruk.⁸ En viktig aspekt som illustreras av denna modell är att historia använts och används av olika grupper. När historia brukas är det utifrån olika behov och intressen. Typologin illustrerar även att historia brukas på skilda nivåer, från det existentiella brukets koppling till individens meningsskapande till intellektuellas och politikernas behov av rehabilitering, rationalisering och legitimering i de fall som historien brukas moraliskt, ideologiskt och politiskt. Dessa historiebruk står ofta i skarp kontrast till det vetenskapliga historiebruket. Dess utövare, främst historiker och historielärare, arbetar efter att upptäcka och rekonstruera det förflutna för att därefter tolka och verifiera eller falsifiera forskningsresultaten. Enligt det vetenskapliga historiebrukets anhängare är det bara de som arbetar i enlighet med det vetenskapliga regelsystemet som på allvar kan sägas ägna sig åt historia. Med andra ord är detta bruk det enda rimliga, medan andra historiebruk är att jämställa med missbruk. Som Karlsson skriver visar det senaste dryga årtiondets samhällsutveckling ”att historia kan brukas och faktiskt brukas på flera olika sätt, varav det vetenskapliga endast är ett. Det är inte överordnat de andra, men inte heller underordnat.”⁹

Historiebruk i skolan

Historiebruk har alltsedan publiceringen av Klas-Göran Karlssons *Historia som vapen* 1999 blivit ett vanligt förekommande begrepp i svensk historiedidaktisk forskning. Det var exempelvis rubriken för 2002 års temanummer av *Historisk Tidskrift*.¹⁰ Under senare tid har det även vunnit insteg i skolans värld. Det har varit en följd av att även andra centrala historiedidaktiska begrepp som historiemedvetande och historiekultur fått en ökad betydelse. Kopplingen av historiebruk till begreppen historiekultur och historiemedvetande är tydlig där

⁷ Bernard Lewis 1975, *History. Remembered, Recovered, Invented*, Princeton: New Jersey, särskilt s. 11-13.

⁸ Se exempelvis Klas-Göran Karlsson 1999, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Natur och kultur: Stockholm.

⁹ Klas-Göran Karlsson 2009, ”Historiedidaktik: begrepp, teori, analys”, i *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) Studentlitteratur: Lund, s. 58.

¹⁰ *Historisk Tidskrift* 2002:2.

den vanligaste tolkningen är att historiebruket har en medierande funktion mellan individers historiemedvetanden och den sociala historiekulturen i deras omvärld. Denna historiekultur har både kommunikativa och orienterande funktioner. Kommunikativa genom att tillhandahålla de historiska referenser som vi behöver för att föra ett personligt samtal respektive följa med eller delta i det offentliga samtalet. Orienterande genom att den förser oss med de markeringspunkter i tiden efter vilka vi orienterar när vi tar ställning i samtidens frågor. Det gör att historiekulturen också är laddad med en ständigt pågående förhandling om dessa markörers mening och innehåll, inte minst deras moraliska betydelse. I sin mest avskalade form har bruket av dessa historiekulturella markörer karaktären av vad som i dansk diskussion kallas patosformler. Bernard Eric Jensen exemplifierar med ”Aldrig mere en 9. april!”, som i slutet av 1940-talet var ett starkt argument för danskt medlemskap i NATO.¹¹ Vi skulle lika gärna kunna tala om patosbegrepp vilka i sig innehåller en hel berättelse, laddad med mening och moralisk orientering, patosbegrepp som förintelsen eller folkhemmet. Därmed inte sagt att berättelsen är okontroversiell och entydig. Snarare är det så att ju mer centralt ett sådant patosbegrepp är, desto mer intensiv är debatten om dess mening och innehåll. Förintelsen kan stavas med stor eller liten bokstav och valet uttrycker olika uppfattningar om berättelsens mening. Folkhemmet kan stå för den svenska socialdemokratis centrala värderingar av solidaritet och jämlikhet eller, alternativt, en social ingenjörskonst som kränker individens egenvärde genom kollektivets förhärskande normer. Det kan idag till och med användas som nationell identitetsmarkör i främlingsfientlig propaganda.¹² Oavsett hur begreppet historiebruk tolkas är den vanliga uppfattningen att det innebär ett aktivt handlande där de föreställningar om det förflutna som emanerar ur historiekulturen på olika sätt används för att skapa mening, orientera i samtiden och påverka framtiden. Detta handlande kan naturligtvis ske i form av individuella mentala processer, såväl som ett högst påtagligt samhälleligt historiebruk i form av minnesdagar, högtider och monument. När handlandet sker genom olika öppna manifestationer är det iakttagbart och möjligt att analysera. Därigenom ges vi tillträde till såväl individens historiemedvetande som samhällets historiekultur. Det gör historiebruket centralt om det historiedidaktiska målet med skolans historieundervisning är att utveckla elevens historiemedvetande.

¹¹ Bernard Eric Jensen 2010, *Hvad er historie?* Akademisk Forlag: Köpenhamn. s. 60-67. Andra exempel på liknande kända patosformler är ”11 september” eller ”9/11”.

¹² Se exempelvis hemsida för Svenskarnas parti. Hämtat 2011-07-14.
<http://www.svenskarnasparti.se/2009/08/26/folkfronten-demonstrerade-mot-politiskt-vald/>
”Vi vill ha ett tryggt svenskt folkhem. Inte en muslimsk diktatur med sharialagar där hedersmord, könsstymningar, halalslakt och kvinnoförtryck är lagstadgade.”

Elever och historiebruk

Hur kan resonemang om historiebruk appliceras i skolans historieämne? För första gången operationaliseras begreppen historiemedvetande, historiekultur och historiebruk systematiskt i svensk historieundervisning i grundskolan och gymnasiet. Bakgrunden är den nya kursplan för grundskolan och nya ämnesplan för gymnasiet som antagits av regeringen och vilka ska träda i kraft hösten 2011. I dessa planer är det centrala syftet med undervisningen att utveckla elevers historiemedvetande genom kunskap om historia, kunskap om hur historia skapas och kunskap om hur historia används. Utgångspunkten för detta försök till operationalisering av hur ett historiemedvetande kan utvecklas är att historia är svaret på de frågor vi ställer till det förflutna för att förstå vårt nu och orientera oss inför framtiden. Svaret på dessa frågor söks genom tolkning av vad vi tror oss veta om det förflutna. För att göra en kvalificerad tolkning behöver vi kunna något om hur historia skapas och också veta något om det förflutna. Men för att förstå varför vi ställer just dessa frågor, så måste vi också veta något om hur vi – och andra – använder historia. Därför har historiebruk blivit en integrerad del av den historieundervisning som ska bedrivas i svenska grundskolor och gymnasier.¹³ Grundskolans kursplan innehåller dessutom en progression som fortsätter över i gymnasiets ämnesplan och genom dess olika kurser.

Jämför vi målen för grundskolan respektive gymnasieskolan ifråga om historiebruk är detta tydligt. I grundskolan är målet förmågan att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv”. I gymnasieskolan är målet förmågan att ”undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder”.

För grundskolan är utgångspunkten dels en personlig, dels en icke närmare preciserad samhällelig historieanvändning och målet är att kunna reflektera över detta utifrån olika perspektiv. För gymnasiet är perspektivseendet utvecklat och preciserat genom att det ska innebära både undersökning, förklaring och värdering. Vidare ska det, liksom i grundskolan, omfatta olika sammanhang, men nu uttryckligen även under olika tidsperioder.

I grundskolan nya kursplan och gymnasiets nya ämnesplan är förmågan att reflektera över hur historia används central. Det ger ett metaperspektiv på historieämnet som hittills saknats och placerar samtidigt ämnet i dess samhällliga kontext på ett nytt sätt. Det ger också nya möjligheter att angripa det problem som under decennier följt historiekursplaner där

¹³ Genom en ny historiekurs på gymnasiets yrkesprogram finns nu historieundervisning på samtliga program i gymnasieskolan.

historiemedvetande utgjort det centrala begreppet; nämligen frågan om hur detta ska bedömas.

Den elev som kan reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv har ett mer utvecklat historiemedvetande än den elev som inte kan det. Dessa reflektioner förutsätter dessutom en god historisk referensram och goda kunskaper om hur historia skapas, vilka är de två tidigare målen i grundskolans kursplan. Det är omvänt svårt att föreställa sig elever som reflekterar över historiebruk på ett meningsfullt sätt helt utan kunskaper om historia och om hur historia skapas. Nota bene: att dessa kunskaper är förutsättningar innebär inte att de med nödvändighet tillägnas additivt, såsom nödvändiga steg på vägen mot förmågan att reflektera över historiebruk. Arbete med förmågan att reflektera över historiebruk kan i sig innebära att eleven tillägnar sig kunskaper om historia och om hur historia skapas.

Det är med dessa utgångspunkter i grundskolans historiekursplan som projektet med ett bedömningsstöd kring historiebruk vid Malmö högskola har bedrivits. Det betyder att kursplanens mål, innehåll och bedömningsgrunder, i form av noggrant specificerade kunskapskrav, bildar ett tydligt och normativt ramverk kring projektet. Den forskning som tidigare behandlat historiebruk, exempelvis genom att utarbeta typologier för dess olika former, har varit empiriskt grundad men snarast utifrån produktionsledet. Projektet med bedömningsstöd utgår av naturliga skäl från receptionsledet, där elevers förmåga att identifiera och reflektera över olika former av historiebruk är det centrala. Till yttermera visso innebär det dessutom ett försök att påvisa en progression i denna förmåga och i förlängningen också hur den ska kunna utvecklas.

Bedömning och betyg

Hur kan arbete med historiebruk bedömas? Frågan om bedömning har sedan sekelskiftet blivit alltmer central i den svenska skolan. Den tidigare relativa betygsskalan avlöstes 1994 i både grundskola och gymnasieskola av den mål- och kriterierelaterade skalan med betygen godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd. Såväl mål som betygskriterier, i den mån de fanns, fick i dessa läroplaner en allmänt hållen utformning liksom kursplanernas innehållsansvisningar. För grundskolan saknades fram till år 2000 kriterier för de två högre betygen väl godkänd och mycket väl godkänd. För gymnasieskolan saknades kriterier för betyget mycket väl godkänd. Dessa betygskriterier skulle istället fastställas lokalt. Att ett sådant system skulle komma att brista i likvärdighet är inte, och borde heller inte ha varit, förvånande.

I den nya betygsskalan för grundskolan och gymnasiet har kriterierna ersatts av så kallade kunskapskrav i en sexgradig skala från betyget F, vilket är underkänt, via betygen E, D, C, B till A, vilket är högsta betyg. Grunden är den kunskapsfilosofiska teorin om kunskap som sammansatt av fyra förmågor: faktakunskaper, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa olika kunskapsdelar kommer till uttryck på betygssystemets alla steg. Det innebär att de olika betygsstegen inte särskiljs genom att eleven gör olika saker på olika nivåer, exempelvis beskriver, förklarar eller analyserar. Enligt den kunskapssyn som läroplanen vilar på så gör eleven detta på alla nivåer. Istället så är det kvaliteten på det eleven gör när hon beskriver, förklarar eller analyserar som är särskiljande.

Betyg E	Betyg C	Betyg A
<p>Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.</p>	<p>Eleven kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.</p>	<p>Eleven kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.</p>

Figur 2. Kunskapskraven för elevers förmåga att reflektera över användning av historia i slutet av åk 9.

Källa: Kursplan i historia för grundskolan.

Det betyder att kvaliteten anges med adjektiv som sedan i bedömningsprocessen ska tolkas av de enskilda lärarna. Det centrala objektet för bedömningen när det gäller användning av historia är elevens förmåga att föra resonemang, vilka kan vara mer eller mindre utvecklade och underbyggda. Innehållet i dessa resonemang ska gälla hur historia har använts och hur uppfattningar om det förflutna kan påverka nutiden. Eftersom dessa kunskapskrav formulerats logiskt-deduktivt snarare än utifrån empiriska undersökningar är det nu uppgiften att konkretisera detta i bedömningsanvisningar som ger vägledning i vad de olika kunskapsuttrycken innebär i praktiken.¹⁴ Det är detta som vårt arbete har gått ut på och metoden har varit att konstruera och genomföra skriftliga prov utifrån den nya kursplanens

¹⁴ Konkreta kunskapskrav finns formulerade för betygsstegen E, C och A medan de mellanliggande betygen D och B ska ges om alla krav för det nedre betyget är uppfyllda och även till övervägande del, men inte helt, kraven för det närmast liggande övre betyget.

mål, innehåll och kunskapskrav. Därefter har elevernas svar analyserats, lärare genomfört bedömningar utifrån de nya kraven och bedömningsanvisningar konstruerats. Ett av dessa prov kommer att publiceras på Skolverkets webbplats under hösten 2011. Provet behandlar förintelsen och nutida användning av denna. Vi kommer inte att gå in på konstruktionen av själva bedömningsanvisningarna utan vill här diskutera de historiedidaktiska resultat kring arbete med historiebruk vi fått i arbetet med provet och i analysen av elevernas svar. Det finns i diskussionen om historiebruk en viss osäkerhet. Till exempel kritiserades kursplanen under remisstiden för att leda till ”flummiga och relativistiska diskussioner om historiebruk”.¹⁵ I det pågående implementeringsarbetet är intresset däremot stort för den delen av den nya kursplanen samtidigt som det finns en önskan om mer konkreta exempel på vad det innebär i skolvardagen.¹⁶ Det prov om förintelsen som kommer att publiceras, och vilket vi framför allt diskuterar här, kommer således att främst ha en didaktisk funktion.¹⁷ När elever arbetar med historiebruk är det inte de typologier som Nietzsche och Karlsson har utarbetat som nödvändigtvis är den bästa utgångspunkten. En variant som troligen fyller en bättre funktion är att låta typologin vara utgångspunkt för konkreta undervisningssituationer, men att inte inkludera den. Så kan exempelvis Karlssons typologi istället användas heuristiskt och för att identifiera händelser eller personer och hur dessa har brukats i olika sammanhang. Därefter kan uppgifter skapas utifrån dessa utgångspunkter. Historiebruket är således redan fastlagt; uppgifter och frågor utgår i stället från konkreta appliceringar av ett eller flera historiebruk. Det innebär att eleverna inte måste vara förtrogna med de olika historiebruken och dess kännetecken utan att de arbetar med historiebruk i praktiken. Uppgifterna formuleras också på ett sådant sätt att de kan bedömas gentemot de kunskapskrav som kursplanen innehåller.

Vilka preliminära slutsatser kan vi dra av vårt bedömningsarbete hittills?

¹⁵ Dick Harrison, *Historia blir rena snurren*. Expressen 2010-02-15. Begreppet historiebruk användes inte i kursplaneförslaget men tolkades in av Harrison.

¹⁶ Så är exempelvis historiebruk tema i *Historielärarnas Förlags årskrift 2011*. Bengt Nilson (red.) Historielärarnas förening: Lund.

¹⁷ Två andra prov har också producerats vilka kommer att användas i autentiska provsituationer varför de är sekretessbelagda. Ytterligare en rad prov har konstruerats och utprovats men av olika skäl sedan inte använts. Exempel från ett sådant prov om den svenska folkhemsepoken kommer att behandlas i denna artikel. Ett annat behandlas i en artikel i *Historielärarnas förenings årskrift 2011*. Fredrik Alvé & Ulf Zander 2011, ”Och deras skott långt fjärran eko väckt. Historiebruk och The Minute Man.” *Historielärarnas förenings årskrift 2011*. s. 85-101.

Historiebruk en naturlig sak

Den första slutsatsen är att historiebruk, trots att det inte har ingått i den hittillsvarande historiekursplanen, av elever inte uppfattas som ett främmande förhållningssätt till historia. Att använda historia på olika sätt framstår som en naturlig sak.

Förintelsen har sedan några decennier en unikt stark ställning i de flesta europeiska länders historiekultur. Den finns dessutom med som obligatoriskt stoff i såväl den gamla som den nya kursplanens centrala innehåll och tillika i de nya kunskapskraven i historia. Ett prov om hur detta folkmord används på olika sätt var därför självklart. Innan provet genomfördes hade läraren en lektion om historiebruk och vad det innebar genom att visa och analysera filmen *Schindlers list*. I detta prov ingick två uppgifter varav den tidigare refererade om bruket av kristallnattens händelser var en. Den andra utgick från en kampanj i Danmark sommaren 2008 mot den nya antirökklagen som förbjöd rökning i restauranger och andra offentliga miljöer. Sångaren Kim Larsen bekostade då en landsomfattande affischkampanj med nedanstående budskap.



Eleverna hade tillgång till bilden ovan, en bild av skylten över porten till Auschwitz och ett utdrag av en artikel från en dansk tidning där det framgick att kampanjen vände sig mot antirökklagen och att även i Nazityskland fanns rökförbud. Frågan löd:

Varför driver Kim Larsen sin kampanj "Gesundheit macht frei" och varför använder han texten från skyltar som satt ovanför nazistiska koncentrationsläger?

Ett representativt elevsvar var följande.

Kim Larsen driver sin kampanj för att strida mot anti-röklagarna. Han menar att lika lite som arbete ledde till frihet kommer de här lagarna att leda till sundhet.¹⁸

Eleverna hade vanligen inga svårigheter att se hur historia användes genom att jämföra affischens text med devisen över porten till Auschwitz.

Jag tror att Kim Larsen driver sin kampanj därför att han anser att det inte är rätt att förbjuda rökning på offentliga platser. Han tycker att det är orättvist mot de som röker. Han har använt texten för att visa "sanningen" i texten. I koncentrationslägren hjälpte det inte hur hårt du än arbetade, du kom inte därifrån. Texten hade ju budskapet att du blir fri om du arbetar. Det stämde inte. Larsen menar nog att budskapet: Sundhet ger frihet, är lika mycket lögn som tyskarnas budskap var. Han vill visa att det inte är en frihet att leva sunt eftersom du inte får göra egna val angående din hälsa och din kropp.¹⁹

Elever kan identifiera avsändarens/Kim Larsens budskap med affischen och syftet med den. Men de kan också dra slutsatser om dess mottagande. Jämförelsen av likheten i budskapen pekar mot konsekvenser för framtiden genom att människor påverkas i sina uppfattningar.

Han är emot anti-röklagen och tycker att människor bör ha friheten att bestämma själva ifall de vill röka eller inte, och vart de vill röka. Att han skrivit "Geundheit macht frei" på ett liknande sätt som nazisterna är för att han vil visa lite ironi i det hela och poängtera at han tycker denna "rena hälsostilen" som är så inne idag, är något överdriven. Nazisterna ljög på sin "Arbeit macht frei"-skylt och Kim Larsen gör det samma, med sitt eget budskap. Nazisterna var väldigt måna om att må bra och vara sunda och friska, och här kopplar Kim Larsen anti-röklagen till nazisternas tanke om hälsosamma män. Han vill nog väcka tanken "vill vi verkligen vara som nazisterna?", eftersom det kan påverka svaga människor lätt.²⁰

Han driver kampanjen för att visa sitt och antagligen flera andra människors ogillande mot lagen och anledningen till att han använder skylten arbeit macht frei som grundtanke och bytt ut arbeit mot gesundheit är nog för att nästan alla vet att skylten arbeit macht frei hade något med nazismen och förintelsen. Dem kanske inte vet vad det betyder men dem vet i vilket sammanhang det användes. Så genom att sätta upp skylten gesundheit macht frei kommer en hel del människor att koppla det till det dåliga och hemska istället för vad meningen betyder ordagrant, sundhet ger frihet. Eftersom att rökförbud användes av nazister och att dem krossade alla demokratiska rättigheter som fanns på den tiden hoppas kim larsen att andra människor ska se lagen som en dålig sak och ett försök att begränsa friheten även om lagen finns där enbart för att icke rökare inte ska behöva stå ut med cigarett röken. Och i dagens samhälle är meningen arbeit macht frei ogillad och nämns helst inte offentligt.²¹

Genom att hårdra parallellen mellan den nazistiska devisen och Larsens version så skärps budskapet och allvaret i de möjliga konsekvenserna ytterligare.

(...) Min tolkning av varför Kim Larsen använder just den här texten inspirerad ifrån andra Världskrigets koncentrationsläger är att "Arbete ger frihet" skyltarna som prydde grindarna dit miljontals människor dog var total "bull shit". Det fanns inget som hette frihet och du blev heller aldrig fri. Man kan jämföra det som att "Sundhet ger frihet" också bara är nonsens. Man får ingen frihet av sundheten. Dessutom var det nazisterna som höll på med etnisk rensning. Man dödade människor för att skapa den "ultimata" rasen av ariska människor. Jag

¹⁸ Provsvar elev 5. 1 A.

¹⁹ Provsvar 4. 1 A.

²⁰ Provsvar 2. 1 A.

²¹ Provsvar elev 3. 1 A.

tror att Kim Larsen även vill att hans kampanj ska ha en anknytning till det. Sluta röka ger ett bättre samhälle. Det var just dessa tankar om ett bättre samhälle som ledde till de fruktansvärda händelserna under andra världskriget. Skulle rökare vara en mindre värd "folkgrupp" som man klarade sig utan och ville bli av med? Kim Larsen driver sin kampanj på ett effektivt och smart sätt.²²

Elever i årskurs 9 kunde avge den här typen av svar genom att identifiera såväl syftet med, som sättet på vilket Kim Larsen använde historia för att påverka människors uppfattning om antirökklagen. Den andra uppgiften om affischkampanjen gällde hur denna kunde uppfattas på olika sätt. Avsikten med uppgiften var att eleverna skulle göra olika tolkningar av parallellen mellan förintelsen och rökklagen och identifiera vilka konsekvenser dessa tolkningar skulle få för människors uppfattning om kampanjen.

Vissa tycker att Kim Larsen har använt historien på ett bra sätt i sin kampanj medan andra tycker att det är motbudande. Resonera om hur du tror de olika människorna tänker.

Elever kunde se de olika sätten att uppfatta parallellen mellan förintelsen och antirökklagen utifrån de två texterna och deras användning, och även själva ta ställning i frågan samt motivera sitt eget ställningstagande.

Jag tror att de som tycker denna kampanj är bra tycker det eftersom de också tycker att man ska få ta beslut om sig själv och få göra vad man vill. Och de tycker kanske att han använt historien på ett bra sätt eftersom han upplyser hur nazisterna tänkte och folk menar då att de skapat antirökklagarna tänker som nazisterna på ett sätt. Men andra tycker ju att han använt på ett dåligt sätt eftersom han använder en text som är så hemsk för många i sin kampanj och många undrar säkert hur han kan ha den texten när han vet att jättemånga människor mördades i de lägren och hur han kan jämföra rökning med mord. Jag själv tycker att det är bra till viss del. Jag håller med om att man ska få bestämma själv och ha demokrati men jag tycker inte det är bra att han använder den texten eftersom vissa människor från förintelselägren blev ju aldrig fria och jag tycker inte alls att det går att jämföra med rökning för man kan trots allt överleva utan att röka.²³

Att lektionen om historiebruk som föregått provet hade introducerat begreppet framkom i vissa elevsvar.

De människor som tycker att han gör det på ett bra sätt tänker nog att användandet av skylten var ett modigt försök till att uppmärksamma människor om hans kampanj gällande anti rökklagen och att använda historien runt förintelsen som ett smart sätt att väcka tankar och åsikter om hans kampanj. Och eftersom att det är just förintelsen som är i fokus kommer många människor att märka skylten i stället för att gå förbi den och inte bry sig. Målet av historiebruket är att koppla tankar mellan förintelsens oacceptabla händelser och med lagen. Det är därför en del tycker att det var bra användning. De som däremot tycker att historiebruket är motbudande tänker nog att genom att använda den antagligen värsta delen i historien för något så simpelt som protest mot anti rökklagen, finner nog folk som en förolämpning mot alla människor som dog på den tiden. Att dessutom använda en skylt som arbeit macht frei i grund idé för att göra om det till gesundheit macht frei tycker nog en del att han har ingen respekt för offren och människorna och hans användning av historien som hjärtlöst och utnyttjning av andras lidande för en simpel protest.²⁴

Det förekom också att elever vände på tidsperspektivet och direkt utgick från att de olika uppfattningarna om det förflutna berodde på vilka intressen olika grupper hade idag.

²² Provsvar 5. 1 A.

²³ Provsvar 6. 1 B.

²⁴ Provsvar elev 3. 1 B.

Dom som tycker det är motbjudande tycker antagligen det är fel att "jämföra" det som hände i koncentrationslägerna med nåt som rökning, de tycker antagligen också att det är fel att säga att dom inte bor i en demokrati bara för den lagen. Det är ett känsligt ämne för att folk hatar när man använder eller ens snackar om förintelsen. Dom som tycker det är bra tycker antagligen att regeringen gick för långt när dom införde lagen, och vill ha mer frihet. Antagligen så röker dom också, för att dom flesta som inte röker gillar nog den lagen, för att det kan vara riktigt jobbigt att stå tex och vänta på bussen när alla i båset står och röker.²⁵

Det är tydligt att elever kan se hur olika tolkningar av det förflutna jämfört med idag kan leda till olika slutsatser om förhållandena idag. Förmågan innebär i det här fallet att kunna identifiera det som har kallats ett exemplariskt användande av historia, *historia vitae magistra*, eller historia som sociokulturell läroprocess.²⁶ Vi kan lära oss av historien. Det innebär i det här fallet också att den moraliska bedömningen historiseras genom att olika tolkningar av det förflutna och dess samband med nuet utgör utgångspunkten för ställningstagandet. Dominerar likheterna mellan då och nu så är Larsens kampanj moraliskt försvarbar. Överväger skillnaderna är den det inte. Dessutom kan, såsom det sista exemplet visar, bedömningen av historiebruket inte frikopplas från vilka grupper som idag styr tolkningen och vilka förväntningar på framtiden som dessa har.

Sammanfattningsvis konstateras att elever kan identifiera användning av historia och de kan diskutera avsändarens syfte. De kan också se hur olika föreställningar om det förflutna leder till olika uppfattningar i nuet, vilka också har konsekvenser för framtiden.

Historiebruk, källor och källkritik

Den andra slutsatsen vi har dragit är att analys av historiebruk inte kan frikopplas från analys av källor och hur historia skapas. Därmed menas inte traditionell källkritik och de kriterier som är behäftade med denna. Kriterier som tendens eller beroende används inte för att diskvalificera källan utan för att kontextualisera den. Den dåliga sekundärkällan till en händelse eller företeelse blir istället en god primärkälla till det historiebruk som den ger uttryck för.

Ett tydligt och aktuellt exempel på en sådan källa är det tal som de främlingsfientliga Sverigedemokraternas partiledare Jimmie Åkesson höll 10 juli 2011. Deras anspråk på arvet från folkhemsepoken utgår från en egen historieskrivning och är ett bra exempel på historiebruk.²⁷

²⁵ Provsvar elev 1. 1 B.

²⁶ Jörn Rüsen 2005, *History. Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books: New York. s. 21-38; Bernard Eric Jensen 1997, *Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson, Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund. s. 72-81.

²⁷ <http://sverigedemokraterna.se/2011/07/10/manus-till-jimmie-akessons-tal-i-almedalen-2011/>

Man förstår inte att Folkhemmet inte kan skapas utan en stark gemensam identitet som håller ihop samhället och som gör att vi som lever tillsammans också identifierar oss med varandra. Så skapades Folkhemmet. Inte genom klasskamp och hat, utan genom en idé om det enade, goda hemmet för alla medborgare. Vi förstår det här, och det är det som gör oss till ett Folkhemsparti. Sverigedemokraterna är den logiska arvtagaren till idén om Folkhemmet.

I arbetet med bedömningsstödet har ett antal olika prov utformats och prövats. Ett av dessa gällde just folkhemmet och det historiebruk som kopplas till begreppet. I detta ska eleverna resonera både om hur historia brukas och om källors trovärdighet. Det är i svaren möjligt att spåra en skillnad i fråga om hur enskilda elever hanterar historiebruk respektive källkritik. De förefaller att ha lättare för att resonera om hur historia används än om källors trovärdighet. En uppgift i provet om folkhemmet utgick från en bild där en gammal man kommer till polisen för att göra en anmälan. Följande replikskifte utspelar sig mellan mannen och damen i polisens reception.

- Jag såg mig inte riktigt för och plötsligt var det borta!

-Och vad blev ni bestulen på?

- Folkhemmet!

Provuppgiften löd: *Vad vill bilden säga oss? Hur syns det i bilden?*

Ett exempel är en elev som kan hantera historiebruk, om än på en enkel nivå, och som svarar på uppgiften.

Den här bilden vill säga att han som anmäler något borta är en man som tyckte om folkhemmet innan men som sedan har tagits ifrån honom på ett eller annat sätt. Man ser det för han säger att folkhemmet är borta men han vill ha tillbaka det och därför tyckte han att det var bra.²⁸

När eleven sedan skall värdera trovärdigheten hos två källor ifråga om förhållanden under folkhemsepoken blir det svårare. Källorna är Per-Albin Hanssons programtal om folkhemmet 1928 respektive ett inlägg av en socialdemokratisk riksdagsman 1941 om nödvändigheten av sterilisering av vissa grupper.

Källa 1 beskriver deras tanke om folkhemmet medan källa 2 beskrev en konsekvens som hände i folkhemmet. Så min slutsats är att källa 1 och 2 är lika trovärdiga.²⁹

I det här resonemanget kan eleven tydligt identifiera källorna men det leder inte till någon analys av deras trovärdighet. Att den ena källan är en vision medan den andra återger en reell debatt påverkar inte elevens slutsats att de är lika trovärdiga. En elev som på ett något

Hämtat 2011-07-14. I sitt historiebruk hamnar Sverigedemokraterna genom att betona en stark gemensam identitet i samma tolkning av folkhemsepoken, fast med omvända förtecken, som dess kritiker, vilka lyft fram de exkluderande tendenserna. Se t ex Gunnar Broberg & Mattias Tydén 2005, *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Stockholm: Dialogos.

²⁸ Elev 1. Provsvar 2.4.

²⁹ Elev 1. Provsvar 1.2.

tydligare sätt resonerar om historiebruk konkretiserar även vad folkhemsbegreppet kan förknippas med.

Bilden menar att mannen vill ha kvar det svenska folkhemmet så han kan leva bra igen och säkert, för när folkhemmet kom blev allt bättre för honom och om det försvinner så blir det kanske dåligt igen.³⁰

När eleven resonerar om vilken av de två källorna som är mest trovärdig finns även där identifieringen men utan att det leder till någon kritisk slutsats.

Jag tycker att källa 1 är mest trovärdig för att det är ”grunden” av folkhemmet och statsministern Per-Albin Hansson som själv har sagt det och för att det han sa då fanns inte innan folkhemmet.³¹

Att identifiera historiebruk förefaller att ligga elever närmare än värdering av källor. Även om de kan identifiera källor och syften så fördjupar det inte analysen och det leder inte till att källornas trovärdighet värderas. En förklaring till att bruk förefaller enklare att hantera än källkritik kan vara att *värdera*, bland annat i taxonomiska sammanhang, ses som en mer komplex kognitiv process än *förstå* och *analysera*.³² Men även andra faktorer spelar in. Forskning kring hur elever uppfattar historiebruk finns inte men en rad undersökningar visar vilka svårigheter elever står inför när de ska tolka källor. För det första har de svårt att förstå hur historisk kunskap skapas. Yngre elever tror att historien huvudsakligen förmedlas muntligt och det tar lång tid innan de förstår betydelsen av till exempel artefakter. För det andra förstår de inte tolkningsprocessen. Peter Lee noterar hur yngre elever utgår från att det som står i en skriftlig källa faktiskt händer. Förhållandet mellan källan och verkligheten är som ett till ett.³³ Samuel Wineburg har visat att också äldre elever i mötet med en källa betraktade den i första hand som ren information och inte som situerad i en social och historisk kontext. För eleverna spelade inte kontexten någon särskild roll utan hur mycket information som källan gav. När historiker använde samma källor började de analysen med att försöka förstå källans kontext och syftet med dess tillkomst. Detta var själva utgångspunkten för den fortsatta tolkningen.³⁴ Det innebär att historikerna till skillnad från eleverna var medvetna om att historiska skildringar är konstruktioner bestämda av just kontext och syfte. Att skriftliga

³⁰ Elev 2. Provsvar 2.4.

³¹ Elev 2. Provsvar 1.2.

³² Lorin Anderson & David R. Krathwohl 2001, *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman: New York. s. 83.

³³ Peter Lee 1997, "None of us was there. Children's ideas about why historical accounts differ" i *Historiedidaktik i Norden 6* (red.) S. Ahonen, P. Prola, C. Karlegård, A. Köhlert, S. Lorentzen, V.O. Nielsen, Københavns Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.

³⁴ Samuel Wineburg 2001, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press: Philadelphia. s. 63-84.

källor, och historieläroböcker, är konstruktioner är främmande för många elever och därför saknar de strategier när de ställs inför en källkritisk uppgift.

Harald Syse pekar i en analys av den norska läroplanen i historia, *Kunnskapsløftet*, på hur historiebruk ingår i det som kallas historieförståelse. Han varnar för att reducera olika uppfattningar om historiska skeenden, i detta fall ockupationstiden, till frågor om källors trovärdighet. Istället gäller det att se vilka behov som styr utformandet av en viss berättelse.³⁵ I linje med den tidigare forskningen om elevers problem med källor och Syses påpekande kan vi dra slutsatsen att arbete med historiebruk, där identifiering av kontext och syfte är nödvändigt, kan vara en konstruktiv ingång för elever att förstå historia som konstruktion. En förståelse som också är nödvändig för att kunna värdera källor och förstå hur historia skapas.

Historiebruk och historiekultur

Den tredje slutsatsen vi har dragit är att förmågan att reflektera kring historiebruk är nära knuten till förmågan att använda en historisk referensram. Det prov som i hög grad aktiverade elevers historiemedvetanden var provet om förintelsen. Området har en stark ställning i den omgivande historiekulturen, ingår som enda obligatoriska moment i den nuvarande historiekursplanen och tillhör elevers nuvarande historiska referensram.³⁶ Som framgått så använde elever sina generella kunskaper om nazismen och tyska koncentrationsläger för att resonera kring rimligheten i att använda förintelsen som en parallell till den danska antiröklagen. En vanlig kommentar från elever var att eftersom ämnet var så välkänt så var det ”smart” av Larsen att använda det. Uppgiften passade också väl in i sättet på vilket den historiska referensramen vanligen brukas retoriskt, nämligen såsom historiska lärdomar av vissa valda historiska exempel. Eleverna behövde heller inte laborera med mer än två tidsskikt vilka båda var välkända, koncentrationslägrens tid och nuet.

Att kunna använda en historisk referensram innebär inte att passivt reproducera den omgivande historiekulturens föreställningar. Snarare innebär det att vara medveten om såväl de förutsättningar som de begränsningar, vilka denna referensram bygger på. Inte minst genom att historisera densamma.

³⁵ Harald Syse 2011, ”Historieförståelse og holocaust i Kunnskapsløftet” i *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Claudia Lenz & Trond Risto Nilssen (red.) Universitetsforlaget: Oslo. s. 28.

³⁶ Bo Persson har i en licentiatavhandling visat hur stark och emblematiske elevers förförståelse av förintelsen är när de möter nya sätt att undervisa om den. Bo Persson 2011, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet/Malmö högskola.

Den betydelse en viss företeelse har i den omgivande historiekulturen och hur denna betydelse skiftat under olika tider är de två viktiga faktorerna att koppla till den historiska referensramen. Ola Svein Stugu visar hur föreställningarna om olika tidsperioder och deras betydelse kan vara en stridsfråga i bygget av nationella identiteter beroende på vilket innehåll denna identitet ska ha. På samma sätt kan föreställningarna om en specifik händelse och dess betydelse skifta och manifesteras i nya minnesmärken i takt med nya behov av nationell identifikation.³⁷ Historiekulturen kan på det viset historiseras genom att arbeta med historiebruk under olika tider.

Historiebruk och historieundervisning

Vår sammanfattande slutsats efter drygt ett års arbete med att konstruera prov och bedömningsanvisningar kring historiebruk är att det uppfattas som en naturlig sak av elever men att det ställer krav på en metaförståelse i form av kontextualisering av källor och historisk referensram. På det sättet bildar arbete med historiebruk tillsammans med kunskap om historia och hur historia skapas en funktionell helhet för att utveckla elevers historiemedvetanden.

Referenser

Alvén, Fredrik & Zander, Ulf 2011, "Och deras skott långt fjärran eko väckt. Historiebruk och The Minute Man." *Historielärarnas förenings årsskrift 2011*.

Anderson, Lorin & Krathwohl, David R. 2001, *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman: New York.

Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias 2005, *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Stockholm: Dialogos.

Geyl, Pieter 1955, *The Use and Abuse of History*, New Haven 1955.

Harrison, Dick 2010, "Historia blir rena snurren" *Expressen* 2010-02-15.

Historielärarnas Förenings årsskrift 2011. Bengt Nilson (red.) Historielärarnas förening: Lund

Historisk Tidskrift 2002:2.

Jensen, Bernard Eric 1997, Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson, *Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund.

Jensen, Bernard Eric 2010, *Hvad er historie?* Akademisk Forlag: Köpenhamn.

³⁷ Ola Svein Stugu 2008, *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget: Oslo. s. 64 – 91. Flera nordiska arbeten med omfattande exempel på historiebruk har kommit de senaste åren. En bred genomgång görs i Niels Kayser Nielsen 2010, *Historiens forvandlinger. Historiebrug fra monumenter till oplevelseøkonomi*. Aarhus universitetsforlag: Århus.

- Kayser Nielsen, Niels 2010, *Historiens forvandlinger. Historiebrug fra monumenter till oplevelseøkonomi*. Aarhus universitetsforlag: Århus.
- Klas-Göran Karlsson 1999, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Natur och kultur: Stockholm.
- Karlsson, Klas-Göran 2009, "Historiedidaktik: begrepp, teori, analys", i *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) Studentlitteratur: Lund.
- Lee, Peter 1997, "None of us was there. Childrens ideas about why historical accounts differ" i *Historiedidaktik i Norden 6* Sirkka Ahonen m fl. (red.) Københavns Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole: Köpenhamn.
- Lewis, Bernard 1975, *History. Remembered, Recovered, Invented*, Princeton: New Jersey
- Nietzsche, Friedrich 1998, *Om historiens nytta och skada*. Övers. A. W. Johansson. Rabén Prisma: Stockholm.
- Persson, Bo 2011, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet/Malmö högskola.
- Rüsen, Jörn 2005, *History. Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books: New York.
- Stugu, Ola Svein 2008, *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget: Oslo
- Syse, Harald 2011, "Historieförståelse og holocaust i Kunnskapsløftet" i *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Claudia Lenz & Trond Risto Nilssen (red.) Universitetsforlaget: Oslo.
- Wineburg, Samuel 2001, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press: Philadelphia.
- Hemsida Sverigedemokraterna. Hämtat 2011-07-14.
<http://sverigedemokraterna.se/2011/07/10/manus-till-jimmie-akessons-tal-i-almedalen-2011/>
- Hemsida för Svenskarnas parti. Hämtat 2011-07-14.
<http://www.svenskarnasparti.se/2009/08/26/folkfronten-demonstrerade-mot-politiskt-vald>
- Kursplan i historia för grundskolan. Skolverkets hemsida.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.128797!Menu/article/attachment/historia.doc