

# Narrativet i skolvärlden

---

**Berättandet i läromedel för historieämnet och dess didaktiska innebörd**

**1/23/2008**

**Examensarbete Lärarutbildningen  
HT 2007**

Författare: Sebastian Bladh

Handledare: Boel De Geer

Examinator: Kenneth Awebro

## **Abstract**

This article evaluates the narrative and its didactic role in historiographic textbooks for schools. The primary study is a comparing qualitative analysis of the narrative in the different textbooks. The result leads to a pedagogical discussion based on Kieran Egans theories about cognitive tools, and how they shape our comprehension. The theoretical background defining and discussing *narrative* as a concept is partly based on a semiotic view, part linguistic. The main conclusion of the work is how the narrative seems to be a product of discourse in the ways the *textbooks* differ at the most from each other; Broken down, how the role of the writer and the reader and their conception of the world take part in a significant comprehension of the stories told in history textbooks.

**Keywords:** Narrative, storytelling, historiography,

## **Sammanfattning**

Uppsatsen ser till narrativet och vilken roll det spelar för läromedel i historieämnet. Genom kvalitativ analys jämförs olika läromedel från 1900-talets början samt läromedel ifrån början av 2000-talet för att se till vilken utveckling berättandet har haft historiskt sett. Den teoretiska bakgrunden vilar på ett semiotiskt perspektiv samt ett lingvistiskt perspektiv av narrativet, för att vidare avsluta med en pedagogisk diskussion där Kieran Egans teorier kring hur kognitiva verktyg formar vår förståelse är i fokus. Den huvudsakliga slutsatsen i uppsatsen är att narrativet agerar som en produkt av diskursen där de olika undersökta läromedlen skiljer sig som mest; Enkelt sett, beroende av författare och läsare, deras roller och den uppfattning de äger i världen skapas en unik förståelse av berättelserna i historieläromedlen.

**Nyckelord:** Berättelse, narrativ, förståelse, läromedel

## Innehållsförteckning

<b>1.Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.2 Syfte och frågeställning.....	4
<b>2.Teoretisk Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
2.1 Narrativet.....	5
2.2 Narrativets Struktur .....	6
2.3 Narrativ Historia.....	8
<b>3.Metod</b> .....	<b>8</b>
3.1 Analysmodell .....	9
3.1.2 Analysschema.....	10
<b>4.Undersökning</b> .....	<b>11</b>
4.1 Undersökningsobjekt.....	11
4.1.1 Avgränsningar .....	12
4.1.2 Figur - Underöskningsobjekt.....	13
<b>4.2.1 A.Nya tidens historia</b> .....	<b>13</b>
a) Pallin – Boethius, 1901 P.A Norstedt och Söner .....	13
b) Pallin – Jacobson, 1925 P.A Norstedt och Söner.....	16
c) Pallin – Jacobson, 1929 P.A Norstedt och Söner.....	18
<b>4.2.2 B. Allmän historia för Gymnasiet</b> .....	<b>18</b>
d) Falk – Jacobson, 1933 P.A Norstedt och Söner.....	19
e) Söderlund – Seth, 1956 Svenska Bokförlaget Bonniers .....	20
<b>4.2.3 C.Epos Historia för gymnasieskolans Kurs A och B</b> .....	<b>21</b>
f) Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander, 2003 Almqvist & Wiksell.....	22
<b>4.2.3 D.Alla tiders historia Maxi</b> .....	<b>24</b>
g) Almgren – Löwgren – Bergström 2002, Gleerups Utbildning AB.....	24
<b>5.1 Resultat</b> .....	<b>26</b>
5.1.1 Bild.....	27
5.1.2 Tabell.....	28
<b>6. Avslutande diskussion</b> .....	<b>29</b>
<b>7. Slutsats</b> .....	<b>31</b>
<b>Litteraturförteckning</b> .....	<b>33</b>

## 1. Inledning

Narrativet återkommer i allt, överallt i samhället och är en stor del av våran vardag.

Berättandets roll i historiegrafiska läromedel blir därför ur ett pedagogiskt hänseende intressant då det är en del av utläringen som ofta anses självklar. Berättelser och narrativets egentliga innebörd kan kännas svårtydligt och odefinierbart. Att analysera vad själva berättelsestrukturen spelar för roll historiskt sett i läromedel är att koppla bort egentlig fakta och se till själva presentationen av den. Vad har den för egentlig innebörd?

Det handlar om meningsskapande – förståelse eller undersökningen av den. På vilket sätt kan återberättelsen av ett historiskt skeende förändras beroende av när det skrivs? Och vidare, vad innebär det strikt didaktiskt?

### 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att belysa det narrativa hos läromedel i skolvärlden. När man ser till ett ämne som historia och dess läromedel handlar det om en skildring av en verklighet av en författare som i regel inte har upplevt den. Fakta är delvis bunden men sättet den skildras förändras. Det viktiga blir att se till hur skildringen, berättandet eller mer specifikt det *narrativa* har förändrats över tiden.

Ur mitt syfte kan följande frågeställningar utläsas:

Hur ser den narrativa utvecklingen ut hos läromedlen för historieämnet?

Vad innebär den narrativa utvecklingen för läromedlen strikt didaktiskt?

Paul Ricoeur ser vidare en tydlig koppling mellan text och diskurs<sup>1</sup> och i den här diskursen finns också mycket att utläsa, om vi ser till syftet med denna uppsats bör vi förstå att det är främst själva berättandet i läromedlen som undersöks. Målet är att tydliggöra det narrativa hos undersökningsobjekten och sedan jämföra de äldre med de senare läromedlen för att se till berättandets förändring.

## 2. Teoretisk Bakgrund

Den teoretiska bakgrund som undersökningen vilar på är uppdelad i tre delar. Under *Narrativet*, utreds begreppet och dess innebörder och då främst ur ett semiotiskt perspektiv. Vidare förklaras *Narrativets struktur*, vilket mer går in på hur ett narrativ är uppbyggt då

---

<sup>1</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, Symposium 1993 (s.32)

utifrån ett lingvistiskt perspektiv. Avslutningsvis under *Narrativ historia* återfinnes narrativets roll inom historiegrafen och historiska texter allmänt, här med Paul Ricoeur och hans idéer som bakgrund till den teoretiska diskussionen.

## 2.1 Narrativet

*“The act of narrating enables humans to deal with time, destiny, and morality; to create and project identities; and to situate themselves as embodied individuals in a world populated by similarly embodied subjects. It is in short a way, perhaps the only one, to give meaning to life.” - Marie-Laure Ryan<sup>2</sup>*

Ryan karaktäriserar, med hjälp av Jerome Bruner, narrativet som ett av två fundamentala sätt att tänka, där det andra sättet är argumentativt<sup>3</sup>. Narrativt tänkande handlar enkelt översatt om mänskligt eller människo-liknande intentioner och funktioner samt förändringar och konsekvenser vilka markerar deras kurs.<sup>4</sup> Det argumentativa tänkandet däremot transenderar, söker en högre nivå av abstraktion för att nå sitt mål.<sup>5</sup> Ryan menar att narrativet inte kan dra samma vetenskapliga likheter som argumentationen, dess mål är inte en *sanning* eller möjlighet till *verifiering* och ”In contrast to our vast knowledge of how science and logical reasoning proceed, we know precious little in any formal sense how to make good *stories*”<sup>6</sup>. Vi kan här dels komma till insikt om hur svårt det blir att förtydliga med vad vi menar när vi talar om ”narrativ”, dels förstå att det handlar om ett sätt att uppfatta och förstå världen. Kritiskt sett skulle man kunna säga att om ett argumentativt och mer vetenskapligt sätt att tänka är mer logiskt och verifierbart vad är då vikten i att se till narrativet rent allmänt, men mer aktuellt här –dess struktur hos läromedel?

Ryan påpekar bland annat hur narrativ är fundamentalt för kognitionen: ”Narrative imagining – story – is the fundamental instrument of thought [...] It is a *literary* capacity indispensable to human cognition generally”<sup>7</sup>. Vidare lägger också Marsen stor vikt vid narrativets roll hos kognitionsförmågan. ”Narrative introduces a sensory aesthetic element

---

<sup>2</sup> Ryan, *Narrative across Media: The language of storytelling*, University of Nebraska Press, 2004 (s.2)

<sup>3</sup> Ryan, *Narrative across Media: The language of storytelling*, University of Nebraska Press, 2004 (s.3)

<sup>4</sup> Ibid. (s.3)

<sup>5</sup> Ibid. (s.3)

<sup>6</sup> Ibid. (s.3-4)

<sup>7</sup> Ibid. (s.3)

in cognitive processing”<sup>8</sup>. Kognition handlar enkelt sett om en slags medveten process där du skapar förståelse, och i den avslutande delen av denna uppsats använder jag mig också av Eagan och hans kognitiva verktyg när man ser till resultatet hos undersökningen.

Om jag närmre skall försöka konkretisera begreppet, utgår jag ifrån en semiotisk syn på narrativet där Gerald Price definierar det som: “For an entity to be a narrative, it must be analyzable as the representation of one (or more than one) non-randomly connected, non-simultaneous, and non-contradictory transformation of one (or more than one) state of affairs, or one (or more than one) event which is not logically presupposed by the transformed state and/or does not logically entail its transform”<sup>9</sup>. (Transformation är här en term som utvecklas vidare under *Narrativets struktur*(2.2) ). Än en gång förstår vi problemet med att enkelt se till vad narrativet innebär utan att utelämna något väsentligt hos dess karaktär. Om vi ändå försöker förtydliga begreppet kan man säga att det handlar om ett beskrivande av verkliga men också icke- verkliga *händelser*. Det handlar också om ett återskapande av dessa händelser vilket man bland annat kan förstå om man ser till ordets härstamning ifrån latin (*narrare* – **Lat - Sv**, redogörelse **Lat – Eng**, recount).

## 2.2 Narrativets stuktur

”Narrative does not involve only the creation of the world, it also involves the communication of this world” – Sky Marsen<sup>10</sup>

Michael Toolan karaktäriserar narrativet i flera olika delar på en lingvistisk nivå. Exempelvis har alltid narrativet, oberoende av hur osynlig det än är, en *berättare*.<sup>11</sup> Det krävs en talare och en adressant för att narrativet i mån överhuvudtaget ska kunna existera. Narrativets *trajectory* förklarar vidare narrativets mål, det är på väg någonstans med en klar lösning eller konklusion<sup>12</sup>. Redan Aristoteles fann vikten att ha en början, en mitt och ett slut i sin *Poetica* (Om Diktkonsten)<sup>13</sup> och man kan se trajectory något som vilket vandrar genom de olika faserna. Sky Marsen är inne på samma spår när hon använder sitt begrepp *presupposition*:”A text assumes an order of things as given and it is with this order as background that it’s new knowledge is created.”<sup>14</sup>. Du kan exempelvis inte förstå hur mycket pengar du äger utan att

---

<sup>8</sup> Marsen, *Narrative Dimensions of Philosophy*, Palgrave Macmillan 2006 (s.10)

<sup>9</sup> Gerald Price “Surveying narratology. What is Narratology? Questions and answers regarding the status of a Theory” (2003) Berlin and New York: Walter de Gruyter.

<sup>10</sup> Sky Marsen, *Narrative Dimensions of Philosophy*, Palgrave Macmillan 2006 (s.17)

<sup>11</sup> Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” Routledge, Taylor & Francis Group 2001 (s.5)

<sup>12</sup> Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” Routledge, Taylor & Francis Group 2001 (s.4)

<sup>13</sup> Aristoteles “Om Diktkonsten” 1994 Anamma Böcker AB (s.35)

<sup>14</sup> Sky Marsen, *Narrative Dimensions of Philosophy*, Palgrave Macmillan 2006 (s.17)

förstå konceptet ”pengar”, en fråga i sig kräver i en narrativ text förkunskaper som skapar ett naturligt led i narratologin.

I en narrativ text påvisar Toolan vidare förskjutningens (displacement) vikt i språket. Förskjutningen handlar om ”the ability of human language to be used to refer to things or events that are removed, in space or time, from either speaker or addressee”<sup>15</sup>. Toolan menar att det krävs ett avstånd i texten, antingen i tid eller rum, för att *diskursen* ska kunna räknas som narrativ<sup>16</sup>. När jag exempelvis lyssnar på en kommentator för ett live sportevent på radio har jag en rumslig frånvaro vilket därför återskapar ett narrativ, om jag samtidigt är på plats och ser eventet förlorar jag också narrativet. De historieläromedel som här undersöks fyller båda kriterierna, diskursen är aldrig statisk även om händelseförloppet som återberättas här är klart. Vi kan jämföra det med en summering av fotbollsmatchen som vi tidigare tog upp, då skapas ett narrativ som inte kan vara annat än unikt beroende av (exempelvis) vem, vad, när, varför och hur det återskapas för adressanten.

Toolan gör en minimalistisk definition av vad just narrativet innebär:

”A perceived sequence of non-randomly connected events”<sup>17</sup>. Han ser det som ett led av *händelser*, en väg de är tvugna att gå – det *skeende* (trajectory) (vilket gör dem till medvetna val i berättandet snarare än slumpmässiga), som är mottagna, begripna (perceived). En annan term som understryker vikten av hur händelserna är medvetna val är *transformation*:

”The simple relation of successive facts does not constitute a narrative: these facts must be organized, which is to say, ultimately, that they must have elements in common. But if all of the elements are in common, there is no longer a narrative, for there is no longer anything to recount. Now, transformation represents precisely a synthesis of differences and resemblance, it links two facts without their being able to be identified.”<sup>18</sup>

Händelser, eller fakta – *delar* – behöver organiseras och däri finns en essens för narrativets varande. Todorovs begrepp transformation, påminner oss om att delarnas likheter inte skapar ett narrativ. Transformation antyder att olikheter och likheter sammansmält länkar samman olika delar. Flera olika beskrivningar av ett ting, exempelvis ett glas, uppraddat på varandra skapar inte ett narrativ. Bara när någon för samman och begripliggör de olika delarna i en icke

---

<sup>15</sup> Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” Routledge, Taylor & Francis Group 2001 (s.5)

<sup>16</sup> Ibid (s.5)

<sup>17</sup> Ibid (s.6)

<sup>18</sup> Tzvetan Todorov “The poetics of prose” 1977 Oxford: Blackwell (s.233)

slumpmässig koppling<sup>19</sup>, motiverat transformerar dem till något signifikant och unikt skapas ett narrativ.

### 2.3 Narrativ Historia

”Historien börjar när man upphör att förstå på ett omedelbart sätt och när man tar sig för att rekonstruera de tidigare händelsernas tidsföljd med utgångspunkt från andra perspektiv än de motiv och skäl som uppges av historiens aktörer själva.”<sup>20</sup> – **Paul Ricoeur**

Paul Ricoeur lägger stor vikt vid *tiden* när han talar om narrativet hos historiegrafin. White förklarar genom Ricoeur att det historiska narrativet har en tydlig betydelse vad gäller representerandet av verkligheten. Det handlar om en oupplöslig *gåta* vilket ändå går att *förstå*, nämligen ”Enigma of being-in-time”<sup>21</sup>. Han ser det historiska narrativet som en Allegori i temporalitet<sup>22</sup>. Underförstått sett kan man se det som en tolkning eller berättelse vilket skapar förståelse eller medvetande (consciousness) av tiden. Temporaliteten är här för White *Den existensiella struktur som når språket i narrativet*. Narrativitet är då vidare *Den språkliga struktur vilket har temporaliteten som slutgiltig referent*<sup>23</sup>.

White menar att den narrativa *strukturen* är det som skiljer historiska händelser ifrån verkliga (natural), händelser. Det är på grund av att just historiska händelser äger en sådan *struktur* som historiker tvingas att se berättelser [stories], som giltiga representationer eller förklaringar av dessa händelser, och behandlar dem därför på det viset<sup>24</sup>. Allt det här talar för att historieberättandet är tidsbundet på flera plan vilket gör undersökningen av läromedel inom historieämnet än mer intressant om du ser till dess narrativa utveckling. Vilken roll får den *verkliga tiden* för läromedel inom historieämnet?

### 3. Metod

Målet är att jämföra det narrativa hos läromedel och se till vad det innebär didaktiskt. Vid studerandet av texter och när du ser till just berättandet hos dem bör man förhålla sig till en

---

<sup>19</sup> Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” Routledge, Taylor & Francis Group 2001 (s.6)

<sup>20</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, Symposium 1993 (s.91)

<sup>21</sup> White ”the content of the form” (s.171)

<sup>22</sup> Ibid. (s.171)

<sup>23</sup> Ibid. (s.171)

<sup>24</sup> Ibid. (s.171)



typ av *betydelseskäpande* vid själva läsningen. Per Olov Svedner menar att ”Betydelsen skapas med utgångspunkt i en text” där själva läsningen kan ses som en *process*<sup>25</sup>.

White menar exempelvis att det som skiljer historiska från uppbyggda berättelser (stories), är innehållet (content), och inte själva formen<sup>26</sup>. Det handlar alltså här inte om historiska evalueringar av fakta i texterna, utan snarare om hur berättandet i sig är strukturerat. Jag ska se till berättandets struktur i texterna och hur den utvecklats över tiden. Det viktiga blir inte det historiska skeendet utan *förmedlingen* av skeendet och då handlar det om *narratologi* där du just ser till narrativet. Jag kommer att använda mig av ett hermeneutiskt perspektiv när jag genom kvalitativ textanalys ser till de olika texterna (komperativt). Dels för att kunna få fram narrativet i texter som klassiskt sett inte ses som *berättelser* men också för att kunna framhäva olika grepp som författaren gör i själva berättandet. Jämförelsen av texterna ger oss vidare insyn i vad deras unika narrativa karaktär innebär mer didaktiskt i den (möjliga) historiska utvecklingen av berättandet.

### 3.1 Analysmodell - Berättelseanalys ur ett semiotiskt perspektiv

Som analysverktyg kommer jag främst att utgå ifrån Lennart Hellspongs modell för *berättelseanalys*<sup>27</sup>. Syftet med hans analysmetod är att se till ”hur en berättelse skildrar ett skeende med handlande personer i olika situationer”<sup>28</sup>.

Vad vi börjar med vid analysen är att se till själva *handlingen*. Med handling åsyftar jag det som Ricoeurs menar med *plot*, vilket innebär den begripliga helhet som styr följderna av händelser och gör dem till en helhet<sup>29</sup>. Hos själva handlingen blir utredning av *motiv* och vilken *ordning* berättandet läggs upp i, de första två sakerna vi ser till. Liksom Ricoeur påvisar diskursens varande hos texten<sup>30</sup>, utvecklar och förklarar Umberto Eco en nivå i den berättande texten som diskursiv<sup>31</sup>. Diskursen och handlingen (plot) är något som Eco ser som en nivå av berättandet, detta innebär alltså att när vi ser till handlingen i texten förhåller vi oss också till diskursen i den<sup>32</sup>. När vi då börjar se till motivet är det förklarligt att Hellspong åsyftar olika typhändelser som känns igen från andra håll, och vidare se till hur de möjligtvis är typiska för en större diskurs som berättelsen tillhör<sup>33</sup>. När vi ser till ordning handlar det om

---

<sup>25</sup> Textanalys (s.204)

<sup>26</sup> White ”the content of the form” (s.27)

<sup>27</sup> Lennart Hellspong, *Metoder för bruktextanalys*, Studentlitteratur AB 2001 (s.171-177)

<sup>28</sup> *ibid.* (s.171)

<sup>29</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, Symposium 1993 (s.33)

<sup>30</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, Symposium 1993 (s.32)

<sup>31</sup> Eco, *The role of the reader*, Bloomington: Indiana University press 1984 (s.26)

<sup>32</sup> *ibid.* (s.27)

<sup>33</sup> Lennart Hellspong, *Metoder för bruktextanalys*, Studentlitteratur AB 2001 (s.172)

tidsföljden och hur den är uppbyggd och till vilket möjligt syfte den är strukturerad på det sättet<sup>34</sup>. Efter textens handling går vi vidare till *personer*. Lennart Hellspong menar själv att han träder in på narratologins domäner<sup>35</sup>, och för att komplettera hans analysverktyg använder jag mig här av det semiotiska begreppet *agent* snarare än *person*. Marsen liknar agent vid influens, en aktör. Förståelsen av agenten får du av att se till olika slutsatser som agenten gör, både verbal och fysisk rörelse det leder till, det i sig visar oss vidare vilken typ av *värld* agenten lever i och vilken *diskurs* den förhåller sig till i den världen.<sup>36</sup> Vi får veta vilka värderingar, vilken tro och vilka motiv som ligger bakom de olika rörelserna hos olika agenter, i den värld som författaren har byggt upp, i just sin berättelse. Målet blir här att jämföra agenter från de olika texterna. Såsom Hellspong påpekar när han talar om *personer* söker vi förklara vilka de är, deras skeenden och hur de identifieras för läsaren<sup>37</sup>. När jag använder mig av begreppet agent snarare än person handlar det egentligen om att vidga synen på det som influerar. Däremot när Hellspong talar om *karaktärer*, vilket är andra delen i analysen av ”personer” i berättelsen, handlar det just om reella personer och hur de presenteras av författaren. Vidare skall jag genom Hellspongs berättelseanalys se till tendenser som kan urskiljas och olika *socialt markerade perspektiv* i berättelsen. Här handlar det främst om att se till vilket perspektiv de olika karaktärerna ses ifrån – ”kanske ett respektfullt underifrånperspektiv, ett nedlåtande ovanifrånperspektiv eller ett jämlikt perspektiv på samma nivå?”<sup>38</sup>. Detta moment i berättelseanalysen kan påminnas om *karaktär*-delen av analysen, här får vi dock en insyn i författarens roll ur ett dirkursivt hänseende. Avslutningsvis skall jag se vilken betydande roll Miljö spelar i narrativet och se till hur berättaren skapar olika typer av *miljöskildring*<sup>39</sup>.

### 3.1.2 Analysschema

<b>Handling</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiv – typhändelser från andra håll</li> <li>• Ordning – tidsföljd, kronologi och dess funktion</li> </ul>
<b>Personer</b>

<sup>34</sup> *ibid.* (s.173)

Lennart Hellspong, *Metoder för bruktextanalys*, Studentlitteratur AB 2001 (s.171)

<sup>36</sup> Sky Marsen, *Narrative Dimensions of Philosophy*, Palgrave Macmillan 2006 (s.27-28)

<sup>37</sup> Lennart Hellspong, *Metoder för bruktextanalys*, Studentlitteratur AB 2001 (s.173)

<sup>38</sup> *ibid.* (s.175)

<sup>39</sup> *Ibid* (s.174)

- Agent – influerande faktorer hos berättelsen
- Karaktärer – deras presentation

### Tendens

- Socialt markerade perspektiv – från vilket perspektiv skildras personerna

### Miljö

- Miljöskildring

## 4. Undersökning

Först förs en disussion kring valet av undersökningsobjekt under *4.1 undersökningsobjekt* vidare presenteras de avgränsningar i valet av undersökningsobjekt (*4.1.1 Avgränsningar*). Modellen (*4.1.2 Figur – undersökningsobjekt*) visar de olika läromedel som undersöks och vidare är själva undersökningen av materialet indelat under titel sedan författare. Undersökningen är alltså linjär och det som påvisas ackumuleras och bearbetas vartefter för att under *5.1 Resultat* se till de mer övergripande slutsatser som går att dra från undersökningen.

### 4.1 Undersökningsobjekt

Pallin och Schotte stod för de böcker i historia på gymnasiet som enligt Göran Andolf ”härskat obestritt”<sup>40</sup> i slutet av 1800-talet och en bit in på 1900-talet. Först står Boëthius som bearbetare senare kliver också Jacobson in. Vad jag ska göra är att se till tre olika bearbetningar av *Nya tidens historia*. Vidare ser jag till två olika utgåvor av Jacobsons *Allmän historia för Gymnasiet*.

Det fanns dock flera andra aktörer (Johnsson, Nordin, Samuelsson och Falk) men deras böcker ansågs vara ”mer uppenbart avsedda som alternativ till de existerande läroböckerna”<sup>41</sup>. Falk och Jacobsons utgåva skall ha varit en lärobok som utkonkurrerade de övriga när den kom ut, här stod Jacobson för ”lejonparten”<sup>42</sup>. Vad valet av objekt gör är att få en inblick hos de läromedel som användes mest under första delen av 1900-talet. Jag har alltså inte sett till materialet ur det narrativa studiesyftet för att få fram det som påfaller mest intressant ur det hänseendet, utan snarare utgått från den mest populära och välanvända litteraturen i gymnasieskolan. Där är då Pallin och vidare Jacobson de mest framträdande författarna och jag har följt just deras utgåvor fram till 1941, vilket figur (4.1.2) nedan ser till. Vidare har jag

<sup>40</sup> Andolf “Historien på Gymnasiet” (s.271)

<sup>41</sup> Ibid. (s.271)

<sup>42</sup> Ibid. (s.271)

valt två böcker ifrån början av 2000-talet för att få en komperativ förståelse i hur berättandet har förändrats historiskt sett. Problematiken i valet av mer nutida läromedel är hur utbudet är så påfallande stort. Därav valde jag två skilda läromedel ifrån två olika förlag för att få en större och mer talande insyn i narrativet hos de mer nutida läromedlen.

Det finns inget som talar för att senare läroböcker skall vara mer berättande än de förra. Det kan man till exempel se hos Jacobsons föredrag på ett lärarmöte 1935: ”Historieundervisningens uppgift är att ge överblick och sammanhang, inte som för torr data och fakta utan svar på frågan »varför?». Ensidighet är dock farlig. Både den materialistiska och den psykologiserande historieframställningen skall vika för den *berättande*, då försvinner ensidigheten.”<sup>43</sup>. Vidare bör inte de senare läroböckerna vid en första anblick heller framställas med ett svagt narrativ i jämförelse med sina föregångare. I *Epos* finner vi i inledningen till läroboken: ”Vi har valt att skriva berättande och konkret och att undvika att ta in fakta utan att sätta in dem i ett tydligt sammanhang.”<sup>44</sup>.

#### 4.1.1 Avgränsningar

Tanken med avgränsningen är dels att försöka möjliggöra en övergripande syn på läromedlen historiskt sett, dels för att överhuvudtaget kunna se till så många studieobjekt som möjligt för att framlägga en tydlig narrativ insyn hos de olika tidernas läromedel. Då jag ser till den narrativa strukturen hos läromedel förutsätter det en ganska grundlig analys av de olika texterna. För att inte textmassan skall bli för stor avgränsas även de olika läromedlen mer innehållsmässigt. Än en gång kan här bli nödvändigt att påpeka att själva innehållet strikt faktamässigt är mer eller mindre ointressant utan det är hur själva innehållet presenteras som är undersökningens fokus. Problematiken är att under tidens gång förändras också diskursen kring olika epoker i vår historia, därför blir det utav vikt att välja ut något som haft tillräklig tid att diskursivt utvecklas (historiegrafiskt) för att inte innehållsmässigt skilja vartefter exempelvis nya fakta dyker upp. Avgränsningarna som passar syftet bäst blir därav:

- *Orsaker* bakom franska revolutionen.
- Fem olika upplagor ur vilket det kan spåras ett utvecklingsled från första studieobjekt, från 1900-talets början, till den femte sista, på 1900-talets mitt, samt två skilda

---

<sup>43</sup> Ibid. (s.51)

<sup>44</sup> Sandberg “Epos” 2003 (s.1)

populära studieobjekt från tidiga 2000-talet, vilka alla använts som läromedel i Gymnasieskolan.

#### 4.1.2 Figur - undersökningsobjekt

<b>A.Nya tidens Historia</b>
a)Pallin – Boëthius 1901, P.A Norstedt och Söner
b)Pallin – Jacobson 1925, P.A Norstedt och Söner
c)Pallin – Jacobson 1929, P.A Norstedt och Söner
<b>B.Allmän Historia för Gymnasiet</b>
d)Falk – Jacobson 1933, P.A Norstedt och Söner
(Jacobsson – Söderlund 1941, P.A Norstedt och Söner)
e)Söderlund – Ivar Seth 1956, Svenska bokförlaget - Bonniers
<b>C.Epos Historia för Gymnasieskolans kurs A och B</b>
f)Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander 2003, Almqvist & Wiksell
<b>D.Alla tiders historia Maxi</b>
g)Almgren – Löwgren – Bergström 2002, Gleerups Utbildning AB

#### 4.2.1 A.Nya tidens historia

a) Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*.

Läroboken är uppdelad i tre olika tidevarv (tidevarf)<sup>45</sup> där det tredje tidsvarvet ”Franska revolutionen” tar vid 1789. Om vi börjar med att se till handlingen hos texten är *ploten* eller *motivet* något som kan liknas vid en rörelse under 1700-talet som leder till en helt ny statsform i Frankrike.

<sup>45</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.3)

Det tredje tidsvarvet introduceras med rubriken ”Revolutionens och nationalitetssträffandenas tid, från franska revolutionens utbrott till våra dagar”, huvudrubriken för kapitlet vi ser närmre till är ”Franska revolutionen till konungadömets fall”<sup>46</sup>. Ur Texten kan vi urskilja det mål vi ska titta närmre på såsom just ”revolutionen” där vi finner det övergripliga *motivet* hos berättelsen eller narrativet. Vi kan här återkoppla motivet till Toolans narrativa *trajectory*<sup>47</sup>. Andra del-motiv eller typhändelser i textens trajectory är *revolutionens orsaker, Ludvig XVI, Nationalförsamlingens uppkomst* samt *Bastiljens fall*. Om vi ser till *ordningsföljden* i berättandet är det strikt kronologiskt utan några egentliga återkopplingar eller tillbakablickar till tidigare delar av texten, handlingens utveckling är strikt progressiv. Att vi är inne i något slags ”tidsvarv” talar också för en cyklisk historiesyn något som försvinner helt hos de senare undersökta läromedlen. De *agenter* som är framträdande eller influerande är ledet med de tre konungarna Ludvig XIV, Ludvig XV, Ludvig XVI, ekonomiska rörelser eller ”finanser”, ståndssamhället, De tre riksständen, och befolkningen. Ludvig XV tar vid efter hans fars (Ludvig XIV) ”själviska statskonst”<sup>48</sup> där ”konungamakten hade urartat till en tygellös despotism, som i godtyckligaste förfor med undersåtarnas egendom, personliga frihet och lif”<sup>49</sup>. När vidare Ludvig XV beskrivs lägger författaren värderingar vid bland annat hans ”hejdlösa slöseri”<sup>50</sup> och hur hans ”gröfsta utsväfningar nedsatte hans personliga anseende”<sup>51</sup>. Under hans styre beskrivs de lägre klasserna som tålmodigt nästan stoiskt accepterande: ”i det längsta väntade de tillbakasatta, förtryckta folkklasserna, att konungen skulle förändra sin allmakt till att afhjälpa de svåra missförhållandena”<sup>52</sup>. Berättaren använder sig här av olika värdeladdade ord för att framhäva den missgynnande klassen som om författaren nästan sätter sig in i hur vägen mot den oundvikliga revolutionen måste ha varit: ”uppmärksamheten på samhällets djupa skador och bragde till mognad hatet mot konungamakten och mot de högre stånden, hvilka så orättvistgynnades till förfång för de öfriga folket”<sup>53</sup>. Det målas upp en detaljerad bild i berättandet, karaktärerna är långt ifrån objektivt beskrivna. När här Ludvig XVI tar vid ger författaren honom egenskaper som förmodligen är svåra att historiskt bevisa men däremot viktiga för den här berättelsens unika narrativa skeende:

---

<sup>46</sup> Ibid. (s.237)

<sup>47</sup> Michael Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” 2001 (s.4)

<sup>48</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.238)

<sup>49</sup> Ibid. (s.238-239)

<sup>50</sup> Ibid. (s.240)

<sup>51</sup> Ibid. (s.240)

<sup>52</sup> Ibid. (s.240)

<sup>53</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.240)

”Den unge konungen var godhjärtad, sederen och sparsam samt hade den redligaste vilja att göra sina undersåtar lyckliga; men svagt utrustad på förståndets vägnar och ängsligt vacklande i allt utom i religiösa åsikter, blef han hjälplöst beroende af sin omgivning. Framförallt af sitt gemål, Marie Antoinette”<sup>54</sup>. Här kan vi koppla an till White, han menar att det svårtydliga begreppet historia hos narrativet, för samman dess objektiva med dess subjektiva sida<sup>55</sup>. Narrativet *per se* skiljer inte historiegrafen ifrån andra typer av diskurser, ”nor did the reality of the events recounted distinguish historical from other kinds of narrative.”<sup>56</sup>. Om narrativ historia är menat som en källa till vad som hänt ”förr”, är den källan återberättad, eller återskapad och kan därmed inte vara kopplad till endast säker, statistiskt fakta eller element (delar) då den tillhör en diskurs vilket författaren befinner sig i och utgår ifrån i berättandet. Vi kan också koppla det till narrativets struktur såsom tidigare presenterats, där Toolan menar att det handlar om ett transformering, eller en sammansmältning<sup>57</sup>, av olika delar ur ett unikt perspektiv och först då skapar ett narrativ. Ludvig XVI beskrivs såsom författaren antar att han bör beskriva honom, dels ur en diskursiv synpunkt men också med åtanke till hur han ser narrativets trajectory mot målet. Vi får egentligen en ganska grundlig insyn i författarens socialt markerade perspektiv. Berättaren är relativt nedlåtande i sin syn emot kungar, adel och andra högre klasser och jämställer sig snarare med ”folket” och bönderna, de som för revolutionen framåt. Vad som författaren menar vara droppen som vidare får bägaren att rinna över är hos Kungen ”det ödestigra beslutet att sammankalla de tre riksstånden”<sup>58</sup>. Därpå berättas om skapandet av Nationalförsamlingen där kungen tappar sin makt och bland annat grefve Mirabeau träder här fram som aktör<sup>59</sup>. Häri skapas ännu en karaktärsintroduktion vilket verkar tillåta oss att se berättelsen genom författarens egna ögon: ”Mirabeau ägde en utomordentlig statsmannabegåfning samt var i lågande värtalighet jämförlig med den store atenaren »som bar blixten på sin tunga». Uppfylld af hat mot allt slags förtryck, var han dock i själ och hjärta en ordningens vän. Olyckligtvis fördunklades hans stora egenskaper af svåra sedliga lyten.”<sup>60</sup>. Författaren verkar lägga värdering vid en typ av *tillbakadragenhet* eller reservation något som kanske förklarar varför han nästan försvarar Ludvig XVI när han förklarar honom som ”

---

<sup>54</sup> Ibid. (s.240)

<sup>55</sup> White ”The Content of the Form” (s.29)

<sup>56</sup> Ibid. (s.29)

<sup>57</sup> Michael Toolan ”Narrative, a critical linguistic introduction” 2001 (s.6)

<sup>58</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.241)

<sup>59</sup> Ibid. (s.242)

<sup>60</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.242)

godhjärtad, sederen och sparsam”<sup>61</sup>. Vi får också en grundlig och välmålad gestaltning av Greve Mirabeau men berättaren sätter ändå inte in honom i relation till det större narrativet och läsaren får här inte reda på vad han egentligen gjorde vilket ledde till nästa del i texten, nämligen Bastiljens fall<sup>62</sup>. Greve Mirabeau måste här snarare agera som en outtalad inblick till vad som försegick hos nationalförsamlingen.

b) Pallin – Jacobson **1925**, P.A Norstedt och Söner

Också denna lärobok är liksom föregångaren indelad i tre tidsvarv. ”Tidevarvet” i denna sträcker sig också från 1789 till nuvarande tid och börjar med huvudrubriken *Revolutionen och Napoleon*. Den tidigare versionen verkar dock mer kausalt förklarande då man bland annat ser till ”revolutionens orsaker”<sup>63</sup>. Här i 1925 års ”Nya tidens historia” är uppbyggandet av orsaker eller snarare anledningar inte lika självklara i texten. Underrubriker som *Ståndssamhället*, *Kungadömet* och *Reformförsöken* föranleder underrubriken *Varför det blev revolution*. Motivet är också här att se till ”Revolutionen” men nytt här är att de föregående underrubrikerna, vilka man kan se som del-motiven hos texten, är noggrant systematiskt indelade: Under ”Tredje tidevarvet (*Från Franska revolutionens utbrott till våra dagar: 1789- närvarande tid.*)” skall vi se till ”1.Revolutionen och Napoleon” och där delen ”A.Franska Revolutionen” vidare börjar vi med ”a) Den gamla samhällsordningen (»l’ancien régime«)”<sup>64</sup>. Vi förflyttar oss vidare till ”b) Den gamla samhällsordningens fall.” där ”Konstituerade nationalförsamlingen”, ”Begynnande revolutionär jäsning” samt ”Ståndsamhällets fall” blir del-motiv samt underrubriker. Resultatet av indelningen blir att narrativet blir mer övergripligt uppstyckat, och texten löper till synes inte lika ”fritt” såsom 1901 års version. Textmassa och tidsföljd, själva händelseförloppet eller trajectoryn är här dock mer eller mindre den samma. Det nämns här inget om Ludvig XIVs ”själviska statskonst”<sup>65</sup> men liksom tidigare agenter karaktäriseras exempelvis Ludvig XVI ordagrant på samma sätt såsom i 1901 års upplaga såsom ”godhjärtad och sparsam och hade en redlig vilja

---

<sup>61</sup> Ibid. (s.240)

<sup>62</sup> Ibid. (s.244)

<sup>63</sup> Pallin – Boethius, **1901** under *P.A Norstedt och Söner*. (s.237)

<sup>64</sup> Pallin – Jacobson **1925**, P.A Norstedt och Söner (s.145)

<sup>65</sup> Ibid. (s.238)



att göra sina undersåtar lyckliga [...] ”<sup>66</sup>. Vidare gör Kungen samma ”ödestigra beslut att sammakalla de tre riksstånden” varpå en ny del med tidigare nämnda rubriken ”Varför det blev revolution”<sup>67</sup> påträffas.

Här skulle man kunna ana en brytning ifrån tidigare narrativ trajectory men det blir bara ett lätt sammanfattande eller återknyttande instick, där främst en ny agent träder in. Här förklaras det hur ”av det föregående framgår, att stora missförhållanden existerade inom det franska samhället och statslivet”<sup>68</sup>. Vidare jämförs frankrikes situation globalt och det förklaras för oss varför revolutionen just tog rum i Frankrike. En av agenterna är de tidigare nämnda bristerna i ekonomin eller ”finanserna” ny agent blir här ”upplysningslitteraturen” men författaren förklarar för oss att ”Viktigast var emellertid, att statsmakten i Frankrike förlorat auktoritet genom dess innehavares slapphet och bristande förmåga att å ena sidan konsekvent taga ledning av det behövliga reformarbetet, å andra sidan skaffa respekt för lag och ordning.”<sup>69</sup>. Det handlar såsom tidigare påpekat egentligen inte om en stor förändring i berättandet om man ser till trajectory men hur händelserna för författaren har blivit uppfattade, (percieved) har uppenbarligen förändrats. Under rubriken *Begynnande revolutionär jäsning* återfinns vi stomningen av Bastiljen ”Vari de såg ett despotismens bålverk”<sup>70</sup>. Bara rubriken påpekar att det handlar om någon slags uppbyggande process vilket här ser själva stormningen som det ögonblick då bägaren rinner över. Vi får förklarat hur konungen har samlat trupper för att hålla nationalförsamlingen i schack<sup>71</sup>. När folket blir införstådda med detta ”uppstår bland befolkningen i Paris en våldsam jäsning”<sup>72</sup>. Från att ha skildrat olika bakomliggande anledningar fram till detta ögonblick tämligen strukturerat och nedtonat, tar med ett relativt tydligt pathos författaren här oss in i handlingens centrum. Steg för steg får vi veta om de vändningar som sker ända fram till stormningen var över: ”Paris hotades nu med allmän anarki”<sup>73</sup> och här tar La Fayette befäl över en frivillig borgarbeväpning, trikolorn skapas, prinsar och hovadeln emigrerar till Frankrike<sup>74</sup>. Vi får nästan en narrativ skildring enligt en klassisk dramaturgisk kurva och man förstår nästan hur författaren vill att adressanten ska känna en viss *känsla*.

---

<sup>66</sup> Pallin – Jacobson 1925, P.A Norstedt och Söner (s.146)

<sup>67</sup> Ibid. (s.147)

<sup>68</sup> Ibid. (s.147)

<sup>69</sup> Ibid. (s.148)

<sup>70</sup> Ibid. (s.149)

<sup>71</sup> Ibid. (s.149)

<sup>72</sup> Ibid. (s.149)

<sup>73</sup> Ibid. (s.149)

<sup>74</sup> Ibid. (s.149)

c) Pallin – Jacobson, 1929, P.A Norstedt och Söner

Det första övergripliga som sker hos 1929 års version är att de tidigare tidsvarv vilket boken varit indelad i är borta. Allmänt i debatten kring disposition hos läroböcker såg man ner på slopandet då ”Vinsten av att utesluta den gamla indelningen i tre tidevarv torde vara tvivelaktig”<sup>75</sup>. Indelningen är däremot mer eller mindre identisk med 1925 års version. Vad uteslutandet av tidsvarvs- indelningen gör strikt narrativt är att delen *Revolutionen och Napoleon* kopplas fri ifrån det som tidigare skett. Berättelsen kopplas fri strikt historiskt sett men framförallt kopplas den narrativa strukturen fri från tidigare händelser, gör dem mer irrelevanta. Vidare är också intentionen att räkna in den franska revolutionen som ett historiskt led av händelser fram till ”våra dagar” helt slopat här. Begreppet tidevarv talar för ett cykliskt tidsskeende, vilket alltså nu är lämnat. Vi är därmed inte en del av historien, eller berättelsen på samma sätt som hos de tidigare texterna. Då rubriceringen och textens uppdelning är den samma är en av de mindre märkbara förändringarna en lätt skiftning i karaktäriseringen av Ludvig XVI. Ludvig XIV har lika lite utrymme såsom 1925 års upplaga av ”Nya tidens historia”, hans son Ludvig XV förspillede fortfarande sitt anseende genom ”sedlöshet och lättja”<sup>76</sup>. Hans son Ludvig XVI däremot, anses här vara ”godhjärtad och sparsam och hade en redlig vilja att göra sina undersåtar lyckliga, men svagt utrustad på förståndets vägnar och ängsligt vacklande i allt utom i religiösa åsikter, blev han hjälplöst beroende av sin omgivning, framför allt av sin gemål, Marie Antoinette.”<sup>77</sup>. För narrativets helhet är förändringen irrelevant då han fortfarande får lika stor roll i handlingens skeende (trajectory) däremot blir hans framställning annorlunda. Vi har samma agenter som tidigare men det har skett en skiftning hos presentationen av en av dess karaktärer. Där det tillsynes då har skett en förändring är hos det socialt markerande perspektiv i texten. Vidare är också gestaltningen av karaktären Mirabeau förändrats, nu förklaras han som ägare av ”radikala åsikter”<sup>78</sup> och som en ”skarp motståndare”<sup>79</sup> men det tidigare utsvävande och välmålade porträttet av honom har stagnerat dramatiskt. Vi får däremot lära känna Sieyès och La Fayette som ledande män inom *konstituerande nationalförsamlingen*<sup>80</sup>. Om vi här överskådar hela narrativet förstår vi att karaktärerna, även då de inte är väl beskrivna, är menade att ge en

---

<sup>75</sup> Andolf ”Historien på gymnasiet” (s.25)

<sup>76</sup> Pallin – Jacobson, 1929, P.A Norstedt och Söner (s.146)

<sup>77</sup> Ibid. (s.146)

<sup>78</sup> Ibid. (s.114)

<sup>79</sup> Ibid. (s.114)

<sup>80</sup> Ibid. (s.114)

viss *tyngd* till just nationalförsamlingen som agent, enklare sett – till det skeende, händelse, den del av trajectoryn vilket författaren ägnar sig åt. Denna uppenbara *tyngd* (här presenterad av olika stora personligheter) validerar lättare varför saker och ting sker, förklarar skeendet som också på sätt och vis är vad historiegrafi handlar om i stort.

#### 4.2.2 B. Allmän historia för Gymnasiet

d) Falk – Jacobson, 1933 P.A Norstedt och Söner

Här påträffar vi samma rubriceringar som återfinns 1929 i senare versionen av *Nya tidens historia*. Det enda som skiljer texterna är små förändringar vid ordval, annars löper texterna mer eller mindre identiskt. Även i den förra versionen har åsikterna i *upplysningslitteraturen* fått en större roll i berättelsens skeendet. Här utvecklas den skildringen kring hur åsikterna om stat och samhälle framställs. Nya tidens historia ifrån 1929 nämner hastigt ”Figaros bröllop”<sup>81</sup> som exempel. Här beskrivs förklaringen och dess roll i *Allmän historia för gymnasiet*. Vi får en god insyn i vad Figaros bröllop är och vilken roll den spelade, hur Beaumarchais ”satiriserade [han] med kvickhet och elegans bördshögfärden och slog ett slag för duglighetens och medelklassens rätt gentemot adel och adelsprivilegier”<sup>82</sup>. Vad vi får är egentligen inte så mycket en ny karaktär utan snarare en *miljöskildring* där författaren använder ett helt verk som referensram. I miljöskildringen får vi inte bara en förklaring, utan en berättelse av en berättelse, en typ av metaforisk förklaring till varför det såg ut som det gjorde. Vi får dels veta varför Figaros bröllop idag betraktas som en ”revolutionespjäs”<sup>83</sup> men framför allt får vi en förstärkt bild av (agenten) samhällets syn. Den narrativa delen, i vilket *samhället* spelar en roll, används här skildringen för att föra skeendet (trajectory) framåt, och ger starka eller mer tydliga handlingar (event). Transformationen förändras tydligt, vi får en skiftning i händelseförloppet där *samhället* för oss mer mot ”revolutionen”. Vi kan uppenbart se författaren, eller berättarens del i den narrativa strukturen, om vi jämför med de tidigare texterna då exempelvis agenter samt karaktärer har annorlunda roller även om den kronologiska strukturen är den samma. Även en byggsten hos underrubriken *Varför det blev revolution* läggs på innan texten återgår till 1929 års version av *Nya tidens historia*. Omvärlden, andra länder eller mer specifikt Amerikanska revolutionen förklaras som

---

<sup>81</sup>Pallin – Jacobson ”Nya tidens historia” 1929 (s.113)

<sup>82</sup>Jacobson – Falk ”Allmän historia för gymnasiet” 1933 (s.110)

<sup>83</sup>Ibid. (s.110)

drivkraft: ”upplysningsmän såg i Amerika »mänsklighetens hopp», det land, som gav Europas folk mönstret för politisk, religiös och ekonomisk frihet.”<sup>84</sup>.

e) Söderlund – Seth, **1956** Svenska Bokförlaget Bonniers

*Allmän historia för gymnasiet* från 1956 är den första läroboken i serien vilket Jacobson inte medverkar. Här skulle förändringarna kunna vara påfallande då Ernst Söderlund har tagit över författarrollen. Tidigare har Söderlund agerat medarbetare då Jacobson varit författare för läroboksserien. Innan dess fram till 1929 års upplaga av *Nya tidens historia* har Jacobson agerat redaktör eller utgivare när Pallin har stått för författandet. Kanske är det på grund av just den författartraditionen som vi 1956 möter samma rubriker och uppdelning som tidigare. Det går att tyda en svag förändring inför varje ny författad version av läromedlet, här blir det mest radikala språket eller själva *tonen* med vilket författaren berättar. Umberto Eco beskriver olika *nivåer* (levels) hos texter där författaren någonstans *väljer* läsaren: ”its author has to rely upon a series of codes that assign given contents to the expressions he uses. To make his text communicative, the author has to assume that the ensemble of codes he relies upon is the same as that shared by his possible reader”<sup>85</sup>. Det här är en extremt semiotisk syn där det handlar mycket om att tolka koder och tecken i förmedlandet av texten. Vad idén om vad nivåplaceringen gör blir tydligt om vi återgår till den undersökande texten. Även om själva stoffet är det samma som hos tidigare texter – en beskrivning av ståndssamhället, kungadömet och nationalförsamlingen – kan vi se att tonen eller *nivån* i narrationen har förändrats, här beskrivs anledningarna bakom kungamaktens förlorande anseende i slutet av 1600-talet: ”detta berodde väl delvis på regenternas personliga egenskaper men säkert också på den brist på effektivitet, som karaktäriserade hela styrelsesättet.”<sup>86</sup>. Aldrig tidigare har författaren varit så ursäktande eller frågande till det som påpekas. 1901 äger Ludvig XIV en ”självvisk statskonst”<sup>87</sup> här har kungen snarare uttalade ”personliga egenskaper”<sup>88</sup>. Men det är inte bara hos själva *karaktäriseringen* som en klar förändring går att spåra. Ord som ”väl” ”säkert” och ”visserligen” gör berättaren nästan ödmjukt ursäktande gentemot vad han påpekar för hans förmodade läsare. Frågan är då egentligen vem adressenten hos författaren är. Är det mot

---

<sup>84</sup> Ibid. (s.110)

<sup>85</sup> Eco, *The role of the reader*, Bloomington: Indiana University press 1984 (s.17)

<sup>86</sup> Söderlund – Ivar Seth “Allmän historia för gymnasiet” 1956 (s.293)

<sup>87</sup> J.R Pallin ”Nya tidens historia” 1901 (s.238)

<sup>88</sup> Söderlund – Ivar Seth “Allmän historia för gymnasiet” 1956 (s.293)

den författartradition vilket han vilar på han är ursäktande, alla de som är införstådda med *det* materialet? Eller är det bara en språklig ton med vilket författaren yrkar på ett frågasättande hos läsaren, ett slags självkritiskt granskande. Hur det än ser ut har det socialt markerade perspektiv vilket tidigare förekommit ganska drastiskt skiftat. Vidare har det skeende vilket vilket författaren för läsaren igenom förändrats. Ordningföljden är mer eller mindre den samma men vad vi får se är mindre utsvävningar och mer sammanfattande. Det blir helt enkelt ett kortare skeende. Vad som är nytt är huvudrubriken ”Medelklassens revolution” under vilket allt trycks in från tidigare texter fram till bastiljens stormning i två underrubriker: Det mer utsvävande ”Ståndsriksdagen förvandlas till konstituerande nationalförsamlingen”<sup>89</sup> samt det kortfattade ”Ståndssamhällets fall”<sup>90</sup>. Tidigare har vi rört oss på fronten vis stormningen av Bastiljen, här är det betydligt enklare förklarat, det ”uppstod oroligheter”<sup>91</sup> varpå ”uppretade folkmassor”<sup>92</sup> stormade Bastiljen. Det kan vara bra att betona hur det främst är *orsakerna* bakom den franska revolutionen jag ser till hos de olika texterna. Här blir det relevant då efterspelet till Bastiljens stormning hos de *tidigare* versionerna har lett till ”ståndssamhällets fall” och vidare bland annat ”ökad revolutionär jäsning”<sup>93</sup>. I 1956 års upplaga av *Allmän historia för gymnasiet* får vi samma typ av summerande känsla vilket vi återfinner i dess förra del. Över hela taget är det mest karaktärerna, personerna, och deras roll som har tonats ner och ofta helt försvunnit ifrån sammanhanget. I stället läggs fokus på en politisk sida där *samhället*, (agenter) eller olika rörelser likt *nationalförsamlingen* rör sig: ”Nationalförsamlingen svarade med att konfiskera deras gods.”<sup>94</sup> vidare, ”Nationalförsamlingens närmaste uppgift blev att ge Frankrike ett nytt statsskick.”<sup>95</sup> och ”Nationalförsamlingen ingrep även på det ekonomiska området [...]”<sup>96</sup>. Själva skapandet av den *Konstituerande Nationalförsamlingen* verkar sammanställas relativt enkelt. Där tidigare vi fått se till bland annat *Mirabeau* och hans utspel<sup>97</sup>, får vi nu en introducerande rad: ”Till nationalförsamlingens ledande män hörde markis *Mirabeau*, som yrkade på en inskränkt monarki enligt engelsk förebild.”<sup>98</sup>. Själva skapandet av församlingen är också enkelt skildrat: ”den ståndsriksdag som Ludvig XVI hade sammankallat, förvandlades till en

---

<sup>89</sup> Ibid. (s.294)

<sup>90</sup> Ibid. (s.295)

<sup>91</sup> Ibid. (s.295)

<sup>92</sup> Ibid. (s.295)

<sup>93</sup> Pallin – Jacobson ”nya tidens historia” 1925 (s.150)

<sup>94</sup> Söderlund – Seth ”Allmän historia för gymnasiet” 1959 (s.296)

<sup>95</sup> Ibid. (s.297)

<sup>96</sup> Ibid. (s.297)

<sup>97</sup> Pallin – Jacobson ”Nya tidens historia för gymnasiet” 1929 (s.114)

<sup>98</sup> Söderlund – Seth ”Allmän historia för gymnasiet” 1959 (s.295)

enkammarriksdag, den *konstituerande nationalförsamlingen*, i vilken beslut fattades genom gemensam omröstning”<sup>99</sup>.

#### 4.2.3 C.Epos Historia för gymnasieskolans kurs A och B

f) Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander 2003, Almqvist & Wiksell

Vi har rört oss fram nästan femtio år i tiden. I *Epos* återfinns vi en bildmässigt färgsprakande bok täckandes ett stort tidsspänn vilket sträcker sig ifrån *fortiden* fram till ”En ny världsordning”<sup>100</sup> vilket tar vid 1989. Det som vid första anblick skiljer *Epos* från de läromedel vi sett till från 1900-talets början är mängden av bildmaterial. Bilder har förekommit i de tidigare texterna, men först här har bildmaterialets tillhörande texter en betydande roll för narrationen i berättelsen. Berättelsens ordning har för första gången blivit alternerad kronologiskt, och börjar här med en tydlig bild av vad författaren/-na ser som dess kulmen. Först ut får levereras ett kort citat vilket förklaras för oss vara ur Frankrikes författning från 1791<sup>101</sup>. Författningens *anda* måste vara essensen i av vad författaren vill ha ut när den första raden tar vid. En slags *anda* som verkar som ledande agent hos berättelsen: ”som en triumfatorisk trumpetsignal ljuder dessa ord ut över Europa i början av 1790-talet.”

Om vi gör ett direkt jämförande med Jacobson och Falks upplaga från 1933 av *Allmän Historia för Gymnasiet*, så kan vi först och främst se hur i deras text, miljöskildringen nästintill kan bli metaforisk. Nu får vi en liknelse, något som inte påfinns i någon av de tidigare texterna. Där har, oberoende av olikartade rubrikindelningar, första delen alltid bearbetat ståndssamhället och då också mycket grundligt:

”De självägande bönderna innehade ungefär 2/5 av landets jord, medan adeln och kyrkan ägde 2/5 och staten 1/5.”<sup>102</sup>. Nu omnämns hastigt författningen som en ”utmaning mot alla ståndssamhällen i Europa”<sup>103</sup>. Vad vi först får se till är vad en av de ledande underrubrikerna, ”Förspelen: Parlamentens revolt mot kungen”<sup>104</sup> tar upp. Det beskrivs hur ”De ekonomiska och sociala förändringarna tillsammans med upplysningen hade skapat en revolutionär

---

<sup>99</sup> Ibid. (s.294)

<sup>100</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell

<sup>101</sup> Ibid. (s.268)

<sup>102</sup> Falk – Jacobson ”lärobok i allmän historia för gymnasiet” 1933 (s.108) P.A Norstedt och Söner

<sup>103</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell (s.268)

<sup>104</sup> Ibid. (s.268)

situation i Europa från och med 1760-talet.”<sup>105</sup>. Det som har tagit flera sidor att förklara uppbyggnaden av tidigare, nämns här i det förbigående som såsom retan etablerade fakta. En av de få karaktärer i texten nämns också här i det förbigående, då även här som något vilket blivit etablerat i tidigare i narrationen: ”det var svårt för kungen, Ludvig XVI, att öka inkomsterna eftersom så många var skattebefriade.”<sup>106</sup>. Här är också enda gången en person nämns vid namn och förekommer överhuvudtaget fram till efterspelet med *Robespierre* och ”skräckväldet” efter revolutionens brutalisering 1792<sup>107</sup>.

Den enda egentliga karaktäriseringen som förekommer är mot slutet av kapitlet, genom utdrag ur ett brev vilket *Axel von Fersen* har författat. Författaren beskriver vidare Marie Antoinette såsom ”blott 14-åring [...] bortlovad”<sup>108</sup> med en ”bristfällig uppfostran”<sup>109</sup> vilket i ett jämförande med tidigare texter visar en tydlig skiftning i socialt markerade perspektiv. Tidigare har Ludvig XVI beskrivits såsom nästan *naivt oskuldsfull*, något som snarare Marie Antoinette i *Epos* karaktärisering får vara. Resultatet blir att Marie i kort får äga en protagonistisk roll under ”skräckväldet”<sup>110</sup> där Robespierre blir antagonisten. Episoden är dock väldigt kort och vad man kan dra för egentliga slutsatser av den är hur belysningen av huvudkaraktärer i den här skildringen har skiftat. I övrigt, såsom tidigare påpekat, är det inte några direkta karaktärer som har en betydande roll, speciellt inte i skeendet hos det narrativa. Kvinnor har en *tydligare* roll, och en bildtext beskriver ”kvinnotåget till versailles”<sup>111</sup> men för handlingen och dess skeende blir det mera som en sidoberättelse. Det blir en slags godtycklig inblick i *hur kvinnor också medverkade till revolutionen*.

Om vi återgår till berättelsens agenter så är de egentligen samma hos *Epos* liksom tidigare analyserade texter. Skillnaden är hur färre faktiska personer förekommer och fokus har förts över på just agenter där de påminner om vad man kan se som *politiska rörelser*. De verkar ha en tydlig agenda och kompliciteten hos olika skeenden i berättelsen blir väldigt icke-varande. Allting presenteras på samma sätt som tidigare, såsom redan införstådda fakta snarare än som *en serie av överläggningar, ett avvägande av olika möjliga faktorer vilket leder fram till nästa skeende, eller händelse i berättelsen*. Ett exempel på en

---

<sup>105</sup> Ibid. (s.268)

<sup>106</sup> Ibid. (s.268)

<sup>107</sup> Ibid. (s.272)

<sup>108</sup> Ibid. (s.273)

<sup>109</sup> Ibid. (s.273)

<sup>110</sup> Ibid. (s.273)

<sup>111</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell (s.271)

sådan *händelse* är vid ”tredje ståndets revolt”<sup>112</sup> hos diskussionen av röstningsprocessen, då kungen presenterat ständernas möte öppnat:

”Tredje ståndet vägrade att acceptera en sådan ordning. Man hävdade att varje valt ombud skulle ha en röst. Frågan löstes i mitten av juni när tredje ståndet började kalla sig *nationalförsamling* [...]”<sup>113</sup>. Själva stormningen har i tidigare de tidigare texterna skildrats i detaljerad narrativ form och även här får vi en målande bild av ”småfolkets och böndernas revolt”<sup>114</sup>: ”Oro hängde i luften och ryktet spreds. Den 14 juli exploderade Paris. Stora människomassor drog runt i staden på jakt efter vapen för att försvara nationalförsamlingen.”<sup>115</sup>. Det som tidigare har skildrats såsom en ”våldsam jäsning”<sup>116</sup> blir nu delvis mer objektivt och avskalat i beskrivningen. Tidigare skildring släpper också in oss oftare i handlingens centrum genom att bland annat lägga en mer detaljerad bild av händelsen. De äldre texterna har en genomgående kausal typ av narration. Hos stormningen av bastiljen, när ändå också i Epos version (även om det är kortfattat) miljöskildringen är så pass *känslomässigt* starkt målad, får vi se kausaliteten än tydligare när man ser till de äldre skildringarna: ”fästet uppgavs [...] blev senare jämnat med marken. Paris hotades nu med allmän anarki, men då bildades där under Fayettes ledning [...]”<sup>117</sup>. Det handlar mycket om att föra handlingen framåt genom en orsak – verkan relation. En anledning till att det inte påträffas hos *Epos* kan vara att just handlingen blir så pass annorlunda när också den kronologiska ordningen går på sätt och vis baklänges i och med att *målet* eller *slutet* hos berättelsen redan är presenterad för oss. Det kausala berättandet blir mer detaljerat då det noggrant för oss framåt, och den mer vad vi kan kalla *cirkulära* berättelsen summerar här snarare för att dra ihop säcken. Skillnaden blir att om de kausala skildringarna svarar på frågan - Vad var den franska revolutionen? Blir det cirkulära berättandet hos *Epos* mera ett specifikt påstående, som redan i kapitlets inledning också tydligt går att urskilja: Därför avskaffades officiellt det gamla statsamhället i ”världens mäktigaste och folkrikaste stat”<sup>118</sup>.

#### 4.2.4 D. Alla Tidens historia Maxi

g) Almgren – Löwgren – Bergström 2002, Gleerups Utbildning AB

---

<sup>112</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell (s.269)

<sup>113</sup> Ibid. (s.269)

<sup>114</sup> Ibid. (s.269)

<sup>115</sup> Ibid. (s.269)

<sup>116</sup> Pallin – Jacobson ”Nya tidens historia” 1925, P.A Norstedt och Söner (s.149)

<sup>117</sup> Falk – Jacobson ”lärobok i allmän historia för gymnasiet” 1933 (s.112)

<sup>118</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell (s.268)



I Alla tiders historia tar vi likt hos Epos, en bit in i berättelsen. Författaren ger oss en inblick i handlingens senare skeende och vi får ett väl detaljerat smakprov av vad som skall komma:

”De tågade in genom salens stora dubbeldörrar och tog plats längst fram till höger och vänster om kungatronen. Genom en trång sidodörr hade strax innan de 600 representanterna för tredje ståndet släppts in [...] De fick sitta längst bak i salen. Så trädde Ludvig XVI in med familj och tog plats under den praktfulla tronhimlen medan hovfolket satte sig på trappstegen nedanför tronen.”<sup>119</sup>. Miljöskildringen har aldrig varit så väl utspelad i någon av de tidigare texterna. Ludvig XVI och drottningen presenteras här nästan symboliskt för vad heirarkin och ståndssamhället stod för. Salen eller ”rummet” blir en slags metafor för vilken plats de har, eller vilken roll de olika aktörerna spelar i själva samhället. Vad vi till en början får se till är samma typ av rubriker och övergripliga indelning såsom hos de äldre texterna. Först ut har i alla av de undersökta läromedlen förutom hos Epos ståndssamhället fått etableras som en ledande och verksam agent inför berättelsens skeende (trajectory). Hos Alla tiders historia får den tydligt skildrade inblicken i historiens senare skeende göra just det. Vidare tar författaren oss vidare (likt de andra texterna, om vi än en gång räknar bort Epos) till ”Revolutionens orsaker”<sup>120</sup>. Här etableras det nedersta ståndet i berättelsen och vidare förtydligas också de andra ståndens olika roller i skeendet<sup>121</sup>. Om vi ser till narrativets struktur är det bortsett från inledningen mer eller mindre exakt samma uppbyggnad texterna från 1900-talet äger. I likhet med Epos äger här inga karaktärer några betydande roller i skeendet, den kronologiska ordningen är också cyklisk. Vad som skiljer Epos ifrån Alla tiders historia är att om Epos använder inledningen som en del av berättelsen bortser nästan här Alla tiders historia ifrån den. Kronologiskt sett är det samma typ av instick men berättandet fortsätter snarare kausalt än såsom hos Epos där det mera blir en återkopplande sammanfattning. Kvinnorna har likt hos Epos, även om den inte är narrativt utvecklande i det större skeendet, en större roll. Kvinnotåget till Versailles skildras samt i en bildtext till Eden i bollhuset (Serment du jeu de paume, målning av Jacques-Louis David) beskrivs åskådarna på bilden, en slags representation av ”stora massan av folket”<sup>122</sup> där ”deras tid [hade] ännu inte kommit, lika lite som kvinnornas.”<sup>123</sup>

Det förekommer också i Alla tiders historia flera typer av återkopplingar som inte förekommer lika mycket under 1900-talet:”Det var alltså flera omständigheter – ekonomiska,

---

<sup>119</sup> Almgren – Löwgren – Bergström ”Alla tiders historia” 2002 (s.242)

<sup>120</sup> Ibid. (s.242)

<sup>121</sup> Ibid. (s.242-243)

<sup>122</sup> Ibid. (s.244)

<sup>123</sup> Ibid. (s.244)

politiska och ideologiska – som bidrog till den revolutionära utvecklingen i Frankrike.”<sup>124</sup> På många sätt gör det texten till mer argumentativ i sin framställning men det är självfallet effektivt också ur ett pedagogiskt hänseende. Det blir en slags rekapitulerande trajectory, vilket varken gör den cyklisk eller kausalt mera rak utan snarare kan man se handlingen löpa mer likt en spiral.

## 5.1 Resultat

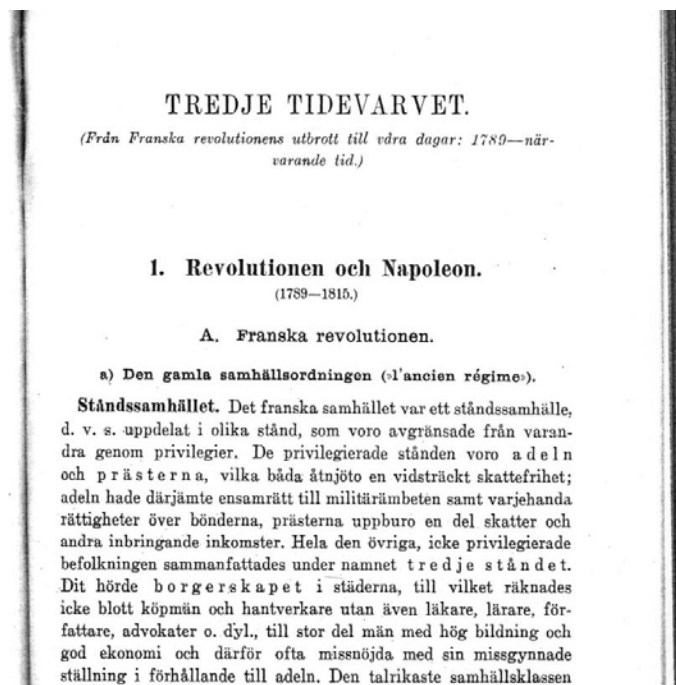
Det mest övergripliga man först och främst kan se till hos de olika texterna är själva indelningen eller upplägget av avsnittet rörande Den franska revolutionen. De tidigare texterna i undersökningen har en mer grundlig systematisk indelning med avsnittsrubriker, kapitelrubriker, underrubriker och olika ledord. Ju längre framåt i tiden vi rör oss får vi mer övergripande indelning där ”Franska Revolutionen och Napoleontiden” kan komma agera huvudrubrik för hela narrativa skeendet där då och då underrubriker styckar upp trajectoryn.

Det är svårt att frånga att historiegrafen i sig också förändras genom tiden, ett exempel på det är hur tidsvarvsindelningen slopas och det påverkar självfallet också den narrativa strukturen. Berättelsen kopplas ur ett sammanhang där den är del av ett tidsvarv. Efter att ha sett till de olika texterna verkar dock skildringen av just Franska revolutionen inte ha påverkats märkbart utav detta. Problemet är att ett narrativ är diskursivt bunden, genom författare, läsare och den värld de ingår i. Beroende av vem det skrivs, vilken tid det skrivs, till vem det adresseras, när det läses. Det gör bara vikten av att se till narrativet hos läromedel än mer viktigt. Det handlar inte bara om feluppfattningar av själva faktan. Se exempelvis till olika syner på etnicitet i historiegrafen, där återfinns ändlöst med tvivelaktiga gestaltningar av folkgrupper, religioner, kön. Vad som presenteras är många gånger åsikter, fördomar allt beroende av hegemoni eller diskursivt klimat vilket det blir en produkt av. Kvinnosynen verkar i materialet som jag undersökt vara en sådan produkt. Ur ett narrativt hänseende blir kvinnans roll hos de två senare läromedlen i den epok som undersökts ett sidospår vilket inte för berättelsen framåt.

---

<sup>124</sup> Ibid. (s.244)

### 5.1.1 Bild



(Pallin – Jacobson, "Nya tidens historia" 1925 P.A Norstedt och Söner)

Berättandets utveckling rör sig ifrån att ha en handling vilket förs fram kausalt och progressivt, till att mera röra sig progressivt återknyttande. Vad, varför och hur skeendet förs framåt är inte lika självklart eller underförstått i de tidigare texterna. Bara i texten ifrån 1956 använder sig författaren av en osäker ton där han mer ifrågasättande än i någon av de andra texterna, lägger fram faktan. Kausaliteten är något som man känner igen som grundläggande narration. Det påminner om additivt berättande vilket också är den enklaste formen av berättande, något som görs redan i tidig ålder där berättelsen staplas uppåt ”och sen ... och sen .. och”. Det är som sagt grundläggande men om vi ser till de senare läromedlen finns det en utveckling där det återknyts mer i berättandet, ett återkopplande. Vad det gör för berättandet i

sig är svårt att se till men det skapar en tydligare förståelse av innehållet vilket alla läromedel egentligen strävar efter.

Det finns också en tydlig stagnerande utveckling i användandet av karaktärer i texterna. Beskrivningen av de olika karaktärerna finns knappt överhuvudtaget i de senaste läromedlen, medans författarna ju längre bak i tiden vi rör oss tar egna initiativ till till målade karaktäriseringar. Det förflyttas från att vara olika *individer* som rör berättelsen framåt till att större samhällsförändringar och *folket* snarare agerar i skeendet. Möjligtvis är det just det som gör att de senare texterna verkar ha en mer underförstådd förklaring till händelser; förklaringen av en samhällsrörelse ställs emot en individs agerande, där det förmodligen är lättare att vara specifik och mer detaljerad när du talar om individen.

Direkt i Epos inledning påpekas det av författarna hur de ”skriver mindre om krig och kungar och mer om hur människor levde och tänkte, om kvinnor, barn och ungdomar, grundläggande mer varaktiga strukturer samt makten över de begränsade resurserna.”<sup>125</sup>.

Det är svårt att svara på vad det innebär strikt didaktiskt men berättelsen, skeendet tar skada mest i hur berättelsen förs framåt, det större skeendet har kvar samma essens eller grund om man så vill. Berättelsens trajectory blir mer övergripande och slår inte ned på lika många punkter, vad som förloras är den miljöskildring som många olika karaktäriseringar ger. Också 1936 uttrycktes rädslan för att ha namn och fakta i historieläromedlen ha gått för långt. Gustaf Jacobson påpekar på ett lärarmöte 1935 i sitt föredrag hur en betydande reduktion av namn och årtal skett hos läroböckerna<sup>126</sup>. Vi kan förstå bättre hur den stadiga minskningen vid förekomsten av personnamn såg ut med hjälp av den tabell vilket 1972 Göran Andolf tog fram. Tabellen påvisar hur frekvensen ser ut i användandet av namn samt årtal, i beskrivningen av den franska revolutionen hos läroböckerna för gymnasiet 1845 fram till 1963:

### **5.1.2 Tabell** (Göran Andolf “Historien på Gymnasiet” 1972 s.207)

---

<sup>125</sup> Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003, Almqvist & Wiksell (s.1)

<sup>126</sup> Andolf “Historien på Gymnasiet” 1972 (s.49)

Tabell 14. Namn och årtal. Franska revolutionen

	Personnamn	Datum	Summa	Rader	Normalrader	Namn och årtal per 400 normalrader	
	Palmlblad 1845	19	11	30	313	390	31
	Ekelund 1850-61	105	172	277	3298	3872	29
	Wiberg 1854	6	8	14	194	187	30
	Alander 1856	15	9	24	139	157	61
	Alander 1868	18	10	28	145	159	70
	Melander 1871	32	18	50	695	832	24
	Palmlblad 1872	5	12	17	218	275	25
	Pütz 1878	31	20	51	604	671	30
	Pallin 1878	20	13	33	676	800	17
	Pallin-B. 1901	24	13	37	714	830	18
	Johnsson 1916-17 m.	13	9	22	683	754	12
	Falk 1922	13	12	25	814	919	11
	Pallin-J. 1925	20	12	32	709	778	17
	Falk-J. 1933	21	8	29	715	888	13
	Jacobson-S. 1941	18	8	26	648	759	14
	Bäcklin 1954	14	8	22	441	564	16
	Söderlund-S. 1956	12	3	15	503	633	9
	Lindberg 1955-56	4	5	9	617	708	5
	Söderlund 1958	8	3	11	419	525	8
	Bäcklin 1962	8	7	15	559	442	14
	Kumlien 1963	4	5	9	576	459	8
	Brolin 1963	1	5	6	590	462	5

Anm. Endast namn på franska personer har medtagits. Som datum räknas blott sådana där både månad och dag anges.

## 6. Avslutande diskussion

”det som framförallt utmärker berättelser är att de slutar. Livet och historien är förargliga i det avseendet.”<sup>127</sup> – Kieran Egan

Paul Ricoeur menar att alla texter har en *referens* och det är läsningens uppgift att hitta och tolka denna referens och göra den verklig, texten är ”utanför världen och utan värld”<sup>128</sup>. Vidare är varje text ”I kraft av utplånandet av förhållandet till världen – fri att träda i relation med alla andra texter som ersätter den omgivande verkligheten det levande talet visar på. Detta förhållande mellan texter – som utplånar den värld om vilken man talar – skapar texternas kvasivärld, det vi kallar litteraturen.”<sup>129</sup> Litteraturen presenterar alltså en slags imaginär värld som blir viktig att kunna tolka och förstå, speciellt ur ett didaktiskt hänseende när vi ser till de texter vilka tillhör läromedlen som används i skolan. Kieran Egan har i ”från myt till ironi – hur kognitiva verktyg formar vår förståelse”<sup>130</sup> försökt se till hur just *förståelse* skapas och formas genom olika *förståelseformer*.

<sup>127</sup> Egan, *Från myt till ironi*, Daidalos, 2005 (s.92)

<sup>128</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, Symposium 1993 (s.37)

<sup>129</sup> Ibid. (s.37)

<sup>130</sup> Egan, *Från myt till ironi*, Daidalos, 2005

Hos Egan får vi möta flera olika pedagogiska försåelseformer där den *Mytiska* förståelseformen är en grundläggande syn på hur vi tar till oss kunskap och skapar förståelse. Egan menar att det inte finns några prelitterata mänskliga grupper utan myter<sup>131</sup>. Det mytiska tänkandet är en del eller snarare konsekvens av språkutvecklingen överallt där det finns en språkbrukande miljö att utvecklas inom<sup>132</sup>. Exempel på mytisk förståelse är hur rationella förklaringar uttrycker sig i poetiska metaforer: ”istället för att observera att »solen går upp efter gryning varje dag» (blir det) »Apollon följer Dafne över himlen»”<sup>133</sup>.

I den mytiska förståelsen har berättelsen också en viktig roll. Egan ser den första av de två viktigaste egenskaperna hos berättelsen (i anknytning till mytisk förståelse) som ”när man skulle lägga saker på minnet; viktiga traditioner och kunskaper som kodades i en narrativ struktur blev alltså mycket lättare att bevara”<sup>134</sup>. Den andra viktiga egenskapen hos berättelsen var ”framkallandet av speciella känslotillstånd”<sup>135</sup> vilka skulle ”rikta åhörarnas känslor mot deras innehåll”<sup>136</sup>. Denna känsla kan vi jämföra, såsom tidigare beskrivet, med den dramaturgiska skildringen av Bastiljens stormning, hos 1925 års upplaga av Nya tidens historia.

I en modern skriftkultur äger inte berättelsen samma typ av betydelse men Egan menar att de två egenskaperna berättelsen äger fortfarande spelar ”en framträdande roll i våra liv genom sina psykologiska effekter.”<sup>137</sup> En av dessa effekter är hur meningsskapandet sker genom emotionell betydelse bla om narrativet äger en grundlig karaktärisering. Egan förklarar: ”Om någon berättar för dig att Dick sköt Tom reagerar du inte med någon särskild känsla [...] om du vet att detta är en händelse i en berättelse vet du inte om du ska känna glädje eller sorg över att Dick sköt tom. Om det tillkommer ytterligare händelser och gestalter som visar att Dick var en ståtlig och väluppfostrad ung man som älskade sin farmor och att Tom var allmänt sjaskig [...] börjar du kanske tycka att det var bra att Dick sköt Tom – sett utifrån fiktionens konventioner.”<sup>138</sup>. Här handlar det mycket om en *intrig* hos berättelsen där läsaren kan finna ett nöje i de oväntade vändningarna som intrigen genomgår<sup>139</sup>. Det är intressant hur vi klassiskt sett följer en röd tråd där det som för berättelsen framåt är den stilla undran om vad som möjligtvis kommer att ske. Något som är typiskt för exempelvis deckare

---

<sup>131</sup> Egan, *Från myt till ironi*, Daidalos, 2005 (s.53)

<sup>132</sup> Ibid (s.53)

<sup>133</sup> Egan, *Från myt till ironi*, Daidalos, 2005 (s.54)

<sup>134</sup> Ibid. (s.90)

<sup>135</sup> Ibid. (s.90)

<sup>136</sup> Ibid. (s.90)

<sup>137</sup> Ibid. (s.90)

<sup>138</sup> Ibid. (s.91)

<sup>139</sup> Ibid. (s.91)

och episodindelade berättelser är *cliffhangers*. Där ligger en vikt vid spänning hos intrigen som spelar på en emotionell betydelse vilket berättelsen kan frambringa. Ur pedagogiskt hänseende kan det inte vara annat än positivt att skapa en betydelse hos mottagaren. Det blir däremot mer komplext om vi ser till vilken kunskap som förmedlas, hur historiegrafen förhåller sig till berättande. Exempelvis blir religionsämnet ett etiskt dilemma om du använder dig av berättelsens emotionella funktion då *betydelseskapandet* hos elever lätt kan ifrågasättas och vilken kunskap emotionen förmedlar kräver än mer noggrann utredning. I stort är det svårt att frångå berättelsens kvalitativa pedagogiska egenskaper och värt att ha i åtanke inte bara i hänseende till läromedelstexter utan i all undervisning: ”Den narrativa strukturen begränsar sig inte heller bara till fiktiva händelser och gestalter. När vi väl fattar konventionerna i berättelsen och det slags känslomässiga mening som den kan förläna händelser, tycks vi frikostigt tillämpa den på händelser i världen, i historien och i våra egna liv.”<sup>140</sup>

Egan beskriver vidare olika faser eller en slags progressiv utvecklingslinje där myten är grunden men flera andra modeller för förståelse följer den mytiska modellen. Den ironiska förståelsen vilket Egan presenterar likt den slutgiltiga består av *mytisk, romantisk och filosofisk* förståelse<sup>141</sup>. Jag anser det värt att påpeka, att även om berättandet är en viktig del är det inte det enda sättet att skapa förståelse. Vad jag har försökt belysa är vad berättandet, vilket har en tydlig roll hos den mytiska förståelsen, är ett användbart pedagogiskt verktyg som är svårt att frångå då narrationen eller berättandet är en grundläggande egenskap vilken alla individer använder i förståelsen av livet och världen de ingår i.

## 7.Slutsats

*Men vi har sagorna på vår sida just för det att vi är små  
och får man litet hjälp att tyda texten, blir det lättare att förstå*  
-Hoola Bandoola Band, Rocksamba

En narrativ text kräver vissa förkunskaper. Det är en beskrivning av en verklig händelse jag talar om här, men som tidigare förklarat innebär det i sig att inget är mer sanningsenligt än något annat så länge det rör sig om narrativa texter. De är diskursivt bundna och i narrativet förs det objektiva samt det subjektiva samman. Dess mål är inte sanningsenligt utan arbetar efter en helt annan struktur vilket inte direkt kräver verifiering. Det är alltså omöjligt att

---

<sup>140</sup> Egan, *Från myt till ironi*, Daidalos, 2005 (s.92)

<sup>141</sup> Ibid. (s.225)

utesluta den värld du lever i vid skapandet, återskapandet och mottagandet av narrativa texter. Om du ser till historiegrafen och läromedel inom historieämnet så är alltså litteraturen beroende av den omgivning och samtid som författaren presenterar texten i, och bör ses ur det hänseendet så länge som den är narrativ. Det vore intressant att se till en narrativ jämförelse mellan exempelvis mer facklitterär litteratur och läromedel inom historieämnet för att se huruvida det går att spåra exempelvis samma författarperspektiv såsom hos läromedlen. Berättelsens egenskaper framkallar ett visst känslotillstånd något som kan kopplas till ett innehåll hos berättelsen, det i sig gör att berättande handlar mycket om betydelseskapande. Den narrativa strukturen kan underlätta vid inläring och att lägga saker på minnet. Ur ett pedagogiskt hänseende är berättandet en viktig grund i kunskapsutvecklingen och ett bra verktyg för att skapa förståelse. Vad som blir av vikt är att också förmedla vad berättandet innebär, skapa förståelse av själva berättandet och inte bara använda det som förmedlingsverktyg. Vad en berättelse gör är att presentera något, det som är viktigt att förstå är att presentationen är unik, och det för med sig alla goda och dåliga egenskaper som det kan innebära. Att äga en narrativ förståelse kan en del av ett kritiskt förhållningssätt av inte bara historieläromedel utan allt möjligt källmaterial, ett förhållningssätt som man uppmuntrar mer och mer i skolan idag. Berättelser har en lättsam karaktär då du väl känner till dess olika egenskaper för vi växer alla upp med dem. Det är värdefullt att ha ett sådant redskap i olika pedagogiska situationer och jag menar inte att man bör vara rädd för att använda sig av det. Narrativet verkar förändras, vad vi måste göra är att skaffa kunskap om vad det innebär. Berättandet sker idag också i många andra medier, vad innebär det? Som pedagog bör man förstå vad en berättelse är och använda den i det syfte vilket situationen kräver, ett lärande syfte där målet är att skapa kunskap.



## **Litteraturförteckning**

- Göran Andolf, *Historien på Gymnasiet* (Uppsala:Esselte Studium, 1972)
- Aristoteles, *Om Diktkonsten* (Anamma Böcker AB, 1994)
- Umberto Eco, *The role of the reader* (Bloomington:Indiana University press, 1984)
- Kieran Egan, *Från myt till ironi* (Daidalos, 2005)
- Lennart Hellspong, *Metoder för bruktextanalys* (Studentlitteratur AB, 2001)
- Gerald Price, *Surveying narratology: What is Narratology? Questions and answers regarding the status of a Theory* (Berlin and New York: Walter de Gruyter, 2003)
- Sky Marsen, *Narrative dimensions of Philosophy* (Palgrave Macmillan:, 2006)
- Ricoeur, *Från text till handling* (Symposion, 1993)
- Marie-Laure Ryan, *Narrative across Media: The language of storytelling* (University of Nebraska Press, 2004)
- Tzvetan Todorov , *The poetics of prose* (Oxford: Blackwell 1977)
- Michael Toolan, *Narrative: a critical linguistic introduction* (Routledge, Taylor & Francis Group, 2001)

- Hayden White, *The content of the form* (Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1990)

#### **Undersökta läromedel (Kronologiskt)**

- Pallin – Boethius, ”nya tidens historia” 1901 P.A Norstedt och Söner
- Pallin – Jacobson, ”nya tidens historia” 1925 P.A Norstedt och Söner
- Pallin – Jacobson, ”nya tidens historia” 1929 P.A Norstedt och Söner
  
- Falk – Jacobson, ”Allmän historia för gymnasiet” 1933 P.A Norstedt och Söner
- Söderlund – Seth, ”Allmän historia för gymnasiet” 1956 Svenska Bokförlaget Bonniers
  
- Sandberg – Karlsson – Molin – Ohlander ”Epos” 2003 Almqvist & Wiksell
- Almgren – Löwgren – Bergström ”Alla tiders historia” 2002 Gleerups Utbildning AB