

# Den stora berättelsen

## Didaktiska reflektioner kring grundkursen i idéhistoria

*Anders Burman*

**I**dé- och lärdomshistoriker hade länge ett rykte om sig att vara mer eller mindre ointresserade av teoretiska och metodiska frågor. En av ämnets första professorer, Sten Lindroth, brukade säga att metod – idag hade han säkert sagt teori – var något som man diskuterade när man inte hade något att forska om (Eriksson 1993: 230). Under senare decennier har detta förhållande förändrats och det publiceras numera idé- och lärdomshistoriska avhandlingar som är teoretiskt inspirerade av allt från hermeneutik och lacaniansk psykoanalys till olika former av ideologianalys, genusteori och postkolonialism. Åtminstone bland yngre idé- och lärdomshistoriker torde det idag finnas samma teoretiska medvetenhet som bland företrädare för andra humanistiska discipliner.

En brist som däremot fortfarande lever kvar inom ämnet – liksom generellt inom akademien – gäller den teoretiska reflektionen kring didaktiska frågor, det vill säga frågor som rör undervisningens och inläringens teori och praktik (Jank & Meyer 1997: 18). Mitt bestämda intryck är att idé- och lärdomshistoriker alldeles för sällan diskuterar pedagogiska och didaktiska frågor, och någon omfattande undersökning om didaktisk tradition och praxis inom ämnet har mig veterligen ännu inte gjorts. I denna artikel har jag inga anspråk på att göra någon sådan heltäckande och nyanserad undersökning. Däremot kommer i det följande vissa allmänna didaktiska reflektioner att göras kring

grundkursen i idé- och lärdomshistoria. Det kommer närmare bestämt handla om hur grundkursen är utformad vid olika lärosäten och hur undervisningen brukar bedrivas, med fokus på hur det förhåller sig idag men också med vissa återblickar hur det tidigare har sett ut under ämnets sjuttiofemåriga historia. Det innebär att utgångspunkten är det som brukar uppfattas som didaktikens båda huvudfrågor: *vad?* respektive *hur?* samtidigt som den tredje framträdande frågan – *varför?* – hela tiden finns med i bakgrunden, som en integrerad del av behandlingen av de båda andra frågorna (jfr Brandtzaeg-Gundem 1996: 114).

Artikeln är disponerad så att efter en översiktlig genomgång av det idé- och lärdomshistoriska ämnets framväxt och utveckling följer ett avsnitt om det innehållsliga upplägget av grundkursen vilket i sin tur följs av ett avsnitt om vilka undervisningsformer som vanligtvis används. Avslutningsvis görs några mer personliga reflektioner om hur utformningen av och undervisningen på grundkursen skulle kunna förändras och möjligen också förbättras.

## Ämnets utveckling och olika profileringar

Den första lärostolen i idé- och lärdomshistoria inrättades genom en donation 1932. Enligt donationsbrevets bestämmelser avsåg professuren ingenting mindre än ”det historiska utforskandet av den vetenskapliga tanken och det vetenskapliga arbetet i deras samband med den allmänna kulturen samt framför allt av det svenska andliga framåtskridandet” (Andersson & Björck 1993: 36). Johan Nordström, den förste innehavaren av professuren, utvecklade enligt *Nationalencyklopedin* ämnet utifrån tre traditioner: 1700-talsdisciplinen *historia literaria*, *Geisteswissenschaft* såsom den hade teoretiserats av Wilhelm Dilthey samt George Sartons positivistiskt färgade *history of science* (Frängsmyr 1992: 342). Till det måste man lägga den jämförande litteraturhistorien då det de facto var ur det ämnet som idé- och lärdomshistorien växte fram och knoppade av sig. Till Nordströms direkta föregångare hörde Henrik Schück och Anton

Blanck som i sina litteraturhistoriska studier integrerade breda kulturhistoriska och lärdomshistoriska perspektiv.

I och med uppkomsten och den akademiska institutionaliseringen av idé- och lärdomshistoria skedde det en uppdelning såtillvida att litteraturhistorikerna hädanefter kom att koncentrera sig på den sköna litteraturen under det att företrädare för det nya ämnet tog hand om den lärda litteraturen. Den nästan oöverblickbara bredd som kännetecknade idé- och lärdomshistorien från första början är fortfarande ett utmärkande drag. Utan tvekan är det fråga om en av de mest vittomfattande disciplinerna inom den svenska akademien, ett klassiskt bildningsämne som överbryggat klyftan mellan det som brukar kallas de två kulturerna – den humanistiska eller kulturvetenskapliga och den naturvetenskapliga (Snow 1959).

Om man tillåter sig att generalisera har idé- och lärdomshistoria, eller idéhistoria som det numera heter på vissa håll, något olika inriktningar eller profileringar vid de lärosäten där ämnet finns.<sup>1</sup> I Uppsala har vetenskapshistoria och medicinhistoria, i regel utifrån ett svenskt källmaterial, alltid haft en dominerande ställning (Frängsmyr 1984), även om det på senare år har blivit

---

<sup>1</sup> Begreppen "idéhistoria" och "idé- och lärdomshistoria" används numera utan några större semantiska skillnader. När man under sextioalet på vissa håll började tala om (allmän) idéhistoria fanns det emellertid en tydlig skillnad gentemot den äldre ämnesbeteckningen, vilket framgår av till exempel följande passage i ett brev från Sten Lindroth till Henrik Sandblad 3/11 1968: "Idé- och lärdomshistoria är inte detsamma som (allmän) idéhistoria. Dess forskningsområde är och förblir den lärda, intellektuella, vetenskapliga kulturen och dess plats i samhället", medan idéhistorien har ett ännu vidare ämnesområde som också inkluderar icke lärda idéer och föreställningar. Filosofiprofessorn Gunnar Aspelin, som själv kallade sig idéhistoriker (däremot inte lärdomshistoriker), betonade å sin sida att idéhistorien särskilt intresserar sig för samspelet mellan filosofi och olika specialvetenskaper. Dock kunde Sandblad 1973 notera att idé- och lärdomshistoriska institutioner nu är etablerade i inte bara Uppsala och Göteborg utan också Umeå, "där kallat idéhistoria för 'profilerings' skull, men reellt med samma innehåll." Detsamma kan idag sägas om samtliga lärosäten där undervisning i ämnet bedrivs. Andersson & Björck 1993: 181f (Lindroth), 202 (Aspelin), 207 (Sandblad).

allt vanligare också med andra typer av undersökningar. I Göteborg, det andra lärosätet där ämnet etablerades (1957), hade man från början en delvis annan inriktning, med starkare betoning på humaniora (Björck 1997). Detta var tydligt redan hos ämnets första företrädare i Göteborg, Henrik Sandblad, och blev sedan ännu mer markant hos dennes efterträdare, Sven-Eric Liedman. Under Liedmans ledning från det sena sjuttioalet till mitten av nollnolltalet profilerades Göteborgsinstitutionen mot politisk idéhistoria och ideologianalys, ofta i form av studier av de stora europeiska tänkarna. Därtill kommer att postkolonial forskning har bedrivits där med stor framgång under det senaste decenniet, liksom genusinriktad forskning – fast det senare gäller egentligen landets samtliga institutioner. I likhet med hur det förhåller sig inom praktiskt taget alla humanistiska ämnen har den feministiska och genuinriktade forskningen inte bara resulterat i åtskilliga studier utan också utmanat och förändrat den kanon som ligger till grund för undervisningen i ämnet.

I Lund, där ämnet introducerades 1966 även om det sedan dröjde till 1989 innan den första professuren inrättades, har man sysslat mycket med filosofins idéhistoria, en inriktning som idag förs vidare av bland andra Svante Nordin (jfr Lindborg 1991, Broberg 1991). I Umeå, där ämnet funnits sedan 1970, gjorde Ronny Ambjörnsson under åttio- och nittiotalen ett uppmärksammat försök att bredda idéhistorien genom att också inkludera mentalitetshistoria och ”folkets idéhistoria”, och efterhand har även miljöhistoria och teknikhistoria fått en framträdande ställning där. Vid såväl Stockholms universitet, där ämnet institutionaliserades 1978, som Södertörns högskola, där ämnet etablerades 1997, har man haft en inriktning på 1900-talets svenska idéhistoria (jfr Burman 2003). Undervisning i ämnet förekommer också vid universitetet i Karlstad (sedan 1996), högskolan i Halmstad (sedan 1996) och sedan höstterminen 2007 också vid Linköpings universitet (med Norrköping som studieort).

## Grundkursens utformning

De nämnda profileringarna är förhållandevis tydliga om man håller sig till forskningen; det är fortfarande så att det produceras vad som uppfattas som typiska Göteborgsavhandlingar eller Uppsalaavhandlingar. Däremot har profilerna inte avsatt lika tydliga spår på grundkurserna. Tvärtom är det svårt att där urskilja några avgörande skillnader mellan lärosätena eller förskjutningar över tid.

En helt avgörande bakgrundsfaktor för förståelsen av utvecklingen av ämnet idé- och lärdomshistoria – liksom vilken svensk universitetsdisciplin som helst – är den radikala transformering som hela högskoleväsendet har genomgått under efterkrigstiden. Det kan uttryckas som att det gått från ett elituniversitet till ett massuniversitet, eller att den högre utbildningen på ett enastående sätt har demokratiserats och blivit tillgänglig för avsevärt många fler människor. Om det totala antalet högskolestuderande 1950 var 16 000 så är den motsvarande siffran idag (2007) 292 000 (Frängsmyr 2000: 374; Statistiska meddelanden 2007: 4). En sådan explosionsartad utveckling av högskoleväsendet har givetvis påverkat grundkursundervisningen också i ett ämne som idé- och lärdomshistoria, om än mindre än vad man skulle kunna ha väntat sig.

I Uppsala var Johan Nordström länge något av en enmansinstitution som vid sidan av allt annat också tog hand om undervisningen. Men det hör till saken att han primärt uppfattade idé- och lärdomshistoria som ett forskningsämne, inte ett undervisningsämne (Nilsson 1997: 16). Så fortfor det att vara under hela hans professorstid, som sträckte sig till 1957 då Sten Lindroth tog över lärostolen. Om att det vid den tidpunkten fortfarande var ett litet enmansinstitutionsämne vittnar följande hågkomst av Tore Frängsmyr, rörande hur det var när han började studera idé- och lärdomshistoria i slutet av femtiotalet:

Undervisningen bestod av en enda föreläsning i veckan; professorn (den ende i landet) var ensam lärare; någon institution

fanns inte; hela kursen tenderades muntligt hemma hos professorn. [...] Idé- och lärdoms historia betraktades vid denna tid som ett litet exklusivt ämne. Ett dussin studenter tenderade för ett betyg varje år, men på Lindroths föreläsningar återfanns ofta 100–150 åhörare. (Frängsmyr 1993: 363)

Vid denna tidpunkt hade ämnets expansion emellertid redan börjat – en expansion som kom att leda till att idé- och lärdoms historia under nittioalet blev ett av de mest populära humanistiska ämnena till vars grundkurser det ofta var betydligt fler sökande än det fanns studieplatser; vårterminen 1998 lär det ha varit så många som drygt 2 000 sökande till grundkursen i Göteborg (Nilsson 1997: 31).

Som redan noterats inrättades ämnet i Göteborg 1957, och det blev snabbt en stor framgång. Sandblad, ämnesgrundaren i den västsvenska universitetsstaden, lade ner större energi på undervisningen än vad hans egen gamla lärare Nordström hade gjort i Uppsala (Nilsson 1997). Det är därför inte förvånande att Gunnar Aspelin och Sten Lindroth i en gemensam skrivelse 1965 framhöll att medan studentantalet i Uppsala uppgick till cirka sextio var det ännu fler i Göteborg (Aspelin & Lindroth 1993: 113). Skrivelsen är intressant också i avseende på vad som togs upp på utbildningen, det vill säga den didaktiska vad-frågan. De båda författarna skriver:

Undervisningens innehåll är i stort sett detsamma i Uppsala och Göteborg, också om en viss skillnad i inriktningen kan märkas (större vikt vid naturvetenskapernas och den naturvetenskapliga världsbildens utveckling i Uppsala resp. den humanistiska och religiösa idéhistorien i Göteborg). Ettbetygskursen vid båda universiteterna avser att ge en för samtliga elever gemensam elementär grund i europeisk och svensk lärdoms historia, varvid viktigare moment eller perioder behandlas i översiktliga föreläsningar; med två- och trebetygsstudierna följer, som en konsekvens av ämnets osedvanliga omfattning, en specialisering till något eller några valda områden inom lärdoms historien. (Aspelin & Lindroth 1993: 111f)

Att ”ge en för samtliga elever gemensam elementär grund i europeisk och svensk lärdoms historia” har förblivit det primära målet för grundkursutbildningen. Oftast har detta gjorts på så sätt att de övergripande utvecklingslinjerna har betonats på bekostnad av mer kritiska och nyanserade resonemang. Uppfattningen uttrycktes exemplariskt av lundaforskaren Rolf Lindborg 1985 i en artikel om grundkursundervisningen rörande medeltiden, renässansen och den vetenskapliga revolutionen. Poängen är helt enkelt att man först måste känna till de stora linjerna i grundberättelsen innan mer kritiska perspektiv dras in. Nybörjarstudenter klarar sig bäst utan det som här avfärdas som akademisk överförfining och överkultivering (Lindborg 1985). Detta synsätt kan sägas ha präglat grundkursundervisningen fram till våra dagar.

Det är i själva verket slående att grundkursen ser ungefär likadan ut idag som när Aspelin och Lindroth beskrev den för drygt fyrtio år sedan. Visserligen har efterhand en del förändringar gjorts. Överlag har den svenska idéhistorien en mer undanskymd ställning på grundkursen idag i jämförelse med hur det var tidigare. Generellt lämnas mindre utrymme också åt traditionell lärdoms historia och de olika naturvetenskapernas historia. I grundkursen ingick till en början också ett särskilt litet moment om bok- och bibliotekshistoria, som numera har försvunnit. Tonvikten ligger i stället på de kanoniska tänkarna, från Platon och Aristoteles till Jean-Paul Sartre och Simone de Beauvoir, eller snarare till mer samtida tänkare som Michael Foucault, Jürgen Habermas och Judith Butler. Det är nämligen tydligt att den främre tidsavgränsningen, var man kronologiskt sätter punkt för grundkursen, successivt har flyttats fram. Samtidigt lämnas allt större utrymme åt nya och inom ämnet tidigare negligerade perspektiv, inte minst sådana som rör politiska idéer och ideologier men också genusfrågor. Däremot har den icke-europeiska idéhistorien haft svårt att komma in på grundkurserna – möjligen med undantag för utbildningarna i Göteborg och Umeå – förutom mindre avstickare om exempelvis den islamiska

kulturens intellektuella guldålder seklerna kring millennieskiftet år 1000.

Trots sådana förändringar är standardmodellen fortfarande en kronologiskt upplagd orienteringskurs om Europas idéhistoria. Även sättet på vilket delkurserna delas in är tämligen likartat vid landets olika högskolor och universitet. Det börjar i regel med en delkurs om (den grekisk-romerska) antiken och medeltiden, som följs av en delkurs som sträcker sig från renässansen till upplysningen, varefter följer ett moment om 1800-talet och slutligen ett om 1900-talet. Vissa variationer förekommer, men vanligtvis bara i form av att större utrymme lämnas åt exempelvis renässansen eller den vetenskapliga revolutionen. I stort sett kan man därför instämma i den konklusion som dras i Högskoleverkets nationella ämnesutvärdering 2004: ”Uppläggningsen av A-kursen är likartad vid alla åtta lärosäten som bedriver grundutbildning. Kursen börjar med antiken och slutar med 1900-tal, liksom den har gjort i decennier” (Högskoleverket 2005: 30).

Idag finns det emellertid några anmärkningsvärda undantag från den regeln. Ett står den nystartade grundkursen vid Linköpings universitet för. Den inleds med en temakurs: Vetenskap, idédebatt och samhälle 1950–2000, varefter följer två delkurser i allmän idéhistoria (Från antiken till den vetenskapliga revolutionen respektive Från upplysningen till 1900-talets mitt) för att avslutas med ytterligare en temakurs: Medier, idéer och vetenskap. Ett liknande upplägg infördes vid Uppsala universitet höstterminen 2007. Där får nybörjarstudenten välja en av tre inriktningar: filosofi och religion, politisk idéhistoria eller vetenskaps- och medicinhistoria. Två av grundkursens fyra delmoment är sedan inriktade på det valda området och läses parallellt med en basdel om den västerländska tankeutvecklingen från antiken till idag. Vid Umeå universitet har man däremot vid sidan av en traditionellt upplagd grundkurs infört något som kan beskrivas som ett idéhistoriskt smörgåsbordskoncept. Utifrån ett urval av ett tiotal småkurser kan studenterna utforma sin egen grundkurs, med det enda kravet att de läser en översiktskurs om idéhi-



storiens huvudlinjer på 7,5 högskolepoäng. Bland de valbara småkurserna märks Bada kallt, dricka brunn: idéhistoriska perspektiv på spa, Global miljöhistoria, Katastrofer och undergångsstämningar: rädsans idéhistoria, Turismens historia och Myt, magi och ockultism.

Uppläggen av grundkurserna i Linköping, Uppsala och Umeå framstår som tänkvärda alternativ till den traditionella konceptionen av grundkursen, men också som en utmaning av den vanliga uppfattningen att ”så har det alltid varit och så måste det förbli”. Om inte annat så visar de tre exemplen att grundkursens traditionella fokusering på den stora berättelsen om den västerländska idéhistorien från de gamla grekerna fram till 1900-talet åtminstone till viss del är möjlig att frångå i praktiken.

## Undervisningsformer

Om den stora berättelsen kan sägas vara idéhistorieämnets standard svar på den didaktiska vad-frågan (i avseende på grundkursen) så finns det en liknande konsensus rörande den andra didaktiska huvudfrågan som rör de sätt på vilka undervisningen bedrivs. En aspekt av den frågan handlar om hur man väljer att ta sig an den stora berättelsen i undervisningen, vilka perspektiv som tas upp, vad som betonas, hur man förhåller sig till kurslitteraturen etcetera. Denna sida av hur-frågan, där det är uppenbart att de enskilda lärarna har en stor frihet, är av central betydelse och vore väl värd en utförlig empirisk undersökning, men inom ramarna för den här artikeln finns det inga möjligheter att gå in på den problematiken.

De betydligt mer begränsade frågeställningar som ska tas upp här är i stället vilka undervisningsformer som används och hur mycket lärarledd undervisning som förekommer på grundkursen. Om man tar del av de gällande kursplanerna för grundkurserna vid olika lärosäten blir det tydligt att de helt dominerande undervisningsformerna är storföreläsningar kombinerat med seminarier. I kursplanerna står det ofta rätt och slätt att undervisningen består av föreläsningar och seminarier; i vissa fall

nämns dessutom gruppövningar, utan att skillnaden mellan seminarier och gruppövningar preciseras.

I ett traditionellt humanistiskt ämne som idé- och lärdoms historia är det svårt att komma ifrån att föreläsningar, seminarier och gruppövningar utgör de självklara undervisningsformerna, kompletterat med handledning på högre nivåer. Det har också sett likadant ut tidigare i ämnets historia, åtminstone från och med sextioalet. Vid mitten av det decenniet, i den skrivelse som citerades tidigare, redogjorde Aspelin och Lindroth för hur en normalvecka såg ut för de studenter som läste idé- och lärdoms historia inom ramarna för sin historieläraryr utbildning:

Gymnasielärare i historia genomgår 4 veckors koncentrerad undervisning i idé- (och lärdoms) historia; varje vecka 2 tim. föreläsningar (professorsundervisning) och 4 tim. gruppundervisning (lektorsundervisning). Det gör 6 tim. per vecka = 24 tim. inalles (varav 8 tim. professors- och 16 tim. lektorsundervisning). (Aspelin & Lindroth 1993: 114)

Då detta i stora drag var standarden också för andra grundkursstudenter i idé- och lärdoms historia framstår kontinuiteten som påtaglig även i detta hänseende, låt vara att det idag hör till undantagen att professorer undervisar på grundkursen (Högskoleverket 2005: 25).

Anmärkningsvärt är att den lärarledda undervisningen inte har blivit mindre omfattande sedan 1965, snarare tvärtom (jämför med Frängsmyrs ovan anförda minnesbild enligt vilken undervisningen vid slutet av femtioalet enbart bestod av en föreläsning i veckan). Av 2004 års ämnesutvärdering framgår det att antalet schemalagda lärarledda undervisningstimmar per vecka på grundkursen varierar alltifrån 4,6 (Stockholm) till nio (Karlstad), med ett genomsnitt på cirka sju timmar (Högskoleverket 2005: 28). Även om antalet lärarledda undervisningstimmar under vissa perioder av sjuttio-, åttio- och nittiotalen var högre har det aldrig varit radikalt annorlunda. Att läsa grundkursen i idé- och lärdoms historia har alltid inneburit mycket självstudier.

Det hindrar inte att det i den bästa av akademiska världar vore önskvärt med mer lärarledd undervisning.

Med tanke på att examinationer inte bara utgör ett kontrollmoment utan också bör betraktas som en del av själva läroprocessen, det vill säga som något som för studenten i bästa fall fungerar utvecklande och perspektivgivande, kan det noteras att det är vanligt förekommande med hemtentamina redan på grundkursen, ofta i form av PM-skrivande. Överhuvudtaget är det tydligt att idéhistoriestudenter överlag får mycket övning i att själva skriva. Det har sagts att idéhistoria består i att läsa källtexter (Olaison 1999: 5), men man bör inte glömma bort det egna skrivandets betydelse. Mot den bakgrunden är det värt att stryka under att studenterna redan tidigt i sin idé- och lärdoms-historiska utbildning får praktisera och öva sig i den konsten.

## Den stora berättelsen – ett vinnande koncept eller en förlegad konstruktion som bör överges?

I Högskoleverkets ämnesutvärdering från 2004 slås det fast: ”A-kursen kan beskrivas som ett vinnande koncept, med tanke på det höga söktrycket. Ämnet har varit mycket framgångsrikt när det gäller att skapa en attraktiv kurs” (Högskoleverket 2005: 30). Sedan 2004 har söktrycket emellertid sjunkit drastiskt. I jämförelse med hur det såg ut för tio, femton år sedan har det under de senaste terminerna varit oroväckande få nybörjarstudenter i idé- och lärdoms-historia. Möjligen rör det sig om en tillfällig nedgång, men mycket tyder på att så inte är fallet. Det vanliga upp-lägget av grundkursen – det som här har kallats den stora berättelsen – kan inte längre med självklarhet beskrivas som ett vinnande koncept. Är det inte snarare, tvärt emot vad Högskoleverket hävdar, fråga om en förlegad konstruktion som inte bara kan ifrågasättas utan rent av bör överges?

Det finns förvisso skäl som talar för ett fasthållande vid den stora berättelsen. Den kan försvaras med argumentet att man i vilket fall som helst måste ha någon strukturerande princip i

undervisningen och att den kronologiska modellen trots allt visat sig fungera tämligen bra. Det är uppenbart att många studenter, inte minst de som bara läser en termin idé- och lärdomshistoria som ett breddningsämne i sin huvudsakliga utbildning, är nöjda med upplägget av grundkursen. I vårt allmänt fragmenterade och specialiserade samhälle erbjuds studenterna här en möjlighet att få en värdefull överblick över det intellektuella livets utveckling. Som bland annat detta visar har den stora berättelsen fortfarande en funktion att fylla, och man behöver knappast betvivla att man vid de flesta lärosäten kommer att hålla fast vid det beprövade konceptet.

Inte bara på grund av det sviktande söktrycket kan det inte desto mindre finnas anledning att vid andra lärosäten testa alternativa modeller, framför allt i våra dagar då det talas så mycket om behovet av att profilera utbildningarna i förhållande till varandra. Man kan i samband med detta fråga sig vilket det övergripande syftet med idé- och lärdomshistorien är. Själv anser jag att det inte kan vara något annat än att bättre förstå oss själva och det samhälle i vilket vi lever, och att den ambitionen även borde gälla för grundkursen. Problemet är bara att det där finns ett glapp mellan den stora berättelsen och hur dagens samhälle ser ut; man kommer aldrig riktigt fram till den samtida situationen. Även om detta till viss del skulle gå att rätta till genom förändringar av vad som tas upp inom ramarna för den stora berättelsen är frågan om man på det sättet verkligen kan komma åt grundproblemet.

I sann postmodernistisk anda och helt i linje med den smörgåsbordsvariant av grundkursen som på senare tid utvecklats i Umeå skulle man kunna ersätta den stora berättelsen med många små berättelser (jfr Lyotard 1979), men det är svårt att se någon större didaktisk poäng med det. Det alternativ till det sedvanliga upplägget som ligger närmast till hands är i stället det koncept som man har valt att utgå från vid Linköpings universitet (och på sitt sätt också i Uppsala), det vill säga att komplettera de kronologiska översiktskurserna i allmän idéhistoria med

tematiska fördjupningar. Utan att ge upp den stora berättelsen kan man på så sätt få en tydligare aktualitetsanknytning i undervisningen samtidigt som fördjupningskurserna möjliggör en profilering av utbildningen. Detta framstår som en högst framkomlig linje om man nu vill göra om grundkursen.

Ett annat alternativ, som onekligen vore svårare att helt konsekvent omsätta i praktiken men som ändå kan vara värt att diskutera, i synnerhet eftersom det till vissa delar torde gå att kombinera med Linköpingsmodellen, är att vända på det hela genom att i undervisningen i mycket högre grad knyta an till och ta utgångspunkt i samtida företeelser för att sedan belysa och begripliggöra dessa genom ett idéhistoriskt eller om man så vill genealogiskt perspektiv. Det skulle leda till en form av aktualitets-historia där man ser historien i det som är och det som synes vara och visar på företeelsernas begreppsliga och idémässiga rotsystem.

Inom forskningen ser det i hög grad redan ut på det sättet. Många av de senaste årens mest intressanta idé- och lärdoms-historiska avhandlingar utgår inte bara från frågeställningar som upplevs som angelägna utifrån dagens horisont utan lyckas också fördjupa förståelsen för vår tids samhälle. Rörande grundkursen lever emellertid föreställningen kvar att allt ska behandlas kronologiskt; att Hegel måste förstås mot bakgrund av den tyska romantiken som måste förstås mot bakgrund av Kant som måste förstås mot bakgrund av upplysningen och de tidigare diskussionerna om empirism *contra* rationalism som i tur... – och så vidare ända tillbaka till Platon som måste förstås mot bakgrund av försokratikerna: *ergo* börjar vi med försokratikerna för att sedan visa hur det egentligen var, som historismens fader Ranke en gång i tiden uttryckte det, *wie es eigentlich gewesen*. Det är inte något fel med detta, men det behöver inte betyda att all grundkursundervisning måste utgå från ett sådant historistiskt synsätt.

Mot en alltför ensidig fokusering på den stora berättelsen skulle man möjligen med de klassiska bildningsteoretikerna också kunna invända att lärare helst ska undervisa på sådant som de forskar om. De flesta yngre idé- och lärdomshistoriker är

numera i sin forskning inriktade på tänkare eller företeelser från 1800- och/eller 1900-talen och har tämligen bräckliga kunskaper om äldre tiders idéhistoria – liksom i klassiska språk som latin och grekiska. Många visar inte heller någon större entusiasm inför att själva undervisa om exempelvis den medeltida universaliestriden eller fysikens utveckling under den vetenskapliga revolutionen. Den kronologiska bredd som varje disputerad idé- och lärdoms-historiker tidigare förväntades besitta, som tog sig uttryck i att man skulle kunna undervisa på praktiskt taget hela grundkursen, har inte sällan bytts ut mot en tematisk och ämnesöverskridande bredd. Så är det inte minst med många feministiskt och postkolonialt inriktade forskare. Det är idag inte ovanligt att forskare som disputerat i idé- och lärdoms-historia väljer att söka sig till andra ämnen, till exempel genusvetenskap, för att undervisa på kurser där i stället. Även om man skulle vilja hålla fast vid den stora berättelsen torde risken vara överhängande att lärarna överlag med tiden kommer att bli inte bara allt mindre intresserade av utan också mindre kompetenta på att undervisa på stora delar av den äldre historien så som utbildningen ser ut idag.

Nu menar jag naturligtvis inte att man helt ska sluta undervisa på antiken eller medeltiden bara för att blott ett fåtal om ens några yngre idé- och lärdoms-historiker forskar på de tidsperioderna. Poängen är snarare att det finns andra sätt att ta upp tänkare som Platon, Aristoteles eller Augustinus. Lika litet som andra klassiska tänkare bör de betraktas som relikter från en tid som flytt, utan de – eller snarare deras texter – har något att säga oss idag. Det gäller bara att dra de didaktiska konsekvenserna av den insikten, utan att för den skull göra avkall på den idéhistoriska kontextualiseringen av deras idéer och föreställningar. Att frångå det helt och hållet kronologiska upplägget är inte med nödvändighet detsamma som att sluta tänka idéhistoriskt. Till och med en filosof som Hegel, som i sitt allomfattande systembygge sammanfattade stora delar av den tidigare filosofihistorien, kan med fördel tolkas utifrån dagens horisont samtidigt som

man sätter in hans tänkande i dess samtida sociala, politiska och intellektuella sammanhang. Det går med andra ord att närma sig Hegel genom Butler eller Derrida lika väl som genom Kant och romantikerna.

Därmed är vi inne på det som utgör den främsta anledningen till att vända på det hela och i undervisningen ta avstamp i dagens situation snarare än hos de gamla grekerna. Det är att betrakta frågan ur ett snävare didaktiskt perspektiv. Bland samtida didaktikteoretiker råder det närmast konsensus om att undervisningen i möjligaste mån bör knyta an till de lärandes egna intressen och förståelse. Om det idag råkar vara så att de flesta presumtiva idéhistoriestudenter inte har något naturligt intresse för försokratikernas funderingar kring alltings ursprung eller medeltida teologiska dispyter så vore det onekligen en didaktisk poäng att i stället utgå från sådant som de finner vara mer spännande och entusiasmerande. Vilka problem och frågor som man då väljer att fokusera på borde rimligen variera från lärosäte till lärosäte i linje med vad som tidigare framhölls om det önskvärda med tydligare profilerade grundkurser. För idéhistorieämnet vid Södertörns högskola, som är profilerat mot politisk idéhistoria, skulle det kunna ta sig uttryck i att grundkursstudenterna redan på första delkursen ställdes inför olika samtida politiska problem – rörande demokratins förmodade kris, de papperslösas situation i vårt samhälle, föreställningen om civilisationernas kamp etcetera – vilka sedan kontextualiseras och undersöks idéhistoriskt. Hur man sedan ska göra med den stora berättelsen är delvis en annan fråga som man givetvis kan ha olika uppfattningar om. Men som Linköpingsexemplet visar behöver den aktualitetshistoriska ansatsen inte nödvändigtvis utesluta kronologiska översiktsmoment i allmän idéhistoria.

Ett liknande inkluderande både-och-perspektiv skulle också kunna vara vägledande i frågan om sätten att undervisa på. Att argumentera för att andra undervisningsformer än föreläsningar och seminarier i större utsträckning borde förekomma inom grundkursen innebär på intet sätt att man underkänner värdet av

de senare, och allt tyder på att de även framgent kommer spela en helt avgörande roll på grundkursen i idé- och lärdoms historia. På föreläsningarna kan läraren inspirera studenterna i deras kunskapsökande och samtidigt ge perspektiv på och presentera alternativa tolkningar till det som står att läsa i kurslitteraturen. Och som lika legitima ter sig de traditionella humanistiska seminarier där läraren tillsammans med studenterna går igenom och diskuterar en bestämd text med syftet att få ut så mycket som möjligt av den.<sup>2</sup>

Att både föreläsningar och seminarier framstår som omistliga hindrar inte att de med fördel kan kompletteras med andra undervisningsformer. Hur dessa ser ut måste variera med avseende på vad för slags delkurser det är fråga om, men det skulle till exempel kunna röra sig om rollspel, museibesök, webbaserade inslag eller muntliga redovisningar; studenterna skulle själva kunna få ta hand om en del av undervisningen i form av egna presentationer. För övrigt vore det intressant att fundera över vad det som brukar kallas problembaserat lärande skulle kunna innebära för grundkursundervisningen (varvid man inte bör underskatta betydelsen av att på egen hand också kunna formulera problem). Som John Dewey brukade framhålla sker det bästa lärandet genom lösningen av och den därpå följande reflektionen över konkreta problem, inte genom studiet av abstrakta teorier. Det är en insikt som borde vara tillämpbar också på

---

<sup>2</sup> Som många högskolelärare kan intyga kan ett lyckat seminarium vara oerhört givande för både studenterna och läraren själv. För att förklara dynamiken i ett väl fungerande seminarium skulle man kunna använda Lev S. Vygotskijs begrepp den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1980). Med det begreppet vill han komma åt den skillnad som finns mellan vad ett barn klarar av på egen hand och vad det kan prestera tillsammans med andra, med ledning av en vuxen eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Poängen i det här sammanhanget är att detta kan sägas visa på en generell insikt om att man i samarbete med andra kan nå längre och prestera mer än vad man gör på egen hand. Och det är väl precis det som sker i ett seminarium när det fungerar som bäst, det vill säga att seminariedeltagarna tillsammans kommer fram till något som de aldrig hade förmått se om de hade studerat den aktuella företeelsen var och en för sig själva.



den idé- och lärdomshistoriska utbildningen, även om det inte är helt enkelt att se vad det skulle kunna innebära i praktiken.

En annan didaktisk utmaning ligger i utvecklandet av mer färdighetstränande undervisningsmoment. Det är utmärkt att idéhistoriestudenterna genom hela sin utbildning får öva sig att läsa och skriva, men här skulle man kunna vara ännu mer konsekvent och praktiskt orienterad. En idé vore att arbeta med skrivandet i olika genrer, så att studenterna lär sig att skriva allt från vanliga PM till recensioner, rapporter och kulturessäer som vänder sig till en bredare läsarkrets. Dessutom vore det önskvärt att de i högre grad också fick träna sig i att tänka väl, det vill säga att öva upp sitt kritiska, reflekterande tänkande. Allt detta ligger dessutom i linje med de krav som allt oftare framförs om att vi borde bli bättre på att visa på vilka användbara kompetenser utbildade idéhistoriker faktiskt har i relation till det icke-akademiska arbetslivet.

Avslutningsvis kan man slå fast att en av högskolelärarens allra främsta uppgifter består i att på olika sätt underlätta för studenterna att tillägna sig det aktuella kursmaterialet. Det betyder att läraren bör försöka skapa en så god lärandemiljö och ge studenterna så goda förutsättningar som möjligt för att de ska kunna göra kunskapen till sin egen, införliva den i sin egen föreställningsvärld och med sitt eget liv. Om kunskap kan sägas vara information som har bearbetats och aktivt integrerats med tidigare förvärvade kunskaper, färdigheter och förmågor så gäller det som lärare att verkligen stimulera studenternas egen aktivitet och nyfikenhet, att uppmuntra dem i deras kunskapssökande. För att i dagens mångkulturella och demokratiskt öppna högskola lyckas med det är det om inte nödvändigt så i vart fall en stor fördel att man vågar utmana sina egna fördomar och vara öppen för det som kan framstå som annorlunda. Som jag har argumenterat för i den här artikeln skulle mycket också vara vunnet på om det fanns en större öppenhet gentemot alternativ eller åtminstone komplement till den stora berättelse som så gott som alltid dominerat grundkursundervisningen i idé- och lärdomshistoria,

alternativ som tydligare knyter an till studenternas förkunskaper, erfarenheter och intresseområden och som i högre grad utgår från det samhälle i vilket vi lever.

## Referenser

- Andersson, Nils & Henrik Björck, red. (1993), *Vad är idéhistoria. Perspektiv på ämnets identitet under sextio år*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Gunnar & Sten Lindroth (1993), "Om idé- (och lärdoms) historiens ställning, 1965", i Andersson & Björck (1993), s. 108-117.
- Björck, Henrik, red. (1997), *Idé- och lärdomshistoria i Göteborg 1997. Ställningar och förhållanden efter fyrtio år*. Göteborg: Arachne.
- Broberg, Gunnar (1991), "Tjugofem år till", *Ugglan. Lund Studies in the History of Science and Ideas*, nr 1, s. 32-38.
- Burman, Anders (2003), "Idéhistoria 25 år vid Stockholms universitet", *Noesis* nr 1-2, s. 25-28.
- Eriksson, Gunnar (1993), "Sten Lindroth", i Andersson & Björck (1993), s. 217-233 (tidigare publicerad i *Lychnos* 1979-80).
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Nytan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 17-34.
- Brandtzaeg-Gundem, Bjørg (1996), "didaktik", i Ulf P. Lundgren m.fl. red., *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundets förlag & Informationsförlaget, s. 114-116.
- Frängsmyr, Tore, red. (1984), *History of Science in Sweden: The Growth of a Discipline, 1932-1982*. Uppsala: Avdelningen för vetenskapshistoria.
- Frängsmyr, Tore (1992), "idé- och lärdomshistoria", i *Nationalencyklopedin* bd 9, s. 342 f.
- Frängsmyr, Tore (1993), "Idéer och vetenskap i skön förening", i Andersson & Björck (1993), s. 363-367 (ursprungligen publicerad i *Svenska Dagbladet* 2/12 1992).
- Frängsmyr, Tore (2000), *Svensk idéhistoria. Bildning och vetenskap under tusen år*, del II: 1809-2000. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleverket (2005), *Utvärdering av ämnet idé- och lärdomshistoria vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 2005:4.

- Lindborg, Rolf (1985), "Akademisk överförfining och överkultivering?", *Res Publica* nr 3, s. 140-146.
- Lindborg, Rolf (1991), "Idé- och lärdomshistoria i Lund 25 år. Några funderingar", *Ugglan. Lund Studies in the History of Science and Ideas*, nr 1, s. 7-29.
- Liotard, Jean-François (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- Nilsson, Ingemar (1997), "Idé- och lärdomshistoria i Göteborg 1957-97", i Björck (1997), s. 15-34.
- Olaison, Niklas (1999), "Inledning", i Niklas Olaison red., *Axplock ur idéhistorien 1: från försokratikerna till Cusanus*. Stockholm: Caudex, s. 5-6.
- Snow, C. P. (1959), *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistiska meddelanden (2007), *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2007*, Sveriges officiella statistik: UF 46 SM 0701. (Digital version: [http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0206/2007A02/UF0206\\_2007A02\\_SM\\_UF46SM0701.pdf](http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0206/2007A02/UF0206_2007A02_SM_UF46SM0701.pdf))
- Vygotskij, Lev S. (1980), *Mind In Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

*Digitala källor* (samtliga utskrivna 2007-11-21):

- Kursplan, Idéhistoriens huvudlinjer, grundkurs 1, 15hp, Göteborgs universitet:  
<http://kursportal.student.gu.se/data/IL1101/Kursplan/IL1101%20Idéhistoriens%20huvudlinjer%2C%20grundkurs%201.pdf>
- Kursplan, Idéhistoriens huvudlinjer, grundkurs 2, 15hp, Göteborgs universitet:  
<http://kursportal.student.gu.se/data/IL1102/Kursplan/IL1102%20Idéhistoriens%20huvudlinjer%2C%20grundkurs%202.pdf>
- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Karlstads universitet:  
<http://www.intra.kau.se/dokument/?q=docs/archive/IHGA01:sv:c>
- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Linköpings universitet:  
[http://kdb-5.liu.se/liu/fil/kp\\_detail\\_print\\_sv\\_st.lasso?&ID=207631](http://kdb-5.liu.se/liu/fil/kp_detail_print_sv_st.lasso?&ID=207631).
- Kursplan, Idé- och lärdomshistoria, grundkurs, 30hp, Lunds universitet:  
<http://edit.info.lu.se/upload/Kulturvetenskaper/kursplanILHA11.pdf>

- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Stockholms universitet:  
[http://sisu.it.su.se/pdf\\_generator/coursepdf/8565/10366](http://sisu.it.su.se/pdf_generator/coursepdf/8565/10366)
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Södertörns högskola:  
<http://utbdb.sh.se/apps/planer/new/showSyll.asp?cCode=1001IH&cID=173&lang=swe>
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Umeå universitet:  
[http://www.umu.se/histstud/utbildning/1IH000/kursplan\\_ht07.pdf](http://www.umu.se/histstud/utbildning/1IH000/kursplan_ht07.pdf)
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Uppsala universitet:  
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&kurs=5LH150>
- Kursplan, Idéhistoria A med inriktning på filosofi och religion, 30hp, Uppsala universitet:  
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH153>
- Kursplan, Idéhistoria A med politisk idéhistorisk inriktning, 30hp, Uppsala universitet:  
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH152>
- Kursplan, Idéhistoria A med vetenskaps- och medicinhistorisk inriktning, 30hp, Uppsala universitet:  
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH151>