



<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Scandia*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Åström Elmersjö, H. (2017)

Historievetenskap och historieundervisning: Sven Ulric Palme och 1950-talets läroböcker i historia för folkskolan.

Scandia, 83(1): 10-42

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-130341>

Historievetenskap och historieundervisning

Sven Ulric Palme och 1950-talets läroböcker i historia för folkskolan

Henrik Åström Elmersjö

Med jämna mellanrum lyfts forskningen eller vetenskapen, ofta i just bestämd form, fram som ett viktigt riktmärke för skolans läroböcker i historia. Den bestämda formen används också i sammanhang som antyder att det handlar om *en* forskningsuppfattning, som alla historiker står bakom. Så skedde till exempel i den debatt som ägde rum i början av 2015 till följd av *Dagens Nyheter*s granskning av hur många kvinnor som namnges i vanligt förekommande historieläroböcker för högstadiet.¹ Det är naturligtvis svårt att inte hålla med om att vad historiker forskar fram ska ligga till grund för ungdomsskolans historieundervisning på något sätt, men relationen mellan historisk vetenskap och läroböcker som används i ungdomsskolan är mycket komplex, något som också har debatterats i läroboksforskning. I flera fall har forskare och debattörer kommit fram till att läroböckerna är statiska och traditionstyngda och kanske släpar efter i förhållande till historisk forskning – att gamla sanningar blir kvar alltför länge.² Andra menar att traditionen generellt sett inte alls är stark och att läroböckerna tvärtom är följsamma till åtminstone politiska förändringar.³ Även internationellt har relationen mellan historievetenskap och historieundervisning uppmärksamats och särskilt relationen mellan just läroböckernas narrativ och historievetenskap.⁴ En stor del av västvärlden förefaller ha haft en liknande utveckling av historieundervisning, där förmågan att läsa och förstå som en historiker delvis ersatt historieämnets nationellt sammanhållande uppgift under 1900-talets sista fjärdedel.⁵ I läroboksformen ska ett komplext ämne bli sammanhållet och möjligt för barn och ungdomar att lära sig. Relationen har beskrivits som en ”interprofessionell” arena, där lärare, pedagoger och företrädare för vetenskap och populärvetenskap debatterar epistemologiska och pedagogiska frågor angående vem som får skriva vad i en lärobok. Specialiseringen och differentieringen av vetenskapen kontra det uppfattade behovet av att hålla samman ett skolämne till en enhet kan betraktas som en viktig aspekt av förhållandet mellan vetenskap och skolundervisning, oavsett ämne.⁶ Detta förhållande kan ses som en *förhandling* med en komplex struktur av positioner och relationer som är beroende av maktresurser. I detta fall gäller förhandlingen vad Michael Apple kallar *officiell kunskap*, kunskap som betraktas som legitim i ett visst samhälle i en viss tid.⁷

Syftet med denna artikel är att undersöka relationen mellan historievetenskap och historieundervisning genom att göra ett nedslag i en historievetenskaplig utmaning mot vad som sågs som en lärobokstradition på 1950-talet. Det torde vara svårt att fastställa vad vetenskapen – i bestämd form – har kommit fram till i den utsträckning som ibland görs gällande när historievetenskap ställs mot historieundervisning. Olika historiker har olika perspektiv och nya sanningar ersätter inte gamla utan förhandlas fram i förhållande till dem. Hur ska då relationen mellan vetenskapande och skola undersökas? Jag har i den här artikeln valt att göra det utifrån en enda historiker, Sven Ulric Palme (1912–1977), som kritiserade det befintliga läroboksbeståndet för att ha halkat efter den moderna forskningen och samtidigt skrev en egen lärobok med det uttalade målet att vara ”en *helt ny lärobok*” som endast tog upp ”vad som kan anses vara klart utrett av den historiska vetenskapen”.⁸ Palmes lärobok kritiserades dock för att avvika från just denna vetenskap, för att bestå av ”hugskott och hypoteser” som inte har någonting i skolans läroböcker att göra, ”förrän de visat sin livskraft i den vetenskapliga debatten”.⁹

Det har påpekats att Palme gjorde stark åtskillnad mellan sin vetenskapliga produktion och sina journalistiska och populärvetenskapliga skrifter.¹⁰ Detta gör Palmes insatser inom skolväsendet till en intressant forskningsuppgift eftersom dessa två intressen kan förväntas mötas där, i viljan att nå ut med forskning i berättelsens form. Palme uttryckte vid flera tillfällen att han ansåg sig vara en berättare, fjättrad av kraven på analys.¹¹ Som ”representant” för forskarvärlden kan hans åsikter om historieundervisningen och hans inpass på läroboksmarknaden tänkas kasta ljus på relationen mellan historieforskning och historieundervisning i ungdomsskolan i en tid (1950-talet) av stora förändringar för både historievetenskapen och skolan i Sverige.

[Bild 1 här]

[bildtext] Sven Ulric Palme 1972. Foto: Jacob Palme. Med tillstånd.

Palme var oerhört produktiv och hans skrifter är alltför omfattande för att det ska vara möjligt att som bakgrund för denna artikel gå igenom ens en bråkdel. Jag har därför koncentrerat mina efterforskningar till det Palme skrev – samt vad som skrevs om honom – angående relationen mellan historieundervisningen i ungdomsskolan (framför allt folkskolan) och historievetenskapen. I tid har jag avgränsat undersökningen till den period då han själv skrev läroböcker för årskurs 4 till 7, som publicerades 1956 och 1958 och tiden närmast före, från cirka 1950. Även om det kan finnas diverse ledtrådar till Palmes sätt att se på relationen

mellan vetenskap och folkundervisning i andra texter, finns också en risk att dessa ledtrådar drunknar i hans enorma produktion och att arbetsinsatsen för att leta reda på dem inte står i proportion till behållningen.¹²

Palme må ha varit en omstridd figur inom svensk historievetenskap vid mitten av 1950-talet. Ibland tycktes han söka konfrontation.¹³ Han hade gått från att vara konservativ nationalist till att bli en anhängare av den så kallade weibullska skolan i allmänhet och Erik Lönnroth i synnerhet efter den senares tillträde som professor i Uppsala 1942, samma år som Palme disputerade på en avhandling om Sveriges relation till Danmark 1596–1611.¹⁴ Både före och efter disputationen var Palme mycket aktiv som litteraturkritiker och det har påtalats att hans recensioner ofta var onödigt hårda och fokuserade på negativa aspekter i de alster han recenserade.¹⁵ Han ifrågasattes och kritiserades av många historiker, och med Nils Ahnlund hade han ett så infekterat förhållande att Ahnlund inte ansågs möjlig att använda som sakkunnig i professorskonkurrens där Palme var en av de sökande.¹⁶

Det sätt på vilket Palme angrep tidigare historieskrivning begränsade sig inte bara till uppgörelser med vad han upplevde som historiska klichéer eller rent av myter. Han ersatte också dessa myter med nya berättelser som kunde sticka i ögonen även på den som var positivt inställd till själva avslöjandet av de nationella myterna. Sture Bolin skrev till exempel angående Palmes biografi över Sten Sture d.ä.:

I krigarens lovlige syfte att döda tar Palme till orda mot den gamla populära bilden av Sten Sture. Alla moderna historiker måste principiellt med sympati följa Palme, då han attackerar den gamla bilden, ty trots att ingen av dem ställt Sten Sture i medelpunkten för en vetenskaplig undersökning är väl alla, och främst de, som arbetat med sturetidens historia, ense om att den populära bilden är en helt utsliten kliché. Om de alla också är beredda att acceptera Palmes nya bild är en annan fråga. Hans bild av Sten Sture d.ä. är mycket mörk.¹⁷

Flera andra ”avslöjanden” röjde Palmes vilja att inte bara sticka hål på en historia som var förfelad, utan i dess ställe också sätta en annan historia, som kanske inte alltid var så empiriskt säkrad som han själv gjorde gällande.¹⁸

På grund av dessa kontroverser kan man kanske tycka att Palme borde diskvalificeras som företrädare för svensk historieforskning. Det vore dock inte förenligt med min syn på historievetenskapen som väldigt mångfasetterad att söka efter en företrädare. I stället anser jag att Palme fungerar alldeles utmärkt som undersökningsobjekt för en studie av relationen mellan historievetenskap och historieundervisning just på grund av att han var omstridd, eftersom historievetenskap ofta är just omstridd. Att undersöka hans kritik mot läroböckerna i historia för folkskolan, och samtidigt analysera hur hans egen lärobok kritiserades, ger helt enkelt en inblick i hur förhandlingen gick till.

Relationen mellan vetenskap och skola i praktik och teori

Föreliggande artikel är således en mikrostudie av förhållandet mellan historisk vetenskap och läroböcker i historia, särskilt för de lägre årskurserna. Det är min uppfattning att det är omöjligt att uttala sig om den samlade vetenskapens förhållande till läroböckerna i historia eftersom det inte existerar någon historisk vetenskap i bestämd form, varken i fråga om perspektiv, eftersom det inte finns *ett* vetenskapligt perspektiv på historien, eller i förhållande till något vetenskapligt förhållningssätt, då även dessa var och är under ständig omförhandling. Koncentreras hela debatten till en specifik historiker som både skrev läroböcker och kritiserade dem, kan samspelet ändå beskrivas med en heltäckande ambition; heltäckande i en liten kontext. Det är alltså min ambition att problematisera relationen mellan vetenskap och skola i ett mindre sammanhang där det är möjligt att klargöra vissa logiker i den relationen.

Tidvis har relationen mellan vetenskap och läroböcker i historia beskrivits som en nedsipring av kunskap från en högre till en lägre nivå. Detta synsätt har med rätta kritiserats eftersom det helt åsidosätter alla typer av relationer och förhandlingar om historiens mening som försiggår överallt i samhället. På en mer professionell nivå åsidosätter det också lärarnas och läroboksförfattarnas kunskaper och förmåga att omsätta en viss typ av kunskap (svårfångad och metodberoende) till en annan typ av kunskap (enkel, strukturerad och linjärt förklarad).¹⁹

För att i någon mån konceptualisera debatten mellan Palme, andra historiker, lärare och läroboksförfattare använder jag begreppet historiekultur och de tre dimensioner av historiekultur som den tyske historieteoretikern Jörn Rüsen presenterat. En historiekultur ska i detta sammanhang förstås som den samlade, betydelsebärande historieproduktionen och konsumtionen i en specifik kulturell kontext. En poäng är att det inte görs någon direkt skillnad på vetenskaplig historieproduktion och annan historieproduktion, som exempelvis läroböcker i historia. De analyseras båda som delar av en övergripande historiekultur. De tre ömsesidigt beroende och interagerande dimensioner som Jörn Rüsen ser är en kognitiv, en politisk och en estetisk.²⁰

Inom den kognitiva dimensionen artikuleras de normer som kan fastställa en viss tolkning av ett historiskt händelseförlopp som giltigt och därmed få den tolkningen att uppfattas som sann. Olika konceptuella system kan mycket väl realisera den kognitiva dimensionen och vilka normer som används för att fastställa giltiga sanningsanspråk är avhängigt vilket konceptuellt system som tillskrivs legitimitet. På 1950-talet, och även idag,

är det tämligen riskfritt att utgå från att det var och är historievetenskapen som har den största legitimiteten i dessa frågor.

Inom den politiska dimensionen uttrycks politisk och ideologisk legitimitet, ofta kopplad till identitet då den ringar in en specifik grupp och legitimerar ett visst politiskt handlande genom historiska berättelser. Den estetiska dimensionen rymmer historiens poetik och språk. I en diskussion om läroböcker får denna dimension klara pedagogiska drag och inom denna dimension ryms diskussioner om hur historien ska presenteras för en viss målgrupp för att sanning och budskap ska nå fram.

Dessa dimensioner är att betrakta som interagerande; inget historiekulturellt uttryck kan sakna någon av dimensionerna. Som analysinstrument ska de således inte användas för att utesluta varandra, utan det som ska undersökas och analyseras är spänningsförhållandet mellan dem. Dessutom går det att diskutera längs vilka linjer i en tänkt triangel med dessa dimensioner i hörnen som en förhandling inom historiekulturen rör sig.

Relationen mellan historievetenskap och historieundervisning är också möjlig att undersöka genom att se till epistemologiska överväganden kopplade till syftet med undervisning i historia. Är syftet med ämnet att nå kunskaper om en förmodad inneboende mening i historien, som kan skapa förutsättningar för ett gemensamt kulturellt minne?²¹ Eller är syftet att visa hur historiker arbetar och når fram till sanningen? Den kanadensiske historiedidaktikern Peter Seixas har beskrivit tre olika förhållningssätt till historieundervisning utifrån synen på berättandet och dess kunskapsteoretiska grund.²²

Det första förhållningssättet grundar sig i uppfattningen att historien har en inneboende mening, vilket ger att ungdomar bör undervisas i den ”bästa historien”, den som ligger närmast denna inneboende mening. Det andra förhållningssättet kallar Seixas disciplinärt. Det grundar sig i uppfattningen att det finns ett glapp mellan det förflutnas verklighet och vad vi berättar om detta förflutna, vilket ger att historiker i någon mån är meningsskaparna, inte historien själv. Med detta synsätt blir det viktigt att undervisning i historia fokuserar på historikers arbetssätt och kritiskt tänkande. Eleverna bör ges möjligheter att utvärdera och ta ställning till olika historiska berättelser; de bör få inblick i hur meningsskapandet går till. Det tredje förhållningssättet skulle kunna beskrivas som ett kritiskt förhållningssätt (även om Seixas kallar det postmodernt).²³ Det grundar sig i uppfattningen att glappet mellan det förflutna och samtidens människor inte är möjligt att överbrygga; historieundervisning bör syfta till att låta elever kritiskt utvärdera vad historiska berättelser säger om samtiden (inte om det förflutna), vem som får säga något om historien och varför just denna historia anses värd att belysas och läras ut i ett givet samhälle.

Dessa tre förhållningssätt till historieundervisning är framkomna ur diskussioner som fördes främst från 1990-talet och framåt, men de epistemologiska frågorna restes långt tidigare bland historiker.²⁴ Genom att använda främst de två första för att belysa en diskussion från 1950-talet är det också möjligt att se bortom Rüsens tre historiekulturella dimensioner. Brytningar mellan utgångspunkter i ”en bästa historia” och utgångspunkten i den ”disciplinära” undervisningen, ger ökade möjligheter för en djupare analys av vad som ansågs ingå i exempelvis den kognitiva dimensionen: vilka epistemologiska överväganden låg inbakade i den?²⁵ Värt att notera är dock att den lärobok som behandlas i den här artikeln publicerades före det stora genomslaget för vad som kom att kallas *new history* med tematiska studier och ”aktivt” arbete med källmaterial på bekostnad av lärobokens och lärarens berättelser.²⁶

Förutom Palmes skrifter, hans lärobok (och recensioner av hans lärobok) och brevsamling använder jag mig också av Statens läroboksnämnds arkiv och diskussioner om läroboken som finns bevarade där. Statlig granskning av läromedel med ambitionen att säkerställa objektivitet, vetenskaplighet och statligt understödda värden och normer ger helt enkelt en god inblick i hur frågor om relationen mellan vetenskap och historieundervisning förhandlades.

Palme som lärobokskritiker

Sven Ulric Palme var vid 1950-talets ingång docent i historia vid Uppsala universitet (från 1963 professor i historia vid Stockholms universitet). Han skrev en artikel i *Samtid och framtid* 1950 där han förklarade sin syn på vikten av historieallmänbildning och vilka olika roller skolan och den historiska vetenskapen har att axla för att flertalet människor ska förstå basala saker som vad som sägs i radio, tidningar och romaner.

Till skolans roll hörde, enligt Palme, att skapa intresse och anpassa undervisningen till olika utvecklingsstadiet hos lärjungarna: ”Pedagogerna är ense om [...] att barn och ungdom har lättare att intressera sig för de personliga och biografiska momenten i historien.” Till vetenskapens roll ansåg Palme hörde att ”få fram vad som är sant”. Problemet som Palme pekade ut när pedagogikens och vetenskapens roller skulle giftas samman i läroböcker och undervisning var att tillmötesgå både sanningskriteriet och intressekriteriet. Vad som är sant, menade Palme, är nämligen bara möjligt att säga i mycket basala frågor: ”Så snart man kommer till de mera komplicerade frågorna, så snart man träder djupare in i forna tiders liv och samfund och i forna statsmäns rådslag och avgöranden – desto svårare är det att enas [för

historikerna].” Palme ansåg att problemet låg i att alltför mycket av det stoff som ska undervisas i skolorna är osäkert, vilket inte rimmar väl med ett ”klarhetskrav” som barn och ungdomar ställer för att upprätthålla ett intresse för historia.²⁷

Palmes lösning var väldigt konkret. Han såg fem regler för hur det pedagogiska kravet skulle kunna möta det vetenskapliga kravet i läroböcker i historia:

1. Inget som vetenskapen menade var falskt fick finnas i läroböckerna eller i undervisningen.²⁸
2. Vad vetenskapen framhöll som sannolikt *fick* framställas som säkert.
3. Vad vetenskapen framhöll som ”en möjlighet” *fick inte* framställas som säkert.
4. Det som var outrett av vetenskapen skulle förbigås.
5. Där tydliga meningsskiljaktigheter fanns inom vetenskapen kunde läroböckerna välja ett sätt att se på saken, men valet måste vara konsekvent.

Den sista punkten kommenterade Palme med att valet måste följa en ”vetenskaplig helhetsbild” och med det syftade han förmodligen på olika skolbildningar inom historievetenskapen; läroböckerna måste helt enkelt hålla sig till *en* historiesyn. Palmes åtskillnad mellan möjligheter och sannolikheter bygger på distinktionen som den tyske historikern Ernst Bernheim gjorde mellan *Wahrscheinlichkeit* (sannolikhet) och *Möglichkeit* (möjlighet).²⁹ Även om Palme inte direkt hänvisar till Bernheim är det dennes sätt att definiera ut tre typer av historisk kunskap som lyser igenom: säker kunskap, sannolikhet och möjlighet.³⁰ De fem kraven lämnar inget utrymme för att lära elever något om historikers arbete. Snarare stänger de den möjligheten genom att den femte regeln hindrar presentationer av olika synsätt. I stället var de fem kraven tämligen enkla redskap för att få fram den bästa möjliga versionen av historien för sitt ändamål, och denna historia skulle sippra ned från historievetenskapliga upptäckter.

Palme menade vidare att när lärarna utbildades måste dessa frågor få fullständig belysning och han fortsatte med en genomgång av den nyligt reviderade – och av Statens läroboksnämnd godkända – läroboken *Sveriges historia för folkskolan* av Carl Grimberg, omarbetad av Ragnar Wirsén och Ragnar Svanström.³¹ Palme påvisade i denna genomgång att det pedagogiska målet var väl uppfyllt: boken behandlade historien i ”en livfullt berättande ton [...] de nödvändiga fakta nästan leks in”.³² När det gällde den vetenskapliga hållningen var det främst i fråga om punkt 5 ovan som Palme hade invändningar. Författarna valde att tro på vissa delar av ny forskning, men följde inte en konsekvent linje när det gällde hur historien framställdes: ”Läroboksförfattarna väljer på måfå, utan princip, utan metod.”³³ Även andra brister framhölls. Exempelvis påpekades att läroboksförfattarna hade svårt att verkligen stryka

det som vetenskapen hade visat var falska påståenden, i stället användes skrivningar som ”det berättas...” eller att en viss berättelse var ”överdriven”, men det fick trots allt stå kvar.

I Statens läroboksnämnds granskning av Grimbergs omarbetade lärobok hade några moment påpekats som felaktiga med hänvisning till forskning som företagits mellan det att Grimberg skrev den första läroboken (1906) och denna nya upplaga (1950). Granskaren tyckte till exempel att Gustav Vasas äventyr i Dalarna gärna hade kunnat strykas ”till förmån för verkligt allmänhistoriskt stoff”, men överlag var omdömet i nämndens granskning att innehållet i Grimbergs halvsekelgamla lärobok var ”strängt sakligt och objektivt” och att den ”i stort sett svarar [...] mot den historiska forskningens nuvarande ståndpunkt”.³⁴

Framför allt vände sig Palme emot det etnonationalistiska inslaget i boken, både ur vetenskaplig synvinkel – det stämde inte med vetenskaplig forskning att säga att samma slags folk har bott i Sverige sedan urminnes tider – och pedagogisk synvinkel – det var pedagogiskt tvivelaktigt att peka ut de barn som inte hade ”svensk” härkomst sedan urminnes tider som främlingar. Det nationella slog också igenom i lärobokens beskrivning av Stockholms blodbad som upptog hela tre sidor och som stämplade både den ”danske inkräktaren” (Kristian II) och den ”katolske biskopen” (Gustav Trolle) som dramats skyldiga; ”Gustav Vasa kan vara nöjd!” utbrast Palme sarkastiskt.³⁵ Han ansåg sig dock se var problemet i huvudsak låg:

Historien i skolan är en arvtagare till den historieskrivning, vars enda syfte var att förhålliga forna tiders krigiska bragder, lovprisa segrare och beskriva hur de aktuella gränserna kommit till genom erövringar eller förluster – helst erövringar. Det är svårt att komma från det arvet.³⁶

När Palme 1954, fyra år senare, presenterade sin allmänna syn på historien i en populärvetenskapligt hållen bok, *Historien och nuet*, återkom han till historieundervisningen i folkskolan. Där menade han bland annat att historieundervisningen inte längre hade ett dåligt rykte bland politiker och därmed inte längre var hotad, utan tvärtom sågs som viktig för allmänbildningen också bland radikaler. Palme pekade ut några utmärkande tecken på att kunskap om historien inte längre sågs som ett problem. För det första hade forskningen lämnat den nationalistiska vägen och var ”i princip obunden av den nationalistiska och reaktionära helhetssyn, som tidvis härskade [tidigare]”.³⁷ För det andra hade radikalerna själva tagit makten i samhället och var i behov av historia för sina egna syften. Detta var en del i vad han såg som ”socialdemokratiens förborgerligande” och behov av att införliva sig själva i nationalstatens historia.³⁸

Ytterligare överväganden i tiden som talade för en bred historieundervisning var enligt Palme att den kulturhistoria och ekonomiska historia som radikaler stridit för från slutet av

1800-talet och under mellankrigstiden inte längre ansågs tillräcklig i ljuset av de båda världskrigens storpolitiska maktkamp. Statshistorien hade uppenbarligen betydelse: ”Krig och kungar har haft sin tid. Krig och diktatorer har nu sin. Staten har som aldrig förr tagit makten över människorna.”³⁹ Detta var dock något som enligt Palme också behövde sättas i någon form av relation till annan historia. Vid Nordiska historikermötet 1954 höll Palme ett föredrag om läroböckernas förhållande till vetenskapen. Där menade han att detta fokus på staten och dess yttre expansion, som fanns i läroböckerna för ungdomsskolan, ledde till att splittring och partiväsande betraktades negativt och även till ”den suggestiva uppskattningen av samling”. Människan måste därför sättas i historiens centrum. Dessutom upprepades kravet på vetenskaplig exakthet.⁴⁰ Föredraget fick visst medhåll från de församlade historikerna (bland andra Erik Lönnroth). Andra historiker höll dock inte med. Nils Ahnlund menade till exempel att ”fäderneslandets historia” måste få utgöra ram. Dessutom var kravet på vetenskaplig exakthet enligt Ahnlund orealistiskt.⁴¹

Enligt Palme var dessutom (även om han inte gillade det) historieundervisning ett utmärkt ideologiskt redskap i kampen för demokrati, mot andra ideologier som också använde historia som ett ideologiskt redskap.⁴² Palmes ogillande av ideologisk historieskrivning gällde nu inte bara undervisningen i ämnet utan även vetenskapen. I en recension av den marxistiske historikern Per Nyströms avhandling från 1955 uttryckte Palme gillande inför den respektlöshet Nyström i sin ungdom (på 1930-talet) hade givit uttryck för gentemot den borgerliga historieskrivningen. Palme skrev: ”Han hånade den borgerliga historieskrivningen för dess nationalism och dess dyrkan av staten, han insåg hur förvridna dess forskningsresultat blev av det högerpolitiska engagemanget.”⁴³ När så Nyström efter några års bortovaro från forskningen kom tillbaka med en avhandling i historia 1955 konstaterade Palme att det var oroande att ”Nyström nu kommer till ett resultat som stöder hans egen politiska sak lika mycket som Heckschers resultat på sin tid stödde dennes liberalism!”⁴⁴ I linje med tidens stora tilltro till objektiv kunskap inom historievetenskapen förefaller Palme ha haft en stark tilltro till objektiviteten hos historiker. Kritiken av ideologin i vetenskapen var absolut, den gällde ideologi överhuvudtaget; att Nyström rörde om i historievetenskapen med *annan* ideologi, imponerade således inte på Palme. Det var detta han också ville se i historieläroböckerna, inte annan ideologisk historia (för demokrati) eller en ideologiskt balanserad historia, utan en ideologilös historia.

Ytterligare ett exempel på denna ideologisynt framträder i hans beskrivning av vad han såg som omvälvningen i svensk historieskrivning. Angående hur bilden av Ansgar hade förändrats skrev Palme: ”Starkt framträder här skillnaden mellan den traditionella bildens

overkliga, idealiserande, rent litterärt utformade människa, och den historiska verkligheten, mindre glänsande, långt mera trivial men i stället värd att tro på – den historiska forskningens verklighet.”⁴⁵ Det fanns också inslag i Palmes beskrivningar av historieforskningens villkor som tydligare tog hänsyn till hur historikernas samtid påverkade deras blick på det förgångna. Exempelvis beskrev han hur intresset för ekonomisk och social historia borde ha berott på att ”vi lever i ett samhälle, där den ekonomiska intressekampen på ett särskilt tydligt sätt gått upp i dagsljuset och dessutom själv bildat ideologi”.⁴⁶

Palme drev alltså konsekvent en, i hans vokabulär, vetenskaplig linje. Han kritiserade skolpolitiska texter angående historieundervisningen för att vara vaga, ovetenskapliga och ideologiska. Han menade att det där talades om att historieundervisningens innehåll skulle styras av en hierarkisering av historiska skeenden efter skeendenas betydelse, utan att några urvalsprinciper för denna betydelse gavs, samtidigt som objektivitet i undervisningen krävdes.⁴⁷

Palme lyfte fram en dikotomisering av en ”vetenskaplig” och en ”pedagogisk” dimension av historieundervisning, där han såg den vetenskapliga dimensionen som sann, komplex, kritisk och saklig (och därmed lite tråkig), medan den pedagogiska dimensionen belades med egenskaper som ideologisk, enkel, stödjande och intresseväckande. Palmes argumentation gick, för att använda Rüsens begrepp, efter linjen kognitiv–estetisk/politisk. Han beskrev en motsättning mellan ett objektiva, vetenskapligt ideal och ett ideologiskt och pedagogiskt problem. Han ville förvisso se en balans, men han såg sig själv som en talesperson för ett vetenskapligt ideal.

Det är också tydligt att Palme accepterade ett glapp mellan det förflutna och samtiden samt berättelsernas meningsskapande dimension, som också ger händelser olika betydelser i olika berättelser. Han var dock inte intresserad av att ge eleverna några särskilda vetenskapliga förmågor. Det kan förefalla som att han var en aktiv förespråkare för vad Seixas kallar ett disciplinärt förhållningssätt, eftersom han gick till hårt angrepp mot all politisering av historien och dessutom tydligt såg olika tolkningar som möjliga (och kanske också giltiga) även inom historievetenskapen. Han var dock helt och hållet inne på att eleverna borde få *en* historia, ”den sanna historien”, med dess förmodade inneboende mening.

Palme som läroboksförfattare

I början/mitten av 1950-talet, när Palme förefaller ha varit djupt engagerad i skolans relation till den historiska vetenskapen,⁴⁸ skrev han också en egen lärobok i historia för folkskolans år

4 till 7, tillsammans med Birger Lindell. Texten i böckerna är i sin helhet skriven av Palme medan Lindell, enligt båda böckernas förord, har ”granskat texten ur erfarenhetssynpunkt, prövat den i praktiken och utarbetat uppgifter med läsanvisningar och ordförklaringar”.⁴⁹ Kontraktet med förlaget Natur och Kultur gjordes upp i början av 1954 och gällde läroböcker i historia för alla stadier. I ett brev till förlaget satte Palme sin önskan att skriva dessa läroböcker i samband med sin tidigare kritik av läroboksbeståndet: ”[Böckerna] skola läggas upp med anslutning till fastställda kursplaner, men själva särarten skall de få genom de principer för urval och framställning, som jag diskuterat i min essä ’Historia för folkskolan’”.⁵⁰ Läroböckerna för realskolan och gymnasiet kom att senareläggas och skulle enligt ett nytt avtal levereras i manuskript under 1957 och 1958.⁵¹ Dessa böcker skrevs dock aldrig.

I förordet till den första delen av läroboken för folkskolan lades de vetenskapliga förutsättningarna fram och Palme förefaller mycket riktigt vilja följa de regler han tidigare ställt upp och följa *en* linje i det pågående vetenskapliga samtalet: ”Där delade meningar råder bland de historiska fackmännen, har vi följt den mening som vi ansett riktigast.”⁵²

Godkännande av Statens läroboksnämnd

Statens läroboksnämnd granskade mellan 1938 och 1974 alla läroböcker som skulle användas i skolan och förde upp godkända läroböcker på den så kallade läroboksförteckningen.⁵³

Nämnden fick Palmes och Lindells lärobok till påseende första gången i mitten av 1955 och ärendet blev då bordlagt för förnyad granskning och boken, som i det närmaste var färdig, måste sättas om i sin helhet. Vad kritiken den gången bestod i framgår inte av vare sig brev eller protokoll, annat än att den var så allvarlig att boken helt måste omarbetas. Något som enligt förlaget var väldigt ovanligt.⁵⁴

Boken granskades i ny sättning och med (förmodat) delvis nytt innehåll av Statens läroboksnämnd i början av 1956 av två granskare. Båda avstyrkte godkännande av bokens användning i skolan.⁵⁵ Som skäl för detta angavs bland annat ”ett ofta framträdande polemiskt drag”,⁵⁶ och att Palme i sin iver att rätta till tidigare läroböckers beskrivning av Sveriges historia polemiserade mot något som eleverna knappast hade läst:

För att få en uppfattning, vart hans metod kan leda, kan man söka föreställa sig den bild hans bok som enda källa ger av exempelvis Kristian II och Gustav II Adolf (se t.ex. yttrandena om grymhet [...]). Palmes bok synes mig i stora delar snarare vara ett debattinlägg i en diskussion om hur läroböcker skall vara beskaffade än en för barn lämpad lärobok.⁵⁷

Palmes kritik av Grimberg, Wirsén och Svanström sex år tidigare, och kanske också hans motiv till att skriva en lärobok i historia för folkskolan, lyste uppenbarligen igenom och granskaren förefaller ha sett läroboken som en förlängning av Palmes kritik av det befintliga läroboksbeståndet. De befintliga läroböckerna för både folkskolan och realskolan följde en mycket tydlig ”traditionell” linje i och med att de mest använda läroböckerna var de omredigerade böckerna av Grimberg och Odhner, vars ”originaltexter” var 50 till 90 år gamla. De skoldebatter som rörde läroböcker och som fördes på 1950-talet var förvisso kritiska mot dessa, men det dröjde till 1960-talet innan några större förändringar skrevs fram i läroplaner och fick utrymme i flertalet läroböcker.⁵⁸

Palmes syn på förhållandet mellan vetenskapen och läroböckerna – att de senare får förklara såsom säkert, vad vetenskapen har förklarat för sannolikt – höll inte heller granskaren med om: ”Det är endast mycket sällan man har ett källmaterial, som tillåter säker kunskap om handlande människors motiv – särskilt i fråga om äldre tider – men därom yttrar sig Palme gärna och mycket oförskräckt.”⁵⁹ Efter dessa granskningar beslutade nämnden i mars 1956 att inte föra upp boken på läroboksförteckningen.⁶⁰

Angående kritiken som Palme fått från läroboksnämnden, för bland annat upplyftandet av Kristian II till en ”stor statsman”, nya, materialistiskt färgade tolkningar av kyrkopolitiken bakom missionsarbetet i Norden, Sveriges Östersjöpolitik och träldomens avskaffande,⁶¹ skrev professorn i historia vid Göteborgs högskola, Erik Lönnroth, till författarens försvar:

[S]kulle denna på anförda skäl anses otjänlig för skolbruk, måste man med oro konstatera, att det håller på att utkristalliseras en pedagogisk historisk sanning vid sidan av den vetenskapligt hållbara och därigenom föräldrade vetenskapliga betraktelsesätt konserveras för användning i skolan.⁶²

Lönnroth påpekade också att divergensen som enligt honom uppstått mellan vetenskapen och undervisningen hotade att försvåra den vetenskapliga utbildningen av historielärare.⁶³

Som svar på detta skrev en av de granskare, som avstyrkt godkännande av läroboken i fråga, att Lönnroths kritik var ”förvånande, eftersom läroböckerna, vilka mer än några kursplaner och metodiska anvisningar präglar undervisningen i så stor utsträckning härstammar från professorer och docenter”.⁶⁴ Mot denna invändning skulle kunna anmärkas att läroböckerna för folkskolan var skrivna av professorer och docenter som inte längre var verksamma. Den överlägset mest använda läroboken för folkskolan var den lärobok som Sven Ulric Palme använde som bollplank i sin kritik av läroböckerna 1950: Carl Grimbergs, Ragnar Wirséns och Ragnar Svanströms *Sveriges historia för folkskolan*.⁶⁵ Huvudförfattaren Grimberg (1875–1940) var disputerad i historia och docent vid Göteborgs högskola 1906–1908, och bortsett från att han var avliden sedan 15 år var också hans vetenskapliga insatser

nära 50 år gamla vid mitten av 1950-talet. Ragnar Wirsén (1890–1977) var överlärare och Ragnar Svanström (1904–1988) var förvisso filosofie licentiat, men arbetade som förlagschef på Norstedts.⁶⁶

Förlaget Natur och Kultur och Palme gav dock inte upp utan försökte ännu en gång få läroboken godkänd och denna gång anlätades ännu en granskare av Statens läroboksnämnd – en granskare som var kritisk, men som ändå kunde tänka sig att förespråka ett godkännande efter viss omarbetning.⁶⁷ Palme skrev också brev till granskarna både före och efter granskning, då han i det förra fallet proklamerade vad han såg som sin uppgift som läroboksförfattare, och i det senare tackade för kommentarerna.⁶⁸ Det hjälpte nu inte; läroboksnämnden fann inte anledning att frånga sitt beslut. Motivet var att ”författarna icke verkställt den genomgripande omarbetning av boken och den nyansering i framställningen, som nämnden efterlyst”.⁶⁹ I ett brev, till en av ledamöterna i Statens läroboksnämnd, som skickades strax efter detta beslut gick Palme återigen till angrepp mot de befintliga läroböckerna:

[D]et kan ju inte vara så att min bok underkänns, då böcker som Wirséns och Haage-Wikberg med deras totala förljugenhet och skrämmande obekantskap med sakliga fakta får användas i skolan? Beträffande dem måste Läroboksnämnden ha blivit missledd av sina granskare, det är enda förklaringen till att de får användas i skolan.⁷⁰

I omarbetat skick granskades Palmes och Lindells lärobok ännu en gång sommaren 1956, och i ett mycket kort meddelande till läroboksnämnden från den mest positiva granskaren tillstyrktes godkännande trots en del svagheter.⁷¹ Enligt vad Palme själv skrev till läroboksnämndens granskare ändrade han på nästan alla punkter i enlighet med den ene granskarnas kommentarer (den mer positive).⁷² Till den mer kritiske granskaren framfördes dock mest bemötanden på kritiken.⁷³ Under sommaren sattes så den omarbetade versionen av läroboken upp på läroboksförteckningen.⁷⁴

Under 1958 inkom den andra delen av Palmes och Lindells lärobok, för det sjunde skolåret i folkskolan, till granskning i läroboksnämnden. Även denna gång bordlades ärendet två gånger, i väntan på att fler granskningar skulle genomföras, innan boken fördes upp på förteckningen över godkända läroböcker.⁷⁵ Bordläggningarna berodde dock inte på dåliga omdömen då alla tre granskningar i grunden var positiva. Denna andra del föranledde heller inte lika mycket diskussion efter att den hade gått i tryck.

Diskussionen om läroboken i Statens läroboksnämnd förefaller mestadels ha rört sig i den kognitiva och estetiska dimensionen. Sanningshalten och bokens estetiska och pedagogiska framställningssätt var de centrala punkterna i diskussionen. Det saknades explicita anklagelser med ideologiska förtecken, även om det är möjligt att läsa in sådana i en

del av kommentarerna. Att Palme själv förde sin ”kamp” på en dikotomisk skala där estetik och ideologi stod emot (hans egen) vetenskaplighet höljde skiljelinjerna mellan de mer pedagogiska övervägandena och de ideologiska i dunkel. Det är också mycket tydligt att även diskussionen inom Statens läroboksnämnd handlade om *en* historia med en inneboende mening och inte om något behov av att inom ramen för skolans historieundervisning utveckla förståelse för hur mening tillskrevs historien.

Mottagandet

Den första delens upptagande på läroboksförteckningen överraskade Palme själv, åtminstone förefaller det så i ett brev till medförfattaren Birger Lindell: ”[D]et var en märklig slapphet av läroboksnämnden att i ren röt månadsstämning uppföra vår illa tilltygade boks första del på läroboksförteckningen.”⁷⁶ En del av den fortsatta kritiken, som jag återkommer till nedan, tyder kanske på att ändringarna mest var fernissa kopplade till de exempel som granskarna hade pekat på för att visa på en problematisk helhet. Det var också på det sättet Palme hade argumenterat mot kritiken: genom att peka på att han hade rätt i enskilda skrivningar och i viss utsträckning undvika att bemöta kritiken angående helheten. Palme påpekade också i brev till sin medförfattare att han ansåg det viktigt att boken fick goda recensioner.⁷⁷

När boken sedan kom ut på marknaden i slutet av 1956 rönt den tämligen stor uppmärksamhet främst i folkskollärarypressen på grund av vad som på gott och ont kallades ”ommöbleringen av vår historia”.⁷⁸ En sådan beskrivning av boken understryker det epistemologiska grundantagande som fanns i hela debatten: det var inte fråga om att skildra varken olika historier eller hur historikern vetenskapligt belägger beskrivningen av historien och vilka konsekvenser det får för dess betydelse. Det handlade om ”vår historia”, och vilket kulturellt minne som skolan borde stödja hos eleverna.

Debatten fortgick under 1957 då även historiker blandade sig i striden och försökte få boken stoppad. Det är kanske inte helt överraskande att läroboken också kritiserades av historiker, som i andra sammanhang hade kritiserat Palme och blivit kritiserade av honom.⁷⁹ Vid Stockholms högskola fanns historieprofessorerna Torvald Höjer och Nils Ahnlund, vilka på olika sätt angrep Palmes lärobok. I mars 1957 inkom en skrivelse till Statens läroboksnämnd från Bertil Broomé, Erik O. Löfgren och Birger Nerman, som ska ha haft sin upprinnelse hos Nils Ahnlund, som dock avled i början av 1957.⁸⁰ Skrivelsen (på 50 sidor) angav 181 felaktigheter i Palmes bok och i ett sammanfattande yrkande krävdes att boken skulle granskas igen och i förlängningen tas bort från förteckningen över godkända läroböcker i historia i det fall den inte förbättrades avsevärt.⁸¹

[Bild 2 här]

[bildtext] Palmes och Lindells lärobok samt några av reaktionerna. *Svensk tidskrift* 1957:2 och *Tidning för Sveriges läroverk* 1957:23.

Grovheten i de 181 utpekade sakfelen var minst sagt varierande. Flera var av en typ som pekade ut små detaljer. Ett exempel på en sådan var att Palme hade skrivit att den sista delen av inlandsisen smälte mellan 8000 och 5000 f.Kr. vilket kommenterades med: ”Issmältningen slutade ca 7000 f.Kr.”⁸² På andra ställen pekades mer grova sakfel ut, som att det skulle ha bott ”eskimåer” på Island på 900-talet eller att Montesquieus maktdelningslära skulle innebära delning mellan ”kungen, regeringen och folket”.⁸³ Vid ett sammanträde efter det att skrivelsen inkommit beslöt läroboksnämnden att remittera skrivelsen till granskarna, förlaget och till Erik Lönnroth (som tidigare uttalat sig till Palmes fördel i fallet) samt att bordlägga ärendet.⁸⁴

Även Historielärarnas förening och redaktören för dess årsskrift, Ivar Seth, var kritiska till både läroboken och läroboksnämndens behandling av den. Redan veckan efter att Broomés, Löfgrens och Nermans inlaga hade skickats till Statens läroboksnämnd begärde Seth ut protokollen från nämnden för att kunna publicera en redogörelse för hela ärendet: ”Avsikten är att [...] redovisa bägge parternas ståndpunkt genom återgivande av deras inlagor, om möjligt i obeskuret skick.”⁸⁵ Poängen med en sådan publicering torde ha varit att få med hela den omfattande kritiken från Broomé, Löfgren och Nerman. När årsskriften kom ut visade det sig dock att Seth hade nöjt sig med att kommentera historien med hänvisning till kritiken.⁸⁶

Sven Ulric Palme svarade också på kritiken direkt till läroboksnämnden och han lyfte fram sin upplevelse av ärendet som en förföljelse genom att peka på att initiativtagarna till kritiken (Broomé, Löfgren och Nerman) hade sänt kopior till ”landets alla folkskoleinspektörer, till en rad historiska vetenskapsmän och till en rad personer, som ha att delta i handläggningen av ett vetenskapligt befordringsärende, där jag just nu är bland de sökande”.⁸⁷ Palme angav också att anledningen till att han valde att svara på kritiken till läroboksnämnden var att han ansåg att diskussionen om hans lärobok hade använts för att smutskasta nämnden, som ju trots allt hade godkänt boken. Genomgående skrev också Palme att kritiken mot läroboken var en del i ”aktionen mot mig” och han hänvisade till ”mina kritiker”, som för att understryka att kritikerna inte lyckades skilja på sak och person.⁸⁸ Vidare

erkände han utan omsvep att det fanns sakfel i boken, precis som i alla andra läroböcker för folkskolan. Han menade att det hörde till genren och att han trots allt hade anlitat inte färre än tre olika historiska fackmän som hade fått gå igenom texten innan den ens skickades till läroboksnämnden:

Att en del onöjaktigheter undslupit denna flerdubbla kontroll visar bäst uppgiftens svårighetsgrad. Tyvärr är det också så att ett par verkliga fel tillkommit vid en språklig överarbetning, på förlagets initiativ företagen av annan hand och syftande till en ur pedagogisk synpunkt önskvärd förenkling av språkformen samt vid en därvid företagen mindre nedskärning av textomfånget.⁸⁹

Palme avslutade sitt brev med att konstatera att han inte hade något att yrka på eftersom boken redan var godkänd och ”hans kritikers” sätt att angripa frågan helt enkelt inte var korrekt. Även Palmes svar fick ett svar, där Birger Nerman gick igenom de flesta av de punkter där Palme hade pekat på felaktigheter i kritiken mot läroboken.⁹⁰ Denna tillförde dock inget direkt nytt utan var mer en upprepning av den första kritiken.

Torvald Höjer, som också var ordförande i Historielärarnas förening, yttrade sig om ärendet i *Svenska Dagbladet*: ”Enligt min mening borde det nu vara otänkbart, att läroboksnämnden efter vad som kommit i dagen skulle tillåta bokens användning i våra skolor i dess nuvarande skick.”⁹¹ Läroboksnämnden nöjde sig dock med de av Palme utlovade ändringarna till nästa upplaga och lät boken stå kvar på läroboksförteckningen och tillade som motivering att den ”synes ha förtjänster i flera avseenden”.⁹²

Det är möjligt att Palmes motpol i debatten var de (konservativa historielärare) som hävdade att intresset för historia var knutet till en särskild nationell historia som var viktigare än (i deras tycke ideologiska) omskrivningar. Angående att boken fick stå kvar på läroboksförteckningen skrev en läroverksadjunkt:

[B]oken skall användas och av våra skattepengar inköpas åt våra barn. Som läroverkslärare med erfarenhet av undervisning i historia har jag förvånats över att boken [...] prisats för sina pedagogiska förtjänster! [...] Frånsett tendensen, som gör boken tjänlig till lärobok i svensk historia i Sovjetunionen – men det kanske skall vara så nu för tiden? – har [boken] betydande pedagogiska brister. [...] Varje erfaren historielärare vet, att stoff, som handlar om krig, bragder, tappra krigare – man vågar väl inte använda ordet hjälte? – och mord och blodbad ”går in” på ett helt annat sätt än aldrig så riktiga utredningar av ekonomiska sammanhang, vilka givetvis också skall inläras.⁹³

Denna kritiker förefaller ha varit överens med Palme om att historia baserad på modern forskning var torr och tråkig, medan den typ av mer aktörsbetonad historia som hade varit förhärskande i 1800-talets och första halvan av 1900-talets historieundervisning och läroböcker, och som fortfarande hade en stor plats, förmodades appellera bättre till ungdomens historieintresse. Palme hade också sådana betänkligheter och hans dikotomisering av ”vetenskap” och ”pedagogik” visar att han åtminstone delvis delade uppfattningen att visst

stoff, med tveksam förankring i det förflutna eller i historievetenskapen var mer intresseväckande för ungdomen än torra utredningar om hur det verkligen förhöll sig. Palmes påpekande att flera av sakfelen tillkommit vid en pedagogiskt motiverad språklig översyn understryker ytterligare Palmes dikotomisering. Övervägandena från förlaget speglade en prioritering av estetiska aspekter, på vetenskaplighetens bekostnad.

I kritiken av Palmes lärobok synliggörs också motsättningen mellan en konservativ historieskrivning och ”den nya historien”. Palme anklagas för att skriva en svensk historia som skulle passa i Sovjetunionen, eller för att vara polemisk och ideologiskt driven, vilket understryker historiens ideologiska potential, oavsett mått av vetenskaplighet. Det som för Palme var den första läroboken för yngre barn som på allvar tog hänsyn till historievetenskapens förhållningssätt och vad man på vetenskaplig väg faktiskt kommit fram till, anklagades för att vara ideologisk propaganda och uttrycka författarens rent personliga uppfattningar: ”Boken vimlar [...] av tvärsäkra påståenden, faktiska felaktigheter och äventyrliga teorier på områden, där vetenskaplig bevisning inte förebragts eller där tidigare forskare – både äldre och yngre – i stort sett haft en annan uppfattning.”⁹⁴

En av de mindre hårdföra kritikerna var historikern Sven G. Svenson som skrev att det förvisso fanns många grova sakfel, men att själva anslaget faktiskt kunde göra gott för folkskolan. Han önskade även att det också fanns ”en lärobok med konsekvent hävdad, ’konservativ’ uppfattning”.⁹⁵ Detta synsätt, att en ideologiskt laddad historieskrivning måste vägas upp med en ideologisk historieskrivning från ”andra sidan”, ger ett intryck av en mycket förenklad syn på ideologi och någon sorts rättvisa genom balans i ett på förhand fastställt politiskt spektrum. Samtidigt kan det också tolkas som ett steg mot en multiperspektivistisk och mer ”disciplinär” historieundervisning där eleverna faktiskt får möta olika berättelser som ger historien olika mening.

Svenson menade också att av Broomés, Nermans och Löfgrens 181 anmärkningar var kanske ett trettiotal berättigade. Svenson tillade att Broomés, Nermans och Löfgrens plötsliga intresse för folkskolans historieundervisning, och deras insinuation om att Nils Ahnlund före sin död hade hittat ännu fler felaktigheter, ledde till misstankar gentemot deras uppsåt. Helt i anslutning till Palmes egen tolkning menade Svenson att ”[d]et hela är ett led i en serie akademiska befodringsstrider”.⁹⁶ De debatter som fördes mellan Palme och hans akademiska motståndare var tydligt förankrade i historiekulturens politiska och kognitiva dimensioner, genom att både vetenskapliga ideal och ideologiska argument – främst beskyllningar – återfanns i debatterna.

Motsättningen mellan det pedagogiska och det vetenskapliga uppdraget i läroböckerna för folkskolan var fokalpunkt i flera debatter på 1950-talet: hur skulle vetenskapens torra källkritiska konstateranden förenas med de intresseväckande aspekterna som ansågs hänga samman med pedagogiska överväganden? Palmes lärobok och hans utspel i frågan utgjorde ett gott exempel också i den debatten. Att lyfta fram en känsla för objektivitet, orsakskedjor och systematiska kunskaper om övergripande utvecklingslinjer, kunde vara bra, men inte på bekostnad av det historiska intresset. Detta togs upp i en ledare i tidskriften *Folkskolan* under rubriken "Forskningen och läroböckerna i historia":

Frågan är självfallet inte menad som förstucken kritik mot en efter vetenskapliga normer skriven lärobok – den vetenskapliga sanningen står naturligtvis över all kritik. Men det är ändå en fråga, som kan anses aktuell just nu. Det dramatiska, färgrika, mustiga och fantasieggande, dvs. det som ofta gjorde oss, som nu sitter i katedrarna, så fascinerade av detta mångfacetterade ämne, allt detta tycks tyvärr sitta trångt i modern historieskrivning.⁹⁷

Även i detta debattinlägg poängteras historiens inneboende mening. Att synen på vad denna mening är har förändrats genom ny forskning ses dock som ett problem för historieintresset. Att i en för vissa nödvändig omläggning av historieämnet bibehålla intresset sågs som tämligen svårt. Dels var de "osanna berättelserna" väldigt fantasieggande, dels tolkades de nya kraven på en historieundervisning om "hela folkets historia" som ett avsteg från personskildringarna.⁹⁸ Däremot ansåg en del debattörer att problemen hade lösts "undan för undan" och att Palmes (och Lönnroths) uttalanden i ämnet inte tillförde något egentligt nytt.⁹⁹

Palmes kritiker, bland andra redaktören för *Pedagogisk tidskrift*, Adolf Söderlund, såg också läroboken som ett förebådande av vad de nya skrivningarna i utbildningsplanen för folkskolan från 1955 skulle kunna innebära. Detta kopplades också samman med att de nya mer radikala lärarna och seminaristerna utgick från en kritisk blick på historien i stället för från ordentliga historiska kunskaper: "Med sådana förutsättningar kan dessa lärare lätt falla offer för en ny sorts lärobok i historia för folkskolan där det mest framträdande draget är *omvärderingar* av de flesta gamla forskningsresultaten."¹⁰⁰ En delvis annorlunda motsättning blir synlig i detta uttalande, nämligen motsättningen mellan å ena sidan historieundervisning som disciplinärt kritiskt tänkande och ifrågasättanden och å andra sidan historieundervisning som fostrande till särskilda värden: ett enhetligt nationellt kulturellt minne. Denna stridlinje fanns också i övergripande diskussioner om skolan och kan beskrivas som en motsättning mellan en patriarkalisk och en vetenskapligt rationell utbildningskonception.¹⁰¹

Överlag förefaller det mesta av kritiken mot Palmes lärobok ha kommit från historiker och läroverkslärare, medan lärare i folkskolan snarare debatterade boken som ett utslag av en

ny form av historieundervisning som delvis välkomnades, men framför allt inte gällde bokens sakinhåll utan principiella frågor om barns lärande. Även om det i folkskollärarpresen också lyftes fram problem med boken fanns ofta ett tydligt erkännande av dess kvaliteter när det gällde att möta den nya undervisningsplanens intentioner.¹⁰² Detta kan förklaras på olika sätt. Dels hade inte folkskollärarna, till skillnad från läroverkslärarna, någon djupare ämnesutbildning vilket kan ha gjort dem mer intresserade av skolans uppdrag i sin helhet än av eventuella historiska sakfel, och dels var skolan mitt uppe i en större omstrukturering, som innebar ett tydligare samband mellan folkskola, realskola och gymnasium. Denna omstrukturering innebar på kort sikt att historieundervisningen i realskolan, där läroverkslärare undervisade, skulle bygga på sjätte årets folkskola.¹⁰³ Vad eleverna lärde sig genom att använda Palmes lärobok skulle således avgöra vad de kunde när de kom till realskolan och detta återropades explicit i några av debattinläggen.¹⁰⁴ På längre sikt innebar också enhetsskolereformen och den stundande grundskolan att realskola och folkskola integrerades.¹⁰⁵

I debatten om Palmes lärobok återropades också föreningen Nordens historiska facknämnds granskning.¹⁰⁶ I den framhöll historikern Sven Grauers och läroverksadjunkten Gunnar Ander, som representanter för den svenska facknämnden, lärobokens torftiga behandling av de övriga nordiska länderna.¹⁰⁷ Poängen med föreningarnas läroboksgranskning var nu inte att svenska historiker skulle granska svenska läroböcker, utan att historiker i de nordiska länderna skulle granska varandras läroböcker.¹⁰⁸ Intressant i sammanhanget är att Palmes läroböcker även granskades av de finländska och norska facknämnderna. I båda fallen var kritiken inte tillnärmelsevis så kraftig som den svenska nämndens hårda dom. Framför allt lyftes inte frågan om utrymme för övriga nordiska länder till något generellt plan, även om behandlingen av vissa specifika händelser ansågs för rudimentära. I stället framhölls till exempel beskrivningen av unionsupplösningen 1905 som ”en glede” att läsa.¹⁰⁹ Föreningarna Nordens historieläroboksrevision kan också beskrivas som ett nationellt försvar av den äldre historieskrivningen där det kan förväntas att en mindre nationalistisk historieskrivning bemöttes mer positivt i övriga nordiska länder jämfört med i det land läroboken i fråga kom ifrån. Nämnderna bestod till stor del av konservativa och nationellt inriktade forskare.¹¹⁰ Att den svenska facknämnden var mer kritisk till en lärobok som ifrågasatte de svenska nationella myterna kan i så fall ses som en given konsekvens av nämndernas sammansättning och uppdrag.

Palmes försvar av läroboken gick efter två linjer. En utgick från på att bemöta beskyllningarna om sakfel och därmed försvara den vetenskapliga grunden i läroboken:

Påståendet om de 180 sakfelen är inte bara grundfalskt. Jag tycker att det är mycket allvarligt [...] att det framställts [...] fastän varje mera insiktsfull historiker genast ser att de allra flesta av anmärkningarna beror på kritikernas hjälplösa okunnighet om nyare litteratur och om de historiska källorna (samt i en del fall på rena förvrängningar och förtolknings av vad som verkligen står i läroboken).¹¹¹

Här bemöts kritiken på samma premisser som den uttalats. Palme hävdar helt enkelt att hans kunskaper om källorna, och därmed hans forskning, är bättre än kritikernas. Han anger inte någon annan syn på förhållandet mellan vetenskap och läroböcker, utan menar att det han har skrivit är vad som borde stå i varje lärobok om nu läroböckerna ska bygga på vetenskap. Här förfäktar Palme, som han oftast gjorde, en ”bästa” historia med dess inneboende mening. Alla elever har så att säga rätt till sanningen, såsom den beskrivs i den senaste forskningen.

Försvaret efter den andra linjen gick ut på att väl styrkta hypoteser från nyare forskning var bättre än gamla propagandalögner. Här lyfts en annan syn på vilken vetenskap som borde ligga till grund för läroböckerna. I försvaret efter denna linje frångår han delvis sitt eget program för hur läroböcker ska skrivas då han delvis suddar ut skillnaden mellan möjligheter och sannolikheter i sin iver att göra upp med tidigare lärobokskanon. Detta är också en konsekvens av ett annat krav han reste gentemot läroboksförfattare: att där meningsskiljaktigheter finns, välja ett sätt att se på saken och vara konsekvent:

Det är en tung börda som läggs på en läroboksförfattare genom kravet att i omstridda frågor ta ställning mellan de skilda åsikterna efter noggrann prövning. Detta krav gör det t.ex. nödvändigt att läroboksförfattaren är aktiv forskare. [...] Hur någon kan vilja bestrida själva kravet har jag svårt att förstå. Det kan överhuvudtaget inte vara tal om att läroboksförfattaren ska tvingas skriva mot sin egen uppfattning [...]. Man kan inte fixera vad som ska stå i läroboken genom något slags majoritetsbeslut bland forskarna, och än mindre får man begära consensus doctorum, ty det vore i förra fallet att försöka fastställa *sanningen* genom votering efter opinionsbildning, i det senare fallet att lämna veto på livstid åt den obekvämmaste och mest konservativa.¹¹²

Här anlägger Palme ett synsätt som inte direkt påvisar hans egen syn som överlägsen, snarare att det inte finns något objektivt sätt att se på forskning med olika infallsvinklar och därmed förenade resultat. Hans synsätt ska stå i hans lärobok, inte för att det är bättre än andras, utan för att det är hans, och han kan bara förfäktat sin egen syn i vilken han måste vara konsekvent. Detta går också igen i det förord han och Lindell skrev till boken där de proklamerar att det är deras (Palmes) uppfattning som kommer att lysa igenom. Detta utgör ett klart övergivande av den epistemologiska grundsynen som gör gällande att det finns en sanning som historiker kan (och bör) nå och som elever bör lära sig. Här drar i stället Palmes argumentation mot ett mer ”disciplinärt” synsätt där historievetenskapens förutsättningar blir mer synliga även för skolans elever, åtminstone om de använder flera läroböcker.

Problemet med nya rön kontra gamla, och hur debatter som pågår inom vetenskapen ska beskrivas i just läroböcker för tio–tolvåringar påpekade Palme själv i ett av sina svar till läroboksnämnden. Att generalisera och inte hamna i långa utläggningar om olika sätt att se på saker och ting var viktigt, tyckte Palme, men det var också viktigt att lyfta fram de senaste rönen och faktiskt generalisera utifrån dem:

[D]et får inte ske att han [läroboksförfattaren] åsidosätter sanningskravet genom att skjuta fram det mindre viktiga i den moderna forskningens ofta komplicerade bild av händelser och personer och i stället framhäver sådant som numera ter sig mindre betydelsefullt, bara för att det av gammalt haft en plats i skolböckerna.¹¹³

Vidare menade Palme att han hade lärt sig av folkskollärare vid olika typer av fortbildningar att barn i den aktuella åldern inte uppfattade nyanseringar och resonemang kring skilda förklaringar till olika fenomen. Tvärtom hade han fått lära sig att detta försvårade inläringen.¹¹⁴ Detta torde också vara ett av de stora problemen för Palme i förhållande till andra läroböcker, och kanske ett övergripande problem för läroböckers förhållande till den historiska vetenskapen. Nya rön kan svårligen inkorporeras i läroböcker för yngre barn med mindre än att de ställs emot en äldre syn på saken. Vill man nå samma generaliserbarhet med nya rön, måste de gamla kastas ut. Renodlas väldigt partikulära forskningsresultat till hela resonemang och generaliseringar får det till konsekvens att hela historien förefaller ha bytts ut från en lärobok till en annan. Palmes synsätt förutsätter alltså på sätt och vis en förändring mot ett mer kritiskt ”disciplinärt” förhållningssätt i historieundervisningen. Samtidigt var det tydligt att det han ville att eleverna skulle lära var historien i sig, med sin förment inneboende mening.

Palmes två delar av läroboken för folkskolan trycktes i sammanlagt 21 000 exemplar varav endast 3 541 exemplar av första delen och 263 (sic) av den andra såldes. Vad gäller övriga läroböcker för realskolan och gymnasiet ansåg förlaget att det stod klart i början av 1964 att deras satsning på läroböcker i historia författade av Sven Ulric Palme var ett misslyckande. Dels hade Palme bara skrivit två av de sex planerade delarna (även om Palme ansåg att han skrivit alla delar, men att förlaget valt att avsluta samarbetet i förtid),¹¹⁵ dels hade dessa sålt mycket dåligt. I slutändan ville inte heller förlaget stödja Palmes försök att förändra läroböckerna i historia, utan gav honom själv skulden för de dåliga försäljningssiffrorna: ”Den bristande framgången anser vi huvudsakligen bero på undermåligheten i detaljarbetet, alltså inte så mycket på aktioner från Dina akademiska medtävlare.”¹¹⁶

Historievetenskapen och historieläroböckerna

Hur kan en genomgång av debatten om en lärobok skriven av en kontroversiell historiker och dessutom knappt använd i skolorna, bidra till vår förståelse av relationen mellan historievetenskap och historieläroböcker? Det enkla svaret är att den utmaning mot 1950-talets historieläroboksgenre som Palmes lärobok utgjorde blir ovanligt pregnant i och med att denna lärobok hade sin upprinnelse i en från uttalat vetenskapligt håll riktad kritik emot de befintliga läroböckerna. Därmed sätter diskussionen om denna parentes i lärobokshistorien (som Palmes lärobok ändå får anses vara med tanke på hur lite den användes) relationen mellan historievetenskap och historieläroböcker för ungdomsskolan i ett mycket tydligt ljus.

Debatten på 1950-talet måste betraktas utifrån att den utspelade sig under en period när historieämnet ifrågasattes på grund av dess koppling till nationalismen, i en tid när nationalismen var moraliskt bankrutt.¹¹⁷ Dessutom var diskussionen förbunden med en föreställning om historievetenskap som just en vetenskap, i den naturvetenskapliga bemärkelsen. Historia skulle som forskningsämne utgöra en vetenskapligt underbyggd beskrivning av det förflutna och skolämnet skulle enligt flera debattörer (på olika sidor) förhålla sig till detta genom att balansera det torra och det intresseväckande, det vetenskapliga och det pedagogiska. Idag kanske ett vetenskapligt förhållningssätt till historieundervisning snarare skulle fokusera på att skapa förutsättningar för eleverna att tänka historiskt och kritiskt, eller till och med medvetandegöra historiens diskursiva karaktär, något som bara skymtar fram i debatten på 1950-talet.¹¹⁸ Det fanns dock även betydande likheter med dagens debatt.

Den kanske mest slående likheten mellan den debatt som försiggick under våren 1957 och den debatt vi stundtals fortfarande har om läroböckerna i historia är den tydliga dikotomiseringen av historievetenskap/historieforskning och ideologi. Ett av problemen i en debatt där beskyllningar om politiska ställningstaganden och ideologisk historieskrivning är framträdande är att den helt bortser från att historiekulturen *alltid* har en politisk dimension. Dikotomiseringen vetenskap–ideologi är inte möjlig att upprätthålla. Den debatt jag har beskrivit ovan drevs också av en parallell dikotomi, nämligen modern vetenskap–traditionell vetenskap. Detta känns också igen från dagens diskussioner där man ibland talar om ideologidriven, relativistisk vetenskap (exempelvis poststrukturalistisk feministisk vetenskap) och en påstått objektiv vetenskap.

Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att beskriva de ”senaste” historiska rönen eller ”framkanten” av den historiska vetenskapen i bestämd form, vilket framgår av den här

studien. Det kan dröja många årtionden innan det med säkerhet går att säga vilken forskningslinje som fick flest efterföljare och som därför i efterhand betraktas som den dåvarande framkanten. Vilka forskare vid våra universitet står idag vid framkanten och vilka är att betrakta som bakåtsträvare eller bara akterseglade? Med vilken måttstock ska vi mäta? Om alla var överens om var forskningsfronten ligger i ett särskilt historiskt ämne skulle väl alla lägga sig där och det skulle inte längre vara en front, utan en bas. Detta resonemang förde också Palme i sitt försvar av läroboken för folkskolan: han kunde bara företräda sin egen linje, inte en enhetlig historievetenskap. Dock hävdade han även att mycket av det som stod i andra läroböcker var passé och han anklagade andra historiker för en ”hjämlös okunnighet”. Palme ansåg att något viktigt hade hänt inom historievetenskapen, och det var han inte ensam om.¹¹⁹ Det fanns dock gott om historiker som inte tyckte att något avgörande hade hänt och att man inte alls stod vid en så kallad vändpunkt. Som idéhistorikern Daniel Nyström påpekar i sin historiografiska studie av arbetarhistoria och kvinnohistoria är metaforen ”vändpunkt” illa vald när det gäller hur vetenskapen utvecklas eftersom den ”bekräftar vedertagna föreställningar om forskningens historia snarare än kritiskt granskar dem”.¹²⁰ Det vore lätt att säga att Palme var före sin tid då flera reformer senare gjordes i riktningar som han hade pekat ut (till exempel människan i centrum av historieundervisningen, fäderneslandets degradering och ett kritiskt förhållningssätt), men det förminskar det meningsutbyte han var inblandad i till en i efterhand konstruerad debatt med klara vinnare och förlorare. Framför allt missar ett sådant synsätt att kritiskt granska våra egna föreställningar om forskningens historia.

Läroböckerna före Palmes låg inte efter vetenskapen på 1950-talet, utan de var ett uttryck för *en* syn på historia som fanns i samhället *och* bland historiker. De låg inte i linje med vissa forskares syn på var vetenskapen befann sig (mest framträdande här var Lönnroth och Palme), medan andra hävdade att de låg i denna linje, eller i alla fall så nära som man kunde begära (som till exempel Ahnlund och Höjer). Utifrån vad som framkommit här och vad som i tidigare forskning sagts om dessa frågor är det dock tämligen uppenbart att historieforskning ofta kan vara mer dynamisk än läroböcker, kanske helt enkelt för att forskare *vill* komma med något nytt, något som även Palme påtalade i andra sammanhang.¹²¹ Läroboksförfattare däremot vill att deras text ska kännas igen, att den nya upplagan ska kunna användas parallellt med den förra, och att så stora delar av den uppenbart säljande originaltexten – skriven av någon sedan länge avliden ikon, en Odhner eller en Grimberg – ska finnas kvar, vilket kanske ger läroboken en konserverande effekt på undervisningen i sin helhet.¹²² Ovanpå detta ska läroboksförfattaren också spegla vad som står i läro- och kursplan,

vilket inte alltid stämmer överens med vare sig de senaste rönen från forskningen eller med vad som stod i tidigare upplagor av samma lärobok.

I den här studien har det också framkommit att statlig granskning upplevdes som godtycklig av både författare och kritiker, samt att förhandlingen om vad som skulle finnas i läroboken fortsatte i granskningsprocessen. Den utgjorde inte en kontrollstation där läroböckernas innehåll sattes i relation till något som de utifrån redan fastställda kriterier *skulle* innehålla. I stället tenderade granskningen att bli ytterligare en arena för förhandlingen om historien på ett tämligen förutsättningslöst sätt. Sett ur ett inomvetenskapligt perspektiv förefaller en debatt som försiggick inom akademien, och som gällde huruvida Palme var en duktig historiker eller inte, ha fått sin fortsättning på en annan arena.

I debatten om läroböcker, som Palme själv initierade i början av 1950-talet och i dispyten om hans egen lärobok sattes olika dimensioner av historiekulturen i centrum. Debattörerna dikotomiserade vetenskap och pedagogik/ideologi (som en enhet), även om logiken i den kognitiva dimensionen ibland ställdes mot logiken i den estetisk/pedagogiska (främst i granskningarna från Statens läroboksnämnd) och ibland mot logiken i den politiska dimensionen (främst i diskussionen med andra akademiker). Dikotomiseringen satte därmed fokus på två olika spänningar i historiekulturen: mellan förment objektiv vetenskap och ideologidriven propaganda, samt mellan vetenskapen och det pedagogiska hantverket.

I stor utsträckning var dock de inblandade överens om att det fanns *en* historia, som vetenskapen skulle – och kunde – nå och som också undervisningen borde följa efter bästa förmåga, men på ett intresseväckande sätt. Men i den här debatten fanns också tendenser till förespråkanden av en mer historiografiskt färgad historieundervisning, där elever fick ta del av förutsättningarna för den historiska vetenskapen, samt ges ett mer kritiskt tänkande.

Tendensen att sätta upp dikotomier, särskilt mellan vetenskap och ideologi, går igen i debatten om historia i skolan och historievetenskapen idag, som syntes i den korta debatt som uppstod i kölvattnet av *Dagens Nyheter*'s ”avslöjande” om bristen på namngivna kvinnor i historieläroböckerna. En viss typ av vetenskap, ofta den traditionella – den som utmanas – ses som objektiv och ideologilös, medan den utmanande vetenskapen ses som ideologidriven, och ibland också tvärtom. I ett retrospektivt perspektiv, blickande tillbaka på en debatt från 1950-talet, står det tämligen klart att båda sidor i debatten hade tydliga ideologiska förtecken, även om debattörerna själva ansåg sig drivas av vetenskaplighet och objektivitet.

Summary: Historical scholarship and history teaching: Sven Ulric Palme and the history textbooks for primary school of the 1950s

Between 1950 and 1958, Swedish historian Sven Ulric Palme (1912–1977) was engaged in a lively discussion on historical scholarship and how history is taught at school. This article utilizes these debates for studying the relationship between scholarship and teaching, by particularly focusing on Palme's criticism of history textbooks, in addition to his own 1956 textbook written for the ages of 10–12. By focusing on a controversial historian like Palme, who previously criticized the history textbooks used in Swedish schools, the aim is to shed some light on how debates on the relationship between scholarship and teaching emphasize different dimensions of historical cultures. The results of this study show how scholarship and teaching are dichotomized in the concepts of historical science versus pedagogical issues or historical science versus ideological conceptions. In both cases, the historical sciences are seen as objective and untouchable. However, the study also shows how this dichotomy is difficult to uphold, as historical scholarship, just like historical culture in general, is always a matter of negotiation. The results of historical scholarship are a part of a negotiation over what the cultural community this scholarship is supposed to make sense of finds interesting and important. History textbooks are part of the same negotiation and their content is not the result of historical scholarship trickling down; the negotiation instead continues as shown in the example of Palme's textbook.

Keywords: Sven Ulric Palme, history textbooks, historical scholarship, historical culture

¹ Se till exempel "Kvinnorna saknas i skolans historieböcker", *Dagens Nyheter* 15/1 2015; Amanda Björkman, "Låt inte Fridolin skriva om historien", *Dagens Nyheter* 6/2 2015; Dick Harrison, "Ett historiskt misstag", *Magasinet Neo* 2015:2; Aron Modig, "Nej till politisk styrning av läroböcker", *Historieläraarnas förenings årsskrift* 2015, s. 138–139.

² Se till exempel Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm 1969, s. 278–281; Stig Hadenius & Claes-Olof Olsson, *Historieböckerna i det nya gymnasiet. En undersökning av tiden efter 1918 utförd på uppdrag av Statens läroboksnämnd*, Stockholm 1970, s. 33; Göran Andolf, *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820–1965*, Stockholm 1972, s. 256–257; Sture Långström, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*, Umeå 1997, s. 213; Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001, s. 327–355; Lena Almqvist Nielsen, *Förhistorien som kulturellt minne. Historiekulturell förändring i svenska läroböcker 1903–2010*, Umeå 2015, s. 114. Se även Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Höör 2012, s. 252–279, som menar att berättelserna förändras fort och långsamt samtidigt, beroende på perspektiv.

³ Se till exempel Roger Johansson, *Kampen om historien. Ådalen 1931. Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*, Stockholm 2001, s. 339–353; Janne Holmén, *Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Uppsala 2006, s. 333–336. I båda dessa fall är det dock beskrivningar av samtidshistoria som undersöks. Dessa kan kanske förväntas ha en snabbare förändringstakt. Se även Niklas Ammert, *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund/Uppsala 2008, s. 208.

⁴ Se till exempel Frances FitzGerald, *America Revised. History Schoolbooks in the Twentieth Century*, Boston 1979; Peter Seixas, "Schweigen! die Kinder! or, does postmodern history have a place in the schools", i

Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives, Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), New York 2000; Bruce VanSledright, "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education, *Review of Research in Education* 2008:1, s. 109–146; Joseph Moreau, *Schoolbook Nation. Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor 2003; David Cannadine, Jenny Keating & Nicola Sheldon, *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*, Basingstoke 2011; Michael Fordham, "Disciplinary history and the situation of history teachers", *Education Science* 2012:2, s. 242–253.

⁵ Se även Maria Grever & Siep Stuurman (red.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, Basingstoke 2007.

⁶ Magnus Hultén, "Scientists, teachers and the 'scientific' textbook. Interprofessional relations and the modernisation of elementary science textbooks in nineteenth century Sweden", *History of Education* 2016:2.

⁷ Michael Apple, *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, New York, 1993. Se även Helge Jordheim, "Negotiating negotiations. Theorising a concept – conceptualising theory", i *Negotiating Pasts in the Nordic Countries: Interdisciplinary Studies in History and Memory*, Anne Eriksen & Jón Viðar Sigurðsson (red.), Lund, 2009, s. 13–37.

⁸ Sven Ulric Palme & Birger Lindell, *Historia. Del 1, fjärde till sjätte skolåret*, Stockholm 1956, s. 7.

⁹ "Hugskott eller objektivitet i läroböcker för skolbarn?", *Svenska Dagbladet*, 7/4 1957.

¹⁰ Alf W. Johansson, "Sven Ulric Palme. Kontroversiell historiker och popularisator", i *Svenska historiker – från medeltid till våra dagar*, Ragnar Björk & Alf W. Johansson (red.), Stockholm 2009, s. 602.

¹¹ Johansson 2009, s. 596–599.

¹² För en genomgång av Palmes produktion se Alf W. Johanssons artikel i *Svenskt biografiskt lexikon: Sven Ulric A Palme*, urn:sbl:7986, *Svenskt biografiskt lexikon* (2015-06-12).

¹³ Johansson 2009; Klas Åmark, "Sven Ulric Palme och hans stora seminarium", i *Historier från Frescati. En vänbok till Kerstin Israelsson*, Per Thullberg, Jarl Torbacke & Klas Åmark (red.), Stockholm 1995. Se även Gunnar Unger, "Namn att minnas. Sven Ulric Palme", *Svensk tidskrift* 1961:2, s. 119–122.

¹⁴ Håkan Gunneriusson, *Det historiska fältet. Svensk historievetenskap från 1920-tal till 1957*, Uppsala 2002, s. 133, 159; Sven Ulric Palme, *Sverige och Danmark 1596–1611*, Uppsala 1942.

¹⁵ Sture Bolin, "Sju svenska historiker", *Scandia* 1953/1954:2, s. 221. Bolins skrift är hans sakkunnigutlåtande för den lediga professorsstolen i Uppsala efter Erik Lönnroth. I maj 1955 utnämndes Sven A. Nilsson till Lönnroths efterträdare på stolen. Gunneriusson 2002, s. 182–184.

¹⁶ Se Nils Ahnlund, *Historiska kungsord. En polemik med efterspel*, Stockholm 1954, särskilt s. 53. Se även Gunneriusson 2002, s. 175–182.

¹⁷ Bolin 1953/54, s. 224.

¹⁸ Bolin 1953/54, s. 226–229.

¹⁹ Se Bernard Eric Jensen, "Historie i og udenfor skolen. Findes her et historiedidaktisk paradigmeskift?", i *Historiedidaktik i Norden 4*, Sirkka Ahonen et al. (red.), Kalmar 1990; Långström 1997, s. 75; Staffan Selander, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*, Lund 1988, s. 19.

²⁰ Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004, s. 160–166.

²¹ För en beskrivning av skillnaderna mellan ett kommunikativt minne (som bygger på kommunikationen av personligt upplevda händelser) och ett kulturellt minne (som är institutionaliserat och inte "behöver" levande ögonvittnen), se Jan Assman, *Cultural Memory and Early Civilization. Writing, Remembrance, and Political Imagination*, Cambridge 2011, s. 34–44.

²² Seixas 2000, s. 19–37, särskilt s. 20.

²³ Se till exempel Avner Segall, "What is the purpose of teaching a discipline, anyway?" i *Social Studies – the Next Generation. Re-searching the Postmodern*, Avner Segall, Elizabeth E. Heilman & Cleo H Cherryholmes (red.), New York 2006.

²⁴ Peter Novick, *That Noble Dream. The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. Cambridge 1988; Keith Jenkins & Alun Munslow (red.), *The Nature of History Reader*, London 2004.

²⁵ Kopplingen mellan Seixas tre förhållningssätt till historieundervisning och olika genrepositioner som historiker intar har också poängterats. Jenkins & Munslow 2004; Robert J. Parkes, "Teaching history as historiography. Engaging narrative diversity in the curriculum", *The International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2009:2. Dessutom finns en viss koppling till Sven Sørdring Jensens kategorisering av undervisningstyper. Sven Sørdring Jensen, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn 1978.

²⁶ Cannadine, Keating & Sheldon 2011, s. 165.

²⁷ Sven Ulric Palme, "Historia för folkskolan", *Samtid och framtid. Tidskrift för idépolitik och kultur* 1950:9, s. 530–531 (alla citat på dessa sidor).

²⁸ Här menade Palme att det ofta är ganska enkelt att fastställa vad som är uppenbart falskt och att historiker ofta är överens om det.

-
- ²⁹ Ernst Bernheim, *Lehrbuch der historischen Methode. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte* 2. uppl., Leipzig 1894, särskilt s. 137. Se även Rolf Torstendahl, *The Rise and Propagation of Historical Professionalism*, London 2015, s. 112.
- ³⁰ Palme återkommer till dessa tre typer av kunskap i Sven Ulric Palme, ”Omvälvningen i svensk historieskrivning”, i *Ny kunskap. Översikt över vetenskapens senaste forskningsresultat*, C.E. Sjöstedt (red.), Stockholm 1952a, s. 306–8.
- ³¹ Carl Grimberg, Ragnar Wirsén & Ragnar Svanström, *Sveriges historia för folkskolan*, Stockholm 1950.
- ³² Palme 1950, s. 532.
- ³³ Ibid.
- ³⁴ Granskning av Grimberg-Wirsén-Svanström, lärobok för folkskolan del 1, granskad av John S. Ericson, 3/6 1950, EVI:5, Statens läroboksnämnds arkiv (SLA), Riksarkivet, Stockholm (RA), s. 1–3.
- ³⁵ Palme 1950, s. 533.
- ³⁶ Palme 1950, s. 536. Detta finns fortfarande kvar i åtminstone vissa läroböcker för mellanstadiet, se Anders Persson, ”Mormor, önskade tyskar och en hänsynslös dansk. Några reflektioner om identifikation och mening, efter en kritisk läsning av en nytgivnen lärobok för den svenska grundskolans mellanår”, i *Kulturell reproduktion inom skola och nation*, Urban Claesson & Dick Åhman (red.), Hedemora 2016, s. 251–267.
- ³⁷ Sven Ulric Palme, *Historien och nuet*, Stockholm 1954, s. 32.
- ³⁸ Ibid., s. 34. Jämför Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivning som ideologisk maktresurs*, Stockholm 2001.
- ³⁹ Palme 1954, s. 35.
- ⁴⁰ Sven Ulric Palme, ”Skolans läroböcker och den historiska forskningen”, i *Nordiska historikermötet i Åbo 1954*, Olof Mustelin (red.), Åbo 1955a, s. 61.
- ⁴¹ Palme 1955a, s. 62 (kommentarer till föredraget).
- ⁴² Palme 1954, s. 35–36 (citatet på s. 35).
- ⁴³ Sven Ulric Palme, ”En gammal rabulist kommer tillbaka”, *Stockholms-Tidningen*, 25/5 1955b.
- ⁴⁴ Palme 1955b.
- ⁴⁵ Palme 1952a, s. 294.
- ⁴⁶ Palme 1952a, s. 299–300.
- ⁴⁷ Palme 1954, s. 36. Förmodligen syftar Palme på SOU 1948:27, *1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, Stockholm 1948, s. 164 och kanske även kursplanen för Historia med samhällslära i gymnasiet: *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1954:14, s. 173. Skrivningen var också kvar i undervisningsplanen för folkskolan 1955 samt i läroplanerna för grundskolan 1962 och 1969. *Undervisningsplan för rikets folkskolor* (Upl55), Stockholm 1955, s. 97; *Läroplan för grundskolan* (Lgr62), Stockholm 1962, s. 252; *Läroplan för grundskolan. Allmän del* (Lgr69), Stockholm 1969, s. 184.
- ⁴⁸ Se Zander 2001, s. 332, not 80 (s. 544).
- ⁴⁹ Palme & Lindell 1956; Sven Ulric Palme & Birger Lindell, *Historia. Del 2, sjunde skolåret*, Stockholm: 1958.
- ⁵⁰ Kopia av brev från Sven Ulric Palme till Johan Hansson (Natur och Kultur), 27/1 1954, handlingar från bokförlaget Natur och Kultur (NK), vol. 42, V Sven Ulric Palme (SUP), Palmeska släktarkivet (PSA), Stockholms stadsarkiv (SSA).
- ⁵¹ Förnyat kontrakt upprättat mellan Sven Ulric Palme och bokförlaget Natur och Kultur, 1/3 1957, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA.
- ⁵² Palme & Lindell 1956, s. 8.
- ⁵³ För nämndens uppgifter och senare utveckling se Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*, Linköping 2009.
- ⁵⁴ Protokoll vid Statens läroboksnämnds sammanträde 21/7 1955, A:17, SLA, RA, s. 6. För uppgiften om förnyad sättning av boken se brev från Johan Hansson (Natur och Kultur) till Sven Ulric Palme, 8/12 1955, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA: ”[...] alldeles enastående i vår erfarenhet är att en bok fått sättas om från början till slut”.
- ⁵⁵ Granskning av Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Nils Annerud, 28/2 1956; Allan Jansson, 7/3 1956, EVI:15a, SLA, RA.
- ⁵⁶ Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Allan Jansson, 7/3 1956, blad 3.
- ⁵⁷ Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Allan Jansson, 7/3 1956, blad 3.
- ⁵⁸ Se till exempel Tommie Lundqvist, ”Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen. Historieämnet i den obligatoriska svenska skolans undervisnings- och läroplaner 1878–1980”, *Kronos* 1988:1; Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien. Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*, Lund 2013, s. 61–62.
- ⁵⁹ Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Allan Jansson, 7/3 1956, blad 2.
- ⁶⁰ Protokoll vid Statens läroboksnämnds sammanträde 13/3 1956, A:17, SLA, RA, s. 51.
- ⁶¹ Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Allan Jansson, 7/3 1956.
- ⁶² Brev från Erik Lönnroth till Statens läroboksnämnd, 31/3 1956, EVI:15a, SLA, RA.

-
- ⁶³ Brev från Erik Lönnroth till Statens läroboksnämnd, 31/3 1956.
- ⁶⁴ Brev från Allan Jansson till Statens läroboksnämnd, 21/5 1956, EVI:15a, SLA, RA, s. 1.
- ⁶⁵ Grimberg, Wirsén & Svanström 1950.
- ⁶⁶ *Vem är vem? – Stor-Stockholm*, red. Paul Harnesk. Stockholm 1962, s. 1245.
- ⁶⁷ Palme-Lindells lärobok för skolåren 4–6, del 1, granskad av Berit Borell, 26/4 1956, EVI:15a, SLA, RA.
- ⁶⁸ Kopior av brev till Allan Jansson (10/2 1956), Berit Borell (16/5 1956), byråchefen T Arén (5/6 1956) från Sven Ulric Palme, NK, vol. 42 V SUP, PSA, SSA.
- ⁶⁹ Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 24/5 1956, A:17, SLA, RA, s. 69.
- ⁷⁰ Kopia av brev från Sven Ulric Palme till byråchefen T. Arén, 5/6 1956, s. 2.
- ⁷¹ Brev från Berit Borell till Statens läroboksnämnd, 17/7 1956, EVI:15a, SLA, RA.
- ⁷² Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, ”Med anledning av lektorn fil. doktor Berit Borells utlåtande”, 9/5 1956, EIV:14, SLA, RA.
- ⁷³ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd ”Med anledning av rektor Allan Janssons utlåtande”, 24/3 1956, EIV:14, SLA, RA.
- ⁷⁴ Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 19/7 1956, A:18, SLA, RA, s. 5–6.
- ⁷⁵ Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 27/6 1958, A:19, SLA, RA, s. 95; Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 29/7 1958, s. 3; Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 21/8 1958, s. 14, de två senare i A:20, SLA, RA.
- ⁷⁶ Kopia av brev från Sven Ulric Palme till Birger Lindell, 22/7 1956, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA.
- ⁷⁷ Kopia av brev från Sven Ulric Palme till Birger Lindell, 22/7 1956; Kopia av brev från Sven Ulric Palme till redaktör Albjörn, bokförlaget Natur och Kultur, 22/7 1956, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA.
- ⁷⁸ ”Forskningen och läroböckerna i historia”, ledare, *Folkskolan* 10, okt–nov 1956, s. 161.
- ⁷⁹ Se till exempel Ahnlund 1954.
- ⁸⁰ Inlagan inkom 9/3 1957: Broomé, Löfgren & Nerman, ”Till Statens läroboksnämnd”, EIV:14, SLA, RA. En kopia finns också i Sven Ulric Palmes arkiv: NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA. I inlagan påpekas att den presenterar ”ett begränsat urval av de mycket omfattande anteckningar om oriktigheten i läroboken, som gjorts av framlidne professorn Nils Ahnlund” (s. 2). Enligt Håkan Gunneriusson höll också Ahnlund på med en recension av en bok av Palme när han avled i januari 1957: Gunneriusson 2002, s. 207.
- ⁸¹ Broomé, Löfgren & Nerman, ”Till Statens läroboksnämnd”.
- ⁸² Broomé, Löfgren & Nerman, ”Till Statens läroboksnämnd”, s. 2.
- ⁸³ Broomé, Löfgren & Nerman, ”Till Statens läroboksnämnd”, s. 8, 43. Se Palme & Lindell 1956, s. 83, 350.
- ⁸⁴ Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde, 4/4 1957, A:18, SLA, RA, s. 58.
- ⁸⁵ Brev från Ivar Seth till Statens läroboksnämnd, 17/3 1957, EV:3, SLA, RA.
- ⁸⁶ Ivar Seth, ”Litteraturoversikt 1956–1957”, *Historielärarnas förenings årskrift* 1956–1957 (1957), s. 90.
- ⁸⁷ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, 31/3 1957, EIV:14, SLA, RA, s. 1. Befordringsärendet gällde en professur vid Stockholms högskola, som i slutändan gick till Gunnar T. Westin. Se Gunneriusson 2002, s. 207–208.
- ⁸⁸ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, 31/3 1957. ”Mina kritiker” eller ”aktionen mot mig” nämns på i princip varje sida i det 15 sidor långa brevet.
- ⁸⁹ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, 31/3 1957, s. 2.
- ⁹⁰ Brev från Birger Nerman till Statens läroboksnämnd, 27/4 1957, EIV:14, SLA, RA.
- ⁹¹ *Svenska Dagbladet*, 7/4 1957.
- ⁹² Protokoll fört vid Statens läroboksnämnds sammanträde 2/5 1957, A:18, SLA, RA, s. 64–65. Remissvaren från Erik Lönnroth och förlaget Natur och Kultur hänvisade till Palmes svar. Brev från Erik Lönnroth till Statens läroboksnämnd, 15/4 1957 och brev från redaktören Albjörn till Statens läroboksnämnd 24/4 1957, båda i EIV:14, SLA, RA.
- ⁹³ Margit Söderholm, ”Eleven, historieläraren och docent Palmes läroböcker”, *Tidning för Sveriges läroverk* 1957:23, s. 582–83.
- ⁹⁴ Alf Åberg, ”En läroboksskandal”, *Svensk tidskrift* 1957:2, s. 121. Det fanns förstås även lärare som godtog och försvarade Palmes lärobok. Se till exempel Rune Stensson, ”Kritik av kritik”, *Tidning för Sveriges läroverk* 1957:25, s. 642–643; Carl-Göran Ekerwald, ”Demokrati och historieundervisning”, *Östersunds-Posten*, 28/8 1957.
- ⁹⁵ Sven G. Svenson, ”Den s.k. läroboksskandalen”, *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning*, 3/4 1957.
- ⁹⁶ Svenson 1957.
- ⁹⁷ ”Forskningen och läroböckerna i historia”, ledare, *Folkskolan* 10, okt–nov 1956, s. 162.
- ⁹⁸ Karl Larsson, ”Historieundervisningen inför enhetsskolereformen”, *Folkskolan. Svensk lärartidning* 1956: 9–10, s. 166. Se även Palme 1950.
- ⁹⁹ Karl Larsson, ”Den grundläggande historieundervisningen”, *Folkskolan. Tidskrift för federationen Sveriges allmänna folkskolläraförörening* 1957:1, s. 22–23.
- ¹⁰⁰ Adolf Söderlund, ”Riktiga skolbarn i riktig skola”, *Pedagogisk tidskrift* 1958:1–3, s. 33.

-
- ¹⁰¹ Se till exempel Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg 2005 (1986), s. 258–267.
- ¹⁰² Se till exempel Bert Ramboldt, ”Ros och ris åt historieböcker”, *Folkskolläraernas tidning* 48, 1956, s. 16–17;
- ¹⁰³ Se *Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan*, Stockholm 1955, s. 16–17, 103.
- ¹⁰⁴ Se till exempel Seth 1957.
- ¹⁰⁵ Se till exempel Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, 7 uppl., Lund 2004, s. 116–122. För motsättningen och diskussionen om anknytningen mellan folkskola och läroverk, se till exempel Åke Isling, *Kampen för och emot en demokratisk skola. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm 1980, s. 238–286.
- ¹⁰⁶ Seth 1957.
- ¹⁰⁷ Sven Grauers och Gunnar Ander, ”Yttrande över Palme-Lindell: Historia, del 1”, 14/3 1957, EV:2, SLA, RA.
- ¹⁰⁸ Se Elmersjö 2013.
- ¹⁰⁹ Norsk granskning av Palme-Lindell, Historia, del 2 i korrektur (Haakon Vigander), 28/9 1957, vol. 194, Foreningen Nordens arkiv, Riksarkivet, Oslo. Se även Finländsk granskning av Palme-Lindell, Historia, fjärde till sjätte skolåret (Walter von Koskull och Axel Mickwitz), odaterad, vol. 151, Pohjola-Nordens arkiv, Riksarkivet, Helsingfors.
- ¹¹⁰ Se Elmersjö 2013, s. 293–302.
- ¹¹¹ Sven Ulric Palme, ”Historielärarna och opinionsbildningen”, *Tidning för Sveriges läroverk* 1957:23, s. 583–584.
- ¹¹² Palme citerad i *Svenska Dagbladet* 7/4 1957 .
- ¹¹³ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, ”Med anledning av lektorn fil. doktor Berit Borells utlåtande”, 9/5 1956, EIV:14, SLA, RA, s. 2.
- ¹¹⁴ Brev från Sven Ulric Palme till Statens läroboksnämnd, 9/5 1956, s. 2–3.
- ¹¹⁵ Kopia av brev från Sven Ulric Palme till Johan Hansson, bokförlaget Natur och Kultur, 20/2 1964, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA.
- ¹¹⁶ Brev från Johan Hansson, bokförlaget Natur och Kultur till Sven Ulric Palme, 27/1 1964, NK, vol. 42, V SUP, PSA, SSA.
- ¹¹⁷ Zander 2001, s. 462.
- ¹¹⁸ Peter Lee, ”None of us was there’. Children’s ideas about why historical accounts differ”, i *Historiedidaktik i Norden* 6, Sirkka Ahonen et al. (red.), Köpenhamn 1996; Fordham 2012; Robert J. Parkes, ”Postmodernism, historical denial, and history education. What Frank Ankersmit can offer to history didactics”, *Nordidactica* 2013:2.
- ¹¹⁹ Se till exempel debatten mellan Erik Lönnroth och Bertil Boëthius i *Historisk tidskrift* 1950–1951: Erik Lönnroth, ”Är Sveriges historia oföränderlig?”, *Historisk tidskrift* 1950, s. 380–391; Bertil Boëthius, ”Principfrågor”, *Historisk tidskrift* 1951, s. 55–64.
- ¹²⁰ Daniel Nyström, *Innan forskningen blev radikal. En historiografisk studie av arbetarhistoria och kvinnohistoria*, Malmö 2015, s. 245.
- ¹²¹ Sven Ulric Palme, *I den historiska trapetsen*, Stockholm 1952b, s. 245.
- ¹²² Detta gäller nu inte bara läroböcker i historia, se till exempel Christer Wigerfelt, ”Läromedlen bromsar skolans utveckling”, *KRUT. Kritisk utbildningstidskrift* 2006:3–4, s. 16–20, som tar upp språkläromedel.