

Om historie-elementarism

Om euklidisk elementarism utgörs av en pedagogisk metod som går ut på undervisa genom att sönderdela studieobjektet i mindre delar och sedan sätta ihop det igen och låta eleven gradvis lära sig om helheten via de små delarna så bär historie-elementarismen på andra särdrag.

Här ges en förklaring av objektet inte av dess delar, dess beståndsdelar, den minsta beståndsdelan utan det ges en historisk förklaring till objektet. Alla förklaringar av något kan utgöras av tillämpningar av denna metod. Historieämnet i sig kan vara en form av den, förklaringen av den politiska historien.

En metod som numera vanligen avfärdas som otillfredsställande är den att inleda undervisningen i historia, eller till och med låta den bestå uteslutande av något man kan kalla basfakta, vissa företeelser i historien som man måste börja med. Det klassiska exemplet som ges när denna metod nämns med en negativ konnotation är att lära eleverna vissa viktiga årtal. Dessa ska läras in som en utanläxa utan att historiska sammanhang tas upp. De historiska sammanhangen, orsakskedjor etc. anses av belackarna av denna metod nödvändiga för förståelsen av historien, av samband, utveckling, skeenden etc.

Denna metod har delvis övergetts och nu förespråkas andra tillvägagångssätt. En av dem är den kronologiska metoden. Med den kronologiska metoden ges studieobjektet en tillkomsthistoria, utvecklingen kan följas, från hur det skapades, genom alla faser och perioder som den gått igenom, en historia ofta formulerad som bestående av förändring eller mer permanenta tillstånd som leder fram till nutiden. En tidsskala ges som beskriver huvudmomenten i en utveckling.

Många gemensamma drag kan konstateras mellan denna syn och det elementaristiska som jag behandlat tidigare.

Något som ligger långt från dagens verklighet, elevens omvärld, utgör inledningen för lärogången, i detta fall någontings första ursprung. Detta inleder lärarens uppläggning, disposition. Sedan följer en serie händelser som beskriver en utveckling. Metoden skiljer sig från det elementaristiska så till vida att det inte rör sig om ett byggande, varje delmoment upplevs inte som vilande på det andra i en konstruktion. Snarare är det en följd, en horisontell linje där det ena följer på det andra. Detta sker kronologiskt och denna metod kännetecknar den historiepädagogik som ofta brukas. Eleven följer på något sätt med i en framåtskridande rörelse.

Att kronologiskt påvisa hur något har utvecklats är den primitivaste och vanligaste dispositionen, det må gälla grundskolan, gymnasiet eller högskolan. Den används huvudsakligen i ämnet historia. Att ta med historisk bakgrund eller utveckling i andra ämnen är ovanligare. All historia förpassas till ämnet historia. Detta kan sägas utarma de andra ämnena som skulle må bra av inslag som tar upp ämnenas historia, viktiga upptäckter t.ex. Att ge historiska tillbakablickar i andra ämnen än historia är också inte främmande för kursplanerna, men görs i praktiken inte så ofta.

Den elementaristiska, historiska dispositionen har en bestämd början, ett urelement, eller en urhändelse, som ibland får formen av grundarmyt, som kursen eller lektionen inleds med. I fortsättningen på lektionen eller kursen, som kan sträcka sig över många år, följer sedan en

redogörelse för den historiska utvecklingen av studieobjektet, ofta indelad i tidsperioder, ofta i sekler.

Att söka ett ursprung till utvecklingen är inte en oskyldig eller oviktig sysselsättning. En början till något blir en sorts skapelseberättelse och får ett sken något mytiskt, något som är alltings upphov. Ett religiöst inslag kan bli följden som så ofta i dessa sammanhang (kunskap kan ibland vara omgärdad av religiösa föreställningar). En väg bakåt blir ett kännetecknande särdrag i fastslåendet av detta urelement. Ett ursprung, ett alltings början måste fastslås för att den kronologiska tidsaxeln ska kunna ta sin början. Det är därför ursprunget verkar så viktigt. Där finns den första orsaken. Dock brukar den endast leda till antikens Grekland och sedan förloras i förhistoriens dimmor.

Den eventuella religiösa prägeln eller tanken att nutiden är beroende av det förflutna, bestäms av detta ursprung. Därmed skulle hela samhällets, människans, civilisationens existens bero på detta urögonblick då allt tog sin början. Kanske blir då denna metod inte mindre "seriös" än den elementaristiska. Förespråkare kan också luta sig tillbaka på en hävdvunnen tradition. Detta är den grundligaste metoden, den som traderats och använts i alla tider. Det är en förutsättning för vidare studier, en nödvändig exercis som sedan leder fram till intressantare spörsmål, en transportsträcka som måste tillryggaläggas som introduktion innan något väsentligare kan avhandlas (t.ex. en betraktelse som rör samtiden).

På ett annat plan följs också den elementaristiska och den historiska metoden åt. Det finns en liknande distansering, en objektivisering som gör det möjligt att betrakta historien utifrån. Den är nödvändig för att undkomma den prägel av obegriplighet som annars skulle ta överhanden. Den är en metod att överkomma de problem som skolan ställs inför, det som det utsätts för på grund av oförmågan hantera det svårgripbara och komplexa.

Den inre logik som kännetecknade elementarismen återfinns också i historieämnet med denna metod. Historien framskrider, om man ser på det i efterhand, inte på ett slumpmässigt sätt. Med distans och efter en abstraktionsprocess kan man se att det finns en konsekvens i historien, den styrs av lagar, en händelse leder till den andra. Logiken tycks vara en orsakslag, något utlöser något, något händer till följd av något annat. Att historien drivs av lagar kan, om man ska nämna det, också hänföras till gestalter inom filosofin som Hegel, Marx och alla de som sett samhällen bli mer och mer utvecklade enligt universella principer, de som ansett att mänskligheten skrider framåt enligt speciella mönster.

Metodens långsamhet kan inte nog betonas. Att gå tillbaka till ursprunget och detaljerat följa historiens utveckling är förmodligen inte ett effektivt sätt att lära ut något. Målet förståelse av nuet nås i praktiken aldrig. Tanken att dagens värld förklaras av historien är inte längre ett hållbart argument för att försvara historieämnet. Det förflutna verkar ha företräde framför nuet. Nuet liksom i alla elementaristisk pedagogik har ingen styrelse, ingen kan se det med den klara blick som uppstår när man ser på det förflutna. Historien har form på ett annat sätt, där finns linjer (utvecklingslinjer), mönster kan skönjas som passar en elementaristisk pedagog. Dessa former och mönster inverkar på psyket på samma sätt som upptäckter gjort i alla tider. Det är upptäckter av lagar och mönster som slår människan och fyller henne med något som kan kallas för insikt, insikt i något som förut var fördolt för henne. Historien kan förklaras med kausalitetens lagar. Historien måste ha gått till på det vis som skedde, enligt detta synsätt.

Det faktum att pedagogen ser lagbundenheter och mönster i historien har andra konsekvenser. Lagar blir lätt till regler. Dessa ska läras in och eleven ska kunna dem. Speciellt ska då inpräntas den moraliska läxan att det som sker sker av en anledning. Handlingar som en människa utför får konsekvenser. På detta sätt ska eleven lära sig att det eleven gör kan få konsekvenser på samma sätt som det fått i historien. En kausalitetsmoral kan därvid skapas.

Metoden kan som sagt appliceras på alla ämnen, stora eller små, också i andra hänseenden. Inslag kan ofta vara forna upptäckter eller praktiker som institutionaliserats och gått i arv inom systemet. Varje ämne är i praktiken baserat på övningar och uppgifter som vilar på upptäckter gjorda i det förflutna. Det brukar dock inte nämnas, någon datering av upptäckten görs ofta inte och många tillfällen att fördjupa sig i historiska sammanhang i andra ämnen än historia går förlorade.

Ett speciellt förhållande råder när det rör sig om ämnet historia, d.v.s. det ämne som kallas så i kursplanen. Denna så kallade "historia", som brukar vara den politiska historien, är ett ämne som har det förflutna som objekt. Här blir själva den utvecklingsprocess som i andra ämnen ofta förbises föremålet för studier. Kronologin studeras per se och utgör hela idén till kursplan.

Ändå är historia också ett ämne som passar in i den allmänna traditionen inom skolsystemet med ämnen som inte förändras. Det förflutna undergår en förvandling från något levande till något orörligt och dött i den stund som den blir till historia. På så sätt blir det förflutna, liksom varje elementaristiskt ämne oföränderligt. Det förändras inte mera, inte längre. Därför passar det in i en elementaristisk inställning till undervisning. Det har blivit evigt.

Just därför kan historia aldrig vara ett samtidsämne utan att förlora sin identitet. Historia når aldrig fram till samtiden. Där skulle den inte längre vara bestämd och avslutad, inte vara ett objekt lämpat för studier. Dagens historia är i rörelse och går inte att frysa för att låta det studeras. Några säkra utsagor skulle inte kunna fällas, inget egentligt vetande skulle kunna uppstå. Enligt ett synsätt som karakteriserar den elementaristiske historikern vet vi inte vad som händer i nutiden. Vi måste vänta för att förstå.

Historien är till skillnad från nuet avslutad och kan ses på av människor som inte har något med skeendet att göra. Därigenom kan det göras till något avlägset och främmande. Det verklighetsfrämmande som finns inom den elementaristiska metoden blir här framträdande. Den elev som vill veta något om nuet kan bara bli besviken, menar elementaristen. Här finns inga givna sanningar, ingen säker kunskap. Källkritiken är inte utvecklad. All den vetenskapliga arsenal av kritiska metoder som garanterar att uppgifterna motsvarar alla krav på tillförlitlighet har ännu inte utvecklats. Falska identiteter kan inte avslöjas (sådant tar tid och kräver stor intellektuell ansträngning), partiskhet och intressen kan inte fastställas etc.

Ibland menar en del tillskyndare av historieämnet att nuet förklaras av det förflutna och att endast studier i historia kan visa varför vi har det som vi har det idag, att det vi ser omkring oss (om någon lärare skulle pröva detta pedagogiska grepp, att relatera till nutida verklighet) har haft en historia som är oundgänglig för dess förståelse.

Detta är enligt mig en vanlig ingrediens i den historiska elementarismen. Historie-elementarismen inom pedagogiken skulle utmärkas av att ett urämne, ett urelement, skapas genom att gå tillbaka hela vägen någots tillblivelse. Denna "arche" skulle på något sätt vara inledningen på den

pedagogiska förklaringen. Den räckta av händelser som sedan följer och som leder fram till dagens verklighet blir fortsättningen och målet blir nutiden.

I ämnet historia har de senaste decennierna nya tankar tagit form som fått visst genomslag i kursplanerna från 1994 och 2011. Dessa har använts i utarbetandet av det nya historieämnet som det satsas mycket på och som har blivit ett kärnämne på gymnasiet. En mer reflekterande inställning till ämnet har lett till att undervisning ska ägnas åt funderingar kring elevens uppfattning om tid, identitet, egen livshistoria, olika typer av upplevelser etc. som ska leda till något som kallas "historiemedvetande". Detta ska bibringas eleven utan att det ges avkall på något genomgripande sätt från det elementaristiska tankemönstret.

Så här kan det låta

"Ämnet historia utvecklar kunskaper som gör det möjligt att se sig själv och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Syftet med utbildningen är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess struktur (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000, sid 76)

"Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar beredskap inför framtiden" (ibid.)

Ett av målen i historia är således att ge en förklaring av nutiden vilket är en förändring från den modell som vi renodlat som den strikt kronologiska av det förflutna, en ordning som ytterst sällan medför att nuet införlivas i undervisningen. Att framtiden också ska ingå i ämnet historia kan ses som en nydaning. Dock är det en viktig ingrediens i den filosofiska övningen kring tidsfrågor. Lite senare i texten går författaren ett steg längre och skriver att

"I historieämnet är tiden och historiemedvetandet överordnade begrepp." (ibid. sid .77)

Ett sådant sätt att uttrycka sig för tankarna till slutsatsen att filosofin kring historiemedvetandet utgör en av de största influenserna på historieämnet och förpassar egentligen alla övriga råd och rekommendationer till en underavdelning av historiemedvetandets pedagogik.

I läroplanen 2011 är den inledande paragrafen till kursplanen i historia präglad av samma idéstoff: "Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid. (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 sid. 172)

"Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig en historisk referensram och en fördjupad förståelse för nutiden (ibid.).

Nuet tycks här vara ett rekommenderat studieobjekt. Det nås dock via studier i det förflutna vilket kan verka paradoxalt. Än värre kan det dock formuleras. Enligt läroplanen från 2011 (och i den från 1994) står att det inte är nuet som är det viktigaste för historieundervisningen utan ...framtidens:

”I alla undervisning är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför framtiden samt utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande” (ibid. sid. 9)

Tänkarna finns alltså kvar, har en framträdande ställning i och med att de formuleras så tydligt och ges en framskjuten plats i textmaterialet. I kommentarmaterialet till kursplanerna 2011 som framtagits för lärarna och pedagogerna innehar historiemedvetande en ännu mer framskjuten position:

”Historia är till för att skapa sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Det övergripande syftet med undervisningen i historia är därför att utveckla elevernas *historiemedvetande*. (Kommentarmaterial till kursplanen i historia sid. 6)

Historiemedvetandet enligt kommentarerna ska innefatta kunskaper som ger en historisk referensram och kronologisk överblick:

”Ett centralt syfte med undervisningen i historia är att eleverna ska tillägna sig *en historisk referensram*. Det innebär att de ska få kunskaper om tidsperioder, händelser och personer i det förflutna, liksom om olika processer bakom samhällsförändringar. En historisk referensram är grundläggande för att man ska förstå sin egen tid och kunna förhålla sig till den tid som ska komma: varför ser samtiden ut som den gör och hur kan framtiden tänkas se ut.” (ibid. sid. 7)

Vidare:

”I den historiska referensramen ingår även att eleverna ska få möjligheter att utveckla *en kronologisk överblick*. Det är inget självändamål att kunna ange årtal. Däremot är en grundläggande förståelse för kronologin i olika skeenden en förutsättning för att kunna resonera om orsaker till, och konsekvenser av, förändringar i samhället.) (ibid. sid. 8)

Både referensramen och den kronologiska överblicken betecknas som ”grundläggande”, vilket har betydelse i den här bokens analys av elementaristiskt tänkande. Det är som jag föreslagit tidigare en synonym till elementär och tyder på det betraktelsesätt som jag studerat i denna bok.

Denna tanke avspeglas också i de intervjuer som Jimmy Holst gjort (se nedan) vilket tyder på att dessa idéer också verksälls i den dagliga praktiken i skolorna.

Vid närmare jämförelse kan iakttas att den nu ratade metoden med årtal (övergiven basfaktametod) och de två ”grundläggande” metoderna ”historisk referensram” och ”kronologisk överblick”, kan sägas stå i förbindelse med varandra. För att rätt kunna förstå, diskutera, tolka, etc. historiska händelser måste de ges en identitet, de måste bestämmas i tid. Även årtal måste läras in även om fokus lagts på sammanhang och annat.

Omnämmandet av tidsbegrepp, leder tanken till samma slutsats. Tidsbegreppen som jag också hänföra till elementaristisk undervisningsmetod, ersätter årtalen och gör det på ett sätt som kan innebära att den ursprungliga basfaktametoden inte nämnvärt förändras. Nya ord ska läras in, tidsbegrepp, istället för årtal.

Utan att analysera närmare vad historiemedvetandefilosofin betyder i alla dess former, dess historia har tyskt ursprung, det finns en omfattande litteratur i ämnet (det tycks ha varit en viktig del i

historieämnets återkomst på skolarenan) så vill jag bara påpeka att enligt mitt perspektiv är kunskaper om nutiden via kunskaper i historia en fatal omväg. Det kronologiska finns kvar vilket den nästföljande meningen tyder på: eleven kan "få möjlighet att utveckla en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna skapat och förändrat samhällen och kulturer" och detta tar förmodligen upp merparten av den avdelade tiden (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 sid. 172). Det är fortfarande den långsamma metoden. Det är en metod som fokuserar på det förflutna och inte på nutiden. Samtidsperspektivet förblir perifert och något som kommer i fråga förmodligen endast när det kronologiska berättandet är avklarat, d.v.s. i slutet av lärogången.

Den elementaristiska inställningen och en bild av hur kursplaner används i praktiken ges i en uppsats av Jimmy Holst som väl inte är någon auktoritet men som ändå visar hur kursplanerna griper in i lärarens arbete. (Holst 2010). Han har i intervjuer med historielärare frågat "varför är historia viktigt?" Flera av de intervjuade, menar han, trycker på att "historia är viktigt för att förklara dagens samhälle" (sid. 32) och för att "förstå varför det ser ut som det gör idag." "Det talas om nutidsförståelse" skriver han; "att man ska ha lite förståelse för vad som händer i omvärlden, vad som tas upp på nyheterna eller att man kan förstå varför det ser ut på ett visst sätt i ett land då man exempelvis är ute och reser"

Här kan man också läsa att det kronologiska uppfattas som "grundläggande". När de viktigaste målen för undervisningen diskuterades kom det kronologiska i första rummet. Lärarna nämnde att "det är viktigt att arbeta med tidslinjer och kronologi" (sid 33). Det är "grundläggande" för en vidare förståelse av ämnet och ett viktigt mål med A-kursen som det framställs är att "försöka få eleverna att tänka kronologiskt och skapa en förståelse för olika tidslinjer" (sid 33). Alla lärarna utgick från en kronologi i sin undervisning.

Detta gällde i för sig gymnasiet men man kan förmoda att liknande tankegångar finns "på golvet" också i grundskolan. Det "grundläggande" är numera kronologin baserad på tidsbegrepp, inte fakta som det en gång var. Enligt den elementaristiska modellen ska sedan de händelser som uppstått analyseras som skeenden i den orsakskedja som går tillbaka till ett ursprung.

Att studera nuet skulle bättre göras genom att studera ett annat ämne än historia som har det förflutna som föremål. Att studera framtiden, om detta leder till historiemedvetenhet, borde ske inom områden där moderna prognostekniker kan användas och studeras. Prognoser om framtiden görs inom de flesta fält, all ekonomisk, politisk verksamhet måste planeras och kännedom om framtida utveckling är hårdvaluta. Den som kan veta vad som sker i framtiden har förutsättningar att lyckas väl. Dock kan prognoser sällan göras för längre perioder. Statsplanerare och företag planerar för kortare tider, för längre perioder är det omöjligt att veta i förväg. Med en informativ pedagogik kan detta förklaras och utläggas tydligt och klart för eleven. I jämförelse med sådan undervisning framstår det nya historieämnet som en förvirrande övning och något som inte kan grunda sig i vare sig teorin eller praktiken. Den kunskap om framtiden som kan hänföras till bredare utvecklingslinjer blir i sådana fall mest en försöksverksamhet som behandlar människans natur, evolutionen, eller profetior om jordens undergång. Andra ämnen vilket jag propagerar för kunde också bara hjälpligt tjäna i sådana strävanden.

Den nioåriga historie-elementaristiska kursplanen

Den sammanhängande, nioåriga kursplan, från årskurs ett till nio, i historia från 2011 uppvisar de historie-elementaristiska kännetecknen och förtjänar att tas upp eftersom de är så tydliga. Den tar sin början med det som ligger längst bort, det mest avlägsna i tiden (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* sid. 173-177). Under de tre första åren är undervisningen integrerad och uppvisar endast delvis drag av elementaristisk metod. Dock nämns tre tidsperioder som ska läras in: "stenålder, bronsålder och järnålder". Mer uppenbart blir det elementaristiska sedan i årskurserna 4-9. I årskurs 4-6, heter det, avhandlas tidernas begynnelse fram till 1850. Detta sker helt enligt en kronologisk ordning, period för period. Tidernas begynnelse är fixerad till stenåldern enligt texten. "Norden befolkas" är den första raden. Sedan nämns tre perioder som ska behandlas, "stenåldern, bronsåldern och järnåldern", liksom i årskurserna 1-3. Sedan följer vikingatiden, "Nordens kulturmöten", medeltiden, kristendomens införande, o.s.v. Det första "blocket" rubriceras "Kring forntiden och medeltiden, till cirka 1500". Sedan följer "Norden och Östersjöriket Sverige, cirka 1500-1700". Till sist kommer "Ökat utbyte och jordbrukets omvandling, cirka 1700-1850".

Alla nymodigheter till trots på andra plan, så kvarstår det kronologiska som det normgivande för kursens disposition. Under dess tre år (årskurs4-6) ska perioden från stenåldern till 1850 beskrivas i kronologisk ordning.

Den ansats till tematik som kan spåras, både i rubrikerna och i de punkter som sedan mer i detalj går igenom innehållet, bär också drag av samma pedagogik. Tematiken anger ett perspektiv på en given period, en period som är insatt i en kronologisk ordningsföljd.

Att läraren kan variera detta och lägga upp kursen som han/hon vill är möjligt men förmodligen har kursplanen satt normen för hur stoffet ska disponeras. Den "kronologiska överblick" som är ett uttalat mål ges med denna kronologiska ordningsföljd.

På högstadiet årskurs 7-9 ligger fokus först på den internationella, globala historien. Samma kronologiska metod används. I årskurs sju börjar man med "forna civilisationer" och går fram till cirka år 1700, i den första fasen, sedan följer en period 1700-1900 där man går igenom "industrialisering, samhällsomvandling och idéströmningar". Nästföljande segment, 1800-1950 bär rubriken "imperialism och världskrig"

Som avslutning föreslås en blick på svensk 1900-tals historia: "demokratisering, efterkrigstid och globalisering"

Att samma pedagogiska metod används i alla årskurser är skrämmande ensidigt. Den variation i perspektiv och utblickar som vore önskvärd lyser med sin frånvaro.

Dessutom kan de ideal som uttrycks i kursplaner och läroplan inte uppnås. Att se det nuvarande eller det framtida i denna disposition låter sig inte göras. Om kursplanen följs noga kopplas sällan det förflutna till nuet eller framtiden och hela dispositionen är förfelad.

Dispositionen har alla de brister som jag påpekat innan, långsamhet, avsaknad av aktuella frågor och problem, beröringspunkter med dagspolitik, historiska händelser i nutiden, alla de möjligheter som finns när det gäller inhämtandet av aktuell information utnyttjas inte eftersom inget av detta föreslås

som innehåll. De spår av det förflutna som ska sökas i nuet stannar ur studier av det förflutna och blir därför av sekundär betydelse, något som sällan används och som mer är till för att rättfärdiga historieämnet än för att seriöst ta sig an moderna frågor.

Detta syns i det lilla utrymme som avsätts för det aktuella. Endast en punkt i det nioåriga programmet tar upp aktuella dagsfrågor och detta i ett avslutande skede av undervisningen, det sista segmentet i årskurs 7-9. Här förespråkas att läraren tar upp "aktuella konflikter i världen". Fokus är också på att se dessas historiska rötter. "Historiska perspektiv på dessa konflikter" är anvisningen för hur det ska behandlas.

Allt tyder på att grundskolans historieundervisning är avsedd att vara en sammanhängande kurs över nio läsår. Dess början utgörs av stenåldern och dess slut av aktuella frågor i nutiden. Det är en perfekt illustration av hur den elementaristiska pedagogiken liksom föds spontant ur alla diskussioner kring planeringen av undervisningen.

Även användandet av "begrepp" tyder på att det kronologiska tänkesättet är förhanden. Det är tidsbegrepp som betonas, det verkar gälla beteckningar på perioder som anses vara de viktigaste. De tre första, "stenålder, bronsålder och järnålder" ingår i lågstadiets kursplan. I mellanstadiet anges "forntiden, medeltiden, 1500-talet, 1600-talet och 1700-talet" som de viktigaste, eller åtminstone de först nämnda. "Vikingatiden", "medeltiden", "stormaktstiden" och "frihetstiden" är också angivna. Dessa begrepp utgörs dels av kända perioder dels av sekel.

Under de sista tre åren i högstadiet ägnar man utrymme åt världshistoria och då blir begreppen mindre beroende av den svenska historien. De tidsbegrepp som då ska läras in är "antiken, mellankrigstiden, efterkrigstiden och kalla kriget"

De första tre åren tycks det historie-elementaristiska inte vara så framträdande. Med tiden accentueras det dock och blir normen under de följande sex åren

Man kan ana att skolgången återupprepar historien, det nio åren blir en historisk resa genom svensk historia och världshistorien. I början betonas det nordiska och det svenska. Världshistorien blir avslutningen. Utvecklingen verkar gå från det nationella och avslöjas i tiden till det stora, världshistorien och det aktuella.

En perfekt historie-elementaristisk disposition. Den inleds i forntiden och avslutas i nuet, rättare sagt, når aldrig fram till nuet. Det sista tidsbegreppet som nämns är kalla kriget vilket, som bekant, slutade 1989.

Det kan vara av intresse att här återge den kursplan som jag citerat eftersom den så tydligt illustrerar mönstret. Allt kan inte inordnas i den elementaristiska modellen. Mycket handlar om annat. Just därför kan det vara intressant att se för den oinvid så att alla kan bilda sig en egen uppfattning.

Att innehållet kan variera, att det står läraren fritt att inkludera vad jag kallar icke-elementaristiska inslag t.ex. aktuella frågor, populärvetenskap, massmediefenomen, nutida forskning etc. är självklart. Den fastlagda dispositionen måste dock följas och i stort kan man säga att det elementaristiska har företräde.

Det kan vara värt att citera de passusar med föreskrifter som inspireras av elementaristisk pedagogik. Det rör sig om några sidor som här följer. De illustrerar tydligt den pedagogik som jag vill kritisera. (Kursplan för historia 2011 sid. 174-175 och 176-177)

Årskurs 4-6

Kring forntiden och medeltiden, till cirka 1500

- Norden befolkas. De utmärkande dragen för stenåldern, bronsåldern och järnåldern.
- Nordens kulturmöten med övriga Europa och andra delar av världen genom ökad handel och migration, till exempel genom vikingatidens resor och medeltidens handelssystem.
- De nordiska staternas bildande.
- Kristendomens införande i Norden. Religionens betydelse för kulturer och stater i Sverige och de övriga nordiska länderna samt konsekvenser av dessa förändringar för olika människor och grupper.
- Några av de europeiska upptäcktsresorna, deras betydelse och konsekvenser.
- Vad arkeologiska fynd, till exempel myntskatter och fynd av föremål från andra kulturer kan berätta om kulturmöten och om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.

Norden och Östersjöriket Sverige, cirka 1500 —1700

- Nordens och Östersjöområdets deltagande i ett globalt utbyte, till exempel av handelsvaror, språk och kultur.
- Den svenska statens framväxt och organisation.
- Det svenska Östersjöriket. Orsakerna till dess uppkomst och konsekvenser för olika människor och grupper runt Östersjön. Migration till och från samt inom det svenska riket.
- Reformationen och dess konsekvenser för Sverige och övriga Europa.
- Vad historiska källor, till exempel brev och andra dokument, kan berätta om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män jämfört med i dag.

Ökat utbyte och jordbrukets omvandling, cirka 1700—1850

- Sveriges och Nordens ekonomiska och kulturella globala utbyte, till exempel i form av järnexport och genom resor till Asien.
- Jordbrukets omvandling och dess konsekvenser för människor.
- Den stora folkökningen samt dess orsaker och konsekvenser för olika människor och grupper.
- Framväxten av parlamentarism, partiväsen och nya lagar i Sverige.
- Vad historiska källor, till exempel dagböcker och arkivmaterial, kan berätta om Sveriges historia och om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.

I årskurs 7-9

Forna civilisationer, från förhistorisk tid till cirka 1700

- Jämförelser mellan några högkulturers framväxt och utveckling fram till 1700-

talet, till exempel i Afrika, Amerika och Asien.

- Antiken, dess utmärkande drag som epok och dess betydelse för vår egen tid.
- Vad historiska källor från någon högkultur, till exempel i Asien eller Amerika, kan berätta om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.

Industrialisering, samhällsomvandling och idéströmningar, cirka 1700—1900

- Den ökade världshandeln mellan Europa, Asien, Afrika och Amerika.
- Industrialiseringen i Europa och Sverige. Olika historiska förklaringar till industrialiseringen, samt konsekvenser för olika samhällsgruppers och människors levnadsvillkor i Sverige, Norden, Europa och några olika delar av världen. Migration inom och mellan länder.
- Revolutioner och framväxten av nya idéer, samhällsklasser och politiska ideologier.
- Vad historiska källor kan berätta om människors och gruppers strävan att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsvillkor, till exempel genom uppfinningar, bildandet av fackföreningar och kampen mot slaveri.

Imperialism och världskrig, cirka 1800—1950

- Den europeiska dominansen, imperialism och kolonialism.
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen.
- De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag.
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta.

Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid

- Demokratisering i Sverige. Bildandet av politiska partier, nya folkrörelser, till exempel kvinnorörelsen, och kampen för allmän rösträtt för kvinnor och män. Kontinuitet och förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet.
- Framväxten av det svenska välfärdssamhället.
- Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige.
- Kalla krigets konflikter, Sovjetunionens sönderfall och nya maktförhållanden i världen.
- FN, nordiskt samarbete och framväxten av Europeiska unionen (EU).
- Aktuella konflikter i världen och historiska perspektiv på dessa.
- Hur historiska källor och berättelser om en familjs eller släkts historia speglar övergripande förändringar i människors levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.