

Bilder av det förflutna

*En etnologisk studie av historieundervisningens framväxt
i det åländska samhället*

Ida Hughes Tidlund

Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap
Examensarbete 15 hp
Etnologi
Etnologi – Magisterkurs
Vårterminen 2015
Handledare: Barbro Blehr
English title: Images of the past – an ethnological study of the
history education on the Åland islands since 1922



**Stockholms
universitet**

Abstract

This study examines the development of a local history education, as taught in the compulsory levels of primary, middle and high school in Åland. The Åland islands have had a unique status of autonomy within the state of Finland since 1922, when the islands, after the Finnish independence from Russia, wished to reunite with Sweden but were made autonomous as a compromise. Åland therefore controls its own education system. This essay examines how the contents of school history have been adjusted to a regional interpretation and meaning of the past. The empirical sources are schoolbooks, school curricula, archive documents regarding education, and interviews with teachers, schoolbook authors and officials. The period examined is from 1922 until today. The aim is to show how an understanding of the past correlates with a changing present situation, how the past is made meaningful and embedded in the local region, and how these processes are connected to the formation of a collective identity and its continuation. This is done by integrating theories of collective memory mediation, national identity processes and didactic theories focusing on history as taught in school.

Keywords: schoolbooks, memory processes, history education, collective identity, transgenerational mediation

Innehållsförteckning

<i>1. Inledning</i>	1
Bakgrund	1
Syfte och frågeställningar.....	1
Åland då och nu.....	2
Forskningssammanhang	3
Varaktiga identiteter	6
Verklighet, narrativ och minnen.....	7
Begreppförklaring	10
Material och metod.....	11
Forskaren och fältet.....	13
Disposition	14
<i>2. Den första tiden som självstyrande</i>	15
Olika ursprung	15
En finlandssvensk skildring av åländska kamper	16
Lärarnas arbete	18
<i>3. En åländsk historia får form</i>	21
Ett åländskt ursprung.....	22
Åländska kamper	25
Aktörer på olika nivåer	27
<i>4. Skifte och dissonans</i>	30
Ursprung och kamper	30
En debatt bryter ut	33
Dagens läromedel	35
En åländsk känsla	36
<i>5. Avslutande diskussion</i>	39
Käll- och litteraturförteckning	42

1. Inledning

Bakgrund

”Du bor på Åland. Vi har det rätt bra här. Åland och områdena närmast vår ögrupp hör till de bästa platserna på vår jord att bo på. Du och alla andra vill säkert att Åland ska vara en sådan plats också i framtiden. Vi kan alla på något sätt hjälpa till att det ska bli så. För att kunna göra detta måste vi känna Åland.”

Det här citatet finns i förordet till en åländsk lärobok, där författaren vänder sig direkt till eleven (Gustafsson 1982:6). Åland har knappt 29000 invånare och är därför i invånarantal ungefär lika stort som Vallentuna kommun eller Motala tätort. Men Åland är ett speciellt samhälle med eget självstyre, vilket innebär regering, riksdag¹ och flera symboler som ofta förknippas med nationer såsom flagga och frimärken. Den kollektiva identiteten är stark och specifikt åländsk. På Åland förvaltas dessutom skolväsendet av samhällets egna politiska institutioner. Undervisningens innehåll är alltså anpassat efter det lokala samhället. Vilken kunskap anses då nödvändig för bevarandet av Åland? Hur fungerar skolan som en arena i en åländsk identifikationsprocess?

Syfte och frågeställningar

Som man kan se i citatet från skolboken ovan råder det ingen tvekan om att ett åländskt ”vi” finns, och att detta ”vi” kan bevara det åländska samhället genom att känna det. Syftet med denna uppsats är att undersöka den åländska skolan som en arena där detta ”vi” formas, med fokus på undervisning om det förflutna. Jag utgår från teorier om att samhällen med hjälp av det förflutna legitimerar och förklarar dagens situation. Genom att analysera skolundervisningen vill jag se hur bilderna av det förflutna har vuxit fram sedan Åland blev ett självstyrt samhälle. Skolan är inflytelserik och obligatorisk för alla samhällsmedborgare, och dess verksamhet styrs av politiska beslut och ambitioner. Historieundervisning i skolan tar form i aktuell kontext, handlar om det förflutna men med en blick in i en önskad framtid. Uppsatsen är en minnesstudie i den mening att jag utifrån minnesteorier undersöker skolan som förmedlare av minnen som är viktiga för kollektivet, för att se vilket förflutet som blir den sanktionerade historien om samhället, av samhället, förmedlad genom skolundervisning.

Mina huvudfrågor är två. Den första frågan handlar om de övergripande förutsättningarna för undervisning i åländsk historia. När skolan blev åländsk följde inte

¹ Kallas landskapsregeringen respektive lagtinget.

undervisningens innehåll automatiskt med, utan den åländska förankringen har arbetats fram. Genom vilka processer har en historieundervisning med lokalt perspektiv blivit möjlig, trots att elevunderlaget är så pass litet?² Vilka aktörer har varit verksamma? Genom dessa frågor vill jag fånga den organisatoriska ramen runt en åländsk historia som förmedlas i skolan. Den andra frågan gäller innehållet. Det självstyrda samhället är yngre än 100 år och vad som anses som dess historia är i görande. En historisk jämförelse visar att den åländska bilden av det förflutna har förändrats över tid. Vilket innehåll har den åländska skolhistorien, och hur har innehållet förändrats och tvistats om?

En åländsk skolhistoria har vuxit fram parallellt med en nationaliseringsprocess, som därför beaktas. Det betyder inte att jag undersöker huruvida Åland kan kategoriseras som nation eller inte, men att parallellerna lyfts fram när de är relevanta. Uppsatsen undersöker inte heller om den kollektiva identiteten har anammats av eleverna, det vill säga om undervisningen om det förflutna har varit framgångsrik i det avseendet. Däremot beaktas hur undervisningen har ämnat bli meningsfull genom att förankras i elevernas miljö.

Åland då och nu

Åland är ett litet samhälle med unik politisk status och brokig historia.³ Dess geografiska position mitt i Östersjön har orsakat konflikter på och kring ögruppen. Fram till 1809 tillhörde Åland det svenska riket, men blev sedan en del av det ryska imperiet tillsammans med Finland. Efter ryska revolutionen 1917 lämnade Ryssland ifrån sig Finland och Åland. Vad skulle då hända med Åland? Skulle det vara finskt, svenskt eller självständigt? Den så kallade Ålandsfrågan orsakade diplomatisk konflikt mellan Sverige och Finland och stämningen var emellanåt spänd. Till slut ingrep NF (nuvarande FN) och beslutade att Åland skulle vara finskt, men med självstyrelse och garanterad demilitarisering och svenskspråkighet.⁴

Sedan dess har självstyrelsen förstärkts. Det lilla samhället har utvecklat flera nationella symboler och en stark kollektiv identitet. På många områden har Åland självbestämmanderätt, bland annat när det gäller skolsystemet.⁵ Åland utformar sin utbildning efter lokala behov, men också efter lokala begränsningar. Bara de krav som en gymnasieskola

² År 2014 fanns totalt 23 grundskolor med 2856 elever. Elevantalet har legat på en ganska konstant nivå sedan 1922.

³ Åland självstyrelse innebär att det är en territoriell autonomi lik till exempel Kosovo, Wales och Hong Kong. Det finns 48 stycken liknande autonomier i världen, varav alla förutom Åland har tillkommit efter andra världskriget. För mer information se Ackrén:2005.

⁴ I den första så kallade garantilagen förband sig Sverige och Finland att garantera Ålands svenska språk, kultur och lokala traditioner. För mer information se www.regeringen.ax och www.aland.ax

⁵ Ålands självstyrelse är skyddad i Finlands grundlag och kan inte ändras utan lagtingets samtycke. Självstyrelsen innebär demilitarisering och frihet från värnplikt, hembygdsrätt, enbart svenska som officiellt språk, lagting som stiftar lagar för inre angelägenheter och innehar budgetmakt, och en folkvald landskapsregering. Åland lyder under Finland när det gäller utrikespolitik, skattepolitik och domstolsväsende inklusive straffrätt. För mer information om hembygdsrätt se not 15.

måste uppfylla för att få dimissionsrätt (kallas i Sverige studentexamen) avgörs av finska staten. Den åländska skolan har åländska läroplaner som fastställs av landskapsregeringens utbildningsavdelning. Samtidigt är Åland ett landskap i Finland och inte en nation. Den åländska skolan måste på flera nivåer hantera en balans mellan finskt, svenskt och lokalt.

Självstyrelsen var inte ett åländskt initiativ. Den uttalade tanken med Ålandsrörelsen var en så kallad återförening med Sverige.⁶ I en undersökning som gjordes 1999 svarade en överväldigande majoritet av tillfrågade ålänningar att de varken är svenskar eller finnar, utan ålänningar (Rapport ÅSUB, 1999:7f). Under denna tid har alltså en kollektiv identitet vuxit fram. Samma undersökning visar att majoriteten av de som anser sig vara ålänningar anser att kunskap i åländsk historia är en av de viktigaste faktorerna för vidare utveckling av identiteten (1999:16).⁷

Forsknings-sammanhang

I denna studie öppnas dörrarna mellan olika forsknings-sammanhang, med bilden av det förflutna som röd tråd. Skolan som samhällsinstitution har undersökts många gånger. En studie som berör denna är fackdidaktikern Svein Lorentzens ”Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000” (2005) som undersöker skolböckernas betydelse i framväxten av en norsk nationalstat. Lorentzen visar hur skolböckerna förmedlade beteckningar som ”vårt norska land” och ”vårt folk” och samtidigt vissa dygder som läsaren kunde förhålla sig till, bland annat att norrmän var flitiga och hårt arbetande. En sådan självbild kunde stödja föreställningen att norrmännen själva hade byggt sitt land och förtjänat en egen nationalstat.

Skolan kan forma mer än nationella identiteter. Etnologen René León Rosales har i sin avhandling ”Vid framtidens hitersta gräns” (2010) undersökt hur pojkar med utländsk bakgrund i skolan möter och hanterar de subjekspositioner som finns tillgängliga. Med eleven som utgångspunkt undersöker Rosales bland annat hur eleverna förhåller sig till framtiden genom att ”vilja bli något”, som skolan ska hjälpa dem att uppnå, och hur olika villkor och normer om maskulinitet och etnicitet begränsar pojkarnas valmöjligheter. En annan etnologisk avhandling som fokuserar på skolvärldens villkor, men med lärarnas arbete i fokus, är Ann Runfors ”Mångfald, motsägelser och marginaliseringar” (2010). Runfors undersöker hur kategorin ”invandrarbarn” skapas och rekonstrueras i klassrummet genom processer i skolan. Medan ”kulturell mångfald” presenteras som något att respektera i skolans

⁶ Se not 14 för mer information om Ålandsrörelsen.

⁷ Andra faktorer var ökad kunskap om Ålands kultur, samhälle och självstyrelse.

direktiv, arbetar den enskilda läraren med att tillföra ”invandrabarnen” en viss svenskdefinierad kompetens. Avhandlingen visar hur arbetet syftar till att frikoppla eleven från sin ”invandrarkultur” genom att försöka få dem att förhålla sig reflexivt till den, forma dem till människor som skulle kunna delta i samhället med rättvisa förutsättningar, och därmed infoga dem i en framtida samhällsgemenskap.

Skolan som minnesförmedlare är fokus i den norska etnologen Kyrre Kverndokks avhandling ”Pilegrim, turist och elev: Norske skoleturer till dods- og konsentrationsleirer” (2007). Han visar hur ett transnationellt medvetande formas i skolan utifrån minnesprocesser om andra världskriget och Förintelsen, och undersöker hur norska skolelever formas in i en kosmopolitisk minnesgrupp genom att delta i skolresor till koncentrationsläger. Eleverna skapade mening med sina upplevelser genom olika praktiker och dominerande narrativ, och eftersom de själva kroppsligen deltog i resor blev minnena deras egna. Även antropologen Paul Connerton har intresserat sig för hur ritualer överför minnen från en kollektiv till en individuell dimension i ”How societies remember” (1989). Hans huvudtes är att sociala minnen måste kommuniceras för att aktiveras, och han delar in dimensionerna i personliga, kognitiva och vaneminnen (habit memory). Han skriver att kollektivets minnen lämnar avlagringar i kroppen när individen deltar i minnesceremonier och ritualer, och lämnar inte mycket utrymme till individens egen tolkning.

Kommunikationsforskaren James V. Wertsch har i ”Voices of collective remembering” (2002) visat hur det sociala ramverket formar samhällets minnen, och därmed individens. Med avstamp i en utsaga av en rysk skolelev om andra världskriget visar Wertsch hur bilden av kriget förhåller sig till en samhällelig förståelse. Wertsch fokuserar på vad han kallar distribuerade minnen, genom att bland annat analysera skolböcker som uttryck av en kontextuell förståelse. Han utgår alltså från semantiska minnen som distribueras mellan individer, och integreras som kunskap. Någon som istället undersökt minnesprocessens motsatta riktning, från individens minnen till kollektivets, är etnologen Florence Fröhlig, som i avhandlingen ”Painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment. Alsatian/Mosellan Prisoners of War and the Soviet Prison Camp of Tambov” (2013) undersöker hur människor handskas med traumatiska upplevelser. En upplevelse kan bara bli en erfarenhet när den tar formen av ett minne, skriver Fröhlig. De tvångsrekryterade soldaterna utvecklade strategier för att få uttrycka sina minnen, som tystades ned av de sanktionerande nivåerna i samhället som inte ville låta de för nationen skamliga minnena komma till tals. Soldaterna kunde dock genom att enas forma sociala minnen som så småningom fick uttryckas och bearbetas, när den politiska minnesdimensionen möjliggjorde traumatiska minnen. Liknande processer men i

Finland har Anne Heimo och Ulla-Maija Peltonen beskrivit i artikeln ”Memories and Histories, public and private after the Finnish Civil War” (2006) där de utifrån narrativ om finska inbördeskriget undersöker hur minnena går hand i hand med tystnad och glömska. Minnena hos de Röda, som förlorade kriget, belades med en metaforisk tystnad genom att inte synas offentligt. De sociala minnena levde vidare genom narrativ medan den segrande sidans minnen materialiseras, genom monument på offentliga platser. På så sätt förmedlas segrarnas minnen, vilket gör att segern fortskrider och formar samhället.

Antologin ”Minnesmärken. Att tolka det förflutna och besvärja framtiden” (2007) med etnologerna Jonas Frykman och Billy Ehn som redaktörer undersöker också minnens materialiserade form. Med ett kulturanalytiskt perspektiv på minnesmärken vill de klarlägga vilket budskap som monumenten vill förmedla, istället för vilken förfluten händelse som monumentet representerar. Monumenten är tysta, men får den röst som människor ger dem. Om man fokuserar på individers användning och tolkning av minnesmärken kan man därför se vilka berättelser som återskapas.

När det gäller Åland som fokus i studier kan etnologen Yvonne De Geer Hancock nämnas som den första etnologen som undersökte Ålands nationsprocess i avhandlingen ”Åländskhet. Nationsbygget på Fredens öar” (1986). De Geer Hancock fokuserar på den historiska organisatoriska utvecklingen, och skildrar en dåvarande syn på åländskhet. Hon nämner också som hastigast skolväsendet, men fördjupar sig inte i skolan som förmedlare av nationell identitet. Ålands historieskrivning har intresserat historikerna Samuel Edquist och Janne Holmén som tillsammans har skrivit ”Islands of Identity” (2015), som visar hur historieskapande och identitetsbildning har gått hand i hand på fem öar i Östersjön, varav Åland är en. De visar hur åländska intellektuella sedan mitten av 1800-talet förbundit Åland ömsom med öst, ömsom med väst, beroende på konfliktfyllda skeenden i regionen. Den studien har inte heller fokuserat på skolan eller skolhistorien som arena i identitetsskapandet. Historikern Lina Spjut har i sin licentiatavhandling ”Den envise bonden och Nordens fransmän: Svensk och finsk etnicitet samt nationell historieskrivning i svenska och finlandssvenska läroböcker 1866-1939” undersökt just skolböcker, och hur de beskriver etniska ursprung i regionen. Hon intresserar sig för hur de nationalistiska strömningarna i Europa syns i skolböcker inom historia och geografi, och hur det finska och svenska därigenom skiljs åt efter att ha varit ett land i många århundraden. Spjut berör också Åland, när hon beskriver Åland som orsak till ett ansträngt förhållande mellan Finland och Sverige runt 1920-talet. Hon visar hur ålänningar framställs som antingen svenska eller finländska i olika skolböcker, beroende på författarens avsikt och perspektiv. Denna studie tar avstamp

just där, för att se hur ett specifikt åländskt perspektiv formuleras, när det är placerat mittemellan och påverkat av det finska och det svenska. Studien inkluderar också delar av ovanstående teman om kollektiva minnen och skolans roll, för att se hur en officiell historieskrivning har haft betydelse i skapandet av en kollektiv identitet. Nedan beskrivs de teoretiska utgångspunkter som studien är förankrad i.

Varaktiga identiteter

Identitet och tid är nära sammankopplade, och det som bildar basen för denna studie är också det förflutnas betydelse för identiteter. Identiteter förändras kontinuerligt, men upplevs som stabila och varaktiga över tid (Ricoeur 2005:121). Även kollektiva identiteter har ett förhållande till tiden. Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen skriver att ”både som individer och kollektiv är människor skapade av historia och skapare av historia” (1997:57). Identiteten och bilden av det förflutna skapar varandra i samspel. En nationell kollektiv identitet grundas på föreställningen att det finns ett ”vi” som rättfärdigas genom föreställningar om ett gemensamt ursprung (Smith 1991:22). En sådan gemenskap i förfluten tid är inte upplevd av individerna själva, men de får tillgång till föreställningen när den förmedlas till dem, till exempel som kunskap i skolan. Etnologerna Löfgren, Ehn och Frykman har undersökt det svenska nationsbygget och hur den nationella identiteten har installerats i individerna. Nationsbyggen är paradoxala på det sätt att de å ena sidan följer samma mall för att uppfylla förväntningarna på hur en nation ska se ut, men å andra sidan fylls med ett innehåll som skiljer dem från andra nationer. Särarten tar form i en viss tid och speglar de konflikter som ägde rum just då, men skapar en gemensam föreställning om den nationella identitetens särdrag (1993:34ff).

Statsvetaren Benedict Anderson har definierat en nationell identitet som just en föreställning om en gemenskap. Individerna har en föreställning om att gemenskapen finns, delas av och begränsas till medlemmarna inom gemenskapen (2006:6). En sådan nationell föreställning måste dock underhållas för att vara varaktig. Samhällsvetaren Michael Billig beskriver hur nationer ständigt påminner medborgarna om sin existens, genom implicita referenser till sig själv, till exempel flaggor utanför byggnader (2011:50). Nationen måste upplevas som förgivettagen och verklig för att den ska reproduceras, och genom konstanta men diskreta påminnelser kan medborgarna formas till att tänka i nationstermer (2011:8, 38). Men forandet av nationella identiteter sker också med mer explicita metoder. Skolan har en viktig roll i skapandet av samhällsmedborgare, och många forskare har beskrivit hur skolan socialiserar in nya släkten i samhället (Hobsbawm 2013:264, Smith 1991:16, Wertsch

2002:68). Etnologen Anders Linde-Laursen har, i sin studie som ställer frågan vad en nation är, beskrivit hur nationens historia blev skolans viktigaste ämne i nationskonstruktionen (1995:102). Med hjälp av det förflutna kunde den nationella identiteten definieras genom att sättas i relation till något ”annat” (1995:105). En nationell historia låter eleven förstå sig själv, samtidigt som alternativen till självförståelse begränsas av historien. Det blir en vad Linde-Laursen kallar kulturell rundgång, som gör historien självbegränsande (1995:153).

Verklighet, narrativ och minnen

Uppsatsens ontologiska utgångspunkt är att en upplevd verklighet skapas, förändras och förmedlas i sociala relationer. Antropologen Edward Bruner beskriver hur det finns tre instanser av ”verklighet”: verkligheten som den ”faktiskt” är, verkligheten som vi erfar den, och verkligheten såsom vi ger uttryck för erfarenheten av den. Men det glappar mellan de olika instanserna (1986:5-7). I varje steg förändras bilden och aspekter kan tillkomma eller gå förlorade. Översatt till händelse kan man säga att något äger rum i första steget, händelsen tolkas i andra steget, och tolkningen omvandlas till ett kommunicerbart uttryck i ett tredje steg, som alltså inte återspeglar den totala upplevelsen. Men händelsen som kommunicerat uttryck är det som kan delas mellan människor, och det som formar vår erfarna och förmedlade verklighet. I likhet med Bruner slår historikern Hayden White fast att endast det som förmedlas om det förflutna blir tillgängligt som verklighet: “The authority of the historical narrative is the authority of reality itself” (1980:23). Ricœur delar in identiteten i två aspekter: självhet (ipse) och sammahet (idem). De två aspekterna representerar svaret på frågan ”Vem är du?” respektive ”Vad är du?”, varav den sista frågan enligt Ricœur besvaras med en berättelse, ett narrativ med koppling till det förflutna. Idem karakteriseras över permanent över tid; man upplever att man förblir densamma även om man förändras. Ricœur liknar förändringen med en ek: På frågan ”vad är du?” skulle eken berätta om sin omvandling från ekollon till träd, men betona att den förblivit sig själv genom hela processen (1992:116f). Anderson gör en annan jämförelse när han beskriver nationella historier som människoliv: man minns inte sig själv som spädbarn, men inkluderar narrativ om spädbarnet i sin livsberättelse. På samma sätt blir nationens historia en del av kollektivets kunskap om sitt förflutna (2006:204f).

Det som förmedlas till oss som historiska narrativa uttryck formar alltså vår bild av verkligheten som den tedde sig förr, men även förståelsen av nutid och framtid. Historiedidaktiker kallar de upplevda sammanhangen mellan det förflutna, det nuvarande och framtiden för historiemedvetande (Zander 1997:90, Jensen 1997:52). I likhet med

verklighetsförståelsen formas historiemedvetandet av socio-kulturella processer och inkluderar en tolkning och mening för individen (Jensen 1997:54, Karlsson 2011:51). Historiemedvetandet är därför en viktig grund i skapandet av framtiden, och formandet av det kan både reproducera och revolutionera samhället (Karlsson 2011:46).

Det historiedidaktiska perspektivet är alltså att det förflutna blir tillgängligt för oss genom kunskap. Men antropologen James V. Wertsch skriver att eleverna inte enbart ska lära sig skolhistorien, utan också *tro* på den, för att de ska bli framtida ”knowledgeable and loyal members of a nation-state” (2002:38, 85). En sådan kunskap som ligger till grund för den kollektiva identiteten kan också kallas för kollektiva minnen. Minnena representerar de aspekter av det förflutna som lyfts fram som essentiella för kollektivets kontinuitet (Zander 1997:91). Sådana kollektiva minnen är inte självupplevda minnen, utan semantiska kunskapsminnen: ”One cannot remember it, one has to memorize it” (Assman 2010:38). Sociologen Maurice Halbwachs skriver att “Time is real only insofar as it has content – that is, insofar as it offers events as material for thought” (2011:149). Tiden, precis som verkligheten, upplevs alltså som verklig först när den får ett kommunicerbart uttryck. Minnen är sådana uttryck som skapar ”en bro från nuet mellan det förflutna och framtiden” (Assman 1999:35, 114). Individens historiemedvetande, som förståelse av tiden, baseras alltså på vissa minnen.

Men minnen täcker inte in ett helt förflutet utan endast vissa delar, som en beskuren bild som formas i processer genom kommunikation och social interaktion. Halbwachs skriver att enbart inom det sociala ramverket kan minnen förmedlas och tas emot (1992:173). Bruner tänker i samma banor när han beskriver hur det dominerande narrativet formar processen mellan verklighet, erfaren verklighet och uttryckt verklighet (1986:6). Man kan säga att det sociala ramverket placerar ramarna kring bilden, och därmed bestämmer vad som ska vara dess innehåll och fokus.

Det kollektiva minnesbegreppet, som grundades av Halbwachs år 1925, har både kritiserats och utvecklats. En del av kritiken mot begreppet kollektiva minnen har handlat om att begreppet har tolkats bokstavligt. Ett samhälle utan medvetande kan inte ha egna minnen. Denna studie utgår, i likhet med andra kulturanalytiska studier, från att kollektiva minnen måste anammas och förmedlas av individerna (jämför Fröhlig 2013:23, Kverndokk 2007:36). Det gör att individerna kan ses som aktörer i minnesprocessen. Å andra sidan är det gruppens sociala ramverk som bestämmer vilka minnen som ska anses värda att förmedlas och behållas aktiva (Zander 1997:87). Därför måste kollektiva och individuella minnen placeras i sin sociala kontext för att förstås (Halbwachs 1992:53). Med ett

minnesteoretiskt perspektiv som fokuserar på minnesförmedling måste man också väga in vad Kverndokk kallar distributionsvillkoren, för att se vilka förutsättningar minnena har att förmedlas och anammas (2007:37). Både ramverket och förutsättningarna påverkar minnenas form och fortlevnad.

Assman har utvecklat minnesbegreppet genom att definiera fyra minnesdimensioner: en individuell och tre kollektiva minnesdimensioner. Individens självupplevda minnen är episodiska och förkroppsligad kunskap. De kan beskrivas, men inte delas. De kollektiva semantiska minnena kännetecknas av att de delas mellan människor, och externaliseras genom att till exempel materialiseras som symboler (2010:36f). Assman delar upp de tre kollektiva minnesdimensioner efter vissa särskiljande drag: minnesgruppens storlek och minnenas föränderlighet (2010:40). Det Assman kallar kulturella och politiska minnen är samhällets önskade självbild, de syftar till att anammas av hela kollektivet och bli oföränderliga.⁸ Det är de minnen som individen bör lära sig för att ingå i en grupp vars historia sträcker sig utanför individens egna liv (2010:38, 40). Sociala minnen delas av mindre grupper som familjer och generationer, och de förändras eller försvinner vid generationsskiften om de inte uppgår i de sanktionerade dimensionerna (2010:41). Viktigt att lyfta fram är att även om minnena *syftar* till permanens, *förändras* de genom diskussioner och tvister (2010:44). Vid tvisterna blir processer och sanktioneringar belysta.

Assman beskriver kulturella minnen som sådana som förmedlas genom till exempel skolor, museer och bibliotek. Hon definierar kulturella minnesprocesser som systematiska och detaljerade strategier som verkar emot glömska, så att gruppens självbild ska förbli permanent (2010:43). Skolans läroplaner definierar just vilken kunskap som varje samhällsmedborgare bör ha för att samhället ska kunna fortleva, och strävar främst efter reproduktion av den kunskapen (Skott 2011:326f, Karlsson 2011:49). Det historiedidaktiska problemkomplexet behandlar frågor om vad som ska läras ut om historia i skolan, varför det ska läras ut och vem som ska göra urvalet (Zander 1997:85f). Om individen förstår sin plats i världen genom sitt historiemedvetande och detta medvetande formas av sociala relationer, blir det tydligt att skolans definition av nödvändig kunskap påverkar elevernas individuella men också kollektiva identitet, och vidare deras förståelse av verkligheten. Den kollektiva identiteten blir ett faktiskt alternativ först när den formuleras som så, bland annat genom skolundervisning (Billig 2011:60). Grundskolan som är obligatorisk når samtliga barn i

⁸ Politiska minnen är enligt Assman självständiga och homogena minnen som materialiseras i monument och nationella symboler, och ligger till grund för nationella processer och identiteter. Kulturella minnen handlar mer om samhällets självförståelse och förmedlas genom kulturella institutioner som skolor, bibliotek och museer. Se Assman 2010:43. Se mer om begreppens användning i denna uppsats under begreppsförklaring.

samhället, och eleverna har sedan med sig förståelsen av världen genom sitt historiemedvetande när de slutar skolan. Den som kontrollerar bilden av det förflutna utövar också kontroll över framtiden.

Begreppförklaring

Denna studie utgår från begreppet historiemedvetande, för att se hur undervisningen formar elevernas förståelse av verkligheten och dess tidslighet, och minnesteorier för att se hur historiemedvetandet baseras på minnen som förändras med och begränsas av en samhällelig kontext. Historieundervisningen på Åland innehåller både det Assman definierar som politiska och kulturella minnen, både kollektivets struktur och symboler samt dess självförståelse. Av det skälet delas inte studiens empiriska bilder in efter Assmans olika dimensioner. Assman erbjuder dock användbara redskap för att undersöka minnesprocesser i och nära skolan genom sina teorier om sanktionerade minnen och transgenerationell förmedling.

I studien används följande begrepp som behöver förtydligas. Studien utgår från att ”kollektiva minnen” är de minnen som samhället gör överförbara, i detta fall genom skolundervisning, och som har en viss mening för samhället som kollektiv (jfr Kverndokk (2007:36). I studien används ”bilder” istället för minnen. Skolböckerna, som vänder sig till barn, målar en slags bilder av det förflutna med hjälp av text. Bilder har också ramar. Ramarnas placering bestäms av sanktionerande institutioner, i skolverksamheten till exempel genom styrdokument och läroböckernas innehåll. De fungerar som en konkret applicering av minnesteoretikernas sociala ramverk. Styrdokumentet är i sin tur tillkomna inom ett socialt ramverk, och därför undersöks också samhällsprocesser utanför skolan.

I studien avser ”det förflutna” allt det som har hänt i förfluten tid, oavsett om händelserna är kända eller inte. ”Bilder av det förflutna” syftar på de aspekter av det förflutna som är medvetandegjorda och därmed belagda med någon sorts tolkning och mening. Det förflutna är råmaterialet som bilder av det förflutna utgår ifrån, när de formas i en aktuell kontext (Kverndokk 2007:33). Med ”historia” avses de sanktionerade kunskaperna om det förflutna som lärs ut specifikt i skolan, huvudsakligen under ämnet historia men också inom andra skolämnen. Historia är således *en* bild av det förflutna, men det kan finnas konkurrerande och parallella bilder med andra ramar och meningar i samhället utanför skolan.⁹

⁹ Många forskare har diskuterat hur kollektiva minnen och vetenskaplig historia hänger ihop. Halbwachs ansåg att historien till skillnad från kollektiva minnen var objektiv och vetenskaplig. Ricœur kallar skolans historia ett ”historisk minne” för att betona att det är en särskild sorts kollektivt minne, med nationen som referensram (2005:486-489). Idag anser de flesta historieforskare att

Material och metod

Det åländska skolväsendet förvaltas av utbildningsavdelningen på landskapsstyrelsen som skriver skolornas styrdokument. I dessa formuleras dels utbildningens syfte, dels undervisningens innehåll. Men utbildningssystemet är i hög grad decentraliserat vilket betyder att kommunerna, skolorna och de enskilda lärarna har stor frihet och eget ansvar för att planera och genomföra undervisningen i enlighet med styrdokumentet. Skolornas arbete kontrolleras av utbildningsavdelningen som tar in årliga arbetsplaner från skolorna, där de visar hur undervisningen har skötts. Kortfattat kan man säga att skolsystemet fungerar så att läroplanens allmänna del förklarar *varför* undervisning ska ske, ämnesdelen beskriver *vad* undervisningen ska innehålla, och lärarna bestämmer *hur* de ska hjälpa eleverna att nå målen som styrdokumentet sätter upp.

För att få en så samlad bild som möjligt av hur en åländsk berättelse har tagit form och förmedlats i den åländska skolundervisningen sedan 1922 har olika källor och metoder kombinerats. Det har medfört studier av finlandssvenska, svenska och åländska läromedel, studier av debatter i dagsmedia, politiska dokument och styrdokument samt intervjuer. Också intervjuerna har syftat till bredd och skett med en tjänsteman på Ålands utbildningsavdelning, en aktiv lärare inom historia och samhällskunskap, en läromedelsförfattare som skrev på 1980-talet, en läromedelsförfattare som arbetar med att ta fram ett nytt läromedel våren 2015, och två pensionerade lärare, varav en började arbeta på 1960-talet och en på 1940-talet. Läromedelsförfattarna är också lärare och har därför kunnat berätta även om deras jobb som lärare. Alla intervjuer har spelats in och transkriberats.¹⁰

Avsikten med allt material har varit att undersöka hur en åländsk historia har tagit form inom skolväsendet, och vilken form. Jag har undersökt dels hur den åländska historien behandlas på förvaltnivå, genom styrdokument, arbetsplaner och politiska dokument, dels hur den förmedlas genom läromedel och undervisningsmetoder. För att få veta vilka läromedel som har använts i skolorna har arbetsplaner för varje år från 1922 till idag undersökts.¹¹ Fokus har legat på men inte begränsats till skolämnet historia. Arbetsplaner är skolornas redovisning för skolarbetet och dess koppling till samhällets instruktioner. På grund av decentraliseringen skriver varje enskild skola en arbetsplan. Det gör att materialet har varit

även vetenskaplig historia är en kontextuell tolkning (se till exempel Zander 1997:88). Men i en kulturanalytisk studie är inte huvudfrågan i vilken grad bilden av det förflutna stämmer överens med faktiska förlopp. Det är vad historieundervisningen vill förmedla om det förflutna, och vilken verklighetsföreställning det är ett uttryck för, som är centralt.

¹⁰ Transkriberingen ska förstås på följande sätt: *kursiv* = emfas, **kursiv** = stark emfas, // samt [] = citatet har bearbetats för läsbarhetens skull. Dialektala uttryck har behållits.

¹¹ Under folkskolans tid kallades arbetsplanerna även verksamhetsberättelser eller läroplaner, men de var inte tryckta styrdokument som de läroplaner som kom efter grundskolans införande. I studien används benämningen arbetsplaner när det rör folkskolan, för att särskilja dem från grundskolans läroplaner.

ohanterligt stort. Därför har fokus legat på vissa kommuner på fasta Åland, som har funnits länge och därför är etablerade. Skolorna på fasta Åland har haft mer konstant undervisning än vissa skärgårdsskolor som ibland har kämpat med för små klasser. Arbetsplanerna motsvarar alltså inte all skolverksamhet på Åland under en viss tid. För att kontrollera att fokus-skolorna inte skiljer sig markant från övriga skolor har de jämförts med andra skolor och kommuner vid varje nedslag i tid.

När det har funnits åländska läromedel om historia har de närlästs för att se hur det åländska förflutna presenteras. Läromedlen är för mellan- och högstadiet samt för gymnasiet. Skolböcker är komplexa produkter. Assmans begrepp ”hågkomstutrymme” förklaras som ett utrymme där ett samhälles värden, minnen och framtidsförväntningar samlas och görs tillgängliga (1999:114). Skolboken kan sägas vara ett sådant hågkomstutrymme, men innehållet presenteras som kunskap. En skillnad mellan minnen och faktakunskap är att minnen berör individens livsvärld (jfr Wertsch 2002:27). Genom läroboken får eleven tillgång till erfarenheter som ligger utanför men förankas i elevens eget liv, varför den kan ses som en kollektiv minnesförmedlare (Englund 2011:290). Därför är skolboken en produkt inom det sociala ramverket. Skolboken är en mänsklig produkt men också placerad i ett visst samhälle, som har format författarens förståelse av verkligheten, och med ett visst avsett budskap till läsaren. I analysen av skolböcker undersöks därför vilka förutsättningar som möjliggjorde bokens tillkomst, vad boken vill uppnå genom att inkludera ett visst stoff, till exempel befästa identiteter eller makt, och på vilka sätt texten refererar till läsarens nära och kända miljö för att skapa mening (Karlsson 2011:50, Ammert 2011:33ff). Under närläsningen har jag i enlighet med detta letat efter ”den åländska berättelsen”: hur har en berättelse om Åland tagit form? Vilka händelser presenteras som viktiga och vad kan man utläsa från det? Hur förankras den i läsarens miljö? Och hur kan man förstå den specifika berättelsen i relation till tiden då den uppkom? Förorden har lästs extra noga eftersom författaren där vänder sig direkt till läsaren och ofta beskriver sin avsikt med boken.

Under de decennier när åländska läromedel saknades, mellan 1922 och 1943, har perspektivet breddats för att undersöka om undervisning om ett åländskt förflutet saknades helt, eller om det inkluderats i undervisningen på andra sätt. Det förflutna kan komma till tals även inom andra skolämnen än historia, till exempel geografi och hembygdskunskap. För den perioden har tid ägnats åt att undersöka om det pågick diskussioner om specifikt åländska läromedel, samt läsning av finländska skolböcker för att se vilken bild av det förflutna som de åländska eleverna fick genom dem.

Intervjupersonerna har ibland berört känsliga ämnen. Alla intervjupersoner är på grund av sina arbeten i någon mån offentliga, och med tanke på samhällets storlek vore det lönlöst att försöka dölja deras identitet när de uttalar sig som tjänstemän. Alla är eller har varit lärare, och som lärare kan de anonymiseras. Utsagorna hålls isär genom att intervjupersonerna som lärare benämns med en siffra, och som offentliga personer med yrkestitel. Samma intervjuperson kan alltså benämnas på olika sätt. I intervjuförteckningen anges inte vem som har intervjuats när, eftersom det skulle röja hur numreringen är gjord. Flera intervjupersoner har sagt att de inte vill vara anonymiserade, men för att markera att det är utsagorna som undersöks, och inte personerna bakom, har de ändå anonymiserats. Studien bör läsas som en undersökning av ett litet samhälles strävan att definiera sin historia, och inte som en studie av personerna som förekommer. Eftersom det åländska samhället är litet har vissa individer istället för grupper varit tongivande och förekommer ofta i texten. Jag har strävat efter att fokusera på personernas arbete, och placera det i en viss kontext. I vissa fall har det medfört att utsagor har utelämnats, när bara ena sidan har intervjuats. Då har istället texter ställs mot varandra.

Forskaren och fältet

Under arbetet har jag rört mig mellan positionen som insider och outsider. Jag har själv varit skolelev, men inte på Åland. Jag känner till Åland som barn till en ålänning, men kategoriseras inte som ålänning av ålänningar. När jag läser aktuella läroböcker kommer jag ihåg min egen skoltid, medan jag känner mig främmande inför skolböcker som är ett sekel gamla. Mitt historiemedvetande är inte format i en åländsk kontext. Vissa åländska kollektiva minnen är bekanta för mig, men deras mening undkommer mig.

Det faktum att jag har koppling till Åland har ständigt kommit upp under fältarbetet. Alla intervjupersoner men också bibliotekarier och andra personer i studiens periferi har frågat om min åländska anknytning. Ibland har frågan varit ytlig, ibland mer djuplodande. Åland är ett samhälle där ”alla känner alla” och jag har ibland haft känslan av att mina svar om min släktbakgrund har haft en innebörd som jag inte kan förstå eller kontrollera. Intressant inom ramarna för denna studie om det förflutna är att min bakgrund, min åländska genealogi, överhuvudtaget anses som relevant. Men min åländska koppling har också varit användbar. Den är ett sätt att placera mig, om inte inom, så nära en åländsk gemenskap. En åländsk släktbakgrund har uppfattats som tillräcklig förklaring för mitt intresse för dessa frågor. På det sättet har min åländska koppling varit en ingång in i studien både intressemässigt och praktiskt. Jag har dock undvikit att använda personliga kontakter för att

hitta lämpliga intervjupersoner, och har endast använt de kontakter som jag fått genom studien.

Min ambition har genom hela processen varit att arbeta med respekt och välvillighet. Outsiderpositionen gör att jag förundras över det åländska samhället, medan insiderpositionen gör det essentiellt att beskriva skeenden med omtanke och försiktighet. Som Ann Gray uttrycker det har jag ”something at stake” eftersom jag värnar om mina egna och mina släktingars framtida relationer (2003:61). Under fältarbetet har jag vistas i minnesförvaltande miljöer som bibliotek, arkiv och statliga institutioner och insett hur närvarande det förflutna är idag. Att beskriva hur bilden av det förflutna förändras med samhällets samtid kan uppfattas som provocerande, och det har ibland varit en besvärlig process. Jag har därför strävat efter att ha intervjupersonernas väl i bakhuvudet, utan att låta deras ståndpunkter påverka den vetenskapliga processen (jfr Aull Davies 2008:271).

Disposition

Dispositionen är kronologisk. I det andra kapitlet undersöks skolundervisningen under självstyrelsens första årtionden fram till 1940-talet. I början av självstyrelsen fanns inga åländska läromedel, så de läromedel i historia som presenteras kommer utifrån. Diskussioner och tendenser utanför klassrummet undersöks för att se hur grunden lades för senare skolböcker. I det tredje kapitlet som undersöker tiden fram till 1980-tal har böcker, som inte var renodlade läromedel men som användes i undervisningen, tagit form. Den perioden kännetecknas av att ett åländskt perspektiv har etablerats. Genom närläsning av dessa böcker som användes i undervisningen analyseras hur den åländska berättelsen har tagit form utifrån två teman: ett åländskt ursprung, och de åländska kampåren som ledde fram till självstyrelsen.

Den sista perioden, efter 1980-tal, visar hur ramarna försköts. Den tidigare etablerade åländska historien förändrades. Skiftet skedde dock inte obemärkt, utan följdes av en känslöfylld debatt. Just de teman som undersökts tidigare, ursprung och kampår, var viktiga teman även i debatten. Hur ska en åländsk historia formuleras, och vem har rätt att göra det? Debatten visar att en ”åländsk känsla” är essentiell för att formulera den rätta bilden av det förflutna. Även idag är en åländsk känsla en viktig aspekt i förmedlandet av en åländsk kunskap. Lärarens eget historiemedvetande påverkar vilka bilder som förmedlas i skolan, och hur läraren når upp till samhällets krav på elevernas kunskap.

2. Den första tiden som självstyrande

Självstyrelsen var som ovan nämnt Nationernas Förbunds diplomatiska lösning och inte ålänningarnas egen önskan. Majoriteten av ålänningarna ville istället återgå till Sverige, eftersom de ansåg att det var landskapets egentliga tillhörighet. Arbetet med att bygga upp en fungerande självstyrelse med lagstiftning och förvaltning krävde stora resurser och mycket engagemang. Det försvårades också av att relationen med Finland var och förblev ansträngd. Men efter två år hade landskapsmyndigheterna lagt grunden till ett fungerande samhälle (De Geer Hancock 1986:55-60).

Åland tog över lagstiftningsbehörigheten för undervisning i augusti 1924. Skolsystemet på Åland var under mellankrigstiden folkskola. Under den här tiden granskades skolorna av en folkskoleinspektör som varje år begärde in en arbetsplan i vilken läraren redogjorde för årets undervisning och läromedel ämne för ämne.¹² Om det behövdes instruerade inspektören om ändringar. De obligatoriska ämnena var till exempel läsning, räkning, geografi (eller naturkunnighet) och historia. Titlarna på de analyserade böckerna nedan är hämtade från arbetsplanerna för Godby folkskola från 1923/21 och 1937/38. Texterna har närlästs med fokus på ursprung och kamper på Åland, eftersom de temana är centrala i senare åländska läroböcker.

Olika ursprung

Under den här perioden efter självstyrelsen fanns alltså inga åländska läromedel, utan finländska och ibland svenska skolböcker användes. Vad lärde sig då de åländska eleverna från sina läroböcker i historia? Huvudböcker var under den första tiden Soininen och Noponens "Lärobok i historia för folkskolor", och sedan Estlanders band om "Elva årtionden ur Finlands historia". Den första boken är skriven på finska men översatt till svenska. I det svenskspråkiga förordet framgår det att den finlandssvenska översättaren har tagit sig friheten att ändra mer än språket. Han säger sig ha förbättrat boken genom att ändra dispositionen, ta bort "mindre egentlig historia" som sociala förhållanden, och lägga till några avsnitt och kapitel. Han förklarar sina ändringar med att det var "nödvändigt att stadigt hålla i sikte, att boken är avsedd för våra svenska skolor" (Soininen Noponen 1912:VII). Det står inte explicit

¹² Se not 10 för förklaring av begreppet "arbetsplan".

om det ”vi” författaren refererar till är rikssvenska eller finlandssvenska, men eftersom boken är skriven för den finländska skolan så bör det vara ett finlandssvenskt ”vi” som översättaren har i åtanke. Översättaren ansåg alltså att finlandssvenska elever behövde ett annat stoff än de finska, och lade därför till kapitel om vikingatågen och Skandinavien under hednatiden. I kapitlet om vikingarna står det att Ryssland från början grundades av svenska vikingar. Ryssland är enligt översättaren uppkallat efter Roslagen, och Novgorod efter Holmgård (1912:74). I kapitlet om Skandinavien under hednatiden beskrivs hur ”fornfinnarna” flyttade till Finland, och att de var ”råa och smutsiga” (1912:51). Översättaren poängterar sedan att ”det som nu berättats//gäller fornfinnarna” men att det också finns en ”svensk befolkning, som ävenledes sedan åldriga tider bott i landet” (1912:55). Genom den här beskrivningen framhäver översättaren att grupperna inom Finland är etniskt annorlunda, och att ”svenskarna” i landet skiljer sig från ”fornfinnarna”, men att båda har bott i landet länge. Samma sak poängteras när det står att ”svenskarnas vikingafärder/gick förbi/ den sydfinska kusten, där deras stamförvanter bodde” (1912:73). Boken lyfter också fram att svenskarna förde kristendomen till Finland, genom att Erik IX kom för att ”lugna dem och tvinga dem till dop” (1912:85). Svenskarna är således en etnisk grupp som framställs i god dager. Med en sådan tolkning av det förflutna kunde finlandssvenska elever lära sig att de tillhörde den etniska grupp som faktiskt en gång i tiden grundat Ryssland och därmed haft makten över dagens fiende.

Vad lärde sig då de åländska eleverna av den här finlandssvenska historieskildringen? Boken börjar med ett kapitel om stenåldern i Finland. Där finns en karta som visar fornminnesplatser i södra Finland. Kartan är beskuren i väster så att Åland hamnar utanför. På nästa sida förklaras detta med att ”Åland ha ej rymts på kartan” (1912:6) och att fornlämningar finns även där, men de beskrivs inte närmare. De åländska eleverna kunde också lära sig att det finns olika etniska grupper i Finland, och förmodligen identifierade även de sig med den svenska gruppen. På så sätt inkluderades de i en finlandssvensk gemenskap, samtidigt som de exkluderades genom att inte få plats på kartan.

En finlandssvensk skildring av åländska kamper

Soininen och Noponens bok användes länge i åländska skolor, men i slutet av 1930-talet hade skolorna börjat använda Estlanders historieböcker. Böckerna är skrivna efter Finlands självständighet från Ryssland, ”en epok som först nu kan fritt behandlas” (Estlander 1929:V). Den första boken behandlar tiden 1808-1878 när Finland tillhörde Ryssland. Den är skriven i en anda av nyvunnen självständighet och till minne av de ”friska och kända ynglingagestalter

[som] gåvo ut sin hälsa för fosterlandets frigörelse”(ibid.). I denna bok nämns Åland i första hand bara när det var en aktuell plats för händelser (till exempel Gustav IV Adolfs besök på Åland, 1929:59f).

Ett annat band behandlar åren 1917-1918, tiden för Finlands självständighet och det finska inbördeskriget som var konsekvensen av självständighetssträvandena. De Röda ville förbli en del av Ryssland, och de Vita ville ha självständighet. Estlander beskriver händelserna noggrant när inbördeskriget nådde Åland.¹³ Denna tid ingår i det tema som kallas kampåren i åländska läromedel och som analyseras i senare avsnitt. Det är därför intressant att jämföra Estlanders fördjupning med senare åländska, för att se hur beskrivningarna målar olika bilder av det förflutna. När kriget nådde Åland meddelade svensk militär att de skulle hjälpa till. Estlander beskriver hur det orsakade problem, eftersom ålänningarna lurades in i farlig situation när Sverige blandade sig i ”utan att tillfråga regeringen i det land, vars självständighet Sverige nyss erkänt” (sic, 1930:210). Men Sveriges inblandning hade större konsekvenser än finsk irritation, enligt Estlander, eftersom det svenska skyddet väckte ”ålänningarnas separatism” (1930:211). Estlander skriver att Åland hade varit ”en foglig lem i den finska staten” ända tills Sverige svek genom att utlova hjälp och sedan utebli (1930:210). Den ”märkligaste följden” av inbördeskriget på Åland blev enligt Estlander Ålandsrörelsen, som arbetade för en återförening med Sverige, och att svenska flaggor vajade på ett Åland som sade sig vara svenskt (1930:216).¹⁴ Ålänningarna beskrivs alltså som lurade av svenskarna. Men författaren hoppas fortfarande att ”gemensamma historiska öden” ska påminna ålänningarna om att de hör hemma i Finland. Han skriver att i och med NF:s beslut ”erkändes Finland som en kulturstat med historiskt givna gränser” med ett ”på historisk grund uppvuxet nationalmedvetande” som han anser är ”gemensamt för vår svenska och finska befolkning” (1930:217). Genom att referera till det förflutna lyfter han fram att den åländska separatismen inte bara är märklig, utan dessutom felaktig. Han avslutar sedan med att påpeka att självstyrelsen främst bör ägnas åt att hålla kvar ålänningarna på Åland, där de hör hemma (ibid.) Estlanders sätt att betona ”kulturstaten Finland” kan förstås som ett sätt att bemöta rikssvenska skolböckers beskrivning av Finland som en efterbliven och kulturlös stat (Spjut 2014:129). Spjut har i sin undersökning om hur etnicitet beskrivs i finska och svenska läroböcker visat hur ålandsfrågan framställdes under den här tiden. I svenska läroböcker fanns en förnöjsamhet över att ålänningarna ville återförenas med Sverige. De finländska

¹³ Avsnittet tar upp tio sidor.

¹⁴ Ålandsrörelsen förde Ålands talan under kampåren, och strävade efter återförening med Sverige. Aktörerna i Ålandsrörelsen fick sedan centrala positioner i den åländska självstyrelseorganisationen.

skolböckerna beskriver dock ålandsfrågan som ett svek mot Finland och ett tecken på opålitlighet och brist på tillgivenhet. Genom att beskriva ålänningar som etniska svenskar, och svenskar som ”lömska”, kunde finländska skolböcker kritisera ålänningar indirekt. Det fanns en ovilja att fördöma ålänningarna direkt, eftersom det kunde spä på viljan att lämna Finland (Spjut 2014:122–124).

Ålänningar och finlandssvenskar har språket som gemensam nämnare, och även finlandssvenskar ansträngde sig för att få behålla sitt språk, men de såg Finland som sitt fosterland. Åland kritiserades hårt av både finsk och finlandssvensk media och beskrevs som en kräftsvulst i den finska staten (De Geer Hancock 1986:60f). Finlandssvenskarnas position försämrades av att ålänningarna ville lämna Finland, och de betonade sin finländskhet för att kompensera (Spjut 2014:122). I Estlanders beskrivning av händelser på och runt Åland kan man utläsa försök att indirekt fördöma ålänningar, och lyfta fram en tillgivenhet mot det finska. Man kan anta att lärare som stödde den åländska självstyrelsen inte uppskattade den här skildringen av händelserna som ledde till en åländsk autonomi. Det Estlander beskriver som separatism, kallas senare i åländska skolböcker för självstyrelsevilja.

Lärarnas arbete

Läroböcker är endast en del av undervisningen. Eftersom lärarna hade stor kontroll över undervisningens innehåll är det intressant att undersöka hur de tänkte och arbetade under den här tiden. Hur diskuterade de kring åländskhet, svenskhet och finskhet? Lära rföreningen på Åland är och har sedan 1903 varit en arena för lärare att samtala, förenas och fortbilda sig. Ett centralt tema för lärarföreningen under den här perioden var bevarandet av svenskheten på Åland. Folkskoleinspektören talade på vintermötet 1922 om hur historieundervisningen kunde stärka banden med Sverige och den historiska gemenskapen. Han föreslog bland annat att alla åländska lärare skulle fortbildas i svenskhet genom att praktisera på svenska folkskolor en termin (Lindh 2003:84). Föreningen ansökte också om en radio till varje skola så att eleverna skulle få följa rikssvenska skolradioprogram (2003:112). Lärarna var samtidigt angelägna om en åländskhet. Bland annat avslutades möten med ”Ålänningens sång” (2003:106).¹⁵

Arbetsplanen för Godby skola från 1923/24 visar att historieundervisningen bestod av studier av ”den äldsta odlingen, grekerna, romarna, kristendomen utbredes, regeringsmakt” och ”en ny tid stundar”, vilket var typiskt för skolundervisning i början av 1900-talet. Skolböcker i historia under den tiden skulle fostra goda medborgare genom att ge tydliga exempel på gott och ont, hjältedåd och förkastliga exempel (Zander 1997:104f).

¹⁵”Ålänningens sång” fungerar som Ålands nationalsång.

Romarna och grekerna fick representera en god nationsutveckling som kunde inspirera läsarna (Nordgren 2011:152). Soininens och Noponens "Lärobok i historia för folkskolan" var huvudbok i denna läroplan. Den boken beskriver till exempel romarikets sönderfall som en konsekvens av kejsarens lathet och feighet, eftersom han när fienden kom "hade gömt sig i ett slott långt borta och fördrev tiden med att mata höns" (1912:47). Genom sådana exempel skulle läsaren lära sig inte bara historiska fakta utan moral. Historieundervisning ska som sagt inte bara leda till faktakunskaper, utan ett meningsfullt historiemedvetande. Dyliga dygder kunde läras av både finlandssvenska och åländska elever, men appliceras på olika skeenden. När finlandssvenska elever kunde ha Finland mot Ryssland i tankarna när de läste hjältefyllda skildringar, kunde åländska elever tillämpa händelserna på Åland mot Finland i Ålandsfrågan.

I de arbetsplaner som följde den från 1923/24 har läraren lagt till rikssvenska skolböcker om både allmän och Sveriges historia. Genom lärarens initiativ kunde hen erbjuda en kontrast mot de finlandssvenska läromedlen, men ett åländskt perspektiv saknades fortfarande. Det var dock inte på grund av att det ansågs oviktigt. Redan på höstmötet 1922 påbörjades arbetet med att ta fram en åländsk lärobok i hembygds-kunskap och en karta över Åland (Lindh 2003:86). Benedict Anderson har beskrivit kartan som en av de viktigaste nationssymbolerna, eftersom den markerar det område som anses tillhöra nationen (2006:163f). Orvar Löfgren skriver att kartan nationaliserar det förflutna, genom att visa vilken region som tillhör och alltid har tillhört ett visst folk (Ehn, Frykman och Löfgren 1993:89). Att lärarna uttryckte behov av en karta visar dels att undervisningen behandlade just Åland, dels att Åland sågs som en region som var avskild från övriga områden. I andra skolämnen än historia kan man också se en lokal förankring i arbetsplanen från 1923/24. Ämnet omgivnings- och hembygdslära preciserar att det som skulle läras under skolåret var "Landskapet Ålands geografi och bemärkelsearter". Det gjordes med "utfärder med samtal om det åskådade" samt "åskådning och beskrivning av planscher". Med hjälp av andra metoder än läsning av skolböcker, alltså planscher och utflykter, kunde undervisningen förankras i den lokala miljön, men det går inte att utläsa om undervisningen kopplades ihop med det förflutna genom fornminnen eller liknande. Också läroplanen från 1937/38 visar att en åländsk förankring lärdes ut. Det här året fyllde Godby folkskola i en mer komplett översikt av undervisningen i olika ämnen. Under rubriken "medborgarskap" står det att barnen undervisades i både finsk regeringsform och Ålands självstyrelse. Självstyrelsen var alltså så etablerad att den behandlades i skolans undervisning. Eftersom den ingick i undervisning om medborgarskap kan man anta att det var självstyrelsens struktur som lärdes

ut, och inte dess historia. Femton år efter självstyrelsens införande hade kampåren ännu inte blivit historia som förmedlades i skolan.

Arbetet med det åländska läromedlet i hembygdkunskap tog lång tid. Kapitlen om historia och geografi fanns klara 1927, men finansiering saknades för att fortsätta (Lindh 2003:103). Projektet blev liggande, men runt andra världskriget blev behovet av åländskt perspektiv starkare, och 1941 tillsattes en kommitté som skulle leda arbetet för att få fram en färdig hembygdsbok. Ett år senare föreslogs landskapsarkeologen Matts Dreijer som författare (2003:117f).

3. En åländsk historia får form

Den första självstyrelselagen hade tillkommit i all hast och runt andra världskriget påbörjades arbetet med en reviderad självstyrelse. Revisionen blev högaktuell när kriget hotade demilitariseringen som var en av grundpelarna i självstyrelsen. Relationerna med Finland var ansträngda och finska trupper på Åland under kriget stärkte Ålands krav på mer självständighet. Efter många diskussioner och långdragna förhandlingar trädde slutligen en reviderad självstyrelselag i kraft 1952 (De Geer Hancock 1986:62–69). En viktig ändring var att Åland fick ha en egen flagga. Längre hade Åland använt en illegal blå-gul flagga, som fått rättsliga påföljder. 1954 blev den åländska flaggan officiell. Den är i grunden likadan som den svenska, men med ett rött kors inuti det gula korset. Den röda färgen har förklarats som ”en upprorisk röd rand” (1986:78). Ett annat viktigt tillskott i lagen var hembygdsrätten, som gav landskapet mer intern kontroll (1986:73f).¹⁶

Samtidigt påtalade lärarna igen behovet av åländskt perspektiv i skolan. Lärare upplevde att den bristande förståelsen och kunskapen om en åländsk historia var en ”växande fara” (Lindh 1977:10). En sådan kunskapsbrist kan förstås som en glömska av kollektiva minnen, vilket kan upplevas som ett hot mot kollektivet (Ricoeur 2005:507). Glömskan som befarades kan spåras till ett generationsskifte. Som nämnt i inledningen beskriver Assman hur generationsskiften medför minnesförändringar (2010:41). För att överleva generationsskiften måste sociala minnen ta en transgenerationell form som kunskapsminnen. I det åländska samhället fanns en bild av det förflutna i sociala minnen, eftersom den generationen fortfarande levde. Men på 1940-talet och framåt började Ålandsrörelsens talesman falla bort.¹⁷ De som varit elever i åländska skolor fram till 1940-talet hade inte genom skolan fått en åländsk bild av det förflutna, utan den bild vi sett i tidigare kapitel. Inför ett stundande generationsskifte blev behovet av en transgenerationell minnesförmedling trängande. Det blev nödvändigt att lyfta fram ett kollektivt förflutet, som kunde skapa en stark föreställning om att folket alltid hade varit detsamma och att det lett till dagens situation (Halbwachs 2011:146).

¹⁶ Hembygdsrätten fungerar som ett medborgarskap på Åland. Enbart personer med hembygdsrätt får äga mark, idka näring och rösta på Åland. Hembygdsrätten går förlorad om man vistas utanför Åland i mer än fem år. Man kan ansöka om hembygdsrätt om man talar svenska, är finländsk medborgare och har bott på Åland i minst fem år. För mer information om hembygdsrätt se <http://www.regeringen.ax/kansli/rattsservice.pbs>

¹⁷ Se not 14 för information om Ålandsrörelsen.

Zander skriver att en kollektiv identitet får sin nödvändiga historiska bakgrund först när gruppen skriver ned "sin egen unika historia" och att denna historia stärker sammanhållningen genom att förstärka splittringar mellan vi och dem, gott och ont (1997:87). I skapandet av ett starkt "vi" är några faktorer nödvändiga, skriver Thomas Hylland Eriksen: En gemensam fiende och ett gemensamt projekt som alla individer kan bidra till (2004:51). När ett åländskt "vi" skulle få en historia uppfylldes dessa kriterier.¹⁸ Med hjälp av kollektiva minnen om ett åländskt ursprung kunde ålänningar presenteras som något fundamentalt annorlunda ett finskt "de". Den föreställningen hade grundats redan genom de finlandssvenska skolböckerna, men nu blev också det finlandssvenska till något "annat". Det åländska mejslades fram genom att kontrasteras mot både ett finskt och ett finlandssvenskt "de". Det gemensamma projektet var självstyrelsen, och motparten i projektet var Finland. Assman skriver att ju närmare det främmande och farliga som en grupp befinner sig, desto trängre blir det kulturella minnets struktur (1999:114). Om "den andra" gruppen kan omkullkasta projektet blir uppdelningen mellan vi och dem extra verkningsfull (Eriksen 2004:51). I skapandet av en sådan polarisering kan läroböcker få en särskild roll. De blir som en sorts vapen som beskriver en konstant fiende, ett vapen som kan riktas mot alla som hotar, har hotat och alltid kommer att hota gruppens "vi" (Karlsson 2011:52).

Didaktikforskare har visat hur synen på skolhistoriens syfte generellt ändrades efter andra världskriget. Det nationalistiska tonades ned och lämnade plats åt ett internationellt perspektiv. Till exempel handlade en del om historien om utveckling i länder längre bort än de närmsta grannarna. Syftet var att skapa mer förståelse och en fredligare värld (Holmén 2011:204). Men på Åland gick utvecklingen i motsatt riktning. Nu fanns de organisatoriska möjligheterna att skapa en kontinuerlig bild av ett åländskt förflutet. Distributionsmöjligheterna och generationsskiftet sammanföll och banade väg för ett transgenerationellt kollektivt minne.

Ett åländskt ursprung

Hur beskrivs då ett åländskt ursprung i de åländska böcker, som enligt arbetsplanerna användes i undervisningen under den här tiden? Matts Dreijers bok "Åland och ålänningarna" kom ut 1943 och var resultatet av den långa väntan på en hembygdsskolbok. Enligt den boken uppstod "landet Åland" redan för 6000 år sedan när det reste sig ur havet (1943:9). Det befolkades av ålänningar som var där redan när "svearna" kom (1943:58). Ålänningarna

¹⁸ Eriksen lyfter också fram att dessa tendenser är starkare hos minoriteter (2004:56-58). Åland som självstyrande landskap i Finland kan ses som en minoritet, även om den aspekten inte fördjupas här.

beskrivs alltså som något annorlunda än svearna, medan tidigare böcker inkluderat ålänningarna i den grupp finlandssvenskar som härstammar från en svensk grupp. På andra sidan Skiftet, förklarar Dreijer, är folket dock ett annat (1943:69).¹⁹ Dreijer talar i likhet med översättare Ottelin om vikingafärderna, men Dreijer lägger till att även ålänningar deltog i vikingatåget och därmed i Rysslands grundande (ibid.). I boken finns flera referenser till svenskt men också norskt och danskt inflytande på Åland, medan Finland bara nämns som motståndare i självstyrelsekampen, samt när Dreijer skriver om vikten av att det åländska språket måste hållas rent från finsk och finlandssvensk påverkan, för att hedra de åländska förfäderna (1943:46, 170). Åland skulle alltså hållas fritt från både finskt och finlandssvenskt inflytande.

Under den här perioden kom flera böcker som användes i undervisningen. En annan av Matts Dreijers böcker var ”Ålands forntid och fornminnesmärken”, som användes dels i historieundervisning, dels som turishandbok. I den boken ägnar han utrymme åt att diskutera varifrån de första människorna på Åland kom. Det här är ett ämne som orsakar huvudbry för åländska författare. Samtliga studerade böcker behandlar dilemmat att arkeologiska fynd visar likheter med bosättningar öster om Åland, och först yngre fynd visar västligt inflytande, vilket skulle betyda att de första människorna kom från vad som idag är Finland. Olika böcker hanterar den prekära frågan på olika sätt. Dreijer väljer i den här boken att lägga fokus på likheter med fynd från Uppland, och redogör bara snabbt för teorierna om fynden från öst. 1946 kom Hausens bok ”Ålands natur”, som också behandlade åländsk historia och fornminnen. Matts Dreijer bidrog med ett kapitel och skriver där att de första människorna kanhända var anknutna till öst, men att ”den östsvenska boplatskulturen [är] allena rådande på Åland” sedan 5000 år (1946:227). På så sätt tonar han ned de östliga influenserna. Valdemar Nyman i ”Åland, midsommarstångens land” skriver beträffande ursprunget om en ”västfinsk påverkan” på de i övrigt ”östsvenska boplatserna”, vilket betonar att finskheten kanske påverkade men att det östsvenska var mer konstant (1955:40). Västra Finland ansågs också befolkat av etniskt svenska grupper. När Nyman skriver om utseendet av ”det folk som bor på dessa öar” beskriver han det som ”högväxt, blåögt, blont och långskalligt” och framhåller att folkets kroppar tycks ”för långt uttänjda” (1955:102). Senare läroböcker beskriver hur man vid arkeologiska utgrävningar i början av 1900-talet gjorde skallanalyser för att visa om de hittade skeletten härstammade från öst eller väst. Långa skallar ansågs tyda på västligt ursprung (Lindh 1998:17). Nyman skriver ingenting om dessa

¹⁹ Havet mellan Åland och Finland kallas för ”Skiftet”.

fynd eller undersökningar, men hans beskrivning av folkets utseende har förmodligen inspirerats av dessa tankegångar. Nyman beskriver sedan ålänningen som av naturen glad, djärv och framfusig (1955:102). Han skriver att ”man tar honom inte där man satt honom, lika lite som en våg kan fångas med händerna” (ibid.). Beskrivningen kan vara ett sätt att visa att ålänningar inte kan kuvas. Men det kan också vara ett sätt att kontrastera en åländsk självbild mot en gängse finsk. Spjut visar att finnar ofta beskrivs som tåliga, tröga och långsamma i finländska skolböcker (2014:128). Om ålänningar är djärva och framfusiga till naturen, är de då inte alls lika finnarna.

Fornminnen och historiska platser är ett viktigt inslag i samtliga åländska skolböcker från den här tiden. Historiska platser kan ses som externaliserade minnen, som representerar en viss händelse och tolkning som kan förmedlas transgenerationellt. Skapandet av historiska platser är en viktig del i skapandet av nationell historia. Anderson likställer till exempel museer med kartor och folkräkning som maktinstitutioner i skapandet av nationsberättelser (2006:163f). Åland tog över ansvaret för forn- och kulturminnesvården på 1930-talet vilket innebär att lagtinget stiftar lagar för den lokala minnesvården (Lönnblad 2002:46, 51). De åländska böckerna lyfter fram otaliga exempel på spår från det förflutna som kan besökas, skådas och bland bara anas i landskapet, och som presenteras som tecken på ett kollektivt ursprung. Dreijer skriver att dessa lämningar är viktiga på grund av att det åländska landet och folket ”framträda med större skärpa i ljuset av sin historia” (1946:241). Han skriver också att man inte alltid kan se minnesplatserna från forntid och vikingatid med blotta ögat, men att man kan lära sig att se var fornminnen finns under ytan (1946:234). Spåren av det förflutna behöver alltså inte vara synliga för att åberopas.

1965 kom Valdemar Nymans bok ”Längs åländska vägar” som också användes både som lärobok och turistikhandbok. I den boken får läsaren följa med på fem resor runt Åland, som alla fokuserar på fornminnen och historiska platser. Nyman lyfter fram vikingagravar, stenåldersplatser och gammelgårdar om vartannat, och alla platser har den historiska referensen gemensam. På så sätt skapades landskapet till en historisk plats, där åländska förfäder hade lämnat spår och deras ättlingar därför hade rätt att vara. Smith lyfter fram just skapandet av ett historiskt territorium som ett av kriterierna för en nation (1991:14).

Det finns en viss ambivalens i beskrivningen av det åländska ursprunget i de här böckerna. Å ena sidan beskrivs ålänningarna som en egen särskild grupp, å andra sidan beskrivs Åland som ”ett svenskt landskap sedan hedenhös” (Dreijer 1943:101). Dreijer skriver att självstyrelsens största förtjänst är ”att ålänningarna // kommit att känna sig som ett särskilt folk med av egna lagar hägnad ödesgemenskap” (1943:189). Grupptillhörigheten är

alltså ödesbestämd, men den har varit bortglömd. Nu påminns de om sin ödesgemenskap. Det viktigaste tycks ändå vara vad Åland *inte* är: finskt eller finlandssvenskt. Det skiljer sig från den tidigare perioden när en åländsk svenskhet var viktigast att lyfta fram. Zander skriver hur olika ”de” är olika viktiga i förordet av ett ”vi” (1997:102). I det åländska fallet var det finska och finlandssvenska under den här tiden viktigare än det svenska att definiera som något annat, eftersom de grupperna var motståndare i det åländska gemensamma projektet.

Åländska kamper

Vi har tidigare läst Estlanders skildring av åren som ledde fram till självstyrelsen, som beskrev ålänningarna som lurade av opålitliga svenskar, och förledda till separatistiska tankar. I åländska beskrivningar framhävs istället åländska hjältedåd. Ämnesdidaktiker Svein Lorentzen har undersökt norska historieböcker för att se hur de framställer skapandet av en norsk nation, och visar att grundbudskapet i böckerna är att Norge inte skapades som en planlös konsekvens när unionen mellan Sverige och Norge upplöstes. Böckerna förmedlar istället att ”Norge er en suksess av egen kraft” (2005:225). På så sätt kunde Norge förtjäna sin plats i Europa, genom redovisad duktighet och hårt arbete.

Händelserna som ledde fram till självstyrelsen är i likhet med det ett viktigt tema som beskrivs ingående av samtliga åländska läroböcker. Fokus ligger dels vid händelserna som ledde till att Sverige och Finland skildes åt 1808/09 när Finland blev en del av ryska imperiet, dels vid det som kallas för ”kampåren” i åländska böcker och som behandlar tiden från 1917 till självstyrelsen 1921. Tiden 1808/09 beskrivs även ingående i finländska skolböcker, vilket gör det intressant att jämföra skildringarna. Både Dreijer och Nyman beskriver kriget 1808-09 som ett stolt minne för ålänningar och lyfter fram åländska bönder som utförde hjältedåd mot den starkare fienden. Men trots den hårda kampen slutade händelserna med att Finland blev ryskt. Dreijer skriver att svenskarna hjälpte till, men att den svenska kungens abdikation ledde till att ”en diamant sprang ur den svenska kronan, Åland var förlorat” (1943:101). I Nymans åländska och en finlandssvensk historiebok är det små ord som visar skillnaderna i inställning till Ålands tillhörighet. Nyman beskriver det som att Sverige ”avträdde // Finland och Åland till Ryssland” (1955:69, min kursivering) efter en på Åland lång besviken väntan på svensk assistans. Finland och Åland likställs genom detta *och*. En finlandssvensk historiebok från 1964 skriver istället att Sverige efter freden i Fredrikshamn ”måste avstå hela Finland med Åland” (Cavonius, Mickwitz 1964:330, min kursivering), vilket antyder att Åland tillhörde Finland.

Ovanstående böcker användes i skolundervisningen fram till 1970-talet. Redan på 1950-talet hade lärarföreningen påtalat behovet av en renodlad hembygdsbok som var specifikt skriven för skolundervisning, men arbetet drog ut på tiden. 1975 kom slutligen Evald Häggbloms bok ”Ålands självstyrelse”. Boken var skriven som en samhällskunskapsbok, och är främst en genomgång av självstyrelsens uppbyggnad med bifogade landskapslagar från 1921 till 1955. Boken fick inget stort genomslag som skolbok, eftersom den ansågs för teoretisk och torr (Lindh 1977:9). Boken innehåller även historiska avsnitt om självstyrelsens utveckling. Kampåren färgades enligt Häggblom av ”mod, uthållighet och en orubblig tro på den rättvisa sakens slutliga seger” men resultatet när ”Ålandsöarna dömdes alltså att tillhöra Finland” beskrivs som ett dråpslag (1975:I.2, 1.5). Historieavsnittet avslutas dock i en annan ton, med en utvärdering av den åländska självstyrelsen sedan 1921. Samhällets många framgångar och utvecklingar beskrivs som självstyrelsens förtjänst. Ålänningar sägs ha en ”geografiskt betingad vilja till självstyrelse” som dessutom förstärks av ”den historiska bakgrunden och kulturella egenarten”, och Häggblom avslutar med att förklara att självstyrelsen är grundförutsättningen för att ålänningar ska trivas (1975:X.2). För att en makt ska upplevas som legitim behöver den kodas som naturlig och nödvändig. Då blir den meningsfull och gynnsam (Karlsson 2011:50f). I Häggbloms redogörelse för självstyrelsens makt råder ingen tvekan om att den inte bara naturlig: den är i själva verket av naturen kommen.

I finländska läromedel som användes i åländska skolor under samma period behandlas inte självstyrelsens historia överhuvudtaget. I Huttunen och Lehtonens ”Samhällskunskap” används historien för att beskriva en ”tusenårig gemenskap mellan finskt och svenskt” som orsak till att det finns finlandssvenskar, varav ålänningar sägs vara en del (1973:201).²⁰ Här likställs alltså ålänningar med finlandssvenskar. En halv sida redogör för Ålands självstyrelse, och fokus läggs på relationen mellan Finland och Åland. Bland annat poängteras att presidenten utnämner den landshövding som representerar riket på Åland (1973:203). Jakobssons och Åbondes ”Boken om samhället” (1964) beskriver mer ingående självstyrelsens uppbyggnad, men lämnar också den historiska utvecklingen därhän (1964:70-73). Det är alltså i åländska läromedel som historien anses viktig. Historien bakom självstyrelsen används för att lyfta fram den som ett resultat av åländsk kamp och aktion, med tillhörande hjältar och viktiga symboler. Dessutom kan man genom självstyrelsens historia

²⁰ Boken är översatt från finska till svenska.

visa att ålänningar tidigt ansåg sig som annorlunda än finnar. Som bekräftelse på skapandet av ”vi” och ”dem” är därför kampåren en viktig beståndsdel.

Aktörer på olika nivåer

De första åländska skolböckerna var mot bakgrund av resonemanget ovan en viktig del i nationsprocessen. En lärobok kan ses som ”ett slags samhällelig självförståelse” (Karlsson 2011:49). Vem skulle då få skriva ned den första officiella åländska historien? Vilka var aktörer i den sanktionerade bilden av det förflutna? Som nämnt ovan hade Matts Dreijer fått uppdraget att skriva den åländska läroboken som lärarföreningen efterlyst sedan 1922. Dreijer var landskapsarkeolog och en tongivande person i det åländska identitetsbygget tillsammans med de senare skolboksförfattarna, författaren Valdemar Nyman och läraren Evald Häggblom. Zander har beskrivit att eftersom skolboksförfattaren under tidigt 1900-tal ofta var både lärare, politiker och historiker skapades en konsensuspräglad historia, som fokuserade på händelser och personer istället för att analysera skeenden (1997:104). Syftet med en sådan historia var att skapa en nationalistisk glöd och moral hos eleverna. Också Smith lyfter fram liknande yrkesgrupper i skapandet av nationer. En vad han kallar kulturell nationalism är ofta en produkt av intellektuella, och den förmedlas genom skolundervisning (1991:118f).

Men de förvaltande och de förmedlande aktörerna kan ha olika intressen och fokus. Arbetsplanen för Godby folkskola 1948/49 innehåller en bilaga från den nyblivna folkskoleinspektören Erik Bertell. Han vill efter granskning att läraren förbättrar undervisningen i geografi, och rekommenderade Dreijers böcker om Åland och åländska minnesmärken samt Hausens bok ”Ålands natur”. Vidare föreslår han flera åländska tidskrifter och artiklar om åländska kyrkor och andra minnesmärken. Undervisningen ska också kompletteras med lärarens berättelser, skriver Bertell. När det gäller finsk geografi bör huvudboken följas, medan svensk geografi bör läras ut ”betydligt utvidgat” med hjälp av ytterligare fem böcker samt lärarens berättelser. Han avslutar med att säga att ”Sveriges landskap bör inläras noggrant”. Arbetsplanen från nästföljande år visar om och hur läraren har anammat råden. Alla böcker som Bertell har anbefallit har inkluderats i undervisningen, men inte bara i ämnet geografi, utan också i historia och omgivningslära. I historia används alla åländska läromedel som fanns tillgängliga på den tiden, men läraren har också lagt till några rikssvenska böcker på eget initiativ. Läraren har också poängterat att mycket tid ägnas åt landskapet i förhållande till kommuner och staten, genom att med penna stryka under ”landskapet”. Trots detta får läraren bakläxa från folkskoleinspektören även detta år, då han tycker att för mycket undervisningstid ägnas åt Finland.

Folkskoleinspektörens preferens för det svenska uppskattades dock inte alltid av lärarna. Lärare 5 som arbetade under den här tiden berättar att inspektör Bertell rekommenderade en rikssvensk geografibok:

Vår inspektör förordade, och vi köpte den, en bok i geografi. Den handlade om Sverige. Ett kapitel för varje landskap. Men om Finland och Åland var det just ingenting. Men det var tokigt, // i förordet så står det "Sverige är vårt fosterland". Och då var det några föräldrar som inte gillade det, och jag tyckte inte om det heller. Så boken togs bort. För varje landskap i Sverige beskrevs som nästan självständiga. Och Finland och Åland var bara några sidor. Så den togs bort.

Lärare 5 följde visserligen inspektörens anmodan, men hade också möjlighet att välja bort boken när den inte passade. Han ville inte använda boken som presenterade Sverige som fosterland, och som innehöll bara några sidor om Finland och Åland. Men i citatet framkommer också en annan orsak till att lärare 5 ogillade boken: svenska landskap framställdes som "nästan självständiga", vilket han fortfarande efter minst 40 år kommer ihåg. För en medborgare i ett självstyrt landskap stack det i ögonen att andra icke-självstyrda landskap framställdes på ett liknande sätt. Också lärare 3 har fattat egna beslut om läromedel som gått emot det som han upplevde som gängse, och som visar lärarens frihet att planera sin undervisning:

Jag använde aldrig Åland och ålänningarna. Jag tyckte det var mest sagor. Det var inte så jag ville presentera Åland. Man kan inte leva på det gamla som man gjorde där, man måste ta Åland av idag. Så jag använde mer tidningar och läste in mig på det sättet och hade en så kallad katederundervisning. Jag berättade mycket. Jag berättade *historien*. Men också hur det låg till *nu*. Men när jag undervisade i världshistoria, då använde jag svenska böcker.

Under 1960-talet reformerades skolväsendet på Åland när folkskolan skulle bli grundskola. 1970 satt inspektören Bertell i läroplanskommittén. Han skrev ett betänkande gällande förslaget från Helsingfors, eftersom kommittén inte godkände upplägget för historia och samhällskunskap utan ville förankra undervisningen mer i det lokala. De rekommenderade att historieundervisningen skulle ske med besök vid minnesmärken, och att samhällskunskapen skulle handla om hemkommunen, rikets styrelse i huvuddrag och Ålands självstyrelse. Det dröjde dock innan läroplanen blev färdig. Den svenska läroplanen från 1966 användes fortfarande 1977, när läroplanskommittén föreslog hur den kunde kombineras med åländska tillägg. I förslaget som skickades till landskapsstyrelsen för godkännande ansåg kommittén att "den svenska studieplanen // kan följas i stort sett //men naturligtvis skall undervisningen *anknyta till lokala förhållanden*" (kursivering i original). Syftet med historieundervisningen skulle vara att "ge eleverna en föreställning om det liv, som gångna generationer levat och om det arv, som de efterlämnat" och att fokus ska ligga på "*hembygdens historia*" och "den åländska *självstyrelsens historiska utveckling*" (kursiveringar i original). Dessutom

rekommenderas upprepade besök vid museer och historiska minnesmärken, ”eftersom de är stimulerande”.

Hur arbetade då lärarna för att tillämpa det lokala perspektivet som läroplanerna lyfte fram? Lärare 5 berättar om de utflykter klassen gjorde till historiska platser från 50-talet och framåt. De höll sig ofta inom kommunen, eftersom ”varje kommun har ju sin historia. Vi försökte föra fram Saltviks kommun så mycket vi kunde”. Det visar att förankringen kunde vara mer lokal än pan-åländsk. Många utflykter hade kyrkor som mål, och kyrkornas betydelse betonades också i åländska läroböcker, eftersom de byggdes tidigare än de flesta kyrkorna i Finland. Åländska kyrkor ansågs vara något att lyfta fram, som en del i den åländska polariseringen med det finska. Lärare 4 berättar också att klassen gjorde utflykter redan från årskurs ett. Ofta höll de sig inom kommunen och besökte närliggande platser från vikingatid och forntid, men ibland gjordes också besök på platser i andra kommuner, oftast med historisk koppling. De minnesplatser som skolböckerna lyfter fram besöktes alltså av skolklasser. Undervisningen kopplades då till de externaliserade minnena som samhället förvaltade och förmedlade. Eftersom ett historiemedvetande måste byggas upp av det som är nära och bekant, kunde eleven skapa mening med de platser och de förknippade minnena som besöktes med klassen (Ammert 2011:36f). Platserna berättade något om Ålands historia, men också om elevens historia eftersom eleven genom att gå i en åländsk skola ingick i samhället. Detta skedde alltså i enlighet med de rekommendationer som läroplanskommittén skickade till myndigheterna.

4. Skifte och dissonans

Den reviderade självstyrelselagen från 1952 omarbetades igen under 1980-talet, och den förstärkta lagen infördes 1993. I och med den fick Åland rätt att ha eget postverk med frimärken, och egen radio och TV. Under 1980-talet invigdes också Ålands museum. Den nationella strukturen stabiliserades. Den nya självstyrelselagen hade inneburit vissa kontroverser mellan Åland och Finland, men inte i samma höga grad som de som ledde till lagen 1952. 1997 firade Åland självstyrelsens 75-årsjubileum, bland annat genom att belysa den åländska identiteten på olika sätt.

Efter grundskolans införande på 1970-talet arbetade läroplanskommittén intensivt för att få fram en läroplan anpassad efter det egna skolväsendet. 1982 tillsattes en läroplanskommitté med uppgiften att förnya läroplanen från 69/77, som i ett brev från kommittén till myndigheterna ansågs sakna ”de särskilda Åländska värdena”. Efter sex års arbete presenterades förslaget till den nya läroplanen som ”den första riktigt åländska läroplanen” i ett brev från läroplanskommittén till landskapsstyrelsen. Läroplanen godkändes, och beskriver skolans uppgift på följande sätt:

”Skolan bör försöka ge eleverna insikt om att de som individer är en del av ett örike, vars invånare förenas av en gemensam kulturtradition och den livsmiljö som ett självstört landskap utgör. Eleven bör fostras till att känna ett särskilt ansvar för att bevara och utveckla de åländska värderingarna, stärka samhörighetskänslan, värna om enspråkigheten samt att respektera även andra befolknings- och språkgrupper.” (Läroplan allmän del 1988:4)

Den formuleringen finns även i den omarbetade läroplanen från 1996, och i utvecklad form från 2013. I och med dessa läroplaner har en lokal förankring befasts i skolans organisation, och det åländska har blivit ett tydligt formulerat kunskapskrav. Genom en ”kärna av kunskap” ska alla elever få ”en gemensam referensram” (läroplan allmän del 1988:6). Referensramarna kan förstås som en gemensam förståelse av vad bilden av det förflutna ska visa. Ämnesdelen från 1988 preciserar vad denna kärna av kunskap ska innehålla. De första punkterna som preciseras är i mellanstadiet undervisning i hembygdens historia och historiska platser, och på högstadiet Ålands historia (läroplan ämnesdel 1988:115, 116).

Ursprung och kamper

Under arbetet med läroplanerna kom de första åländska läromedlen skrivna med skolan som specifik målgrupp. Myndigheternas finansierade, tog initiativ och granskade böckerna

löpande genom arbetet. 1982 kom ”Åland – hembygdkunskap för åk 3-6” av läraren Sture Gustafsson. Boken inleds med det citat som också inleder denna uppsats:

”Du bor på Åland. Vi har det rätt bra här. Åland och områdena närmast vår ögrupp hör till de bästa platserna i vår jord att bo på. Du och alla andra vill säkert att Åland ska vara en sådan plats också i framtiden. Vi kan alla på något sätt hjälpa till att det ska bli så. För att kunna göra detta måste vi känna Åland.”

Genom kunskap ska alltså eleverna bidra till att det åländska samhället bevaras, vilket rimmar med läroplanens övergripande syn på skolans uppgift. Författaren lyfter i förordet fram att både lärare och landskapsstyrelsen har granskat och godkänt boken (1982:7). Boken börjar sedan med Ålänningens sång, och fortsätter med att beskriva klimat, folkseder, näringar, kommuner med mera.²¹ Ålands historia får mycket utrymme och avslutar också boken genom en tidslinje som författaren rekommenderar att man följer i undervisningen (1982:6). Det första historieavsnittet heter ”Något om farfars tid”, och i kapitlet uppmanar författaren eleverna att prata med sina äldre släktingar eller bekanta för att skapa sig en bild om hur det var förr (1982:20-22). Eleverna får också i uppgift att besöka historiska platser i hemkommunen eller ett museum för att lära sig mer. Eleven kan alltså, genom att prata med närstående utanför skolan eller besöka platser, kontrollera bokens innehåll och samtidigt få en känsla av både egen kontinuitet och mening med det som lärs när det förankras i deras eget liv. Det här kan förstås som en didaktisk metod att anknyta undervisningen till elevens egen livsvärld, för att den inlärd nationella historien ska bli meningsfull genom sammanvävningen med individens eget liv (Ricœur 2005:486f).

I likhet med läromedlen från perioden i kapitel tre är ursprung och kampåren teman som Gustafsson fördjupar sig i. Författaren skriver att de första ”ålänningarna” (citationstecken i originaltext) kom för 5-600 år sedan (1982:24). Till skillnad från de tidigare läromedlen visar citationstecknen att dessa människors åländskhet kanske inte anses självklar. Men efter de första sidorna försvinner citationstecknen, och människorna beskrivs som åländska. När det gäller huruvida den första invandringen skedde från öster eller väster, som också de tidigare läromedlen diskuterat, skriver Gustafsson att de första ålänningarna kom från ”öster-om Åland” (1982:25). Han grundar detta på de arkeologiska fynden, men påpekar att de redskap man hittat från den allra första tiden ”inte var välgjorda” (ibid.). Sedan lämnar han över till ett nytt kapitel med rubrik ”Inflyttning från väster” där författaren skriver att människorna ”kom från väster – från Sverige” (1982:26). I den första beskrivningen står det endast ”öster”, men när författaren skriver om ”väster” framhävs Sverige som land, medan

²¹ Se not 14 för information om Ålänningens sång.

Finland inte nämns. Invandringen från väster fick också ett eget kapitel, medan den östra invandringen fick endast en sida.

Kampåren beskrivs som en mödosam strävan. Gustafsson lyfter fram åländska hjältedåd och detaljerade skildringar av de olika turerna mellan Finland, Sverige och Åland. Bland annat beskrivs hur de mest engagerade personerna i Ålandsrörelsen dömdes till fängelse för förräderi, och hur de efter benådningen välkomnades hem med blommor från folket. Han skriver också att 95 % av alla ålänningar röstade för en återförening med Sverige innan NF trädde in och beslöt att Åland skulle tillhöra Finland (1982:61ff). Skildringen fortsätter sedan med en genomgång av självstyrelsens utveckling med flagga, förstärkta lagar och politiska institutioner, och kapitlet avslutas med att författaren skriver: ”Tanken på återförening med Sverige har fallit i glömska. Vi vill istället göra det bästa möjliga av vår självstyrelse – utveckla den så att den fungerar ännu bättre” (1982:66). Denna lärobok och läroplanen tycks överens om vad eleven ska lära sig, och att det ska utmynna i en kunskap om samhället som leder till dess bevarande.

Gustafssons bok var skriven för mellanstadiet. Även högstadiet behövde en bok, och 1984 kom läraren Kurt Lindhs bok ”Det åländska samhället”. Den första utgåvan var efterlängtd sedan länge och var den första egentliga läroboken för åländska högstadiet. I den första upplagan skriver författaren att bokens avsikt är att användas som lärobok, men att boken förhoppningsvis kan intressera alla ålänningar som vill lära sig mer. Boken ”kan verka tjock”, men Lindh anser ”personligen//att innehållet är ett minimum av vad varje ålänning borde veta om sitt landskap” (1984:3).²² Vidare rekommenderar han att all undervisning i historia och samhällskunskap ägnas åt studier av boken, och tackar landskapsstyrelsen och några av läroboksförfattarna från perioden innan, Matts Dreijer och Valdemar Nyman, för stödet (ibid.). Om ett åländskt ursprung skriver Lindh att de första ”urålänningarna” (med citationstecken) kom från öster, från ”syd-västra Finland”, men att de troligen tillhörde en nomadstam som rörde sig hela vägen från dagens Tyskland. I en avslutande mening nämns att senare invandring skedde ”från väster eller sydväst” (1984:11,12). Här får det östra inflytandet mer utrymme än i tidigare böcker, och Finland nämns med namn, men Sverige endast som väderstreck.

Kampåren behandlas i detalj. Engagerade personer i kampen för återförening med Sverige beskrivs med namn, hemort och yrkesbeteckning. Ålandsrörelsens möten redovisas med plats, datum och antal närvarande, och de många turerna mellan Åland,

²² Boken har 348 sidor.

Finland och Sverige beskrivs ingående. Lindh skriver sedan om den namninsamling som även Gustafsson beskrivit ovan. Gustafsson refererar som sagt till att 95 % av ålänningarna ville återförenas med Sverige, vilket är den ungefärliga gängse siffran.²³ Lindh har dock en annan uppfattning. Han skriver att namninsamlingen var lyckad, att resultatet brukar anges som 96 %, men ”tyvärr visar rena fakta att siffran // är för hög”, och att det snarare handlade om 57 %. Han fortsätter med att säga att siffror eller procenttal inte spelar någon roll, men att det är ”mera korrekt att påstå att en majoritet av ålänningarna var för en återförening” (1984:38). Lindh avslutar skildringen av kampåren med att skriva att Åland tack vare självstyrelsen ”har utvecklats till en framgångsrik del av Finland” (1984:48). I den formuleringen är fokus inte lagt på självstyrelsens betydelse för Åland, utan på dess betydelse för Finland.

En debatt bryter ut

Lindh's bok innehöll detaljer som skilde sig från tidigare skolböcker. När boken kom ut utbröt debatt i åländska tidningar, som stundtals blev hätsk. Boken påstods ge en ”skev bild av vårt samhälle och dess historia” av en person som också skrev att hen ”som förälder och ålänning inte kan acceptera [den] som lärobok för våra ungdomar” (Ålandstidningen 9/2 1984). Insändare och debattörer krävde att boken skulle korrigeras, den var en ”fadäs” som väckte ”olustkänslor” och författarens egentliga avsikt med boken betvivlades (Ålandstidningen 17/2 1984). Vad avsikten skulle ha varit skrivs inte ut, och behövde kanske inte heller göras det för att en åländsk läsare skulle förstå vad som avsågs. Insändarna var många, upprörda i ton och ofta anonyma. Tydligt är att boken väckte starka känslor. Denna bild av samhällets förflutna kunde läsarna som skrev insändare inte relatera till, och den upplevdes som hotfull.

Vad bestod då bokens fel av? Till exempel nämns att åländska flaggan inte syns på egen bild, utan bara tillsammans med den finländska flaggan.²⁴ En annan kritik är det ovan citerade procenttalet under kampåren. Men flera av de teman som behandlats i tidigare skolböcker presenteras på ett annat sätt i Lindh's bok. Bland annat diskuterar han huruvida Åland var ett självstyrt samhälle redan på 1300-talet, istället för att lyfta fram det som en fastslagen och förklarande bakgrund till dagens situation. Det analytiska och diskuterande perspektivet skilde sig från tidigare böckers mer fastslående hållning. Lindh bemötte den breda kritiken i tidningarna med att förklara att han står för sin ”kritiska historiebok”, som han ansåg ”präglad av förståelse för detta självstyrda samhälle och dess folk” (Nya Åland 7/2 1984). Men det verkade inte ha räckt. Det som enligt debatten verkar uppröra mest är bokens

²³ Se bland annat Nyman 1955:140.

²⁴ Sture Gustafssons lärobok från 1982 har den åländska flaggan på omslaget.

”grundton” som menades vara icke-åländsk, och denna ton var också skälet till att flera krävde att boken skulle korrigeras, av en ålänning (Ålandstidningen 20/8 1985). Författaren, som flyttat till Åland från Finland för att arbeta som lärare, ansågs inte kunna skriva om åländsk historia på rätt sätt: ”En så viktig bok som denna där vi skall informera vår ungdom om Åland borde ha skrivits av en ålänning” (Öriktet nr.3 1984).

Matts Dreijer, författaren från 1942 och framåt, var engagerad i debatten. Han uttryckte sina åsikter i flera uttömmande tidningsartiklar. Han tyckte att det var en ”chock” att läsa en ”finlandssvensk syn på Ålands äldre historia” (Ålandstidningen 21/2 1984). Boken har flera fel enligt Dreijer, varav det angivna procenttalet är ett allvarligt fel eftersom ”frågan är vital och en av grundstenarna i vår historia” (ibid.). Dreijer diskuterar sedan namninsamlingens resultat och förklarar varför Lindhs procenttal enligt honom är fel. Båda utgår från att antalet namn på listan var 7135 stycken, men till vilket antal röstberättigade personer på Åland som siffran ska relateras till, är oklart. Dreijer hänvisar till att eftersom NF och svenska och finska regeringen då det begav sig godkände 96 % som siffra, så är det också den som är sanningsenlig. Han fortsätter med att konstatera att boken inte ger ”vår ungdom // möjligast sanna upplysningar om, huru det har gått till, då vårt samhälle under tidens lopp har vuxit fram” (Nya Åland 18/2 1984). Ett annat stort misstag enligt Dreijer är Linds diskussion om vikingaön Birka. Enligt Dreijer låg Birka på Åland, vilket han lade ned mycket tid på att bevisa. Tesen är kopplad till teorier om när Åland kristnades, och det är som tidigare nämnt en viktig aspekt i särskiljandet mellan Åland och Finland. Men Lindh beskriver bara denna tes som den ”med kraft och envishet av Matts Dreijer förfäktande tanken att Ansgars Birka låg på Åland” (1984:19). I en artikel ägnar Dreijer mycket utrymme åt att lyfta fram sina bevis om Birka, och skriver att Lindhs historieskrivning är ”fiktions” (Nya Åland 18/2 1984).

Genom Lindhs bok befästes ett generationsskifte i samhällets bild av det förflutna. Ramarnas rörlighet gjorde att omhuldade bilder av det förflutna började ändras. Men alla var inte med på förändringen. Assman skriver att det är just vid generationsskiften som minnenas förändring blir tydlig, och att detta vanligtvis följs av debatter och diskussioner. Om konflikter uppstår när vissa minnen uttrycks offentligt, är det tecken på att de utmanar normerande minneshierarkier (2010:47f). Debatten om Lindhs bok kan ses som ett tecken på att ett åländskt normativt minne hotades av att en person ur ”den andra” gruppen formulerade sina tolkningar av åländska minnen i en skolbok. Att en av *dem* skulle lära *våra* ungdomar om *oss* var svårt att tolerera. De som blev upprörda och kände sig hotade gick i skolan när läroböckerna förmedlade en annan bild av det förflutna, en som beskrev ett finsk hotfullt ”de”. Dreijer såg boken som ett tecken på en ny ideologi, som fått fäste i Ålands

yngre befolkning (Ålandstidningen 14/2 1984). Han förklarar inte vilken ideologi han menar, men menade att den hotade nationens bevarande, och att boken är resultatet av författarens ”aggressioner” (ibid.).

Wertsch kallar ett kollektivt förflutet för ett ”a usable past”, men vad som är användbart i det förflutna beror på dagens behov (2002:45, jfr Löfgren 1993:55). När den forna fienden inte längre hotar det gemensamma projektet eller upplevs som farlig blir ”vi:ets” gränser mer diffusa (Eriksen 2004:52). Självstyrelsen var vid det här laget etablerad. Kanske hade boken inte skrivits på samma sätt av en ålänning, men den accepterades ändå av den generation ålänningar som var verksam när den kom ut. Assman anger som tidigare nämnts skolan som en kulturell minnesförmedlare (2010:43). Men debatten visar att skolans historia kan skilja sig från den normativa bilden av det förflutna. Det finns inte en enda statisk kulturell minnesdimension. Små förändringar kan röra upp starka känslor. Men aktörers handlingar och nya bilder är bara möjliga inom ramverket, vilket gör att förändringarna visar att ramverket hade satts i rörelse.

Dagens läromedel

Lindhs historieskildring upprörde alltså många, men hur togs den emot som läromedel? Efter debatten togs den upp för granskning hos myndigheterna, som än en gång godkände boken.²⁵ Alla elever i högstadiet fick ett eget exemplar vid första utgåvan, och arbetsplaner visar att boken användes på många skolor från att den kom ut. Boken trycktes om två gånger och kompletterades 1998 med de senaste decenniernas utveckling.²⁶ Ännu läsåret 2012/2013 användes den på vissa högstadieskolor. Decentraliseringen innebär att lärarna kunde välja att exkludera boken, och vissa arbetsplaner från 1980-talet har inte heller med Lindhs bok i undervisningen. Lärare 3 berättar att Lindhs bok valdes bort av en lärarkollega, som tillhörde ett politiskt parti som strävar efter en åländsk självständighet. Lärarnas privata tolkning av bilden av det förflutna påverkade alltså deras undervisningsmetoder.

Med tanke på debatten om detaljer i Lindhs skolböcker är det intressant att undersöka åländska läromedel som kommit sedan dess. ”Tidernas Åland – från stenåldern till svenska tidens slut” av Ebbe Westergren kom i första upplagan 2008 och har sedan dess tryckts om. Läromedlet är för mellanstadiet, och upplagt för att undervisningen ska uppfylla läroplanens mål och innehåll. I förordet skriver redaktionen på Ålands landskapsregering att förhoppningen med boken är att läsaren ska ”uppleva att länken till gångna tider är stark och

²⁵ I sammanhanget kan nämnas att kommittén som granskade boken bestod av lärare.

²⁶ Alla ovan beskrivna formuleringar är desamma i samtliga utgåvor.

att minnena från förr finns levande i vårt åländska landskap” (2012:5). Eleven ska alltså lära sig vissa minnen och känna en koppling med det förflutna. Boken slutar som titeln visar med år 1809, så resultatet av namninsamlingen kan inte jämföras. Däremot kan beskrivningen om ursprunget undersökas. Enligt denna bok kom de första människorna (inte ålänningarna) ”österifrån från det finländska fastlandet” och senare ökade ”kontakterna västerut” (2012:13,14). I likhet med Lindhs beskrivning så nämns Finland med namn, men inte Sverige. Diskussionen om huruvida Birka var belagt på Åland berörs inte alls, men Birka nämns när boken beskriver ett hittat fornminne, som ”antagligen [införskaffades] av en åländsk storman på handelsplatsen Birka i Mälaren” (2012:39). Det här läromedlet följer alltså den linje som introducerades av Lindhs bok. I sammanhanget bör nämnas att författaren Westerlund inte är åländsk utan svensk. Ingen debatt likt den tidigare följde bokens utgivning, men en lärare berättar att vissa avsnitt i boken diskuterades internt:

Men jag kommer ihåg också, när Tidernas Åland kom, och det blev diskussioner om det, man ansåg till exempel att skärgården var borttagen men det var ju ingen bosättning där, så han *hade* förklaringar till alltihop. Vissa tog emot [författaren] helt okej på museibyran men du blir aldrig profet i annans land...

Det har inte kommit många läromedel under de senaste decennierna. I den obligatoriska kursen ”Det åländska samhället” på lyceet²⁷ finns ingen lärobok, men lärarna sätter själva ihop ett läromedel som ett kompendium med material från olika källor. Tiden som behandlas på kursen är efter år 1809. I frågan om namninsamlingen refererar kompendiet till Lindhs bok och skriver att en majoritet av ålänningarna var för en återförening. Inget procenttal anges, vilket kan bero på att frågan var så infekterad, eller att den exakta siffran inte längre ansågs väsentlig. Lärare 1 som undervisar i kursen berättar att kompendiet baseras på bland annat Lindhs bok, samt en festskrift som gavs ut av Ålands museum i samband med självstyrelsens 75-årsjubileum. Den festskriften berättar självstyrelsens historia i serietidningsform. Även där står det att ”en majoritet av ålänningarna // stödde en återförening” (Skogsjö och Wilén 1997:12). Den här skriften anger också, till skillnad från de andra, en möjlig orsak till återföreningsviljan: Finland ”stod på randen till inbördeskrig. Sverige var tryggt och stabilt” (ibid.). Därmed undermineras andra orsaker, som till exempel etnisk tillhörighet eller ideologi.

En åländsk känsla

Bristen på ”åländsk ton” i Lindhs bok upprörde flera parter i debatten. Dreijer skrev att den felaktiga tonen inte kunde förklaras med Lindhs icke-åländska ursprung, utan hans brist på

²⁷ Ålands benämning på teoretiska gymnasieskolan.

känslomässigt engagemang och åländskt sinne (Ålandstidningen 14/2 samt 21/2 1984). Lärare 1 som undervisar i kursen ”Det åländska samhället” berättar att den kursen ”är mycket präglad av just det här att *förstå* Åland”. Kursen innehåller inte så mycket läsning, utan mer aktivitetsbetonade övningar i samhället. På frågan om kursen är viktig svarar läraren så här:

Lärare 1: Den är *jätte*viktig. Alla måste läsa den. Så den är obligatorisk för alla.

Jag: Varför är den viktig?

Lärare 1: Det är just för att få *förståelse*. Liksom var man kommer ifrån, och varför det ser ut som det gör där man bor... Annars har vi ingen aning om vem vi är om vi inte vet var vi kommer ifrån. // Åland är ju jättespeciellt på grund av det som *har hänt*, egentligen.

Det är alltså en *förståelse* av Åland som är central, och inte faktakunskaper. Förståelsen av och känslan för Åland kommer tillbaka i olika former i intervjuerna. På Åland finns ingen lärarutbildning, och lärarna utbildas vanligtvis i Sverige eller Finland. Byråchefen på utbildningsavdelningen säger att ”lärarutbildningen har *noll koll* på Åland”.

Det finns lärare som kommer hit från Finland och Sverige som är alldeles utmärkta och kreativa pedagoger på alla sätt och vis men dom har *ingen* kunskap om det åländska samhället. Kommer du från Sverige vet du ingenting om *Finland*, kommer du från Finland vet du ingenting om *Sverige*. *Vi* måste veta om *allting* det här!

De lokala aspekterna av undervisningen ingår alltså inte i lärarutbildningen, men de prioriteras högt i de åländska styrdokumenterna. Lärare 6 beskriver hur det måste vara ”jättesvårt” att komma som ny lärare, och ”särskilt om man kommer bortifrån, då har du ju aldrig fått den här åländska biten. Om du kommer bortifrån, då har du inte fått det med modersmjölken in i ryggmärgen.” Det åländska perspektivet sitter alltså i ryggmärgen – eller i historiemedvetandet, som bestämmer vilka minnen som anses verkliga, meningsfulla och värdefulla. Det ställer specifika krav på lärarna som arbetar i åländska skolväsendet. Byråchefen beskriver vad som krävs:

Att just i de här [allmänbildande] ämnena är det så genomsnittligt, om du är lärare med *fina papper* men har flyttat någonstans ifrån och inte har den där *kunskapen* och *känslan* om det åländska samhället.

Det här orsakar problem i tillämpningen av läroplanerna. Lärarna har som sagt frihet att själva planera undervisningen. Styrdokumenterna beskriver inte i detalj vad som ska läras ut. I ämnesdelen står det ”Åländsk historia”, varpå läraren förväntas *förstå* vad som avses. Det här leder till vissa svårigheter, vilket blir tydligt när byråchefen förklarar arbetet med arbetsplanernas funktion. Arbetsplanerna är som sagt en redogörelse för hur läraren arbetar för att uppfylla styrdokumentens krav. Byråchefen ger följande exempel:

Byråchefen: För *där* ska de skriva, hur de *förverkligar* det som... typ om det sägs att varje elev ska under de första sex skolåren ha besökt Ålands museums basutställning, du ska ha besökt

Kastelholm och Bomarsunds fornminnesområden, det står det, eller att man ska bekanta sig med det...

Ida: Var står det?

Byråchefen: Det står indirekt i läroplanen, inte kanske orden Bomarsund och Kastelholm men *indirekt*.

Lärarens förståelse och tidigare kunskap är alltså nödvändiga för att tolka och nå målen. Om läraren delar det åländska historiemedvetandet blir det lättare att förmedla ett likadant. Tidigare studier har visat att åländska lärare undervisar mer om åländsk historia, än lärare komna utifrån.²⁸ På utbildningsavdelningen är tjänstemännen medvetna om problemet, och de arbetar med exempelvis fortbildning för lärare inom åländsk historia för att öka kunskaperna.

Våren 2015 är en person anställd av myndigheterna för att ta fram ett nytt åländskt läromedel. Författaren är medveten om debatten runt Lindhs lärobok, och beskriver hur hen inte ville ta sig an uppdraget just för att det i efterhand kan bli diskussioner om dess innehåll och eventuella felaktigheter. Hen har dock hittat sätt att hantera problemet. Läromedlet är nätbaserat, vilket gör att ”man behöver inte ändra i nästa upplaga, utan nu kan du gå *in* och ändra”. På frågan om hur hen avgör vad som ska vara med i läromedlet svarar författaren att hen går på ”erfarenhet och intuition”. En sådan intuition kan förstås som en känsla för vad som anses viktigt. Erfarenheten som hen har fått genom sitt lärararbete är också hjälpsamt i skrivprocessen. Men läraren litar ändå inte helt på sin egen tolkning. Den kombineras med ett tätt samarbete med offentliga personer och andra lärare för att texterna ska bli kontinuerligt granskade. Hen utgår hela tiden från officiella källor från till exempel myndigheternas webbsidor för att försäkra sig om att uppgifterna är sanktionerade, och samlar in material från ett brett underlag av verksamma personer. Frågor som berör ”infekterade” ämnen lämnas helt utanför läromedlet, eftersom ”det kommer ju att bli folk som kommer att säga att det är *fel*”. Men läromedlets slutliga innehåll måste hen stå för själv:

Ja, det är min tolkning. Och det känns ju, det är darrigt. Att våga stå för det här! Men jag har lärarna med mig. Och jag har också i ryggmärgen att jag har blivit *tillfrågad*. Att jag har fått den här chansen. Andra har skjutit den ifrån sig. Men kom då int efteråt och hugg! Gärna säg att så här tycker jag, gärna kom med förslag att ändra. Men kom inte sen och hugg!

²⁸ Se till exempel Teresa Mattsson, ”Ålänning från forntid till nutid” (1999).

5. Avslutande diskussion

Syftet med uppsatsen var att visa hur en åländsk skolhistoria har vuxit fram. Framväxten har formats dels av distributionsvillkoren för en åländsk historia som förmedlad i skolan, dels samhällets behov av en viss bild av det förflutna. Distributionsvillkoren har hängt ihop med samhällets utveckling. Skolans roll måste konstrueras, och utan samhälle är skolan ingen samhällsinstitution. Även bilden av det förflutna konstrueras, utifrån det förflutna som råmaterial. I den processen har flera aktörer funnits. Lärarnas, tjänstemännens och författarnas aktiva arbete gjorde det möjligt att forma en åländsk skolhistoria.

När det gäller bildens innehåll och förändring krävs en sammanfattning. Under den första tiden som självstyrande samhälle, från 1922 fram till 1940-tal, fanns inte ett lokalt perspektiv i historieundervisningen. De åländska ramarna var inte satta än. Om man fortsätter med metaforen kan man säga att den förmedlade bilden var någon annans bild, som om fel kanal visades. Men eleverna under den här tiden levde även utanför skolan, och där fanns en parallell förståelse av det förflutna, vilket lärarföreningens diskussioner från den tiden visar. Tyngdpunkten utanför klassrummet låg på att visa vad ålänningar *inte* var, nämligen finska. Det tillgängliga alternativet var då att istället vara svensk. Men samtidigt lärde sig eleverna genom läroböckerna att de var finländska. På grund av bristande distributionsvillkor rimmade inte skolans bild med bilden utanför. Det har inte i denna studie gått att avgöra vilken bild som läraren förmedlade, om det var en kompletterande lokal bild eller en bild som stämde överens med läroböckernas.

Men tydligt är att en grogrund för ett åländskt perspektiv formades under självstyrelsens första tid. Under nästa period från 1940-tal till 1980-tal förmedlades nämligen en alternativ bild. Lärarnas enträgna fråga efter en hembygdsbok fick resultat. I och med de läroböcker som kom efter andra världskriget presenterades ålänningar som ett eget folk, med en egen historia. Med stöd av det förflutna blev den åländska identiteten rättfärdigad och önskansvärd. Den positionerades mot finskt, finlandssvenskt och svenskt. Under den här tiden upplevdes självstyrelsen som hotad, i och med andra världskrigets konsekvenser och motarbetandet av självstyrelselagens revision. Som ett resultat av detta blev ramarna snävare och bilden mer fokuserad i den nationella retoriken. Ett åländskt "vi" definierades som förmedlad föreställning i skolan, och samtidigt som konkret realitet, i och med till exempel hembygdsrätten och flaggans symbol.

Under den nästa och sista perioden, från 1980-tal fram till idag, ruckades de hårt satta ramarna. När ramarna förflyttades omvandlades detaljerna i bilden. Men för att det skulle vara möjligt måste det tidigare ramverket vara justerbart. Nya aktörer kom in i skolväsendet från en annan generation och med ett annat historiemedvetande. De forna uppdelningarna mellan ”vi” och ”dem” var inte länge lika giltiga, och den nya bilden av det förflutna etablerades i kommande läromedel. Det skedde dock inte smärtfritt. Än idag talar människor om debatten som ägde rum, och än idag förhåller sig individer varsamt till ramarna på ett sätt som visar att man ogärna ifrågasätter deras placering. Minnet av gamla minnen lever kvar.

Skolan som samhällsinstitution är generellt, och kanske särskilt i små samhällen som Åland, ett komplext fenomen. Det finns givetvis ekonomiska villkor som inte redogjorts för här, men som spelat roll. Ålands elevunderlag motsvarar endast 0,3 % och 1 % av Sveriges respektive Finlands. Den finska skolan framställs som ett föredöme och får goda resultat i internationella undersökningar av elevernas kunskaper, medan den svenska skolan sägs vara i behov av reformer. Åland, placerat mittemellan Finland och Sverige på många sätt, har alla möjligheter att avvaktande studera och inspireras av de större grannarnas exempel. Samhället satsar på sina skolor. Vissa kommuner har bara en handfull grundskoleelever och ändå är ambitionen att alla elever ska gå i skolan i sin hemkommun. En artikel i Ålandstidningen i maj 2015 beskriver hur en skola har endast tre elever under höstterminen 2015, och året efter bara en elev. Skolan ska ändå hållas igång, för att kommunen ska förbli levande och en attraktiv plats för barnfamiljer. Det lokala är en viktig aspekt på Åland, och det syns på flera nivåer.

Under tiden som självstyrt samhälle har den åländska skolan och dess aktörer formulerat ett lokalt kunskapsfält. Vad är åländsk kunskap? Åland beskrivs ofta som ”mittemellan”. Om man är mittemellan måste man balansera. Det gör det nödvändiga kunskapsfältet bredare. Åländska elever måste lära sig det finska, det svenska och det åländska. Detsamma kan sägas om identiteten. En åländsk person definierar sig som åländsk, men med inslag av finländskt (medborgarskap) och svenskt (språk). Kunskapen följer samma linje som identiteten, och en kollektiv identitets varaktighet lärs in som just kunskap. För att bli en ”del av ett örike” som den åländska läroplanen skriver, krävs just den kunskapen som Assman beskriver som nödvändig för att en människa ska ingå i ett visst ”vi”. Med ett historiskt perspektiv på historieundervisning blir det tydligt hur det som framställs som kontinuerligt och konstant i själva verket är kontingent. Men en sak som ändå är konstant är att identiteten grundas i kunskap, och att skolan har en viktig roll i kunskapens form och

spridning. Det inledande citatet säger att bara genom sådan kunskap kan Åland fortsätta vara en av världens bästa platser.

Men samhället är inte beroende av bara elevernas kunskap. Ett tema som berörts som hastigast i den här studien är att åländska lärare behöver något mer än sin pedagogiska kompetens för att göra sitt jobb. För att planera undervisningsvägen till styrdokumentens mål måste lärarna först tolka dess implicita *innebörd*. Tolkningen sker med hjälp av vad som beskrivs som en åländsk förståelse och känsla. De lärare som av någon anledning saknar sådana kan ha svårt att nå upp till målen, som för en utomstående kan framstå som diffusa. Vad menas och avses med läroplanen mål om kunskap i ”åländsk historia”? Även de lärare som säger sig ha det åländska perspektivet ”i ryggmärgen” begränsas av en rädsla att tolka fel. Läraren måste alltså inte bara uppfylla *kraven*, utan uppfylla dem på *rätt sätt*, med hjälp av en egen kunskap som inte kan förkovras genom lärarutbildningen. Läromedel är givetvis ett viktigt hjälpmedel för att läraren ska förstå vad som avses. Men även läromedlens tolkning kan omges av debatter och konflikter. Med detta som bakgrund skulle det vara intressant att fördjupa sig i lärarnas arbetssituation på Åland idag. Hur gör lärare när de tolkar styrdokumentet? Vilken tolkningsfrihet har de i praktiken, och hur mycket får en lärare avvika från det gängse utan reprimander? Och vilka konsekvenser får systemet i framtiden? I slutändan handlar det om vilka bilder som förs vidare till nästa generation ålänningar, och hur de i sin tur kommer att förstå sin verklighet. Lärarens roll och arbete är, som hela studien visar, av betydelse för synen på samhället då, nu och sedan. Vilken historia vill det åländska samhället föra vidare till framtiden?

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Arkivalier och otryckta källor

Landskapsarkivet, Mariehamn

Läroplaner för folkskolan: från läsår 1923/21 till 1973/74

Betänkande från läroplanskommittén till landskapsmyndigheterna gällande grundskoleinförandet, 1970

Sammandrag av referat gällande sjuåriga folkskolans läroplan, 1970

Förslag på läroplan för grundskolan, skickat från läroplanskommittén till landskapsstyrelsen, 1977

Läroplanskommitténs förslag till landskapsstyrelsen, 1988

Läroplanskommitténs färdiga läroplansförslag till landskapsstyrelsen, 1989

Stadsbibliotekets arkiv, Mariehamn

Arbetsplaner för grundskolan: från läsår 1978/79 till 2013/14

Lindh, Kurt, 1977. ”Skolundervisning och åländsk självstyrelse” Fackuppsats i Nordisk historia, Åbo universitet

Läroplan för grundskolan. Allmän del 1988

Landskapet Ålands läroplan för grundskolan. 1996

”Ålänningarna och deras identitet: En enkätundersökning av ÅSUB våren 1999”. Rapport 1999

Lagtingsarkivet, Mariehamn

Läroplan för grundskolan. Ämnesdel 1989

Otryckta källor:

Läroplan för grundskolan, reviderad 2013:

http://www.regeringen.ax/composer/upload/utbildning_kultur/Laroplan_for_landskapet_Aland_2013.pdf

Kompendium i kursen ”SK5: Det åländska samhället” som ges av Ålands lyceum

Läromedel och tryckta läroplaner

Läroplaner

Läroplan 1988, allmän del

Läroplan 1989, ämnesdel

Läroplan 1996, kombinerad allmän och ämnesdel

Läromedel

Cavonius, Hilding och Mickwitz, Alexander, 1964. *Historien berättar*. Helsingfors: Söderströms

Drejjer, Matts, 1943. *Åland och ålänningarna*. Helsingfors: Söderströms

Drejjer, Matts, 1945. *Åland och ålänningarna*. Helsingfors: Söderströms

Estlander, Bernhard, 1929. *Elva årtionden ur Finlands historia: Nr 1. 1808-1878*. Helsingfors: Mercator Tryckeri AB

Estlander, Bernhard, 1930. *Elva årtionden ur Finlands historia: Nr. 5. 1917-1918*. Helsingfors: Mercator Tryckeri AB

Gustafsson, Sture, 1982. *Åland: Hembygdskunskap för åk 3-6*. Hangö: Hangö Tryckeri AB

Hausen, Hans, 1946. *Ålands natur: en handledning för naturvannen, ålänningen och sommargästen*. Åbo: Bro

Huttunen, Veikko och Lehtonen, Kai, 1973. *Samhällskunskap*. Helsingfors: Söderströms

Hägglom, Evald, 1975. *Ålands självstyrelse*. Mariehamn: Ålands Tidnings-Tryckeri AB

Jakobsson, Ole och Åbonde, Johannes, 1964. *Boken om samhället* Jakobstad: Jakobstads tryckeri och tidnings aktiebolag

Lindh, Kurt, 1984. *Det åländska samhället*. Esbo: AB Svenska läromedel

Lindh, Kurt, 1998. *Det åländska samhället*. Saltvik, Åland: Lifam AB

Nyman, Valdemar, 1955. *Åland, midsommarstångens land*. Helsingfors: Schildt

Nyman, Valdemar, 1965. *Längs åländska vägar*. Borgå: Tryckeri och Tidnings AB

Skogssjö, Håkan och Wilén, Johan, 1997. *Skotten i tornvillan: Historien om Ålands självstyrelse*. Ålands museum.

Soininen, Mikael och Nojonen, Alpo, 1912. *Lärobok i historia för folkskolor*. Helsingfors: Söderströms

Westergren, Ebbe, 2008. *Tidernas Åland. Från stenåldern till svenska tidens slut*. Ekenäs: Ekenäs tryckeri

Tidningsartiklar

Ålandstidningen: 9/2 1984, 14/2 1984, 17/2 1984, 21/2 1984, 16/3 1984, 20/8 1985

Nya Åland: 7/2 1984, 18/2 1984

Öriket: nr.3, 1984

Intervjuer

Nr 1: 30 mars 2015, 55 minuter

Nr 2: 2 april 2015, 75 minuter

Nr 3: 20 april 2015, 90 minuter

Nr 4: 21 april 2015, 40 minuter

Nr 5: 21 april 2015, 90 minuter

Referenslitteratur

Ackrén, Maria. 2005. *Territoriella autonomier i världen. En empirisk studie över de självstyrda områdena i världen*. Mariehamn: Ålands fredsinsitut

Ammert, Niklas, 2011. Ett innehåll förmedlas. I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB

Anderson, Benedict, 2006. *Imagined communities*. Croydon: CPI Group Ltd

Assman, Aleida, 1999. *Tid och tradition*. Riga: Bokförlaget Nya Doxa

Assmann, Aleida, 2010. Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past. I: Karin Tilmans, Frank van Vree & Jay Winter (red). *Performing the Past. Memory, History, and Identity in modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Billig, Michael, 2011. *Banal nationalism*. London: SAGE Publications Ltd

Bruner, Edwards M., 1996. Experience and its Expressions. I *The anthropology of experience*. Victor W. Turner & Edward M. Bruner (eds). Urbana and Chicago: University of Illinois Press

Davies, Charlotte Aull, 2008. *Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others*. London: Routledge

- De Geer-Hancock, Yvonne, 1986. *Åländskhet. Nationsbygget på "Fredens öar"*. Mariehamn: Ålands Tidnings-Tryckeri AB
- Ehn, Billy, Frykman, Jonas och Löfgren, Orvar, 1993. *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Englund, Boel, 2011. Vad gör läroböcker? I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Eriksen, Thomas Hylland, 2004. *Rötter och fötter*. Riga: Nya Doxa.
- Frykman Jonas, Billy Ehn (red.) 2007. *Minnesmärken. Att tolka det förflutna och besvärja framtiden*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Fröhlig, Florence, 2013. *Painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment*. Stockholm: ActaUniversitatisStockholmiensis
- Gray, Ann, 2002. *Research Practice for Cultural Studies. Ethnographic Methods and Lived Cultures*. London: Sage
- Halbwachs, Maurice, 1992. *On collective memory*. Chicago: The university of Chicago Press
- Halbwachs, Maurice, 2011. From The Collective Memory. I: Olick , Jefferey K, Vinstzky-Seroussi, Vered & Levy, Daniel. *The Collective memory Reader*. Oxford University Press: New York
- Heimo, Anne och Peltonen, Ulla-Maija, 2003. 'Memories and histories, public and private: after the Finnish Civil War'. In Hodgkin, K. and Radstone, S. (eds) *Contested Pasts: The politics of Memory*. London: Sage
- Hobsbawm, Eric, 2013. Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914. I: Hobsbawm, Eric and Ranger, Terence (eds.) *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge university press
- Holmén, Janne, 2011. Historia. I: Larsson, Esbjörn och Westberg, Johannes (red.) *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB
- Jensen, Bernard Eric, 1997. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: Karlsson, Karl-Göran och Karlegård, Christer (red.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Karlsson, Klas-Göran, 2011. Läroboken och makten – ett nära förhållande. I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kverndokk, Kyrre, 2007. *Pilegrim, turist og elev Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Norrköping: Linköpings University Press
- Léon Rosales, René, 2010. *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturellt centrum
- Linde-Laursen, Anders, 1995. *Det nationale natur. Studier i dansk-svenske relationer*. Lund: Wallin & Dalholm
- Lindh, Kurt, 2003. *Från fjäderpenna till dator. Ålands lärarförening 1903-2003*. Saltvik, Åland: Lifam AB
- Lorentzen, Svein, 2005. *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Lønnblad, Jan-Ole, 2002. *Åländsk kulturpolitik vid millennieskiftet*. Köpenhamn: Nordisk Kultur Institut

- Nordgren, Kenneth, 2011. Interkulturella perspektiv i historieläroböcker. I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Ricœur, Paul, 2005. *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricœur, Paul, 1992. *Oneself as another*. Chicago: The university of Chicago Press
- Runfors, Ann, 2010. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Norstedts.
- Skott, Pia, 2011. Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I: Larsson, Esbjörn och Westberg, Johannes (red.) *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB
- Smith, Anthony D., 1991. *National identity*. Reno: University of Nevada press
- Spjut, Lina, 2014. *Den enwise bonden och Nordens fransmän. Svensk och finsk etnicitet samt nationell historieskrivning i svenska och finlandssvenska läroböcker 1866-1939*. Umeå: Print & media, Umeå universitet
- Wertsch, James V. 2002. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press
- White, Hayden, 1973. Interpretation in History. I: *New Literary History*, Vol. 4, No. 2, On Interpretation: II The Johns Hopkins University Press
- Zander, Ulf, 1997. Historia och identitet. I: Karlsson, Karl-Göran och Karlegård, Christer (red.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**