FREDRIK ALVÉN

TÄNKA RÄTT OCH TYCKA LÄMPLIGT

Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare

MALMÖ HÖGSKOLA

TÄNKA RÄTT OCH TYCKA LÄMPLIGT

Skriftserier med historiska perspektiv No. 17

© Fredrik Alvéén 2017

Omslag: Närbild på tavla av Rane, IT DIDN'T WORK

ISBN 978-91-7104-772-4 (Tryckt)

ISBN 978-91-7104-773-1 (PDF)

Holmbergs, Malmö 2017

FREDRIK ALVÉN
TÄNKA RÄTT
OCH TYCKA LÄMPLIGT

Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra
kulturbärare och förbereda kulturbyggare

Malmö högskola, 2017
Fakulteten för lärande och samhälle

Tidigare publikationer i denna serie

Malmö Studies in history (doctoral dissertations)

Helena Tolvhed, Nationen på spel, Kropp, kön, svenskhet i populärpressens representation av olympiska spel 1948-1972, 2008.

Stefan Nyzell, "Striden ägde rum i Malmö". Möllevångskravallerna 1926. En studie av politiskt våld i mellankrigstidens Sverige, 2010.

Vanja Lozic, I historiekanons skugga. Historieämne och identifikationsformer i 2000-talets mångkulturella samhälle, 2010.

Carolina Jonsson Malm, Att planera ett barn, 2011.

Martin Kjellgren, Taming the Prophets, Astrology, and the World of God in the Early Moderns Sweden, 2011.

Matilda Svensson, När något blir annorlunda. Skötsamhet och funktionsförmåga i berättelser om poliosjukdom, 2012.

Malmö Studies in history and history teachings and uses of history (doctoral dissertations)

Anders Lindh, "Unity Pervades All Activity As Water Every Wave". Principal Teachings and Philosophy of Maharishi Mahesh Yogi, 2014.

Joakim Glaser, Fotboll från Mielke till Merkel. Kontinuitet, brott och förändring i supporterkultur i östra Tyskland, 2015.

Susan Lindholm, Remembering Chile. An Entangled History of Hip-hop in-between Sweden and Chile, 2016.

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till min familj som spelar huvudrollen i min egen berättelse

INNEHÅLL

FÖRORD.....	9
IDÉER OM HISTORIEÄMNET.....	11
FORSKNINGSUPPGIFT OCH DISPOSITION.....	19
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	25
METOD OCH URVAL.....	63
TIDIGARE FORSKNING	70
DELSTUDIE ETT – FORMELL LÄROPLAN.....	95
DELSTUDIE TVÅ – UPPLEVD LÄROPLAN	173
DELSTUDIE TRE – VERKSTÄLLD LÄROPLAN	302
SLUTORD.....	409
SUMMARY	433
REFERENSER	437
KÄLLOR	456
BILAGOR	460

FÖRORD

Ett avhandlingsarbete är på många sätt ett ensamarbete. Likväl är det beroende av många välvilja och tid. Först och främst vill jag tacka alla de elever och lärare, som har ställt upp i studien och möjliggjort denna avhandling. Utan er hade det inte blivit någon avhandling.

Även mina handledare har i allra största grad möjliggjort slutprodukten. Tack Per Eliasson för dina många och uppmärksamma genomläsningar av manus, Cecilia Axelsson Yngvéus för din språkkänsla och blick för metodfrågor, samt Anders Jönsson för konstruktiva bidrag kring bedömningsfrågor och statistik.

Avhandlingen vilar på filosofisk grund, och de teoretiska studierna har långt ifrån varit självklara för mig. Tack Ingmarie Danielsson Malmros för att du har läst och har haft frågor och invändningar kring det teoretiska kapitlet. Våra samtal har varit av stort värde för mig.

Tack Lise Kvande för att du åtog dig att opponera på mitt 90 procentsseminarium. Även ett stort tack till Mats Greiff som också läste manuset och hade konstruktiva synpunkter.

Susan Lindholm, din hjälp med översättning var ovärderlig när avhandlingsarbetet var i ett intensivt skede. Även doktorandkollegor och seniora forskare ska tackas för en givande miljö vid institutionens fredagsseminarier.

Lars Andersson Hult och Joel Rudnert, ni ska tackas för att ni tagit er tid att diskutera alla mina problem och tvivel kring avhandlingen under resans gång. Jag hoppas kunna återgälda detta

någon gång. Senait Bohlin, vad hade jag gjort utan din känsla för rak ordföljd och tydlig meningsbyggnad? Pappa, dina nyfikna frågor har varit givande, och Daniela, ditt stöd och din moraliska kompass har varit ovärderliga. Tack familj, vänner och kollegor, som nu under lång tid har fått stå ut med en frånvarande och distra doktorand.

Till sist, trots all hjälp är avhandlingen min och ansvaret för eventuella brister, och de åsikter den rymmer, faller givetvis på mig.

Lund 2017-05-29

IDÉER OM HISTORIEÄMNET

Kultur i vid mening kan ses som medvetande om vad som är gemensamt i en viss krets, men också det omedvetna, som uppfattas som självklart utan att det är formulerat. Alla föds in i denna delvis osynliga och ”naturliga” kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärare och kulturbyggare.¹

Citatet är från SOU-utredningen *Skola för bildning*. En utredning som i mycket skulle komma att stipulera kunskapssyn och medborgaruppdrag för skolan från 1990-talet och framåt. I citatet fastslås en definition av kultur, vilken får stora konsekvenser för ett ämne som historia. Frågan är vem som ska äga det förflutna. Är det skolan genom färdiga tolkningar av det förflutna och framtiden, vilka sedan tillhandahålls eleven, där hon förväntas bli en kulturbärare? Är det eleven själv genom metoder hon lär sig i skolan, som hjälper henne att skaffa sig en uppfattning om det förflutna och om vad framtiden kan innebära och där hon förväntas bli en kulturbyggare? Låt oss börja med att se hur förväntningarna på skolämnet historia ser ut utanför skolan.

I det den nordamerikanske pedagogen John Goodlad kallade idéernas läroplan, och som karakteriseras av samtalet om skolan

¹ SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 89.

utanför skolan, framkommer det åsikter om varför historia ska undervisas i den obligatoriska grundskolan i Sverige.²

I idéernas läroplan i Sverige beskrivs historieämnet bland annat som ett medborgarämne, vilket avser att fostra eleverna till dugliga medborgare.³ Uppfattningar om innehållet i och syftena för historieämnet, som framkommer i det samtalet, varierar emellertid, och kan dessutom innebära motsägelsefulla mål. I föreliggande studie är det två övergripande idéer om syftena för historieämnet, som därvidlag lyfts upp för analys: målet om eleven med de rätta värderingarna å ena sidan och målet om den kritiskt tänkande eleven som själv kan orientera sig på det fria ordets arena å andra sidan. De två syftena kan också beskrivas som en historieundervisning vilken strävar efter bekräftelse av ett samhälle och dess värderingar eller som en historieundervisning vilken strävar efter omprövning av ett samhälle. Innan avhandlingens syfte och frågeställningar formuleras följer några exempel på hur dessa olika uppfattningar kan framträda i idéernas läroplan. De första exemplen beskriver en historieundervisning som bekräftar ett samhälle och dess värderingar och därmed har som syfte att fostra eleven till en kulturbärare.

I partiledardebatten i riksdagen den 12 juni år 1997 gav den socialdemokratiska statsministern Göran Persson prov på en uppfattning om att ett visst urval av historiska kunskaper också leder till demokratiska åsikter, som de i allmänhet uppfattas i det offentliga Sverige. Han utlovade ett projekt som innebar att samtliga svenska hem, där det fanns barn i skolåldern, skulle erhålla information om andra världskriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet.⁴ Det projekt Göran Persson därmed inledde skulle seder-

² Goodlad, J, 1979 s. 42–76. Begreppet förklaras längre fram i detta avsnitt.

³ Jfr Englund, T, 2015 s. 187, i Ljunggren, C, Unemar Öst, I & Englund, T (red) 2015, Sandahl, J, 2015 s. 11.

⁴ Det har bland historiker diskuterats huruvida förintelsen bör skrivas med gemen eller versal. Se till t. ex. Klas-Göran Karlsson & Kristian Gerner, *Förintelsen – i historien eller över historien*, Historisk tidskrift 2003:2 och Lars M. Magnusson, *Att moralisera över det moraliska historiebruket*, Historisk Tidskrift 2003:2. Jag väljer själv att konsekvent skriva med gemen för att visa en viss skepsis mot att skriva ut förintelsen ur historien, göra den till något unikt och därmed att betrakta som något vi inte kan resonera kring i ett historiskt perspektiv. Citeras Skolverkets texter skrivs däremot förintelsen med versal.

mera få namnet Levande Historia, och verka som statlig myndighet. Bakgrunden till statsminister Perssons kraftfulla initiativ var en rapport som Centrum för invandringsforskning (CEIFO) vid Stockholms universitet och Brottsförebyggande rådet (BRÅ) hade presenterat tidigare samma år.⁵ Rapportförfattarna menade att inte alla elever var fullständigt säkra på att förintelsen hade ägt rum eller att demokrati var det bästa styrelsesättet för Sverige. I rapporten drog författarna slutsatsen att elevernas svar snarare berodde på okunskap om det förflutna än på elevernas egna verkliga uppfattningar.⁶ Rapportförfattarna tolkade därmed det förflutna som att det innehöll riktiga etiska lärdomar. Fick bara eleverna möta dessa etiska lärdomar i det förflutna, burna av historiska skeenden, skulle eleverna bli mer demokratiska.

Uppdraget har sedan dess vuxit och hanteras sedan 2003 genom myndigheten Forum för levande historia. Myndigheten, med uppdraget att ge ut material om förföljelse och olika typer av demokratiska händelser i historien, är en återkommande budgetpost för regeringen.⁷ Uppfattningen att vissa historiska kunskaper garanterar demokratiska åsikter var särskilt tydlig i den undersökning Forum för Levande historia genomförde år 2007. Då undersöktes de svenska lärarnas kunskaper om förintelsen. I rapporten fastslogs att lärarna saknade kunskaper för att "förmedla insikter" om förintelsen till eleverna.⁸ I enkäten hade Forum för levande historia bett ett antal lärare svara på uppgifter om detaljkunskaper kring förintelsen. Frågor av typen: Hur många olika slags läger fanns det? Hur många dog i de olika lägren?⁹ Synen på historia som en moraliskt fostrande storhet genom möjligheten att endast peka på det som en gång hänt lyser igenom i undersökningen; mer kunskap om det förfärliga då leder till bättre värderingar idag, sä-

⁵ SOU 2001:5 s. 33–34, initiativet är förankrat i en större historiekultur som Klas-Göran Karlsson skrivit om i "Levande historia som politik. Kampanjhistorien och historieämnets kräftgång", i *Historielärarnas Förenings Årsskrift 1999/2000*

⁶ Lange, A, Löow, H, Bruchfeld, S. & Hedlund, E, 1997 s. 59.

⁷ Som underlag för beslutet låg SOU 2001:5, <http://www.levandehistoria.se/material/search?theme=28>, 2014-11-06.

⁸ Lange, A, 2008 s. 78.

⁹ Lange, A, 2008 s. 58–66.

ger resonemanget i förlängningen. Beskedet från rapportförfattarna till makthavarna tolkas rimligen, i enlighet med en sådan syn, som att lärarna hade för skrala realhistoriska kunskaper för att de skulle kunna fostra eleverna till att bli demokratiska invånare.

Idén att historieämnet till sitt väsen handlar om att förmedla färdig historia till befolkningen för att utveckla önskade värderingar fick också ett tydligt uttryck under skolminister Ingegerd Wärnersson. År 2001 beskrev hon en idé om att ersätta ämnena samhällskunskap, religionskunskap och historia i gymnasiet med ett nytt ämne med utgångspunkt i moral- och etikfrågor. Det som skulle motverka antidemokratiska åsikter bland eleverna, vilket var det nya ämnets tydligaste syfte, var undervisning om 1900-talets historia.¹⁰ Arbetsmaterialet som utbildningsdepartementet tog fram för att ge beslutsunderlag till det nya gymnasieämnet beskriver historieämnets roll i den nya ämneskonstellationen. Tanken var att historia skulle tillhandahålla exempel på historiska skeenden, främst oetiska, som eleverna sedan med hjälp av ämnena samhällskunskap och religion kunde ta ställning till och bearbeta.¹¹ Historieämnet skulle således med ett urval händelser endast tillhandahålla rekvisita åt de ämnen, religion och samhällskunskap, som mer förmådde att ge eleverna en förmåga att resonera med hjälp av etiska och moraliska överväganden. Tanken på historia som ett ämne med ett eget sätt att tänka, och med en egen begreppsapparat, lyftes helt bort från historieämnet och kvar fanns bara de sedelärande övertrampen mot de mänskliga rättigheterna. Förslaget om ett nytt gymnasieämne blev emellertid aldrig verklighet efter att Thomas Östros år 2002, som ny skolminister, hade tagit över ansvaret för skolfrågorna.¹²

År 2014 beslutade regeringen att starta ett nationellt kunskapscentrum för forskning mot rasism, som bland annat skulle ta fram material till skolorna.¹³ I samband med detta beslut intervjuades skolminister Gustav Fridolin, vilken menade att just skolans

¹⁰ Wärnersson, I, 2007, <http://www.svenskhistoria.se/debatt.aspx?newsid=1595>, 2010-12-06.

¹¹ Utbildningsdepartementet, 2001 s. 29.

¹² Nilson, B, 2002 s. 5–6, 2003 s. 5–6.

¹³ Proposition 2014/15:1, s. 161.

historieundervisning tog upp för lite av, som han kallade det, Sveriges mörkare historia. Han nämnde särskilt Sveriges inblandning i det transatlantiska slaveriet, och romernas och samernas historia som exempel på historiska skeenden vilka förtigs i historieundervisningen.¹⁴ Vilket underlag han hade för det uttalandet framgick inte. Att ta upp historiska perspektiv på de nationella minoriteterna i Sverige, samt imperialism, kolonialism och kampen mot slaveri mellan åren 1700-1900 var dock ett centralt innehåll som historielärarna i grundskolan, enligt de gällande styrdokumentet, var skyldiga att undervisa om.¹⁵

Den syn på historieämnet som hittills har beskrivits visar en uppfattning vilken innebär att det i det förflutna finns etiska lärdomar som eleven tar till sig och tolkar till demokratins fördel om hon bara får möta dem. Får eleven lära sig om dessa historiska skeenden i skolan så formas hon också till den demokratiska medborgare som är önskvärd i det svenska samhället. Historieämnet behandlas som att tolkningarna av det förflutna är klara, och skolans uppgift blir att bekräfta och förankra dessa. Eleven fostras sålunda till en kulturbärare.

Det finns emellertid i idéernas läroplan också en annan och väl utbredd uppfattning om vad historieämnet bör ge medborgarna. Det beskrivs som en förmåga att självständigt och kritiskt tolka såväl det förflutna, det samtida som det framtida samhället och därvid utveckla ett kritiskt tänkande. Medborgaren blir så tillvida en kulturbyggare. Ett sådant perspektiv syns till exempel i Historiska museets ambitioner att samarbeta med skolor. I lärarhandledningen fastslås att museet:

tar upp källkritik och olika historiesyn och tolkar tillsammans med eleverna källor och kvarlevor, samt olika orsakssammanhang och ger skilda perspektiv på historiska händelser för att stimulera till ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelse-

¹⁴ <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1646&artikel=6019133&playaudio=5143358>, 2014-11-18.

¹⁵ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 176.

sätt.¹⁶

Historieämnets kärna sammanfattas här som ett förhållande där betraktaren av det förflutna, i det här fallet eleven, utifrån vissa metoder och vetenskapliga normer själv ska ta ställning till och tolka kvarlevor från det förflutna.

Ett annat exempel på samma uppfattning om ämnets syfte finns i ett yttrande från Historielärarnas Förening till skolminister Tomas Östros. Inför ett propositionsförfattande om en ny gymnasieskola i början av 2000-talet avslutar föreningen med liknande tankar:

Genom historiska kunskaper och träning i kritiskt tänkande får man som individ en möjlighet att tolka sin samtid, att förstå varför nuet kan tolkas så olika. Historiemedvetande som är uppbyggt på kunskap och reflektion ger individen en sorts resistens mot fördomar, trendmässigt medlöperi och chauvinism. Därför kommer historia alltid att vara det kanske viktigaste framtidsämnet.¹⁷

Uttalandet visar en syn på historieämnet där eleverna med hjälp av kritiskt tänkande faktiskt kan komma att kritisera sin egen samtid, och förstå att det kan finnas olika åsikter om vad som bör göras i nuet. Skolan kan därför inte stå för en färdig och bekräftande tolkning av tidens möjligheter.

Med utgångspunkt i samma syfte för historieämnet konstaterade Skolinspektionen i en delrapport år 2013 om historieämnet att historieundervisningen i alltför stor utsträckning dominerades av lärarens eller lärobokens berättelser. Kritiken innebar att eleverna i för liten utsträckning själva fick närma sig historien.¹⁸ År 2015 skrev Skolinspektionen att:

¹⁶ Historiska museet, lärarhandledning till utställningen Sveriges Historia, [http://historiska.se/wp-content/uploads/2015/05/LärarhandledningSveriges-Historia-för-gymnasiet.pdf](http://historiska.se/wp-content/uploads/2015/05/L%C3%A4rarhandledningSveriges-Historia-f%C3%B6r-gymnasiet.pdf), 2016-05-12.

¹⁷ Internt material 2003-12-10.

¹⁸ Skolinspektionen, rapport 2013:04 s. 15.

En välutvecklad historieundervisning ska ge eleverna redskapen att kunna besvara frågor som vad vill vi förstå nu och varför? Vill någon att vi ska förstå det förflutna på ett särskilt sätt och vad kan det få för konsekvenser?¹⁹

Skolinspektionen beskriver en önskvärd historieundervisning som innebär att eleverna själva vänder sig till det förflutna för att svara på frågor om det samtida samhället, och för att förstå hur andra faktiskt använder historia för att påverka det. Det är inte orimligt att tänka sig att en elev skolad i den metoden också kan ifrågasätta skolans egen historia, framburen genom styrdokument, lärare och läroböcker. Skolinspektionens rapport var genomgående kritisk till att elever i den svenska grundskolan inte själva får ta ställning till det förflutna, tolka och kritiskt granska det, vilket de menade att kursplanen i historia i Lgr 11 uppmanade till.²⁰

Den historieundervisning som nu har beskrivits utgår från att eleven själv möter och tolkar det förflutna eller tillåts reagera på andras tolkningar. Det hon får med sig från historieundervisningen är ett antal metoder med vilka hon kan bygga sina tolkningar. Tanken är att eleven dels tillåts göra egna tolkningar, dels tillåts ompröva redan gjorda tolkningar av det förflutna. Anslaget pekar tydligare mot individens förhållande till det förflutna och hennes möjlighet att själv tolka det. Historiedidaktikern Christer Karlegård skrev 1984 om en emancipatorisk historieundervisning. I förlängningen kan en omprövande historieundervisning göra liknande anspråk:

... emancipation handlar om människors individuella och kollektiva frigörelse från de maktförhållanden, de samhälleligt plågade roller och de samhälleligt betingade medvetenhetsspärrar, vilka håller människor i onödig avhängighet.²¹

¹⁹ Skolinspektionen, Kvalitetsgranskning 2015:8 s. 9.

²⁰ Skolinspektionen, Kvalitetsgranskning 2015:8.

²¹ Karlegård, C, 1984 s. 2. Karlegård sammanfattar här Klaus Bergmanns definition av emancipatorisk historieundervisning.

I idéernas läroplan förekommer uppfattningar om två olika syften för historieundervisningen. Å ena sidan beskrivs en undervisning som syftar till en elev med kollektiva föreställningar om hur det förflutna ska förstås, och i förlängningen hur samtiden ska uppfattas, en kulturbärare. Dessa kollektiva föreställningar ska hjälpa henne att orientera i samtiden och mot framtiden. Skolan orienterar därvidlag den medborgaren med färdiga berättelser om det förflutna. Eleven måste utifrån detta syfte främst visa prov på särskilda uppfattningar om var vi kommer ifrån, var vi är och vart vi är på väg. Skolan bekräftar med hjälp av historieundervisningen denna gemenskap. Å andra sidan beskrivs en historieundervisning som betonar ett annat förhållande till det förflutna, där eleven själv ska tolka det förflutna eller redan skriven historia. Som hjälp får hon med sig vissa redskap för att göra detta. Eleven måste här främst visa sina färdigheter att tolka och förstå. Med hjälp av de verktyg eleven lär sig att använda i skolans historieundervisning ska hon själv orientera sig i tiden genom att tolka det förflutna, samtiden och framtiden, hon förväntas vara en kulturbyggare.²² De båda syftena för historieundervisningen skapar en spänning mellan ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till det förflutna. Hur ser detta spänningsförhållande ut i skolans historieundervisning?

²² I Alvéns, F, 2017 problematiseras denna spänning i förhållande till skolans demokratiuppdrag.

FORSKNINGSUPPGIFT OCH DISPOSITION

Under 1970-talet analyserade och skrev den tidigare nämnde nord-amerikanske pedagogen John Goodlad om läroplanens olika framträdandeformer. Han ville tolka skolan som en kulturell helhet och reagerade mot samtidens atomistiskt behavioristiska analysmetod, vilken delade upp forskningen om skolan i mindre enheter, oberoende av varandra.²³ Goodlads arbete har sedermera medverkat till att det engelska begreppet *curriculum* inte längre går att översätta till svenskans läroplan så som man förstår begreppet i en svensk kontext, det vill säga som endast skolans skriftliga styrdokument. För att förstå skolan som en helhet beskrev Goodlad ett antal läroplaner: idéernas, den formella, den uppfattade, den verkställda och den upplevda läroplanen. Genom Goodlads holistiska metodansats kan det vara lättare att förstå skolans läroplan som en processuell kedja mellan idé och genomförd undervisning och elevernas sätt att hantera denna. Hans uppdelning i olika läroplaner ska således inte förstås som att de är separerade från varandra. Tvärtom interagerar de genom innehåll, tolkningar och processer.²⁴ Föreliggande studie är ett sätt att utifrån Goodlads breda uppfattning om läroplanen undersöka hur en del av syftet med historieämnet förstås i den formella, den upplevda och den verkställda läroplanen. Goodlads teori ska emellertid uppfattas som att den har gett inspiration

²³ Goodlad, J, 1979 s. 45.

²⁴ Goodlad, J, 1979 s. 20.

snarare än att jag prövar eller fullt ut använder hans teori. Studien tar sin utgångspunkt i idéernas läroplan och utifrån denna har två uppfattningar om varför svenska elever ska läsa historia i grundskolan beskrivits.

I idéernas läroplan ramas arbetet med skolans styrdokument in med breda penseldrag. Idéernas läroplan är därför en svårtolkad mängd röster, och därmed också komplex att undersöka utifrån metodiska överväganden om ett representativt urval. Snarare flore-rar här idéer om stort och om smått, vilka förvisso kan ringas in och beskrivas, men som svårigen låter sig kvantifieras eller förstås utifrån hur de påverkar det faktiska arbetet i skolan. Genom att idéerna här kan vara abstrakta behöver de inte heller kompromis-sas, utan kan uttryckas som rationella ideologier, om hur skolans uppdrag bör skötas.²⁵ Studien började därför med att i idéernas lä-roplan endast beskriva ett spänningsförhållande i de förväntningar som finns på historieämnet här. Det har gjorts utan anspråk på ett vetenskapligt urval av källor, och än mindre genom att förklara styrkeförhållandet mellan förväntningarna som beskrivs. Idéernas läroplan används därför snarare som ett sätt att formulera forsk-ningsfrågor. Avhandlingens vetenskapliga analys uppehåller sig istället i den formella, den upplevda och den verskrällda läroplan-en. Deras respektive innehåll diskuteras längre fram.

Det är icke desto mindre ett rimligt antagande att den be-skrivna spänningen mellan de olika uppfattningarna i idéernas lä-roplan om syftet med historieundervisningen också kan finnas i Goodlads andra läroplaner. Syftet med föreliggande studie är där-för att undersöka om det finns spänningar i historielärarens upp-dragsbeskrivning, i elevens uppfattning om ämnet och i historielä-rarens operationalisering av det, det vill säga i den formella, den upplevda och den verkställda läroplanen. Goodlads teori om olika läroplaner har på det sättet gett inspiration till avhandlingens tre delstudier. Tre separata delstudier kopplade till formell, upplevd och verkställd läroplan. Det är således inte en processuell analys utan snarare en strukturell och funktionell.

²⁵ Goodlad, J, 1979 s. 42–76.

I studien kommer begreppen bekräftande respektive omprövande historieundervisning att prövas som analysbegrepp i den formella, den upplevda och den verkställda läroplanen. Det bekräftande förhållningssättet till historieundervisningen ligger närmare ett kollektivt fostransuppdrag med sikte på att fostra framtida kulturbärare och det omprövande förhållningssättet ligger närmare en kritisk skolning, och därmed ett uppdrag att utbilda kulturbyggare.

Frågeställningarna för avhandlingen är följande:

- 1) Hur uttrycks och uppfattas förväntningar på skolans uppdrag och skolämnet historia i den formella läroplanen och vilka konsekvenser får detta för hur historieämnet kan förstås som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna?
- 2) Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker elever i den upplevda läroplanen?
- 3) Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker lärare i den verkställda läroplanen?

Statliga myndigheter och politiska institutioner ger genom statliga utredningar, propositioner, nationella styrdokument och förtydliganden, direktiv för skolan i den formella läroplanen. Den formella läroplanen är inte den faktiska undervisningen utan en idealiserad och normativ uppfattning om hur undervisningen bör bedrivas och vilka syften den ska ha. Den formella läroplanen är därmed en kulturell produkt som avspeglar värderingar och kunskaper förank-

rade i rum och tid. En politiskt sanktionerad läroplan, som skolan och dess aktörer ofrånkomligen måste förhålla sig till.²⁶ Det är i analysen av den formella läroplanen, som man enligt Goodlad "finds those beliefs, values, attitudes, and the like which society or some dominant group in society wishes the young to acquire".²⁷ Enligt Goodlad är det här forskaren kan spåra maktens förväntningar på undervisningen.²⁸ I delstudie ett, vilken möter frågeställning ett, analyseras sålunda dokument som skulle styra skolan under perioden 1991-2011.

Goodlads upplevda läroplan hittar man främst hos eleverna. Goodlad beskriver elevernas tankar om vad de ska kunna och hur de ska agera i skolan för att ha framgång, som delar av den upplevda läroplanen. Den upplevda läroplanen kan se olika ut på olika skolor och mellan enskilda elever. Dels beror det på hur eleverna har tolkat lärarnas undervisning, dels kan elever protestera eller medvetet agera mot skolans och lärarens intentioner.²⁹ I delstudie två tolkas elevers historieanvändning i den upplevda läroplanen, när de tänker och formulerar historia kring ett innehåll, som rymmer problematiska frågeställningar om moral, etik, ansvar och identitet. Det är elevernas historieanvändning som utgör källmaterialet i denna delstudie, vilken behandlar den andra frågeställningen.

Den verkställda läroplanen är den faktiska undervisningen. Den skiljer sig från den av lärare uppfattade läroplanen eftersom det en lärare menar sig göra och det hon faktiskt gör kan skilja sig åt. Den verkställda läroplanen kan se olika ut på olika skolor, eftersom det dels krävs en tolkning av den formella läroplanen på respektive skola och av varje enskild lärare, dels på grund av det faktum att även lärare medvetet kan agera mot den formella läroplanen, om de på något sätt uppfattar den som felaktig eller svårtolkad.³⁰ I delstudie tre möter ett antal lärare några av elevsvaren

²⁶ Goodlad, J, 1979 s. 45–61.

²⁷ Goodlad, J, 1979, s. 61.

²⁸ Goodlad, J, 1979 s. 45–61.

²⁹ Goodlad, J, 1979 s. 42–76.

³⁰ Goodlad, J, 1979 s. 42–76.

från delstudie två och får i uppgift att bedöma dessa. Tolkningen riktas mot vad det är i elevsvaren som lärarna betonar som viktiga bedömningsgrunder. Vad pekar de på när de tycker att ett elevsvar håller hög kvalitet och vad pekar de på när de tycker att ett elevsvar innehåller brister? Lärarnas resonemang och bedömningar utgör källmaterialet i denna delstudie, som behandlar frågeställning tre.

För att i de empiriska kapitlen kunna känna igen och tolka uttryck för ett bekräftande respektive ett omprövande förhållningssätt till det förflutna i de olika läroplanerna behövs en analysmodell. I det teoretiska kapitlet, placerat före de empiriska delstudierna, växer en idealtypisk analysmodell fram för de olika förhållningssätten bekräftande respektive omprövande till tolkningar av det förflutna. I botten för de teoretiska resonemangen om olika förhållningssätt till det förflutna ligger begreppet historiemedvetande. Om man anser att människan orienterar sig i tid och att hennes uppfattningar om dåtiden till stor del påverkar denna orientering, måste en analys av uppfattningar om historieämnets syfte börja i en förståelse av begreppet historiemedvetande. Begreppet ger också en möjlighet att ringa in relevant teori för analysmodellen. Det är viktigt att förstå att analysmodellen just är en modell och inte en avspeglning av ett verkligt konfliktförhållande inom historieämnet. Den ringar in typiska uttryck vilka passar med de olika syftesbeskrivningarna för historieämnet, bekräftande respektive omprövande. Det är sålunda inte avhandlingens ambition att visa eller beskriva hela förhållningssätt till historia eller det förflutna, än mindre att beskriva människors historiemedvetande. Ambitionen sträcker sig mer modest efter att beskriva uttryck för förväntningar på historieundervisningen och hur dessa passar med de olika idealtypiska beskrivningarna av historieundervisningen som bekräftande och/eller omprövande, samt att utifrån resultaten av arbetet peka på eventuella spänningar och möjliga konsekvenser av dessa.

Efter det teoretiska kapitlet följer en redogörelse för den övergripande metoden i avhandlingen, det hermeneutiska förhåll-

ningssättet. Här redovisas dessutom översiktligt varje delstudies respektive metoder och källor. Metoden som använts för de olika delstudiernas analys behandlas sedan ingående i respektive kapitel. Metodkapitlet avslutas med en översikt av avhandlingens samtliga metoder och källor. Därefter presenteras en forskningsöversikt, som behandlar historiedidaktisk forskning som analyserar syftet med historieundervisningen.

I slutkapitlet efter de tre empiriska kapitlen analyseras avhandlingens metod och avhandlingens resultat sammanfattas utifrån de tre övergripande frågeställningarna. Först här diskuteras också möjliga förklaringar och resultatens eventuella konsekvenser och hur de olika läroplanerna möjligen påverkar varandra. Även möjlighet för framtida forskning pekas ut genom nya frågor.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Klas-Göran Karlsson anser att den historiedidaktik som hämtar näring och livskraft ur begrepp som historiemedvetande, historiekultur och historiebruk förvisso är förankrad i filosofiska och vetenskapsteoretiska antaganden, men inte alltid är tydlig med vilka dessa är.³¹ Icke desto mindre är det påtagligt att historia inom det nordeuropeiska historiedidaktiska fältet betraktas som något annat än att försöka säkerställa vad vi verkligen kan veta om det förflutna, och sedan lära elever och studenter så mycket som möjligt om vad som en gång verkligen har hänt. För att förklara synen på historia inom den del av historiedidaktiken som Karlsson adresserar ligger det närmare till hands att betrakta historia som, för att citera den tyske 1800-talsfilosofen Friedrich Nietzsche, i ”livets tjänst”.³² Människan tolkar och använder historia för att orientera sig i samtiden och mot framtiden. Uttrycket ”Nie wieder” som ett tolkningsresultat av andra världskrigets fasor sammanfattar till exempel en stor del av européernas förhållande till det förflutna, samtiden och framtiden under efterkrigstiden. När Nietzsche hävdade att människan använder historia för att orientera sig ställde han sig i opposition mot en historievetenskap, som menade sig ha metoder för att kunna skriva en objektiv och neutral historia om det som en gång hänt. Historiker och vetenskapsmän fast förankrade i upplysningsens ideal, hade vid denna tid återskapandet av det sanna för-

³¹ Karlsson, K-G, 2014 s. 44, i Karlsson, K-G & Zander, U (red.), 2014.

³² Nietzsche, F, 1998 s. 22.

flutna som yttersta mål. Historikern E. H. Carr skriver träffande om denna ambition:

Detta var oskuldens tid, och historikerna vandrade i Edens lustgård utan ett enda filosofifragment att skyla sig med, nakna och oblyga inför historiens gud. Sedan dess har vi upplevt syndafallet, och de historiker som idag låtsas klara sig utan en historiefilosofi gör bara fåfänga och generade försök – som medlemmar i en nudistkoloni – att återskapa Edens lustgård i sina villakvarter. I dag kan den obehagliga frågan ”Vad är historia?” inte längre undvikas.³³

Med en tydlig utgångspunkt i att historia är ett resultat av tolkningar av det förflutna, och att dessa används av människan för att orientera sig, hamnar, liksom mycket av den nordeuropeiska historiedidaktiken, avhandlingens teoretiska antaganden och metodiska grepp inom den tolkande traditionen. Genom antagandet att historieundervisningen vill påverka elevernas förståelse av det förflutna (önskat eller oönskat), vilket påverkar deras syn på samtiden och orientering mot framtiden, blir också begreppet historiemedvetande ett viktigt begrepp för studiens inriktning. Begreppet historiemedvetande har varit centralt i kursplaner i historia i Europa och Sverige på alla utbildningsnivåer alltsedan tidigt 1990-tal, universitet och högskolor undantagna.³⁴ Det finns emellertid ingen enhetlig definition av begreppet historiemedvetande inom historiedidaktiken, men de historiedidaktiker som använder sig av begreppet tycks vara överens om att det fångar en djupt mänsklig mental process vilken innebär att människan orienterar sig i samtiden, mot framtiden med hjälp av uppfattningar om dåtiden.³⁵ Begreppets plats i avhandlingen innebär två grundantaganden: dels att historieundervisningen vill påverka historiemedvetandet hos eleverna, dels att människan måste förstås som en tolkande varelse

³³ Carr, E. H, 1965 s. 30.

³⁴ Karlsson, K-G, 2004 s. 44, i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), 2004.

³⁵ Se t. ex. Jeismann, K-E, 1979, Karlsson, K-G, 2010 s. 53 samt Aronson, P, 2004 s. 68.

i och av tid. Givetvis är det inte bara, och inte ens främst, skolhistoria som påverkar elevernas historiemedvetande. Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen har på ett förtjänstfullt vis visat exempel på vad som påverkar vårt historiemedvetande.³⁶ Trots hans övertygande argumentation vill emellertid skolan påverka elevens historiemedvetande i en viss riktning. Detta faktum gör avhandlingens syfte att förstå vad denna riktning betyder i praktiken relevant för envar, som påverkas av skolans syfte med historieundervisning.

Historiemedvetande kan förstås som en mental process som innebär att kollektiva föreställningar är trögrörliga processer och som påverkar vår uppfattning om vad som en gång hänt, hur vi lever nu och vart vi är på väg.³⁷ Då svarar historiemedvetande mot kollektivt kulturellt styrda och bekräftande tankeprocesser. Begreppet kan emellertid även förstås som ett begrepp vilket visar på möjligheter att uppfatta det förflutna, samtiden och framtiden utifrån egna ställningstaganden och som ett sätt att med hjälp av historia aktivt orientera sig i samtiden och mot framtiden.³⁸ Då svarar historiemedvetande mot ständigt prövande och omprövande tankeprocesser. Inom historiedidaktiken svarar de båda uppfattningarna tillsammans mot det numera nästan obligatoriska påståendet att vi som människor både är och gör historia. Utgångspunkten för förståelsen av begreppet historiemedvetande och de mentala processer det kan rymma hämtas i föreliggande studie från den tyske historikern Karl-Ernst Jeismanns ofta refererade artikel från 1979.³⁹ Fortfarande hänvisas det inom det historiedidaktiska fältet ofta till artikeln och Jeismanns utgångspunkter däri för vad ett historiemedvetande är.⁴⁰ Det blir därför utifrån hans korta men innehållsrika artikel om vad som kännetecknar ett historiemedvetande, som det teoretiska kapitlet byggs upp. Jeismanns definit-

³⁶ Jensen, B. E, 1994 s. 88, 2006 s. 88, 2007 s. 19.

³⁷ Karlsson, K-G, 2010 s. 53.

³⁸ Eliasson, P, Alvé, F, Axelsson Ynéus, C & Rosenlund, D, 2015. Begreppet historiemedvetande i ett spänningsfält så som det framställs här kommer att beskrivas utförligt i det teoretiska kapitlet.

³⁹ Jensen, E. B, 1997 s. 51, i Karlegård, C. & Karlsson K-G (red), 1997.

⁴⁰ Karlsson, K-G, 2014 s. 58, i Karlsson, K-G. & Zander, U (red), 2014, Ammert, N, 2008 s. 13, Jensen, B. E, 1997 s. 51, i Karlegård, C. & Karlsson, K-G (red), 1997.

ion av historiemedvetande innehåller i sig flera spänningsförhållanden som innebär att också hans definition måste förankras i olika filosofiska och historiefilosofiska teorier. Det kommer att göras längre fram i detta kapitel. Med det sagt sammanfattar jag Jeismanns artikel i tre punkter:⁴¹

1. Historiemedvetandets form, innehåll och reflektionsgrad skiljer sig åt mellan personer, och mellan grupper. Från ett legitimerande historiemedvetande byggt på paroller och klichéer till ett prövande och innehållande flera perspektiv, som ofta leder till nya insikter. Antingen är historiemedvetandet historia eller så gör det historia. Historiemedvetandet kan tränas och utvecklas mot båda formerna, men det innebär olika distanser till etablerad och sanktionerad historia.
2. Människan existerar i tid och uppfattar att hennes existens har ett förflutet, en samtid och en framtid. Tolkningen av det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden hänger därmed samman med varandra i människans förståelse av tid.
3. Det förflutna är närvarande genom rekonstruktioner och tolkningar. Historiemedvetandet kan vara oreflekterat och gå rådande ideologiers ärenden genom att bekräfta färdiga konstruktioner av historien, men också utmana förhärskande tankar och värderingar genom att utmana dessa konstruktioner.

Första punkten ligger som grund för hela föreliggande studie. Jeismann menar att ett historiemedvetande kan se olika ut och att det dessutom kan förändras. Utan det antagandet hade inte den spänning jag tecknat mellan en bekräftande och en omprövande historieundervisning kunnat råda i skolans ambition att påverka elevens historiemedvetande. Jeismann är själv normativ och menar

⁴¹ Jeismann, K-E, 1979, i Bergman, K. et. al, 1979.

att det är det reflekterande historiemedvetandet som är eftersträ-
vansvärt.

Punkt nummer två sammanfattar människan som en tol-
kande varelse i och av tid och placerar henne därmed i teorier som
ser henne som en tolkande varelse. Det tydliggör också att det är
tolkningar av det förflutna som påverkar vår tolkning av tiden, inte
det förflutna som sådant som dikterar hur vi ska förstå vår existens
i tid. Det grundantagandet förflyttar begreppet från positivistiska
önskningar om att beskriva det verkliga förflutna, mot konstruk-
tivistiska teorier där uppfattningar om det förflutna kan skapas,
återskapas och omskapas.

Punkt nummer tre pekar just på att det är konstruktioner
som påverkar vår tolkning av tiden. Dessa konstruktioner, som
skulle kunna vara historiska berättelser, kan bekräfta eller utmana
skolans rådande historiska konstruktioner. Rimligen kan de histo-
riska konstruktionerna konstrueras i både den formella, den upp-
levda och den verkställda läroplanen.

Var och vem som konstruerar berättelserna, och vilken form
och vilket innehåll de har är av stor betydelse för huruvida histo-
rieundervisningen kan medverka till ett bekräftande eller omprö-
vande förhållningssätt till historia.

Resten av detta kapitel tydliggör spänningen i de sammanfat-
tande punkterna 1-3 av Jeismanns artikel. Varje avsnitt beskriver
med hjälp av främst hermeneutiska teorier ett spänningsförhål-
lande inom dessa tre punkter. För att tydliggöra spänningen i den
första punkten tar teorin avstamp i Jeismanns beskrivning av möj-
ligheten till olika distanser till sitt eget sammanhang, och undervis-
ningen beskrivs som att den antingen främst kan syfta till att ele-
verna ska vara historia genom att bekräfta kollektiva föreställning-
ar, eller till att utmana tolkningar av det förflutna genom att syfta
till att eleverna ska lära sig att göra egna utvecklade tolkningar.
För att tydliggöra spänningen i den andra punkten beskrivs männi-
skans tolkning av tid, och hur historieundervisningen kan förhålla
sig till detta som bekräftande eller omprövande. För att tydliggöra
spänningen i den tredje, och sista, punkten tolkas Jeismanns hän-

visning till konstruktioner om dåtiden, som historiska berättelser. I avsnittet om de historiska berättelserna beskrivs hur de är uppbyggda, vilket innehåll de har, samt vilka som berättar och tolkar dem. Hur berättelserna är uppbyggda och vem som skapar dem, och hur de tolkas avgör om de i ett undervisningssammanhang kan förstås som bekräftande eller omprövande.

Det teoretiska kapitlet bygger utifrån de beskrivna spänningarna upp en analysmodell där en bekräftande historieundervisning ställs mot en omprövande. Det är denna modell som sedan används som analysredskap i de tre delstudierna, för att möta avhandlingens syfte att undersöka om det finns spänningar i historielärarens uppdragsbeskrivning, i elevens uppfattning om skolämnet historia och i historielärarens operationalisering av ämnet.

Att vara eller att göra historia

Den franske filosofen Paul Ricoeur har reflekterat över förhållandet mellan att vara och att göra historia och skriver att:

Debatten som aktualiseras genom denna titel [Hermeneutik och ideologikritik] överskrider betydligt gränserna för en diskussion om samhällsvetenskapernas grund. Den berör det som jag skulle vilja kalla den filosofiska grundhandlingen. Är denna handling ("geste") en bekännelse till de historiska betingelser som all mänsklig förståelse är underkastad genom ändlighetens rike? Eller är denna handling i sista hand en utmaning, en kritik som ständigt upprepas och oupphörligt riktas mot det "falska medvetandet" och mot de förvrängningar i den mänskliga kommunikationen bakom vilka ett ständigt makt- och våldsutövande döljer sig?⁴²

I citatet formuleras frågan om möjligheten att distansera sig från sin egen historia och ifrågasätta sitt eget sammanhang. Här ställs förståelse av tradition mot sökandet efter något bättre genom det Ricoeur kallar ideologikritik, och som i föreliggande studie ligger

⁴² Ricoeur, P, 1993 s. 101.

nära görandet av historia. Ricoeur förkastar inte något av perspektiven, och kommer fram till att vi måste förstå mänskliga traditioner, men också genom distans våga förklara dess former.⁴³ För att kunna skilja på uttrycken vara och göra historia måste jag emellertid skilja dem åt på ett tydligare sätt. I den uppställningen ställs den existentiella hermeneutiken mot ideologikritiken. Låt oss börja med den existentiella hermeneutiken som svarar mot Ricoeurs ”historiska betingelser som all mänsklig förståelse är underkastad”, det vill säga att vara historia.

I sitt magnum opus *Vara och tid* från 1927 öppnade den tyske filosofen Martin Heidegger dörren för den existentiella hermeneutiken. *Vara och tid* kan uppfattas som en analys av människan och hennes erfarenhet av att vara tillsammans med andra i världen, ett försök att förstå den mänskliga tillvaron på dess egna villkor. Det får Heidegger att kalla människan Tillvaro (Dasein). Hon lever i ett sammanhang som hon måste förhålla sig till, och därmed skapar han metaforen till-varo för människan.⁴⁴ Heidegger menar att en uppdelning mellan subjekt och objekt inte kännetecknar vårt mest grundläggande sätt att vara i världen. Vi är inte i första hand ett isolerat subjekt som måste skapa en relation till yttervärlden. Tvärtom är vi inkastade i en värld som vi redan är praktiskt involverade i innan vi ens hunnit fundera på sakernas tillstånd.⁴⁵ Vi befinner oss i en värld befolkad av andra människor som vi identifierar oss med och mot. Vanligtvis är vi som man är mest, och vi säger och gör sådant som man säger och gör mest. Ingen tar ansvar för dessa åsikter och handlingar som är allas och ingens. Detta anonyma ”man” kallar Heidegger för Mannet (das Man). Mannet är aldrig en enskild person utan snarare en spöklik närvaro som inte syns men ändå styr över oss. Vi kastas in i världen och virvlar in i Mannets föreställningsvärld.⁴⁶ Mannet drar oss in i en medvaro med våra människor och bildar ett socialt kitt där vi förutsätter att vi vet vad andra tänker och tycker och hur de ska

⁴³ Ricoeur, P, 1993 s. 101–166.

⁴⁴ Heidegger, M, 2013 s. 22–23, 106.

⁴⁵ Heidegger, M, 2013 s. 158–159.

⁴⁶ Heidegger, M, 2013 s. 298–310.

reagera på våra handlingar. Det är enligt Heidegger så vi ska uppfatta hermeneutikens centrala begrepp förståelse. Vi är och omfattar som människor förståelse genom Mannet.⁴⁷

Den skotske filosofen Alasdair Macintyre söker just efter traditioner i förhållande till samtida kulturer, och menar att vi snarare bör försöka att vara mer historia än att göra historia. Han menar att det språk vi fortfarande har för till exempel moraliska uttryck och tankar och de moraliska uppfattningar vi har, hämtar näring ur ett samhälle som en gång gällde, men som försvann med upplysningens vetenskapsideal och liberalismens tro på individens möjligheter till självreflektion. Vår moral och vårt språk är därför spänningsfyllt och förstört, och vi förstår inte varandra i moraliska samtal, vilka mer består av individuella känslöargument än ett förhållande till en gemensam idé om samhället, som en tydlig och kulturellt bunden tradition. Ursprunget till vårt språkliga tänkande hittar Macintyre i tidigare kulturer, uppburna av gemensamma berättelser vilka förklarar det gemensamma ursprunget och gemensamma möjliga framtidsscenarier. Han börjar sin argumentation med de grekiska antika berättelserna och fortsätter fram till och med medeltidens och renässansens kristna och judiska berättelser. Det är med upplysningen som problemen börjar. Upplysningsprojektet tog på sig den, enligt Macintyre, omöjliga uppgiften att skapa en neutral och objektiv vetenskap, och sedan dess har empirismen försökt att leda i bevis att "seems to me" är det samma som "is in fact".⁴⁸ Macintyres lösning måste uppfattas som en tillbakagång till ett samhälle tydligare uppbyggt av kollektiva traditioner och föreställningar, med vilka gemensamma uppfattningar om gott och ont och rätt och fel kan skapas.

Inom historiedidaktiken och historiefilosofin beskrivs det kollektiva minnet på ett sätt som kan uppfattas som dess bidrag till teorier, vilka motsvarar tanken om människan som i stor utsträckning varandes historia.⁴⁹ Det kollektiva minnet sträcker sig utanför

⁴⁷ Heidegger, M, 2013 s. 136–153.

⁴⁸ Macintyre, A, 2007 s. 80, 1–108.

⁴⁹ Karlsson, K-G, 2010 s. 70–73.

det individuella och ramar in människans sätt att minnas historia.⁵⁰ Det berättar för oss vilka gemenskaper vi tillhör och inte tillhör. På det sättet minskar det möjligheten för det subjektiva minnet att få minnas fritt i förhållande till det förflutna.⁵¹ Det blir till ett finmaskigt nät genom vilket minnesbilderna filtreras för att anpassas till en kollektiv gemenskap. Statsvetaren Benedict Andersons beskrivning av en föreställd gemenskap, som det som håller samman nationer, är en elaborerad tanke kring hur ett kollektivt minne kan äga kraft utan att egentligen tillhöra vars och ens eget personliga minne.⁵² Genom symboler, manifestationer, institutioner och traditioner ikläds kollektivet ett historiskt minne vilket den enskilda individen förväntas implementera såsom en del av sin identitet. Eftersom teorier om det kollektiva minnet inkluderar ett antagande om att de som menar sig tillhöra kollektivet också minns på samma sätt, blir det kollektiva minnet större och något annat än summan av individernas minnen, en gestalt. Historikern Geoffrey Cubitt skriver att historia som minne skapar en fiktiv samhörighet.⁵³ Inte bara nationer byggs genom kollektivt minne, även minoritetspolitik och så kallad identitetspolitik bygger på föreställningar om att även andra kollektiv än nationella har upplevt en gemensam historia som idag måste uppmärksammas.

Gemensamt kring tanken om att vara historia är att tolkningar av det förflutna måste bekräfta det kollektiva minnet för att underbygga gemenskapen. Ursprung och traditioner skapar den förförståelse som historia tolkas utifrån. Tolkningar, som stammar från annan förförståelse, blir en utmaning och kanske till och med ett hot mot gemenskapen. Sådana tolkningar för oss över till teorier som vill möjliggöra görandet av ny historia.

Den tyske filosofen Jürgen Habermas prövar möjligheten att distansera sig från en kollektiv historia och därmed öppna för att istället göra historia. Hans strävan är att blottlägga annan möjlig mening än den traditionerna tillhandahåller.

⁵⁰ Olick, J, 1999 s. 341–343.

⁵¹ Karlsson, K-G, 2010 s. 70–73.

⁵² Anderson, B, 1993.

⁵³ Cubitt, G, 2007 s. 41.

De offentligen tillåtna definitionerna omfattar blott frågorna *vad* vi behöver för att leva, men inte frågorna *hur* vi skulle vilja leva, ifall vi, med tanke på de uppnåbara potentialerna, kunde göra klart för oss hur vi *skulle kunna* leva.⁵⁴

Habermas börjar också, liksom föregående teoretiker, i människan som en produkt av sin sociala och språkliga omgivning och menar inte att vi i positivistisk anda kan hitta och beskriva en sann verklighet.⁵⁵ Han använder begreppet livsvärld för att peka just på ett varande byggt på traditioner och gemenskap, vilket hela tiden styr våra tankar och våra val. Livsvärlden bestämmer därmed också våra förväntningar på medmänniskor och när någon bryter mot dessa är det en ”grundläggande normativ förväntan [som] har svikits”.⁵⁶ Habermas talar om en kränkning av generaliserade beteendeförväntningar.⁵⁷ Att beteendeförväntningarna är socialt accepterade och fungerar som sanningsanspråk innebär däremot inte för Habermas att de också är giltiga. Särskilt kan det gälla normer som, i ett givet sammanhang, blivit accepterade av det stora flertalet, men där andra senare har kommit att påverkas av dem, utan att de har varit med om att forma eller godkänna dem.⁵⁸ Däremot är han tydlig med att förväntningar skapade i en livsvärld också har en kognitiv och rationell innebörd. Därför kan de behandlas som rationella argument. De fyller eller har fyllt en viktig funktion och sanningsanspråket handlar om att de är eller har varit en viktig del av en livsvärld. Något som har skapat stabilitet och gemenskap i en given kontext. Det är sålunda en djupt existentiell hermeneutisk grund som Habermas livsvärld bygger på. Likväl söker han förståelse för nya argument som bättre passar nya konstellationer av människor, och nya samhällsbildningar. Att i det sökandet helt utgå från sig själv är enligt Habermas hopplöst. Däremot kan vi enligt Habermas gemensamt skärskåda traditioner och vi kan fråga

⁵⁴ Habermas, J(a), 1984 s. 100.

⁵⁵ Finnlayson, G, 2005.

⁵⁶ Habermas, J, 2008 s. 19.

⁵⁷ Habermas, J, 2008 s. 19.

⁵⁸ Habermas, J, 2008 s. 33-34.

oss vilken sorts mening de skapar och vilken mening vi vill leva i. På det sättet menar han att filosofi, och historia som jag tolkar det, kan vara omprövande. Den gör det inte bara möjligt att distansera sig från sin egen tradition, den gör det också möjligt att bedöma sin egen och andras traditioner mot uppställda kriterier om vilken mening man vill ha i tillvaron.⁵⁹ Sökandet efter mening är alltså enligt Habermas inte frågan om att hitta den mest riktiga framställningen av fakta, utan inkluderar även etiska aspekter, estetiska värden och personlig ärlighet.⁶⁰ Därmed handlar distansen till den egna traditionen om att de som ingår i den ska få möjlighet att avgöra hur de vill leva tillsammans. Habermas menar därvidlag att han skiljer sig från hermeneutiken så som Heidegger och Gadamer har förklarat den:

Whereas the natural and the cultural or hermeneutic sciences are capable of living in mutually indifferent, albeit more hostile than peaceful coexistence, the social sciences must bear the tension of divergent approaches under one roof.⁶¹

Han menar att den existentiella hermeneutiken inte kan ge svar på hur vi kan leva tillsammans. Habermas filosofi om kommunikativt handlande, söker istället i grunden ett sätt för olikheter att komma överens och leva i fred.⁶² Därför innebär hans filosofiska metoder en strävan efter ny förståelse och möjligheten att söka bättre alternativ att hantera det sammanhang man befinner sig i som människa, sprungen ur historia och tradition. Habermas argumentationsregler är därmed snarare förutsättningar för giltiga resonemang än riktade mot innehållsliga slutsatser. Genom att sätta upp regler för argumentens giltighet, menar Habermas att vi kan nå ett samtal på jämbördiga villkor. Det är med andra ord inte det vi kommer fram till som i första hand måste uppfattas i konsensus utan samtalets

⁵⁹ Habermas, J(a), 1984 s. 11, 1987 s. 375, Jfr. Ricoeur, P, 1993 s. 128–143.

⁶⁰ Habermas, J(b), 1984 s. 8–23.

⁶¹ Habermas, J, 1988 s. 3.

⁶² Habermas, J(b), 1984 s. 1, 9, 301.

utgångspunkter.⁶³ När nya frågor till det förflutna och traditionen tillåts måste kvaliteten på resonemangen bakom svaren på frågorna vara det som avgör deras giltighet. Habermas har ett stort förtroende för människans vilja och förmåga till kommunikation och kallar själv sin etik en kognitivistisk diskursetik⁶⁴ Han beskriver sin egen teori som att den endast kan omfatta de frågor som kan lyftas ut ur livsvärlden och diskuteras utifrån uppställda kriterier.⁶⁵ Den forskning som totalt hänger sig åt livsvärlden, och som jag förstår det, helt utgår från en existentiell hermeneutik, är han skeptisk till och kallar den för den svaga kognitivismen. Det som genom historiens process visat sig vara gott för oss tränger sig på och upplevs som rationellt och vetenskapligt inom denna tradition. För Habermas utgör samtalet istället det goda i sig, i det faktum att frågan, i detta sammanhang ställd till det förflutna, berörs ur olika perspektiv, stammande från olika livsvärldar. Habermas är alltså inte på jakt efter en sanning i positivistisk mening, utan vill ge möjligheter att ändra ramarna för livsvärlden så att den bättre passar nya sammanhang.

Feministen och filosofen Seyla Benhabib har, med Habermas teorier som utgångspunkt, utvecklat den kommunikativa etiken. Hos henne är det jagets misstanke mot traditionella värden som står i fokus:

I ett mycket viktigt avseende stöder den kommunikativa etiken det moderna sättet att tänka sig jaget och förfäktar att moralisk autonomi inte bara innebär jagets rätt att utmana religion, tradition och sociala dogmer, utan också jagets rätt att distansera sig från sociala roller och deras innehåll eller att inta en "reflexiv rolldistans".⁶⁶

Även den kritiska teorin ser på människan som skapad i tid och beroende av traditioner, eller sin livsvärld. Det är emellertid en

⁶³ Habermas, J, 1996 s. 83–141.

⁶⁴ Habermas, J, 1990 s. 43–115.

⁶⁵ Habermas, J, 2008 s. 13–83.

⁶⁶ Benhabib, S, 1994 s. 88.

etisk plikt att försöka lösgöra sig från dessa och skapa distans för att söka bättre alternativ att leva på.

Båda de filosofiska traditioner som har presenterats i avsnittet utgår alltså i hermeneutisk anda från att vi människor är en produkt av traditioner, men repliken på denna människans historicitet blir diametralt motsatt mellan de två traditionerna. Med utgångspunkt i Jeismanns tankar om att vi dels är historia genom det kollektiva minnet och traditioner, dels har möjligheter att distansera oss från vår egen historia och istället göra historia, ges historieundervisningen, utdraget till ändpunkterna, två möjligheter. Antingen kan den sträva efter att bekräfta en viss tolkning av det förflutna för att ge eleven vissa värderingar, eller så kan den låta eleven själv ställa frågor till det förflutna och låta henne, tillsammans med sina klasskamrater, göra historia för att på det sättet medvetandegöra henne om att det förflutna kan tolkas på olika sätt och att traditioner kan ifrågasättas. Den senare undervisningen räds inte konflikter mellan olika narrativ i klassrummet. Kvaliteten på de olika narrativen avgörs istället med tydliga kriterier. Den första sortens undervisning fostrar ett bekräftande förhållningssätt till historia som omfamnar ett sanktionerat kollektivt minne, medan den senare siktar mot ett omprövande förhållningssätt där kvaliteten på elevernas historieanvändning bedöms utifrån transparenta kriterier. På det sättet måste historieundervisningen förhålla sig till Jeismanns uppfattning att historiemedvetandet kan se olika ut och ha olika former, enligt honom mer eller mindre utvecklat. I förlängningen handlar det om att antingen sträva efter att eleverna mer är historia eller att de mer gör historia. I första fallet ansvarar skolan för framtiden, i det andra eleven själv. Tidsperspektivet tar oss till nästa avsnitt, att tolka tid.

Att tolka tid

Den tydligaste tidsaspekten i Jeismanns artikel om historiemedvetande beskrivs genom tanken att tolkningen av det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden hänger samman med varandra. Men hur hänger de samman? Och vilket tempus

kan diktera villkoren för tolkningen? Är det dåtidens händelser som bestämmer villkoren för hur vi kan uppfatta samtiden och se framtiden an? Eller är det förändringar i samtiden som tar ut en ny kurs mot framtiden, vilket i sin tur ställer krav på nya tolkningar av det förflutna? Kan det vara förväntningarna på framtiden, som styr hur vi tolkar samtid och dåtid? De olika perspektiven lockar fram tolkningar av tiden som mer eller mindre bestående av kontinuitet och förändring. Om dåtiden bestämmer hur vi ska förstå tiden, kommer den att tolkas i helheter av kontinuitet, och vi vet vart vi är på väg. Är det däremot så att vi upplever att samtiden eller förväntningarna på framtiden förändras måste också tolkningen av det förflutna ändras.

Inom den existentiella hermeneutiken är den ontologiska utgångspunkten som människans varande i tid tydlig. Heidegger uttrycker det med sitt säregna språk, fullt av neologismer:

Tillvaron är i sitt faktiska vara alltid sådan som och vad den redan var. Vare sig uttryckligt eller inte, är den sitt förflutna. Och detta inte bara så att dess förflutna liksom släpar efter tillvaron och den har ett förflutet som en egenskap vilken ännu är förhanden och emellanåt har sina efterverkningar inom den. Tillvaron är sitt förflutna på sitt varas sätt, som grovt talat alltid sker utifrån dess framtid. Tillvaron är i sitt aktuella sätt att vara, och följaktligen också med sin tillhörande varaförståelse, in- och uppvuxen i en nedärvd tillvaroutläggning. Utifrån denna förstår den sig i första hand och i viss utsträckning ständigt. Denna förståelse upplåter och reglerar möjligheterna för dess vara. Dess eget förflutna – och det innebär alltid dess generationer – följer inte efter tillvaron, utan går den alltid i förväg.⁶⁷

Heidegger klarlägger här en uppfattning om att förståelsen av vårt förflutna påverkar vår syn på framtiden. Genom att människan kastas in i en redan existerande tillvaro måste hon, hennes uppfattningar och levnadssätt, förstås utifrån tidsliga processer. Hon är

⁶⁷ Heidegger, M, 2013 s. 36.

sitt förflutna genom traditioner vilka skapar medvaron.⁶⁸ Heidegger lägger en stor del av sin analys på tid, tidsaspekter och hur tiden påverkar oss. Varat är skapat i dåtid och ger förutsättningarna för oss när vi kastas in i samtiden.⁶⁹ Samtidigt är framtiden en tid av möjligheter att handla mot, och det är våra möjligheter till handling vi vill förstå. När vi försöker påverka vår framtid måste vi förstå Varat, uppståndet i dåtiden. Varat består således av förståelse av det förflutna, tolkningar av samtid och uppfattade möjligheter mot framtiden.⁷⁰ Så bygger Heidegger ihop de tre tempus som kännetecknar historiemedvetandets förståelseprocesser. Heidegger inför begreppet historicitet för att förklara människans tidslighet. Med begreppet placerar han människan i ett större sammanhang än det hon själv utgör. Historiciteten kan tolkas som mänsklighetens tid, och är beroende av tidigare generationers handlingar och upplevelser. De handlingsmöjligheter tidigare generationer haft, och de val de gjort, bildar vår tolkningsram för hur vi kan agera mot framtiden. Enligt Heidegger öppnas det förflutna och visas oss genom traditioner, sedvänjor och invanda mönster. Det är dessa processer, formade i dåtid, som ger oss möjligheterna att handla mot framtiden.⁷¹ Det förflutna orienterar oss mot framtidens möjligheter, och tiden bekräftas i meningsfulla helheter där vi tycker oss förstå var vi kommer ifrån, vilka vi är och vart vi är på väg. Tiden kan förstås i en kontinuitet där värderingar och förståelse finns med tidigare generationer.

Ricoeur menade att Heideggers uppfattning om tiden var alltför drastisk och ansåg att det också finns en reell tid man måste ta hänsyn till. Han prövade därför hypotesen att den historiska tiden är en tredje tid, vilken slår en bro mellan de två ytterligheterna. En tid slagen som en bro över den ravin som skiljer den reella kosmiska tiden från den upplevda, fenomenologiska tiden.⁷² Ricoeur beskriver projektet som en ”återinskrivning av den upp-

⁶⁸ Heidegger, M, 2013 s. 35–36.

⁶⁹ Heidegger, M, 2013 s. 265–297.

⁷⁰ Heidegger, M, 2013 s. 368–407.

⁷¹ Heidegger, M, 2013 s. 408–440.

⁷² Ricoeur, P, 1993 s. 216, Ricoeur, P, 1984 s. 52.

levda tiden i den kosmiska tiden”.⁷³ Han utgår från tre kopplingar mellan dessa olika tider.

Kalendertiden är den koppling som delar in tiden i bestämda sekvenser och som är ett sätt för människan att organisera sin tillvaro. Redan i kalendern kan dock mening eller ideologi läggas till när till exempel heliga dagar blir arbetsfria. Då görs tiden till något meningsfullt, något vi visar omsorg om. Kalendern är emellertid trots allt i grunden ett system som delar in tiden i mindre enheter vilka definieras i förhållande till varandra och som gör datering möjlig. Det är därmed ett av historikerns främsta verktyg, inte minst för att resonera i orsak- och verkanförhållanden eller utifrån dateringar och tidsperioder vilket grundlägger kronologiska resonemang. Kalendertiden gör det möjligt för oss att fastställa en rationell ordningsföljd och säga att det ena hände före det andra.⁷⁴ Ett av historikerns viktigaste verktyg, men också något som möjliggör att argumentera rationellt med hjälp av tid.

Generationsskiftet är en koppling till den biologiska tiden som faller tillbaka på livstid och tydliggör tillhörigheten till en och samma generation på samma gång som förekomsten av flera generationer finns samtidigt. Även generationsskiftet utgör en länk mellan tider. Yngre generationer ersätter äldre efter att först ha levt sida vid sida och tar med sig föreställningar och uppfattningar från den äldre generationen till den kommande. I generationsskiftet lever traditionen stark och kan både mötas och bemötas av kommande generationer.

Spåret är en koppling som påträffas i form av monument, dokument eller andra källor från olika tider i det förflutna. En kosmisk tid som inte har någon början eller något slut. Källornas förflutna kontext, som enligt Ricoeur avser folk, handlingar och känslor, finns inte längre, i varje fall inte i det skick som rådde när källan lämnades. Med källkritikens och inlevelsens hjälp försöker emellertid historikern konstruera eller rekonstruera det förflutna så långt det låter sig göras. En källa är något närvarande som här-

⁷³ Kristensson, U. B, 1994 s. 436.

⁷⁴ Ricoeur, P, 1993 s. 216–217.

stammar från ett frånvarande förflutet. Vi ser på resterna från det förflutna med faktiska spår efter människor som onekligen levtt generationer innan vi. Dessa rester symboliserar frånvarande generationer. Ett spår är alltså något närvarande från ett faktiskt förflutet som gäller för ett frånvarande sammanhang.⁷⁵ Spåret etablerar en relation mellan den kosmiska och den upplevda tiden. Vi försöker förstå tidigare generationer som verkat långt innan vår egen tid. När vi gör det försöker vi rekonstruera tiden. Ricoeurs spår ger oss en möjlighet att distansera oss från vår egen generation och dess uppfattningar. Samtidigt är spåret fyllt utav en paradox; det är likt en kosmisk tid evigt och generationsskiften blir i denna skala obetydlig, samtidigt är det utifrån den levda tiden, som de meningsskapande frågorna ställs till det förflutna.⁷⁶ En neutral kosmisk tid omsluter en generationstid fylld med tradition.

Ricoeurs kopplingar består mer av en växelverkan mellan då, nu och sedan, än den Heidegger beskrev. Ricoeurs tidsuppfattning möjliggör ny historieskrivning, det vill säga människans möjlighet att ompröva och göra historia. I slutet av sin trilogi *Time and Narrative*, resonerar Ricoeur om hur dåtid, samtid och framtid hänger ihop. Han menar att dåtid och framtid medieras genom samtiden, där förväntningar på framtiden skapas och frågor till dåtiden ställs. Därmed kan dåtid och samtid endast förstås om framtidsperspektivet finns med. Det är förändringar i samtiden, vilka ändrar förväntningarna på framtiden, som ställer krav på att ny historia måste skrivas för att möjliggöra nya intentioner. Spänningen mellan framtid och dåtid skapar förväntningar på att starta på nytt, en ny kontinuitet med nya meningsfulla helheter. Det är i samband med detta resonemang som Ricoeur talar om det hermeneutiska historiemedvetandet.⁷⁷

En tysk historieteoretiker som också lagt stor möda på att analysera hur de temporala processerna då, nu och sedan samverkar och hur tolkningen av dem kan förändras när vi orienterar oss

⁷⁵ Ricoeur, P, 1993 s. 218–221.

⁷⁶ Ricoeur, P, 1988 s. 104–126.

⁷⁷ Ricoeur, P, 1988 s. 207–240, 220 om hermeneutiskt historiemedvetande.

i tid är Reinhart Koselleck.⁷⁸ Koselleck menar att idén om en ny tidsförståelse uppstod under upplysningens 1700-tal. Historiens epoker erhöll då en kvalitet i människans mentala bilder av det förflutna. Historien försiggick inte längre bara genom tidslinjens kronologiska uppdelning av generationers skiften utan varje århundrade eller epok laddades med en signifikant betydelse. Detta gav möjlighet till det talande uttrycket ”det samtidigas osamtidighet”.⁷⁹ Detta är intressant eftersom samtiden i detta perspektiv laddar det förflutna och inte tvärtom. Koselleck tar upp framstegstanken som en tankefigur ur vilken man allt sedan upplysningen i västvärlden bedömt de historiska händelserna. Den har gett upphov till uttryck som att leva efter sin tid eller att leva i en annan tidsålder. Historiskskrivningen ger det förflutna en valör med framsteget som måttstock. Valören kan ändras när samtiden ändras och då måste också historien skrivas om för att ha möjlighet att förklara nuet.⁸⁰ Det förflutna och nuet lever alltså i en symbios och verkar mot varandra, där samtiden är den tid som dikterar villkoren. Det faktum att asymmetrin mellan då och nu växer allt snabbare i takt med att framsteget utvecklas i tanke och teknik gör att människan också ser förändringar på nära håll, till och med under sin egen livstid. Den egna tiden kännetecknas av förändring och detta ger också upphov till förväntningar på framtida förändringar. Därmed har de tre temporala kategorierna då, nu och sedan sammanflätats i ett personligt liv, inte bara som en kronologisk ordning utan även som en innehållslig kvalitativ utveckling, en fenomenologisk tid som byter meningsinnehåll under en livstid. I och med det tappar tidigare generationer sitt mandat att styra synen på det förflutna. De temporala och innehållsligt signifikanta kategorierna i historiemedvetandet är därmed internaliserade i människan själv, vars historicitet inte bara innebär upplevda förändringar utan också förväntade dito. Tiden beskrivs därvidlag i större utsträckning av förändring än kontinuitet.

⁷⁸ På svenska: Erfarenhet, tid och historia. Koselleck, R, 2004.

⁷⁹ Koselleck, R, 2004 s. 135.

⁸⁰ Koselleck, R, 2004 s. 136–140.

Den amerikanske historiefilosofen Hayden White lägger fokus på sin tolkning av tid i framtiden när han skriver om det han kallar *The Practical Past*. Han ser *The Practical Past* som ett förflutet som hjälper oss i det dagliga livet, allt från vardagliga handlingar till klara visioner om framtiden. Den traditionella historieskrivningen är enligt White konstruerad med ett slut, en sluten berättelse. Det ger enligt honom ingen vägledning till hur vi ska handla i nuet för att möta framtiden. Det praktiskt förflutna väcks däremot till liv när vi måste ställa oss frågan "What ought I (or we) do?".⁸¹ Han skriver att den traditionella historieskrivningen inte kan hjälpa oss eftersom den inte beskriver just de problem vi ställs inför:

The historical past can not help us here, because the most it can tell us is what people in other times, places, and circumstances did in their situation at that time and place. This information contains no warrant for deducing what we, in our situation, in our time and our place, should do in order to conform to the standard set by that categorical imperative which licenses our belief in the possibility of morality itself.⁸²

White förlägger istället historiens skyldighet mot samtid och inte minst framtid. Användningen av det förflutna som levd erfarenhet, som något man kan känna igen sig i och som kan fungera som vägledare, har enligt White främst förts vidare inom realismen. Den praktiska erfarenhet som beskrivs i denna genre vägleder oss moraliskt, i det dagliga livet och mot framtiden.⁸³ The practical past finns hos oss som minne, fantasi, informationsfragment och praktik när vi orienterar oss med "vague ideas about history".⁸⁴ White fokuserar på vilka konsekvenser vår syn på det förflutna, egentligen de historiska berättelserna, får för vår strävan mot framtiden. Han menar inte att det är enkelt att medvetandegöra sig själv om

⁸¹ White, H, 2014 s. 9.

⁸² White, H, 2014 s. 10.

⁸³ White, H, 2014 s. 10–15.

⁸⁴ White, H, 2014 s. 42.

vilken bild man som historiker ger av det förflutna, men uppmanar trots det till historikernas fokus på framtiden genom att fokusera på berättelsernas konsekvenser och moral.⁸⁵ Idéhistorikern Torbjörn Gustafsson Chorell sammanfattar hans ambition:

Den centrala ambitionen i Whites tänkande alltsedan Metahistory har varit att omvandla historia från en vetenskaplig disciplin till att bli en del av en retorisk kultur där dialog och förhandling betonas framför strävan att fastslå sanningar eller regelmässigt söka kunskap.⁸⁶

Fokus ligger hos White mot framtiden. Det förflutna används när vi skapar uppfattningar om dåtiden, vilka sedan styr oss mot framtiden. Det blir därmed djupt moraliskt förpliktigande för den som berättar historia.

Historians and philosophers of history will then be freed to conceptualize history, to perceive its contents, and to construct narrative accounts of its processes in whatever modality of consciousness is most consistent with their own moral and aesthetic aspirations.⁸⁷

Hos samtliga nämnda teoretiker i detta avsnitt, precis som i Jeismanns uppfattning om historiemedvetandets innehåll, hänger tolkningen av det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden samman med varandra. Icke desto mindre har tempusen olika fokus, och olika verkansgrader. Heidegger beskriver ett dåtidsfokus där traditionen och generationerna innan avgör möjligheterna att förstå tiden och att handla mot framtiden. Ricoeur sammanjämkar tidens tempus och fenomenologisk tid med kosmisk tid. Hans tolkningar av tid möjliggör omtolkningar av tiden inom vissa ramar. När spänningsförhållandet mellan samtid, fram-

⁸⁵ Danielsson Malmros, I, 2014 s. 190–191, i Karlsson, K-G & Zander, U (red) 2014, Gustafsson Chorell, T, 2003 s. 16–20, 148–150.

⁸⁶ Gustafsson Chorell, T, 2003 s. 21.

⁸⁷ White, H, 1975 s. 434.

tidsförväntningar och dåtidsuppfattningar blir för starka krävs ny historieskrivning. Koselleck beskriver snabba förändringar i samtiden som tvingar fram nya tolkningar av dåtiden och nya förväntningar på framtiden. Whites förståelse av tiden, slutligen, innebär förhoppningar om möjlighet till ett tydligare framtidsfokus hos historieskrivningen. Ett tidsperspektiv med ett stort moraliskt ansvar hos den som berättar.

Ett tydligare fokus på att dåtiden präglar våra möjligheter till självreflektion ligger närmare att uppfatta människan som bekräftande historia vilket leder till en bestämd uppfattning om vart vi är på väg. Om tiden förstås i meningsfulla helheter som bekräftar det förflutnas makt över tidens rörelse, upplever vi att vi vet vart vi är på väg och varför. Tiden förstås i kontinuitet. I en sådan meningsfull helhet finns också det eftersträvaransvärda i något av tidens tempus. Vi vet att det var bättre/sämre förr, att det idag är bättre/sämre eller att det imorgon kommer att bli bättre/sämre. Med en sådan visshet kan skolan leda eleverna rätt mot framtiden. När tiden inte förstås i sådan meningsfull helhet måste den omtolkas där somt kommer att förändras och somt att förbli. Tiden förstås i kontinuitet och förändring. Det blir svårare för skolan att leda eleven genom rätt sorts uppfattning om det förflutna om möjligheten till omtolkning av tiden erkänns. Istället får eleven själv ansvaret för att tolka tiden.

Det är genom den berättade tiden som tolkningen av tiden manifesteras i en produkt. Historiskt berättande blir något som finns i spänningarna dels mellan framtidsförväntningar, överföringar från traditionen och samtidens händelser, dels mellan olika kollektiv och individer från olika kollektiv.⁸⁸ När de temporala kategorierna förs samman i det historiska berättandet, görs samtidigt historia som kan påverka framtiden genom att bekräfta färdiga föreställningar eller ompröva dem.⁸⁹ Det för oss in i nästa avsnitt.

⁸⁸ Ricoeur, P, 1988 s. 260.

⁸⁹ Ricoeur, P, 1988 s. 212, 221.

Att konstruera och berätta historia

Den historiska tiden beskriver Ricoeur som berättad tid, vilket tar oss in i detta avsnitt om berättelser.⁹⁰ Den historiska tiden blir mänsklig och förståelig när den tar berättelsens form.⁹¹ Påståendet svarar mot Jeismanns uppfattning om att historiemedvetandet bygger på tolkningar och konstruktioner av det förflutna. För att förstå den temporala existensen krävs det således narrativ kompetens, både att kunna berätta och att förstå berättelser. Den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen menar att ett utvecklat historiemedvetande motsvaras av en narrativ kompetens.⁹² Om vårt historiemedvetande bygger på berättelser, vilket även Ricoeur och Straub har hävdad, både omprövas och bekräftas historiemedvetandet av berättelser och berättande, andras och våra egna. Det måste innebära att innehållet i de berättelser vi möter och vår förmåga att själv berätta historia är avgörande för hur vårt historiemedvetande byggs, det vill säga hur vi tolkar tiden och om vi mest är eller mest gör historia när vi berättar.

När Ricoeur ska förklara berättelsens funktion och uppbyggnad tar han avstamp i grekiskans begrepp *Mimesis*, vilket betyder imitation eller representation. Han menar att berättelsen genomgår tre sådana representationer, *Mimesis I-III*. Den första *Mimesis* är prefigurativ och bestäms av den kultur och det språk berättaren förfogar över. Här avgörs vad som är möjligt att berätta om, och på det sättet handlar *Mimesis I* till stor del om att vara historia. *Mimesis II* är figurativ och bestämmer berättelsernas form. Här formas berättelsen efter intrig, sensmoral, urval och den ambition som finns med berättandet. *Mimesis III* är refigurativ. Det är här berättelsen tas emot och tolkas. Berättelsen laddas genom nya tolkningar i ett större socialt perspektiv än det individuella, vilket i sin tur både kan förankra eller förflytta ramarna för *Mimesis I*, det vill säga att historia bekräftas eller omprövas. Av-

⁹⁰ Ricoeur, P, 1988 s. 104–126.

⁹¹ Ricoeur, P, 1984 s. 52.

⁹² Rüsen, J, 2004 s. 72 och Rüsen, J, 2005 s. 29.

snittet om berättelser kommer att bygga på Ricoeurs Mimesis-begrepp.

Mimesis I

Mimesis I är prefigurativ, i betydelsen att den tillhandahåller de möjliga byggstenarna för en berättelse. I Mimesis I tillhandahålls en kultur i ett symboliskt helt. Jag förstår källorna i den historiska tiden genom att jag behärskar ett språk och en kultur. Det är utifrån denna förförståelse jag kan bygga min berättelse. Att förstå källorna som lämnats oss i det förflutna handlar om att förstå den kultur som tillhandahåller det prenarrativa i samtiden. Möjlighet till förståelse av handlingar och människors intentioner finns i vår förförståelse i Mimesis I; så som vi förstår oss själva måste vi också börja förstå andra i den historiska tiden. Kulturen möjliggör med andra ord det som kan berättas. För att mänsklig aktivitet ska kunna berättas måste den redan finnas symboliskt artikulerad hos den som ska berätta. Ricoeur medger att det finns möjligheter att utmana de narrativa ramarna i Mimesis I, men menar också att berättaren alltid måste börja i de narrativa ramar hon har runt omkring sig.⁹³

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner menar att jaget konstrueras genom en berättelse både inifrån och ut och utifrån och in. Från insidan kommer minne, känslor och idéer som bildar ramar för berättelser. Utifrån och in möter vi förväntningar på vårt jag. Dessa förväntningar behöver inte vara hegemoniska strukturer, utan kan lämna manöverutrymme för självet att förhålla sig till. I detta manöverutrymme kan vi etablera vårt unika jag genom att möta och kanske bemöta förväntningarna på oss.⁹⁴ Vi är och gör identitet genom berättelser, precis som vi är och gör historia genom berättelser. I identitetsarbetet tycks sålunda två motpoler uppstå där ena sidan representeras av en identitet som villigt och smärtfritt internaliserar kollektiva berättelser. Den andra sidan består av en

⁹³ Ricoeur, P, 1984 s. 57–59, 64–70, jfr. Bruner, J, 1987 s. 15.

⁹⁴ Bruner, J, 2003 s. 64–89.

identitet som är villig att ifrågasätta och förhandla om de gemensamma berättelserna för att hitta sitt själv.⁹⁵

Den första sortens identitet torde vara mer benägen att hitta likheter mellan sin identitet och sina medmänniskor i den grupp den känner att den tillhör, medan den senare snarare utsätter sig själv och sina uppfattningar för omprövning. Det förefaller även rimligt att anta att för att kunna konstruera en identitet som tar sin utgångspunkt i berättelser som omprövar, alltså en identitet som aktivt förhåller sig till de gemensamma berättelserna och berättar om och för sig själv, måste man också besitta en egen kommunikativ narrativ kompetens. Annars kan man inte berätta för sig själv vem man är. Genom berättelsernas funktion som identitetsskapande blir historieundervisningen ofrånkomligen något som kan påverka elevens identitetsbygge. Men ska hon ges en identitet genom skolans gemensamma berättelser som bekräftar en gemensam Mimesis I. Eller ska hon få utgå från den livsvärld hon kommer ifrån, när hon berättar, och skapa egna berättelser? Frågorna tar oss till Mimesis II.

Mimesis II

Genom Mimesis II, ett figurativt stadium, hittar berättaren de händelser som stämmer med hennes intrig och det ovidkommande i det förflutna skalas bort.⁹⁶ En berättelse är mer än de enskilda händelserna. Intrigen organiserar händelserna så att vi kan fråga efter meningen i berättelsen, berättelsens sensmoral, vilken är djupt förankrad i Mimesis I. Det är utifrån Mimesis I vi uppfattar berättelsens budskap, sensmoralen.⁹⁷ För att intrigen ska kunna leda fram till och förklara sensmoralen kan saker utelämnas eller förenklas medan andra händelser analyseras på djupet. Urvalet blir med andra ord viktigt för berättelsens intrig. Urvalet förs sedan ihop till en sammanhängande och förståelig berättelse som leder framåt.⁹⁸

⁹⁵ Polkinghorne, D, 2005 s. 10.

⁹⁶ Ricoeur, P, 1984 s. 38–42.

⁹⁷ Ricoeur, P, 1984 s. 64–70.

⁹⁸ Polkinghorne, D. E, 2005 s. 9.

En berättelse blir koherent och förståelig genom förklarande sekvenser som följer varandra i kronologisk ordning och i det närmaste upplevs som självförklarande eftersom berättelsens sekvenser ska uppfattas som kausala. Vid berättelsens slut ska mottagaren lämna den med en känsla av att det inte kunde ha slutat annorlunda. När berättelsen förklarar hur människor agerat i det förflutna måste den försöka utgå från hur människan tänkte, tyckte och kände förr i tiden. Annars kan inte sekvenserna i berättelsen bli kausalt förklarande. I det försöket avslöjar berättaren sitt eget sammanhang och sina egna utgångspunkter för mänskligt handlande. Jürgen Straub uttrycker det som att "the moral of the story" också kan förstås som "the moral of history".⁹⁹ För att förstå en särskild historia krävs att man förstår berättelsens moraliska drivkrafter, historiens egen sensmoral, den intention som får aktörerna i berättelserna att handla. I bakgrunden finns en utgångspunkt i människans förståelse av tid som en handlande människa, en människa med intentioner för framtiden. Vårt handlande förutsätter således att vi tänker kausalt, och så förstår vi också andra. Man gör för att uppnå.¹⁰⁰ Det är så vi kan förstå historiens aktörer i berättelsen, som gripna av de tidssammansmältningar som historiemedvetandet består av. På det sättet tilldelas aktörer i berättelser ett historiemedvetande djupt förankrat i Mimesis I.

Redan i berättelsens kausala uppbyggnad finns alltså ett moraliskt anslag, knutet till intention. Intention, handlingar och konsekvenser sker över tid och den mest grundläggande egenskapen hos en berättelse är att den skildrar just ett tidsförlopp. Berättelser bygger, som konstaterats, på kronologiska händelsekedjor som tar sig igenom de tidsliga kategorierna då, nu och sedan eller början, mitten och slut.¹⁰¹ Händelsekedjor som bärs upp av kausala samband av typen A leder till B leder till C som avslutas med D. En berättelse är alltså diakron till sin natur, det vill säga den följer en tidslig utveckling. En berättelse kommunicerar sålunda händelser

⁹⁹ Straub, J, 2005 s. 65, i Straub, J (red), 2005.

¹⁰⁰ Ricoeur, P, 1984 s. 57–59.

¹⁰¹ White, H, 1987 s.14, Carr, D, 1986 s. 56.

och berättar vad som hände främst genom att placera händelserna i ett tidsförlopp.¹⁰² Det blir med andra ord betydelsefullt var berättaren väljer att förlägga händelserna i det diakrona händelseförloppet. En sådan placering är i sig självt intentionellt förklarande och djupt moraliserande. Jämför de två olika satserna:

- Regeringen avgick, börsen kraschade
- Börsen kraschade, regeringen avgick

I vilken ordning berättaren väljer att placera skeendena blir av stor vikt om sekvensen i sig är förklarande. I den första meningen är regeringen orsak och börskraschen kan rimligtvis uppfattas som en konsekvens, i den andra meningen är börskraschen orsak och regeringens avgång en konsekvens. Placeringen av händelserna blir sålunda av stor vikt för en berättelses följbaharhet, intrig och sensmoral. I ett samhälle med en stark stat och en stor tilltro till den är förmodligen den första meningen lättare att förstå. I ett land med en svagare statlig styrning och en starkare marknadsstyrning är förmodligen den andra meningen trovärdigare. De historiska berättelserna är alltså en bild av hur vi uppfattar oss själva och den moral vi vill leva med. Berättelsens förklarande sekvenser bestäms sålunda av Mimesis I. Ricoeur menar att berättelsen harmoniserar en kaotisk tid, med disparata händelser, till ett helt.

Det finns både en framåtrörelse och en bakåtrörelse i berättandet, eftersom framåtrörelsen hela tiden pekar på ett ofrånkomligt slut, som började med något, vilket ofrånkomligt fick det slut det fick. Berättelsen är såtillvida teleologisk.¹⁰³ Det är detta ofrånkomliga slut som blir logiskt genom de uppfattningar om intentioner och mänskliga känslor och värderingar som finns i Mimesis I. Utan dessa hade vi inte kunnat förstå hur en berättelse förs framåt, än mindre uppfatta att den inte kunde sluta på annat sätt än den gjorde. Hayden White placerar annaler som motsats till berättelser. Annalerna radar upp händelser utan något organiserande möns-

¹⁰² Lemon, M.C, 2001 s. 107, i Roberts, G (red.), 2001.

¹⁰³ Ricoeur, P, 1984 s. 366.

ter.¹⁰⁴ Därför kan man inte förstå en annal, endast konstatera att saker har hänt.

Ricoeur hävdar att en berättare aldrig är neutral.¹⁰⁵ En berättelse som ska bli lyssnad till måste beröra och en berättare berättar alltid med en moralisk aspekt, något måste uppfattas som bra eller dåligt.¹⁰⁶ Till sin hjälp har berättaren inte bara urvalsmetoden utan också språket. Språket inte bara i semantisk mening utan även pragmatiskt och stilistiskt. Berättelsen får därmed sin kulturella vinkling när den knyts till en språklig genre.¹⁰⁷

Den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen är förmodligen den som djupast har analyserat berättelsens form som uttryck för historiemedvetande. Rüsen delar in uttrycken för historiemedvetande i fyra olika typberättelser, alla med olika former för sin intrig och sensmoral. Rüsens olika berättelser är den traditionella berättelsen, mönsterberättelsen, den kritiska och den genetiska berättelsen. Alla berättelserna är viktiga och skapar trygghet på olika sätt genom att svara mot mänskligt behov av bekräftelse genom de traditionella berättelserna, regelbundenhet genom mönsterberättelserna, förnekande genom de kritiska berättelserna och förändring och kontinuitet genom de genetiska berättelserna. Det blir genom konstaterandet att alla människor kan använda alla fyra typerna av berättelser i sitt tänkande också tydligt att ett historiemedvetande inte består av en enda sorts berättelse utan ständigt aktiverar eller komponerar olika typer av berättelser för att hitta mening och handlingsmöjligheter i tillvaron.¹⁰⁸

Den traditionella berättelsen är viktig i vårt dagliga liv och bejakar värden och handlingar utan större reflektion. Den som berättar en traditionell berättelse känner ingen anledning att underbygga, förklara eller argumentera för sina slutsatser och ger därmed inte heller några perspektiv på förändring och kontinuitet eller orsak och verkan. Tiden blir i dessa berättelser ett kontinuum, och

¹⁰⁴ White, H, 1987 s. 9.

¹⁰⁵ Ricoeur, P, 1988 s. 249.

¹⁰⁶ Bamberg, M, 2006 s. 141–144.

¹⁰⁷ Bruner, J, 1987 s. 17–18.

¹⁰⁸ Rüsen, J, 2004 s. 9–39.

berättelsens intrig kräver inga temporala och kausala förflyttningar. Det historiska perspektivet utmanas inte eftersom historiens aktörer inte behöver tolkas. De traditionella berättelserna orienterar oss till en samhörighet med dem som har samma traditioner och värderingar som vi och ger oss identitet och självförståelse utifrån fasta värden. Att moralen ligger fast förankrad innebär också att det inte finns någon anledning att argumentera moraliskt. I dessa berättelser blir det de som följer traditionerna och de eviga värderingarna som gör rätt och de som inte gör eller kan det, som gör fel.¹⁰⁹

En mönsterberättelse bekräftar fasta föreställningar om rätt och fel och ger handlingsexempel från historiens skeenden. Dessa exempel kan tillämpas i nuet med ett visst förväntat resultat. Berättelsen underbyggs med historiska skeenden vilka alla laddas med samma sensmoral. Förvisso kan berättelserna innehålla både kontinuitet och förändring men inte på ett djupare plan, eftersom utvecklingen ständigt går en rak väg mot det som råder idag. Det blir berättelser om en rak utveckling mot det som man argumenterar för eller mot. Perspektiven blir få och generaliseringarna svepande och berättelserna innehåller inte förklaringar till varför de historiska aktörerna gör som de gör. Mönsterberättelserna är självförklarande i det sammanhang där de är tänkta att användas. Mönsterberättelsen är ett berättande som genom berättelsens form bekräftar de internaliserade, traditionella berättelserna. När vi berättar mönsterberättelser anser vi att historien ger nyttiga lektioner vilka kan användas och delas in i bra och dåliga erfarenheter. Detta berättande orienterar oss enligt vissa värden som bör gälla, eftersom historien visat att de är de bästa. Intrigen bestäms av historiens upprepande lärdomar.¹¹⁰ Även här är den bekräftande utgångspunkten tydlig, eftersom de värden som ska bejakas är klara och tolkningsuppdraget blir att i historiens händelser hitta argument för dessa. Argumenten blir av typen: lika illa som det var då är det nu, eller lika bra som det var då är det nu.

¹⁰⁹ Rüsen, J, 2004 s. 71, 73.

¹¹⁰ Rüsen, J, 2004 s. 73–74.

När Macintyre blickar tillbaka på berättelserna i den antika medelhavskulturen och den kristna medeltiden i Europa menar han, i linje med Rüsens tankar om de traditionella berättelsernas och mönsterberättelsernas form och funktion, att förståelsen av moral låg i en gemensam förståelse av berättelser. Berättelserna förmedlade tydliga förväntningar på olika roller som fanns i samhället, till exempel rollerna som man, kvinna, hustru, krigare och köpman. Social struktur och moral var därför samma sak. Det är därför som Homeros i verken Iliaden och Odyséen alltid kan vända sig till den kunskap som finns i berättelserna om vad som bör göras och hur han ska döma i olika moraliska dilemman. Berättelserna som bar upp samhället befäste den sociala strukturen. Varje grekisk stadsstat hade sina egna berättelser som förklarade hur samhället var uppbyggt. Det fanns inte något gemensamt gott för alla greker utan Macintyre skriver om "justice-as-understood-at-Athens, justice-as-understood-at-Thebes and justice-as-understood-at-Sparta".¹¹¹ Enligt Macintyres uppfattning om berättelsens funktion lever vi mot en redan i dåtiden skapad och gemensam framtid, ett fulländande vi strävar mot. Genom berättelser ärver vi en tradition vi måste ta hänsyn till när vi skådar mot framtiden.¹¹²

I Rüsens kritiska berättelse används de temporala kategorierna för att visa hur de kan bryta mot varandra. Nutiden bryter med dåtidens tradition och det finns inget värde i traditionens historieskrivning mer än att definiera det man inte är, tycker eller tänker. I berättelsen orienterar det historiska perspektivet genom att avgränsa mot av traditionen givna skyldigheter och stärker identiteten hos berättaren genom att denna inte behöver ärva plikter eller värderingar och påminner mycket om Benhabibs ambition med den kommunikativa etiken.¹¹³ Den som berättar kritiskt vill tvärt emot den traditionella berättaren och mönsterberättaren förändra samtidens förutsättningar. Kanske kan man tolka det som att flytta på ramarna för Mimesis I. Berättaren av den kritiska be-

¹¹¹ Macintyre, A, 2007 s. 139.

¹¹² Macintyre, A, 2007 s. 204–255.

¹¹³ Benhabib, S, 1994 s. 88.

rättelsen argumenterar moraliskt genom att blottlägga och kritisera samtiden och har därför svårt att hitta egna giltiga värden, men pekar också på att det förflutna är fullt med alternativa handlingar och därmed andra möjliga sätt att leva.¹¹⁴ Kritiska berättelser kan givetvis berättas så mycket och så övertygande att de internaliseras och blir en del av de traditionella berättelserna eller mönsterberättelserna i kulturen. Allas lika värde och erkännandet av jämställdhet mellan könen, värden som idag finns i skolans värdegrund, är värden som tidigare lyfts upp genom kritiska berättelser och sedermera internaliserats i skolans kanon och väl närmast kommit att bli traditionella berättelser idag. Rüsen anger själv feminister som ett exempel på en grupp som argumenterar med hjälp av kritiska berättelser. De bryter ner de traditioner som finns i samtiden genom att tolka de historiska skeendena på nya sätt, och argumenterar då med hjälp av det förflutna.¹¹⁵

I den genetiska berättelsen beskrivs både förändring och kontinuitet över tid. Berättelsen tar hänsyn till det förflutna men är inte låst i det. Det historiska perspektivet finns i berättelsen för att berättaren ska kunna skilja det tidstypiska från det mer beständiga, det som är giltigt även idag. På det sättet aspirerar berättaren, liksom den som berättar kritiskt, på att kunna distansera sig från traditionen men ser också att hon är beroende av den. Det genetiska berättandet innesluter på det sättet tanken om att vi både är och kan göra historia.¹¹⁶ Våra värderingar blir därmed också temporala och bör kunna ändras, men inte allt för abrupt. Den moraliska argumentationen innebär att moraliska värden prövas och utsätts för analys när det behövs, inte minst när olika värderingar möter varandra och krockar.¹¹⁷

Rüsens typologi är spännande och också lätt att förstå som en kvalitativ progression, vilket han själv gör.¹¹⁸ Man kan emellertid fråga sig vad som är avgörande för kvaliteten: berättelsens form

¹¹⁴ Rüsen, J, 2004 s. 74–76.

¹¹⁵ Rüsen, J, 2005 s. 32.

¹¹⁶ Rüsen, J, 2005 s. 15.

¹¹⁷ Rüsen, J, 2004 s. 76–78.

¹¹⁸ Rüsen, J 2005 s. 34.

som sådan, det moraliska innehållet, eller berättarens förmåga att konstruera egna berättelser. Annorlunda uttryckt: Visar en elev som memorerat någon annans genetiska berättelse narrativ kompetens? Visar en elev som berättar en egen genetisk berättelse med tveksamt etiskt innehåll narrativ kompetens? Svaren är avgörande för huruvida eleven kan ses som görare av historia eller endast mottagare i skolan, och vad det är som ska bedömas som goda historiska kunskaper hos eleverna. Vem ska berätta och vem ska ta emot berättelser? Mottagaren av en berättelse för oss fram till Ricoeurs *Mimesis III*, den refigurativa.

Mimesis III

Mimesis III är intersubjektiv, och handlar om att mottagarna av en berättelse är med i skapandet av den genom att ta emot och tolka den. Det finns ett osynligt kontrakt mellan berättare och mottagare, som bör uppfyllas. Berättaren måste använda Mimesis I så att det går att förstå, ett ärligt användande. Å andra sidan måste mottagaren ta emot en berättelse i egenskap av människa. I det ingår att vara människa, att födas, älska, äta och dö.¹¹⁹ Här finns gemensamma beröringspunkter mellan berättare och mottagare, vilket möjliggör en hermeneutisk tolkning och förståelse av någons berättelse. Ärligheten och uppriktigheten känns igen i Habermas kriterier för det deliberativa samtalet. Samtidigt finns risken för missuppfattningar eftersom kulturen och språket i Mimesis I kan variera mellan berättare och mottagare. En berättelse som har en tydlig intrig ska inte bara berätta vad som hände, utan också hur det hände och inte minst varför det hände.¹²⁰ Om berättarens Mimesis I inte helt stämmer med mottagarens Mimesis I ställer det givetvis stora krav på berättelsens form och underbyggnad, skapad i Mimesis II, och att tolkningen gjord i Mimesis III är inriktad på förståelse.

Berättelsens form, och möjligheterna att förklara genom kausaliteter, likheter och skillnader, kontinuitet och förändring ge-

¹¹⁹ Ricoeur, P, 1984 s. 38–42.

¹²⁰ Straub, J, 2005 s. 73.

nom att utgå från kalendertiden, blir viktigare om berättare och mottagare står långt ifrån varandra. De kriterier Habermas talar om för att förstå en argumentation, i det här fallet en berättelse, blir med andra ord viktigare om det inte råder konsensus kring hur det historiska berättandet ska se ut och vad det ska innehålla. Kriterierna här handlar om berättelsens koherens där intrig, sensmoral, urval och underbyggnad med exempel ur realhistorien bildar logiska enheter för mottagaren.

Det är i *Mimesis III* möjligheterna att förstå andras förståelse av historia finns. White skriver om berättelsens mottagare att:

... when he has perceived the class or type to which the story that his reading belongs, he experiences the effect of having the events in the story explained to him. He has at this point not only successfully followed the story; he has grasped the point of it, as well.¹²¹

Det krävs således förståelse för varandras berättelser om vi ska kunna mötas kring intentionerna med dem.

Sammanfattning

Med Jeismanns definition av historiemedvetande måste förutsättningen för den historiska berättelsen vara att den bygger på tolkningar av det förflutna. Tolkningarna byggs upp av och bygger *Mimesis I* som innebär att vi i stora stycken är historia. Därför kan de som berättar och tolkar berättelser inte helt avskärma sig från förförståelse om handlingars intention och moraliska aspekter. Berättelsens ontologiska förutsättningar finns rimligtvis i *Mimemis I* medan de epistemologiska verktygen finns i *Mimesis II*. Skolan kan i sin historieundervisning utgå från att alla berättar utifrån samma *Mimesis I* och försöka bekräfta denna genom *Mimesis II* i *Mimesis III*. I berättelsen, konstruerad i *Mimesis II*, finns moraliska ställningstaganden genom att den utgår från att människan är en varelse med motiv och intentioner, det är dessa som bygger berättel-

¹²¹ White, H, 2001 s. 225, i Roberts, G (red), 2001.

sens intrig och som gör att den kan förstås som en kausal helhet. Skolan kan hävda att det finns ett sätt att förstå det förflutna, sprunget ur en gemensam Mimesis I, och bedömer då berättande efter trogenheten mot denna Mimesis I. Ofta underbyggs bekräftandet av historien genom traditionella berättelser eller mönsterberättelser. När dessa tas emot och förstås utifrån samma Mimesis I bekräftas skolans förståelse av det förflutna.

En annan möjlighet för skolan är att utgå från att människors olika livsvärldar i Mimesis I också påverkar deras sätt att berätta och förstå berättelser. Då måste skolan erkänna möjligheten av olika historiska berättelser. Bedömningen måste ske utifrån tydliga kriterier för berättelsens koherens och underbyggnad. Sådana kriterier fungerar endast om mottagaren är villig att använda dem när berättelsen ska tolkas. Kritiska och genetiska berättelser borde i större utsträckning kunna vara omprövande när de tas emot och ska tolkas av människor med annan Mimesis I, än den som berättelserna är skapade utifrån. Traditionella berättelser och mönsterberättelser är hårdare knutna till en särskild Mimesis I, och behöver inte vara lika tydliga med utgångspunkterna för berättandet för att förstås i sitt eget sammanhang.

Rüsen menar icke desto mindre att vi utifrån hans typologi över fyra olika kategorier av historiskt berättande faktiskt kan förstå andra och inte minst deras värderingar och moraliska anspråk:

This typology is meant as a methodological and heuristic tool for comparative research. Insofar as morality is connected with historical consciousness, we can utilize the typological matrix to help categorize and characterize cultural peculiarities and unique features of moral values and modes of moral reasoning in different times and places.¹²²

Citatet ger oss hopp om att kunna mötas i Mimesis III. Samtidigt är Rüsen tydlig med att historiemedvetandet behandlar moraliska värderingar i temporala helheter, där frågorna om hur det borde

¹²² Rüsen, J, 2005 s. 34.

vara och hur det borde ha varit jämfört med hur det är och hur det har varit, ständigt behandlas.¹²³ Historiemedvetandet söker sålunda svar på moraliska frågor i meningsfulla helheter. Det krävs därmed en hög medvetenhet om sina egna värderingar och sitt eget sätt att förstå historia för att kunna tolka andras sätt att förhålla sig moraliskt till historia. Kritiska och genetiska berättelser möjliggör sådan distans, medan mönsterberättelser och traditionella berättelser snarare bekräftar den egna färdigtolkade historien.

Om det nu är möjligt att förstå andras berättelser och genom dem andras uppfattningar och moraliska förståelse, måste följdfrågan bli huruvida det är önskvärt eller inte att olika berättelser ska få mötas för att olika uppfattningar ska kunna mäta sig med varandra, och möjliggöra nytt historiskt berättande? Jeismann skriver trots allt att historiemedvetandet både kan skapa gemenskap och konflikt.

Analysmodell

Historieundervisningen sker, med utgångspunkt i föreliggande teoretiska antaganden, och med utgångspunkt i Jeismanns definition av historiemedvetande, i spänningen mellan att välja mellan en undervisning som antingen betonar ett bekräftande eller ett omprövande förhållningssätt till tolkningar av det förflutna. Är den historiska berättelsen klar när den landar i klassrummet riktar sig undervisningen mot det bekräftande förhållningssättet. Om eleven lär sig att hantera vissa historievetenskapliga färdigheter utifrån en redan klar berättelse som ska bekräftas, blir det redan berättad historia som underbyggs genom elevens förmågor. Det är med andra ord skolans historieberättelse som då ska internaliseras hos eleven. I berättelserna ska eleven identifiera sig med eller mot aktörer, handlingar eller samhällsstrukturer i historien. När hon gör det fylls hennes erfarenhetsrum med ett särskilt innehåll och förväntanshorisonten hos henne tar skolan ansvar för genom att fylla på med färdigtolkad historia, som ska påverka hennes historiemedvetande och därmed hennes framtidsperspektiv. En skola som be-

¹²³ Rüsen, J, 2005 s. 25, 35.

kräftar en viss historia för att fostra eleven till en viss typ av värderingar och uppfattningar.

Öppnar historieundervisningen för flera perspektiv, eller flera berättelser, som eleven själv ska ta ställning till eller berätta, är det ett omprövande förhållningssätt som utvecklas. Eleven konstruerar egna eller analyserar andras historiska berättelser. Historisk metod lärs ut i förhållandet mellan historiska källor och möjligheten att skapa olika intriger och sensmoraler i berättelser, och inte i förhållande till skolans historiska berättelse. Eleven måste då själv fylla sitt erfarenhetsrum och ta ställning till hur hon ser på framtiden, vilka utopier och dystopier hon bär. På så sätt blir klassrummet en arena med olika perspektiv på historiemedvetandets temporala processer, då, nu och sedan. Berättelserna avkrävs koherens i förhållande till de perspektiv de lyfter, men måste inte bekräfta särskilda värderingar eller aktörers intentioner. En skola som vill fostra till elevens egna tolkningar, vill göra henne kompetent till egna berättelser, med eget ansvar för framtiden.

De olika uttrycken för historieundervisningens möjligheter sammanfattas i tabell 1, analysmodellen, som också fungerar som analysinstrument för att tolka avhandlingens källmaterial. Därmed är den även den metodiska grundpelaren för hela avhandlingen.

Tabell 1. Analysmodell

Undervisningens förhållningssätt till det förflutna	Vara eller göra historia	Tolkningar av tiden	Berättelsens innehåll och form och berättarens agens
Bekräftande historieuundervisning	Historieuundervisningen bekräftar en viss tolkning av det förflutna.	Tiden bekräftar meningsfulla helheter. Det förflutna orienterar i samtid och mot framtid.	Mimesis I: Används som utgångspunkt för bekräftelse av berättelser.
	Historieuundervisningen befinner sig nära traditionernas syn på det förflutna.	Tiden är kontinuitet.	Mimesis II: Berättelserna bekräftar historien hos ett kollektiv. Den narrativa kompetensen bedöms efter graden av bekräftelse. Traditionella berättelser/mönsterberättelser vanligen bekräftande.
	Eleven ska tillägna sig önskade värderingar med hjälp av historia.	Något av tidens tempus innehåller eftersträvade värderingar. Eleven tolkar det förflutna med detta som tolkningsram.	Mimesis III: Bekräftelse av kollektivets historia efterfrågas i tolkningen av berättelserna.
Omprövande historieuundervisning	Eleven omprövar olika tolkningar av det förflutna.	Tiden kan omtolkas när dåtid, samtid och framtid inte längre innehåller meningsfulla helheter. Samtiden och nya perspektiv på framtiden ger omtolkningar av dåtiden.	Mimesis I: Används som utgångspunkt för förståelse av berättelser.
	Historieuundervisningen ger utifrån kriterier för kvalitet möjlighet att distansera sig från traditionernas syn på det förflutna.	Tiden är kontinuitet och förändring.	Mimesis II: Berättelser skapas av eleven, som kan bli omprövande. Den narrativa kompetensen bedöms efter kriterier för berättelsernas koherens med intrig och sensmoral. Kritiska/genetiska berättelser vanligen omprövande.
	Eleven får möjlighet till perspektiv på dagens värderingar med hjälp av historia.	Inget av tidens tempus innehåller eftersträvade värderingar. Eleven har ett ansvar för att tolka tiden utifrån sin egen moral och sina perspektiv på det förflutna.	Mimesis III: Förståelse av berättelsens intrig och sensmoral utifrån kriterier för tolkning.

Stipulativa definitioner

Att använda sammanfattande begrepp är ofrånkomligt i en avhandling, och det skulle inte heller vara önskvärt att undvika dem. Understundom används begrepp utan förklaringar, och är de lättolkade i sina sammanhang spelar det ingen större roll. Det blir svårare när begreppen kan tolkas på olika sätt, och samtidigt fyller en viktig funktion för resonemanget. Det teoretiska avsnittet och analysmodellen i avhandlingen fyller sin plats genom att ge förklaringar till hur begreppen bekräftande respektive omprövande historieundervisning och förhållningssätt till det förflutna används i studien. Jag vill med detta korta avsnitt också förklara hur jag använder några andra, och för resonemanget viktiga, begrepp. Därmed inte sagt att jag hävdar något tolkningsföreträde, utan endast hur begreppen används i föreliggande studie.

Det förflutna – Allt som en gång hänt. Spår från det förflutna har lämnats kvar åt eftervärlden. Dessa kan användas som byggstenar i tolkningar av det förflutna.

Realhistoria – Sådant som är belagt från det förflutna. Realhistorien innehåller inte några mänskliga intentioner, kausaliteter eller förklaringar och liknar därför mer annalen än den historiska berättelsen. Varje enskilt påstående inom denna kategori går att ifrågasätta med vetenskapliga metoder. Det är emellertid inte det centrala här. Snarare att det finns händelser i det förflutna som få ifrågasätter.

Historia – Historia är svaren på frågor till det förflutna. Svaren konstrueras oftast som historiska berättelser, men kan också redovisas genom till exempel prosa och konst. Historia innehåller mänskliga intentioner och kan omprövas med nya frågor och andra intentioner.

En berättelses sensmoral – Den lärdom som berättaren avser med en berättelse.

En berättelses intrig – Den konkreta realiseringen av berättelsens sensmoral. Intrigen bygger upp en orsak och verkanskedja som för mottagaren ska upplevas som självklar. Mottagaren ska uppleva en berättelse som att den inte kan sluta på annat sätt än som den gjorde. Intrigen är beroende av urval, aktörers motiv samt de strukturer som bildas av berättelsen. I botten ligger en människosyn som förklarar berättelsens kausala rörelse.

Berättelsens koherens – När berättelsens sensmoral och intrig stämmer överens och underbyggs av urvalet från realhistoria är berättelsen koherent. Den går att förstå om man erkänner sensmoralen och intrigen i berättelsen.

Medborgarskapsutbildning – Utbildning som syftar till att hos de blivande myndiga medborgarna (häri inkluderas samtliga som lever i Sverige) forma medborgerliga kvaliteter, förmågor eller värderingar som anses önskvärda. Vem som formulerar innehållet för medborgarskapsutbildningen kan variera i Goodlads olika läroplaner.

METOD OCH URVAL

Hermeneutisk metod i föreliggande studie

Den hermeneutiska metoden strävar efter förståelse av tillvaron för människan, och rymmer en stark tro på att avståndet mellan människor i rum och/eller tid kan överbryggas eller åtminstone minskas. Den hermeneutiska metoden får emellertid inte bestå av en naiv kulturrelativistisk acceptans, där den ena tolkningen alltid är lika bra som någon annan. Men det är inte heller en metod som i första hand vill avslöja, avkläda och avpollettera särskilda missförhållanden. Snarare vill den med sin nyfikenhet och vilja till förståelse agera demokratiskt. Den låter flera röster tala, men låter inte alla bestämma. Istället är det den mest fruktbara tolkningen som i slutändan måste gälla fram tills en annan och mer valid tolkning kan göras.¹²⁴ Att utsätta sig för en text handlar enligt Ricoeur om att utsätta sig för alla de möjliga tolkningar som finns i den.¹²⁵ Men han är också noga med att påpeka att validering av en tolkning handlar om sannolikhetsbedömningar där argumentationen är av avgörande betydelse.¹²⁶ Samtidigt tar den hermeneutiska metoden tolkningskonflikter på allvar och bejakar rikedomerna av möjliga tolkningar eftersom den själv utgår från att den består av tolkningar som svar på frågor om tillvaron.¹²⁷ På det sättet är metoden i sig demokratisk och pluralistisk. I denna artrikedom av möjliga

¹²⁴ Selander, S. & Ödman, P-J, 2004 s. 15.

¹²⁵ Ricoeur, P, 1993 s. 155.

¹²⁶ Ricoeur, P, 1981 s. 213.

¹²⁷ Kristensson Ugglå, B, 2004 s. 38–40, i Selander, S & Ödman, P-J(red), 2004.

tolkningar av tillvaron blir frågans betydelse för att kunna börja tolka något av central betydelse.

Hermeneutikens strävan efter förståelse leder till ontologiska och epistemologiska ställningstaganden som också måste påverka metoderna för forskningen. Ett sådant ontologiskt faktum att hantera är forskarens egen förförståelse. Förförståelsen kan inte kringgå eller övervinnas. Därför måste all förståelse också bygga på förförståelse, men utifrån förförståelsen kan forskaren ställa sig undrande till saker. Hon utsätter sig för det bestämda icke-vetandet, och ställer, inte sällan naiva, frågor om sin egen förförståelse.¹²⁸ Som tidigare lärare i historia på högstadiet upplevde jag att det existerade en svårförklarad motsägelse i skolämnet historia: Hur var det möjligt att avkräva eleverna eget kritiskt tänkande och samtidigt bestämma vad de skulle tycka och vilka värderingar de skulle uttrycka? Min förförståelse byggdes upp av egen undervisning, som ibland utsattes för svårigheter, när denna paradox blev aktuell i klassrummet. Genom att fortsätta ställa frågor kring detta söker jag som forskare en ny förståelsehorisont. För att kunna svara måste emellertid en kritisk distans etableras till min förförståelse. För det krävs både tolkning och argumentation, vilka blir viktiga inslag i avhandlingen.¹²⁹

För att kunna skapa den nödvändiga distansen och för att både kunna ställa fler frågor i studien och underlätta tolkandet tar jag hjälp av den analysmodell, som vuxit fram i det teoretiska avsnittet. Genom sin struktur hjälper analysmodellen mig att dels synliggöra paradoxer i källmaterialet, vilka kan leda till nya frågor, dels att förklara eventuella paradoxer, som ryms innanför modellens ramar. Om min hermeneutiska ansats lyckas kan jag omfatta ny förståelse för problemet som också innesluter mina förklaringar. En arbetsmodell som Ricoeur förespråkar.¹³⁰

En annan typisk hermeneutisk ansats är att tolka delar i helhet, och helhet i delar. Här tydliggör Goodlads olika läroplaner,

¹²⁸ Gadamer, H-G, 2002.

¹²⁹ Gadamer, H-G, 2002, Ricoeur, P, 1993.

¹³⁰ Ricoeur, P, 1993 s. 59.

vilka utgör delar i en helhet, hermeneutikens metod. Goodlad skrev själv om läroplanen att ”to call it a curriculum is a mistake; it was many curricula, each successive one changing more profoundly than a larva changes in becoming a moth”.¹³¹ Thomas Nygren har i sin sammanläggningsavhandling, *History in the Service of Mankind*, på ett tydligt sätt visat hur Goodlads olika läroplaner kan hänga ihop och påverka varandra. I avhandlingen analyseras internationella riktlinjer för historieundervisningen i förhållande till svenska styrdokument, lärares uppfattningar om historieundervisningen och elevens dito. Nygren analyserar sålunda idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen och den upplevda läroplanen. Ett viktigt resultat för Nygren är att Goodlads läroplaner inte skall tolkas som att de står i ett hierarkiskt förhållande till varandra, men att de påverkar varandra.¹³² I föreliggande studie är det främst den upplevda och den verkställda läroplanen, som inte bara tolkas inom sin egen läroplan utan också mot den formella. Icke desto mindre är det elevernas och lärarnas historieanvändning i den upplevda och den verkställda läroplanen, som också kan synliggöra eventuella spänningar i den formella läroplanen och vilka konsekvenser dessa kan få. Tolkningsarbetet går fram och tillbaka mellan del och helhet, och mellan olika tolkningar tills någon framstår som mer valid.

Hermeneutiken riktar sitt intresse mot den värld som öppnar sig när man närmar sig det man som forskare undersöker.¹³³ Studien tar därmed inte heller inledningsvis ställning till vilken historieundervisning som borde utföras, utan intresset riktar sig mot historieundervisningens tillvaro med de eventuella spänningsförhållanden den kan rymma. I avhandlingen görs därför utifrån en hermeneutisk metod, och sin demokratiska vana trogen, både röster som bejakar ett bekräftande och röster som bejakar ett omprövande förhållningssätt till det förflutna hörda. Det innebär inte att hermeneutikern inte kan ta ställning, men att den hellre vill förstå

¹³¹ Goodlad, J, 1979 s. 45.

¹³² Nygren, T, 2011.

¹³³ Gadamer, H-G, 2002, Ricoeur, P, 1993.

än att avslöja och kritisera. I denna vilja till förståelse finns också en strävan efter transparens, och insikt om att materialet kan tolkas på andra sätt än de forskaren gör. Därför genomsyras hela avhandlingen av många citat. Det ger dels möjlighet för läsaren att förstå det material jag bygger mina tolkningar på, dels en möjlighet att göra egna tolkningar.

Metoder och material i de olika delstudierna

Även om utgångspunkten i avhandlingen är en hermeneutisk metod, där argumentation för valida tolkningar med hjälp av analysmodellen är grundläggande, är de handgripliga metoderna för insamling av data och källorna i varje delstudie olika. Frågeställningarna och det faktum att Goodlads olika läroplaner byggs upp av olika beståndsdelar gjorde också att olika metoder föreföll som rimliga arbetsredskap i de olika delstudierna. Här kommer varje delstudies metod och material endast att kort beröras, för att inför varje enskild delstudie beskrivas mer utförligt. En sammanfattning av varje delstudies frågeställningar, metoder och material finns i tabell 2 i detta avsnitt.

I delstudie ett tolkas den formella läroplanen mellan åren 1991–2011. Den formella läroplanen byggs upp av politiska dokument och statliga direktiv, vilka beskriver lärarens och elevens uppdrag. Utgångspunkten för tolkningsarbetet var de dokument som var ämnade att i allmänhet påverka skolans arbete med att fostra och utbilda eleven och de som i synnerhet var ämnade att påverka undervisningen i historia. Detta gjorde att läroplaner och kursplaner i historia för grundskolan stod i centrum för tolkningsarbetet. Utifrån dessa dokument letade jag mig bakåt och valde att analysera propositioner som legat som underlag för beslut om nya läroplaner, samt viktiga SOU-arbeten, vilka propositionerna i sin tur utgått ifrån. Framåt var det Skolverkets och Skolinspektionens material, i egenskap av statliga myndigheter med ansvar för grundskolans arbete, som stod i fokus. Här har myndigheternas kommentarmaterial till kursplaner och läroplanens kapitel ett varit i fokus. Till grund för tolkningen av textdokumenten låg analysmo-

dellen. Dokumenten lästes och tolkades genom modellen. På det sättet kunde texternas struktur förstås genom en argumentationsanalys så som filosoferna R. F. Dearden och Arne Næss har beskrivit den.¹³⁴ Argumentationen och dess struktur i dokumenten beskrivs, argumentens hållbarhet och koherens analyseras och bärande begrepp definieras utifrån hur de används i texterna.

I delstudie två tolkas den upplevda läroplanen. I föreliggande studie innebär det elevens uppfattning om hur hon ska använda historia i skolan för att lyckas. Materialet består av 1960 elevsvar från 245 genomförda prov. Proven genomfördes på sju olika skolor. Materialet består dessutom av fem inspelade fokusgrupper där elever samtalar om enskilda uppgifter i provet, samt 23 enskilda samtal med elever för att klargöra för mig som forskare hur eleverna uppfattade uppgifterna i provet. Som grund för tolkningarna av källmaterialet låg analysmodellen. Utifrån den analyserades elevernas historieanvändning i provsvaren och i fokusgrupperna. Andra metoder involverade frågor om hur ett historiemedvetande kan aktiveras genom val av undervisningstema och provfrågor. Elevernas provsvar kvantifierades. På det sättet kunde de 1960 svaren ge uppfattningar om i vilken grad eleverna använde ett bekräftande respektive ett omprövande förhållningssätt till historia. Kvantitativa metoder användes också för att beräkna provets och provfrågornas reliabilitet. För detta ändamål användes Cronbachs Alfa. En del av provsvaren tolkades även av en annan forskare, doktor i historia och historiedidaktik. Korrelationen mellan tolkningarna beräknades med Spearmans Rho, eftersom skalan var en ordinalskala.

I delstudie tre, den verkställda läroplanen, tolkas en grupp lärares historieanvändning. Ingången var deras bedömningspraktik. Det är i den, de som lärare, måste bestämma vad som är god respektive mindre god historieanvändning utifrån skolans uppdragsbeskrivning. Materialet utgörs av sexton lärares 144 enskilda bedömningar av provsvar från delstudie två, 288 bedömningar, samt 288 rangordningar mellan provsvaren. Lärarna arbetade på sko-

¹³⁴ Dearden, R. F, 1982, Næss, A, 1992.

lorna 2-6 i delstudie två. Materialet består dessutom av tre sambedömningsgrupper där lärarna samtalade om elevernas provsvar. Vid de enskilda bedömningarna användes thinking aloud protocols, som metod för att komma åt lärarnas bedömningsförfaranden. Sambedömningsgrupperna behandlades metodiskt som fokusgrupper. Lärarnas bedömningar kvantifierades också. Kvantitativa metoder bestod av uträkningar av medelvärde och medianvärde av bedömningar och rangordningar. Korrelationsanalyser och beräkningar av standardavvikelser gjordes också mellan lärare, och mellan olika mätpunkter. Vid korrelationsanalys användes Pearson's r vid intervallskala och Spearmans rho vid ordinalskala. De kvantitativa resultaten ska förstås som delar vilka hjälper oss att förstå hur och i vilken utsträckning grupper av människor tolkar syftet med historia och historieämnet.

Forskningsetiska ställningstaganden

Avhandlingen rymmer djup sympati med de lärare som ska genomföra historieundervisningen och de elever som ska förstå och tillgodogöra sig densamma. Det är ett medvetet ställningstagande att i avhandlingen se på undervisning i historia som något utomordentligt svårt och krävande. Det är därför med ödmjukhet jag tolkar och försöker förstå hur lärare och elever agerar på den arena som är historieundervisningens.

Andra frågor är mer praktiska. Både lärare och elever som ingått i delstudie två och tre fick information om projektet, vad det skulle leda till och vilken deras roll var i forskningen. Lärarna har skrivit under att de är införstådda med förutsättningarna för forskningen, och på den enkät som eleverna fyllde i tillsammans med vårdnadshavare framgick det att det var frivilligt att delta, att man kunde avbryta sin medverkan när man ville, vilket lärosäte som var ansvarigt och kontaktuppgifter till mig. Elever och lärare är anonyma i avhandlingen, och namnen på lärarna är fingerade.

Tabell 2. Delstudier och vilken av Goodlads läroplaner som beskrivs, huvudfrågeställning, material och metod i de olika delstudierna.

Delstudie/läroplan/frågeställning	Material	Metoder
<p>Delstudie ett</p> <p>Formell läroplan</p> <p>Huvudfrågeställning:</p> <p>Hur uttrycks och uppfattas förväntningar på skolans uppdrag och skolämnet historia i den formella läroplanen och vilka konsekvenser får detta för hur historieämnet kan förstås som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna?</p>	<p>SOU-utredningar</p> <p>Propositioner som legat till grund för beslut om nya styrdokument.</p> <p>Styrdokument som läroplaner och kursplaner i historia för grundskolan.</p> <p>Material från Skolverket och Skolinspektionen som kommenterat kursplanerna i historia och läroplanens kapitel ett.</p>	<p><u>Tolkning:</u></p> <p>Analysmodellen har varit tolkningsram och gett möjlighet till distans. Flera tolkningar har prövats. Materialet har analyserats i delar och i helhet, och nya frågor har ställts på vägen. Argumentationsanalys inspirerad av Dearden och Næss.</p> <p><u>Insamling av data:</u></p> <p>Styrdokumentet som utgångspunkt för att hitta viktiga utredningar och propositioner. Sökverktyg på Skolverket och Skolinspektionen.</p>
<p>Delstudie två</p> <p>Upplevd läroplan</p> <p>Huvudfrågeställning:</p> <p>Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker elever i den upplevda läroplanen?</p>	<p>1960 elevsvar på 8 uppgifter.</p> <p>245 hela genomförda prov från 7 olika skolor.</p> <p>5 fokusgrupper med elever som samtalar.</p> <p>23 samtal med enskilda elever.</p>	<p><u>Tolkning:</u></p> <p>Analysmodellen har varit tolkningsram och gett möjlighet till distans. Flera tolkningar har prövats. Materialet har analyserats i delar och i helhet, och nya frågor har ställts på vägen.</p> <p><u>Insamling av data:</u></p> <p>Metoder för att aktivera historiemedvetande genom tematiskt innehåll i historieundervisningen.</p> <p>Metoder för att aktivera historiemedvetande genom provfrågors format och innehåll.</p> <p>Fokusgrupper</p> <p>Kvantitativa beräkningar på kategoriseringar av de 1960 svarens förhållningssätt till det förflutna.</p> <p>Kvantitativa beräkningar på provets reliabilitet med hjälp av Cronbachs Alfa. Korrelationsanalys mellan tolkare med hjälp av Spearmans Rho.</p>
<p>Delstudie tre</p> <p>Verkställd läroplan</p> <p>Huvudfrågeställning:</p> <p>Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker lärare i den verkställda läroplanen?</p>	<p>16 lärare från skolorna 2–6 i delstudie 2.</p> <p>16 lärares 144 enskilda bedömningar av elevsvar. 288 bedömningar, och 288 rangordningar mellan svaren.</p> <p>3 fokusgrupper med lärare som samtalar om 9 elevsvar från delstudie 2.</p>	<p><u>Tolkning:</u></p> <p>Analysmodellen har varit tolkningsram och gett möjlighet till distans. Flera tolkningar har prövats. Materialet har analyserats i delar och i helhet, och nya frågor har ställts på vägen.</p> <p><u>Insamling av data:</u></p> <p>Thinking aloud protocols</p> <p>Fokusgrupper</p> <p>Kvantitativa beräkningar på medelvärden, medianvärden, korrelation och standardavvikelser för bedömningarna.</p>

TIDIGARE FORSKNING

Avhandlingens frågor gäller syftet med historieundervisningen. I avsnittet behandlas därför historiedidaktisk forskning som direkt beskriver syftet med historieundervisningen eller som får konsekvenser för hur syftet kan beskrivas. I anslutning till varje delstudie diskuteras relevant forskning för aktuell delstudie.

Det historiedidaktiska forskningsfältet växer snabbt, och även forskning som tar direkt avstamp i historieundervisningen är idag ett brett fält. Däremot är det, vilket redan påpekats, sällan denna forskning explicit uttrycker vilket syfte för historieämnet, den utgår ifrån. Det kan tyckas märkligt då en studie, som till exempel undersöker elevernas förmåga att använda källor, måste påverkas av om syftet är att eleverna ska tolka källan som en del i den historiska berättelse eleven antas utgå ifrån, eller om hon ska kunna använda källor för att bygga egna historiska berättelser. Ska vi kunna säga något om elevens historiska förmågor måste vi också vara överens om vad dessa historiska förmågor innebär utifrån ett tydligt beskrivet syfte med historieundervisningen.¹³⁵

En historiedidaktisk uppfattning som trots allt är tydlig ifråga om ämnets syfte är orienteringen bort från en önskan om en nationell identitet hos eleven som mål, med en tydlig berättelse, berättad av läraren, som metod.¹³⁶ Syftet med historieundervisningen

¹³⁵ Den holländske historiedidaktikern Arie Wilschut gör samma iakttagelse: Wilschut, A, 2012 s. 79.

¹³⁶ López, C. & Carretero, M, 2012.

beskrivs idag oftast, som en undervisning vilken uppmanar eleven till att själv med hjälp av utvecklade metoder närma sig det förflutna eller andras berättelser. Med föreliggande studies begreppsapparat ligger detta syfte nära den omprövande historieundervisningen.

Redan på 1970-talet började omsvängningen i Storbritannien. Peter Lee och Rosalyn Ashby skriver att "The changes in English history education can [...] be described as a shift from the assumption that school history was only a matter of acquiring substantive history to a concern with students' second-order ideas".¹³⁷ Satsningen på en ny typ av historieundervisning var omfattande och samlades under namnet Schools Council History Project, också kallat New History.¹³⁸ Tongivande engelska historiedidaktiker som Rosalyn Ashby, Frances Blow, Peter Lee och Denis Shemilt har dokumenterat sitt arbete inom detta projekt och dessutom vidareutvecklat de idéer de fick, till senare historiedidaktisk forskning.¹³⁹ Den historiedidaktik och historieundervisning som förespråkas av dessa forskare kan liknas vid den historiska disciplin som lärs ut vid universiteten. Eleverna i skolan ska lära sig de metoder som historiker använder, och mycket av epistemologin kretsade kring det de kallade second order concepts.¹⁴⁰ Begrepp som källkritik, orsak och konsekvenser och historisk förklaring, vilka hjälper historikern i sitt arbete. Det fanns de som kritiserade arbetet i New History och de ambitioner med historieundervisningen som fanns här, och som menade att det var att ställa för stora krav på eleverna. De behövde snarare en gemensam referensram.¹⁴¹ Lee motsatte sig en sådan syn på historieundervisningen:

¹³⁷ Lee, P. & Ashby, R, 2000 s. 199, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S (red), 2000.

¹³⁸ Berger, S, 2012, i Carretero, M, Asensio, M. & Rodriguez, M (red), 2012.

¹³⁹ Se till exempel: Ashby, R. & Edwards, C, i Nakou, I. & Barca, I. (red), 2010, Shemilt, D, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S (red), 2000, Shemilt, D, i Symcox, L. & Wilschut, A (red), 2009, Blow, F, Rogers, R, Shemilt, D. & Smith, C, i Chapman, A. & Wilschut, A (red), 2015, Lee, P. & Ashby, R, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red) 2000, Lee, P, i Seixas, P. (red), 2006, Lee, P. & Howson, J, i Symcox, L. & Wilschut, A. (red), 2009, Lee, P, i Köster, M, Thüneman, H. & Zültdorf-Kerstin, M. (red), 2014.

¹⁴⁰ Lee, P. & Ashby, R, s. 200, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), 2000.

¹⁴¹ Se till exempel Rogers, P, 1987.

[...] it is absurd to say that schoolchildren know any history if they have no understanding of how historical knowledge is attained [...] The ability to recall accounts without any understanding of the problems involved in constructing them or the criteria involved in evaluating them has nothing historical about it.¹⁴²

Under 1980-talet påverkade arbetet inom New History historieundervisningen på skolorna i Storbritannien, men har sedan 1990-talet allt mer ersatts av en traditionell historieundervisning. Icke desto mindre är forskarna inom projektet internationellt erkända namn, och finns med som referenser i många historiedidaktiska avhandlingar och rapporter.

I USA slog inte den typ av syftesformulering som New History stod för igenom lika starkt bland historiedidaktikerna. Eric Donald Hirsch agiterade till exempel för en undervisning, som gav alla elever en gemensam kärna av kulturella kunskaper. En sådan skulle hjälpa de elever som inte hade tillgång till dessa kunskaper hemma, och förbereda dem för arbetslivet, och förhindra dem att bli stigmatiserade som obildade.¹⁴³ Det finns dock företrädare i USA för den typ av historiedidaktik som New History stod för. Det är också dessa som är mer välbekanta i den historiedidaktiska diskussionen i Sverige.

Professor Sam Wineburg har drivit kognitiva studier, där han jämför hur studenter och historiker tänker kring historiskt material.¹⁴⁴ Wineburg ställer elevers kollektiva minne i motsats till ett utvecklat historiskt tänkande. Hans forskning påminner mycket om arbetet som gjordes inom New History, där man tog reda på hur eleverna tänkte historia för att hitta vägar för dem att lära sig att tolka och förstå det förflutna på samma sätt som historikerna.¹⁴⁵ Wineburgs arbete har följts av flera forskningsprojekt med samma utgångspunkter, där historieämnet uppfattas som domänspecifikt

¹⁴² Lee, P, 1991 s. 48–49.

¹⁴³ Hirsch, E. D, 1987 s. 19, 113, 127–128, 132–133.

¹⁴⁴ Wineburg, S, 1991, Wineburg, S, 2010.

¹⁴⁵ Wineburg, S, 2000.

med en egen epistemologi.¹⁴⁶ Både S. G. Grant och Bruce VanSledright har till exempel beskrivit hur lärare som både utgår från historieämnets metoder, och använder andra metoder än eget berättande i klassrummet, får sina elever att lära på ett djupare plan.¹⁴⁷ Idag spelar denna syn på kunskap inom skolämnet historia en betydelsefull roll i USA. I ramverket till ett av de största externa historieproven, som genomförs formuleras detta syfte:

Students need historical reasoning skills to enable them to examine evidence, analyze cause and effect, and appreciate how complex and sometimes ambiguous the explanation of historical events can be. Historical study must encourage students to think and judge evidence responsibly, independently, imaginatively, and critically. In developing critical-thinking skills, students should engage in debates and consider alternative viewpoints or possibilities of historical movements and their causes.¹⁴⁸

Christine Counsell har reagerat på ett starkt fokus på historiska metoder, och menar att historieämnet trots allt inte går att förstå utan en tydlig referensram av historiska kunskaper.¹⁴⁹ Enligt Keith Barton behöver hon inte vara orolig eftersom det mesta av den faktiska historieundervisningen i USA trots allt fortfarande utgår från en tydlig och dominerande berättelse om USA som nation.¹⁵⁰

I Kanada associeras den historiedidaktik, som utgår från begrepp och elevens eget närmande till det förflutna, främst med professor Peter Seixas. Seixas har grundat och drivit Historical Thinking Project, för att vidareutbilda lärare i en ny typ av historieundervisning. En undervisning präglad av historiskt tänkande.¹⁵¹ Tillammans med Penney Clark har han drivit The History Education Network, THEN, och har även bildat och drivit Centre for the

¹⁴⁶ Wineburg, S, Reisman, A, 2014.

¹⁴⁷ Grant, S.G, 2003 s. 30–32, VanSledright, B. A, 2011.

¹⁴⁸ NAGB, 2013 s. 5.

¹⁴⁹ Counsell, C, 2000.

¹⁵⁰ Barton, K, 2012.

¹⁵¹ Duquette, C, 2015.

study of Historical Consciousness på University of British Columbia. Seixas har tillsammans med Tom Morton skrivit en metodbok för historieundervisning, som utgår från begreppen historical significance, evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives och the ethical dimension.¹⁵² Projektet har tagit utgångspunkt i och är starkt påverkade av den brittiska historiedidaktiken vilken utvecklades inom projektet för New history. Likväl har kanadensiska historiedidaktiker i allmänhet och Seixas i synnerhet också visat intresse för begreppet historiemedvetande.¹⁵³ Även professor Stéphane Lévesque har forskat utifrån Seixas historical thinking begrepp och han fyller dem med innehåll och metodiska möjligheter.¹⁵⁴ Catherine Duquette förstår en undervisning som utgår från dessa begrepp som att den också ”refers to a deductive approach that requires students to question the past, propose a hypothesis, check the available sources and analyze sources with respect to their reliability in order to offer a response to the initial question”.¹⁵⁵ Under 2000-talets första decennium började dessa projekts resultat och arbete också ta plats i de kanadensiska delstaternas kursplaner. Tanken om att syftet med historieundervisningen är att göra elevens eget möte med det förflutna mer kvalificerat är således stark även i Kanada.¹⁵⁶ Seixas utgångspunkt har varit att det kanadensiska projektet kring historiskt tänkande inte är oförenligt med en historiedidaktik med utgångspunkt i begreppet historiemedvetande. För Seixas ringar begreppet historiemedvetande in något större och är även ett psykologiskt begrepp, men för att kunna utveckla ett historiemedvetande menar han att begreppen han presenterat är viktiga.¹⁵⁷ Ett utvecklat historiemedvetande kan i det sammanhanget förstås som att det utgår från metodiska begrepp, med vilka eleverna möter det förflutna.

¹⁵² Seixas, P. & Morton, T., 2013, se också Seixas, P., 2015.

¹⁵³ Clark, P., 2014.

¹⁵⁴ Lévesque, S., 2011, 2008.

¹⁵⁵ Duquette, C., 2015 s. 52.

¹⁵⁶ Seixas, P., 2010.

¹⁵⁷ Seixas, P., 2006.

I Tyskland har begreppet historiemedvetande bildat nav för historiedidaktiken och historieundervisningen de senaste decennierna, och idag finns begreppet med i de flesta delstaternas läroplaner.¹⁵⁸ Historiedidaktiken i Tyskland vilar på Ernst Jeismanns och Jörn Rüsens teorier om historiemedvetande. Det är ett begrepp som innesluter fler och andra processer än engelskans New history och Kanadas historical thinking, vilka i sitt innehåll mer påminner om den vetenskapliga disciplinen historia. Vägvalet att låta historiemedvetande bilda utgångspunkt för historiedidaktiken och historieundervisningen i Tyskland innebar en utmaning i att beskriva vilka kunskaper de elever besatt, vilka hade ett utvecklat historiemedvetande. Under 1980-talet närmade sig Bodo von Borries historieundervisningen och lärandet i historia på ett induktivt sätt, och med flera olika metoder. Han kategoriserade utifrån sin forskning fyra olika sätt att lära i historia. Kategorierna utgick ifrån huruvida lärandet främst var kognitivt eller affektivt, och enkelt eller komplext. Rüsen och Hans Schmidt utvecklade en mer elaborerad modell för att leta efter uttryck för historiemedvetande hos eleverna, bland annat hur de kunde känna igen och tolka förändring över tid. Även Hans-Jürgen Pandel arbetade med en modell för att hitta uttryck för historiemedvetande hos elever. En modell som till exempel beskrev uttryck för medvetenhet om tid, identitet och politik. Jeismann prövade en modell, som letade efter fakta-kunskaper, faktaanalys och värdering hos eleverna. Den elevnära tyska historiedidaktiska forskningen under 1980- och 1990-talen gjorde det tydligt att begreppet historiemedvetande var svårt att använda i skolundervisningen och som grund för att bedöma elevens kunskaper. Därefter har mycket av forskningen i Tyskland kretsat kring att hitta modeller för att ringa in och beskriva de kompetenser, som ett utvecklat historiemedvetande består av.¹⁵⁹ En sådan modell är till exempel FUER-modellen framarbetad av bland annat professor Andreas Körber. Modellen innehåller fyra historiska kompetenser: att kunna ställa frågor till det förflutna, att

¹⁵⁸ Kölbl, C. & Konrad, L., 2015, Martens, M., 2015.

¹⁵⁹ Bracke, S, Flaving, C, Köster, M. & Zülsdorf-Kersting, M, 2014.

kunna sammanställa historiska slutsatser, att använda historia för att orientera sig själv, samt att kunna förstå och använda historiska kunskaper.¹⁶⁰ Den tyska historiedidaktiken har genom de senare modellerna, vilka betonar förmågor, därmed närmat sig den anglosaxiska.

I Norden var den norske filosofen Arne Næss och den danske historikern Sven Södring Jensen tidiga med historiedidaktiska tankar om ett elevnära syfte med historieundervisningen. Båda menade att eleven själv måste få möta det förflutna och andras historiska berättelser och sedan orientera sig utifrån dessa möten. Næss ansåg att man i klassrummet måste erkänna det förflutnas pluralism, det vill säga utgå ifrån att historia innebär att man kan berätta om det förflutna utifrån olika perspektiv. Han använde sig av begreppen relationism och koherens för att beskriva hur skollämnets historia skulle kunna fungera om man erkände dess epistemologiska kärna som konstruktivistisk. Med begreppet relationism ställde han en historisk berättelses konstruktion i fokus. En historisk berättelse ska stå i tydlig relation till det perspektiv som drivs i den. Jag förstår det som berättelsens intrig och sensmoral. Det är i så fall intrigen och sensmoralen som måste tydliggöras för att en mottagare ska kunna avgöra kvaliteten på berättelsen. Sannings- och objektivitetskraven gäller sedan mot intrigen och sensmoralen som drivs i berättelsen, och inte av det förflutna självt. Næss menar att han därmed tar avstånd från relativism och istället närmar sig problemet relationellt. Det är i relation till en berättelses intrig och sensmoral som dess kvalitet kan avgöras. Næss menar att det är så historieämnet kan lära eleverna att förstå och analysera olika historiska framställningar. Om intrig och sensmoral i de historiska berättelserna tydliggörs kan de historiska framställningarna också bedömas utifrån modeller för berättelsers kvalitet och inte vilket innehåll de tar upp eller vilka etiska ställningstaganden de driver. Det viktigaste kriteriet för en historisk berättelses kvalitet är enligt Næss dess koherens; ger berättelsen, dess intrig och sensmoral, ett tydligare sammanhang i en fråga? För att kunna bedriva en histo-

¹⁶⁰ Körber, A. & Meyer-Hamme, J, 2015.

rieundervisning utifrån dessa idéer måste den hermeneutiska metoden bilda utgångspunkt i klassrummet. Det innebär både att erkänna att det kan finnas flera tolkningar av samma historiska skeende och att bejaka en vilja att förstå historiska berättelser utifrån relationism och koherens.¹⁶¹ Næss uppfattningar utgår från att eleverna, och andra, befinner sig i olika livsvärldar. Det gör att historiska berättelser måste förstås utifrån tydliga kriterier. I hans fall relationism och koherens, det vill säga att berättelsen är trogen sin intrig och sensmoral och ger ny förståelse kring en fråga, någon annans perspektiv.

En annan, och numera klassisk, historiedidaktisk analys av historieämnets möjliga syften gjordes av dansken Sven Sødring Jensen i slutet av 1970-talet. Han börjar sin studie med att beskriva historieundervisning som utgår från innehållet och skiljer då mellan en klassisk och en objektivistisk historieundervisning.

Den klassiska historieundervisningen har tydliga urvalskriterier. Historieämnet ska genom sina sedelärande berättelser bidra till att ge eleverna särskilda mänskliga kvaliteter genom att avspejla en kulturs ideal eller självförståelse och binda samman människa och samhälle.¹⁶²

Den objektivistiska undervisningen utgår inte lika tydligt från urvalsfrågor som den klassiska. Fostran består i att eleven tar till sig den historieskrivning som har utvecklats inom den historievetenskapliga diskussionen. Den historia eleverna tar del av presenteras därför som objektiv och neutral vetenskap.¹⁶³

Efter att Jensen beskrivit de två historieundervisningsteorier som utgår från ett tydligt och fast innehåll beskriver han historieundervisningsteorier som utgår från eleverna själva. Historieundervisningen ska enligt dessa teorier lära eleverna att göra något på rätt sätt och ge generiska kunskaper. Den funktionella undervisningen inriktar sig på mänskliga förmågor som till exempel tankeförmåga, känslöförmåga, kritisk förmåga och så vidare. Den meto-

¹⁶¹ Næss, A, 1970.

¹⁶² Jensen, S. S, 1978 s. 67–73.

¹⁶³ Jensen, S. S, 1978 s. 11–57.

diska undervisningen handlar om att lära ut metoder som är bra att behärska som medborgare i dagens samhälle. Källkritiken, som är den metod historieämnet främst vilar mot, innebär således att eleverna lär sig en metod som kan användas i andra sammanhang, till exempel när de läser en vanlig dagstidning. Däremot betyder inte dessa historiedidaktiska utgångspunkter att den vetenskapliga historiens landvinningar ska ifrågasättas. Tvärtom är det den som är tolkningsramen när eleverna själva ska närma sig det förflutna och utveckla generiska kunskaper.¹⁶⁴ Med föreliggande studies begrepp representerar därför de fyra hittills beskrivna syftena med historieundervisningen en bekräftande historieundervisning. Det är elevernas närhet till en kollektivt berättad historia, klassisk eller objektiv, som är det primära syftet med historieundervisningen.

De hittills beskrivna historieundervisningstyperna menar Jensen sig ha funnit genom empiriska studier. Därefter beskriver han en möjlig, och önskvärd, historieundervisningstyp utifrån den tyske didaktikern Wolfgang Klafkis idéer om en kategorial didaktik. Den kategoriala historieundervisningen tar sin utgångspunkt i både stoff och historisk metod. Stoffvalet ska utgå från elevernas egen livsvärld och börja med något de tycker är spännande och förståeligt. Redan här utmanas en av skolan sanktionerad gemensam berättelse. Via denna ingång presenteras stoffet på ett mer vetenskapligt sätt, till exempel utifrån olika begrepp. Då ska eleven förstå historievetenskapen och dess konstruktion utifrån sina egna premisser.¹⁶⁵ Jensen menar att en av den kategoriala historieundervisningens huvuduppgifter är att både ”åbne eleven for verden, men ogse verden for eleven”, och menar därvidlag att undervisningen såväl ska hjälpa eleven att förstå andras tolkningar av det förflutna, som att hjälpa henne att göra egna tolkningar av det förflutna.¹⁶⁶

Jensen hävdar att en konstruktiv historieundervisning handlar om att lära eleven att förändra samhället, och inte att ta sam-

¹⁶⁴ Jensen, S. S, 1978 s. 79–102.

¹⁶⁵ Jensen, S. S, 1978 s. 104–135.

¹⁶⁶ Jensen, S. S, 1978 s. 138.

hället till sig. För att kunna etablera en sådan undervisning utgår Jensen från tre principer som den kategoriala historieundervisningen måste använda sig av: för det första pluralismen, det vill säga att det finns flera historiska förklaringar eller tolkningar, för det andra det vetenskapliga historiska tänkandet som grund för kompetensutvecklingen, och för det tredje den exemplariska principen, det vill säga att utgå från elevens egen livsvärld för att synliggöra större strukturer. En sådan undervisning uppmanar eleverna till att göra egen historia, men också att utsättas för andras historiska berättelser.¹⁶⁷

Under 1980-talet introducerades begreppet historiemedvetande för historiedidaktiken i såväl Sverige som i övriga nordiska länder. Ganska snart uppfattades det som ett nyckelbegrepp i den historiedidaktiska diskursen.¹⁶⁸ Begreppet är, som framgått, emellertid svårfångat och komplicerat att operationalisera som ett begrepp som ska utgöra utgångspunkt för undervisning och bedömning. Precis som i Tyskland blev den skolnära didaktiska forskningen trevande och prövande och gav inga tydliga besked på de didaktiska frågorna varför, vad och hur. Istället fördes teoretiska diskussioner om begreppets innehåll.¹⁶⁹ Inte minst på de historiedidaktiska konferenserna, Historiedidaktik i Norden, som inleddes i Kungälv 1982. Samtidigt med detta sökande har begreppet funnits med i alla kursplaner i historia för svensk grundskola sedan 1994. Det kan vara detta förhållande som fick Klas-Göran Karlsson att 2011 drastiskt konstatera att flera forskare hade gett upp hoppet om att kunna operationalisera begreppet för historieundervisningen.¹⁷⁰ Likväl fanns begreppet med i den nya läroplanen från 2011, och hade då iklätts en tydligare teoretisk förankring. Per Eliasson beskriver begreppets plats i kursplanen som med ”syftet att utveckla ett reflekterande och självreflexivt historiemedvetande hos

¹⁶⁷ Jensen, S. S., 1978 s. 141–149.

¹⁶⁸ Karlsson, K–G, 2014 s. 57, Eliasson, P, 2014 s. 265.

¹⁶⁹ Se till exempel Christer Karlegårds & Klas-Göran Karlssons (red) antologi från 1997, där Arja Virtas bidrag är ett undantag genom sin tydlighet om vilka kunskaper som historieundervisningen ska leda till.

¹⁷⁰ Karlsson, K–G 2011 s. 39, i Nordgren, K, Eliasson, P & Rönnqvist, C (red), 2011.

unga människor”.¹⁷¹ Eliasson jämför och ser tydliga likheter mellan den tyska FUEER-modellen och den svenska kursplanen från 2011.¹⁷² Liksom Tyskland tycks Sverige, efter omfattande diskussioner om begreppet historiemedvetande och dess innehåll, ha närmat sig en historiedidaktisk modell för undervisningen, som utgår från elevernas egen kompetens att möta det förflutna. Givetvis finns det skillnader mellan det som kan uppfattas som en anglosaxisk historical thinking tradition, och den nordeuropeiska utgångspunkten i begreppet historiemedvetande. Icke desto mindre är likheterna flera, och med föreliggande studies begrepp måste de förstås som att de båda uppmanar till en omprövande historieundervisning där elevens förmåga att själv möta, tolka och orientera sig med hjälp av det förflutna och med utgångspunkt i andras berättelser om detta, är det väsentliga syftet med historieundervisningen.

Att stärka elevens förmåga att möta och bemöta andras historieanvändning och att själv skapa egna uppfattningar om det förflutna problematiseras inte inom denna historiedidaktik. När eleven ska möta det förflutna på egen hand tycks hon därför inte heller i den hittills beskrivna historiedidaktiken få någon vägledning om historieämnets normativa innebörd. Historiedidaktikern Christer Karlegård var däremot tydlig med sina förväntningar på skolämnet historia i detta avseende:

Jag menar att historikernas intresseinriktning och deras objektivistiska syften inte överensstämmer särskilt väl med läroplanens mål, vilket bl a har en normativ innebörd. Objektivismen är alltså för kort i rocken i förhållande till skolans mål.¹⁷³

Karlegård menade att skolämnet historia hade en annan uppgift än den vilja som länge fanns bland historiker att beskriva det förflutna objektivt. Idag strävar emellertid inte flertalet historiker längre efter objektiva berättelser om det förflutna. De erkänner idén om att

¹⁷¹ Eliasson, P, 2014 s. 294.

¹⁷² Eliasson, P, 2014 s. 268.

¹⁷³ Karlegård, C, 1983/84 s. 42–43.

historia dels är narrativa konstruktioner, dels att dessa innehåller moraliska ställningstaganden.¹⁷⁴ Medvetna försök har gjorts att skriva historia utan moraliska anspråk. Historikern Raul Hilberg gjorde till exempel ett försök att medvetet skriva historia utan att använda värdeladdade ord som våldsam, brott, förövare och så vidare, men gav ganska snart upp eftersom det vi kan kalla "berättelsen om förintelsen" inte längre sa något.¹⁷⁵ Kanske är det som historikern John Lewis Gaddis skriver:

... no work of history that I am aware has ever been written without making some kind of statement – explicitly or implicitly, consciously or subconsciously – about where its subjects lie along the ubiquitous spectrum that separates the admirable from the abhorrent. You can't escape thinking about history in moral terms.¹⁷⁶

Att historia innehåller moraliska ställningstaganden gäller också elevernas egna berättelser när de skapar historia. I samband med att historiedidaktiken i västvärlden allt tydligare uppmuntrade eleverna till att själva hantera det förflutna och göra egna berättelser pågick en upprörd diskussion i Storbritannien om förintelsens plats i historieundervisningen. De två utgångspunkterna var antingen en historieundervisning vilken utvecklar elevernas historiska tänkande, men som lämnar det moraliska innehållet åt eleven att själva ta ställning till, eller en historieundervisning, som genom historia strävar efter att fostra eleven till önskade värderingar. Nicolas Kinloch företrädde en sida som menade att förintelsen inte alls ska undervisas för att avkräva eleverna moraliska värderingar, utan att den måste förstås som en historisk process i klassrummet.¹⁷⁷ Även Peter Lee och Denis Shemilt tog avstånd från de moraliska förspåkarna och konstaterade att man endast kan hoppas att elever

¹⁷⁴ Cotkin, G, 2008, Novick, P, 1988 s. 1–2, Oakeshott, M, 1991 s. 165, Lindsay, S. G, 2014 s. 15–20.

¹⁷⁵ Vann, R. T, 2004 s. 13.

¹⁷⁶ Gaddis, J. L, 2002 s. 122.

¹⁷⁷ Kinloch, N, 2001.

med goda historiska förmågor inte blir fascister, men att det inte kan vara historieundervisningens uppdrag att skapa antifascister.¹⁷⁸ Geoffrey Short menade däremot att förintelsen på grund av sitt innehåll var lämplig att använda för att undervisa eleverna i antirasism, mångkulturalitet, moral, medborgarkunskap och om det pluralistiska religiösa samhälle som Storbritannien är idag. Han visar tydligt sin övertygelse om att kunskaper om ett särskilt innehåll också leder till vissa moraliska övertygelser när han skriver att:

The history of Germany in the inter-war years certainly exemplifies the danger of ignoring an embryonic racist movement on the grounds that it will fade away or self-destruct with the passage of time. [...] Students familiar with the Holocaust can hardly fail to realize the perils of turning a blind eye to evil.¹⁷⁹

I denna stormiga debatt, där Short till och med kände sig föranledd att understryka att hans antagonister trots allt inte skulle förväxlas med neonazister, intog Paul Salmons en mittenposition. Han förespråkade en undervisning om förintelsen som dels behandlade den som ett historiskt skeende, dels analyserade vad den betyder för oss idag och hur den brukas och vilka ceremonier som finns i anslutning till den.¹⁸⁰

Debatten i Storbritannien ringar in den samtida historiedidaktikens olika förhållningssätt till historieundervisningens utgångspunkter. Dessa har en resonansbotten i olika delar av de Roger Simon beskriver som historieundervisningens möjliga utgångspunkter: kollektivt minne, historiskt tänkande, förlåtelse, moralisk upprättelse, reparation och försoning.¹⁸¹ Men hur vet vi att elevens eget historiska tänkande leder till ett önskat kollektivt minne, önskad försoning eller efterfrågad moralisk upprättelse?

Det tycks som att de historiedidaktiker som explicit analyserar en spänning mellan olika syften för historieundervisningen hit-

¹⁷⁸ Lee, P. & Shemilt, D, 2007.

¹⁷⁹ Short, G, 2003.

¹⁸⁰ Salmons, P, 2010.

¹⁸¹ Simon, R, 2006.

tar tre renodlade kategorier. Olika synteser av dessa går givetvis att tänka sig och är förmodligen mer i överensstämmelse med den faktiska undervisningen. Seixas beskriver hur postmodernismen utmanar både en klassisk historieundervisning, vilken syftar till ett gemensamt kollektivt minne, och en vetenskapligt förankrad historieundervisning, som syftar till att eleverna själva, genom att arbeta med historiska källor och begrepp, ska belägga en färdigtolkad historia. Postmodernismen har utmanat dessa två genom att ifrågasätta om det finns en riktig berättelse om det förflutna. Istället ska historiska berättelser förstås utifrån vilka behov de fyller i samtiden. Fördelen med en historieundervisning som med en given berättelse strävar efter ett kollektivt minne, närmast att likna vid en bekräftande historieundervisning med föreliggande studies begrepp, är enligt Seixas dess starka förmåga att definiera vilka vi är, vilket samhälle vi lever i, rätt och fel samt ont och gott. En historieundervisning som lär ut de vetenskapliga metoderna ger eleverna en förmåga att bygga egen historisk kunskap och att kritisera andras historiska berättelser. Problemet är att det inte finns någon förankring i ett större syfte. Den syftar inte till gemensam identitet, och inte till att söka rötter för sin egen identitet eller till att kunna se samtida konflikter ur olika historiska perspektiv. Jag tolkar Seixas som att även den måste bekräfta en historisk berättelse vilken redan finns och som är sanktionerad av skolan. Postmodernismen innehåller däremot, enligt Seixas, både mening, genom berättelsers intriger och sensmoral, och metoder för att tolka historiska källor i ett visst sammanhang, nämligen i en viss berättelse. Utmaningen är att inte hamna i en undervisning där en berättelse är lika bra som vilken annan som helst.¹⁸² Hur man undviker det får vi dock inget svar på. En utgångspunkt som den Seixas kallar postmodern måste förstås, som att den hamnar inom den omprövande historieundervisningen, där eleven lär sig att konstruera och känna igen historiska narrativ med koherent intrig och sensmoral.

År 2007 presenterade Peter Lee och Denis Shemilt en artikel kring samma tema och beskrev också tre olika syften för historie-

¹⁸² Seixas, P, 2000 s. 19–37.

undervisningen. Om läraren undervisar historia som *cornucopia* påminner undervisningen om en äldre undervisning där något som presenteras som historiska fakta är i centrum. Ju mer eleven kan om dessa desto bättre anses hon vara i historieämnet. Faran är att historieämnet tappar sin relevans. När eleverna endast förväntas memorisera fakta finns det inget ämnesspecifikt för historia. En annan utgångspunkt för historieundervisningen är att undervisa den som ett domänspecifikt sätt att förstå det förflutna. Eleven undervisas i historiska metoder, och ämnet handlar mer om att förstå hur än att veta att. Den tredje, och sista, utgångspunkten för historieundervisningen är *history as a carrier*. Eleven förväntas, efter att ha tagit del av undervisningen, ta avstånd från det som upplevs som ont och ta ställning för det gemensamt goda. Lee och Shemilt förespråkar den andra utgångspunkten, men är medvetna om att den inte garanterar elever som blir demokratiska i den mening som skolan står för idag. De skriver:

We should strive to equip students with the knowledge, conceptual and logical apparatus necessary to ensure that their decisions as citizens will be less stupid than might otherwise have been the case, but we can do no more than hope their actions will also be less cruel. To expect more would be to confuse a complementary relationship with a collaborationist one.¹⁸³

Det har emellertid gjorts historiedidaktisk forskning, som motsäger förhoppningar om att historiskt metodiskt skickliga elever också internaliserar önskade värderingar. Istället belägger denna forskning att elevens syn på historia stärks och utvecklas på andra arenor än skolans. Arenor som är starkt kulturellt präglade.

Seixas har till exempel beskrivit hur kanadensiska elever med annan etnisk bakgrund än majoritetens förstår det förflutna annorlunda, men att lärarna stod handfallna när de mötte detta.¹⁸⁴

¹⁸³ Lee, P. & Shemilt, D, 2007.

¹⁸⁴ Seixas, P, 1993.

Carla Peck har också visat hur ungdomar med olika etniciteter i Kanada väljer att fokusera kring olika saker när de ska sammanfatta Kanadas historia. Hon menar att det är viktigt för historiedidaktiken att undersöka hur identitet hänger ihop med hur man uppfattar historia eftersom hon anser att det har stor betydelse för hur medborgarskapet uppfattas i ett land.¹⁸⁵

Nordamerikanen Terry Epstein använder sociokulturella teorier och utgår i sin forskning från att både lärare och elever är fångade i en kulturell kontext, som färgar deras förståelse av det förflutna. Hon pekar på kategorier som ras, etnicitet, klass och nationalitet, som avgörande för hur eleverna och lärarna tolkar det förflutna. I hennes forskning är det tydligaste resultatet att elever med europeiskt ursprung kände sig inkluderade i skolans historieundervisning, medan elever med afroamerikanskt ursprung vände sig mot den, och ansåg att deras familj och släkt var bättre källor till det förflutna än skolans historieundervisning. De afroamerikanska elevernas möjlighet att visa sin tolkning av det förflutna var endast i form av uppsatstävlingar eller andra evenemang under Black History Month, då de själva fick möta och konstruera berättelser.¹⁸⁶

Även andra historiedidaktiker har beskrivit hur nordamerikanska elevers klass, ras, familj och andra kulturella faktorer påverkar deras förståelse av historia. Elever som inte var födda i USA, uppfattade historia utanför USA som viktigare. Författarna drar den något vågade slutsatsen att de inte var lika kulturellt styrda som eleverna födda i USA.¹⁸⁷

James Wertsch utgår, liksom Epstein, från sociokulturella teorier och behandlar historiska berättelser som kulturella verktyg. Wertsch har beskrivit det han kallar narrativa ramar för historieundervisningen i Sovjetunionen, sedermera Ryssland. Hans resultat pekar mot att det i kulturen finns starka narrativa ramar, vilka i sin ursprungsform står emot snabba politiska förändringar. Så för-

¹⁸⁵ Peck, C, 2011.

¹⁸⁶ Epstein, T, 1997(a), 1997(b), 2009.

¹⁸⁷ Yeager, E. A, Foster, S, J. & Greer, J, 2002.

stod det demokratiska Rysslands elever det förflutna på ungefär samma sätt som Sovjetunionens elever. Berättelsen om det förflutna handlade för elever i båda statsförfattningarna om att landet hotats många gånger, men fredats av ett nationalistiskt och heroiskt folk, som gjort gemensamt och uppofterande motstånd. Detaljer i berättelsen kan glömmas bort och försvinna och nya kan läggas till, men grundnarrativet är det samma.¹⁸⁸ Wertsch har även gjort studier i Estland precis när landet åter blev självständigt. Här behärskade etniska estländare två berättelser om när Estland blev en del av Sovjetunionen, eller ockuperades, beroende på vilket perspektiv man väljer. Respondenterna behärskade den sovjetiska officiella berättelsen i detalj, och på ett sätt som gjorde att de "demonstrated many of the skills we normally associate with higher-order historical thinking".¹⁸⁹ Samtidigt trodde de inte på den berättelsen, utan en mer fragmentiserad och inte lika detaljrik berättelse, som hade traderats i hemlighet bland familj och släkt.¹⁹⁰

De amerikanska historikerna Roy Rosenzweig och David Thelen genomförde på 1990-talet en stor undersökning bland amerikaner. Deras utgångspunkt var att försöka ta reda på när och hur människor använder det förflutna. De menar att resultatet pekar mot att människor förhåller sig till dåtid som ett sätt att förklara sin samtid. Frågeställningar som väcker intresse är relationer, hur vi beter oss mot varandra, identitet, liv och död och emancipatoriska berättelser om hur individer kan påverka sin situation genom egna beslut och eget handlande. Sammantaget innebär det också att det är frågor som tydligt appellerar till minoriteter och deras livssituation. Undersökningen pekade också på att det bland minoriteter fanns ett mer utbrett historieintresse som handlade dels om att förstå hur det blivit som det blivit, dels om hur man som grupp skulle kunna förbättra sin situation. För dessa grupper var däremot skolämnet historia inte viktigt.¹⁹¹

¹⁸⁸ Wertsch, J, 2002, s. 87–167.

¹⁸⁹ Wertsch, J, 2000, s. 39.

¹⁹⁰ Wertsch, J, 2000.

¹⁹¹ Rosenzweig, R. & Thelen, D, 1998 s. 26, 178

Barton och McCullys forskning kring protestantiska och katolska elever i Nordirland beskriver kopplingen mellan elevernas identitet och hur de uppfattade historia. Även dessa forskare drar slutsatsen att de olika grupperna uppfattar det förflutna på olika sätt. De drar även den, för föreliggande studie, intressanta slutsatsen att deras resultat "suggests that history educators need to examine more closely the unintended consequences of their choice of content, particularly the ways in which students from diverse backgrounds may interact differently with the same curriculum".¹⁹²

I Sverige har Lars Andersson Hult beskrivit hur flickor och pojkar tenderar att berätta olika typer av Rüsens berättelser, där pojkar berättar mer traditionella berättelser medan flickorna berättar mer mönsterberättelser. Ett annat resultat från hans studie är att elever från en homogen skola tycks kunna distansera sig mer från historia och se på den med analytisk blick, medan elever från en heterogen skola i större utsträckning uttrycker traditionella berättelser.¹⁹³

Kenneth Nordgren har i sin avhandling resultat som dels pekar mot att elevernas bakgrund spelar roll för hur de tolkar det förflutna och använder tolkningarna i samtiden, dels att skolan har svårt att hantera detta faktum, när tolkningarna inte är kongruenta med skolans tolkningar.¹⁹⁴

Samtidigt som det finns mycket historiedidaktisk forskning som pekar på att den livsvärld eleverna kommer ifrån också är den tolkningsram de använder när de förstår historia, vill en del av den historiedidaktiska forskningen medvetet stärka elevens egen livsvärld. Det blir en skola, som istället för att fostra eleven efter en gemensam uppfattning, stärker den kultur och miljö, det vill säga den livsvärld, som eleven tar med sig in i skolan. Den holländske professorn i historisk teori, Maria Grever, menar att en skola, vilken manifesterar en kanon, också blir ointressant för många av eleverna. Lösningen blir istället att "combine narrative templates

¹⁹² Barton, K. & McCully, A, 2004, se även Barton, K, 2012.

¹⁹³ Andersson Hult, L, 2016 s. 134–137.

¹⁹⁴ Nordgren, K, 2006 s. 161–163.

stemming from different parts of the world, so that multiple histories and perspectives can be offered". Det valet gör hon eftersom "Students from non-Western backgrounds will have specific memory cultures linked to a cultural heritage that probably does not fit into the white subject matter they are at present offered by school history".¹⁹⁵ Tillsammans med Carla van Boxtel och Stephan Klein utvecklar Grever sina tankar om olika narrativa mönster hos olika grupper och menar att dessa ska finnas som "negotiations of meaning" i klassrummet.¹⁹⁶ En sådan undervisning ska synliggöra hur olika grupper tolkar och förstår historia.¹⁹⁷

Kees Ribbens hävdar, i likhet med Grever, att nationalstaten som ram för historieundervisningen har spelat ut sin roll. En sådan inkluderar, enligt Ribbens, en del medan andra exkluderas. Ribbens vill istället se hur olika berättelser och olika perspektiv tar plats i undervisningen.¹⁹⁸

Även Chris Lorenz förespråkar en historieundervisning där olika perspektiv och berättelser måste tas upp. Han menar att det är det närmaste vi kan komma en objektiv historieundervisning. Det förflutna står i den undervisningen inte för sanningen utan för en möjlighet där de olika perspektiven på det förflutna kan förklara samtiden, menar Lorenz och skriver "the most we can strive for is a sound knowledge of the different points of view, leading to a maximum of empathy and to mutual understanding of past and present positions".¹⁹⁹

Den historia som det hela tiden exemplifieras utifrån och som ska dekonstrueras och kritiseras är den som kan uppfattas som majoritetens stora berättelse eller kollektiva minne. Istället tycks det som att mindre gruppers historiska uppfattningar ska stärkas genom historieundervisningen. En undervisning där afro-amerikaner berättar sin historia, ursprungsbefolkningen sin, och nyanlända immigranter sin. Vilken historia de elever som identifie-

¹⁹⁵ Grever, M, 2007 s. 42–43.

¹⁹⁶ Boxtel, C, Grever, M. & Klein, S, 2015 s. 46.

¹⁹⁷ Boxtel, C, Grever, M. & Klein, S, 2015.

¹⁹⁸ Ribbens, K, 2007.

¹⁹⁹ Lorenz, C, 2006 s. 39.

rar sig med det som refereras till som majoritetens berättelse, och som ska kritiseras och problematiseras, ska berätta, förklarar inte dessa forskare.

En rimlig tolkning av den historiedidaktik som visar hur elevens egen livsvärld avgör vilken historia som anses viktig och hur den ska uppfattas är att den elev som lär sig historiska metoder, men inga färdiga perspektiv, också kommer att använda sin egen livsvärld i klassrummet när hon skapar egna historiska berättelser.

Det finns historiedidaktiker som problematiserar en historieundervisning, som lämnar över hela ansvaret för berättelserna till eleverna själva. Siep Stuurman vill till exempel bevara den del av upplysningens idéer som bejakar kulturrelativismen. Ordet kulturrelativism kan tyckas olyckligt i en svensk kontext och appellerar här närmast till en mentalitet där vilken tolkning som helst är lika god som någon annan. Det är emellertid inte hans poäng. Stuurman lägger i begreppet snarare en djupt hermeneutisk kompetens som innebär att du förstår "what things might look like when you stand on the other side".²⁰⁰ Hans syfte handlar om att tillsammans med andra kunna destillera ut den moral, som alla kan skriva under på, men där vi har olika vägar för att nå fram till den. Stuurman ser med andra ord universalistiska idéer i upplysningen.

Det gör även Chris Lorenz. Han jämför upplysningens universalistiska idéer, och hur de har påverkat historieskrivningen, med de mer subjektiva, vilka härstammar från romantiken. De första knyter an till medborgarskap medan de senare hittar sin utgångspunkt i etnicitet.²⁰¹

Andra ser också en spänning mellan romantikens ideal och upplysningens universalism, och menar att en historieundervisning med utgångspunkt i romantiken leder till patriotisk nationalism medan en utgångspunkt i upplysningen leder till utbildade medborgare.²⁰²

²⁰⁰ Stuurman, S, 2007 s. 89.

²⁰¹ Lorenz, C, 2006.

²⁰² Carretero, M, Rodriguez-Moneo, M. & Asensio, M, 2012.

Professorn i teoretisk historia, Ed Jonker, är tydlig med att en historieundervisning som inte själv vågar stå för några värden, kommer att få stora problem att formulera en förståelig kursplan. Hans frågeställning behandlar hur man kan formulera en kursplan som dels står för gemensamma värden, dels inte exkluderar några människor med rötter i andra kulturer. Hans giv blir en "Canon light".²⁰³ En kanon som innebär få men tydliga gränser för undervisningen. En sådan kan överleva trots att:

In the real world, education, in particular in the field of history, will remain one of the main cultural battlegrounds, where the balance between intellectual integrity, political feasibility and social decency will be constantly shifting.²⁰⁴

Annan historiedidaktisk forskning och uppfattningar inom disciplinen tar för givet att det förflutna i sig rymmer lärdomar, som måste övertyga den metodiskt skicklige eleven om ett visst sätt att sammanleva. Oftast är det en västerländsk liberal demokrati eller en gemensam uppfattning om de mänskliga rättigheterna som är denna Clio's fait accompli. KG Hammarlund beskriver hur historieundervisningen och historieläraren utmanas när historieundervisningen dels ska tillåta flera perspektiv, dels kännetecknas av att eleverna representerar flera olika kulturer och därmed olika sätt att förstå det förflutna. Det etiska perspektivet kommer att spela roll i en sådan undervisning, men tillåts inte att komma upp till ytan och behandlas på ett explicit sätt.²⁰⁵

Linda Levstik och Keith Barton försöker explicitgöra denna spänning, men hamnar snarare i den fälla Hammarlund beskriver. Deras utgångspunkt är att undervisningens huvudsyfte är att förbereda eleverna för att delta i det demokratiska livet. Historieundervisningens uppgift blir då att förbereda eleverna att delta i en deliberativ diskussion som ska leda till det gemensamma goda. De för-

²⁰³ Jonker, E, 2007 s. 105.

²⁰⁴ Jonker, E, 2007 s. 107

²⁰⁵ Hammarlund, KG, 2015.

utsätter att det inte finns någon gemensam syn på det förflutna och bejakar därför pluralismen i klassrummet. Så långt är de tydliga med sina utgångspunkter och vart de ska leda. När de däremot hävdar att en lärare inte kan ta upp allt och att urvalet bör styras av det gemensamma goda och ger som exempel på urval som visar rasism, könsroller, diktaturer och kolonialism i det förflutna och menar att eleverna ska diskutera det rättvisa i dessa händelser, går det att ifrågasätta hur öppna dessa teman är för olika perspektiv. De fortsätter: "Those in positions of authority may think they already know what the common good is and that their role is to reproduce their opinions in students".²⁰⁶ Så ska det emellertid inte vara enligt Barton och Levstik, eleverna ska själva komma fram till vad som är det gemensamma goda. Antingen spelar slutsatserna en underordnad roll när eleverna lär sig att jämka synen på det förflutna, där klasser med en majoritet med elever med rasistiska föreställningar med en sådan utgångspunkt känns mer provocerande än annars, eller så finns det hos Barton och Levstik en stor tilltro till att det förflutna, om det bara tolkas med rätt metoder, också ger välkomna slutsatser. Slutsatser som passar i just den demokrati som de förespråkar. En del talar för att det är det sistnämnda påståendet som gäller då de skriver att "learning how historical accounts are grounded in evidence should enable students to move beyond biased and unsubstantiated stories".²⁰⁷

Även andra tolkar en undervisning där eleven själv ges möjlighet att möta och bemöta det förflutna och andras tolkningar av detta, som en del av en medborgerlig utbildning. Professorn i historiedidaktik Christian Laville förstår en historieundervisning som utgår från elevens eget möte med historia just i samband med en ny slags medborgarutbildning, där den välinformerade och kritiskt tänkande medborgaren, vilken själv tar plats i det demokratiska samtalet, är målet för historieundervisningen. Laville menar att det i grunden är en demokratisk och liberal fostran att lära eleverna dessa historiska kompetenser:

²⁰⁶ Barton, K. & Levstik, L., 2004 s. 39.

²⁰⁷ Barton, K. & Levstik, L., 2004 s. 86.

Rather than teaching an official version of the past, today we prefer pedagogy based on what we call historical thinking. Such an approach encourages the development of those intellectual and affective qualities that students will need in the exercise of their civic responsibilities. It calls upon the critical faculties common to historians – their ability to isolate a problem, analyze its component parts, and offer an interpretation – as well as their qualities of curiosity, empathy, and so forth, all of them built upon a solid foundation of analytical reasoning.²⁰⁸

Sjuar Bergan är explicit i sin tilltro till att det finns en kongruens mellan historiska metoder och de värderingar han menar är eftersträvansvärda när han skriver att:

History teaching can help develop competences for democracy, human rights, and intercultural dialogue by teaching students to do what academic historians do: explore different sources, weigh the evidence, try to understand the mindset of the societies and people who "made history", and then review their theories in the light of new evidence or new readings of existing evidence.²⁰⁹

Även professor Alan Sears parar ihop historieundervisning som utgår från historical thinking med medborgarutbildningen i Kanada på ett oproblematiskt sätt. Medborgarutbildningen strävar efter medborgare med agens, som uppskattar den liberala demokratin, och tanken om pluralism. Sears menar att en historieundervisning som bygger på att utveckla elevernas historiska tänkande också underbygger och utbildar den typen av medborgare. Eleven bygger egna berättelser men måste också möta andras. Hon förstår hur historia är uppbyggt och lär sig att resonera historiskt. Eleven förväntas inte bara konstruera nya, och i Sears ögon, bättre berättelser om Kanada än den som tidigare varit förhärskande i skolan,

²⁰⁸ Laville, C, 2006 s. 166.

²⁰⁹ Bergan, S, 2014 s. 64.

utan hon ska också avslöja den senare som en myt. Detta arbete stärker elevens demokratiska agens enligt Sears.²¹⁰

Historieundervisningens fokus flyttas bort från det förflutna, och vad som egentligen hände, till ett fokus på att eleverna ska kunna hantera en samtid med olika berättelser, och tillskansa sig de värderingar som samhället önskar.²¹¹ Plötsligt tycks det förflutna inte innehålla olika perspektiv och möjligheter, utan skickligt hanterade historiska metoder och elevens eget berättande tycks per automatik också leda till rätt värderingar enligt dessa resonemang.

Även en annan form av historiedidaktik är helt samtidscentrerad. Den söker, istället för historiska kunskaper hos eleven, ett urval i det förflutna, som i sig självt innehåller lärdomar, vilka leder till de värderingar och dygder hos eleven vi eftersträvar idag. Stefan Berger står delvis för en sådan syn när han menar att det snarare är ett nytt urval, som behövs för historieundervisningen, och inte nya förmågor. Ett urval som leder till fred och frihet i framtiden. Urvalet ska väljas utifrån något han kallar "Radical Individualism". Ett urval som stärker individen mot kollektivet. Det kan vara berättelser om individer som stått upp mot kollektiv, berättelser där kosmopolitiska idéer har reducerat rasism, klasskillnader och religiös förföljelse samt en undervisning som demonstrerar begränsningarna av att förstå världen genom nationer och stater. Kriterierna för urvalet är tydliga och måste leda till berättelser med tydlig intrig och sensmoral. Samtidigt efterlyser Berger en historieundervisning som inte förnekar staternas påverkan på det förflutna. Han menar att den nationalistiska historieundervisningen måste undervisas utan att underbygga en nationalistisk identitet. Nu blir metoden en annan, utan att Berger gör någon poäng av detta. Äldre nationalistiska berättelser ska öppnas upp och berättas ur flera perspektiv och dessa berättelser ska analyseras utifrån vem

²¹⁰ Sears, A, 2011.

²¹¹ Seixas, P, 2010.

som berättar dem.²¹² Kosmopolitismen ska sålunda bekräftas medan nationalismen måste omprövas.

Knut Vesterdal vill se en historieundervisning som kombinerar globala, nationella och lokala berättelser om såväl när de mänskliga rättigheterna har brutits som om när hjältar har försvarat dem. En sådan blandning av berättelser skulle, enligt Vesterdal, hindra eleverna att se på andra kulturer som underlägsna, göra de mänskliga rättigheterna viktiga för eleverna, och göra eleverna till kritiska patrioter, vilka håller staten ansvarig för att följa de mänskliga rättigheterna.²¹³

Även stora projekt under EU:s och FN:s regi har handlat om att historieämnet ska förstärka idén om och undervisningen kring de mänskliga rättigheterna som innehåll.²¹⁴

Sammanfattningsvis beskriver den historiedidaktik, vilken uttrycker ett syfte för historieundervisningen, en önskan om en historieundervisning som stärker elevens eget tänkande och förhållande till historia. Detta ska göras genom arbete med second order concepts, historiska tankeförmågor, historiska metoder eller kompetenser och förmågor vilka underbygger ett utvecklat historiemedvetande. Samtidigt visar mycket historiedidaktisk forskning hur elevens egen livsvärld styr intresset för vad i det förflutna som uppfattas som viktigt och hur detta viktiga ska uppfattas. Olika grupper förhåller sig olika till det förflutna. Därtill tycks en del historiedidaktisk forskning utgå från att elever som bara använder de historiska metoderna på rätt sätt också kommer att omfatta en gemensam värdegrund. Till yttermera visso laddas en del historiska skeenden inom en typ av historiedidaktik med lärdomar, som i sig själva talar för att vissa värderingar och sakförhållanden bör gälla idag. Sammantaget visar de olika resultaten och uppmaningarna på spänningar kring syftet med historieundervisningen också inom historiedidaktikens forskningsfält.

²¹² Berger, S, 2012.

²¹³ Vesterdal, K, 2014.

²¹⁴ Lenz, C, 2014, Sobotka, E, 2014.

DELSTUDIE ETT – FORMELL LÄROPLAN

Det är i den formella läroplanen som statliga utredningar, propositioner, nationella styrdokument och statliga myndigheters uppmaningar till lärare ryms. Det är här den politiska viljan formulerar sitt syfte med skolan.²¹⁵ I delstudie ett undersöks avsikten med historieämnet i den formella läroplanen mellan åren 1991-2011.

Frågeställningar

- Vilka föreställningar om skolans medborgarfostran i allmänhet och om historieämnet i synnerhet fanns i den formella läroplanen, och pekade föreställningarna mot att eleverna skulle vara eller göra historia?
- Hur tolkades tidens möjligheter i den formella läroplanen?
- Vilken typ av berättelser förväntades historieundervisningen innehålla och vilka kriterier användes för en god historisk berättelse? Skulle eleverna själva få berätta och möta andras berättelser eller förväntades de ta till sig en viss typ av berättelser och ta avstånd från andra?

²¹⁵ Goodlad, J, 1979 s. 45–61.

Metod och urval

I delstudiens källmaterial ingår endast nationella dokument mellan åren 1991-2011. Perioden är vald eftersom den inleds och avslutas med nya läroplaner och innesluter ett skeende av stora förändringar för den svenska grundskolan. Kommunaliseringen av skolan, friskolereformen och den så kallade elevpengen var nya reformer vilka skulle påverka skolan under perioden. Med den nya läroplanen från 1994 infördes också den mål- och resultatstyrda skolan.

Styrdokumentet, det vill säga läro- och kursplaner, har utgjort kärnan för urvalet i studien. Det är dessa som lärarna ska förhålla sig till i sin undervisning. Från styrdokumentet letade jag mig bakåt bland förarbeten och propositioner för att hitta de dokument som legat till grund för styrdokumentet och framåt för att ta del av Skolverkets tolkningar av dessa. Viktiga SOU-utredningar som legat till grund för de propositioner som föregått nya styrdokument finns med i tolkningsarbetet. Propositioner som legat till grund för beslut om nya styrdokument har också fått ta plats i analysen. Likaså tolkningar av direktiv från Skolverket och Skolinspektionen, som tar utgångspunkt i läroplanernas kapitel ett eller som har fungerat som kommentarmaterial till kursplanerna i historia.²¹⁶

Att skaffa sig en uppfattning om vilka styrdokument, SOU-utredningar och propositioner som var viktiga för delstudiens arbete var inte svårt. Större utmaning var det att skaffa en förståelse för vilka dokument från Skolinspektionen och Skolverket som var av betydelse. Deras respektive hemsidor har bra sökverktyg där sökningar på läroplan, läroplanens kapitel ett, värdegrund, historia, kursplanen i historia och historieundervisning har gjorts, och där jag har gått igenom resultaten. Här har också snöbollsmetoden använts så tillvida att där texter hänvisar till andra texter har detta

²¹⁶ I arbetet med att bestämma urvalet till studien har några verktyg varit av stor betydelse. Referenslitteratur om utbildningshistoria har varit viktig. De ger en överblick av skolans historia och möjlighet att ringa in viktiga förändringar. Särskilt vill jag nämna Lars Wickströms arbete, *Skolväsendets källor*, utgiven av Riksarkivet. I den finns ovärderliga förteckningar av källor till skolans historia. En annan viktig förteckning är Kungliga bibliotekets internetsida, <http://regina.kb.se/soul/>, över alla SOU-utredningar mellan åren 1922-1999. Det är inte bara en förteckning, utan den innehåller hela digitaliserade utredningar. På regeringens hemsida, regeringen.se, finns propositionerna tillgängliga.

noterats. Metoden innebar att vissa texter ganska snabbt framstod som mer refererade till än andra. Dessa har då använts i större utsträckning. Någon gång har det också inneburit att texter från andra institutioner använts, till exempel utbildningsdepartementet.

Tolkningsarbetet med källorna utgick från analysmodellen, och rörde sig både bakåt och framåt och från del, styrdokumentet, till helhet, samtliga källor i studien. Styrdokumentet har haft störst tyngd i tolkningsarbetet. Själva tolkningsarbetet är också inspirerat av en artikel av R. F. Dearden från 1982 och Arne Næss bok *Empirisk semantik*, första upplagan utgiven 1952.²¹⁷ I artikeln argumenterar Dearden för att philosophy of education bör gå tillbaka till en kritiskt tänkande och argumentativ metod. I en sådan ingår att identifiera hur begrepp används och kan förstås, leta upp och peka på inkonsekvenser och vilseledande påståenden och peka på motsättningar mellan olika argument. Vidare bör förgivettaganden ifrågasättas och det bör belysas vad som förutsätts för att dessa ska fungera. Næss metod liknar Deardens, men är något ödmjukare mot tolkningens sammanhang när han skriver att:

Tolkningsläran har inte i första hand att göra med påståendens riktighet eller hållbarhet (för att begagna ett vidare uttryck). Den vill framför allt klarlägga på vilka sätt en tanke kan uttryckas av olika satser. Om tankarna är riktiga eller ej, angår i första hand inte tolkningsläran.²¹⁸

I Næss ambition finns en större vilja att förstå vad sändaren menar. Icke desto mindre definieras hans metod av logiskt tänkande och analytisk skärpa, av språkliga satser och texter. I hans arbete analyseras motsägelser, skärskådas implicita förgivettaganden, betonas logisk stringens och delas argumentationen upp så att den inte både godtar och förkastar samma utgångspunkter.²¹⁹

²¹⁷ Dearden, R. F, 1982, Næss, A, 1992.

²¹⁸ Næss, A, 1992 s. 5.

²¹⁹ Næss, A, 1992 s. 84–86.

I detta arbete har analysmodellen varit utgångspunkt för transparens och för att visa vad jag har letat efter i texterna, och som en hjälp att hitta de motsättningar Dearden och Næss skriver om.

För att kunna komma åt den spänning jag pekar på här används i frågeställning ett för delstudie ett begreppet medborgarfostran. Begreppet spänner över många definitioner och mycket sociologisk och utbildningshistorisk forskning, vilket kräver en tydligare definition för hur det används här. Jag tar utgångspunkt i Magnus Dahlstedts och Maria Olsons reflexioner kring begreppets plats i skolforskning. De menar att begreppet rymmer åsikter om "vilka medborgerliga kvaliteter, förmågor eller egenskaper som anses önskvärda och vilka som inte anses önskvärda och i behov av (om)skolning".²²⁰ I förlängningen ställs genom begreppet frågor om vilka medborgare som önskas i samhället och vilket samhälle de ska anpassas till. I föreliggande studie analyseras dessa önskingar mot begreppen bekräftande respektive omprövande förhållningssätt till historia. Dahlstedt och Olson menar att medborgarfostransbegreppet ofta skiljer mellan ett kunskapsuppdrag och ett medborgarfostransuppdrag.²²¹ En sådan åtskillnad görs inte här, eftersom båda förhållningssätten till historia i studiens analysmodell kräver både historiska kunskaper och förbereder eleverna för olika typer av samhällsuppdrag, kunskap, värderingar och fostran. Historieundervisning går, med föreliggande studies teoretiska ram, inte att dela upp i ett kunskapsuppdrag och ett fostransuppdrag.

Tidigare forskning

Delstudien faller inom det forskningsfält som benämns läroplansteori. Att jag väljer att förlägga forskningsöversikten kring läroplansteori till delstudie ett, och inte i inledningen till hela avhandlingen, beror på att läroplansteoretisk forskning i Sverige associeras till ett fält vilket främst behandlar styrdokumentet för skolan, det

²²⁰ Dahlstedt, M & Olson, M, 2013 s. 17.

²²¹ Dahlstedt, M & Olson, M, 2013 s. 18.

vill säga Goodlads formella läroplan.²²² Forskningsfältet är brett och innehåller bland annat forskning som ur olika perspektiv behandlar vad som räknas som kunskap.²²³ Basil Bernstein skrev 1971 att ”Curriculum defines what counts as valid knowledge”.²²⁴ Kunskapssyn och läroplaner ramar, med båda dessa utgångspunkter, tillsammans in det som kan benämnas läroplansteori. Kunskap inom denna kontext kan därför förstås som bredare än ämneskunskaper, men snävare än kunskapsfilosofiska antaganden om kunskapens ontologiska och epistemologiska natur, och kan snarast, som Englund et. al. konstaterar, tolkas som “värden, normer och kunskaper som anses väsentliga för att leva och verka i samhället”.²²⁵ Jag skulle vilja lägga till, i enlighet med Goodlads uppfattning, att läroplansteorin också antar att det finns en önskan och en uppmaning från någon som har makten att definiera dessa kunskaper och att de ska implementeras hos eleverna genom skolan, det vill säga aspekter av Goodlads formella läroplan.²²⁶ En definition av läroplansteorisk forskning bör sålunda innehålla att den behandlar perspektiv på kunskapssyn(er) och värderingar inom läroplaner och vem eller vilka som formulerar dessa. Det annorlunda perspektivet på kunskap än det som finns inom enskilda ämnen eller ämnesdidaktik möjliggör att förstå den formella läroplanens uppdragsbeskrivning i ett bredare perspektiv än den bild som framkommer i ämnesdidaktiken.

Svensk utbildningspolitik och pedagogisk forskning skulle under 1900-talet ta stort intryck av nordamerikanska traditioner, och det är svårt att behandla det svenska forskningsfältet utan att först beskriva den nordamerikanska miljön.²²⁷ Under 1900-talet växte i USA en idealistisk läroplansteoretisk forskning sig stark med samhällsdebattörer och forskare som John Dewey, Franklin Bobbitt, Ralph Tyler, Hilda Taba, och Joseph Schwab. Dessa

²²² Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D, 2012 s. 10, Linde, G, 2012 s. 7, Wahlström, N, 2015 s. 14.

²²³ Deng, Z. & Luke, A, 2008.

²²⁴ Bernstein, B, 1971 s. 47.

²²⁵ Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D, 2012 s. 9.

²²⁶ Goodlad, J, 1979 s. 42–76.

²²⁷ Broady, D, 1999.

skulle också starkt påverka såväl svensk läroplansforskning som svensk utbildningspolitik, vilka gick hand i hand under flera decennier.

Två inriktningar kunde ganska snart urskiljas bland de nordamerikanska forskarna, dels en strävan efter läroplaner som kunde få individen att växa och förändra samhället i demokratisk riktning, dels en som inriktade sig på att tillgodose samhällets behov av arbetskraft och mot ekonomisk nytta.

John Dewey, som 1902 gav ut *The Child and the Curriculum*, skulle på djupet komma att påverka synen på skolans uppdrag i riktning mot demokratisering och bildning. Hans mest betydande verk är förmodligen *Democracy and Education* från 1916. I den blir Deweys demokratiska ambitioner genom läroplanernas uppbyggnad och den reella undervisningen tydliga när han skriver om historieämnets roll i skolan:

Ekonomisk historia är således mänskligare, mer demokratisk och följaktligen mer frigörande än politisk historia. Den handlar inte om furstendömens uppgång och fall och makt utan om de verkliga friheternas utveckling genom den vanliga människans herravälde över naturen, den människa utan vilken makt och furstendömen inte hade kunnat existera.²²⁸

Historia beskrevs som ett ämne, som tidigare hade haft fel fokus på politisk historia och enskilda aktörer inom denna. Historia skulle istället läsas för att stärka det folk som skulle leva i demokratisk gemenskap och Dewey konstaterar att "Historiens roll när det gäller att kultivera en socialiserad intelligens utgör dess etiska värde".²²⁹ Det är i demokratisk och social gemenskap individen kan växa, det är så samhällen drivs framåt, och det skulle historieämnet visa.

Om Dewey kan anses vara portalfiguren för den demokratiska och idealistiska läroplansforskningen kan Franklin Bobbitt

²²⁸ Dewey, J, 2009 s. 264.

²²⁹ Dewey, J, 2009 s. 265.

representera den inriktning som snarare skulle förbereda eleverna för arbetslivet. Han undersökte arbetslivet och vilka kompetenser detta krävde och beskrev utifrån sina iakttagelser hur läroplanerna borde formuleras.²³⁰ Hans praktiska inriktning märks när han beskriver historieämnets syfte:

The History should be so taught that it will have a demonstrably practical purpose. In drawing up courses of study in the subject for the grammar grades and the high school, the first task should be an analysis of present-day social conditions, the proper understanding of which requires historical background.²³¹

Bobbitt ansåg att historieämnet främsta syfte var att förklara den amerikanska demokrati som var hans samtids.²³² På det sättet skulle historia underbygga och stärka det samtida samhället.

Ralph Tyler skulle förfina det arbete Bobbitt hade börjat. År 1949 publicerade Tyler *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.²³³ Hans idéer byggde på ett måltänkande, som påminner om dagens läroplaner i Sverige, där mål, metoder och bedömning skulle vara kongruenta.²³⁴

Läroplansteoretikern Hilda Taba sprang ur samma miljö som Tyler, och var också fokuserad kring frågan om vad samhället behövde för slags kunskaper.²³⁵ Hon intresserade sig även för hur lärarnas undervisning kunde inriktas för att tjäna samhällets behov.²³⁶

Joseph Schwab, verksam under 1970-talet, placerade sig själv inom Tylers skola, men riktade också skarp kritik mot hans arbeten. Liksom Taba, riktade Schwab strålkastarljuset mot den konkreta undervisningen. Han menade att lokala sammanhang och

²³⁰ Jackson, P, 1992 s. 23, Pinar, W. F, Reynolds, W. M, Slattery P. & Taubman, P. M, 2004 s. 97.

²³¹ Bobbitt, F, 1915 s. 68.

²³² Bobbitt, F, 1915 s. 68.

²³³ Jackson, P, 1992 s. 25.

²³⁴ Tyler, R, 1949 s. 83–104.

²³⁵ Taba, H, 1962 s. 194–230.

²³⁶ Wahlström, N, 2015 s. 22.

förutsättningar måste få påverka undervisningsinnehållet för att det ska vara effektivt.²³⁷

Tolkningen av tiden tycks vara olika för de två inriktningar för läroplansteoretisk forskning, vilka växte fram i USA under 1900-talet. För Bobbitt och hans efterföljare kan tidsperspektivet uppfattas som en önskan om ett konserverande av det samhälle som redan fanns. Det ideala samhället tycktes uppnått och det skulle bevaras genom skolan och även historieämnet. Deweys och pragmatismens ambitioner sträckte sig mot något nytt i framtiden, med skolan och historieundervisningen som verktyg. Inom denna tradition skulle historieämnet ges nya perspektiv där den demokratiska medborgaren skulle stärkas. På det sättet kan läroplansteorin, så som den formulerades i USA under 1900-talet, tolkas genom analysmodellens kategori kring tid i föreliggande avhandling. En undervisning som vill stanna i samtiden och bevara denna, och en annan som strävar efter något nytt och annorlunda i framtiden.

Goodlad, som studerade på universitetet i Chicago under 1940-talet, deltog i Tylers föreläsningar. Ett intresse för läroplaner och skolorganisation väcktes då.²³⁸ Goodlads arbete tillsammans med bland annat Lundgrens och Dahllöfs forskning i Sverige, kan uppfattas som en bro över till det jag kallar en kritisk läroplansforskning. Goodlad intresserade sig för organisationen kring undervisningen, och vilka ramar som påverkade utbildningen. Hans modell, med de olika läroplanerna, kan användas för att analysera undervisningen, dess innehåll och resultat.²³⁹ Samma tänkande tog Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren till Sverige under sent 1960-tal och 1970-talet. Deras forskning samlades under det som kom att kallas ramfaktorteorin. De centrala verken inom denna tradition anses vara Dahllöfs *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* från 1967 och Lundgrens *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to curriculum theory and theory on teaching* från 1972 samt *Model Analysis of Pedagogical Pro-*

²³⁷ Schwab, J, 1978 s. 299–321, se även Jackson, P, 1992 s. 30.

²³⁸ Goodlad, J, 1979 s. 2.

²³⁹ Goodlad, J, 1979 s. 348–349.

cesses från 1977. Dahllöf och Lundgren fokuserade på att hitta de ramar som möjliggör viss sorts undervisning och omöjliggör annan. I sin bok från 1967 lanserade Dahllöf en modell med målnivåer och tid som variabler vilka satte ramar för undervisningen.²⁴⁰ Lundgren uppmärksammade läroplanens mål, kursmomenten samt tiden, som viktiga ramfaktorer för undervisningen.²⁴¹ Möjligheten att analysera undervisningens ramfaktorer gav också en möjlighet att kritiskt granska innehållet i läroplanerna. År 1983 lanserade Lundgren begreppet läroplanskoder. Han beskrev ett antal sådana, samtliga med olika principer för urval, organisation och förmedling.²⁴² Lundgren riktade nu med sin forskning intresset mot att förstå hur läroplanen ”ses som försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessens mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur”.²⁴³ Läroplanen kunde därmed inte förstås som ett styrdokument utan som ”hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan”.²⁴⁴

Den engelske professorn Basil Bernstein hade också skrivit om läroplaner i form av koder. Utifrån språkstudier hittade han olika typer av koder för språket, och visade hur kunskap produceras och överförs på ett sätt som slår olika för elever med olika social bakgrund beroende på vilket språk de behärskar.²⁴⁵

Thomas Englunds forskning är relevant i detta sammanhang eftersom han beskrev en medborgerlig läroplanskod och ringade in tre utbildningskonceptioner under 1900-talet för den svenska skolan. Englund var också tydligare med hur en ideologisk och politisk kamp alltid pågår om att få fastställa skolans läroplan.²⁴⁶ Eftersom han utgick från historieämnet och samhällskunskapsämnet i sin analys kommer jag att beröra hans forskning mer längre fram i detta avsnitt.

²⁴⁰ Dahllöf, U, 1967 s. 272.

²⁴¹ Lundgren, U. P, 1972.

²⁴² Linde, G, 2012 s. 39–44.

²⁴³ Lundgren, U. P, 1989 s. 20.

²⁴⁴ Lundgren, U. P, 1989 s. 21.

²⁴⁵ Bernstein, B, 1971 s. 156–174.

²⁴⁶ Englund, T, 2005.

Även internationellt hade den kritiska läroplansforskningen vuxit. År 1968 hade Philip Jackson gett ut *Life in Classrooms*, där han beskrev den dolda läroplanen som disciplinerar eleverna.²⁴⁷ Paul Willis beskrev i sin bok *Learning to Labour* från 1977, hur undervisningen och läroplanen mest var anpassad för medelklassens barn, och hur arbetarklassbarnen på olika sätt därför gjorde uppror mot skolan.²⁴⁸

Enligt professor Ninni Wahlström har läroplansforskningen i USA under 2000-talet börjat låna metoder och teorier från andra vetenskapsfält som sociologi, samhällsvetenskap, fenomenologi och feministiska teorier.²⁴⁹ Det har även påverkat forskningen i Sverige, och pedagogen Daniel Sundberg gör en indelning av den samtida läroplansforskningen i fyra grupper. Föreliggande delstudie place-
ras inom en av dessa.

Den första av Sundbergs grupper utgår från sociokulturella ansatser och bottenar i den ryske psykologen Leon Vygotskijs teori-
bildning. Tänkandet och handlandet förstås som situerat i sociala kontexter, som i sin tur ger förutsättningar för individen och det som inom traditionen kallas redskapen.²⁵⁰ Det sociokulturella perspektivet riktar främst intresset mot hur lärandet går till i en viss social praktik och behandlar på det sättet mest hur-frågor.²⁵¹

Psykologen Jerome Bruner menar att eleverna kan lära sig ämnens epistemologi och metoder på en ganska avancerad nivå. Utgångspunkten måste vara varje ämnes eget sätt att förstå omvärlden, det han kallar den domänspecifika kunskapen.²⁵² Bruners forskning är i mycket en uppgörelse med hur den så kallade kognitiva revolutionen hade kommit att tolkas från det att den lanserades på 1950-talet. Från början handlade mycket av den kognitiva psykologin om att ta reda på hur människor skapade mening i sin tillvaro och hur meningsskapandet påverkade deras bild av verk-

²⁴⁷ Jackson, P, 1968.

²⁴⁸ Willis, P, 1977.

²⁴⁹ Wahlström, N, 2015 s. 30.

²⁵⁰ Sundberg, D, 2012 s. 85, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

²⁵¹ Wahlström, N, 2015 s. 32.

²⁵² Bruner, J, 1977 s. 11–60.

ligheten. Snart skulle emellertid denna inriktning komma att byta spår till en orientering mot det som hade nära samhörighet med den snabbt växande datorvetenskapen, alltså hur människan bearbetade och analyserade information. Bruner menar att hur vi bearbetar information förvisso är ett led i våra kognitiva tankeprocesser, men att forskning som ensidigt studerar detta missar det led som handlar om att vi människor sedan använder produkten av vårt tänkande när vi skapar en meningsfull tillvaro. Därför är en av den kognitiva psykologins stora utmaningar idag att göra människors tolkningsförfarande och meningsskapande transparent, det vill säga att försöka förstå hur det går till när människan gör sin tillvaro meningsfull.²⁵³ Människan söker sig till gemenskaper och sammanhang för att tolka sin omvärld.²⁵⁴ Bruner är också intressant för att han i sin sociokulturella forskning, med utgångspunkt i Vygotskij, även använder sig av narrativa teorier för att förstå meningsskapandet.²⁵⁵

Även James Wertsch har i sin forskning tagit intryck av Vygotskij, och använder sociokulturell teori för att förstå hur kollektiva minnen reproduceras och manifesteras inom till exempel skolan.²⁵⁶

I Sverige har den sociokulturella traditionen tagits upp av pedagogen och psykologen Roger Säljö och pedagogen Ingrid Carlgren.²⁵⁷ Ambitionen har varit att förstå lärande som kulturellt och socialt, och att distansera sig från en enkel envägskommunikation där mentorn lär ut kunskap, vilket gör kunskapen "endast användbar i skolan".²⁵⁸

Den andra gruppen benämner Sundberg som neopragmatisk. Enligt honom är det ett mer moraliskt och politiskt anslag i denna forskning, som kanske på ett sätt kan ses som arvtagare till den nordamerikanska läroplansforskning från 1900-talet, som Dewey var portalfigur för. Forskningen söker svar på frågor om vad sko-

²⁵³ Bruner, J, 1990 s. 1–32.

²⁵⁴ Bruner, J, 1987 s. 15–21.

²⁵⁵ Bruner, J, 1991, Bruner, J, 2002 s. 179–188.

²⁵⁶ Wertsch, J, 2000.

²⁵⁷ Se till exempel Säljö, R, 1999, 2000, Carlgren, I, 1999.

²⁵⁸ Carlgren, I, 1999 s. 23.

lan ska och bör syfta till. Ofta hittar den inspiration i John Deweys och George Herbert Meads arbeten. Internationellt är Richard Rorty och Cleo Cherryholm stora namn inom denna grupp.²⁵⁹ I Sverige måste Tomas Englund uppfattas som den främste företrädaren, och har sedan sin avhandling från 1986 intresserat sig för frågor om vad skolan faktiskt innehåller och vad den skulle kunna innehålla. Englund själv menar att han vidareutvecklat Lundgrens ramfaktorteori, och att han distanserat sig från den strukturanalys den stod för och istället närmar sig forskningsobjektet utifrån läroplanens innehåll.²⁶⁰ Viktiga frågor om läroplanen blir inom denna grupp vad och varför. Inte minst varför vissa ideologier styr läroplanen och vad det får för konsekvenser. Under senare år har Englunds forskning främst hämtat inspiration i det deliberativa samtalet och i Habermas teorier.²⁶¹

Sundbergs tredje grupp utgår från poststrukturalistiska ansatser, och hämtar inspiration från franska filosofer som Roland Barthes, Jacques Derrida och Michel Foucault.²⁶² Forskningen handlar om att förstå hur texter och diskurser är konstruktiva och skapar identitet och mänskliga praktiker.²⁶³ Diskursanalysen strävar efter att dekonstruera diskurser, eller stora berättelser, och avslöja vilka maktförhållanden de underbygger.²⁶⁴ Professorn i pedagogik, Sverker Lindblad, har bedrivit mycket läroplansforskning utifrån dessa ansatser, och har visat hur språkliga kategoriseringar inkluderar och exkluderar, samt möjliggör vissa praktiker och omöjliggör andra.²⁶⁵ Ett starkt feministiskt perspektiv finns inom denna grupp och historikern Christina Florins och pedagog Ulla Johanssons arbeten var banbrytande under tidigt 1990-tal.²⁶⁶

²⁵⁹ Sundberg, D, 2012 s. 88, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

²⁶⁰ Englund, T, 1998 s. 216.

²⁶¹ Se till exempel Englund, T, 2007.

²⁶² Sundberg, D, 2012 s. 91, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

²⁶³ Luke, A, 1997 s. 12.

²⁶⁴ Foucault, M, 1993.

²⁶⁵ Se till exempel Lindblad, S. & Lundahl, L, 1999, Lindblad, S & Popkewitz, T, 2001, Lindblad, S & Popkewitz, T, 2004.

²⁶⁶ Se Florin, C. & Johansson U, 1993, 1995.

Den fjärde och sista gruppen av Sundbergs fyra kategorier av samtida läroplansforskning benämner han kritiskt tolkande. Han skriver att gruppen inte kan ses som enhetlig, men att forskningen inom den är ”sprungen ur en hermeneutisk tankemylla” och hämtar inspiration hos filosofer som Paul Ricoeur, Jürgen Habermas och Reinhart Koselleck.²⁶⁷ Sundberg skriver vidare att utgångspunkten är att människan både är ”författare av och författad av sin värld”, vilket lätt låter sig jämföras med utgångspunkten för historiemedvetandet att människan både är och gör historia.²⁶⁸ Skolans läroplan förstås inom denna forskning som förankrad i tid och påverkad av längre utvecklingslinjer, där människans vara uppfattad som en självklar tradition förvisso påverkar våra liv, men inte behöver förstås som ett cyniskt maktspel. Det öppnar för flera tolkningar och perspektiv. Michael Apple skriver om selektiva traditioner för att förstå skolans vara i längre tidsperspektiv.²⁶⁹ Skolan förstås inom denna ansats, som att den själv vilar i traditioner, och inte bara i omkringliggande ideologier.²⁷⁰ Skolan blir en plats som befinner sig i ett spänningsfält mellan historia och tradition, och förändring i samtid och mot framtiden.²⁷¹ Sundberg beskriver läroplansteoretisk forskning inom denna grupp genom dikotomier: kontinuiteter ställs mot diskontinuiteter, strukturell tröghet ställs mot faktisk förändring, stabilitet ställs mot tolkningskamp om skolan. Genom både sina teoretiska utgångspunkter i hermeneutiken och förståelsen av historieämnets roll i skolan genom en modell som ställer upp dikotomin bekräftande respektive omprövande historieundervisning, måste föreliggande avhandling förstås som att den tillhör denna av Sundbergs fyra grupper av samtida läroplansforskning.

Givetvis är det ett perforerat skikt mellan Sundbergs kategorier vilket tillåter forskningen att röra sig mellan dem, och många forskningsprojekt är också därför svåra att placera i endast en av

²⁶⁷ Sundberg, D, 2012 s. 94, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

²⁶⁸ Sundberg, D, 2012 s. 94, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

²⁶⁹ Apple, M, 1996 s. 22.

²⁷⁰ Sundberg, D, 2012, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D, 2012.

²⁷¹ Linné, A, 2012.

kategorierna. Det visar till exempel Carl-Henrik Adolfsson genom sin avhandling från 2013. Han beskriver i den en omkringliggande socio-ekonomisk ideologi, som påverkar läroplanerna för gymnasieskolan från 1960-talet fram till och med idag, samtidigt som han använder en kritisk diskursanalys som metod.²⁷² Därmed använder han förståelse utifrån utgångspunkter för den neopragmatiska kategorin, medan hans metod tillhör Sundbergs poststrukturalistiska kategori.

Med läroplanen 1994, Lpo 94, infördes det som kom att kallas skolans värdegrund.²⁷³ Detta faktum skulle föranleda en ny typ av läroplansteoretisk forskning om vad värdegrunden innebar för undervisningen och vilka antaganden den bygger på. Det faktum att värdegrunden uppmanar skolans innehåll till särskilda värderingar som ska förankras och tydliggöras gör den intressant i en analys av historieundervisningen, vilken kan innehålla tydliga moraliska aspekter.

Pedagoger som forskat kring värdegrunden i skolan är till exempel Carsten Ljunggren, Michael Tholander, Tomas Englund, Göran Linde, Anna-Karin Wyndhamn, Kennert Orlenius och David Lifmark.

Ljunggren vänder sig mot en värdegrundad undervisning som syftar till konsensus och lyfter begreppet agonism som en väg för en undervisning i ett pluralistiskt samhälle och hävdar att ”Poängen med agonismen är på denna punkt att olikheter betraktas som berikande även då de *kvarstår* som olikhet”.²⁷⁴ Hans utgångspunkt är att ”politiska och estetiska drivkrafter inte kan särskiljas från tillägnandet av kunskap så länge vi är intresserade av värdefrågor”.²⁷⁵ Lifmark beskriver det han kallar emotioner i samband med värdegrundsfrågor. Han ser inte att emotionerna kontaminerar argumentationen i skolan utan menar att ”Öppenheten för att emotioner är möjliga att förändra, genom reflektioner av vad de består av och rimligheten i dessa omdömen, betraktar jag som en tillgång

²⁷² Adolfsson, C-H, 2013.

²⁷³ Detta beskrivs närmare under avsnittet En mål- och resultatstyrd skola, 1991-2011.

²⁷⁴ Ljunggren, C, 2011 s. 19.

²⁷⁵ Ljunggren, C, 2007 s. 206.

i värdegrundsarbetet”.²⁷⁶ Lifmark menar att strävan efter konsensus kan leda till en ”låtsad social värld” och att denna kan missgynna de som kanske står längst från denna låtsade sociala värld.²⁷⁷ Tholander vänder sig också mot uppfattningen att konsensus kan nås, och riktar sin kritik mot deliberativa samtal, som han uppfattar som strävan efter att komma överens, och menar att de moraliska diskussionerna mer bör innehålla ”passion och polemiska ordväxlingar”.²⁷⁸ Tholanders uppfattning kan förstås som kritik mot Englunds senare forskning, vilken ställer det deliberativa samtalet som en framkomlig väg att implementera värdegrunden i skolan. Englunds poäng kan sammanfattas med att deliberativa samtal bejakar olikheter och att olika argument ställs mot varandra, en tydlig vilja att förstå den andre, och en strävan efter att komma överens.²⁷⁹ Även Linde problematiserar strävan efter konsensus i värdegrunden och beskriver hur uppskattningen av det mångkulturella kan krocka med skolans uppgift att motverka traditionella könsmonster och skriver ”Att motverka traditionella könsmonster är inte någonting som människor från skilda kulturer, religioner och värdesystem är eniga om”.²⁸⁰ Också Orlenius är skeptisk till att värdegrundens uppmaningar kan uppfattas som principer. Han menar att den måste tolkas, och när den gör det förstås den utifrån ett språk och en kultur. Det får honom att snarare uppfatta den som prioriteringar och inte som principer.²⁸¹ Wyndhamns avhandling syftar till att ”analysera hur värdeöverföring och kritiskt tänkande artikuleras och utmanas i svenskundervisningen i gymnasieskolan”.²⁸² Resultaten pekar på att undervisningen i större utsträckning disciplinerar eleverna än förbereder dem för kritiskt tänkande. Wyndhamn pekar också på att undervisningen på studieförberedande program i större utsträckning förbereder för elevens kritiska tänkande än undervisningen på hant-

²⁷⁶ Lifmark, D, 2010 s. 291.

²⁷⁷ Lifmark, D, 2010 s. 297.

²⁷⁸ Tholander, M, 2005 s. 115–120.

²⁷⁹ Englund, T, 2000 s. 6.

²⁸⁰ Linde, G, 2001 s. 24.

²⁸¹ Orlenius, K, 2003 s. 30–35.

²⁸² Wyndhamn, A-K, 2013 s. 195.

verksprogrammen.²⁸³ Sammantaget har den pedagogiska forskningen problematiserat huruvida det är önskvärt eller inte med en värdegrund med oförytterliga värden, vilka kan uppfattas som att de begränsar ett fritt meningsutbyte, och som strävar efter konsensus.

Även filosofer har forskat om värdegrunden. Torbjörn Tännsjö är utifrån sin disciplins förståelsehorisont djupt kritisk till en gemensam värdegrund, som han finner både besynnerlig och otidsenlig. Med filosofens logiska argumentationsteknik, likt Naess, bryter han ner värdegrunden och visar hur den måste leda till ganska radikala uppmaningar om man ska ta den på allvar. Genom att stipulera människolivets okränkbarhet blir självmord, dödshjälp och abort djupt omoraliska handlingar enligt värdegrunden. Filosofiska hållningar som utilitarism, rättighetsetik, dygdetik och moralisk kontraktualism blir också oförenliga att hålla sig till som elev och lärare om de ska följa värdegrunden. Tännsjös lösning är ett ”öppet och förutsättningslöst förhållnings-sätt som möjliggör kritiskt tänkande kring grundläggande värdefrågor”.²⁸⁴ Även filosofen Pia Nykänen är starkt kritisk till värdegrunden i sin avhandling från 2009. Även hennes metod är en slags logisk argumentationsanalys av värdegrunden. Ett av hennes mest slående resultat är mängden av förgivettaganden i värdegrunden. Det gör det svårt att förstå den logiskt.²⁸⁵ Den filosofiska forskningen pekar genom sin argumentation på de spänningar som värdegrunden innehåller.

Etikern Karin Sporre, med feministisk etik som specialområde, har också forskat kring och analyserat värdegrunden. Hon använder feministiska kunskapsteorier för att tolka den utifrån kategorier som kön, klass, etnicitet, sexualitet och ålder. Med dessa utgångspunkter ger Sporre handfasta förslag på hur värdegrunden kan förstås på ett konstruktivt sätt.²⁸⁶

²⁸³ Wyndhamn, A-K, 2013 s. 195–208.

²⁸⁴ Tännsjö, T, 2006 s. 60–65, citat s. 64, i Ögren, M. & Algic, Z. (red), 2006.

²⁸⁵ Nykänen, P, 2009 s. 188.

²⁸⁶ Sporre, K, 2007 s. 115–119.

Litteraturvetaren Malin Alkestrand tar likaså ett pragmatiskt grepp om värdegrunden i sin avhandling, som syftar till att beskriva de ”magiska möjligheter till reflektion som kan uppstå när läsare får följa fantasylitterära karaktärer på deras äventyr in i magiska världar, i vilka verklighetens lagar utmanas, överskrids och ställs på ända.”²⁸⁷ Alkestrand visar hur tre olika fantasyverk kan förstås i förhållande till skolans värdegrund.²⁸⁸

Inom läroplansforskningen finns det starka uppfattningar om att läroplanen inte bara formas inom en given kultur, utan också reproducerar denna kultur och till exempel de olika klasser den rymmer. Sedan värdegrundens tillkomst har den också beskrivits som en del av läroplanen vilken befäster särskilda tankar och minskar utrymmet för andra. Denna forskning pekar mot att en bekräftande historieundervisning skulle vara en logisk del i en sådan läroplan. Samtidigt finns det läroplansforskning som inte ifrågasätter, utan snarare vill omsätta läroplanen i god praxis, och som därför sysslar med hur-frågor.

I det följande avsnittet presenteras forskning som till innehållet mer direkt ansluter till ämnet historia. Den tidigare forskning som då är aktuell är den som tydligt svarar mot några för studien viktiga kriterier; dels ska den behandla svensk skola, allra helst grundskola, i den formella läroplanen, dels ska den behandla hur syftet med historieämnet kan uppfattas.

Thomas Englund har, som tidigare nämnts, i sin forskning analyserat den svenska skolans läroplaner utifrån såväl ett tydligt maktperspektiv som Jensens historieundervisningskategorier. Enligt Englund formas skolans fostransuppdrag av ideologier som omger den.²⁸⁹ Han beskriver tre olika, som han kallar det, utbildningskonceptioner, vilka har påverkat skolans undervisning: den patriarkaliska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska.²⁹⁰ Den demokratiska utbildningskonceptionen beskriver Englund som dominerande från 1960-talet fram till 1980-talets början. Skolans

²⁸⁷ Alkestrand, M, 2016 s. 9.

²⁸⁸ Alkestrand, M, 2016.

²⁸⁹ Englund, T, 2005 s. 139–172.

²⁹⁰ Englund, T, 2005 s. 139–172.

viktigaste uppgift blir under perioden att göra upp med det orättvisa och ojämlika samhället. Englund menar också att Lgr 80 är mer emanciperande än tidigare läroplaner. Skolan beskrevs som ett medel att utveckla och förverkliga demokrati och jämlikhet. Återigen erkändes ett samhälle med konflikter menar Englund. Han beskriver denna utbildningskonception som nära den Jensen betecknar som kategorial.²⁹¹ I senare forskning har Englund hävdats att läroplanen från 1994 inte alls tillvaratog det emanciperande uppdraget, men att det återkom under 2000-talet med grundtankar i styrdokumentet som understödde en deliberativ demokrati och deliberativa samtal i skolan.²⁹² Alltså ett omprövande förhållningssätt till historia med utgångspunkt i en kommunikativ etik för att använda begreppsapparaten i denna studie.

Även Johan Sandahl beskriver en omprövande historieundervisning i sin sammanläggningsavhandling. I den har han analyserat ämnena historia och samhällskunskap i Gy 11, såsom ämnen vilka förväntas bidra till medborgerlig bildning och fostran.²⁹³ I en av sina artiklar analyserar han dessa ämnen i kursplanerna för historia och samhällskunskap för gymnasiet. Sandahl menar att historieämnet måste förstås som ett ämne vars syfte är medborgar-kompetens genom subjektets förmåga att handla politiskt utifrån egna ställningstaganden. Historia beskrivs i kursplanen som "konstruerade världsbilder" och att kanonberättelser därför också ska kunna ifrågasättas. Sandahl skildrar historieämnet i den formella läroplanen som ett användbarhetsämne, där eleven själv ska kunna orientera sig och förstå hur andra använder historia. Med sig får eleverna tankeredskap för att självständigt kunna orientera sig. Sandahl är positiv till historieämnets, som han kallar det, didaktisering, och skriver att ämnet har kommit längre än samhällskunskapen, och att det därför kan hjälpa eleverna i deras samhälls-

²⁹¹ Englund, T, 2005 s. 139–172, Englund, T, 2015 s. 189–190, i Ljunggren, I, Unemar Öst, I & Englund, T. (red), 2015.

²⁹² Englund, T. 2005 s. 139–172, Englund 2015 s. 189–190, i Ljunggren, I, Unemar Öst, I & Englund, T. (red), 2015.

²⁹³ Sandahl, J, 2015 s. 11, 19.

liv.²⁹⁴ Med föreliggande begreppsapparat tolkar Sandahl kursplanen i historia som att den uppmanar till ett omprövande förhållningssätt till historia.

Kristina Ledman menar att 2000-talets syn på historieämnet i politiska dokument och nationella styrdokument har varit som ett ämne för att "bidra till deras [elevernas] förmåga till självständighet och kritiskt förhållningssätt".²⁹⁵

Sergej Ivanov har gjort en komparativ studie över hur syftet med kritiskt tänkande inom historieämnet uttrycks och förstås i tre länder, Sverige, Ryssland och Australien. Han studerar detta på det han kallar mikro-, meso- och makronivå. Studien görs i gymnasieskolan och motsvarande skolsystem i Ryssland och Australien. Makronivån innebär en studie av de nationella styrdokumenterna och hur kritiskt tänkande beskrivs där. I Sverige menar Ivanov att kritiskt tänkande i läroplanen beskrivs som en förmåga att kunna ifrågasätta och argumentera för sin egen ståndpunkt. I den svenska kursplanen för historia på gymnasiet uppfattar han att det kritiska tänkandet omförhandlas till att innebära en förmåga att kunna granska källor kritiskt.²⁹⁶ En kompetens som måste betraktas som smalare än de Englund, Sandahl och Ledman beskriver, men likväl ett kritiskt tänkande, och en del av ett omprövande förhållningssätt till historia.

Niklas Ammert använder Blooms reviderade taxonomi för att kategorisera önskvärda kunskaper i historieämnet i styrdokumenterna. Analysen sträcker sig från 1919 till 2011. Ammert söker likheter och skillnader över tid. Som likhet över hela tidsperioden anger han att eleverna förväntas ta ett utvalt stoff till sig. Under de senaste 50 åren är även önskemål om elevernas kritiska tänkande i historieämnet en likhet över tid. Som en uttalad skillnad beskriver Ammert urvalsprinciperna för stoffet, från ett stoff som fostrar till fosterlandskänsla till ett som ger en medborgerlig fostran. Ju längre fram vi kommer desto fler olika slag av kunskapsdimensioner be-

²⁹⁴ Sandahl, J, 2015 s. 65–68, Sandahl, J, 2014.

²⁹⁵ Ledman, K, 2015 s. 32.

²⁹⁶ Ivanov, S, 2016.

rörs inom historieämnet: under 1960-talet betonas förståelse, under 1980-talet en handlingsorienterad hållning, och i slutet av perioden betonas flera olika typer av förmågor. Ammert sammanfattar det som att ”de kognitiva processerna vidgas till att omfatta nästan hela uppsättningen förmågor i Blooms reviderade taxonomi”.²⁹⁷ En sådan tolkning bör rimligen leda mot ett omprövande förhållnings-sätt till historia, eftersom både analys och synteskunskaper finns med, och eftersom eleven själv ska skapa kunskap på en del nivåer.

Thomas Nygren, som undersöker hur internationella riktlinjer för historieundervisningen har påverkat den formella, uppfattade och upplevda läroplanen i Sverige, beskriver däremot hur den formella läroplanen under 1990-talet mycket kom att handla om ”basic values rather than a question for the subject of history specifically” när det handlade om internationell förståelse.²⁹⁸ Det blir emellertid svårt att förstå hans resultat i föreliggande delstudie, eftersom han så specifikt jämför den formella läroplanen med en internationell, vilken han tolkar som idéernas läroplan.

Däremot tycks det ganska klart att den forskning som mer inriktat sig på en analys av hur ämnet historia de senaste decennierna har beskrivits i läroplanen, också beskriver styrdokument vilka uppmanar till en omprövande historieundervisning.

Disposition i de avsnitt som behandlar källmaterialet

Nu följer fyra avsnitt, under huvudrubriken En mål- och resultats-tyrd skola, där källorna i studien analyseras. De tre första avsnitten behandlar i tur och ordning aspekterna i analysmodellen. Första avsnittet beskriver således huruvida historieämnet i den formella läroplanen kunde uppfattas som ett ämne med främsta syfte att eleverna skulle vara historia eller att de snarare skulle göra historia. Det andra avsnittet beskriver hur tiden tolkades i den formella läroplanen och hur det påverkade hur syftet med historieämnet kunde förstås. Det tredje avsnittet beskriver hur kunskapssynen i den formella läroplanen såväl i bred bemärkelse som mer specifikt i

²⁹⁷ Ammert, N, 2013 s. 25–40, citat s. 40.

²⁹⁸ Nygren, T, 2011 Paper II s. 42.

just historiekursplanerna påverkade vilken typ av berättelser som historieundervisningen skulle bestå av och vem som skulle skapa berättelserna och berätta dem. Varje avsnitt inleds med en hänvisning till analysmodellen, och vilka delar av denna som är aktuella. Därefter följer ett citat ur någon av läroplanerna som användes under perioden. Citaten visar hur spänningen mellan ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till historia kan ha sett ut. Därefter behandlas i följande ordning förarbeten till gällande läroplaner, läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 med tillhörande kursplaner i historia och till sist statliga myndigheters, främst Skolverkets, tolkningar av dessa. Först beskrivs källornas eventuella uppmaningar till ett bekräftande förhållningssätt till historia och därefter deras eventuella uppmaningar till ett omprövande förhållningssätt. Sista avsnittet sammanfattar resultaten.

En mål- och resultatstyrd skola, 1991-2011

Skolans organisation skulle under den undersökta tjugoförårsperioden genomgå stora förändringar. Honnörsorden för denna förändring var decentralisering och den fria marknaden, med kommunaliseringen 1989 som huvudreform, och fria val med friskolereformen och den så kallade elevpengen 1992 som följande reformer. Ansvaret för undervisningen förflyttades under perioden från staten till kommunerna, och elever började flytta från kommunala skolor till privata. Med sig tog de elevpengen, ett nytt sätt att finansiera skolan, där en summa pengar följde med den enskilda eleven till den skola hon valde att gå på. Valfrihet, jämförbarhet och konkurrens sågs som medel för ökad effektivitet för undervisningen, och skolan skulle därför också vara mål- och resultatstyrd. Det innebar att staten genom styrdokumentet satte målen för skolan, medan huvudmännen, det vill säga kommunerna eller privata skolägare, skulle genomföra undervisningen. Tillsammans skulle de utvärdera resultaten i förhållande till de statligt uppsatta målen. Mål skrevs också för elevens medborgerliga fostran i läroplanens kapitel ett, allmänt kallat skolans värdegrund. Skolöverstyrelsen lades ner 1991 och Skolverket fick huvudansva-

ret för utvärderingarna av skolan, från 2008 med hjälp av Skolin-spektionen. Den första läroplan som skrevs under denna period, Lpo 94, med tillhörande kursplaner, fick mycket kritik. Målen var för många och för svårtolkade för att användas i utvärderingarna av skolan. Detta kritiserades i utredningen SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. År 2011 implementerades därför en helt ny läroplan, med ambitionen att förtydliga målen i läroplanen. Innan dess hade reviderade kursplaner kommit 1996 och år 2000.²⁹⁹ Även kunskapskraven i Lgr 11 fick snart kritik för att vara svåransända, inte minst för att förstå de olika betygsstegen.³⁰⁰

Vara eller göra historia

Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.

Alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.³⁰¹

Ovanstående stycke ur läroplanen från 2011 under rubriken "Saklighet och allsidighet" visar den spänning som fanns i den formella läroplanen. En spänning mellan en utgångspunkt i monism och kollektivets uppfattningar å ena sidan och en utgångspunkt i pluralism och individualism å andra sidan. Individens möjlighet att uttrycka egna åsikter och uppfattningar skulle vara stor inom det

²⁹⁹ Lundgren, U, 2014 s. 101–138, i Lundgren, U, Säljö, R. & Liberg, C. (red), 2014, Larsson, H. A, 2011 s. 84–111, Richardson, G, 2010 s. 159–186.

³⁰⁰ Se t. ex. Alvé, F, 2012.

³⁰¹ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 7.

som var de grundläggande värdena. Likaså skulle undervisningen vara saklig och allsidig. Föräldrar som uppfattade och erkände samma värden som skolan kunde skicka sina barn till skolan förvissade om att barnen inte skulle bli ensidigt påverkade till fördel för någon särskild åskådning. Hur mycket de grundläggande värderingarna avgränsade individens frihet, och undervisningens möjlighet till saklighet och allsidighet, berodde givetvis på hur omfattande de var. Detta återkommer vi till.

Kunskapssyn och medborgaruppdrag i de läroplaner som gällde under den studerade perioden grundlades i den läroplanskommitté som 1991 fick i uppdrag av dåvarande skolminister Göran Persson att arbeta fram läroplansförslag för grund- och gymnasieskolan. Tankarna om att kunna förena en konserverande kulturarvsuppgift med en mer individuellt betonad, objektiv och omprövande uppgift i skolan, fanns redan i kommitténs betänkande - *Skola för bildning*. Läroplanskommitténs uppfattningar, vilka hade bäring i periodens båda läroplaner, fick också återverkningar på hur kursplanerna i historia senare kunde läsas och förstås. I Läroplanskommitténs betänkande fastslås att:

Kultur i vid mening kan ses som medvetande om vad som är gemensamt i en viss krets, men också det omedvetna, som uppfattas som självklart utan att det är formulerat. Alla föds in i denna delvis osynliga och "naturliga" kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärande och kulturbyggare. För den enskilde är kulturen odelbar, men i mötet med andra kulturer är den sammansatt. Olika delkulturer hänger samman med sådant som social bakgrund, kön och etnisk tillhörighet. Därför kan vi inte bara tala i abstrakt mening om en kultur, vi måste känna igen olika kulturer som sammanvävs i olika kulturmönster. En identitet som "kvinna" och som "svensk" står inte, utom under speciella omständigheter, i motsättning till en identitet som "europé".³⁰²

³⁰² SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 89.

Citatet från slutbetänkandet av Läroplanskommittén visar en förhoppning om att kulturförändring, ”utom under speciella omständigheter”, skulle kunna ske odramatiskt genom att ”olika kulturer [...] sammanvävs i olika kulturmönster”. Det kan förklara läroplanens dubbla tankeoperation, om att skolan såväl skulle tillåta skilda uppfattningar, som att hävda de grundläggande värden som fanns i läroplanen. Läroplanskommittén uttryckte även liknande tankar om just historieämnet i betänkandet *Kursplaner för grundskolan*, som kom efter huvudbetänkandet.

Historieämnet innefattar en viktig del av det kulturarv som skolan skall föra vidare. Det skall lägga en grund för att eleverna skall vilja ta över, kritiskt granska och utveckla det gemensamma historiska arvet. På så sätt tillägnar sig eleverna en personlig och kollektiv kulturell identitet.³⁰³

Historieämnet beskrevs som att det samtidigt skulle underbygga en samhällelig förändring, och bevara ett historiskt kulturarv. Denna process inom historieämnet beskrevs som neutral och konfliktfri. Även för historieämnet framställdes sålunda en undervisning som innebar att eleverna både skulle vara och göra historia som något oproblematiskt. I en sådan process tänktes både individen och kollektivet hitta kongruenta identiteter, när dessa sedan tillsammans skulle ”utveckla”, med en annan semantisk innebörd än förändra, det ”gemensamma historiska arvet”. Kulturarvet skulle alltså förbättras när enskilda individer, med rötter i olika kulturer, möttes i historieundervisningen och gemensamt skapade något nytt.

Tolkat utifrån föreliggande studies teoretiska utgångspunkter och uppfattningen att vårt historiemedvetande både innehåller delar som varandes historia och processer som innebär görande av historia blir det tydligt att citaten ringar in förväntningar på att historieämnet skulle understödja båda dessa processer. Historia uppfattades å ena sidan som ett ämne vilket både bevarade och bekräftade en viss uppfattning om det förflutna, och å andra sidan

³⁰³ SOU 1993:2, Kursplaner för grundskolan, s. 85.

som förberedde eleverna på att kunna ompröva historia och kultur för att gemensamt med andra elever skapa något nytt. Uppfattningen tycks samtidigt djupt existentiell i det att den enskilda människans vara, här i form av identitet, beskrivs som "odelbar".³⁰⁴ Först i mötet med andra, som Habermas kommunikativa etik förespråkar, kan vi hitta ny mening, det som i citaten ovan beskrivs som utveckling av kulturen. Men när förväntades historieundervisningen i den formella läroplanen bekräfta en viss uppfattning om det förflutna och ett visst kulturarv och när förväntades den ompröva och utveckla uppfattningen om det förflutna och kulturarvet? En sådan tydlig uppdelning går inte att finna i källmaterialet, där båda processerna ständigt vävs samman.

I de följande avsnitten beskrivs trots det en sådan uppdelning där källorna har tolkats utifrån studiens analysmodell. Först beskrivs skolans uppdrag genom dess allmänna fostrans- och kunskapsuppdrag i den formella läroplanen. Dessa uppfattningar och anvisningar för skolarbetet påverkar givetvis även hur historieämnets uppdrag måste förstås. Tolkningar av historieämnets beskaffenhet följer efter det att skolans allmänna uppdrag har beskrivits.

Skolans uppdrag som att Vara historia

I detta avsnitt kommer källorna, vilka behandlar skolans allmänna kunskapsuppdrag och medborgarfostran att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring Vara eller Göra historia. Det är uttrycken för att Vara historia som har använts som analysredskap här. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de uppmanar till önskade värderingar hos eleven, om de ligger nära traditionerna i sina formuleringar samt om det förflutna ska tolkas på ett särskilt och bekräftande sätt.

I läroplanens så kallade portalparagraf, den som beskrev hela skolans uppdrag, placerades skolans fostrans- och kunskapsuppdrag i en tydlig kulturell kontext. Följande angavs som skolans etiska grundvalar i både Lpo 94 och Lgr 11:

³⁰⁴ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.³⁰⁵

Skolans uppdrag skrevs in i en tydlig kulturell kontext som såväl skulle påverka undervisningens innehåll som elevernas personliga värderingar. Ett genomgående perspektiv i den formella läroplanen under den period som beskrivs här innebar att beskriva hur kollektiva och ”djupt förankrade värderingar i det svenska samhället” skulle genomsyra utbildningen. Citatet är från skolminister Göran Perssons kommittédirektiv till läroplanskommittén 1991.³⁰⁶ Läroplanskommittén beredde underlaget för den proposition som låg till grund för beslutet om läroplanen från 1994, Lpo 94. Kommittén fick senare, efter val och en ny borgerlig regering, ett tilläggsdirektiv av skolminister Beatrice Ask. Skolans uppdrag förankrades i detta direktiv ännu tydligare i kulturella och kollektiva värderingar:

Skolans verksamhet är inte och skall inte vara värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på de etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land. Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund, kan acceptera. Det är angeläget att skolan präglas av dessa värden såväl innehållsmässigt som vad gäller arbetsmetoder och att utbild-

³⁰⁵ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 5, Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 7.

³⁰⁶ Kommittédirektiv 1991:9, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14

ningen bidrar till att stärka förmågan att göra etiska ställningstaganden.³⁰⁷

Ask var tydlig med att de normer hon adresserade, och som skolan skulle förankra hos eleverna, också skulle vara en del av innehållet och metoderna i skolarbetet. En sådan anmodan till historieundervisningen gav ett tydligt uppdrag om att bekräfta det samtida samhället och dess värderingar. Läroplanskommittén ställde sig bakom uppfattningen att också värden måste tillhöra skolans innehåll och menade i sitt slutbetänkande att i ett demokratiskt samhälle var det rimligt att alla elever blev ”delaktiga av ett slags gemensamt kulturellt minimum”.³⁰⁸ Dessa värden skulle enligt läroplanen från 1994 tolkas utifrån en ”kristen tradition och västerländsk humanism”.³⁰⁹ Därmed måste också de etiska ställningstaganden, som Ask särskilt efterlyste att eleverna skulle lära sig att göra, snarare luta sig mot ett innehåll förankrat i en särskild tradition, än som en kompetens att genom metoder komma fram till etiskt hållbara ställningstaganden.

Redan tidigt i Läroplanskommitténs arbete med centrala värderingar och normer hade begreppet ”värdegrund” etablerats, som ett begrepp vilket ringade in de värden vilka inte skulle kunna omprövas eller förhandlas i skolans arbete. I efterhand beskrev ordförande i Läroplanskommittén, Ulf P. Lundgren, och huvudsekreterare Berit Hörnqvist, arbetet med värdegrunden i kommittén:

Det var nödvändigt att tala om värden, oförytterliga värden, tydliggöra vilka de var, vilken roll de skulle spela i en läroplan och varför och vilket förhållningssätt man skulle ha till dem. Det var dessa diskussioner som formade det begrepp vi valde att kalla värdegrund – det var de värden som skulle utgöra en grund för skolans arbete.³¹⁰

³⁰⁷ Kommittédirektiv 1991:117, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Nya-direktiv-till-laroplanskom_GFB1117/, 2014-05-14

³⁰⁸ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 51.

³⁰⁹ Utbildningsdepartementet 1998, Lpo 94, s. 5.

³¹⁰ Skolverket 1999, Ständigt. Alltid!, s. 8.

Att tala om en grund bestående av särskilda värden för skolans arbete och att beskriva värdena som oförytterliga pekade inte mot en elev som den kulturbbyggare vilken Läroplanskommittén också syftade till i de inledande citaten, inte heller mot ett görande av historia. Snarare måste det vara kulturbäraren som avsågs i förhållande till värdegrunden och som därmed skulle bära de oförytterliga värdena in i framtiden. På det sättet skulle eleven vara historia, när hon mötte skolarbetet, och som framtida medborgare i Sverige.

Samtidigt som ett kulturarv, förankrat i den kristna traditionen och västerländska humanismen, beskrevs som fundamentet i skolans värdegrund och som ett bärande begrepp för hela skolans arbete beskrevs Sverige som ett land vilket till viss del redan hade förlorat sin kultur på grund av sekularisering, rationalisering och en tydligare vetenskaplig förståelse av världen. Denna antydning om vad kultur var drog tydligt mot en uppfattning om att kulturer är gemenskaper med långa historiska rötter, och med ett tydligt arv av traditioner. Ett kulturarv som innefattade traditioner, författare, konstnärer och religion.³¹¹

Kulturarvet bygger på traditioner som i vår tid till en del är levande, till en del har förlorats. Under det senaste århundradet har, bl. a. genom de vetenskapliga landvinningarna, sekularisering och rationalisering varit några av de utmärkande dragen i samhällsutvecklingen. Den "vetenskapliga" förståelsen av världen har lett till föreställningar om möjligheten att finna rationella förklaringar på allt vilket gjort det svårare att handskas med bl. a. de etiska frågorna. Traditionens värden är inte längre så självklara som riktmärken i livet. Samtidigt finns ett stort behov av gemensamma värden och stöd för individens utveckling av sin livstolkning.³¹²

³¹¹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89-90. Denna uppfattning påminner om Habermas uppdelning av den sociala världen i en personlig livsvärld och en ekonomisk och teknisk systemvärld. Se Habermas, J, 1996 s. 376-395.

³¹² SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89.

Det fanns en oro för att kulturarvet var på väg att försvinna och invandringen beskrevs i samband med det som en utmaning. Uppfattningen att kulturarvet var hotat påverkade också tankarna om hur det mångkulturella samhället skulle mötas. Mötet beskrevs som att ett förankrat kulturarv skulle hjälpa ett "oss" att förstå oss själva när vi mötte "dem". "De" skulle samtidigt uppskattas av "oss" för vilka de var. På det sättet skulle mångkultur inte bara tolereras, utan bejakas och underbyggas av de elever som tillhörde majoritetsbefolkningen och som hade sina rötter i det svenska kulturarvet. Det fanns med andra ord i den formella läroplanen en uppfattning om att majoritetsbefolkningen och dess kulturarv var det som både skulle tolerera andra och vara det som skulle utgöra normen i skolan.³¹³ Agensen tillhörde sålunda majoritetskulturen.

Den ökande kulturella mångfalden skapar behov av en egen kulturell identitet för att förstå andras. Samhället står alltså här inför en uppgift av dubbel karaktär: I ett mer internationellt orienterat samhälle skärps kraven på en fast förankring i den egna kulturen, historien och språket. Samtidigt är det en viktig uppgift inför framtiden att skapa en identitet som kan innefatta och relateras till inte bara det specifikt svenska utan också till en nordisk, europeisk och ytterst global identitet. Förankringen i det egna kulturarvet är en förutsättning för och skall inte ses i motsättning till internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra folk och kulturer.³¹⁴

I läroplanen Lpo 94 förlades det som hade gått under arbetsnamnet Värdegrunden, och som byggt på en uppfattning om ett svenskt kulturarv, till kapitel ett, "Skolans värdegrund och uppgifter". Skolans fostransuppdrag gjordes explicit i läroplanernas kapitel ett och två. Här fastslogs bland annat att,

³¹³ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89–92.

³¹⁴ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89.

- skolan ska förankra de värden vårt samhällsliv vilar på: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta,
- detta ska ske i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism,
- undervisningen skall vara icke-konfessionell,
- internationalisering ställer krav på människor att inse värdena med kulturell mångfald,
- skolan ska motverka traditionella könsmönster,
- skolan ska skapa en känsla av internationell solidaritet.³¹⁵

Samma uppmaningar fanns sedermera med i Läroplanen från 2011.³¹⁶ Uppfattningen innan denna kom till hade snarast varit att dessa värden var ännu viktigare än tidigare. ”Värdegrunden är inte längre given och självklar för många och i många fall saknas en värdegemenskap. Ett mångkulturellt och pluralistiskt samhälle har lett till att synliggöra sprickorna i värdegrunden”, skrev till exempel Gunilla Zackaria och Fredrik Modigh i en rapport utgiven av Utbildningsdepartementet och Skolverket i samarbete år 2000.³¹⁷ Uppfattningen att olika kulturer gjorde sig gällande, vilket utmanade den önskvärda värdegrunden, föranledde senare ett arbete för att förtydliga och förstärka den i skolans verksamhet. Inför arbetet med fortsatt skolutveckling och integration hade regeringen i ett direktiv 2008 angivit att:

Den svenska skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling. Regeringen avser vidta åtgärder för att stärka skolans värdegrundsarbete.³¹⁸

³¹⁵ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 5–9.

³¹⁶ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 7.

³¹⁷ Zackaria, G. & Modigh, F, 2000 s. 47.

³¹⁸ Skr. 2008/2009:24, s.60.

I tankarna om värdegrunden och strävan efter det mångkulturella samhället i den formella läroplanen syns tydligt spänningen mellan elever som "kulturbärare" och "kulturbyggare".³¹⁹ Det fanns en tendens att vända sig till en del av befolkningen som värdegrunden då också särskilt gällde. Det var den del som förväntades lyssna till det som uttrycktes som "vårt" svenska kulturarv och "vårt" samhälles värderingar i läroplanen från 1994. Det var samma del av befolkningen som också skulle inse "de värden som ligger i en kulturell mångfald".³²⁰ Men den kulturella mångfalden fick inte utmana det gemensamma kulturarvet, eller värdegrunden, som skulle uppfattas som det dominerande perspektivet. Det innebar att värdegrunden byggde på uppfattningen om en majoritet som uppfattade och vårdade ett gemensamt kulturarv, där toleransen för den andre som uppfattning tycks ha varit viktigare än att nya kulturella influenser fick ta reell plats inom majoritetskulturen. Den kultur som räknades som norm var den kultur som kunde tolerera det annorlunda, men inte acceptera förändringar i värdegrunden. Resonemanget kan peka mot en förvissning om att om minoriteterna bara erkändes av majoriteten av elever, skulle de också så småningom assimileras in i denna gemenskap och sedan själva underbygga och stärka den. Tolkat så kan uppmaningen att uppskatta mångkultur endast vända sig till majoriteten, medan minoriteterna snarare förväntades söka sig mot likhet med majoritetskulturen. En annan tolkning kan dra mot ett samhälle med tolererade minoriteter, som dels inte räknas till majoritetsbefolkningen, dels inte på samma sätt behövde erkänna värdegrunden. En tredje tolkning kan betyda att en uppfattning som innebär att en kultur förankrad i kristen tradition och västerländsk humanism också är kongruent med alla de kulturer som representerades i den svenska mångkulturen och att det inte finns några spänningar mellan dem underbyggdes. Ej öppet för tolkningar var emellertid det faktum att en majoritet av eleverna skulle omfatta värdegrunden, även i praktisk handling.

³¹⁹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 89.

³²⁰ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 7.

Signalerna om värdegrundens plats i skolan upplevdes som svåra att förstå av lärarna och ledde till att de inte visste om de skulle betygsätta elevers värderingar eller inte. År 2006 hamnade exempelvis Ytterbyskolan i Kungälv kommun i medialt fokus då lärare hävdade att elever med odemokratiska åsikter inte kunde få betyg i samhällskunskap.³²¹ Skolverket reagerade omgående och menade att:

Om en elev förstår och har kunskaper om demokratiska arbetssätt och beslutsformer och i skolarbetet kan praktisera dessa är målet uppnått även om eleven har åsikter och uppfattningar som står i motsats till demokratins principer. Det är elevens kunskaper och förmåga som ska betygsättas – inte elevens åsikter eller beteende.³²²

Skolverket gjorde genom uttalandet en åtskillnad mellan värderingar och beteenden å ena sidan, och kunskaper å andra sidan, som kunskapssynen, vilken genomsyrade läroplanen, egentligen inte underbyggde.³²³ Spänningen mellan Läroplanskommitténs uppfattningar om kunskap och värden och den praktiska bedömningen av elever hade lett till spänningar, som var svåra att reda ut. Individens problemlösningsförmåga och kritiska tänkande var å ena sidan önskvärd, men hennes åsikter och uppfattningar fick samtidigt inte gå emot skolans värdegrund. Det som hade framställts som konfliktfria processer mellan pluralism och monism hade i det praktiska arbetet lett till konflikt.

I den formella läroplanens allmänna delar fanns under perioden många belägg för att tolka historieämnets syfte som att eleverna skulle vara historia. Det samtida samhällets och skolans värdegrund skulle bejakas och internaliseras hos eleven. När eleverna skulle vara kritiska skulle de inte vara det mot värdegrunden. Historieundervisningen skulle ur ett sådant perspektiv därmed bekräfta en viss uppfattning om det förflutna, vilken också under-

³²¹ Göteborgs-Posten 2006-03-29.

³²² Skolverket 2006, Betyg och värdegrund.

³²³ Se tolkningen av kunskapssynen under avsnittet Typ av berättelser.

byggde värdegrunden. Det som en gång hände måste således värderas med värdegrunden som måttstock och också förklaras med människans handlingsmotiv utifrån densamma. Eleverna kunde förvisso förväntas vara kritiska mot det förflutna, men inte mot den tolkningsram de skulle använda. Så måste till exempel strävan efter riktig jämställdhet alltid sett ut så som ett ”vi”, som en del av majoritetsbefolkningen vill säga, uppfattar jämställdhet i samtiden. Ramen för arbetet att ta fram värdegrunden utgjordes av ett kulturarv, vilket vilade på kristen tradition och västerländsk humanism. Därmed kan skolans uppdrag också uppfattas som att det låg nära en viss typ av traditioner.

Skolans uppdrag som att Göra historia

I detta avsnitt kommer källorna, vilka behandlar skolans allmänna kunskapsuppdrag och medborgarfostran att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring Vara eller Göra historia. Det är uttrycken för att Göra historia som har använts som analysredskap här. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de uppmanar till kriterier för kvalitet som ger möjlighet till distansering från traditionerna i sina formuleringar och uppmaningar samt om det förflutna kan tolkas på ett omprövande sätt samt huruvida det ges utrymme för att förflytta eller förändra värderingar.

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden.³²⁴

Citatet, från kapitel två i läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11, placerar skolan och skolans arbete i ett tydligt förhållande till den enskilda individen och hennes egen utveckling. Det kritiska tänkandet presenteras som en kompetens att självständigt ta ställning med hjälp av kunskaper och överväganden. Det kritiska tänkandet förstås här inte som ett visst innehåll, med färdiga kollektiva värderingar

³²⁴ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 13.

grundade på historiska erfarenheter, utan som en individuell vilja att söka svar på frågor. Ett förhållande som med föreliggande studies begrepp främst liknar ett omprövande förhållningssätt till historia. Det är individens unicitet som ska utvecklas i skolarbetet och det är hennes unika kompetens som i framtiden ska bära frukt i samhällslivet. Eleven får därmed själv ansvaret för samhället i framtiden.

Redan i början av 1990-talet hade Göran Persson i den proposition som låg till grund för kommunaliseringen tagit avstånd från den gällande läroplanen, Lgr 80, vilken han beskrev som en normativ läroplan. Nu skulle istället "vetenskap och beprövad erfarenhet" garantera att läroplanen blev professionellt framtagen och till hjälp för lärarna som måste garantera "saklighet" och "allsidighet" i sin undervisning.³²⁵ I direktivet till Läroplanskommittén fanns också ett tydligt fokus på eleverna som individer. De skulle lära sig att "kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av ett visst handlande" och "självständigt söka kunskap och lösa problem".³²⁶

I Läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning* från 1992, och propositionen 1992/93 om ny läroplan, fanns också genomgående idéer om individens möjlighet att själv påverka sin situation och att dra egna slutsatser.³²⁷ Idéerna om individen fick genomslog och i portalparagrafen i läroplanerna fastslogs att :

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.³²⁸

³²⁵ Proposition 1990/91:18, Om ansvaret för skolan, s. 3–4, 100.

³²⁶ Kommittédirektiv 1991:9, [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/)

Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14.

³²⁷ SOU, Skola för bildning, 1992:94, Proposition 1992/93:220, En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.

³²⁸ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 5, Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 7.

Skolans kärnuppdrag presenterades i både läroplan 1994 och 2011 som att tillhandahålla individen möjligheter att utvecklas för att sedan själv kunna forma samhället i framtiden.

I Skolverkets stora utvärdering av grundskolan 2003 användes den synen på uppdraget. Om kunskap sades:

Lpo 94 innebar en ökad betoning av funktionella kunskaper, vilket innebär att de värderas utifrån sin vikt och användbarhet för personlig utveckling, för samhällsmedborgarskap och som en grund för fortsatt utbildning. Utgångspunkten är eleven, vilket tydliggörs genom att de första målen att sträva mot i avsnittet "Kunskaper" anger att varje elev ska utveckla nyfikenhet och lust att lära, utveckla sitt eget sätt att lära och sin tillit till den egna förmågan.³²⁹

Skolans medborgaruppdrag beskrevs som tydligt individualistiskt och starkt emanciperande. I kongruens med en sådan syn på individens möjlighet att själv förändra utrymmet för sina handlingar kan man också under hela den studerade perioden följa en syn på kultur som något föränderligt vilken ständigt utsätts för möten som påverkar, sliter och utmanar den. Följande skrev till exempel Skolkommittén, tillsatt av skolminister Ylva Johansson 1995, om kultur i sitt slutbetänkande:

I en skola för alla möts olika kulturer. Där finns också förutsättningarna för ett jämställt möte. Ett möte där ömsesidigheten är grunden, en ömsesidighet som förutsätter en respekt och en vilja att överskrida gränser och att låta sig påverkas – för att tillsammans utveckla en ny kulturell mening. Då får inte majoritetskulturen representera normen och minoritetskulturerna undantagen, som ska anpassa sig.³³⁰

³²⁹ Skolverket 2004, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport, s. 18.

³³⁰ SOU 1997:121, Skolfrågor, s. 287.

På det sättet gavs inte bara individen, utan också minoriteters kollektiv, möjligheter att förändra den tradition som värdegrunden byggde på. Hur skulle de "oförytterliga" värden som Ulf P. Lundgren hänvisat till i arbetet med värdegrunden tolkas i detta sammanhang?³³¹

Uppmaningen om att skolan måste ta hänsyn till individen och hennes utveckling hade redan innan kommit från stora och viktiga utredningar vilka handlade om framtidens demokrati och ekonomi. Idéerna om individens ansvar var starka inom denna kontext. Skolan beskrevs som en viktig del för att ge individen större utrymme att själv ansvara för demokratin. I centrum stod en uppfattning om att den svenska kollektiva modellen stod vid vägs ände och att Sverige, för att klara sig ekonomiskt, måste bygga samhället utifrån en annan modell. Maktutredningen hade tillsatts 1985 av statsminister Ingvar Carlsson för att analysera makt och inflytande i det svenska samhället. I slutbetänkandet från 1990, *Demokrati och makt i Sverige*, uttrycktes en stark uppfattning om att det behövdes en ny svensk modell med individen i centrum för att stärka tron på demokratin hos gemene man.³³²

I början av 1990-talet gick Sverige in i en ekonomisk kris. En ekonomikommission tillsattes under ledning av nationalekonomen Assar Lindbeck. Kommissionen lade fram sitt slutbetänkande 1993, *Nya villkor för ekonomi och politik*. Kommissionen menade att politik och ekonomi inte längre kunde särskiljas och att "ekonomins kris kan också bli demokratins kris". En mörk framtid målades upp i det fall inget gjordes. Lösningen på krisen och kursen mot en ljusare framtid stavades den ansvarstagande individen på en marknad full av valmöjligheter.³³³

En demokratiutredning tillsattes år 1997 för att, som det stod i direktivet, "belysa de nya förutsättningar, problem och möjligheter som det svenska folkstyret möter inför 2000-talet".³³⁴ I di-

³³¹ Skolverket 1999, Ständigt. Alltid!, s. 8.

³³² SOU 1990:44, Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport, s. 393.

³³³ SOU 1993:16, Nya villkor för ekonomi och politik Ekonomikommissionens förslag: betänkande, s. 20.

³³⁴ Dir. 1997:101.

rektivet till utredningen målades också ett kristillstånd för Sveriges demokrati upp. Den ekonomiska krisen under 1990-talet sades ha ökat misstron mot demokratin, och minskat engagemanget för samhället. Snabba tekniska förändringar, globaliseringen och den statsfinansiella krisen antogs utmana demokratin. Samma hot som både Göran Persson och Läroplanskommittén pekade på. År 2000 presenterade Demokratiutredningen sitt betänkande, *En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet*.³³⁵ I betänkandet talades det om en moralisk ordning som behövdes för att hålla liv i den tillit bland medborgare som en fungerande demokrati behöver. Den tilliten måste varje medborgare själv ansvara för slogs det fast i betänkandet. Så flyttades ansvaret för demokratin över till den enskilda individen. Det var en naturlig följd av en samtida tanke-doktrin som betonade att:

Varje tecken på att den offentliga makten önskar kontrollera det civila samhället måste bedömas kritiskt.³³⁶

Det var i detta sammanhang som den individuellt aktiva medborgaren efterfrågades. Hon skulle ersätta den kollektivt fostrade medborgaren som implicit framställdes som stöpt i den svenska modell, som nu så skarpt kritiserades, och som gjorde henne oförmögen till egna initiativ. Aktivitet beskrevs i Demokratiutredningen som att det i sig genererade demokrati och tillit. Inte minst utbildningsväsendet och skolan framställdes i betänkandet som att de hade en viktig uppgift i att forma medborgarna efter denna målbild.

Det som gör demokratin till demokrati är inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill. Utbildningssystemet är en central mötesplats för skilda kulturer och synsätt. Där kan vi utveckla en förmåga till samtal och ömsesidig respekt, respekt kring de frågor som binder oss samman:

³³⁵ SOU 2000:1, *En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet*.

³³⁶ SOU 2000:1, *En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet*, s. 20.

Hur ska vi umgås, hur ska samhället utformas, och hur ska vi lösa konflikter utan våld eller hot om våld?³³⁷

Demokratiutredningen beskriver här en undervisningssituation som starkt påminner om Habermas kommunikativa etik. Demokratins kärna är i sammanhanget det jämlika samtalet mellan olika parter. Tron på att det samtalet kunde leda till en vitalisering av demokratin var stor. Det var i detta samtal, nedan beskrivet som en demokratisk arena, som också det förflutnas trauman skulle behandlas och i ett gemensamt avståndstagande stärka demokratins själ.

Den moderna historien och dess samhälleliga konsekvenser, exempelvis nazismens och kommunismens illdåd samt dagens rasistiska idévärld, är inte exempel på vilka kunskaper som helst; de är moraliskt problematiserade kunskaper som bör stå på skolans dagordning. Skolan får emellertid inte bara till uppgift att lära ut kunskaper om demokrati, moral och kritiskt tänkande (bl. a. kring mediernas nyhetsförmedling). Den måste vara en demokratisk arena; eleverna måste få uppleva demokrati i praktiken.³³⁸

Sammantaget presenterade Demokratiutredningen en undervisning som inte bara skulle undervisa om det förflutnas mörka skeenden och övergrepp mot mänskligheten. Eleverna skulle också genom vitala samtal och egna ståndpunkter få dra slutsatser om vad det förflutna kunde lära dem innan de mötte framtiden som medborgare.

Aktiva och deltagande elever/medborgare beskrevs som demokratins räddning och sågs som en tillgång, medan passiva elever/medborgare uppfattades som ett hot mot demokratin i den formella läroplanen. Individen var det viktiga och skulle stärkas. Hennes agens och kritiska tänkande kunde rädda framtiden från de hot som beskrevs. Förändringar framställdes i samband med det

³³⁷ SOU 2000:1, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet, s. 242.

³³⁸ SOU 2000:1, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet, s. 242.

inte bara som möjligt utan även som önskvärt. Emanciperade individer och olika kulturer som möttes kunde ge nya perspektiv och en distansering från de traditioner som var. Det som garanterade kvaliteten var inte värderingar utan individuellt kritiskt tänkande och förmåga till överväganden grundade på kunskaper och etik. Olika kulturer och individer skulle i möten bidra till att omtolka kulturen. En sådan uppmaning kan rimligen tolkas som att det förflutna kunde tolkas på nya sätt och att grundläggande värden kunde ifrågasättas.

Hur hanterade historieämnet i den formella läroplanen ett medborgaruppdrag som spände mellan att å ena sidan vara en särskild tradition med särskilda värderingar och att samtidigt göra ett samhälle och pröva nya värderingar?

Historieämnet som vara och/eller göra historia

Även historieämnet innehöll den spänning som var inbyggd i skolans medborgaruppdrag. Den är tydlig i citatet nedan från kursplanen i historia 1994.

Historieämnet innefattar en viktig del av den kultur som skolan skall föra vidare. Varje kulturkrets och generation definierar det kulturarv man vill överföra till nästa generation utifrån sin tids värderingar och bedömningar. Undervisningen i historia skall bidra till att eleverna tillägnar sig en kulturell identitet. Undervisningen skall lägga en grund för elevernas vilja att granska, påverka och utveckla samhället och kulturen.³³⁹

Historieundervisningens uttalade syfte i kursplanerna var under den studerade perioden främst att utveckla elevens historiemedvetande.³⁴⁰ Hur ett utvecklat historiemedvetande skulle förstås i den formella läroplanen var däremot svårtolkat. Dels pekade uppfattningen om ett utvecklat historiemedvetande mot ett visst inne-

³³⁹ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplanen i historia.

³⁴⁰ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26, Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

håll, och ett särskilt sätt att uppfatta det förflutna på, en kulturöverföring, dels pekade det mot ett historiemedvetande som kunde tolka och omtolka, och påverka och utveckla det samhälle och den tradition eleven befann sig i.

Historieämnet som vara historia

I detta avsnitt kommer källorna, vilka behandlar skolans historieundervisning att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring Vara eller Göra historia. Det är uttrycken för att Vara historia vilka har använts som analysredskap. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de uppmanar till önskade värderingar hos eleven, om de ligger nära traditionerna i sina formuleringar och uppmaningar samt om det förflutna förväntas tolkas på ett särskilt och bekräftande sätt.

I den introducerande texten till de så kallade samhällsorienterande ämnena (SO) i kursplanen från år 2000 framhölls att:

Det är viktigt att varje människa utvecklar ett personligt förhållningssätt och en tillit till demokratins värdegrund som utgångspunkt för sitt tänkande och handlande i politiska, ekonomiska och existentiella frågor.³⁴¹

Uppmaningen gällde inte minst historieämnet. Det fanns under perioden innehåll för historieämnet som tydligt pekade mot ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna.

År 1998 hade Skolverket fått i uppdrag av utbildningsdepartementet att revidera samtliga kursplaner som nu också skulle innehålla kriterier för betyget mycket väl godkänd.³⁴² Enligt Skolverkets egen information hade utgångspunkten för revideringen av kursplanerna varit att kopplingen mellan de enskilda ämnena och värdegrunden skulle tydliggöras.³⁴³ Med kursplanerna 2000 fick de natur- och samhällsorienterande ämnena tillhörighet i var sitt

³⁴¹ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 67.

³⁴² SOU 2007:28, Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan, s. 80.

³⁴³ Skolverket 2000, Reform i rörelse, nr 6.

block, naturorienterande ämnen respektive samhällsorienterande ämnen. För de samhällsorienterande ämnena fanns dels kriterier för det samhällsorienterande blocket som helhet, dels för de enskilda ämnena, samhällskunskap, religionskunskap, geografi och historia. När elevens kunskaper i de fyra ämnena skulle bedömas skulle både de gemensamma och de ämnesspecifika kriterierna användas av läraren.³⁴⁴

Den ämnesgemensamma texten och de gemensamma kriterierna för bedömningen hade ett starkt normativt anslag och om syftet med de samhällsorienterande ämnena stod det bland annat att:

Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling.³⁴⁵

Därmed förankrades synen på att det var just dessa ämnen, däribland historia, som hade ett särskilt ansvar för den medborgerliga utbildningen. Sammantaget innebar den gemensamma ämnestexten för de samhällsorienterande ämnena att historieämnet tydligare knöts till värdegrundens uppdrag. I den gemensamma texten fanns mål som uppmanade till att eleven utvecklade en vilja att: hävda demokratiska värden, ta avstånd från [ställningstaganden] som innebar förtryck och kränkningar, praktisera demokrati i vardaglig handling samt formulera ståndpunkter utifrån demokratins principer.³⁴⁶ De demokratiska värderingar och principer som i sin tur skulle vägleda elevens görande fanns att finna i läroplanens kapitel ett, värdegrunden. I kommentarmaterialet till kursplanen i historia stod om historieämnet att det både tydliggjorde och specificerade läroplanens värdegrund och mål.³⁴⁷ Eftersom värdegrunden främst uppmanade till ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna, innebar också kommentarmaterialets påstående, att den gemen-

³⁴⁴ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 7.

³⁴⁵ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 65.

³⁴⁶ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 68–69.

³⁴⁷ Skolverket 2000, Kommentarer till kursplaner och betygskriterier, s. 39.

samma texten i kursplanen för de samhällsorienterande ämnena, måste förstås med en sådan utgångspunkt.³⁴⁸

Ett sätt att gå varsamt fram och undvika eventuella spänningar mellan elevens egen historieanvändning och de etiska kraven i värdegrunden hade kunnat vara att så långt det var möjligt endast behandla ett neutralt historiskt innehåll. Historieläraren uppmanades emellertid att ta upp ”historiens mörka och destruktiva sidor”. Det var i och för sig inte mycket stoffangivelser som gavs i kursplanen från år 2000, men de riktlinjer som fanns behandlade kunskaper om minoritetsgrupperna i landet, de nationella minoriteterna, social och ekonomisk historia, identitetsfrågor, etniska, religiösa och politiska förföljelser, folkmord, villkor för kvinnor, män, barn, samhällsklasser och olika etniska grupper, det mångkulturella Sverige, miljö och migration. Det enda specifika innehåll som angavs var verkligen en del av en mörk historia, nämligen förintelsen.³⁴⁹ Sammantaget ett historiskt innehåll vilket måste leda till svåra värderingsfrågor och som också hade moralisk och etisk karaktär, där olika perspektiv, minst sagt, var möjliga att anlägga. Eftersom de historiska skeendena skulle knytas till värdegrundens uppdrag måste de emellertid uppfattas och tolkas inom en kulturellt och etiskt given kontext, en kontext grundad i ”kristen tradition och västerländsk humanism”.³⁵⁰

I den nationella utvärderingen av skolan, NU-03, konstaterade Skolverket år 2003 att den större tonvikten på värdegrundsmålen i de statliga styrdokumenterna från 2000 hade fått genomslag i ämnesundervisningen. Lärarna uppfattade värdegrunden som skolans viktigaste uppgift. Samtidigt visade ämnesundersökningarna att elevernas kunskaper var lägre än i tidigare undersökningar.³⁵¹ Den stora utvärderingen av skolan, NU 03, följdes upp av undersökningar om enskilda ämnen, så även i historia. I den visade sig många elever ha dåliga faktakunskaper i historia, men

³⁴⁸ Skolverket 2000, Kommentarer till kursplaner och betygskriterier, s. 37–38.

³⁴⁹ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76–80, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172–181.

³⁵⁰ Utbildningsdepartementet 1994, Lpo 94, Lpf 94, s. 5.

³⁵¹ Skolverket 2004, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport.

tyckte samtidigt att det var viktigt att historieundervisningen handlade om demokrati och att som människa vara demokratisk.³⁵² De visade därmed att de bekräftade skolans uppfattning om historieämnet som ett värdegrundsämne. Även andra statliga utredningar om skolans historieundervisning hade under perioden som utgångspunkt för ämnet att det mer var ett innehållsämne med uppdrag att förankra rätt värderingar hos eleverna, än ett ämne som skulle träna deras färdigheter.³⁵³

Med läroplanen från 2011, Lgr 11, skiljdes värdegrunden tydligare från ämnenas kursplaner i allmänhet och deras bedömningsgrunder i synnerhet. Värdegrunden blev därmed inte längre central i bedömningen av elevernas kunskaper i historia. I Lgr 11 fick däremot varje ämne ett centralt innehåll i kursplanen. Ett centralt innehåll vilket undervisningen skulle uppehålla sig vid. Ett urval skeenden från det förflutna till detta centrala innehåll i historieämnet styr i sig självt mot ett bekräftande förhållningssätt till historia. När någon annan än eleven väljer ut vad som ska uppfattas som viktig historia, bekräftas en uppfattning om det förflutna redan i urvalsprocessen av de byggstenar, vilka sedan ska grundlägga elevens historiemedvetande. I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i Lgr 11 stod det till exempel att ”varje kronologiskt avgränsat kunskapsområde har innehållspunkter som är till för att ringa in händelser och skeenden som är centrala för förståelsen av den aktuella tidsperioden”.³⁵⁴ När det redan har bestämts vilka skeenden som ska avgöra förståelsen av en viss period är det inte längre eleven som på egna premisser skapar och förstår dåtiden.

Sverige beskrevs samtidigt genom urvalet som ett välfärdsland, demokratiserat genom kamp, med en historia av resande vikingar som var involverade i kulturmöten och ett Östersjörike (stormaktstiden) präglad av migration och globalt utbyte. Samtidigt tillskrevs innehållet en del värdeord: den stora folkökningen, den

³⁵² Berggren, L. & Johansson, R, 2006.

³⁵³ SOU 2010:10 rapport 1, Kvinnor, män och jämställdhet i historia, s. 72.

³⁵⁴ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 20.

europiska dominansen. Det centrala innehållet rymde även konstateranden som att Sverige har varit ett välfärdssamhälle, är en demokrati och hade rösträtt först efter en tydlig kamp.³⁵⁵ Tolkningar av det förflutna bekräftades sålunda genom det centrala innehållet.

Genom kursplanen från år 2000 var historieämnet hårt knutet till värdegrunden, och skulle förstås genom denna. Historieämnet förväntades därmed ge eleven särskilda värderingar. Dessa var förankrade i en tradition knuten till kristna traditioner och västerländsk humanism. Med den närheten till ett specifikt kulturarv är det svårt att tänka sig möjligheter till omtolkningar av värdena med hjälp av det förflutna. Med kursplanen i Lgr 11 lösgjordes ämnets tydliga koppling till värdegrunden. Samtidigt bestämdes emellertid ett centralt innehåll som eleven förväntades kunna, och använda när hon utvecklade sina förmågor i historieämnet. Ett centralt innehåll som också till viss del redan innehöll en påbörjad intrig, och därmed bekräftade en viss tolkning av det förflutna.

Historieämnet som göra historia

I detta avsnitt kommer källorna, vilka behandlar skolans historieundervisning, att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring Vara eller Göra historia. Det är uttrycken för att Göra historia som har använts som analysredskap. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de uppmanar till egna tolkningar av eleven, om de möjliggör distansering från traditionerna genom kriterier i sina formuleringar och uppmaningar samt om eleven ges möjlighet att se perspektiv på samtidens värderingar.

Eleven kan föra [...] underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.³⁵⁶

³⁵⁵ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 173–177.

³⁵⁶ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 181.

Citatet är kunskapskravet i Lgr 11 för att bedöma elevens kunskaper att resonera om historieanvändning. Citatet rymmer tankegångar, vilka underbygger synen på historia som konstruktivistisk. En sådan tolkning stärks av kommentarmaterialet till kursplanen i historia:

Historieskrivningen är inte neutral utan berättas utifrån något syfte eller i ett specifikt sammanhang. Historia kan vara ett verktyg både för enskilda individer och för grupper att formulera hur de vill uppfattas och vad de vill göra genom att berätta om det förflutna. Historia kan också användas för att skapa familjesammanhållning eller etablera identiteter baserade på till exempel klass, genus, etnicitet, generation eller nationell tillhörighet. Med kunskaper om detta får eleverna möjlighet att upptäcka och förstå när och hur historia används för att påverka människor i olika sammanhang.³⁵⁷

Så motiverades elevernas kunskap om historieanvändning i kommentarmaterialet till kursplanen i historia i Lgr 11. Anslaget är starkt emanciperande, och uppmanar till kunskap som ska möjliggöra för eleverna att avgöra vilken historia de själva vill ta till sig. Ingenting garanterar att eleverna inte förstår skolans egen historieundervisning som en historieanvändning med syfte att påverka dem att omfatta skolans värdegrund i allmänhet och en uppfattning om det förflutna i synnerhet. Med en sådan förmåga hos eleven blir det genast svårare att genom historieundervisningen få henne att tänka och handla utifrån värdegrunden, det vill säga att vara historia, utan att vara medveten om det. I kursplan 2000 hade syftet med historieundervisningen beskrivits som att det skulle:

utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur.³⁵⁸

³⁵⁷ Skolverket 2011, Kommentarmaterial till kursplanen i historia, s. 8.

³⁵⁸ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76.

Förmågan är snarlik, och pekar också mot ett distanserat och kyligt förhållningssätt till det samhälle och den tradition eleven befinner sig inom. Sammantaget kunde den typen av kunskaper ge eleverna en förmåga att: analysera den kultur och värdegrund som skolan byggde på, förklara vilket syfte historieundervisningen hade när den ville förankra en viss kultur hos eleverna samt att förhålla sig kritiska till det uppdrag skolan hade i allmänhet och dess historieundervisning i synnerhet. Var detta verkligen meningen?

I kursplanerna från 1994 och 2000 måste ett utvecklat historiemedvetande förstås genom de kunskapsmål som undervisningen skulle bibringa eleverna. Dessa beskrev förvisso en del innehållskunskaper där meningarna inleddes med "kunskaper om...", men flera mål handlade om att eleven skulle förhålla sig omprövande till det förflutna och till exempel förstå hur något kunde ses ur olika perspektiv och tolkas på olika sätt. Ett mål riktade sig mot att eleven skulle utveckla "förmågan att skildra förlopp och händelser".³⁵⁹ Berättelsen var på det viset tillbaka från 1969 i kursplanen, men nu var det eleverna själva som skulle konstruera berättelser för att sedan också berätta historia.³⁶⁰ På det viset skulle historieundervisningen "stimulera och utveckla elevernas berättarglädje och förmåga att göra framställningar i skrift och tal", som det stod i kursplanen från 2000. Tillsammans med inledningstexten i Lgr 11, "Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning", var ett tydligt syfte med historieundervisningen i den formella läroplanen, att utveckla elevernas historiemedvetande så att de själva kunde tolka och påverka sin omgivning med historiska berättelser. Det var ett starkt individcentrerat syfte, där en konstruktivistisk kunskapssyn också möjliggjorde elevens egna tolkningar och argumentation i sina berättelser.³⁶¹ Syftet med historieundervisningen i Lgr 11 var därvidlag fordrande för den enskilda individen eftersom historia redan i inledningen av kursplanen gavs en förändringskraft: "Ett

³⁵⁹ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26.

³⁶⁰ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26. Det historiska berättandet hade inte funnits med i läroplanen från 1980, Lgr 80.

³⁶¹ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid”.³⁶² Det var individen som skulle erövra historiska förmågor, vilka sedan skulle hjälpa henne att såväl förstå som att förändra sin egen värld. Sådan förändring kräver både distans från den tradition man är i och perspektiv på de värden som denna bär.

Historiemedvetandets utveckling operationaliserades i kursplanen i Lgr 11 genom en vilja att utveckla fyra samverkande förmågor hos eleverna; förmågan att använda en historisk referensram som innefattade olika tolkningar, förmågan att granska, tolka och värdera källor, förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia samt förmågan att använda historiska begrepp.³⁶³ Att den historiska referensramen skulle innehålla olika tolkningar förstärkte ytterligare synen på att ämnet bottnade i den konstruktivistiska kunskapssynen. En referensram innehållandes olika tolkningar inte bara möjliggjorde utan garanterade också eleven att själv få pröva sina kunskaper att resonera med hjälp av historia för att bygga egna resonemang och berättelser med utgångspunkt i det förflutna, och att ta ställning till andras perspektiv.

Det som skulle säkra och möjliggöra bedömning av kvaliteten på elevernas görande av historia, deras berättelser, var de olika historiekursplanernas kunskapsmål, betygskriterier och kunskapskrav. Dessa skulle användas för att bedöma elevernas kunskaper. ”Bedömningen i ämnet historia [skulle] avse elevens utveckling av ett ökat och fördjupat historiemedvetande”, stod det i kursplanen från 1996.³⁶⁴ Bedömningen skulle därvid riktas mot historiska färdigheter som att till exempel se likheter och skillnader samt kontinuitet och förändring mellan olika epoker, förmåga att se samband mellan samhällsförändringar och människors livsvillkor samt elevens förmåga att kritiskt granska historiska framställningar.³⁶⁵ Sammantaget färdigheter som handlade om att eleven

³⁶² Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

³⁶³ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

³⁶⁴ Skolverket 1996, Grundskolan, Kursplaner, Betygskriterier, s. 44.

³⁶⁵ Skolverket 1996, Grundskolan, Kursplaner, Betygskriterier, s. 44–45, Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 79, SOU 2007:28, Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan, s. 327–330.

skulle lära sig att själv hantera det förflutna och kunna möta andras konstruktioner av detta.

Kunskapskraven i Lgr 11, vilka skulle användas för att bedöma elevernas kunskaper i historieämnet, visade också att det var elevernas egna göranden med det förflutna, och andras historie-skrivningar, som skulle bedömas. Kunskapskraven byggdes upp med hjälp av verb där eleverna bland annat förväntades resonera, dra slutsatser, undersöka, jämföra, använda, motivera, tolka och förklara det förflutna. Det var också underbyggnaden i resonemangen, det vill säga att den realhistoria och de källor som användes av eleven stämde och att koherensen hos berättelserna som byggdes var rimlig, som skulle avgöra bedömningen av elevernas historiska berättelser.³⁶⁶

Kritiskt tänkande inom historieämnet lyftes vid ett flertal tillfällen upp som en önskvärd förmåga att utveckla hos eleverna i de kursplaner som den studerade perioden omsluter. Detta beskrevs då dels som en allmän förmåga, dels som en ämnesspecifik förmåga att såväl kunna värdera historiska källor som att kunna analysera andras historiska framställningar.³⁶⁷ Kulturarvet nämndes också som något att förvisso ta hänsyn till, men samtidigt betonades det att ”undervisningen i historia skall lägga en grund för elevernas vilja att granska, påverka och utveckla samhället och kulturen”.³⁶⁸ Det kunde därmed uppfattas som att det var ett metaperspektiv på kulturarvet som eleverna skulle förvärva genom skolans historieundervisning, vilket stämde väl med det emanciperande anslaget i kursplanerna.

I den formella läroplanen betonades under perioden ett omprövande förhållningssätt till historia genom att kursplanerna pekade på att ett utvecklat historiemedvetande innebar att eleven kunde hantera särskilda färdigheter eller förmågor. Dessa innebar att eleven förväntades att själv kunna bygga resonemang om det förflutna, göra egna tolkningar och skapa egna historiska berättel-

³⁶⁶ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 177–181.

³⁶⁷ Utbildningsdepartementet 1994, s. 26, Skolverket 2000, Kursplaner och betygs-kriterier 2000, s. 76, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

³⁶⁸ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26.

ser. Historieundervisningen tog på det sättet ställning för olika tolkningar av det förflutna. Därvidlag är det också lättare att förstå ordet olika i en av de förmågor som historieundervisningen genom kursplanen i Lgr 11 förväntades utveckla; att kunna ”använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer”.³⁶⁹ Olika kunde dels gälla olika tolkningar av historiska berättelser konstruerade utanför klassrummet, men likväl olika tolkningar i elevernas egna berättelser i klassrummet, och kanske till och med olika tolkningar gjorda av samma elev. Med hjälp av kriterier vilka beskrev elevens eget görande, grundlades en möjlighet för eleven att distansera sig från den tradition skolans värdegrund byggdes kring. Med uppmaningen om att eleven dessutom skulle erövra en förmåga som innebar att hon kunde analysera hur historia användes och med vilket syfte, möjliggjordes också reflektioner kring det egna samhället och dess värderingar.

Tolkningar av tiden

I detta avsnitt kommer källorna att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring tid. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de förstår tiden som att det förflutna orienterar oss och dikterar villkoren för vår förståelse eller om tiden kan omtolkas när perspektiven på dåtid, samtid och/eller framtid förändras. Huruvida tiden främst tolkas som kontinuitet respektive kontinuitet och förändring, och om det finns något självklart eftersträvarsvärt i något av tidens tempus.

Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden.³⁷⁰

³⁶⁹ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

³⁷⁰ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

Citatet är från de två första meningarna i kursplanen i historia i Lgr 11. Det visar ett stort inflytande på kursplanen från historiedidaktikens diskurs kring begreppet historiemedvetande decennierna innan kursplanen i Lgr 11 skrevs. Historiemedvetande beskrevs i kursplanen som att förståelsen av det förflutna påverkar vår uppfattning om samtiden och framtiden. Även det omvända kunde emellertid gälla, att samtiden och uppfattningar om framtiden kan påverka förståelsen av det förflutna. Tolkningar av tiden gavs med andra ord en stor kraft och potential i kursplanen från 2011. Sådana tolkningar kan fostra eleven till särskilda uppfattningar om framtiden, då genom färdiga tolkningar av dåtiden och samtiden, men eleven kan också ges egna möjligheter att göra tolkningar av tiden, för att själv se framtida möjligheter.³⁷¹ Hur kunde förståelsen av tiden i den formella läroplanen tolkas?

Som tidigare noterats gick Sverige i början av 1990-talet in i en ekonomisk kris vilket föranledde en serie viktiga betänkanden om framtidens ekonomi och demokrati.³⁷² Snabba tekniska förändringar, globalisering, migration och den statsfinansiella krisen beskrevs i dessa som att de sammantaget utmanade demokratin inom en snar framtid.³⁷³

Det var ett fordrande scenario för den obligatoriska skolan, som målades upp i denna kontext. Om skolan, samhällskunskapsämnet och historieämnet skrev man bland annat i Demokratiutredningen att:

Vi vill särskilt betona skolans ansvar för att förbereda de växande medborgarna för ett deltagande i den stora demokratis frågor. Den måste utveckla kunskaper om och insikter i konkurrerande samhälls- och historieuppfattningar och dess konsekvenser – och själv vara en demokratisk miljö som tillåter oenighet.³⁷⁴

³⁷¹ Se Alvén, F, 2017.

³⁷² SOU 1993:16, Nya villkor för ekonomi och politik. Ekonomikommisionens förslag: betänkande, s. 20, SOU 2000:1, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet, s. 20.

³⁷³ Dir. 1997:101.

³⁷⁴ SOU 2000:1, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet, s. 242.

Demokratiutredningen betonade vikten av medborgarens framtida deltagande i ett demokratiskt samtal. Tiden tycktes, genom utmaningar i allmänhet och mot demokratin i synnerhet, ligga öppen för omtolkningar i ett demokratiskt samtal. Ett samtal som inte minst skulle föras i skolan. Samtidigt var lärdomarna från det förflutna fastlagda, genom att de dels skulle uppfattas som att de pekade mot att samtidens demokratiska system en gång för alla var givet, dels genom att det demokratiska görandet i klassrummet i sig skulle övertyga eleverna om det riktiga i denna analys.³⁷⁵ På det sättet tolkades tiden samtidigt i kontinuitet.

Tolkningen av tiden var i den formella läroplanen under perioden likartad med den som fanns i ovanstående betänkanden. I samband med regeringsförklaringen i riksdagen år 1990, kungjordes av statsminister Ingvar Carlsson att förändringar skulle föreslås för styrningen av skolan och att arbetet med en ny läroplan därför måste inledas.³⁷⁶ I direktivet till den Läroplanskommitté som senare skulle komma att bereda ärendet, beskrev skolminister Persson anledningarna till att en ny läroplan behövdes. Skolministern beskrev en förändrad omvärld vilken ställde nya omfattande krav på skolans innehåll och kunskaper.³⁷⁷ Hans direktiv andades samma orsaker till behov av förändring som Demokratiutredningens betänkande hade innehållit. I direktivet stod att läsa att:

Den tekniska utvecklingen, miljöförändringarna, den omfattande invandringen, Sveriges förhållande till och beroende av andra länder samt strukturomvandlingen i näringslivet har också påverkat uppfattningen om vilka kunskaper och färdigheter som är betydelsefulla.³⁷⁸

³⁷⁵ SOU 2000:1, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet, s. 242.

³⁷⁶ Regeringsförklaring 1990, <http://www.svenskatal.se/19901002-ingvar-carlsson-regeringsforklaringen-1990/>, 2014-05-13.

³⁷⁷ Kommittédirektiv 1991:9, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14.

³⁷⁸ Kommittédirektiv 1991:9, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14.

De utmaningar samhället stod inför skulle enligt skolministern i framtiden mötas med nya relevanta kunskaper och färdigheter förankrade hos de enskilda individerna. Det var den aktiva individen som skulle möta framtidens utmaningar. Men individens sökande efter kunskap för att möta framtidens utmaningar var inte ovillkorlig. Tvärtom fanns det starka traditionella rötter från det förflutna, som Persson också satte sin tillit till, när den nya skolan skulle formas för att kunna möta framtiden.

Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. En fast förankring i det egna kulturarvet skapar goda förutsättningar att förstå både det egna samhället, den kulturella mångfald som finns i Sverige och främmande kulturer.³⁷⁹

Persson ger i citatet en bild av ett vi med rötter i det förflutna. Det är dessa rötter som måste bevaras in i framtiden. Skolministern vände sig till dåtiden, med uppfattningar om ett kulturarv för att möta utmaningarna i både samtid och framtid. Genom en uppfattning om att det fanns ett tydligt arv att förvalta och ta hänsyn till villkorades således omtolkningen av tiden. Det förflutna tycktes i Perssons tolkning innehålla lärdomar, vilka måste få följa med i nya tolkningar av tiden. På det viset blandades en vilja och uppfattning om att tiden måste omtolkas för att kunna möta framtiden, med en övertygelse om att lösningarna på problemen fanns i dåtidens kulturarv. Utmaningarna var nya medan tolkningsramen av dem och utgångspunkterna för att möta dem redan fanns i kulturarvet.

Läroplanskommittén beskrev sedermera i sitt betänkande liknande utmaningar som de skolminister Persson nämnde i direktivet: ungdomar som tillbringade allt mindre tid tillsammans med vårdnadshavarna, en ökad internationalisering, en ny informat-

³⁷⁹ Kommittédirektiv 1991:9, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Uttredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14.

ionsteknologi samt nya och omfattande miljöproblem. Kommitténs lösning var också att individen själv skulle ta ansvar för att kunna möta dessa framtida problem.³⁸⁰ Läroplanskommittén sammanfattade lösningarna på problemen som att det måste ställas allt högre krav på individens förmåga för "omkvalificering, att lära för nya uppgifter", och att man som medborgare måste kunna "anpassa sig till nya situationer".³⁸¹ Framtidens utmaningar skulle individen sålunda själv vara förmögen att möta, när tidens utveckling tycktes gå så snabbt att det var svårt att uppfatta de kommande förändringarna i samtiden. Framtiden uppfattades som osäker och svår att beskriva och genom att vara rustad att ständigt möta nya sorters problem fick individen axla ansvaret för att möta framtidens utmaningar genom att hon skulle lära sig att lära.

Den svenska demokratin, beskriven som med förankring i ett svenskt kulturarv, uppfattades däremot inte som något som måste utvecklas.³⁸² Läroplanskommittén skrev:

De demokratiska traditioner som det svenska samhället bygger på är i en mening grunden för det kulturarv skolan skall förmedla.³⁸³

Snarare uppfattades den svenska demokratin som något som skulle försvaras, förankras och tas med in i framtiden, och den svenska demokratins värderingar framställdes som dyrköpta erfarenheter från det förflutna.³⁸⁴ Det var genom att eleverna lärde sig att förstå och använda demokratin på rätt sätt som framtiden kunde mötas. Det var den uppgiften kulturarvet hade i skolan; att i ett fostransprojekt föra vidare den demokrati som var och som utsattes för utmaningar när tilliten till den blev allt mindre. En given kultur innebar också att kulturen kunde beskrivas i bestämd form singularis, som i det svenska kulturarvet. Ett sådant arv skulle också lä-

³⁸⁰ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 75.

³⁸¹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 108.

³⁸² SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 14, 17, 51, 93, 458.

³⁸³ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 93.

³⁸⁴ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 458.

rarna själva internalisera och symbolisera. Lärarna skulle ”hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i [...] läroplanen och klart ta avstånd från det som strider mot dem”.³⁸⁵

Samtidigt som det kulturella arvet uppfattades som värt att försvara och bevara fanns det under perioden en stark oro att det större kollektivet inte längre med självklarhet bar de värderingar som skolan ville förmedla. År 2000 skrev Skolverket i en rapport om skolans demokratiska arbete att:

Folkrörelsesverige och de civila medborgarsammanslutningarna är på tillbakagång, partier som stora medlemsorganisationer eroderar, och en hög arbetslöshet innebär att stora grupper står utanför den demokratiskolning som sker på arbetsplatserna. Skolorna får allt större betydelse för reproduktion av normer och värderingar.³⁸⁶

Demokratin beskrevs här istället som en kollektiv skolning, och något som utmanades när individer inte längre umgicks i fostrande kollektiv. Reproduktion tycktes viktigare än innovation när det gällde normer och värderingar. I den formella läroplanen fick sålunda individen frihet att själv möta samtidens och framtidens utmaningar, samtidigt som skolans viktigaste roll beskrevs som att föra vidare arvet från det förflutna, den svenska demokratin förklarad genom värdegrunden.

Inom historieämnet fanns det under perioden förskjutningar av hur tiden skulle förstås. I början av perioden uppfattades tiden i historieämnet på ett sätt där det förflutnas realhistoria avgjorde de möjliga tolkningarna av samtid och framtid. Kunskaper om det förflutna skulle således underlätta förståelsen av nutiden och framtiden.

³⁸⁵ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 6.

³⁸⁶ Skolverket 2000, Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning, s. 45.

Undervisningen i historia skall ge eleverna sådana kunskaper att de kan se sig själva och företeelser i nutiden som ett led i ett historiskt skeende. Den skall stimulera elevernas nyfikenhet och lust att utvidga sin omvärld i en tidsdimension och ge dem möjligheter att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som då funnits för människans liv och verksamhet. Undervisningen skall på det sättet utveckla elevernas historiemedvetande och ge dem ett historiskt perspektiv på tillvaron. De kunskaper som eleverna får om det förflutna skall bidra till en förståelse av nutiden.³⁸⁷

De första raderna i den reviderade kursplanen från 1996 utgår inte från tolkningar eller berättelser om dåtiden. Här är det faktiska kunskaper om det förflutna som sätter ramarna för förståelsen av tidens samtid och framtid och som placerar eleven i ett historiskt skeende. Kursplanerna från åren 1994 och 2000 har liknande formuleringar, där det förflutna dikterar möjligheterna att tolka tidens möjligheter i framtiden.³⁸⁸ I dessa kursplaner tog det förflutna ut kursen mot framtiden och ramade in handlingsmöjligheterna för människan. Tiden bekräftades således med utgångspunkt i det som hade varit och skapade på det viset meningsfulla tidsliga helheter.

Det blev emellertid i slutet av den studerade perioden inte längre det förflutna som sådant som ansågs påverka samtiden och synen på framtiden utan förståelsen av det förflutna, vilket, om man drar det till sin spets, inte behöver ha något med det förflutna alls att göra. I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i historia i Lgr 11 uttrycktes det tydligt:

En historisk referensram rymmer kunskaper som anspelar på uppfattningar om dåtiden – uppfattningar som delas av många och som man i olika sammanhang förväntas känna till.³⁸⁹

³⁸⁷ Skolverket 1996, Grundskolan, Kursplaner, Betygskriterier, s. 41.

³⁸⁸ Utbildningsdepartementet, Kursplaner för grundskolan, 1994 s. 26, Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76.

³⁸⁹ Skolverket 2011, Kommentarmaterial till kursplanen i historia, s. 7.

Uppfattningar om något i det förflutna behöver inte ha med källkritiskt belagda fakta om det förflutna att göra. En kollektiv uppfattning om det förflutna som referensram möjliggör diskurser som skapar kollektiv historia, vilken förvisso kan vara starkt orienterande, men som både kan lämna litet utrymme för realhistoriens spår att påverka vår förståelse av det förflutna, och för enskilda individer att göra sina egna tolkningar gällande.

Kommentarmaterialet lyfte samtidigt det faktum att det var elevens egna tolkningar som skulle utveckla hennes historiemedvetande och perspektiv på samtid och framtid.³⁹⁰ Eleverna uppmanades i slutet av perioden sålunda att själva tolka tidens möjligheter i historieämnet. Det gjordes explicit genom att ett av kunskapskraven uppmanade eleverna att tänka om framtiden, och lärarna att bedöma dessa scenarier utifrån elevernas hänvisningar till det förflutna och nuet:

Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer [kulturmöten, migration, politik, levnadsvillkor, förf. anm.] och motiverar sitt resonemang med **enkla/utvecklade/väluvecklade** och **till viss del/relativt väl/väl** underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.³⁹¹

Friheten för eleverna att tolka tidens möjligheter tydliggjordes ytterligare av det faktum att de skulle hänvisa till det förflutna, och inte till skriven historia. Det förflutna måste förstås som allt det som har hänt, men som ännu inte har berättats genom kausala sammanhang, intriger och sensmoral.

Det var ett stort ansvar för eleverna, särskilt som det samtidigt i den formella läroplanen framgick att historia inte i första hand motsvarade ett verkligt förflutet, utan endast uppfattningar om detta. För att ge eleven möjlighet att själv tänka genom tid, och göra historiska utredningar, skulle hon arbeta med historiskt material. Det var ett led i att hon skulle fostras att som medborgare

³⁹⁰ Skolverket 2011, Kommentarmaterial till kursplanen i historia, s. 6.

³⁹¹ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 180–181.

kunna ta ansvar för och påverka framtiden. Redan i början av perioden hade det i Läroplanskommitténs betänkande funnits en tanke om att eleverna skulle bibringas förståelsen av tidens möjligheter genom att skolans historieundervisning skulle "få eleverna att känna sig delaktiga i ett historiskt skeende, i stånd att förstå och påverka utvecklingen".³⁹² Med detta som utgångspunkt måste uppmaningen att eleven "förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden", som det hette i kursplan 2000, förstås som att det var eleven själv som skulle tolka tidens möjligheter och själv skaffa sig ett utvecklat och orienterande historiemedvetande.³⁹³ Med den senare uppfattningen i kursplanen i Lgr 11 att det är uppfattningar om det förflutna som styr handlingsmöjligheterna i framtiden, ges tiden en starkt omprövande möjlighet för eleven att genom sina egna berättelser påverka framtiden.

Under perioden uppmanades eleven i historieundervisningen å ena sidan att själv ta ansvar för framtiden, genom att med egna undersökningar och tolkningar av det förflutna tänka om alternativa framtider. Å andra sidan snävades detta uppdrag av i periodens första del genom att eleverna enligt kursplanerna inte skulle tolka det förflutna, utan lära sig så mycket om det som möjligt för att skaffa sig en beredskap i samtiden och inför framtiden. Tiden förstods på det sättet i kontinuitet och bekräftade helheter. Med kursplanen från 2011 förändrades detta uppdrag, och möjligheten att tolka och omtolka tiden i både kontinuitet och förändring blev större för den enskilda eleven, vilken därmed gavs ett ännu större ansvar för framtiden.

I uppdraget vilade också under hela perioden en överenskommelse om att eleven skulle tolka eller förstå tiden på ett sätt som bekräftade skolans samtida värdegrund, beskriven som sprungen ur ett dåtida svenskt kulturarv. Värdegrunden placerade därmed det eftersträvaransvärda samhället och dess värderingar i

³⁹² SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 218.

³⁹³ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76.

samtiden, med ett ursprung i det förflutna. Det samhället skulle, uppfattades det, emellertid komma att möta nya utmaningar och uppdraget för eleverna och medborgarna var att, med egna idéer, kunna bevara detta samhälle i framtiden trots utmaningarna, inte att förändra dess grundvalar. Därmed tilläts eleven till viss del tolka tidens möjligheter, men hon skulle samtidigt försvara samtidens värderingar.

För att uppdraget skulle vara kongruent med hela den formella läroplanen, kursplanernas omprövande förhållningssätt och värdegrundens bekräftande, skulle eleven förvisso inse och kunna förhålla sig till att tiden kan tolkas och berättas på olika sätt vilket också påverkar vår syn på tiden. Eleven själv skulle emellertid endast tolka tiden på ett sätt som stämde med det som kallades kulturarvet, förstått som ett etiskt kristet och västerländskt kulturarv. På det sättet erkändes möjligheten till olika tolkningar av tiden, men uppmaningen var samtidigt att bekräfta en viss tolkning av den.

Typ av berättelser

I detta avsnitt kommer källorna att analyseras utifrån analysmodellens kolumn kring berättelser. Därmed tolkas källorna utifrån huruvida de uppmanar till berättelser som utgår från skolans Mimesis I eller elevens livsvärld. Om den narrativa kompetensen i Mimesis II avgörs av bekräftelse av en särskild tradition eller kultur i berättelserna som oftast redan finns i läroböcker eller hos läraren, eller om det är elevens förmåga att konstruera egna koherenta berättelser som avgör. Samt om tolkningen i Mimesis III ska bekräfta skolans tradition eller om den ska göras utifrån kriterier om berättelsens koherens.

Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning.³⁹⁴

Dessa rader tillhör inledningen till kursplanen i historia i Lgr 11. De ger stark legitimitet åt den historiska berättelsen som något som

³⁹⁴ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

både skapas av människor och som påverkar omgivningen. För föreliggande studie, som utgår från samma utgångspunkter för berättelsen, blir agensen för skapandet av berättelserna och själva berättandet av dem det intressanta.

Synen på kunskapen, vilket ger förutsättningar för vad historiska berättelser kan vara och vilka som kan berätta vad, beskrivs utförligt i Läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning*. Kunskapen beskrivs där utifrån tre perspektiv. Dessa kan kategoriseras som kunskapens konstruktivistiska aspekt, kunskapens sociala aspekt och kunskapens färdighetsaspekt. Läroplanskommittén ville med sin kunskapssyn tydligt ta avstånd från en syn på kunskap som objektiv och sann.

Teoretisk kunskap är inte en avbildning av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. *Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och provas.* Kunskap är diskuterbar. För att bidra till att skapa en sådan kunskapsuppfattning hos eleverna anges i läroplanen att ämnena *skall ges en historisk dimension*. Det betyder att kunskaperna inte endast skall läras ut som färdiga svar, fria från ett specifikt historiskt sammanhang, utan som svar som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter och speciella sätt.³⁹⁵

Genom citatet tydliggörs alla de tre kunskapsaspekterna. Kunskapen beskrivs som en mänsklig konstruktion. Konstaterandet skjuter kunskapsproducerandet till en argumenterande färdighet. Kunskaperna förstås emellertid också som att de har en historisk dimension. Kunskapen består av svar på frågor som har uppstått i speciella sammanhang. Kunskapen ingår så tillvida också i en tradition och har alltså en social aspekt. Med dessa utgångspunkter för kunskap dröjer sig flera frågor kvar när det gäller de historiska berättelserna i historieundervisningen. Vem ska konstruera och berätta berättelser? Vad ska känneteckna en övertygande argumente-

³⁹⁵ SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 76.

rande historisk berättelse? Vilka ramar ska sättas av historiska "sammanhang" i Mimesis I för hur berättelserna kan se ut? Ska kunskapens historiska sammanhang tillvaratas och föras över mellan generationer, eller ska den dekonstrueras och ifrågasättas?

En konstruktivistisk aspekt av kunskapen låter sig med självklarhet varken lånas till en bekräftande eller en omprövande uppfattning om historieundervisningens berättelser. Det måste kriterierna för ett arguments giltighet avgöra: Är det argumentens stringens och logiska följbahet som avses eller att de bekräftar särskilda kollektiva uppfattningar? Är det kriterier som bejakar, i det här fallet, en berättelses koherens, eller är det kriterier där argumenten ska hämtas ur en social verklighetsuppfattning? Eftersom det är argumentationen som avgör kunskapens giltighet måste det vara kriterierna för kunskapen som avgör om berättelserna ska vara bekräftande eller omprövande. En sådan kunskapssyn kräver därvid tydliga kriterier för hur eleverna ska visa sin kunskap om uppdraget både ska vara transparent för eleven, och möjligt att bedöma för läraren.

Om giltigheten skulle avgöras utifrån kriterier som svarade mot en social syn på verkligheten skulle den vara kongruent med det som jag definierat som en social kunskapsaspekt i den formella läroplanen. Kunskap beskrevs i det sammanhanget som att den endast var kunskap i ett särskilt socialt sammanhang, vilket omfattade särskilda perspektiv och värderingar. Dessa beskrevs som att de var beroende av tid och rum och uppstod i kulturella sammanhang. Kunskapsuppdragets sociala aspekt tolkades som att eleven skulle kunna "förflytta sig från social inkompetens till social kompetens" inom den kultur som skolan stod för.³⁹⁶ Eleven skulle i interaktion med skolans språkliga och sociala sammanhang förstå vilken kunskap som över huvud taget var möjlig innanför skolans ramar.³⁹⁷ Detta innebar också att kunskap från elevens egen livsvärld, som inte var förenlig med skolans uppfattningar, var problematisk då kunskaper måste utgöra en helhet "eftersom elevernas

³⁹⁶ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 73.

³⁹⁷ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 74.

lärande bestäms av den sociala logiken”, som Läroplanskommittén uttryckte det.³⁹⁸ Kunskapens sociala aspekt pekade tydligt mot att de historiska berättelserna i klassrummet måste underbygga och bekräfta skolans uppfattningar i allmänhet och dess uppfattning om det förflutna i synnerhet. Det var sålunda i skolans ”historiska sammanhang” som eleven skulle finna mening och förstå eller konstruera historiska berättelser. Att känna igen, förstå och själv kunna använda i sammanhanget socialt erkända berättelser var nödvändigt för den elev som ville visa sin sociala kompetens inom den givna sociala kunskapsaspekten. Det finns förvisso inget som utesluter en kultur som helt utgår från en argumenterande syn på kunskap. Det innebär att den konstruktivistiska och den sociala kunskapen skulle kunna vara helt kongruenta. Det är kriterierna för argumentationen som avgör detta. Är kriterierna tydliga för vilka argument som är giltiga behöver dessa kunskapssyner inte stå emot varandra. Däremot bestod värdegrunden mer av värderingar än av metodiska kriterier för argumentens giltighet.

Den tredje och sista typen av kunskap som läroplanskommittén beskrev är den jag kallar kunskapens färdighetsaspekt, vilket innebar att eleverna skulle kunna göra något med sin kunskap. För Läroplanskommittén betydde färdighetsaspekten att eleverna måste ”grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition”.³⁹⁹ Att skapa sig ståndpunkter genom förnuftsmässiga överväganden kallade läroplanskommittén att vara en ”kunskapande person”. För att eleverna skulle kunna utveckla dessa gränsöverskridande färdigheter krävdes, menade Läroplanskommittén, en undervisning som inte förväntade sig vissa svar av eleverna utan snarare ett förhållningssätt till kunskap där arbetet var ”målet, [och] förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser” var det viktiga.⁴⁰⁰ För att våga utveckla denna förmåga krävdes att elevernas självförtroende utvecklades så att de

³⁹⁸ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 75.

³⁹⁹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 61.

⁴⁰⁰ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 67.

vågade uttrycka sig. Läroplanskommittén hävdade att om ”man alltför tidigt lägger för stor vikt vid **hur** eleverna formulerar sig och **vad** de säger, kan grunden för att vilja och våga uttrycka sig ödeläggas”.⁴⁰¹ Färdighetsaspekten beskrevs på ett sätt som gjorde att den distanserade sig från den sociala aspekten av kunskap och snarare siktade mot att rusta eleverna att själva kunna göra saker, att vara en ”kunskapande” person utan att vara påverkad av ett ”historiskt sammanhang” eller ”tradition”. Denna kunskapsaspekt beskrevs också som att den vilade på förnuftsmässiga grunder, vilket måste uppfattas som att argumentationen skulle vila mot metod, logik och stringens mer än mot gemensamma sociala och värdemässiga uppfattningar.

Med utgångspunkt i de tre aspekterna av kunskap sammanfattade Läroplanskommittén kunskapssynen i de så kallade fyra f’n, vilka stod för faktakunskap, förståelsekunskap, färdigheter och förtrogenhetskunskap.⁴⁰² Denna kunskapssyn skulle komma att vara grundläggande för båda läroplanerna under den studerade perioden, Lpo 94 och Lgr 11.⁴⁰³ Faktakunskaper skulle förstås som information, regler och konventioner medan förståelse var en kvalitativ dimension vilken handlade om i vilken utsträckning man begrep något eller kunde uppfatta meningen i ett fenomen. Fakta och förståelse skulle uppfattas som varandras förutsättningar så till vida att fakta skulle förstås som ”förståelsens byggstenar”.⁴⁰⁴ Det är inte orimligt att tänka sig att dessa skulle utgöra argumentationen inom den konstruktivistiska kunskapssynen. Färdighet skulle i sin tur uppfattas som en praktisk kunskap, som handlade om att både veta hur något skulle utföras och att kunna utföra detta, vilket motsvarade färdighetsaspekten. Den sista kunskapsformen, förtrogenhetskunskap, var en tyst kunskap som oftast kom till uttryck genom bedömningar i praktiska verksamheter vars regler man skulle lära sig genom att delta i verksamheterna.⁴⁰⁵ Den kunskaps-

⁴⁰¹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 75.

⁴⁰² SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 64-65.

⁴⁰³ Utbildningsdepartementet 1994, Lpo 94, Lpf 94, s. 8, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 10.

⁴⁰⁴ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 65.

⁴⁰⁵ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 66.

form som tydligast var förankrad i den sociala kunskapsaspekten, och som handlade om att kunna föra sig i olika sammanhang.

För Betygsberedningen, som hade tillsatts redan 1990 av skolminister Göran Persson för att utreda ett nytt betygssystem, vilket var kongruent med en skola som var mål- och resultatstyrd, var uppdelningen av elevernas arbete, såsom den beskrevs av Läroplanskommittén, svår att förhålla sig till. Å ena sidan skulle eleverna föra vidare en social kunskap med särskilda värderingar och å andra sidan skulle de skaffa sig egna kunskaper. Beredningen hade redan i direktivet av Persson fått i uppgift att ange "hur elevernas kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda mål".⁴⁰⁶ Beredningen konstaterade att ett målorienterat betygssystem måste innehålla tydliga måldefinitioner för att såväl kunna redovisa vad som krävs för ett särskilt betyg, som för att kunna avgöra huruvida en elev har uppnått den kunskap som krävs för ett särskilt betyg.⁴⁰⁷ Den typ av implicita bedömningskriterier som tidigare omgett skolans kunskapsarbete i samhällsorienterande ämnen fungerade inte längre enligt beredningen. Betygsberedningen förfäktade istället att betygskriterierna måste innehålla två dimensioner. Den ena dimensionen var "kunskap om ämnet", vilket närmast var att betrakta som ett ämnes metod och teoretiska grunder. Den andra var "kunskap i ämnet", vilket skulle betraktas som ett ämnes innehåll. Betygsberedningen förklarade skillnaden mellan kunskapsperspektiven med att kunskap i ett ämne var att "veta att" medan kunskap om ett ämne var att "veta hur".⁴⁰⁸ Betygsberedningens kunskapsformer veta att och veta hur fångade in tre av Läroplanskommitténs fyra f, fakta, förståelse och färdighet. Beredningen menade att det var svårare att placera in den tysta förtrogenhetskunskapen i någon av betygsberedningens kunskapsdimensioner veta att och veta hur.⁴⁰⁹ Att betygsätta tyst kunskap, eller social kompetens vilket Läroplanskommittén också definierade förtrogenhetskunskapen som, kan tyckas vara svårt i praktiken. Betygsberedningen beto-

⁴⁰⁶ Dir. 1990:62, s. 4.

⁴⁰⁷ SOU 1992:86, Ett nytt betygssystem, s. 48–49.

⁴⁰⁸ SOU 1992:86, Ett nytt betygssystem, s. 53.

⁴⁰⁹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 66.

nade också särskilt, att värdegrunden inte kunde betygsättas på individuell nivå utan att dess mål måste utvärderas på verksamheten som helhet.⁴¹⁰ Inte heller Betygsberedningens kunskapsformer är självklara inom historieämnet. Om kunskapens veta att skulle förstås som att lära sig färdiga berättelser om det förflutna fanns inget veta hur längre, då kunskapen om det förflutna redan fanns i form av berättelser. Om kunskapens veta hur, däremot, stod för kunskap att sätta ihop historiska berättelser, måste innehållsdimensionen veta att, uppfattas som neutrala byggstenar för berättelserna. En realhistorisk referensram för att använda föreliggande studies begreppsapparat.

Hur kan då den historiska berättelsens plats i historieundervisningen förstås i den samling av kunskapsaspekter som den formella läroplanen innehöll? Låt oss först konstatera att den historiska berättelsen, med ett uppehåll sedan 1980, var tillbaka som kunskapsform i den formella läroplanen, både som en färdighet eleverna skulle lära sig genom att undervisningen skulle ”stimulera och utveckla elevernas berättarglädje och förmåga att göra framställningar i skrift och tal”⁴¹¹, och som en grundläggande kunskapsdimension för att ”tolka verkligheten”.⁴¹² Berättelserna i klassrummet skulle alltså byggas av eleverna själva, vilket motsvarade en färdighetskunskap.⁴¹³ Hur skulle uppfattningen om de andra kunskapsformerna sätta ramarna för elevens berättande i klassrummet? Underbyggnad och argumentation i berättelserna kunde hämtas från fakta och förståelse för att tillgodose den konstruktivistiska kunskapssynen, medan sensmoral och förståelsen av människans kausalitet, det vill säga intrigen, kunde tas från förtroghetskunskapen, vilket motsvarade den sociala kunskapssynen, vilket också svarade mot en särskild kulturell förståelse i värdegrunden.

⁴¹⁰ SOU 1992:86, Ett nytt betygssystem, s. 55.

⁴¹¹ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26.

⁴¹² Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 172.

⁴¹³ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76–80, Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 172–181.

Manöverutrymmet för elevens eget berättande var alltså inte utan begränsningar när förtrogenhetskunskapen satte de kulturella ramarna. Professor Anders Piltz medverkade i Läroplanskommittén och var med om att ta fram betänkandet. Han skrev en bilaga till betänkandet om hur värdegrunden skulle förstås och användas i skolan.⁴¹⁴ I den beskrev han hur en kristen etik och en humanistisk rörelse som växte fram i Europa enades i en människosyn som styrs av en ”förnuftets naturlag”, som inte bara finns inom kristendomen, och som säger att människan vill gott, och en humanistisk tradition som bildats genom ”dyrköpta erfarenheter” i det förflutna och som sedan blivit till ”demokratins principer”, och en grund för de mänskliga rättigheterna.⁴¹⁵ Han ger i bilagan uttryck för att människan till största delen snarare är historia än gör historia när han skriver att ”traditionen tillhandahåller de erfarenheter man själv inte hinner skaffa”, och menar att lärdomar av det förflutnas skeenden ryms inom traditionen.⁴¹⁶ Piltz beskrev tydligt hur han tänkte sig att etiken skulle förmedlas då han skrev att den är ett reaktionsmönster som man växer in i genom att ta del av en levande gemenskap. Den etik han beskrev är alltså grundad i handlingar som vilar i tradition och historia, och i något han kallar ett västerländskt förnuft. Piltz förespråkade också att just historia och litteratur hade en särskild roll att spela för att förankra värdegrunden.⁴¹⁷

Därtill bör skolan ställa sig bakom det klassiska humanistiska idealet att genom grundlig förtrogenhet med traditionen genom historia och litteratur skänka eleverna en kulturell identitetskänsla och en referensram för sin etiska reflexion ...⁴¹⁸

Som etisk utgångspunkt låg Piltz tankar väldigt nära den etik som Aristoteles en gång beskrev och som sedan burits vidare av

⁴¹⁴ SOU 1992:94, Skola för bildning, bilaga 8.

⁴¹⁵ SOU 1992:94, Skola för bildning, bilaga 8.

⁴¹⁶ SOU 1992:94, Skola för bildning, bilaga 8, s. 458.

⁴¹⁷ SOU 1992:94, Skola för bildning, bilaga 8, s. 440.

⁴¹⁸ SOU 1992:94, Skola för bildning, bilaga 8, s. 458.

många.⁴¹⁹ Det finns en rätt etik och den är förnuftig och går att finna i det förflutnas levda erfarenhet, där historieskrivningen och litteraturen fungerar som en exempelsamling på gott och ont. Den levda erfarenheten ramades in av västerländsk humanism/etik och kristen tradition. Den levda erfarenhet som skulle påverka elevernas identitet, skulle alltså tolkas med dessa referensramar, vilket inte kan förstås på annat sätt än att de skulle ge lärdomar genom mönsterberättelser och traditionella berättelser om det förflutna. Berättelsernas sensmoral och intrig var därmed färdiga och inget eleven skulle skapa själv.

Det var oftast den så kallade värdegrunden som stod i fokus när förtroghetskunskapen, den sociala aspekten av kunskapen, skulle ramas in och förstås. I den tidigare anförda publikationen av Zackaria och Modigh utgiven av Utbildningsdepartementet 2000 beskrevs det på följande sätt:

Ett hus brukar ha en fast grund som det står på. Samhället står på värdegrunden. Huset är bebott av människor som utgör samhällets invånare. Värderingarna tar sig uttryck i relationerna mellan de som bor i huset, genom samtal, de spelregler som finns o.s.v. Den gemensamma värdegrunden används av husets invånare för att skapa mening, värdighet, självkänsla, spelregler och ordning. Gemensamma värderingar används av de boende för att markera samhörigheten i huset och för att särskilja husinvånarna från andra.⁴²⁰

Liknelsen med ett hus och dess sociala regler snävar in berättandet i en Mimesis I som endast förstås av "husets invånare". Traditionella berättelser och mönsterberättelser som just "skapa[r] mening, värdighet, självkänsla, spelregler och ordning" i samhällen, inte minst för att särskilja "husinvånarna från andra", bör vara användbara för att stärka de gemensamma värderingarna ge-

⁴¹⁹ Aristoteles 1988.

⁴²⁰ Zackaria, G. & Modigh, F, 2000, s. 34–35.

nom Mimesis II. När dessa tolkas på rätt sätt i Mimesis III ”markeras samhörigheten” genom att det förflutna bekräftar traditionen.

Samtidigt som traditionella berättelser och mönsterberättelser skulle förankra den sociala kunskapen i klassrummet förväntades eleverna dels göra egna arbeten om och bedömningar av historiska skeenden och händelser, dels göra kritiska analyser av andras historiska framställningar.⁴²¹ Kursplanen i historia i Lgr 11 måste uppfattas som en kursplan som i huvudsak strävar mot elevernas egna genetiska berättelser, med tydlig utgångspunkt i begreppen förändring och kontinuitet, och med siktet inställt mot individuell emancipation.⁴²² Den tolkningen stärks när man tar del av Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen. Om syftet med historieundervisningen skrev de:

Kursplanens utgångspunkt är att alla människor har ett historiemedvetande. Alla har vi förmågan att reflektera över vilka vi är, varifrån vi kommer, vilka möjligheter vi har och vart vi är på väg. Människor styrs och påverkas av händelser och skeenden i det förflutna, men människor har också en förmåga att aktivt förändra sin tillvaro. Att på detta sätt uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Genom ett sådant synsätt blir eleverna själva en del av historien, ämnet begränsas inte till att handla bara om andra människor för länge sedan. Historia är till för att skapa sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Det övergripande syftet med undervisningen i historia är därför att utveckla elevernas *historiemedvetande*.⁴²³

Syftet var med andra ord att skapa ett individuellt historiemedvetande som kunde vara omprövande genom en förmåga att ”ak-

⁴²¹ SOU 1993:2, Kursplaner för grundskolan, Slutbetänkande, s. 85–89, Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26, Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 174–175.

⁴²² Skolverket 2011, Lgr 11, s. 177.

⁴²³ Skolverket 2011, kommentarer till kursplanen i historia, s. 6.

tivt förändra sin tillvaro”. Att eleven själv skulle ”delta” i görandet av historia förutsätter också att hon kunde berätta genetiska eller kritiska berättelser. Att förändra sin tillvaro med historiska berättelser och att delta i en rörlig process av historia måste innebära att tillåta nya berättelser om det förflutna. Nyskapande berättelser är kritiska eller genetiska, eftersom både traditionella och mönsterberättelser oftare bekräftar en redan given tolkning av det förflutna. Som kriterier för att möjliggöra bedömningar av elevens egna berättelser fanns kunskapskraven vilka utgick från verb som: resonera, förklara, jämföra, undersöka, hänvisa och använda. Dessa verb förklarades sedan med så kallade värdeord, vilka också gav kunskaperna en progression. I princip var det adverb som förklarade med vilken kvalitet en elev gjorde något.⁴²⁴ Ett sådant förhållningssätt öppnade för flera olika berättelser i klassrummet. Inte minst eftersom eleven skulle arbeta med egna källor och vara ”med och skriv[a] historia”.⁴²⁵ Samtidigt skulle hon få en förståelse ”för hur historia skapas och används” och ”en möjlighet att upptäcka och förstå när och hur historia används för att påverka människor i olika sammanhang”.⁴²⁶ Det kunde till och med gälla den historia de fick i klassrummet:

Dessa erfarenheter kan bidra till att öka elevernas förståelse för att den historia som berättas i skolans läromedel och i andra sammanhang också är resultatet av tolkningar.⁴²⁷

I ett sådant klassrum fanns det inte plats för endast en sorts berättelser och om referensramen skrev Skolverket att:

Den gemensamma historiska referensramen bärs upp av samtids människor som lever i ett föränderligt samhälle och är därigenom stadd i ständig förändring. I dag lever vi i ett mångkul-

⁴²⁴ För resonemang om det rimliga i detta se: Alvé, F, 2012.

⁴²⁵ Skolverket 2011, Kommentarer till Kursplanen i historia, s. 8.

⁴²⁶ Skolverket 2011, Kommentarer till Kursplanen i historia, s. 8.

⁴²⁷ Skolverket 2011, Kommentarer till Kursplanen i historia, s. 34.

turellt samhälle. Därför måste erfarenheter från hela världen ingå i den historiska referensramen.⁴²⁸

Sammantaget måste detta ha inneburit att klassrummet skulle kännetecknas av olika berättelser, eller, som det stod i kursplanen, ”olika tolkningar”.⁴²⁹ Dessa berättelser bör rimligen kunna innehålla olika intrig och sensmoral. Elevens berättelser skulle i sin tur bedömas genom kriterier för hur hon byggde upp argument, det vill säga berättelsernas koherens och underbyggnad. Genom kunskapskraven byggde kursplanen i Lgr 11 på den konstruktivistiska aspekten och färdighetsaspekten av kunskapssynen i den formella läroplanen, medan väldigt lite syntes av den sociala kunskapsaspekten, förtroghetsaspekten. Det är därför inte orimligt att tänka sig ett spänningsförhållande mellan de många berättelserna, skapade av elever från världens alla hörn, och de berättelser som skulle uppstå ur social kompetens och med fast förankring i det svenska kulturarvet.

Samtidigt som historieämnet aldrig hade varit så inriktat mot elevens eget berättande som under den här behandlade perioden, och särskilt med kursplanen i Lgr 11, så fanns det dock en del uppfattningar och krav kring historieämnet som också pekade mot att det fanns särskilda berättelser vilka skulle bekräftas.⁴³⁰ Dessa färdiga berättelser presenterades i kursplanerna ofta som kunskaper om det förflutna. En del mål och betygskriterier i kursplanerna 1994, 1996 och 2000 satte ramar för elevernas berättelser och uttrycktes som att eleverna skulle ”känna till” olika historiska händelser, skeenden eller personer. En annan faktor som satte ramar var urvalsfrågan, som i sig själv innefattade frågor om vilken historia som var viktig. När någon bestämmer ett särskilt urval påbörjas också en berättelse om det förflutna. Det var man medveten om i Läroplanskommittén:

⁴²⁸ Skolverket 2011, Kommentarer till Kursplanen i historia, s. 7.

⁴²⁹ Skolverket, Lgr 11, 2011 s. 172.

⁴³⁰ SOU 1993:2, Kursplaner för grundskolan, Slutbetänkande, s. 86.

Mängden av historiska fakta är näst intill oändlig. Ett väl genomtänkt urval är nödvändigt. Studierna får inte bli en fråga om att hinna få en ytlig kunskap om så stor stoffmängd som möjligt. Historieundervisningen skall bygga på elevernas upptäckarglädje och lust att vidga kunskaperna om sin omvärld i tiden och rummet.⁴³¹

Om det var elevernas lust och upptäckarglädje att omtolka och tolka sin omvärld var det problematiskt att samtidigt ge dem ett färdigt urval. Kursplanerna 1994 och 1996 innehöll därför inga direktiv om urvalet. Med kursplanen 2000 föreskrevs lärarna att särskilt ta upp förintelsen.⁴³² Kursplanen i Lgr 11 innehöll däremot, i samklang med riktlinjerna för att kursplanerna skulle innehålla ett centralt innehåll, fler krav än tidigare på urvalet. Innehållet är i stort sett neutralt beskrivet, men skulle kanske kunna problematiseras av någon med andra referenser. Det är trots allt så att urvalet påbörjade en berättelse med intrig. Kanske även en sensmoral utifrån värdeord, som till exempel den stora folkökningen, den europeiska dominansen, eller konstateranden som att Sverige har varit ett välfärdssamhälle, är en demokrati och hade rösträtt först efter en tydlig kamp.⁴³³ Berättelsen om Sverige var därmed redan påbörjad i Mimesis II, utifrån kursplaneförfattarnas förståelse i Mimesis I, när eleverna äntrade klassrummet och skulle börja forma sina egna berättelser, vilka skulle orientera dem mot framtiden.

Under perioden återkommer berättelsen till historieundervisningen. Både som något eleven ska lära sig att hantera, och som en särskild kunskapssyn. I den formar berättelser vår verklighetsuppfattning. Den kunskapssyn som låg till grund för hela skolan, ringade också in de olika uttrycken för berättelsernas förutsättningar som fanns i den formella läroplanen under perioden. I Mimesis I fanns uppmaningar om en social kunskap, eller social kompetens, som också utgick från att den kunskapen skulle utgå från en ge-

⁴³¹ SOU 1993:2, Kursplaner för grundskolan, Slutbetänkande, s. 87.

⁴³² Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 77.

⁴³³ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 174–175.

mensam syn. En kunskapsform som uppmanar till gemensamma berättelser. Genom det centrala innehållet i Lgr 11 fanns byggstenar för sådana gemensamma berättelser. I Mimesis II, förväntades samtidigt eleven själv visa färdighetskunskaper genom att själv skapa berättelser. I kunskapskraven fanns inga uppmaningar om särskilda sensmoraler eller intriger. Istället var det berättelsernas koherens och underbyggnad som var i fokus. Det faktum att eleverna dessutom skulle kunna analysera andras berättelser, eller historieanvändning, och hantera begreppen kontinuitet och förändring uppmanade samtidigt till genetiska berättelser från eleverna. I Mimesis III förväntades elevens berättelser tolkas med hjälp av kursplanernas kriterier som sökte berättelsernas koherens och underbyggnad, kriterier som påminde om genetiska och utvecklade kritiska berättelser. Samtidigt fanns ambitioner om att värdegrunden skulle gälla. Inte minst med den ämnesgemensamma texten för SO-ämnena från år 2000.

Sammanfattande kommentarer

Vilka föreställningar om skolans medborgarfostran i allmänhet och om historieämnet i synnerhet fanns i den formella läroplanen, och pekade föreställningarna mot att eleverna skulle vara eller göra historia?

I den formella läroplanen uttrycktes starka uppmaningar om att eleverna skulle fostras till självständiga individer. Individen var den som kunde bevara demokratin i Sverige. Inte minst var det tydligt genom att varje mål i skolan ställdes direkt till varje elev.

Elevernas ansvar manifesteras genom att läroplanen framhåller att det är just elevernas ökade ansvarstagande som ska utvecklas i skolan. Det är således skolans ansvar att utveckla elevernas ansvar. Även om läroplanen beskriver att eleverna ska utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra, framhävs mer än tidigare att eleverna ska få möjligheter att ta

initiativ och ansvar och ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.⁴³⁴

Med så skarpt fokus på individen, uppfattades det som en risk att de kollektiva värderingarna hotades, vilka måste överleva för att värja de framtida utmaningarna mot den svenska demokratin. Utmaningarna som beskrevs var många, till exempel invandringen, pluralismen i levnadsvillkor, miljöhoten, ett nytt medielandskap och den nya internettekniken.⁴³⁵ I denna kontext formades i den formella läroplanen tydliga uppfattningar om vilka idéer och värden individen måste omfatta. En välfylld och genomarbetad lista på värderingar som inte fick omprövas skapades. Värdegrunden i läroplanens portalparagraf satte därmed ramar för individens tolkningsmöjligheter. Inom historieämnet var det samtidigt främst elevens förmåga att själv tänka och göra historia som var i fokus, ett omprövande förhållningssätt till det förflutna. Med införandet av Lgr 11 infördes emellertid ett centralt innehåll, som inte bara var uppställt som annaler, utan som också innehöll en intrig genom att tillskriva innehållet värdeord. På det sättet kringskars ytterligare elevens möjlighet att själv möta det förflutna, genom att färdiga tolkningar bekräftades.

Syftet med historieämnet beskrevs som att ge eller utveckla elevernas historiemedvetande. Ett historiemedvetande kan dock både uttrycka ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till det förflutna och historia. Syftestexterna i kursplanerna beskrev ett historiemedvetande som måste förstås som ett omprövande förhållningssätt till det förflutna. Syftet i Lpo 94 och kursplan 2000 beskrevs som att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt, och i Lgr 11 som att utveckla ett tydligt kognitivt och reflekterande historiemedvetande. Ett sådant kan distansera sig från sin tradition och ompröva gjorda tolkningar av det förflutna.

⁴³⁴ Skolverket 2004, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport, s. 22.

⁴³⁵ Skolverket 2004, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport, s. 13.

Klassrummet skulle fyllas med olika tolkningar och eleven skulle möta framtiden med en förmåga att själv tolka i ett tidsperspektiv.

Hur tolkades tidens möjligheter i den formella läroplanen?

Skolan har uppgiften att dels överföra vissa grundläggande värden och förmedla kunskaper, dels förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.⁴³⁶

Citatet från skolans värdegrund, kapitel ett i läroplanen, sammanfattar på ett bra sätt synen på tiden i den formella läroplanen. Från tidigt 1990-tal till 2011 går det att följa en linje i dokumenten som beskriver framtida utmaningar och snabba förändringar. Det var emellertid inte skolan som skulle verka för att förändra framtiden. Framtidens utmaningar skulle istället pareras genom att vissa utvalda värden och kunskaper med de utbildade eleverna skulle lyftas in i den. Kulturarvet lyftes upp och förankrades i en kristen och västerländsk idétradition som skulle bära det samtida samhället in i framtiden. Utmaningarna som hotade beskrevs som migration, globalisering, miljöproblem, ny media, ny teknik och ett nytt mer pluralistiskt och splittrat samhälle. Genom att söka förankring i dåtiden, som en kristen och västerländsk skapelse, skulle skolan bilda medborgare med fast förankring i värdegrunden och ett kulturellt arv, och som därför skulle kunna tänka nytt och lösa problem inom denna förståelsehorisont. Det var genom den aktiva och individuellt orienterande invånaren som de framtida utmaningarna skulle mötas. Vilka dessa var, var redan lokaliserat, likaså med vilka verktyg de skulle bemötas, nämligen genom den aktiva individen och det fria valet och demokratin byggd på västerländsk humanism och kristen etik. Så bekräftades tiden i kontinuitet som att den både gav lärdo-

⁴³⁶ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 7.

mar om vilka hoten var, samt hur de skulle mötas. Samtidigt beskrevs den som i stort behov av omtolkning för att kunna möta framtiden. På det sättet fanns det ingen tid som självklart kunde ta ut kursen för samhället, det fanns ingen guldålder att ta sikte på; dåtid och samtid innehöll förvisso vissa demokratiska värden som var värda att bevara, men samtiden innebar också nya utmaningar, som inte hade funnits tidigare, och framtiden var därmed osäker. Receptet blev ett omprövande förhållande till tiden så till vida att medborgaren gick en osäker framtid till mötes som hon genom aktivt deltagande skulle möta, men bekräftande på det sättet att spelreglerna sattes av färdiga tolkningar av tiden, vilka sammantaget visade fördelarna med det svenska kulturarvet och värdegrunden. Sammanfattningsvis tycks uppmaningen ha varit att individen, genom att först ha förstått och tillerkänt sig ett visst kulturarv, kunde få ansvaret att lösa framtidens problem. Det omprövande förhållningssättet till tid var därmed villkorat genom ett spänningsfyllt kontrakt med en uppfattning om eviga lärdomar och en tid i kontinuitet.

Under den studerade perioden blev begreppet historiemedvetande ett bärande begrepp för kursplanerna i historia. Begreppet ringar in det förhållande att vi som människor lever i en tidslig helhet, där våra uppfattningar om dåtid, samtid och framtid utgör orienterande helheter. Det kan historieundervisningen antingen förhålla sig till som en fostran in i en gemensam tolkning av tiden eller som en omprövande möjlighet för individen att göra egna tolkningar av den. På det viset är begreppet starkt normativt och i allra högsta grad en del av skolans fostransuppgift. I kursplanen i Lgr 11 uttrycktes tiden som en möjlighet av omtolkningar, dels eftersom vårt förhållande till dåtiden beskrivs som uppfattningar, dels eftersom eleverna själva skulle tolka tiden. I tidigare kursplaner beskrevs emellertid dåtiden som något som satte ramarna för våra handlingsmöjligheter, och därmed en tid som måste bekräftas och förstås, en tid som måste sammansmältas in i förståelsen av samtiden och framtiden. Sandahl har noterat ett emanciperande drag i den senaste historiekursplanen för gymnasiet.⁴³⁷ Det samma

⁴³⁷ Sandahl, J, 2015 s. 65–68, Sandahl, J, 2014.

gäller också för grundskolan, om tiden tolkas isolerat i den senaste kursplanen för grundskolan, och inte som en del av hela den formella läroplanen. Då blir förhållandet till tiden mer komplicerat.

Vilken typ av berättelser förväntades historieundervisningen innehålla och vilka kriterier användes för en god historisk berättelse? Skulle eleverna själva få berätta och möta andras berättelser eller förväntades de ta till sig en viss typ av berättelser och ta avstånd från andra?

Värdegrunden och den sociala kunskapssynen passade mönsterberättelser och traditionella berättelser som kunde bekräfta skolans uppfattning. Därmed fanns utgångspunkterna för en god berättelse givna i Mimesis I. Synen på kunskap som färdighet och kursplanerna i historia uppmanade snarare till kritiska och genetiska berättelser vilka skulle konstrueras av eleverna själva i Mimesis II. För att bedöma elevernas berättelser i Mimesis III fanns kriterier och kunskapskrav i kursplanerna. Dessa ramade in de historiska berättelsernas kvalitet i aspekter av deras koherens och underbyggnad, men inte sensmoralen i dem. På det sättet uppmanade kursplanerna i historia till att berättelser i klassrummet skulle bedömas utifrån uppsatta kriterier vilkas innehåll omslöt aspekter för färdighet, fakta och förståelse, men inte för den kunskap som i den formella läroplanen kallades förtrogenhetskunskap. Den fanns i värdegrundsuppdraget. Hur förväntades lärarna bedöma denna aspekt? Även kursplanerna innehöll genom sitt urval och i sina mål och betygskriterier en del kunskaper som pekade mot färdiga berättelser, som eleverna hade att ta till sig. Överlag pekade kursplanerna emellertid mot att eleverna skulle hantera kritiska och genetiska berättelser, konstruera dem och berätta dem. Även Ammert bedömer det som att dessa kursplaner i historia innehåller flera olika typer av kunskapsuttryck, men beskriver ingen spänning mellan dem.⁴³⁸

⁴³⁸ Ammert, N, 2013 s. 25–40.

Resultat och tidigare forskning

Historieämnets uppdrag i den formella läroplanen under perioden 1991–2011 måste förstås som spänningsfyllt genom att ömsom uppmana till en bekräftande historieundervisning och ömsom till en omprövande. Eleverna förväntades sålunda både vara och göra historia. De skulle tolka tiden som att den å ena sidan innehöll eviga lärdomar om värderingar, men samtidigt ompröva den för att kunna möta nya problem. Eleverna skulle också själva konstruera kritiska och genetiska berättelser, men samtidigt bekräfta skolans uppfattning om det förflutna och dess traditionella berättelser som rymdes i det som kallades social kunskap.⁴³⁹ En spänning mellan en tid för bekräftelse och en tid för omprövning fanns sålunda i den formella läroplanen.

Annan forskning har analyserat liknande förhållanden i skolans uppdrag, men har använt en annan begreppsapparat. Englund gör en skillnad mellan läroplanen 1994 och 2011, där han menar att den senare uppmanade till en mer emanciperande undervisning.⁴⁴⁰ Jag kan med mina metoder och teori inte se den skillnaden. Det är samma kunskapssyn som underbygger läroplanen 2011, och värdegrunden finns kvar i samma form som 1994. Om man däremot endast utgår från kursplanerna i historia, finns ett tydligare omprövande förhållningssätt i Lgr 11 jämfört med både 1994 och 2000. Om man endast analyserar kursplanerna stämmer därmed resultaten i stort sett med Ammerts, Sandahls, Ledmans och Ivanovs forskningsresultat. Det finns i forskningen en samsyn kring att de senare kursplanerna i historia till allra största delen uppmanar till ett omprövande förhållningssätt till det förflutna och historia. Denna forskning har emellertid inte satt historiekursplanerna i samband med hela skolans kunskapsuppdrag i den formella läroplanen, inklusive till exempel värdegrundens uppmaningar. Den tidigare skolnära historiedidaktiska forskningen har inte heller tolkat historieämnet utifrån epistemologiska antaganden om att äm-

⁴³⁹ SOU 1992:94, Skola för bildning, s. 61, 65, 73, 79.

⁴⁴⁰ Englund, T, 2015 s. 189–190, i Ljunggren, I, Unemar Öst, I & Englund, T (red) 2015.

net i sig innehåller spänningar, och därför måste röra sig mellan olika sätt att uppfatta det förflutna och historia.

Från andra hållet, det vill säga skolans kunskapsuppdrag i stort och inte genom ett särskilt ämne, har pedagoger som Carsten Ljunggren, Michael Tholander, Göran Linde, Kennert Orlenius och David Lifmark forskat kring värdegrunden och visat hur den avskärmar elevens möjlighet till fritt tänkande.

När historieämnet tolkas genom hela den formella läroplanen, som i föreliggande studie, skrivs forskningsresultaten in i en annan del av läroplansforskningen. Nämligen den som tydligare svarar på Bernsteins devis att läroplansforskningen analyserar vad som räknas som valid kunskap.⁴⁴¹ När historieämnet förstås genom hela den formella läroplanen växer en läroplanskod fram så som Lundgren förstod den, det vill säga som beroende av ett sammanhang i rum och tid.⁴⁴² Så tycks det fria tänkandet och det omprövande förhållningssättet till historia ramas in av en värdegrund, vilken är väldigt tydligt kulturellt kontextualiserad i en kristen tradition och västerländsk humanism och som dessutom ska bekräftas i skolan. Den elev som utgår från denna förståelseram, kan fritt närma sig och ompröva historia. Den som förstår historia utifrån andra kulturella premisser tycks inte ha samma frihet att ompröva historia eller själv möta det förflutna, och samtidigt hålla sig inom det som Bernstein kallar valid kunskap.⁴⁴³ På det sättet påminner resultaten om den läroplansforskning som visat att skolans kunskapssyn utgår från en styrande medelklass, och främst disciplinerar andra klasser.⁴⁴⁴ Här blir det istället för klasser ett kulturbegrepp som särskiljer grupper och bedömer kunskapens värde. Värdegrunden i skolan bygger på flera kulturella förgivettaganden, som Nykänens resultat visar.⁴⁴⁵ Den elev som behärskar dessa förgivettaganden kan föra sig i skolan, de andra går fel på den stig som kallas det fria tänkandets.⁴⁴⁶ Den typen av resultat skulle kunna skrivas in i Sundbergs poststruktural-

⁴⁴¹ Bernstein, B, 1971 s. 47.

⁴⁴² Lundgren, U, 1989 s. 20.

⁴⁴³ Bernstein, B, 1971 s. 47.

⁴⁴⁴ Bernstein, B, 1971 s. 156–174, Jackson, P, 1968, Willis, P, 1977.

⁴⁴⁵ Nykänen, P, 2009 s. 188.

⁴⁴⁶ Utbildningsdepartementet, Lpo 94 s. 9, Skolverket 2011, Lgr 11, s. 13.

istiska kategori av läroplansforskningen, trots att utgångspunkterna för föreliggande studie varit från hans kritiskt tolkande kategori.⁴⁴⁷

En utgångspunkt för kunskap där eleven ska bekräfta vissa värderingar är mer bekymmersam om eleverna själva ska möta det förflutna och historia, och själv konstruera berättelser eller bemöta andras. Med en förmedlande pedagogik hade det kunnat vara tydligare för eleven vad hon ska bekräfta och inte. Nu ska eleven själv möta det förflutna, konstruera egna berättelser om det, men samtidigt vara medveten om de förgivettaganden som finns i läroplanen. Det tar oss in i delstudie två.

⁴⁴⁷ Sundberg, D, 2012 s. 88, 94, i Englund, T, Forsberg, Å. & Sundberg, D. (red), 2012.

DELSTUDIE TVÅ – UPPLEVD LÄROPLAN

Den upplevda läroplanen utgörs av elevernas uppfattningar om vad de ska göra i skolan. Detta tar sig konkreta uttryck i det de gör och producerar för läraren att bedöma. I delstudie två tolkar jag därför elevens egen historieanvändning i skolan. Det kan finnas en diskrepans mellan de krav en elev upplever att historieundervisningen ställer på henne och den historia som hon uppfattar som rätt och viktig utifrån sin egen livsvärld.⁴⁴⁸ Den diskrepansen är inte primärt i fokus i denna studie även om den givetvis kan spela roll för resultatet. Istället riktas intresset mot hur eleven upplever att hon bör använda historia i skolan i en situation som ger hennes historielärare underlag för bedömning av hennes historiekunskaper. I förlängningen betyder det att upplägget i delstudie två ställer elevens historieanvändning dels i förhållande till skolans syftesbeskrivning med historieämnet i den formella läroplanen, dels i förhållande till lärares bedömningar i den verkställda läroplanen. Vad som avgör elevens uppfattningar om hur hon bör använda historia, kan jag inte säga något om utifrån detta källmaterial, men hennes faktiska historieanvändning i en autentisk skolsituation kan i avhandlingen problematiseras med utgångspunkt i spänningen mellan ett ämne för bekräftelse och ett ämne för omprövning. Eftersom det var elevens uppfattning om hur hon bör använda historia i skolan som var i fokus för delstudien var det också viktigt att

⁴⁴⁸ Se till exempel Poulsen, M, 1999 s. 183-193, och Rosenzweig, R, & Thelen, D, 1998.

studiens källmaterial var en del av det reguljära skolarbetet. Studien skulle därför likna och vara en del av det vanliga skolarbetet, och utgick från en undervisning kring samma tema, migration till och från Sverige genom tiderna, på alla skolor som deltog i studien. Temat avslutades med provskrivning som skulle bedömas av de deltagande elevernas lärare. Källmaterialet består således främst av provskrivningar, men också enskilda samtal med ett urval elever samt några fokusgrupper där elever i grupper samtalade kring sina svar på några av provfrågorna.

Frågeställningar

- Vilka uttryck ger eleverna för att de är historia? Vilka uttryck ger eleverna för att de gör historia?
- Vilka tolkningar av tiden ger eleverna uttryck för?
- Vilka uttryck ger eleverna för att de ser på historiska berättelser som konstruktioner och vilka uttryck ger de för att de uppfattar berättelser i relation till ett verkligt förflutet? Vilka uttryck för berättande finns i elevernas historieanvändning?

I studien fick eleverna också möta ett etiskt dilemma som utmanade skolans värdegrund. Dilemmat skulle lösas med hjälp av argumentation underbyggd med exempel från det förflutna. Frågeställningen i anslutning till dilemmat är följande:

- Hur använder eleverna historia för att ta beslut i ett moraliskt dilemma där skolans värdegrund utmanas? Omprövar de tolkningar av det förflutna eller söker de bekräftelse av gjorda tolkningar?

Antalet elevsvar, 1960, ger utrymme för kvantitativa frågeställningar. Intressant är fördelningar mellan de olika sätten att använda historia. De kan visa i vilken utsträckning elever i den svenska skolan upplever att de ska använda olika sätt att för-

hålla sig till det förflutna och historia i historieundervisningen. Därför ställs också följande frågeställning i delstudie två:

- Vilka kvantitativa förhållanden finns det mellan bekräftande respektive omprövande uttryck i elevernas historieanvändning?

Metod och urval

Källmaterialet i delstudie två är detsamma som i min licentiatuppsats, *Historiemedvetande på prov*, vilken publicerades 2011. I licentiatuppsatsen ställdes frågan i vilken utsträckning eleverna kunde ”ge uttryck för ett kritiskt och analytiskt tänkande så som det [formulerades] i kursplanen för historia år 2000”.⁴⁴⁹ Det tänkande som efterfrågades i kursplanen från 2000 är kongruent med det omprövande förhållningssättet till historia i analysmodellen som används i föreliggande studie. Därmed har källorna och resultaten från licentiatuppsatsen kunnat användas, men materialet har omtolkats och ombedömts med hjälp av de teoretiska verktyg, som används i denna studie, främst analysmodellen. Den som vill ta del av hur eleverna faktiskt presterade mot kursplanens strävansmål hänvisas till licentiatuppsatsen.

Val av undervisningstema

Valet av undervisningstema, migration till och från Sverige genom tiderna, hade stöd både i styrdokumentet för skolan och i historiedidaktiska teorier. I läroplanen, Lpo 94, var det tydligt att främlingsfientlighet skulle motarbetas och internationalisering och mångkultur främjas. Under rubriken Ämnets karaktär i kursplanen i historia från år 2000 betonades det också att migration var ett tema som skulle behandlas i historieundervisningen.⁴⁵⁰ Sammantaget borgade det för att temat var ett undervisningsinnehåll som inte skulle vara helt främmande för eleverna. Som vi sett i delstudie

⁴⁴⁹ Alvén, F, 2011 s. 18.

⁴⁵⁰ Utbildningsdepartementet 1994, Lpo 94, Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000.

ett innehöll temat också en spänning i den formella läroplanen mellan elevens eget tänkande genom det omprövande förhållningssättet i kursplanen för historia 2000 och det bekräftande förhållningssättet. Det senare genom tydliga uppmaningar om värderingar att förhålla sig till i värdegrunden och den gemensamma ämnestexten för de samhällsorienterande ämnena i kursplanerna.

Även i förhållande till historiedidaktiska teorier var undervisningstemat passande. Rüsen anser att det krävs empirisk erfarenhet, orienteringsbehov och ett tydligt sammanhang för att ett historiemedvetande ska kunna aktiveras, utmanas och utvecklas. Principen om empirisk erfarenhet handlar om att historia ska finnas nära för att beröra människors egna upplevelser eller personliga minnen. Orienteringsbehovet innebär att alla tre tempus behandlas i ett sammanhang och att behovet av att förstå, den hermeneutiska frågan, är starkt närvarande. Sammanhanget, slutligen, är mötet med en större realhistoria, en realhistoria som går utanför en själv och ens nära omgivning, och som därför gäller fler människor i både det förflutna och i samtiden.⁴⁵¹ Ett migrationstema berör de allra flesta ungdomar i Sverige idag. Migration är en process som finns i deras omedelbara närhet och om inte, så åtminstone i mediala och kulturella uttryck runt omkring dem. Rüsen hävdar vidare att den senaste tidens interkulturella erfarenheter i Västeuropa har inneburit tre stora utmaningar för historiekultur och historieundervisning. En av utmaningarna består i en kris för den historiska identiteten när nationalstaten inte längre är den naturliga utgångspunkten för identifikation. Arbetet för att föra de europeiska länderna närmare varandra genom EU-projektet och en allt mer intensiv immigration från länder utanför Europa utmanar den i nationalstaten historiskt förankrade identiteten. En annan utmaning är den erfarenhet av kulturell pluralism som visserligen inte är ny, men som har intensifierats med den utomeuropeiska immigrationen. Det annorlunda är inte längre långt borta utan kan vara grannen i huset bredvid. Att ha det annorlunda så nära ger fler valmöjligheter att forma sin egen identitet och människor

⁴⁵¹ Rüsen, J, 1988 s. 24.

tvingas därmed till fler val när de vill förstå sig själva och sin omgivning. Orienteringsbehovet är med andra ord starkt kring undervisningstemat. Till sist utmanar, enligt Rüsen, en häftig kritik av det som antagits vara västerländska ideal, när postmoderna teorier har mött de interkulturella utmaningarna. Vad som kan hållas för sant utsätts hela tiden för skarp analys, och närmar sig inte sällan det som kan kallas kulturrelativism.⁴⁵² Det kan antingen tala till ett omprövande av den historia man redan erkänt, eller ett bekräftande av historia man tycker sig tillhöra. Rüsen företräder givetvis ett etnocentriskt perspektiv när det han kallar utmaningar så starkt beskrivs som andras närhet och intrång i det som redan är. Likväl går det inte att bortse från att det mångkulturella samhället idag både utmanar en äldre nationalistisk historieundervisning i klassrummet och en tidigare idé om ett västerländskt samhälle uppbyggt på upplysning och västerländsk historia.⁴⁵³ Det är inom detta sammanhang som provets undervisningstema verkar.

Migration och kulturmöten var därmed ett ämne som borde beröra de allra flesta elever eftersom de hade egna erfarenheter av det. Temat involverade en uppfattning om vad Västeuropa en gång var och vart det är på väg och innehöll en tydlig adress till en större realhistoria och utveckling än enbart elevens egen lilla. Undervisningsinnehållet mötte därmed principerna för empirisk erfarenhet, orienteringsbehov och sammanhang och hade därför stor potential att väcka och utmana elevernas historiemedvetande. Det är viktigt att förstå att historieämnet är av en sådan art att det innehåll som eleven får möta och som ska analyseras spelar roll för slutresultatet. Ett annat tema hade kunnat få andra resultat, eftersom det valda temat befinner sig i en tydlig spänning, men som icke desto mindre är något som lärarna förväntas undervisa om.

⁴⁵² Rüsen, J, 2011 s. 15–17.

⁴⁵³ Alvé, F, 2000, Alvé, F, 030718, Alvé, F, 020718, Alvé, F, 2010 i Eliasson, P, Karlsson, K-G, Rosengren, H & Tornbjör, C. (red), 2010, Johansson, M, 2012.

Konstruktion av bakgrundsmaterialet till undervisningen

För att eleverna på de olika skolorna skulle ha samma utgångspunkt med sig in i provet fick de tillgång till ett texthäfte, vilket behandlade migration från vikingatid fram till idag. Texthäftet och ett tillhörande lärarhäfte konstruerades av mig. Lärarna utgick från dessa när de undervisade. Utgångspunkten var att texten i texthäftet i sig själv inte skulle ge slutsatser, komma med värderingar eller avgöra vad som kunde sägas vara orsaker och konsekvenser i migrationshistorien.⁴⁵⁴ Rüsen menar att det är av största vikt att texter om det förflutna inte är färdigtolkade om eleverna ska ges möjligheten att utveckla ett historiemedvetande som är tolkande.⁴⁵⁵ Texten i texthäftet är därför inspirerad av krönikan, som förvisso har ett tydligt urval, men inte lika tydliga kausala samband. Men redan i urvalet av historiska fakta har givetvis en analys gjorts av mig om vad som är adekvat att ha med i berättelsen om Sveriges migration. Urvalsproblematiken är ofrånkomlig, men att undvika berättelsens allra tydligaste former av sensmoral, koherens och kausalitet genom subjunktioner som: ”eftersom”, ”därpå”, ”vilket innebar att”, kan trots allt låta sig göras. Då skapas en text som eleven själv måste bearbeta för att kunna göra en egen koherent berättelse.

Den formella läroplanens uppmaningar kring temat

Uppfattningarna i den formella läroplanen om hur skolan och historieämnet skulle möta det mångkulturella samhälle, vilket immigration kan leda till och som samtidigt beskrevs som en utmaning, visar spänningarna inom historieämnet. I syftestexten till kursplanen i historia från 2000 står det att:

Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.⁴⁵⁶

⁴⁵⁴ Texten i texthäftet eleverna fick tillhanda ligger som bilaga 1.

⁴⁵⁵ Rüsen, J, 1988 s. 39.

⁴⁵⁶ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 76.

Perspektiven i historieundervisningen förväntades vara interkulturella, men identiteten skulle samtidigt bygga på ett kulturarv som överfördes mellan generationsskiftena. Vilket kulturarv avses? Här måste det förstås som det kulturarv varje enskild elev bär med sig. Med läroplanen från 1994 släpptes också för första gången invandrade elever in i formandet av historieämnets innehåll genom att historieundervisningen faktiskt skulle ge eleven ”kunskaper om det historiska arv som människor från andra länder bär med sig”.⁴⁵⁷ Hur skall vi förstå ett historiskt arv? Är det lika essentialistiskt som det kulturarv som skulle förmedlas och som eleven skulle fostras att ta med sig in i framtiden? Med kursplan 2000 i historia skulle den egna identiteten dessutom bibringas eleven utifrån det kulturarv som hade knutits ihop genom ”generationers erfarenheter”.⁴⁵⁸ Särskilt komplicerat blir det när det fastslogs att ”Särskild uppmärksamhet skall ägnas den svenska och nordiska kulturen, inklusive den samiska, det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten”.⁴⁵⁹ Vad hände med de elever som bar ett annat historiskt arv och kulturarv än detta? Elever med annat historiskt arv tycktes delvis stå utanför skolans medborgaruppdrag.

Samtidigt som det svenska kulturarvet skulle skapa en djupare kulturell identitet skulle ett interkulturellt perspektiv ”utveckla förståelse för kulturell mångfald”.⁴⁶⁰ En sådan förståelse torde kunna fungera i jämställd växelverkan mellan olika kulturer, men samtidigt uttrycktes det att:

insikter i olika länders historiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige.⁴⁶¹

⁴⁵⁷ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 26.

⁴⁵⁸ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 77.

⁴⁵⁹ Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 27.

⁴⁶⁰ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 78.

⁴⁶¹ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 78.

Citatet röjer en förståelse av mångkultur och nationella minoriteter utifrån en majoritets kulturkrets. Hur skulle de nationella minoriteterna förstå det mångkulturella och andra kulturer genom studier av sin egen situation? Hur skulle samiska elever bli bättre på att förstå det mångkulturella genom att läsa om samer? Perspektiv och tolerans förespråkades, men det tycks ha varit majoritetskulturens förstående perspektiv som skulle utvecklas. Så hette det också i kursplanen från 1994 att:

Den kultur som etniska minoriteter i vårt eget land har eller som invandrarna har med sig skall tas till vara i undervisningen så att den främjar tolerans och vidsynthet och motverkar ett etnocentriskt synsätt.⁴⁶²

Här tycks de etniska minoriteterna och samtliga invandrare ha samma kultur i singularis. Denna kultur ska användas för att elever från majoritetskulturen skall utveckla "tolerans och vidsynthet". Med ett sådant perspektiv blir det lättare att förstå att eleverna skulle "resonera kring möjligheter och svårigheter som uppstår i ett samhälle med kulturell mångfald".⁴⁶³ Det aparta, det som gör det svårt, måste vara de elever som identifierar sig, som en del av dem som kommit med en annan kultur. Det är en svår utgångspunkt för goda resonemang hos dessa elever. Uppmaningen att se både möjligheter och svårigheter med det mångkulturella samhället gick dessutom emot kapitel ett i läroplanen som endast uppmanade till insikt "om de värden som ligger i en kulturell mångfald".⁴⁶⁴ En tydlig uppmaning om att omfamna ett mångkulturellt samhälle, vilket borde underbyggas av invandring.

Trots uppmaningarna om interkulturella perspektiv tycks det ha funnits bestämda uppfattningar om dels vad det mångkulturella innebar, dels vilka elever som historieämnet främst vände sig till, nämligen de med rötter i majoritetskulturen. Vilka var det som

⁴⁶² Utbildningsdepartementet 1994, Kursplaner för grundskolan, s. 27.

⁴⁶³ Skolverket 2000, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 69.

⁴⁶⁴ Utbildningsdepartementet, Lpo 94, Lpf 94, s. 5.

skulle förstås och tolereras? Elever med rötter i minoriteter. Vilka var historia? Elever med rötter i minoriteterna. Vilka hade förmåga att anpassa sig och tolerera, det vill säga göra historia? Elever med rötter i majoritetskulturen. Hur skulle de kunna göra historia? Genom en fast förankring i sitt eget kulturarv skulle de våga möta det nya, elever med annat historiskt arv. Det är sammantaget svårtydda signaler för elever och lärare, som måste tolka varje historisk argumentation i klassrummet utifrån vem som berättar och hur hon berättar. Något som knappast främjar rättvisa och likvärdighet. Den formella läroplanen kan sammanfattas som att elever vilka tillhör majoritetskulturen ska uppskatta det mångkulturella, och se möjligheter i ett samhälle präglad av detta. Genom att vara trygga i sina egna traditioner och i sitt kulturarv kan de möta elever från andra kulturer, trots att det innebär utmaningar. Elever från andra kulturer skulle få möjlighet att visa upp sina kulturer. Men förväntades de också att ompröva sin egen historia?

Provkonstruktion – metodiska överväganden

Av två orsaker var det av stor vikt att temat och provet eleverna skulle skriva påminde om deras ordinarie undervisning. Dels innebar det att de allra flesta elever borde ta provsituationen på stort allvar, dels innebar det att eleverna i större utsträckning faktiskt använde historia så som de uppfattade att de bör göra i skolan, det vill säga som ett uttryck för den upplevda läroplanen. Historielärarna som deltog i undersökningen förklarade för eleverna att provet var en del av deras underlag för bedömningen. Även om en elev inte ville vara med i undersökningen, skulle hon delta i undervisningen och genomföra provet, men materialet skulle inte skickas till mig som forskare. Detta blev dock aldrig aktuellt.

Att undervisningstemat avslutades med ett prov hade flera anledningar.

- Prov var när delstudie två genomfördes den vanligaste bedömningsformen i historia i skolan och därmed det underlag som lärare använde sig mest av för att bedöma ele-

vernas kunskap och för att sätta betyg. Det var därför den metod som tydligast markerade för eleverna att bedömningsituationen var som vanligt i skolan och som i förlängningen innebar att de försökte prestera så bra som möjligt. Dessutom var det en examinationsform som var bekant för dem.⁴⁶⁵

- Provskrivningsformen gav ett statistiskt underlag för att kunna avgöra huruvida elevernas svar skiljde sig åt i kollektiva kluster, eller om skillnaderna var rent individuella. Ett prov genomfördes i en klass på cirka tre timmar och gav tillgång till ungefär tjugo elevsvar per uppgift. På det sättet kunde ett större underlag samlas in av mig som forskare.
- Provskrivning innebar också att jag som forskare kunde delta och vara med i skolorna när proven genomfördes. Det gjorde att jag efteråt visste hur länge eleverna hade skrivit, vilken hjälp de hade fått och vilka frågor de hade ställt om provuppgifterna.

Den viktigaste utgångspunkten när jag konstruerade uppgifterna i provet var att inte antyda en uppfattning om vilket innehåll eller vilken sensmoral svaret skulle innehålla för att det skulle innebära en positiv bedömning. Sådana uppgifter ger inget underlag för att kunna analysera uttryck för elevens egen historieanvändning eftersom de snarare är konstruerade för att kunna bedömas som med rätt eller fel innehåll. Den typen av uppgifter fungerar bra om en bekräftande historieundervisning ska utvärderas, men är av ringa värde för att komma åt ett möjligt omprövande förhållningssätt till historia hos eleverna. Det var därvidlag viktigt att det fanns möjlighet för elevernas egna resonemang att synas i svaren. Det är dessutom svårt att göra uppgifter med rätta svar i förhållande till

⁴⁶⁵ Törnvall, M, 2002 s. 153, Myndigheten för skolutveckling 2008:11 s. 57, Skolverket, 1998 s. 48–52, Häftet för didaktiska studier 10, s.13–14.

ett särskilt innehåll och sensmoral i den heterogena historiekultur vi utgår från att Sveriges klassrum utgör idag.⁴⁶⁶ Caroline Gipps, professor i pedagogik, anser att bra kvalitativ bedömning förutsätter bra kvalitativa uppgifter.⁴⁶⁷ Det var min ambition att konstruera uppgifter som möjliggjorde för eleverna att själva förhålla sig till det förflutna och göra egen historia. Det innebar att uppgifterna i provet blev öppna och liknade essäns former.

Den amerikanske psykologen Samuel Messick menar att uppgifter kan misslyckas på ett antal sätt. Han kommer från en mätteoretisk tradition, men hans begrepp kan likväl användas för att konstruera valida kvalitativa uppgifter. Enligt Messick lider uppgifter av underrepresentation om de inte får eleven att använda de förmågor som verkligen ska bedömas. Irrelevanta aspekter i bedömningar kan yttra sig i två former. Det kan bli ett problem när provkonstruktören skapar uppgifter där eleven måste använda förmågor som inte ska bedömas för att kunna lösa uppgiften, det är då irrelevanta aspekter som gör uppgiften svårare i förhållande till den kunskapsdomän som verkligen ska bedömas. Det kan också vara ett problem om uppgiften blir för lätt för att eleven känner till ämnet redan innan, det vill säga irrelevanta aspekter som gör uppgiften för lätt.⁴⁶⁸ En fara med att bygga in irrelevanta aspekter som gör uppgiften för lätt när elevens narrativa kompetens ska bedömas, kan vara att eleverna har memorerat färdiga berättelser vilka de sedan återberättar som svar på uppgifter de får i skolan. Det finns därför problem med att avgöra huruvida elevens berättelser är hennes egna, alltså skapade av eleven för att svara på en fråga, eller om frågan är så tydligt sprungen ur en tradition att berättelsen, som är tänkt att svara på frågan, är lätt tillgänglig för eleven inom den tradition hon tillhör. Rüsen menar att det som sätter ihop orienterande berättelser är en mental operation av historiemedvetandet.⁴⁶⁹ Det skulle innebära att elevens förmåga att konstruera orienterande berättelser verkligen kan bedömas utifrån de

⁴⁶⁶ Se Johansson, M, 2012.

⁴⁶⁷ Gipps, C, 1994 s. 102.

⁴⁶⁸ Messick, S, 1995 s. 741–749.

⁴⁶⁹ Rüsen, J, 2005 s. 10.

svar som hon författat på bra uppgifter och ger oss så tillvida hopp om att verkligheten kunna bedöma elevens egen orientering med hjälp av provfrågor. Om vi utgår från Rüsens berättelsetypologi kan emellertid en till sin form kritisk berättelse vara erfaren som en traditionell berättelse och komma ur ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna när den skrivs som ett provsvar. Eleven har i så fall övertagit en färdig berättelse utan att ha genomfört en självständig analys eller själv konstruerat berättelsen. Forskning som utan att reflektera över hur elevernas historieanvändning kan aktiveras och som sedan kategoriserar deras användning i kvalitativa kategorier är därmed tveksam. Ett samhälle kan bära kollektiva berättelser på genetisk nivå, men om de inte bearbetas mentalt tillhör de likväl ett bekräftande förhållningssätt till historia. En elev som upprepar en genetisk läroboksberättelse visar trots allt inte ett eget omprövande förhållningssätt till det förflutna. David Rosenlund har visat hur lärare ofta ber elever att rekapitulera analyser och reflektioner som finns i läroboken. De betygsätter därefter återgivandet med höga betyg eftersom de anser att eleverna då har visat analytiska förmågor.⁴⁷⁰ Det är emellertid tveksamt om man kan dra sådana slutsatser om elevernas kunnande. Vi kan trots allt inte observera vad som händer i huvudet på dem. Det som kan göras för att undvika den här typen av irrelevanta aspekter som gör uppgifterna för lätta när vi vill bedöma elevens förmåga till ett omprövande förhållningssätt till historia är att konstruera utmanande bedömningssituationer, som inte innehåller självklara lösningar. Historiedidaktikern Arja Virta sammanfattade kraven på bedömningen redan 1997, och menade att den måste bedöma uttryck för elevens förmåga att använda kunskaper, tillämpa dem, argumentera och lösa problem utifrån dem istället för att "evaluera det deklarativa faktainnehållet".⁴⁷¹

En uppgift kan kräva förmågor som inte ska bedömas för att lösa den, till exempel läsförmåga i historieämnet. Den lider då av irrelevanta aspekter. Icke desto mindre kanske eleven besitter

⁴⁷⁰ Rosenlund, D, 2010 s. 199–209.

⁴⁷¹ Virta, A, 1997 s. 175.

den historiska kunskap som ska bedömas, men lyckas inte skapa en produkt som kan bedömas, eftersom hon inte hanterar den formåga som krävs för att lösa uppgiften. För att bemöta detta problem fanns materialet, både texthäfte och prov, inläst för elever med skrivsvårigheter. Elever som behövde det satt vid datorer när de svarade på uppgifterna i provet.

Genomförande av undervisning och provskrivning

När skolledningen och lärarna vid en skola hade tackat ja till att medverka i studien åkte jag ut och presenterade materialet för lärarna och planerade undervisningen tillsammans med dem. Vid någon skola tog det ett par tillfällen att hinna med allt. Eleverna fick arbeta med texthäftet sju till tio lektioner före provskrivningen. Alla elever hade också som läxa att läsa igenom texthäftet hemma och sedan ställa frågor till lärarna kring innehåll de inte hade förstått. Här finns en risk att samband och förklaringar gjordes av lärarna. Det som talar emot att ett sådant förfarande påverkar elevsvaren är dels att lärarna inte hade sett provet vid det tillfället, dels att elever i samma klasser inte tycks ge samma typ av svar i någon större utsträckning än i andra klasser. Jag instruerade och var med i klassrummen när proven genomfördes. Jag läste uppgifterna högt och frågade om eleverna hade förstått. För att ytterligare betona att det var elevernas förmåga och inte deras deklarativa kunskap som skulle bedömas hade de tillgång till texthäftena när de skrev sina prov. Provet tog cirka tre timmar att genomföra, och endast en handfull elever tyckte inte att de var klara när de lämnade in sina prov. Några elever använde det inlästa materialet och dessa skrev också sina svar på dator.

Samtal och fokusgrupper

Efter att jag hade samlat in proven och analyserat dem fick jag en bild av de olika svarskategorierna och de olika skolornas resultat. Den skola som hade störst spridning och där jag också kunde få tillgång till en klass för samtal var skola två. I klass tre på skola två, se tabell 3, genomfördes enskilda samtal med eleverna kring

Uppgifterna 1 och 7, samt fokusgrupper med diskussioner kring samma uppgifter.

Hälften av de enskilda samtalen uppehöll sig kring Uppgift 1, och hälften kring Uppgift 7. Det var de två uppgifter som gav de mest komplexa svaren. De enskilda samtalen genomförde jag dels för att se om avvikelserna mellan bedömningen och hur eleverna själva uppfattade sitt svar var stor, dels för att se om eleverna utvecklade sina svar på något sätt när de fick samtala med mig om uppgiften. Alla samtal spelades in på ljudfiler.⁴⁷² De enskilda samtalen bestod mer i en försäkran för mig själv att eleverna hade förstått provuppgifterna och för att ta reda på hur stor diskrepansen var mellan deras skriftliga svar och de svar som de presterade muntligt.

Fokusgrupperna genomfördes däremot för att samla in mer källmaterial kring elevernas historieanvändning. Fokusgrupp 1, 2 och 4 samtalade om Uppgift 1, och fokusgrupp 3 och 5 samtalade om Uppgift 7. Förutsättningarna var annorlunda i samband med fokusgrupperna. Situationen var inte high stake för eleverna eftersom deras lärare inte var med och det de sa inte skulle fungera som bedömningsunderlag.

Ett omprövande förhållningssätt till det förflutna inte bara möjliggör utan kräver att man förstår att det är möjligt att både ha andra uppfattningar och att man kan ändra sin egen uppfattning om dåtiden och förväntningarna på framtiden. Ett sådant förhållningssätt möjliggör en etisk kommunikation mellan personer med olika utgångspunkter för sina historiska berättelser. Mot denna bakgrund är det märkligt att så få studier med intresse för elevers uppfattningar om historia har använt sig av fokusgrupper som metod.⁴⁷³ Fokusgrupper används inom forskningen för att iaktta hur individerna i en grupp resonerar. Det är inte de enskilda individernas tankar som står i fokus, utan samspelet mellan deltagarna. Det som förväntas komma fram i en fokusgrupp är ”kulturellt förank-

⁴⁷² Ljudfilerna finns hos författaren.

⁴⁷³ Ett av få undantag är Jan Löfströms studie med gymnasieungdomar i Finland, se hans artikel i *Historiedidaktik i Norden* 9, Del 1.

rade föreställningar och attityder”.⁴⁷⁴ Metoden med fokusgrupper används sålunda när man vill studera attityder och värderingar, till exempel till historia.⁴⁷⁵

Wibeck menar att det kan vara bra att följa upp enskilda möten med fokusgrupper, där ämnen kan fördjupas eller åsikter kan transformeras i mötet med, och styrkan av, att vara tillsammans med andra i samma situation.⁴⁷⁶ Det är en metod som kan motverka en obalanserad maktstruktur mellan forskaren och undersökningsobjektet, där de som medverkar är fler än forskaren. Den tryggheten kan också medverka till en mer avslappnad stämning vilket i sin tur kan ge upphov till mer spontana och genuina yttranden.⁴⁷⁷ Att arbeta med fokusgrupper var också ett sätt att ge ungdomarna en trygghet de kanske inte känner med en okänd vuxen som kommer utifrån och på något sätt ska bedöma det de säger. I gruppen fanns därför möjligheten att känna sig tryggare. Den stämningen är eftersträvaransvärd eftersom användningen av fokusgrupper både kräver ett samtal och någorlunda olika åsikter i detta samtal. Det är i mötet mellan dessa olika åsikter som värderingar och attityder kan komma fram.⁴⁷⁸

Den diskussion som tar fart mellan deltagarna kan även avslöja andra perspektiv än de som forskaren har kunnat förutse med sina intervjufrågor.⁴⁷⁹ Latess menar att metoden därför, rätt utförd, är djupt demokratisk. Den kan, liksom hermeneutikens metod, ge röst åt de som tidigare varit tystade, de som intervjuats av forskaren och genom dennes frågor tilldelats en identitet.⁴⁸⁰ Det finns också skäl att tro att metoden är särskilt tillämplig när andra former saknas för att skaffa sig information om ett problem som deltagarna inte själva är medvetna om.⁴⁸¹ Det vill säga sådant som tas för givet och inte synliggörs i vanliga fall. I det här fallet skulle

⁴⁷⁴ Wibeck, V, 2011 s. 54.

⁴⁷⁵ Morgan D. L., 1997.

⁴⁷⁶ Wibeck, V, 2011 s. 70.

⁴⁷⁷ Wibeck, V, 2011 s. 56.

⁴⁷⁸ Vaughn, S, Schumm, J. S. & Sinagub, J, 1996 s. 5–6.

⁴⁷⁹ Vaughn, S, Schumm, J. S. & Sinagub, J, 1996 s. 16.

⁴⁸⁰ Latess, J. D, 2008 s. 9–23.

⁴⁸¹ Vaughn, S, Schumm, J. S. & Sinagub, J, 1996 s. 20.

det närmast kunna tolkas som ett bekräftande förhållningssätt till historia, kanske främst genom traditionella berättelser. En sådan utgångspunkt har också föranlett mig att vara så lite delaktig som möjligt i diskussionerna i fokusgrupperna, för att inte styra dem mot perspektiv jag tror kan svara på mina frågeställningar. Min roll som moderator var därvidlag att introducera gruppens uppgift, garantera att allt skulle skötas anonymt för att sedan endast avbryta om ämnet lämnades helt. Jag satte mig också avsidet från gruppen där de inte såg mig lika tydligt som de andra deltagarna. Allt för att stimulera en avslappnad diskussion som är så viktig för metodens utfall.⁴⁸²

Varje elev läste upp sitt svar på den uppgift de skulle diskutera och sedan fick de andra ställa frågor och komma med tips om hur de tyckte att svaret kunde förbättras. Det intressanta var vilka argument de använde när de skulle möta och bemöta sina kamrater.

Kursplan 2000 i historia

Den kursplan som gällde då delstudie två genomfördes var kursplanen i historia från år 2000. I kursplanen skulle strävansmålen, vilka undervisningen skulle utgå ifrån, sätta sin prägel på betygskriterierna i en progression från godkänd, via väl godkänd till mycket väl godkänd. Det var emellertid svårt att se denna progression, vilket var något som kritiserades skarpt i den offentliga utredning som ligger till grund för nuvarande läroplan, Lgr 11.⁴⁸³ Redan namnet på utredningen, *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan*, var en skarp kritik av Lpo 94 och de dåvarande kursplanernas problem med att beskriva en tydlig progression genom betygskriterierna. Studien utgår därför från strävansmålen i kursplanen som ramar in de föreställningar kursplaneförfattarna hade om ett utvecklat historiemedvetande och ett kritiskt tänkande inom historieämnet. Som delstudie ett har visat motsvarade dessa förväntningar ett omprövande förhållningssätt till det förflutna.

⁴⁸² Wibeck, V, 2011 s. 83-91.

⁴⁸³ SOU 2007:28, s. 127-129.

Strävansmålen är, som mycket av styrdokumentet, väldigt innehållsrika och omfattar flera olika kunskaper i varje målbeskrivning. För att göras hanterliga måste de brytas ner. Det första strävansmålet var emellertid till intet förpliktigande så till vida att det uppmanade skolan att eleverna skulle förvärva ett historiemedvetande "som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden." Alla har ett historiemedvetande och det är per definition tolkande och på det sättet måste skolan ha uppnått målet för samtliga elever. De andra strävansmålen kan delas in i två huvudgrupper. Sådana som skulle underlätta för eleverna att själva orientera sig med hjälp av historia, och sådana som skulle hjälpa eleverna att förstå och analysera andras historieanvändning. De uppmaningar som skulle utveckla elevernas egen orientering handlade om att "utveckla förståelse av historiska företeelser och skeendens bakgrund och samband", "att utveckla en förmåga att urskilja historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser", att tillägna sig "kunskaper om betydelsefulla historiska gestalter, händelser och epoker", och slutligen att bli "medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor".

För att utveckla förmågan att förstå och analysera andras historieanvändning skulle eleverna enligt uppmaningar i strävansmålen förstå att historiska händelser "kan uppfattas, förklaras och tolkas ur olika perspektiv", ett mål som kan förankras både i det förflutna och i samtiden. Eleverna skulle vidare tillägna sig ett "brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats inom olika nationella minoritetsgrupper, samt utveckla insikt om den identitet som detta ger". Strävansmålen uttryckte vidare en vilja att eleven förvärvade en "förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp". Denna målsättning handlade inte bara om att eleven skulle förstå huruvida vi tolkar en historisk hän-

delse utifrån olika perspektiv utan att berättelser som belyser det förflutna både kan ha olika syften och olika kvaliteter.⁴⁸⁴

Sambandet kursplan 2000 och analysmodellen

Bedömningsforskning har pekat på att bedömning av elevers kunskaper underlättas genom att skapa ett explicit ramverk vilket beskriver kompetensen som ska bedömas. Ramverket kan sedan med fördel användas för att ta fram uppgifter.⁴⁸⁵ Messick menar att begreppsvaliditeten, det vill säga vad kompetensen verkligen består av, måste specificeras. Det effektivaste är att gå till teorierna kring kompetensen och ringa in vilka kunskaper de efterfrågar.⁴⁸⁶

Det teoretiska kapitlet i avhandlingen behandlar historieundervisningen utifrån antagandet att det i historieämnet finns en spänning mellan ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till det förflutna, vilket analysmodellen åskådliggör. Kursplanen i historia från år 2000, med utgångspunkt i strävansmål och betygskriterier och det som beskrivs under rubriken Bedömningens inriktning, syftar till det omprövande förhållningssättet till historia hos eleverna.⁴⁸⁷ Det innebar att eleven skulle möta framtiden med en kompetens att göra egna tolkningar av tidens möjligheter. Genom att skärskåda sambandet mellan analysmodellen i föreliggande studie och kursplan 2000 fanns en utgångspunkt för att tolka kursplanens strävansmål som uttryck för ett omprövande förhållningssätt till historia. I presentationen av varje enskild uppgift presenteras hur elevsvaren har gett underlag för att tolka dem i förhållande till analysmodellen.

Deltagande skolor

Urvalet representerade olika typer av skolor. Därför fanns det skillnader i andelen elever med utländsk bakgrund, utbildningsbakgrund hos vårdnadshavarna samt skillnader i upptagningsområde när det gällde stad, sovstad och landsbygd. Dessa, samt ele-

⁴⁸⁴ Skolverket 2000, Kursplan 2000 för historia.

⁴⁸⁵ Gielen, S, Dochy, F. & Dierick, S, 2003 s. 37–54.

⁴⁸⁶ Messick, S, 1995 s. 741–749.

⁴⁸⁷ Skolverket 2000, Kursplan 2000 för historia.

vernas kön, är de faktorer Skolverket tar upp som viktiga för elevernas skolresultat.⁴⁸⁸

Totalt blev representanter för 33 skolor tillfrågade om att delta i undersökningen. När jag hade positivt besked från de sju skolor som också deltog i studien slutade jag att söka efter fler skolor. Det är alltså inget slumpmässigt urval. Istället bygger det på en representativ tanke, något som kan vara svårt att uppnå slumpmässigt i en segregerad skolorganisation.

Skola ett, tre och sex representerar högpresterande skolor, med liten andel elever med utländsk bakgrund och föräldrar med hög utbildning. Skola fyra är en skola i storstad med hög andel elever med utländsk bakgrund, föräldrar med låg utbildningsnivå och en hög in- och utflyttningsfrekvens. Skola två är en skola i stad. Föräldrarna har en tämligen hög utbildningsnivå och antalet elever med utländsk bakgrund är något högre än den genomsnittliga för Sverige. Skola fem är en skola ute på landsbygden med aktivt skolskjutssystem som hämtar eleverna från ett stort upptagningsområde. Skolan har väldigt få elever med utländsk bakgrund och föräldrarna har en låg utbildningsnivå. Skola sju, slutligen, ligger utanför tätorten och präglas av att ha få elever med invandrarbakgrund och föräldrar med låg utbildningsnivå.

⁴⁸⁸ Se t. ex. Skolverkets databas Salsa som bygger på skolornas resultat med hänsyn taget till dessa bakgrundsfaktorer: http://sirir.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90307&_dad=portal&_schema=POR TAL, 110309.

Tabell 3. Statistik för läsåret 09/10 för deltagande skolor i studien.⁴⁸⁹

Skola	Antal prov	Bortfall	Andel flickor	Andel elever med utländsk bakgrund	Andel elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning	Andel elever med fullständiga betyg	Slutbetyg i % år 9 i historia alternativt i SO
							IG/G/VG/MVG
1	14	7	51%	7%	78%	89%	9,1 /18,2/36,4/36,4
2	76	0	49%	32%	60%	95%	1,3/32,5/35,0/31,3
3	25	1	48%	6%	68%	89%	0,0/26,1/43,5/30,4
4	19	4	55%	56%	51%	78%	4,8/38,1/28,6/28,6
5	22	0	60%	8%	36%	68%	18,3/35,4/22,0/24,4
6	19	0	50%	9%	61%	94%	2,0/32,3/42,4/23,2
7	70	5	51%	6%	47%	72%	3,8/40,5/41,8/13,9

Kvalitativ analys av elevernas historieanvändning

Elevsvaren tolkades med hjälp av analysmodellen. Tolkningen handlade inte om att eleven hade svarat med rätt eller fel innehåll eller hade med ett i förväg uttänkt svar. Däremot var det olika uttryck för historieanvändning som omprövande eller bekräftande som efterfrågas genom analysmodellen. Det innebär att svar som kategoriserades som en viss kategori fortfarande kunde innebära olika historiskt innehåll, intriger och sensmoral. Detta betyder att jag, med Paul Ricoeurs ord, utsatte mig för texten. Han menar att man bör försöka göra ett antal möjliga tolkningar av en text.⁴⁹⁰ På det sättet innebar metoden också en textnära läsning. Begränsningarna kan vara att det fanns narrativa ramverk i min Mimesis I som gjorde det omöjligt för mig att tolka det eleverna skapat i Mimesis II. Detta är viktigt att ha i åtanke när man behandlar texter i Ricoeurs anda. Han menar att validering snarare handlar om sannolikhetsbedömningar än om verifikation.⁴⁹¹ Därför är min argumentation istället av avgörande betydelse. Relationen mellan analysmodellen och elevens svar stod sålunda i centrum för tolkningen.

⁴⁸⁹http://siris.skolverket.se/pls/portal/ris.elever_gr.rapport?p_ar=2009&p_lan_kod=12&p_kommun_kod=1281,020711

⁴⁹⁰ Ricoeur, P, 1993 s. 155.

⁴⁹¹ Ricoeur, P, 1981 s. 213.

Kvantitativ analys

De kvantitativa beräkningarna är gjorda i SPSS 22. Det kvantitativa underlaget består av kodade elevsvar från det genomförda provet. Varje svar bedömdes med hjälp av analysmodellen för varje uppgift och fick sedan poäng efter var de ansågs hamna i denna, 0 för ett svar som inte gick att tolka eller var obesvarat, 1 för svar som huvudsakligen var bekräftande och 2 för svar som huvudsakligen var omprövande.

Svaren till Uppgift 7 bedömdes något annorlunda, bland annat huruvida de var kongruenta med värdegrunden eller inte. Det innebar att de kodades efter följande kategorier:

- 1: Ej underbyggda i överensstämmelse med värdegrunden.
- 2: Ej underbyggda och ej i överensstämmelse med värdegrunden.
- 3: Underbyggda i överensstämmelse med värdegrunden.
- 4: Underbyggda ej i överensstämmelse med värdegrunden.

Som ett led i att stärka studiens transparens prövades interbedömarreliabiliteten för 10% slumpvis utvalda svar på Uppgift 7.⁴⁹² En doktor i historia och historiedidaktik omtolkade dessa svar och kategoriserade efter grupperna 1-4 ovan. Till sin hjälp hade han värdegrundens kapitel, samt kriterier för underbyggnaden i ett svar. Han kategoriserade svaren med siffrorna, 1, 2, 3, eller 4, efter samma kategorier som ovan. Därefter prövades interbedömarreliabiliteten mellan mina kategoriseringar och omtolkarens. Jämförelsen gjordes med Spearmans Rho utifrån en ordinalskala.

Uppgiftskonstruktion

Elevsvaren på uppgifterna i provet är mitt källmaterial och därmed avgörande för forskningsresultatet. Precis som Lars Andersson Hult i sin avhandling *Historia i bagaget* använder frågan som utgångspunkt för att aktivera ett historiemedvetande hos eleverna är

⁴⁹² Följande svar ombedömdes: 1.1.3, 1.1.7, 1.1.11, 1.1.15, 2.1.11, 2.1.21, 2.3.16, 2.3.24, 3.1.2, 3.1.5, 3.1.7, 3.1.16, 3.1.18, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.11, 4.1.17, 5.1.3, 5.1.11, 6.1.10, 6.1.14, 6.1.17, 7.1.11, 7.4.6, 7.4.13.

frågorna i uppgifterna konstruerade för att locka fram elevernas egen historieanvändning, på ett sätt så att de kan förstås som berättelser.⁴⁹³ Därför får genomgången av varje uppgift också ett eget utrymme. Texten kring uppgifterna 1-6 är upplagd efter följande disposition. Först presenteras uppgiften. Därefter visas hur den ger underlag för att bedöma svaren utifrån analysmodellen i avhandlingen. Texten kring Uppgift 7 är något annorlunda upplagd eftersom den gav underlag för att bedöma alla tre aspekterna i analysmodellen.

⁴⁹³ Andersson Hult, L, 2016 s. 22–24.

Uppgift 1 – Migrationsgrupp som hade och har stor betydelse

Fråga 1. Migrationsgrupp som hade och har stor betydelse

Välj ut en migrationsgrupp ur texthäftet som du tycker har stor historisk betydelse. Fyll i de tre stegen i figuren nedan!

	<p>Fyll i migrationsgrupp till höger och när de migrerade!</p> <p>Förklaringen följer sedan under 1, 2 och 3.</p>	<p>Grupp: _____</p> <p>När: _____</p>
Då	<p>1.</p> <p><u>Hadde dessa följder</u> när det hände!</p>	
Nu	<p>2.</p> <p><u>Har dessa följder</u> idag!</p>	
Sedan	<p>3.</p> <p>Utifrån dina svar på fråga ett och två, vilka följder tror du finns kvar eller kommer att ske om 20 år?</p>	

Bild 1.

Uppgift 1 uppmanade eleverna att välja ut en migrationsgrupp som de menade hade stor historisk betydelse. Eleverna skulle sedan skriva om denna grupp utifrån historiemedvetandets temporala orientering, det vill säga då, nu och sedan. Framtidsperspektivet hade en ganska kort tidsrymd, 20 år in i framtiden. Det var för att eleverna inte skulle lockas att fantisera för mycket. Uppgiften gav underlag för att bedöma hur eleverna tolkade tiden. För att svaret skulle bedömas som omprövande skulle eleverna diskutera framtiden utifrån de kopplingar de gjort mellan tidsperioderna. För att kunna diskutera något krävs en öppenhet som endast ett omprövande förhållningssätt till tidens möjligheter kan ha. Ett sådant förhållningssätt kan hjälpa eleven att distansera sig från sin egen historia och se att tiden kan omtolkas och tolkas utifrån olika perspektiv. Svaret skulle dessutom innehålla både kontinuitet och förändring som förklarades. Det är enligt Ricoeur via förklaringen som ny förståelse kan uppstå.⁴⁹⁴ För ett omprövande förhållningssätt är därför en sådan process grundläggande. En bekräftande historieanvändning låser däremot fast dåtiden, skapar en tydlig meningsfull helhet och låter den möta framtiden utan andra och nya perspektiv. Något av tidens tempus, företrädesvis samtid eller dåtid, dikterar villkoren för tolkningen av tiden, vilken därför endast uppfattas som kontinuitet. De svar som var beskrivningar av den typen av kontinuiteter, och där det inte fanns förklaringar, tolkades därför som bekräftande.

Att formulera uppgifter är alltid vanskligt och elever som missuppfattar en uppgift kommer alltid att finnas. I de enskilda samtal jag hade med eleverna kring Uppgift 1 var det därför en stående punkt att fråga hur de hade uppfattat frågan. Bland de elva elever jag samtalade med var det endast en som totalt hade missuppfattat uppgiften.⁴⁹⁵ De andra tio eleverna hade med hjälp av begreppet historisk betydelse och uppgiftens konstruktion förstått att det handlade om att hitta något som är angeläget för oss idag och som kan förklaras med hjälp av det förflutna och hjälpa oss att

⁴⁹⁴ Ricoeur, P, 1993 s. 39–43.

⁴⁹⁵ Intervju 2:3:2.

ställa hypoteser om framtiden.⁴⁹⁶ Därmed inte sagt att samtliga av dessa elever svarade på uppgiften med ett omprövande förhållningssätt. Fem av de elva eleverna gjorde emellertid i samtalet uttalanden om begreppet historisk betydelse, där de menade att något som har historisk betydelse är viktigt för oss idag.⁴⁹⁷

Uppgift 1 var också en av de två uppgifter där fokusgrupper samtalade om sina svar. Det gör att källmaterialet för Uppgift 1 är mer omfattande än för uppgifterna 2-6. Det innehåller också material där eleverna gjort uttalanden i fokusgrupper utan förutgåendet att dessa senare skulle bedömas av deras lärare.

⁴⁹⁶ Se intervju: 2.3.5, 2.3.7, 2.3.8, 2.3.11, 2.3.13, 2.3.14, 2.3.15, 2.3.23, 2.3.25, 2.3.27.

⁴⁹⁷ Se intervju: 2.3.2, 2.3.5, 2.3.11, 2.3.14, 2.3.25.

Uppgift 2 – Flykting då och idag

Vilka skillnader och likheter finns det mellan flyktingar till Sverige från mitten av 1900-talet och idag? Utgår gärna från bilderna och statistiken på andra sidan.

Skillnader: _____

Likheter: _____

Vilka kan orsakerna till likheterna vara?

Vilka kan orsakerna till skillnaderna vara?

Bild 2.

Uppgift 2 uppmanade eleverna att skriva om skillnader och likheter mellan flyktingar som kom till Sverige i mitten av 1900-talet och i samtiden. Eleverna uppmanades även att förklara orsaker till de skillnader och likheter de beskrev. Med uppgiften följde bland annat två bilder på olika flyktinggrupper, en på finska flyktingbarn från 1944 och en på en somalisk flyktingfamilj från 2006. Bilderna visade både kulturella och rumsliga skillnader mellan flyktinggrupperna. Uppgiften gav underlag för att bedöma elevernas möjligheter till berättande i *Mimesis II*. Kunde eleverna hitta perspektiv och förklaringar som var koherenta och som kunde ge underlag för en berättelse med tydlig intrig? Eller hade de svårigheter att hitta egna byggstenar till berättelser som kunde ge förklaringar till utvalda perspektiv, det vill säga de skillnader och likheter de hittade? Berättelser som innehåller både likheter och skillnader, kontinuitet och förändring, är dessutom signifikativa för Rüsens genetiska berättelser, vilka tolkas som omprövande i analysmodellen. Svaren på Uppgift 2 i provet gav möjlighet att bedöma elevernas förmåga att resonera kring förändringsprocesser. För att bedömas som omprövande skulle svaret innehålla exempel på både likheter och skillnader samt förklaringar till just dessa. Ett sådant innehåll lägger grunden för en genetisk berättelse vilket tolkas som det omprövande förhållningssättet till historia. De svar som inte innehöll någon förklaring eller endast likheter eller skillnader, bedömdes som att de istället innehöll komponenter för att bygga traditionella berättelser eller mönsterberättelser.

Uppgift 3 – Hansan i Sverige

Fråga 3. Hansan i Sverige

Läs citaten från läroböckerna på sidan 6 i texthäftet (ljudfil 5). Citaten handlar om Hansan i Sverige.

Vilka skillnader hittar du i innehållet i de två texterna?

Vilka slutsatser tycker du man kan dra om Hansan genom att använda de två texterna? Motivera hur du tänker

Varför tror du författarna beskriver Hansan olika?

Bild 3.

Tabell 4. Texterna som eleverna fick analysera

<p>Den tyska invandringen åstadkom en kraftig uppryckning av näringslivet, och det blev större utförsel av järn, koppar, smör och pälsvaror. Det betydde, att Sverige kunde köpa mera salt, humle, öl och kläde från utlandet. Men tyskarna bestämde priserna både på de varor, som de sålde och köpte här i landet, och det blev därför tyskarna, som hade största fördelen av det ökade varuutbytet.</p> <p>Men den tyska inflyttningen innebar en stor fara för vårt lands självständighet. Var tyskarna slog sig ned, kände de sig först och främst som tyskar. I allmänhet blevo de rika och kände sig som landets herreklass och ville betrakta Sverige som en tysk provins. Tyskarna i Visby förde riktig krig mot Gotlands allmoge (bönderna), och i Stockholm skaffade de så stor makt, att de genomdrogo, att Stockholm sände ombud till de tyskahansedagarna.</p> <p>Ur: Läsnig till Sveriges historia. Axel Hagnell & Gunnar Ohlander 1943 s. 79</p>	<p>Tyska köpmän som hjälpte varandra på handelsresorna bildade en förening som kallades Hansan.</p> <p>Detta hände på 1000-talet. Tyskland var då inget stort rike, utan bestod av en mängd små riken, där folk talade tyska.</p> <p>Gotlänningar och tyskar kom överens om att tyska handelsmän fritt skulle få slå sig ner på ön.</p> <p>Visby blev Hansans ledande handelsstad och lika mycket en tysk stad som en svensk. Tyskar och svenskar talade inte samma språk och hade olika seder och bruk, men de kom i stort sett överens.</p> <p>Tyskarna bodde i sin stadsdel, hade sina kyrkor och sina kyrkogårdar, där de begravde sina döda.</p> <p>Ur: Levande Historia årskurs fyra. Ingrid Åsgård & Lars Hildingson 1990 s. 85</p>
--	--

Uppgift 3 delades upp i Uppgift 3A och Uppgift 3B när svaren tolkades. Uppgiften uppmanade eleverna att jämföra två texter om Hansan från två historieläroböcker. Den ena texten var från 1943 och den andra från 1990. Den senare texten är tagen ur *Levande Historia* för årskurs fyra och skriven 1990 av Ingrid Åsgård och Lars Hildingson.⁴⁹⁸ Den förra texten är tagen ur en läsebok i historia från 1943 och skriven av Axel Hagnell och Gunnar Ohlander.⁴⁹⁹ Båda texterna vänder sig till sin samtids elever vilka gick i skolan när läroböckerna skrevs och handlar om samma sak, nämligen Hansan i Sverige i allmänhet och i Visby i synnerhet. Texterna beskriver emellertid Hansans närvaro utifrån olika sensmoral; den äldre texten beskriver Hansans närvaro som något icke önskvärt och apart, medan den senare pekar på ett gott och självklart samarbete mellan Hansan och Visbyborna. Uppgift 3A uppmanade

⁴⁹⁸ Åsgård, I. & Hildingson, K, 1990 s. 85.

⁴⁹⁹ Hagnell, A. & Ohlander, G, 1943 s. 79.

eleverna att jämföra de båda texterna och dra slutsatser om Hansan. Uppgift 3B uppmanande eleverna att förklara skillnaderna mellan texterna. Uppgift 3A behandlar berättelsernas innehåll och form och ger underlag för att bedöma elevsvaren utifrån analysmodellen. Om eleverna ser på berättelser som en konstruktion med intrig och sensmoral kan de också upptäcka den realhistoria som de faktiskt bygger på. Ser de däremot på berättelser som att de har ett direkt förhållande till ett faktiskt skeende eller ett etiskt faktum får de svårare att förstå hur de kan använda de två texterna för att väga dra slutsatser om Hansan. Uppgift 3B ansluter till den kolumn i analysmodellen som behandlar vara eller göra historia. Den äldre texten är i sin intrig och sensmoral mer olik elevernas samtida tradition i allmänhet och skolans värdegrund i synnerhet. Om eleven använder ett omprövande förhållningssätt kan hon inte bara se de två intrigerna, hon kan också kontextualisera dem i den samtid i vilken de skrevs. Elever som inte kan det beskriver endast skillnader mellan texterna, eller har svårt att hitta skillnader. Litteraturvetaren David Herman travestierar Herakleitos när han säger att man aldrig kan berätta samma historia två gånger.⁵⁰⁰ Det beror på det Ricoeur kallar Mimesis III, nämligen det faktum att läsaren, eller mottagaren, av en berättelse och kontexten i vilken berättelsen framförs, förändras hela tiden. Tolkningen av berättelsen blir därmed annorlunda varje gång.⁵⁰¹ Därför kommer också berättelsen att tolkas och uppfattas på nya sätt när tiden rör sig. Det är mot denna uppfattning som uppgift tre tar spjärn. Den första berättelsen riktar sig till elever i ett Sverige mitt under andra världskriget, den andra till elever i ett Sverige där ledande politiker började sträva efter EU-medlemskap, och var positiva till internationalism.

Uppgift 3 gav eleven möjlighet att få perspektiv på dagens värderingar och att distansera sig från sin egen samtids traditioner. Hon kunde också välja att bekräfta någon av texterna och därmed en viss tolkning av det förflutna. För att svaren skulle bedömas som omprövande på Uppgift 3A skulle eleverna explicit peka på

⁵⁰⁰ Herman, D, 2009 s. 6.

⁵⁰¹ Ricoeur, P, 1984 s. 38–42.

likheter och skillnader i texterna och förklara dem och vilka slutsatser de kunde dra om Hansan utifrån dessa. De svar som endast drog slutsatser bedömdes som bekräftande. De eleverna analyserade inte texterna som konstruktioner eller tolkningar. De svar som bedömdes som omprövande på Uppgift 3B skulle kontextualisera texterna i det sammanhang varur de hade uppstått. De elevsvar som inte beskrev skillnader mellan texterna eller endast beskrev dem utan att förklara bedömdes som bekräftande.

Uppgift 4 – Mottagandet av valloner

Fråga 4. Mottagandet av vallonerna

På 1600-talet kom många valloner till Sverige och arbetade med järnframställning. Nedan pratar en adelsman och en svensk arbetare vid ett järnverk med kungen. De talar om för kungen vad de tycker om att valloner arbetar på de svenska järnverken.

Vad säger adelsmannen som äger ett järnverk?

Vad säger den svenske arbetaren?

Glöm inte att skriva varför de tycker som de gör!

Bild 4. Av upphovsrättsliga skäl är inte bilderna publicerade.

Uppgift 4 uppmanade eleverna att ge röst åt människor från 1600-talet. De fick sammanhanget genom att det är vallonernas närvaro på de svenska järnbruken som den svenska järnbruksarbetaren respektive järnbruksägaren och tillika adelsmannen, har åsikter om. Om eleven ger uttryck för att hon är historia blir det med samtidens ögon som aktörerna för en dialog. Om eleven däremot ger uttryck för att hon distanserar sig från sin egen samtid med dess traditioner gör hon det genom att hon kontextualiserar aktörerna och ger dem åsikter och argument som upplevs som tidsenliga. Svaren på uppgiften riktar sålunda uppmärksamheten mot både den kolumn i analysmodellen som beskriver att vara eller göra historia genom att de egna värderingarna antingen kan be-

kräftas eller förstås i perspektiv mot dåtidens, och den kolumn som beskriver tolkningar av tiden eftersom tiden antingen kan tolkas som en meningsfull helhet med samtiden som utgångspunkt, eller som en tid av kontinuitet och förändring.

Att skriva historia handlar om att beskriva unika situationer. Även om exakt samma situation skulle uppstå igen är det inte säkert att samma sak skulle hända, eftersom människor agerar på olika sätt. En historisk händelse är därmed alltid unik men likväl beroende av dess omständigheter.⁵⁰² En extrem strukturihistoriker kan kanske hävda att samma förutsättningar alltid leder till samma skeende. När vi andra försöker förstå det förflutnas människor genom att sätta oss in i deras sammanhang brukar vi våld på utgångspunkten att varje individ är unik. Med utgångspunkt i sammanhanget försöker vi kontextualisera det förflutnas aktörer för att förstå och förklara deras agerande. Vi försöker återskapa en förståelsehorisont som inte längre finns för människors motiv och handlingar. Att göra det kräver distans till den egna traditionen och perspektiv på egna värderingar. Vad vi då måste göra är dels att kollektivisera det förflutnas aktörer, dels att frångå vårt eget kollektiva sammanhang, vårt eget varandes historia, eftersom det fördunklar vår förmåga till empati med människor som agerar i andra sammanhang än vårt. Endast så kan vi begripliggöra de historiska aktörernas agerande på deras egna villkor. Det vi kan försöka förstå är hur kollektiv skapar sina sammanhang. I dessa kollektiv finns givetvis undantagen, de individer som berättar utmanande motberättelser mot kollektivets stora berättelse. Dessa motberättelser kan vi hitta, men har svårare att förklara. Det man som historiker kan göra är således att leta efter en grupp som kallar sig ett vi. David Carr menar att sociala grupper inte bara är ett konglomerat av de enskilda individerna i gruppen, utan är en egen skapelse, något mer än de enskilda individerna i gruppen, en gestalt. Gruppen konstituerar gemensamma tankemönster, regler för interaktion och handling.⁵⁰³ Genom att försöka tolka ett vi i det

⁵⁰² Ricouer, P, 1984 s. 96–97.

⁵⁰³ Carr, D, 1986 s. 122–131.

förflutna kan man försöka undvika det enskilda subjektets oändliga tankeliv och handlingsmöjligheter eller det generellas våld på det förflutnas enskilda aktörer. Eftersom en berättelses konstruktion kräver ett sammanhang och en följsamhet kan man ringa in grupperns mentala liv genom att leta efter kollektivets egen berättelse i synliggjorda avtryck.⁵⁰⁴ Kollektiva berättelser fungerar alltså i och genom homogena kulturer. Vi måste nämligen ha uppfattat berättelsen ungefär likadant för att den ska bli konstituerande.⁵⁰⁵ Eftersom det är ett vi historikern söker för att kunna använda sin empati, är det en kollektiv berättare vi försöker förstå. Vi kan alltså inte förstå ett helt subjekt som verkat i en mångfald av fysiska omgivningar och mentala föreställningar. Snarare skapar historikern ett fiktivt subjekt utifrån den kollektiva berättelse hon kan spåra, ett fiktivt subjekt som får manifestera den kollektiva berättelsen. För att svaren skulle bedömas som att de var uttryck för ett omprövande förhållningssätt till historia skulle eleverna kontextualisera och använda den tid och det sammanhang de hade fått i Uppgift 4 för att ge aktörerna rimliga åsikter. Åsikter som snarare var samtida, eller totalt tidlösa, och som lämnade det sammanhang eleverna fått i uppgiften, tolkades som bekräftande svar. De bekräftade elevens egen meningsfulla tid.

⁵⁰⁴ Dray, W. H. 2001 s. 163.

⁵⁰⁵ Carroll, N, 2001 s. 251.

Uppgift 5 – Karoliner och främlingsfientlighet?

Fråga 5. Karoliner och främlingsfientlighet?

Under senare delen av 1900-talet demonstrerade främlingsfientliga och rasistiska grupper i Stockholm och Lund på Karl XII dödsdag den 30 november.

Varför tror du de valt att demonstrera på Karl XII dödsdag när han dog den 30 november 1718 vid Fredrikstens fästning i krig mot Norge, och varför har de klätt ut sig till karoliner, soldaterna i slutet på stormaktstiden?

Bild 5.

Uppgift 5 uppmanade eleverna att reflektera kring det faktum att främlingsfientliga grupperingar valde att högtidlighålla Karl XII:s dödsdag den 30 november under 1980- och 1990-talen. Ingången till frågan ställdes med två varförfrågor: 1) varför de demonstrerade på Karl XII:s dödsdag och 2) varför de klädde ut sig till karoliner. Svaren på uppgiften ger underlag att pröva den kolumn i analysmodellen som handlar om berättelsernas form och innehåll. Är eleverna beredda att försöka förstå den Mimesis I som demonstranterna startar ur när de genom sin demonstration berättar något för sin publik och sig själva? Hur bemöter de historieanvändningen? Genom att endast avfärda den som fel, eller möjligen att hylla den som rätt, alltså ett bekräftande förhållningssätt. Eller genom att försöka förstå syfte och historieanvändning hos de som berättar, det vill säga demonstranternas sensmoral och intrig?

Att historia kan användas för att påverka våra identiteter var en syn på historia som fortfarande inte hade slagit igenom bland lärare på grundskolan när provet skulle skrivas.⁵⁰⁶ En tydlig bekräftelse på detta fick jag när jag på skolorna redovisade undervisningsmaterialet och provet. Uppgift 5 i provet var en uppgift som allt som oftast stötte på stort motstånd bland lärarna. ”De har ju fel”, var flera gånger den spontana reaktionen bland lärarna om de högerextrema ceremonideltagare som gick utklädda till karoliner den 30 november i Stockholm och Lund under senare delen av

⁵⁰⁶ Skolinspektionen, 2013 s. 19-21, 2015, Karlsson, K-G, 2010 s. 56-57.

1900-talet. Misstänksamheten var stor när jag försökte förklara att deras syfte nog inte var att undervisa realhistoria utan att använda den för att övertyga sig själva och/eller andra om sitt budskap.⁵⁰⁷ Skola ett och två genomförde trots allt uppgiften, medan övriga skolor, vilka jag hade möte med senare, inte ville göra den. Det innebär alltså att uppgift fem bryter och blir en annan efter att skola två genomfört den. Den senare uppgiften har fortfarande historiebruk som utgångspunkt, men är samtidigt lättare att ta ställning till som en giltig eller ogiltig berättelse eftersom den tydligare hävdar något om det förflutna. Det gjorde det nog lättare för lärarna att acceptera uppgiften som relevant för eleverna, vilka nu kunde ta ställning till om den historiska framställningen var giltig eller inte, det vill säga ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna. Uppgiften som genomfördes på skola tre till sju utgick från en text från den högerextrema rörelsen Bevara Sverige svenskt. Rörelsen sammanfattar där sin syn på Sveriges migrationshistoria. Deras bild av Sveriges migrationshistoria bryter kraftigt mot den undervisning eleverna fått genom undervisningstemat och det bakgrundsmaterial de hade läst och arbetat med. Utgångspunkterna för tolkningen av svaren var desamma för båda varianterna av Uppgift 5. De svar som innehöll förklaringar till bruket utifrån syfte/sensmoral och hur det förflutna användes/intrigen tolkades som uttryck för ett omprövande förhållningssätt. De svar som istället utgick från elevernas egen förståelsehorisont och endast innehöll värderingar av bruket, anpassningar till den egna förståelsen eller endast beskrivningar av det som hände bedömdes som bekräftande.

⁵⁰⁷ För en analys av hur Karl XII kom att förbindas med högerextremism, se Zander, U, 2001 s. 138–143, 262–268, 271–275, 341 och 422–427.

Uppgift 6 – Jag då?

Fråga 6. Jag då?

Det svenska samhället och de som bott i Sverige har genom historien på olika sätt påverkats av migration.

Beskriv hur ditt liv påverkats av Sveriges migrationshistoria från vikingatid till idag. Fortsätt fylla i tankekartan på nästa sida. Du gör fler rubriker om du vill, eller struntar i att fortsätta på någon/några linjer om det behövs! Du använder bara ord/rubriker/namn. Inga förklaringar!

Bild 6.

Uppgift 6 uppmanade eleverna att berätta om hur deras eget liv hade påverkats av den svenska migrationshistorien. De tvingades att tänka i kausala kedjor genom att endast skriva korta anteckningar som höll ihop in mot mitten av figuren där jaget var centralt placerat. Svaren på uppgiften ger underlag för en bedömning som svarar mot kolumnerna i analysmodellen vilka handlar om att vara eller göra historia och att berätta historia. Elever som har svårt att se sig själva i ett större sammanhang och berätta om detta har svårare att se hur de är påverkade av en större historia, medan elever

som kan se sig själva i ett större sammanhang och kan berätta om detta har lättare att placera sig själva i ett historiskt sammanhang. Att se sig själv handlar med en narrativ utgångspunkt om att placera sig själv i ett diakront perspektiv som leder fram till det sammanhang man befinner sig i nu. Historieämnet har som uppgift att lyfta denna kontext till ett större sammanhang där eleven kan skriva in sig i utvecklingslinjer som har med samhällelig förändring att göra. Uppgift 6 var avsedd att ge underlag för att bedöma elevens förmåga att se sig själv i ett diakront skeende i ett större sammanhang, nämligen Sveriges migrationshistoria. Att se sig själv som ett historiskt förankrat subjekt är en utgångspunkt för att kunna distansera sig från bekräftande historia och kunna arbeta med uttryck för ett omprövande förhållningssätt till det förflutna.

Kan man skapa en intrig om sitt eget sammanhang kan man omtolka historia och synliggöra sig själv och kan samtidigt distansera sig från kollektiva bekräftande tolkningar av det förflutna. Kan man inte skapa en egen intrig kring sitt liv är det svårare att också se egna sammanhang i en större berättelse. Då ingår man istället i ett kollektivt vara. De svar som innehöll tydliga kausala samband, och som började i den mer abstrakta och stora realhistorien och sedan nådde fram till elevens egen tillvaro, till jaget, bedömdes som omprövande. De svar som inte innehöll denna typ av kausala samband bedömdes som bekräftande, eftersom de inte förmådde att gå utanför den närmaste livsvärlden genom ett kausalt tänkande.

Om man ber någon tala om sitt liv får man en berättelse. Det är en berättelse som utgår från ett urval händelser vilka skapar ett sammanhang och en riktning. Berättelsen är inte en redogörelse där den objektiva tiden sätter ramarna så att varje dag och varje händelse får lika stort utrymme i berättelsen. Istället får den upplevda tiden välja ut händelser som berättelsen ska hängas upp på och det kan innebära stora hopp i kalendertiden som inte förklaras. Berättaren och aktören är i livsberättelsen densamma och ofta även publiken, nämligen jaget självt. Samtidigt måste våra egna berättelser finnas i en större kontext och, om inte erkännas så i alla fall

kunna uppfattas av andra för att vi ska känna att vi tillhör ett sammanhang.⁵⁰⁸ En historieundervisning som vill få eleverna att förstå på vilka olika sätt de är skapade av historia, och att de finns i ett sammanhang, kräver arbete med historia som livsberättelse. Som levd historia är historicitet till viss del alltid konkret. För att förstå hur man är historia, måste man alltså lära sig att berätta sitt eget liv mot bakgrund av de natur- och kulturbetingelser som omgärdar ens liv. Berättandet är alltså också viktigt när människor ska förstå att de är skapade av historia och inte bara då de ska förstå att de är skapare av historia. Det är en sådan förståelse som kan ge perspektiv på de egna värderingarna och en vilja att ompröva tolkningar av det förflutna.

En stor historia kan ofta ge förklaringar åt personlig historia. Egen historia behöver inte bara beskrivas, den behöver förklaras och sättas i ett sammanhang. Där kan större gemensam historia hjälpa till som resonanslåda men inte som fullständig förklaring. Detta kan vara en öppning mellan de två sätten att tänka och berätta historia, den som utgår från egna personliga frågor i nuet när vi lever våra berättelser och den kollektiva historia som fler förhåller sig till. Genom en förmedling mellan dessa sätt att hantera historia kan eleverna inse hur de både är historia, det vill säga skapade i en kontext påverkad av tid och rum, men också har möjlighet att göra historia. Det senare dels genom att de i sökandet efter mening också skapar egna historiska berättelser, dels att de kan omtolka sina förutsättningar för handling, det vill säga skapa distans till sin tradition.

⁵⁰⁸ Bruner, J, 1987 s. 15–21.

Uppgift 7 – Migrationsminister för en dag

Fråga 7. Migrationsminister för en dag

Tänk dig att året är 2011 och du är migrationsminister i Sverige. Världen har gått igenom stora förändringar.

I Ryssland har en grupp militärer tagit makten och försöker att ta tillbaka områden som en gång varit sovjetiska som till exempel de baltiska staterna. Som så många gånger förr är Finland hotat av sin stora granne i öster. Många människor är rädda för ett krig mellan Ryssland och Finland. Precis som flera gånger tidigare de senaste århundradena vänder sig finnar till Sverige för hjälp. De flyr i tiotusentals undan hotet om krig till Sverige. Frågan i Sverige gäller om vi ska släppa in alla.

USA:s makt har minskat och kriget mot talibanerna i Afghanistan är förlorat. Nu är amerikanerna helt upptagna av det nya hotet från Ryssland. Sverige har dragit tillbaka sin hjälpverksamhet och sina FN-soldater i Afghanistan. Många afghaner känner till Sverige och även därifrån har tiotusentals människor sökt sig hit.

Som migrationsminister är du ansvarig i regeringen för flyktingfrågor och du ska lägga ett förslag till statsministern hur Sverige ska ställa sig till flyktingarna från Finland och Afghanistan. Vilket råd kommer du att ge henne? 1. Ta ställning för hur du tycker Sverige ska agera och hitta sedan 2. stöd för dina argument i historien utifrån texthäftet. Om du väljer att ta in flyktingar hur vill du 3. ordna mottagandet i Sverige på bästa sätt?

Bild 7.

Uppgift 7 i provet konstruerades för att bedöma hur eleverna resonerade med hjälp av historia när de ställdes inför ett samtida samhälleligt och moraliskt problem. Uppgiften gjordes för att tydligt utmana skolans värdegrund och fick ett tydligare moraliskt innehåll än de andra. Eleverna ställdes inför ett scenario som utspelade sig år 2011. Provet skrevs tidig vår 2010, alltså låg 2011 ett år in i framtiden för eleverna. Eleverna skulle gå in i rollen som varandes Sveriges migrationsminister. Vid Sveriges gränser söker tiotusentals flyktingar asyl, dels finländare som är rädda för ett allt mer aggressivt Ryssland, dels afghaner fördrivna av talibanerna som fått allt större makt i Afghanistan. Som migrationsminister skulle eleverna besluta hur Sverige borde agera i denna situation, ta stöd för sitt beslut i det förflutna och till sist fundera på hur de, om de valde att ta emot flyktingar, ville ordna mottagandet i Sverige.

Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen hävdar att människan använder det han kallar en scenariokompetens när hon kopplar ihop dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan för att ta beslut. Han menar vidare att en sådan kompetens är avgörande för att vi ska kunna leva och fungera tillsammans med andra i världen.⁵⁰⁹ Jensen låter oss också förstå att människans historiemedvetande aktiveras när hon måste ta viktiga beslut, och han kallar det för historiemedvetandets scenariokompetens. En utvecklad scenariokompetens involverar flera komplexa och kognitivt djupa förmågor. En av dessa förmågor handlar om att kunna urskilja vilka förutsättningar som finns vid ett givet skede, historiens och rummets sammanhang. Att ställa upp ett problem på det sättet ställer stora krav på en människa att kunna se problemet ur flera perspektiv och att det i en svår situation faktiskt ofta finns flera alternativa handlingar med olika konsekvenser att välja mellan.⁵¹⁰ När de olika möjligheterna till handling är uppställda måste, åtminstone i det verkliga livet, ett val göras. Skillnaden är att det med en utvecklad scenariokompetens i botten blir ett val gjort av ett subjekt som har kunnat distansera sig från sin egen traditions

⁵⁰⁹ Jensen, B. E, 1997 s. 76–77.

⁵¹⁰ Jensen, B. E, 1997 s. 76–77.

historia och som själv har provat de möjligheter som tiden ger henne, alltså ett uttryck för ett omprövande förhållningssätt, där eleven själv tar ansvar för framtiden. Motsatsen skulle vara en handling som inte föregåtts av att aktören resonerat kring vilka handlingsutrymmen som finns. Beslutet är snarare ett bekräftande val utifrån internaliserade berättelser om rätt och fel vilka bestämmer handlingen, en historiens lärdomars betingade respons på ett samtida problem, där skolan och traditionerna tar ansvar för framtiden. När valet är gjort kan en människa med en utvecklad scenariokompetens också argumentera för sitt handlingsval och förutse konsekvenserna av det.

Jensen menar att en undervisning som upphäver åtskillnaden mellan historia och samhällskunskap har bättre förutsättningar att träna scenariokompetensen.⁵¹¹ Jag tolkar honom som att han menar att eleven behöver möta problem vilka existerar i hennes samtid och sammanhang som är aktuella och därför berör elevens egen livsvärld. Eleven söker i sina erfarenhetsrum efter möjliga handlingar och konsekvenser. Med hjälp av det förflutna försöker hon ge mening åt samtiden och påverka framtiden. Rüsen kallar en sådan tankeoperation för temporal orientering. Han menar också att förmågan att berätta är grundläggande för att hantera denna temporala orientering.⁵¹²

Once the narrative form of the procedures of historical consciousness and its function as a means of temporal orientation are clear, it is possible to characterize the specific and essential competence of historical consciousness as "narrative competence". Such competence can be defined as the ability of human consciousness to carry out procedures which make sense of the past, effecting a temporal orientation in present practical life by means of the recollection of past actuality.⁵¹³

⁵¹¹ Jensen, B. E, 1997 s. 76–77.

⁵¹² Rüsen, J, 2005 s. 25.

⁵¹³ Rüsen, J, 2005 s. 26.

I dåvarande läroplan fanns i inledningen mål som kunde användas för att dels bedöma huruvida elevsvaren skvallrade om en temporal narrativ kompetens, dels för att bedöma svarens etiska innehåll. För att kunna bedöma elevsvarens självständighet och underbyggnad kunde till exempel följande mål användas:

Att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden...⁵¹⁴

Kunskaper får i sammanhanget tolkas som historiska kunskaper. Under rubriken Normer beskrevs följande etiska principer som skolan skulle sträva efter att utveckla hos eleven. Dessa kunde användas för att avgöra huruvida svaren var etiskt kongruenta eller inte med läroplanen. Målet innebar att skolan skulle sträva efter att eleven:

tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att bistå andra människor, kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen.⁵¹⁵

Under rubriken Förståelse och medmänsklighet fanns följande beskrivning av det mångkulturella samhället, vilket också kunde användas som en normativ princip för att avgöra om svaren var kongruenta med läroplanen eller inte:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.⁵¹⁶

⁵¹⁴ Utbildningsdepartementet, Lpo 94.

⁵¹⁵ Utbildningsdepartementet, Lpo 94.

⁵¹⁶ Utbildningsdepartementet, Lpo 94.

Sammanfattningsvis ramades elevens möjlighet att självständigt formulera egna ståndpunkter in av läroplanens uppmaning till att vilja bistå förtryckta människor och handla med deras bästa för ögonen, och att hon skulle inse de värden en kulturell mångfald innebär. Dessa läroplansmål prövades genom Uppgift 7 i provet.

Svaren på Uppgift 7 gav underlag för att bedöma hur eleverna förhöll sig till samtliga tre aspekter i analysmodellen – att vara eller göra historia, tolkningar av tiden och berättelsens form och innehåll. Är eleverna historia och reagerar oreflekterat och med etiska principer på dilemmat och därmed bekräftar en viss tolkning av det förflutna? Eller försöker de distansera sig för att själva förhålla sig analytiskt till samhället i allmänhet och det moraliska dilemmat i synnerhet, och är därför beredda på att ompröva tolkad historia? Använder de tiden i meningsfulla helheter för att bekräfta vad som håller på att hända eller använder de den för att ställa upp likheter och olikheter genom tiden, förändring och kontinuitet, när förutsättningar och handlingsmöjligheter kalkyleras av dem, för att sedan använda egen moral och etik? Slutligen: vilken typ av berättelser berättar de för att underbygga sina beslut, traditionella, mönsterberättelser, kritiska eller genetiska?

Svaren bedömdes som utvecklade om berättelsen i deras svar var koherent. Det innebar att beslut och intrig var kongruenta och stärkte varandra och att svaret underbyggdes med relevant realhistoria. Det ledde till kategorierna utvecklat/självständigt och outvecklat/osjälvständigt. Värdegrunden gjorde det samtidigt möjligt att skilja önskvärda från icke önskvärda etiska resonemang. Jag valde därvidlag att kategorisera svaren efter fyra typer där läroplanens kapitel ett och två samt berättelsernas koherens var grunden för bedömningen. Svaren bedömdes sålunda som: 1) ej utvecklade svar i överensstämmelse med värdegrunden 2) ej utvecklade svar, inte i överensstämmelse med värdegrunden 3) utvecklade svar i överensstämmelse med värdegrunden och 4) utvecklade svar, inte i överensstämmelse med värdegrunden. Figur 1 illustrerar förhållandet.

Figur 1

För att mer finstilt kunna kategorisera den narrativa kvaliteten på svaren användes också Rüsens typologi för berättelsers progression.⁵¹⁷ Med hjälp av den konstruerades en bedömningsmatris för uppgiften, Tabell 5. Den kritiska berättelsen är svårbedömd eftersom den kan innehålla naiva tankegångar av typen: Varför bry sig om det förflutna överhuvudtaget? En kritisk berättelse kan dock också innehålla mogna analyser som lyfter fram nya perspektiv. När en berättelse tolkad som en kritisk berättelse var jag därför tvungen att ta stor hänsyn till varje enskild elevs sätt att resonera och analysera. Det underlättade att ställa frågan om det var en kritisk berättelse vilken menade att allt är förändring och unikt, och att man därför inte behövde vända sig till det förflutna alls, eller om det var en kritisk berättelse som beskrev på vilket sätt den uppkomna situationen borde leda till nya förväntanshorisonter. Det blev i det första fallet en berättelse som i argumentationen påminde om den traditionella berättelsen och därmed bekräftande och i det senare fallet en berättelse som mer påminde om den genetiska, och därmed omprövande.

⁵¹⁷ Rösen, J, 2004 s. 72 och Rösen, J, 2005 s. 29. Rösen likställer historiemedvetande med narrativ kompetens och kallar ibland uttrycken i typologin för berättelser och ibland för historiemedvetande.

Tabell 5. Bedömningsmatris till Uppgift 7 för att bedöma svarens narrativa kvalitet.⁵¹⁸

Typberättelse	Traditionellt berättande	Exemplariskt berättande	Genetiskt berättande	Kritiskt Berättande
	Bekräftande	Bekräftande	Omprövande	Bekräftande eller omprövande
	Ett självklart hävdande av vissa värden. Dessa behöver inte argumenteras för! Tid och moral i kontinuitet.	Vissa värden försvaras genom att ge exempel från historien som lyfts fram som självklara kausala samband. Tid och moral i kontinuitet. Använder sig av det förflutna i sina resonemang. Exempen från det förflutna underbygger den kontinuitet man vill peka på.	Det finns alltid möjlighet att ompröva moraliska värderingar om de inte hanterar samtiden. Tid och moral i kontinuitet och förändring. Använder sig av det förflutna i sina resonemang. Utgår från universalistiska idéer men resonerar också kring det unika i den uppkomna situationen. Det förflutna beskrivs i kontinuitet och förändring.	Förändring innebär också förändrade moraliska argument. Tid och moral i ständig förändring. Argumenterar utan värden eller med nya värden utifrån en ny situation. Den första typen använder inte det förflutna i sina resonemang medan den andra gör det. Det beror på att de har olika utgångspunkter: <ul style="list-style-type: none"> • Vi kan inget lära av det förflutna • Historien är en feltolkad konstruktion som måste dekonstrueras och skrivas om för att vi ska kunna lära oss något av det förflutna Svårbedömda eftersom de kan innehålla naiva resonemang men också självständigt analytiskt tänkande med exempel från det förflutna.

Uppgift 7 innehöll mycket text och kunde vara svår att förstå. I de samtal jag hade med elever kring Uppgift 7 frågade jag hur de hade uppfattat uppgiften.⁵¹⁹ Bland de elva elever jag frågade var det end-

⁵¹⁸ En tolkning av Rüsens typologier 2005 s. 9–39, 2004, i Seixas, P. (red), s. 63–85.

⁵¹⁹ Intervju 2:3:1, 2:3:3, 2:3:4, 2:3:6, 2:3:9, 2:3:12, 2:3:16, 2:3:20, 2:3:22, 2:3:24, 2:3:26.

ast två som hade missuppfattat uppgiften eller inte riktigt kunnat bearbeta hela bakgrundstexten.⁵²⁰ De andra nio eleverna hade förstått scenariot och vad de skulle göra. Elev 2:3:24 utvecklade sitt svar under samtalet och förklarade på ett sätt så att kvaliteten i det muntliga resonemanget var högre än i det skriftliga. I övrigt ändrade inte eleverna innehållet i sina svar under det enskilda samtalet.

Tidigare forskning

Det finns en omfattande forskning kring hur elever uppfattar och använder historia. Detta fält spänner över allt från analyser av historia som en verksam del av ungdomarnas identitet i allmänhet till specifika kategoriseringar av hur elever till exempel använder källor i skolarbetet. Urvalet här har gjorts utifrån två premisser: för det första ska forskningen baseras på liknande frågeställningar eller utgångspunkter som uppgifterna i provet, och för det andra ska forskningen behandla hur elever upplever och/eller hanterar skolämnet historia.

Provet och temat som provet utgick ifrån var avsett att aktivera elevernas historiemedvetande genom ett tydligt sammanhang, migration, ett orienteringsbehov som det mångkulturella samhället tvingar till, samt ett förflutet som involverade både eleverna själva och stora samhälleliga processer. På det sättet antogs eleverna bli engagerade i de frågor som provet ställde.

Den norske historiedidaktikern Jan Bøe gjorde i mitten av 1990-talet undersökningar kring ungdomars uppfattningar om historia och deras eget historieanvändande. I hans intervjuer visade det sig att eleverna hade svårt att få ihop sin egen lilla historia med den stora på makroplanet, den historia som utspelar sig på en nationell och internationell arena.⁵²¹ Även andra forskningsresultat påvisar att ungdomar har problem att se hur de är en del av en större historia, inte minst den skolan tar upp, och därför har svårt

⁵²⁰ Intervjuperson 2:3:9 som har svårt att förstå orden argumentera och ta ställning till samt 2:3:26 som tyckte det var mycket bakgrundstext att hålla reda på.

⁵²¹ Bøe, J. B, 1996 s. 151.

att engagera sig i ämnet.⁵²² Historiedidaktikern Marianne Poulsen drar slutsatsen att det beror på att historieundervisningen inte berör eleverna och inte rör deras vardag, vilket gör att de har svårt att se hur deras egen lilla historia och den stora är sammankopplade med varandra.⁵²³

Hans Olofsson ställer hypotesen i den avslutande diskussionen i sin licentiatuppsats att skolan kanske måste ta till vara förståelse och motivation, som delar av ett historiemedvetande, för att eleverna ska lära sig att tolka historia.⁵²⁴ Särskilt intressant blir ett sådant konstaterande i förhållande till Lars Andersson Hults resultat. Han visar hur elevernas uttryck för historiemedvetande, som svar på provfrågor, till viss del tycks bero på kön, social bakgrund och socialt sammanhang så tillvida att elever på olika typer av skolor uttrycker historia olika.⁵²⁵ Inte minst Uppgift 6 i provet, ”Jag då?”, efterfrågar elevernas förmåga att sammankoppla sin egen lilla historia med den större migrationshistorien, som utspelar sig på en nationell och internationell arena.

Den kanadensiske professorn Peter Seixas, har använt sig av enkäter och intervjuer med elever, och menar sig kunna se två olika tillvägagångssätt hos elever som letar efter och analyserar händelser av historisk betydelse. En grupp elever utgår från sina högst personliga intressen och frågor, det som tillhör deras egen historia. En annan grupp tappar sina egna frågor och litar istället på auktoriteter, till exempel skolan, som har talat om för dem vad som är viktigt i historien. Historia blir hos dessa elever en stor mängd rapsodiska fakta som har väldigt lite att göra med deras egna liv eller frågor.⁵²⁶ Det tycks alltså som att de elever vilka gjort sin läxa och endast litar till skolans berättelser på ett bekräftande sätt har svårare att använda sitt temporala tänkande såsom vägvisare i nuet och inför framtiden. De orienterar sig inte med hjälp av historia,

⁵²² Poulsen, M, 1999 s. 183–193, Hartsmar, N, 2001 s. 239, Knutsen, K, 2006 s. 162–165, Rosenzweig, R. & Thelen, D, 1998.

⁵²³ Poulsen, P, 1999 s. 183–193.

⁵²⁴ Olofsson, H, 2010 s. 216.

⁵²⁵ Andersson Hult, L, 2016 s. 134–139.

⁵²⁶ Seixas, P, 1997.

som istället blir ett ämne som endast handlar om vad som har hänt. Britten Denis Shemilt visade redan 1980 att många elever i den brittiska skolan uppfattade att historia just handlade om isolerade fakta och inte frågor, tolkningar, argumentation, slutledningar och nya berättelser, i allt uttryck för ett omprövande förhållningssätt till historia.⁵²⁷ I provet uppmanar uppgifterna 1, 2, 6 och 7 eleverna till att skapa egen historia, utifrån egna tolkningar och egen argumentation.

Med det teoretiska ramverk som föreliggande studie bygger på blir forskning som analyserar elevernas egen förmåga att berätta historia viktig. Provet som eleverna svarar på i föreliggande studie är också konstruerat för att i stor utsträckning aktivera dem att konstruera egna berättelser. Britterna Denis Shemilt och Peter Lee har studerat elevers förmåga att såväl uppfatta det förflutna i kausala kedjor av orsak och verkan som deras förmåga att sätta ihop dessa kedjor till berättelser. För att hjälpa elever att kunna resonera kring hur det förflutna hänger ihop i orsak och verkan och kontinuitet och förändring fram till vår samtid har Denis Shemilt introducerat två begrepp: "what is happening" och "what is going on".⁵²⁸ Det är begrepp han har skapat efter att han och Peter Lee hade upptäckt hur svårt elever hade att se hur samtiden kan vara något som har sin upprinnelse i det förflutna. Eleverna tenderade istället att isolera samtiden från det förflutna och framtiden blev bara mer av det som redan finns idag, mer teknik, mer aids och fler döda i Afghanistan.⁵²⁹ Begreppet "What is happening" svarar mot den tydligare agenten, själva orsaken till att något händer. Begreppet "What is going on" handlar om det som skulle kunna definieras som kontextuella förutsättningar, strukturer, som formar tekniska, sociala, kulturella och mentala möjligheter och omöjligheter för agenterna.

Shemilt och Lee har också forskat kring det de kallar Big Pictures, som ett sätt att hjälpa eleverna att se det förflutna i kau-

⁵²⁷ Shemilt, D, 1980.

⁵²⁸ Shemilt, D, 2000 s. 95.

⁵²⁹ Blow, F, 2009 s. 5-6.

sala flöden, eller berättelser. Shemilt ser på förmågan att hitta samband i det förflutna, eller intrigen med en narrativ utgångspunkt, som en stor del av ett utvecklat historiemedvetande.⁵³⁰ En Big Picture bygger upp ett utvecklingsschema kring någon eller några frågor till det förflutna. Inom en Big Picture ryms också både en strukturell och synkron historia tillsammans med en diakron och händelsedrivna historia med botten i kausala förhållanden. Shemilt menar att elever som behärskar sådana scheman kommer att kunna observera kedjor av händelser som startar i det förflutna, påverkar oss idag och i viss mån kommer att påverka framtiden. För att utveckla ett historiemedvetande i den riktningen är Big Pictures enligt honom ett verkningsfullt verktyg.⁵³¹ Shemilt hävdar att elever antingen ser det förflutna i form av kartor eller som berättelser. Kartan är uppbyggd kring landmärken och anger relationer mellan dessa. Man kan se skillnader och likheter mellan olika tidsperioder, men det är svårt att med en sådan utgångspunkt se och beskriva vad som faktiskt för utvecklingen framåt. Några få av eleverna i Shemilts undersökningar kan däremot förklara hur det förflutna har påverkat nuet och kan resonera kring olika framtids-scenarier utifrån vad som skiljer och vad som är likt genom det förflutna.⁵³²

Även den kanadensiske historiedidaktikern Stéphane Lévesque resonerar om hur elever kan hjälpas att utveckla sin förmåga att se både kontinuitet och förändring samt orsak och verkan i det förflutna. Först och främst förespråkar han en undervisning som hjälper eleverna att tänka kronologiskt. Utan att veta i vilken ordning något hände kan man inte resonera om orsak och verkan. Kronologiskt tänkande ska inte förstås som en linjär tidslinje där händelser bara ska placeras i rätt ordning. Till kronologin måste man också analysera hur händelserna hänger ihop redan när man skapar kronologin. Ett annat sätt att hjälpa eleverna att se kontinuitet och förändring i det förflutna är enligt Lévesque att undervisa

⁵³⁰ Shemilt, D, 2009 s. 184–186.

⁵³¹ Shemilt, D, 2009 s. 171–174.

⁵³² Shemilt, D, 2009 s. 173, 182.

om genombrytande och avgörande historiska händelser, till exempel Berlinmurens fall. Då kan man i klassrummet diskutera förändring i vissa aspekter, politiska och rumsliga i murens fall, och kontinuitet i andra, ekonomiska och mentala om man jämför Väst- och Östtyskland strax efter murens fall. Den tredje inspirationen har Lévesque hämtat från Seixas, men den emanerar ur en gammal idé om att börja hos eleven själv. Seixas menar att det är bra att starta i elevernas egen (livs)värld och gärna kring något de tar för givet, till exempel frihet eller lön för arbete, för att sedan gå tillbaka och se hur det har blivit ett självklart förhållande för dem idag.⁵³³ Uppgifterna 1, 2 och 6 i provet uppmanar eleverna till att skapa egna intriger, med bärande kausala samband, och möjlighet att tolka tiden i kontinuitet och förändring. Uppgift 6 utgår från elevens egen livsvärld.

Kan elever resonera om och se skillnader och likheter mellan det förflutna och samtiden finns det möjlighet att inte bara resonera om orsak och verkan, utan också om att vi själva lever i en tid och ett sammanhang som omgärdas av traditioner och förgivettaganden. Både Hans Olofsson och Niklas Ammert visar att elever gärna tolkar det förflutna utifrån egna värderingar och moral.⁵³⁴ Det kan möjligen försvåra möjligheten att förstå de som tycker annorlunda. Maria Johansson visar hur tolkningar som inte stämmer med elevernas egna är svåra för dem att acceptera.⁵³⁵ Samtidigt visar Ammert med sina resultat att elever som tolkar värdeladdade händelser också tolkar på ett djupare plan, än det vanliga som mest handlar om att memorera fakta.⁵³⁶ Temat för provet som sådant ger eleverna möjligheter att tolka värdeladdade händelser, och uppgift 7 måste förstås som värdeladdad i sig.

Peter Seixas har gjort en undersökning där han visar två filmer i en klass som båda handlar om urinvånarna i Vilda Väster. Den ena filmen, *The Searchers*, är från 1956 med John Wayne i huvudrollen. Han räddar familjen Edwards från de vilda coman-

⁵³³ Lévesque, S, 2008 s. 79.

⁵³⁴ Ammert, N, 2013 s. 128, 145, Olofsson, H, 2010 s. 208.

⁵³⁵ Johansson, M, 2012 s. 237–245.

⁵³⁶ Ammert, N, 2013 s. 57, 65.

cherna. Den andra filmen är *Dances with Wolves* från 1990, och ska upplevas som samtida för eleverna. Kevin Costner har huvudrollen som en vit amerikan som lever med urinvånare och ser erövringen av Vilda Västern utifrån deras ögon. Seixas intervjuade eleverna efter att de hade sett filmerna och ingen av dem såg till en början hur man kan uttolka något om tiden filmerna gjordes i. Med sokratiska frågor får Seixas emellertid eleverna att resonera om de olika perspektiven i filmerna. Där finns de som tror mer på den senare filmen för att den tilltalar dem mer. Där finns också de som okritiskt blandar båda perspektiven. Han finner även de som försöker kontextualisera filmen från 1956 och förklara varför den blivit så tokig, som de uttrycker det. Seixas sista grupp, och som han menar har kommit längst i sitt historiska tänkande, och som han jämför med Rüsens genetiska nivå, är elever som ser hur vi har utvecklats och inte längre är lika fördomsfulla, eller att publiken idag är redo att ta itu med de övergrepp som de vita gjorde mot urinvånarna.⁵³⁷ Däremot för Seixas inga reflektioner kring våra attityder idag eller hur den senare filmen också svarar mot förgivettagna föreställningar vi har idag. Den enda analys vi får om nutiden är att vi inte längre är lika inskränkta som man var på 1950-talet.

Lee och Ashby har också gjort flera undersökningar bland elever i åldern 13–16 år och deras förmåga till historisk empati, att förstå det förflutnas människor utifrån den värld de verkade i. De har hittat en progression i fem steg där steg ett är vanligast och steg fem mer en tentativ nivå. Något de inte hittat hos eleverna, men som man som lärare kan sträva efter att eleverna ska nå. I steg ett utgår eleverna från att människor förr i tiden var mentalt underlägsna oss, men att ju närmare vi kommer vår nutid, desto klokare blir människan. Dessa elever kan inte alls se att vi numera kan resonera annorlunda eftersom vi har facit på vad som faktiskt har hänt. Eleverna kan inte tänka bort detta facit eller bryta den kronologiska tiden fram till dem själva. De använder alltså en teleologisk utgångspunkt när de hamnar i ett kronocentriskt tänkande.

⁵³⁷ Seixas, P, 2005 s. 150–153.

Nivå två betyder att eleverna använder stereotypa nutida värderingar för att förstå dåtidens människor. En religiös människa är på ett sätt, både i det exotiska förflutna och det samtida. En militär tänker på ett sätt, både på medeltiden, under andra världskriget och i Afghanistan idag. På nivå tre försöker elever se till den speciella situation de ska tolka men använder fortfarande nutida stereotyper för att tolka situationen. Jämfört med nivå två är det en tydligare kontextualisering av situationen, men egentligen inte en progression i historisk empatisk förmåga vilket förutsätter att man förflyttar sig i tid. På nivå fyra kontextualiserar eleverna den situation de försöker förstå, men har svårt att sätta in det i större sammanhang. Man kan resonera kring hur aktörerna tänkte i en specifik situation, men har svårt att sätta dem i större strukturer som har med ekonomiska, sociala eller mentala strukturer att göra. På nivå fem, den tentativa nivån, skulle eleverna kunna sätta in aktörerna i dessa större strukturer. Genom att göra det skulle de kunna föra resonemang kring varför de historiska aktörerna handlade, tyckte och tänkte som de gjorde.⁵³⁸ Professor Andreas Körber har undersökt tyska gymnasieelevers förmåga att förstå och tolka korstågen mot Jerusalem. Han ställer ett presentistiskt perspektiv mot ett vetenskapligt historiskt som alltid erkänner aktörernas handlingar i det förflutna, som att det var den tidens sätt att tänka. Körber menar att den enklaste nivån är de elever som dömer dåtidens aktörer efter dagens värderingar. En kognitivt mer utmanande nivå befinner sig de elever på, som både kan tänka bort sin egen tid och se att dåtidens människor handlade utifrån andra världsåskådningar, och som kan använda sina egna värderingar för att ta ställning till dåtidens människor och deras handlingar. Detta sker emellertid som separata resonemang. Denna nivå kräver enligt Körber en narrativ kompetens. Det är genom narrativa förklaringar som handlingarna i dåtiden kan göras rationella. Körber argumenterar därefter för en tredje, och för historiedidaktiken, ny nivå. För att ringa in denna högsta nivå och den kompetens den innehåller beskriver han elever som både kan förstå att man tänkte annorlunda tidi-

⁵³⁸ Ashby, R. & Lee, P, 1987 s. 63.

gare, men som också kan reflektera över den egna tidens värderingar och förhållande till tidigare värderingar, det vill säga värderingars temporalitet. Det är denna förmåga, som också beskrivs som narrativ, som enligt Körber ger historisk orientering.⁵³⁹ Uppgifterna 3 och 4 ger eleverna möjlighet att se perspektiv på sin egen samtid och dess värderingar samt försöka att kontextualisera och förstå förflutenhetens människor.

Något som också kräver empati är analyser av historiebruk. Det har emellertid inte gjorts någon forskning kring hur elever analyserar bruk av historia. Däremot har ett projekt på Malmö högskola genomförts kring bedömning av elevernas resonemang kring historiebruk. En del av det arbetet har summerats i Historielärarnas förenings årsskrift.⁵⁴⁰ Resultaten visade att det var svårt för de allra flesta elever att analysera ett syfte med historieanvändning. Istället värderade de historieanvändningen som historia och mätte den mot mer etablerad vetenskaplig historia. Svaret blev då att bruket var fel, men eleverna kom inte längre i sin analys. Många elever reagerade också väldigt affektivt på dem som brukade historia och värderade deras åsikter istället för att analysera historiebruket utifrån brukarens syfte och behov. Det var också uppenbart att den kronologiska tidsuppfattningen var svår att förena med analys av ett historiebruk som rörde sig mellan olika tider på ett fullständigt tematiskt och strukturellt synkront sätt. Tiden var inte längre en ordnande princip som eleverna kunde utgå ifrån, och det utmanade dem. Uppgift 5 i provet ger eleverna möjlighet att försöka förstå andras samtida livsvärldar.

Den historiedidaktiska forskningen har problematiserat förmågan att uppfatta och berätta förändring över tid och att se historiska händelser ur olika perspektiv. Många gånger tycks eleverna i forskningen oförmögna att tolka tid i kontinuitet och förändring och själva se möjliga berättelser i det förflutna. Det har tolkats som att eleverna inte förstått historieämnets epistemologi. Med föreliggande studies analysmodell finns istället möjligheten att se om ele-

⁵³⁹ Körber, A, 2017.

⁵⁴⁰ Alvén, F. & Zander, U, 2011.

ver har tolkat det förflutna på ett annat sätt, det vill säga utifrån ett bekräftande förhållningssätt.

Disposition i de avsnitt som behandlar källmaterialet

Nu följer fem avsnitt där källmaterialet analyseras. Först följer tre kvalitativa avsnitt som beskriver hur eleverna använder historia, som ett uttryck för att vara eller göra historia, hur de använder tiden och tolkningar av den i sina svar samt vilka berättartekniska kvaliteter de ger uttryck för och hur de uppfattar berättelser, som konstruktioner eller som i ett förhållande till ett verkligt sakläge. Man hade kunnat tänka sig en uppdelning där varje uppgift fick utgöra ett avsnitt. Så disponerades materialet i licentiatavhandlingen. Anledningen till att inte göra det här är att underlätta för läsaren att se de tre aspekter som analysmodellen rymmer, men också på grund av det faktum att de olika aspekterna ligger så nära varandra i den praktiska användningen av historia att elevernas svar på de enskilda uppgifterna ger svar där uttryck för alla tre aspekterna finns med. Det vill säga att en uppgift som är gjord för att locka eleverna till att ge tolkningar av tiden också lockar fram uttryck för vara eller göra historia och olika typer av berättelser. Det gör en uppdelning där varje uppgift presenteras svår att genomföra på ett läsarvänligt sätt. I det fjärde avsnittet analyseras svaren på Uppgift 7. Uppgiften är av sådan karaktär att den gör sig bäst när den presenteras som en helhet. Det beror på att svaren på uppgiften tydligt möjliggör tolkningar av alla tre aspekter i analysmodellen. Sist ges en kort redogörelse för de kvantitativa resultaten i delstudien.⁵⁴¹

Vara eller göra historia

Spänningen som är fokus i detta avsnitt är det mellan att uttrycka historia som pekar mot ett varande i en samtida tradition och ett distanserat görande av historia. Varandet kännetecknas i analysmodellen av att okritiskt bekräfta den historietradition som finns genom att tydligt bekräfta samtida värderingar genom färdiga

⁵⁴¹ För de som vill ta del av mer statistik finns fler kvantitativa resultat för delstudie 2 som bilaga 3.

tolkningar av det förflutna. Görandet av historia, å sin sida, kännetecknas av att eleven kan distansera sig från sin egen samtid och tradition. Hon kan se att hon själv agerar i ett sammanhang med traditioner och förgivettaganden och som hon därför kan få perspektiv på genom en vilja att omtolka historia så som den presenterats inom traditionen.

Det är framför allt svaren på uppgifterna 3, 4 och 6 som har gett möjlighet att tolka elevernas uttryck som att vara eller göra historia.

Vara historia

När eleverna gav uttryck för att de bekräftade en viss uppfattning av det förflutna resonerade de med hjälp av en tid i kontinuitet vilket hjälpte dem att tolka det förflutna som bekräftande denna. I svaren tydliggörs detta genom att eleverna inte problematiserar sitt eget sammanhang eller sin egen tids förgivettaganden. Deras sammanhang och samtid uppfattas istället som den naturliga utgångspunkten att betrakta det förflutna från. Oftast inte för att möta eller bemöta nya perspektiv utan för att bedöma och kritisera sådana som inte passar med de egna föreställningarna. När eleverna försökte lösa uppgifterna på det sättet utgick de från sin egen tid och dess uppfattningar som ett facit att bedöma andra tider och dess aktörer utifrån. Den uppgift som tydligast gav prov på detta förfarande hos eleverna var Uppgift 3, Hansan i Sverige. Eleverna hade i mycket större utsträckning åsikter och tankar om den lärobokstext som var skriven 1943 jämfört med den som var skriven 1990. Den äldre texten beskrevs ofta som apart och fel. Flera elever resonerade om att texten från 1943 inte var pålitlig, eftersom Tyskland, som då styrdes av Hitler och det nationalsocialistiska partiet, var i krig med stora delar av världen. Det påverkade enligt dessa elever författaren till texten att skriva mer negativt om Hansan eftersom det var en tysk handelsorganisation. Det är förvisso ett rimligt antagande, men det gör inte berättelsen mindre pålitlig än den samtida. Snarare djupt ärlig genom en intrig och sensmoral som i sin samtid försöker orientera och förstå tidens förflyttningar. Texten

från 1990 uppfattades av flera elever istället som en neutral och objektiv text. En text som möjliggjorde för dem själva att ta ställning till det förflutnas omständigheter.

Texten från 1943 har mycket åsikter i sig, medans texten från 1990 är väldigt neutral. Båda texterna beskriver att det handlade om handel, sen vad man tycker om själva handlens påverkan på Sverige betonas hårt i texten från 1943. Varför författarna beskriver texterna olika tror jag beror på olika tider. 1943 ville man inte på samma sätt som nu låta eleverna få sina egna åsikter, och dra sina egna slutsatser. Den största anledningen tror jag är att de tycker olika om Hansan helt enkelt, 1943 var närmare i tiden under hansan perioden, Sverige hade mycket invandring, mycket förändringar. Något som författaren till Sveriges Historia 1943 tyckte bottnade i Hansans påverkan på Sverige. Hur som helst så ska man vara neutral i en faktatext, i debattartikel däremot kan man uttrycka sina åsikter, dra slutsatser. I en faktatext ska man låta läsaren göra det själv. Det är viktigt att ha en kritisk tänkande när man läser.⁵⁴²

Sammantaget bedömde eleverna den senare texten som objektiv och neutral, en egenskap som flera också menade kännetecknar vår egen tids förhållande till det förflutna. Dessa elever har alltså uppfattat en intrig i den äldre berättelsen men inte i den senare. Eleverna har inte kunnat distansera sig från sin egen historia, och uttryckte genom sina svar ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna när de analyserade texterna och kunde hitta intrigen i den berättelse som inte lika starkt påminde om deras eget sammanhang. Den egna tiden och världsbilden bekräftades genom att tillskriva den senare texten objektivitet och neutralitet, medan den äldre och annorlunda världsbilden avvisas som starkt påverkat av sitt sammanhang och därför tendentiös och beroende av omständigheterna. Trots att dessa elever främst ger uttryck för att de bekräftar en viss historia när de analyserar texterna, visar de icke

⁵⁴² Prov 4:1:15 Uppgift 3.

desto mindre att historiska texter är konstruktioner påverkade av den tid de skrivs i när de blottlägger sensmoralen i den äldre texten. Samtidigt är de oförmögna att distansera sig från den historia som ligger nära dem själva i både tid och etisk utgångspunkt, vilket hindrar dem att visa att deras egen tid också styrs av åsikter och utgångspunkter i Mimesis I när intriger och sensmoral konstrueras i de historiska berättelserna i Mimesis II.

Jag skulle nog utgått mer från texten från 1990 då den är mer neutralt skriven, neutrala texter har inte tagit någon sida och har av den anledningen ingen orsak till att dölja sanningen.⁵⁴³

Elevsvaret innebär att dåtidens text inte bara är påverkad av den tid den skrevs i utan döms ut som propagandistisk och att den var konstruerad utifrån tydliga medvetna syften, och mindre som en meningsskapande berättelse. Den äldre texten döljer sanningen, tycks eleven resonera, eftersom dess motiv kräver det, medan den senare står i ett närmare förhållande till det som uppfattas som sanningen. Elev 4:1:15 skriver till och med explicit att den äldre texten är författad för att indoktrinera eleverna att tycka något. Det stärker ytterligare tolkningen att denna grupp av elever uppfattar samtidens sätt att förstå historia som den riktiga, och andra sätt att använda historia beskrivs som medvetna bruk med tveksam agenda. Så som det förflutna uppfattas i den nyare texten bedöms däremot som det rätta sättet att förstå historia. Dessa elever utgick ifrån att samhället är bättre idag. Att vi idag, till skillnad från 1943, kan mötas över kulturer utan att det blir konflikt. Resonemanget skulle innebära att den text som är skriven 1990 också hade passat bättre för elever i Sverige 1943. En text om en tid när Visby var lika tyskt som svenskt. Ett historiskt skeende som kan ha varit mer utmanande i Sverige 1943 än 1990.

När en del elever sökte efter förklaringar till den äldre textens särdrag använde de historia om tiden vid andra världskriget på ett mycket detaljerat sätt. Klas-Göran Karlsson beskriver hur

⁵⁴³ Prov 2:3:22 Uppgift 3.

förintelsen har blivit en måttstock för ondska och abnormitet i den europeiska historiekulturen.⁵⁴⁴ Andra världskriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet behandlas likadant i skolan.⁵⁴⁵ Texten från 1943 förstås av många elever med en tydlig referensram, och de letar aktivt efter en intrig i en text som skrevs när förintelsen och andra världskriget var pågående processer. På det sättet skrivs texten från 1943 av flera elever ut ur historien som ett undantag, en tid av så extrema händelser att den inte behöver förstås i den svenska kronologiska historien, som annars följer fredens och harmonins tecken. Tiden vid 1943 underbyggs med historiska kunskaper i elevernas resonemang, medan de tidsperioder som anses ha varit fredliga, Hansan och samtiden, används som självklara utgångspunkter för resonemanget. Så blir tiden vid 1943, den tid som bekräftar undantaget för Sveriges historia.

Eleverna utgår inte bara från historia när de kritiserar den äldre texten och bekräftar den senare. Understundom använder de också etiska och moraliska argument för att skilja mellan texterna. Det som då också räknas som den senare textens fördelar är den etik den innehåller och som bekräftar vår samtid. Elev 7:4:13 är inte säker på att texten från 1990 är den mest sanningsenliga, men tycker att man ska använda den eftersom dess sensmoral bättre stämmer med våra narrativa ramverk i Mimesis I idag.

Man märker att den gamla texten är mer skriven som främlingsfientlig och den nyare lite mer vänligare skriven. Jag tycker man ska använda sig av den nyare texten som är mer vänligt skriven. Visserligen tror jag att det uppstod konflikter mellan tyskarna och svenskarna. Men jag tycker att den nyare är bättre för att i den gamla står det som att invandrare är dåligt. Man kommer inte överens med ett folk som är annorlunda.⁵⁴⁶

⁵⁴⁴ Karlsson, K-G, 2010 s. 291–326.

⁵⁴⁵ Kunskaper om förintelsen var till exempel det enda krav på innehållskunskaper som ställdes i kursplanen från år 2000.

⁵⁴⁶ Prov 7:4:13 Uppgift 3.

Den här eleven valde alltså inte text utifrån ett historiskt tänkande, utan valet gjordes utifrån ett resonemang kring vilken text som bäst bekräftar den etik samhället i allmänhet och skolans värdegrund i synnerhet står för idag. Att ta ställning i en konflikt mellan texterna tycks ha varit viktigare för eleven än att försöka förstå de historiska sammanhang ur vilka de har uppstått. Genom att den nyare texten bekräftar den etik och den värdegrund som de flesta erkänner idag, och som skolan förmedlar, tillerkänner eleven denna en större auktoritet. Det är en utgångspunkt som stakar ut färdriktningen mot framtiden genom att ge det förflutna rätt etisk dom utifrån samtidens värdegrund. Historia bör, med en sådan utgångspunkt, bekräfta den etik skolan och samhället står för idag.

Fler elever löste uppgiften genom att försöka hitta det svar som bäst motsvarade den etik vilken kunde antas vara den rätta utifrån de förväntningar eleven hade på sig. Ofta var de etiska utgångspunkterna samma för dessa elever, men den historiska analysen kunde se annorlunda ut. Elev 7:2:16 resonerar också med etiska utgångspunkter men tolkar texterna på ett annat sätt:

Jag tror man beskriver hansan så olika för att citatet ur levande historia från 1990 var lite mer figentlig (jag tolkar det som invandrarfientlig förf. anm.): Tyskarna bodde i SIN stadsdel, hade SINA kyrkor och sina kyrkogårdar, där de begravde sina döda.

Och citatet ur läsning till sveriges historia från 1943 då var invandringen som störst och det spelade ingen roll om du var svart eller vit (eller blå).⁵⁴⁷

Eleven använder retorik från dagens debatt kring migration och integration för att bedöma texterna. Boendesegregation och samtida antirasistiska slagord om hudfärger blir de verktyg som används för att begripa de olika texternas sammanhang. Intressant att notera är att den äldre texten upplevs som den mer riktiga, när den senare antas förespråka etnisk boendesegregation.

⁵⁴⁷ Prov 7:2:16 Uppgift 3.

Elev 7:3:8 anar att uppgiften i sig kan handla om svåra frågor om etnicitet och kulturmöten där grundläggande etiska värderingar kan ställas på prov om hon hamnar fel i uppgiften. Det viktigaste blir därför att ta ställning i en konflikt som hon tycker sig ana, men har svårt att peka på. Eleven resonerar utifrån ett metaperspektiv för att visa att hon åtminstone själv tycker moraliskt rätt:

Dem delar inte upp saker och gör det ojämt för varann. Jag tycker man ska dela lika, sammarbeta.⁵⁴⁸

Eleven tycks alltså uppleva att provfrågan efterfrågar hennes etiska värderingar och inte hennes historiska tänkande.

Sammantaget tycks det som att den äldre texten i Uppgift 3 var lättare att kontextualisera för eleverna än den text som var närmare dem själva tidsligt och etiskt. Det stämmer med det faktum att Uppgift 4, Mottagandet av vallonerna, som handlar om att försöka förstå historiska aktörer långt tillbaka i tiden, också är den uppgift där störst andel av eleverna, 36 procent, har använt ett omprövande förhållningssätt till det förflutna. En stor del av eleverna som besvarat Uppgift 4 har emellertid trots allt bekräftat en egen eller skolans historia. Några har försökt hitta svaren i texthäftet och har skrivit in realhistoriska fakta i dialogrutorna. Elev 5:1:13 inleder till exempel hela sitt resonemang med ”Fattade inte helt... men skrev lite ...”, och fortsätter sedan:

Det kom nya folk till Sverige till att arbeta. Vallonerna kom och blev skattebefriade under 20 år. Vallonerna kunde en hell del om järnbruk för de flästa hade mycket värdefull kunskap om järnbruk.

Istället för att använda kunskaper om aktörernas sammanhang för att förstå dem och ge dem åsikter, refererar eleven istället deras sammanhang genom textavsnitt som fanns i texthäftet. Det visar

⁵⁴⁸ Prov 7:3:8 Uppgift 3.

ingen empatisk förmåga utan endast en strukturell historisk analys där aktörerna blir marionetter i en större realhistoria som tycks flyta fram utan aktörers kännande och handlande.

Många elever bekräftade sin egen tid där den egna samtiden dikterade villkoren för dåtidens aktörer. En del elever tappade till exempel bort vallonerna helt och lät arbetaren och adelsmannen i största allmänhet tycka illa om varandra i något som liknar en evig klasskonflikt. De lämnade den intrig de hade fått i uppgiften för att istället beskriva ett tidlöst fenomen i historien, nämligen olika grupper misstänkliggöranden av varandra. Oftast framställdes adelsmannen som den onde och arbetaren som den gode. Andra elever menade att vallonerna var billig arbetskraft och konkurrerade ut arbetarna. Den schismen känns igen i elevernas eget sammanhang. Den arbetskraft som idag kommer från östra Europa och ofta utmanar den inhemska arbetskraften genom att vara billigare för arbetsgivaren, och den debatt som idag förs i samband med den stora immigrationen och att det behövs fler låglönejobb, påminner om detta sätt att resonera. Problemet är att vallonerna knappast var någon billig arbetskraft. Några elever som utgår från ett sammanhang som finns i Sverige idag argumenterar kring kulturella värderingar och åsikter som rimligtvis inte fanns då. Det handlar om historiska aktörer som resonerar om mångkultur, globalisering och rasism. Det är senare begrepp som också i mycket styr vårt tänkande kring kulturmöten i samtiden, men som är svåra att på ett trovärdigt sätt applicera på en järnbruksarbetare och en adelsman från 1600-talet.

Elev 2:3:3 skriver:

Adelsman: Ja det är bra, Jag vill få arbetskraft från utlandet speciellt de som är arbetslös som kan få jobb i detta landet eftersom Jag har många lediga platser för arbetslösa. Jag vill ha arbetskraft från olika delar av världen Så att vi får ett mångkulturellt land. Jag inte höga krav ni behöver inte vara rädd. Religion och ursprunglig spelade ingen roll. Ända som krävs är att ni kan arbeta. Vi har fått in valloner som jag tycker är bra arbetskraft.

Arbetare: Detta är bra, Vi får vi får arbetskraft av andra länder. Eftersom det kom valloner till landet. Om vi får mer arbetskraft och fler som vill jobba behöver vi inte jobba extremt hårt som vi gör nu. De får bo här och får föda av arbetet. Då är det bra med arbetskraft.

Svaret visar hur eleven applicerar åsikter och tankar från sin egen samtid på det förflutnas aktörer, och låter dem ha samma värderingar som vi har idag. De etiska värderingarna som finns i skolans värdegrund bekräftas genom att de historiska aktörerna får bära samma etiska uppfattningar. En sensmoral kring det mångkulturella samhället som det goda, likt svar 2:3:3, konstruerar en intrig som får figurerna att låta som nutida samhällsdebattörer.

Även i svaren till Uppgift 2, Flykting då och idag, var det ofta nutiden som eleverna värderade genom att använda historia. En stor grupp elever berättade sin egen berättelse om det mångkulturella samhället. Det som hänt förut blir bara en referenspunkt för att bekräfta samtiden utifrån mönsterberättelser som hävdar samtidens förträfflighet. Det vanligaste argumentet handlade om att flyktingar idag har det så mycket bättre än vad de hade det i mitten av 1900-talet. Elev 7:3:13 skriver under skillnader:

När dom flesta flyktingar kommer till Sverige idag får dom lägenhet och pengar för att kunna ta hand om sig. Då fick dom inte sån tur som man får idag.

Inte sällan kryddas nutidsberättelserna med ännu tydligare åsikter. I flera berättelser blir de vita flyktingarna från mitten av 1900-talet ett tydligt tecken på Sveriges rasism tidigare och att man då inte över huvud taget kunde tänka sig att ta in andra än de som påminde om svenskarna kulturellt och utseendemässigt. Sverige och svenskar för mer än ett halvt sekel sedan får symbolisera en olikhet man inte identifierar sig med, och får en hård dom när de döms utifrån nutidens situation och värderingar. Andra elever menade att de flykting-

är som var lika de infödda svenskarna, alltså europeiska flyktingar under mitten av 1900-talet, nog var mer välkomna då, än de som idag kommer från Afrika och Asien. I dessa svar kan man istället ana en kritik mot dagens invandringspolitik eller bemötandet av flyktingar i samhället. Det är lätt att tolka in elevernas egna orienterande berättelser i många av dessa svar vilka är starkt nutidsförankrade. Problemet är att dessa bekräftande berättelser har svårt att förklara orsakerna till de skillnader eller likheter de hittat mellan flyktinggrupperna då och idag. En så stark förankring i samtiden gör det svårt att förstå tiden i både kontinuitet och förändring. Istället söks endast likheter och skillnader, vilka sedan bedöms med en samtida etisk uppfattning. Internaliserade berättelser om rätt och fel tar över hos eleverna och skapar en vilja att få fram en tydlig sensmoral vilket gör att intrigen lämnar uppgiften, och uttrycken tycks komma från ett bekräftande förhållningssätt till historia som letar efter svar i historien till samtidens problem eller förtjänster. Orsakerna till skillnader och likheter söks inte i tidsliga förlopp, utan utifrån en samtida transithall, där analysens resultat tolkas. Det förflutna förstås därmed inte på sina egna villkor utan i en samtid som kidnappar dåtiden till sin egen agenda, det förfarande som flera elever så gärna kritiserade den äldre texten för i Uppgift 3, Hansan i Sverige.

Om Uppgift 4, Mottagandet av vallonerna, gav eleverna möjlighet att distansera sig från sin egen historia genom att erbjuda en möjlig tidsresa och empati med det förflutnas aktörer, var Uppgift 6, Jag då?, tvärtom helt förankrad i elevernas egen samtid och deras egen omvärld. En stor del av de elever som inte alls har svarat har någonstans på pappret istället skrivit kommentarer om att de inte kan lösa uppgiften, eftersom "det inte har något med mig att göra", som elev 5.1.10 uttryckte det. Flera elever upplever att det samtida mångkulturella samhället inte har något med dem att göra. Elev 5.1.7 skrev bland annat att hon inte kommer på något och fortsätter sedan på nästa uppgift att skriva "förresten tycker jag att fråga 6 är helt absurd. Då den kräver egen erfarenhet, ungefär som att fråga hur många gånger man flugit och få IG om man

inte har gjort det”.⁵⁴⁹ Samtidigt som hon konstaterar detta skriver hon i Uppgift 7, Ta beslut, att afghaner är ”aggressiva, otrevliga och lata” och att de hade ”förpestat Sveriges befolkning som tack för hjälpen om Sverige släppt in dem”.⁵⁵⁰ Genomgående för många av de elever som inte svarat på Uppgift 6 är att de har mycket åsikter om invandring i sina svar till Uppgift 7. De ser alltså ingen koppling mellan deras egna åsikter och det sammanhang, den större historia, de lever i. Det hade varit mer naturligt för dessa elever att resonera kring etiska eller ekonomiska principer för att lösa Uppgift 7, om de inte hade några erfarenheter av eller åsikter om det mångkulturella samhället. Men när jag läser deras svar har de många åsikter om hur finländare och afghaner är, vilket måste bygga på någon slags erfarenhet, antingen egen upplevd, eller av andras påståenden. Det mångkulturella samhället har alltså påverkat dem affektivt, utan att de själva är medvetna om det, och identitetsprocesserna tycks i allra högsta grad handla om att hitta likheter med och olikheter till sitt eget jag. På det sättet visar eleverna hur oförmögna de är att distansera sig från sin egen historia i sina livsberättelser, vilka tycks säga dem att de enda som har erfarenhet av migration i Sverige är migranterna själva.

Många elever som använde ett bekräftande förhållningssätt i Uppgift 6, Jag då?, och som inte kunde distansera sig till större sammanhang, beskrev istället konkreta förhållanden mellan det förflutnas efterverkningar och den egna livsvärlden. De beskrev sociala relationer som de hade tack vare migration, och kulturella avtryck omkring dem som hade sin grund i migrationen. De kulturella avtrycken beskrevs som saker de använde sig av eller kom i kontakt med i sitt vardagliga liv. Sådana avtryck kunde vara språkliga konsekvenser som låneord från engelska och tyska, religiösa byggnader de hade mött och olika maträtter som åts på, som många elever uttryckte det, ”invandrarrestauranger”. Eleverna pekade ut konkreta artefakter som fanns omkring dem och distanserade sig inte från den närmaste historien, eller förklarade med kau-

⁵⁴⁹ Prov 5:1:7 Uppgift 7.

⁵⁵⁰ Prov 5:1:7 Uppgift 7.

sala resonemang hur deras omvärld såg ut och varför. Det blir i svaren också tydligt hur eleverna påvisade det förflutnas avtryck genom att hänvisa till sociala relationer de hade i sin absoluta närhet. De pekade på nära relationer som den närmaste familjen eller kamrater de hade. En del gjorde små släkttavlor och visade hur släkten hade spridits över världen, men det var det lilla, nära och omedelbara sammanhanget som beskrevs.

Sammanfattningsvis visade eleverna att de till stor del var historia genom att inte kunna distansera sig från sin egen tradition och se att en samtida text också är en konstruktion med motiv, värderingar och intentioner. Samtidigt bekräftades tolkningen av tiden kring 1943 som en orolig tid och som att det därför inte går att lita på texter från den tiden. Dåtidens aktörer fick många gånger bära tydliga samtida värderingar. Oförmågan till distans i samtiden tycks också ha gjort det svårt för eleverna att se att de var påverkade av det förflutna även i större strukturer.

Göra historia

De svar som innehöll uttryck för ett omprövande förhållningssätt till det förflutna och som tydde på att eleverna gjorde historia, antydde att historia är tolkningar och att elevernas egen tid också styrs av vissa fögivettaganden. De eleverna gav prov på en vilja att distansera sig från sin egen livsvärld och visade en vilja att förstå hur andra tänker historia. Någon enstaka elev beskrev till exempel att också den senare texten i Uppgift 3, Hansan i Sverige, innehöll en sensmoral och intrig skapad i Mimesis II.

Den från 1990-talet hade mest kortfattade fakta och höll sig mer neutral mellan folkgrupper. Den från 1943 beskriver mer konsekvenserna av vad som hände, men den är också väldigt fördumsfull då den beskriver det som ett hot mot vår kultur och självständighet vilket kan ha kommit av att ökningen av nationalism och rasism ökar av att Hitler erövrar stora områden. 1990-talsboken försöker skriva på ett neutralt sätt för att visa

att man lagt rasismen åt sidan och för att uppfostra barnen så de inte blir främlingsfientliga.⁵⁵¹

Svaret är trevande, men visar en uppfattning om att även på 1990-talet fanns det värderingar som styrde författaren. Trots det gör eleven gällande att den senare texten är ”mer neutral mellan folkgrupper”, och den senare texten får också ett tydligare kvalitetskvitto mätt mot en upplevd verklighet eller objektivitet.

I svaren på Uppgift 6, Jag då?, distanserade sig några elever från sin omedelbara livsvärld, och drog genom ellipserna i uppgiften olika samhällsfenomen utifrån och in mot sin egen livsvärld. Det gjordes genom kausala samband. Sensmoralen i de berättelser som etablerades i dessa beskrivna kausala förhållanden handlade antingen om det mångkulturella samhället som en utmaning eller som en möjlighet, i något enstaka fall som bådadera. Utmaningarna beskrevs som segregation, kriminalitet, språkförbistring och kommunikationssvårigheter. Möjligheterna beskrevs som kunskapsutveckling, språkutveckling och att fördomar kunde utmanas. En elev uttryckte det som att migrationen har tvingat fram skolans arbete med allas lika värde.⁵⁵²

Det tycks ha varit det kausala tänkandet som hjälpte en del elever att komma bort från sin egen omedelbara livsvärld. Genom kronologiskt tänkande lyckas de distansera sig till större samhällsliga fenomen.

På samma sätt används större och olika strukturer för att kontextualisera aktörerna i Uppgift 4, Mottagandet av vallonerna. Några elever har med olika perspektiv visat att i vissa fall kan faktiskt adelsmannen och järnbruksarbetaren vara överens, medan andra omständigheter ger upphov till olika åsikter. Dessa elever hittar en utgångspunkt i ett ”vi-och-dem-tänkande” men använder det sammanhang aktörerna befinner sig i. Då skiljer ekonomiska spörsmål adelsmannen och arbetaren åt medan värderingar kring

⁵⁵¹ Prov 2:2:8 Uppgift 3.

⁵⁵² Prov 2:3:25 Uppgift 6.

religion och lojalitet gentemot kungen kan förena dem.⁵⁵³ Givetvis är det grova förenklingar av verkligheten, men trots allt en insikt som är värd att beakta; åsikter är ofta mer komplexa än ett endimensionellt förhållande som antingen emanerar ur ekonomi, religion eller nationalism och som gör det lätt att fatta sympati för antingen den ena eller den andra aktören. Konstellationer av "vi" och "dem" är förhandlingsbara och skiftande, beroende på vilket perspektiv man väljer, och gör det svårt att helt ta avstånd från eller fatta sympati för någon av aktörerna. En sådan utgångspunkt tvingar till en vilja att förstå.

Att tolka elevsvar utifrån analysmodellen i föreliggande studie förenklar analysen, men kan också leda till att varje svar antingen beskrivs som det ena eller det andra. Jag vill därför avsluta med att påpeka att svar oftast innehåller uttryck för både bekräftande och omprövande förhållningssätt, men att det oftast är något som dominerar. Elevsvar 2.1.13 på Uppgift 1, Migrationsgrupp som hade och har stor betydelse, är ett tydligt prov på det.

Då: Man införde 1782 en lag med krav på judar som ville bosätta sig i Sverige att de fick bosätta sig på speciella platser. Judarna blev alltså särbehandlade. Det judiska folket höll sig för sig själva och bodde i egna stadsdelar i städerna. Det är lättare att skapa agg och hat mot ett folk som är lite utanför, än ett folk som är en självklarhet i samhället. Många även här i Sverige ville under 2:a världskriget utrota judar som bodde här, kanske för att man var lite rädda för dem man inte kände så väl och för att man ville ha någon att skylla allt dåligt på.

Nu: Vissa judar känner sig fortfarande inte som svenskar, och många söker sig till Israel (som är ett judiskt land). Vi får därför mindre förståelse för det judiska folket, eftersom vi inte lever bland så många judar. Vissa kunskaper går förlorade när judar beger sig till Israel. Många bankmän är judar och detta kan få ekonomiska konsekvenser för de svenska bankerna.

⁵⁵³ Se t. ex. prov 2.2.24 Uppgift 4.

Sedan: Om palestinierna får ett övertag i kriget mot Israel kan många judar kännade sig tvingade att fly därifrån. En del av dessa kan då välja att söka sig till Sverige. Vi tar emot relativt många flyktingar, och har religionsfrihet. Risk finns att judarna som då kommer hit än en gång inte riktigt blir insläppta i samhället och då riskerar vi att aggregering mot judar kan börja förekomma igen. Man vill ha en syndabock, och man har lättare att ta avstånd från det okända. Skulle många judar invandra till Sverige är det därför viktigt att de kommer in i samhället så fort som möjligt, och att man försöker blanda grupper.

Svaret är kategoriserat som omprövande. Tolkningen att det är elevens bekräftande förhållningssätt till historia som också talar till oss stärks däremot av det faktum att hon börjar tala om ett "vi" när hennes berättelse behandlar nutiden. Det "vi" hon tilltalar inkluderar inte den judiska befolkningen i Sverige som svaret handlar om, och hon använder det vi-och-dem-tänkande hon så starkt varnar för. Kollektiv identitet förutsätter att det finns de som representerar det vi inte är. De som är annorlunda sätter upp gränserna för våra egna normer och värderingar.⁵⁵⁴ Identitetsskapandet utgår ur en berättelse om vilka vi är, kollektivt eller som enskilda individer, där de tre temporala kategorierna används. När hon letar sig bakåt i tiden kommer identitetsprocesserna att använda både historiska händelser tillsammans med normativa utgångspunkter för att skapa hennes identitet.⁵⁵⁵ Det är hela tiden ur perspektivet från elevens egen identitet och grupp som berättelsen berättas. På det sättet bekräftar och stärker berättelsen den egna gruppen. Ett uttalande i elevsvaret som också tyder på att ett svar kan skifta mellan bekräftande och omprövande förhållningssätt till historia är reflektionen kring att många judar är banktjänstemän och att Sverige kan få problem om de flyttar till Israel. Det finns inga belägg för att många judar är banktjänstemän i Sverige idag.

⁵⁵⁴ Lorenz, C, 2004 s. 28–33.

⁵⁵⁵ Se både Rüsen, J, 2004 och Lorenz, C, 2004.

Det är snarare en traditionell antisemitisk berättelse om juden som penningstinn och intelligent, som här får plats i elevens, som helhet, genetiska berättelse om judarnas svåra situation. Så blandas uttryck för ett bekräftande förhållningssätt med uttryck för ett omprövande förhållningssätt, där eleven ser både den kontinuitet jag redovisat men även förändring över tid där hon tar hänsyn till hur unika situationer förändrar tidens rörelse.

Sammanfattningsvis var det få elever som gav uttryck för att de gjorde historia. Någon elev beskrev hur även den samtida texten om Hansan styrdes av värderingar, och gav därmed perspektiv på samtida värderingar. Fler, men fortfarande en tydlig minoritet, kunde i Uppgift 6 distansera sig från sin egen omedelbara livsvärld och placera sig i större strukturer. De kunde både se problem och möjligheter med det mångkulturella samhället. I Uppgift 4 gav några elevsvar uttryck för att de kunde tolka och omtolka ett historiskt förhållande när de kunde se olika perspektiv av lojalitet och konflikt mellan adelsmannen och järnbruksarbetaren.

Tolkningar av tiden

En omprövande tolkning av tiden innebär en uppfattning om att nya kunskaper om det förflutna kan tvinga oss att omtolka samtid och framtid eller att nya erfarenheter i samtiden kan ge nya frågor till det förflutna och en ny orientering mot framtiden. Det tvingar fram en syn på tiden som att dess möjlighet till orientering rör sig såväl framåt och bakåt som genom förändring och kontinuitet. En bekräftande tolkning av tiden innebär att något av tidens tempus, dåtid, samtid eller framtid innehåller något eftersträvänsvärt som i sin tur styr tolkningen av tiden. Genom att tolka det förflutna utifrån denna målbild, bekräftas det eftersträvänsvärda, och leder också till ett bekräftande förhållningssätt till tidens alla tempus. Det skapar en meningsfull helhet, där den egna uppfattningen inte behöver revideras trots möjligheten att tolka tiden på nya sätt. Tiden är kontinuitet.

När eleverna gav uttryck för tolkningar av tiden i sin historieanvändning var det främst när de resonerade kring Uppgift 1, Mi-

grationsgrupp som hade och har stor betydelse, och Uppgift 4, Mottagandet av valloner. Även Uppgift 5, Karoliner och främlingsfientlighet, visade sig ge underlag för att tolka elevernas förståelse av tid.

Bland svaren till Uppgift 1 finns det resonemang där klara uppfattningar om dåtiden tycks diktera villkoren för utvecklingen totalt. I dessa resonemang används dåtiden för att peka på olika förhållanden: för att visa att framtiden kommer att bli mer av hur det redan är eller att det kommer att vara precis som nu, för att varna för att det som en gång har hänt kommer att hända igen eller för att peka på vad vi måste göra för att åter igen kunna uppnå det som en gång har varit. Dåtiden bekräftar alltså både det som varit och det som ska komma att ske och är på det sättet i kontinuitet. Betydligt färre är de elever som i svaren tolkar tiden i form av både kontinuitet och förändring, och där även dåtiden kan låta sig lånas till om- och nytolkningar. Vi börjar med ett exempel ur en av fokusgrupperna där dessa två olika sätt att tolka tiden krockar med varandra. I fokusgrupp ett blev det tydligt i en diskussion mellan elev 1, 2 och 3, att ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till tiden skiljer sig åt och kan skapa skarpa gränser som försvårar kommunikationen mellan dem. Elev 1 läste upp sitt svar som handlar om att rasismen har minskat sedan andra världskrigets slut. Minnet av förintelsen lever dock kvar och påminner oss om vad sådana åsikter kan leda till och vi är därför försiktigare idag. Det är en berättelse med både kontinuitet och förändring över tid. Elev 2 och 3 reagerar på svaret och menar att problemet med rasismen i Sverige är lika omfattande idag:

Elev 2: Det är ju typ så att Sverigedemokraterna har kommit in i riksdagen och nu fått större inflytande och då ökar ju typ främlingsfientligheten.

Elev 1: Fast Sverigedemokraterna går ju inte ut och säger att de är rasister.

Elev 3: Nä men det är ju i princip ...

Elev 1: Däremot är de ju lite främlingsfientliga.

Elev 3: Om man tänker sig att Sverigedemokraterna kommer från ett parti som heter Bevara Sverige Svenskt så måste ju deras åsikter på något ... Man kan ju ganska tydligt avgöra på namnet vad de vill.

Elev 1: Däremot märker vi ju från början... hette att... eller från början var en rörelse som hette Bevara Sverige svenskt, att det nu istället heter Sverigedemokraterna betyder ju att en förbättring har skett på så sätt att de inte har ett så nedsättande namn längre.

Elev 3: Nä men de har kanske insett att det gagnar dem lite mer om de heter något mer neutralt. För att folk kanske inte vill vara öppna med att de är rasistiska.

Elev 1: Det måste de i så fall ha insett genom att samhället är emot eller vill vara emot rasismen.

Elev 2: Men det är ju bara vad som kan hända i framtiden.

Elev 1: Det är klart, men de har större chans att få röster för att folk inte vill vara rasistiska.

Eleverna kom inte överens och efter att samma argument hade hörts flera gånger bröt jag diskussionen. Det var emellertid intressant att se hur Elev 1 ville diskutera rasismens och främlingsfientlighetens förändring och kontinuitet genom tidens rörelse i Sverige efter andra världskriget, och hur Eleverna 2 och 3 spontant reagerade genom att tolka det som att han menade att det inte längre fanns någon främlingsfientlighet. De tolkade istället samtiden som att den fortfarande lider av en rasistisk kontinuitet från dåtiden. Elev 1 försökte vid ett par tillfällen visa att han skiljer på begreppen och att rasism och främlingsfientlighet inte är samma sak. Elev 2 och 3 tolkade istället det förflutna i mönsterberättelser i en tidens kontinuitet. Det som en gång hände är på väg att hända igen, resonerade de när tiden gav dem eviga lärdomar att använda på samtiden. Elev 1 skiljde däremot på dåtid och nutid genom att hitta både skillnader och likheter mellan det förflutna och samtiden. Han såg att det förvisso finns problem idag, men att det på flera sätt också skiljer sig mot tiden för andra världskriget. Han resone-

rade i termer av kontinuitet och förändring över tid. Därför missbedömde Elev 2 hans ambition, och uppfattade det istället som att han ville förringa allvaret i samtidens främlingsfientlighet, när hon uppfattade tiden i mönster och kontinuitet. Eftersom Elev 2 och 3 inte kunde tolka hans intrig, dömde de honom utifrån en annan, vilken bildade en mönsterberättelse för dem och en tid i kontinuitet. Den berättelsen tycktes säga dem att han inte tyckte rasismen var så farlig då och inte är det nu heller. Med den som utgångspunkt mötte de hans berättelse i *Mimesis III*.

Ett vanligt svar bland de bekräftande svaren på Uppgift 1 innebar att eleven följde Hansans påverkan framåt och bekräftade att Hansan en gång i tiden hade utvecklat handeln. Med Hansan kom nya ord in i svenskan som har med just handel att göra, ord som mynt, handel och betala. Dessa ord använder vi också idag, konstaterade eleverna, och fortsatte sedan resonemanget med att de orden med all sannolikhet kommer att finnas kvar i språket även om 20 år. Andra liknande resonemang kunde handla om att det fanns kvar byggnader, till exempel Tyska kyrkan i Visby, som tyska köpmän uppförde under hansatiden, att italienarna som kom på 1950-talet tog med sig mat som pasta och pizza och att det fortfarande är populär mat i Sverige idag och säkert kommer att vara det i framtiden också. Resonemangen tycks inte öppna för vidare reflektion eller försök till förklaringar med hjälp av tidens rörelse i förändring och kontinuitet. Om inte Hansan hade infört orden hade vi med all sannolikhet fått in andra ord för samma fenomen. Poängen blir att vi har låneord från tyskan, eller att italiensk mat blev populär på 1950-talet. Det förflutna blir i de här svaren den tidsperiod där både händelse och förklaring till samtid och framtid finns. Dessa svar utgår endast från dåtidens artefakter som mat, byggnader och ord och det historiska skeendet beskrivs som en enda lång kontinuitet, och att inget har hänt på vägen.⁵⁵⁶ I en del elevsvar framgick det tydligt att eleverna inte förmådde göra den påbörjade intrigens berättelse intressant i ett framtidsperspektiv, eftersom intrigens var så fast förankrad i dåtiden. Så här skrev till

⁵⁵⁶ Artefakter i den meningen att de utan användning eller tolkning i en kontext är neutrala ting.

exempel en elev om hur den stora svenska emigrationen påverkade samtiden:

Då: Sverige fick 1,3 miljoner mindre i befolkningen. Sverige hade lägre skattepengar och mindre arbetskraft, mindre försvarsmakt.

Nu: Det finns svenskättlingar än idag i USA. Samhällena de skapade är kvar idag. De har svenska ord i engelskan.

Sedan: Jag tror samhällena finns kvar och de svenska orden kommer användas fortfarande.⁵⁵⁷

Eleven hittade ett urval i det förflutna vilket börjar en berättelse om hur Sverige som land drabbades av den stora utvandringen i slutet av 1800-talet. Denna intrig lämnas emellertid och isoleras till dåtiden och Sverige. Istället beskrivs samtid och framtid genom enbart kontinuitet i USA. Det förflutnas process som förändring lämnas i dåtiden. Det som kännetecknar samtiden, att det finns svenskättlingar i USA, kommer däremot också att karakterisera framtiden.

En del svar var svårbedömda huruvida de var en omtolkning eller en bekräftelse av tidens rörelse. Följande elevsvar behandlar en uppsplitande intrig kring migration och sociala processer och eleven tycks ha utgått mycket från egna erfarenheter och autentiska frågeställningar i sin tolkning av tiden. Eleven valde att följa en arabisk invandring från 1990-talet och framåt.

Arabisk invandring 1990-tal:

Då: Ny kultur. Nytt språk, ny musik. Rasism uppstod

Nu: Vi har fler buss- och taxichaufförer. Lite mer slagsmål än vad jag tror det skulle vara annars, även olika andra sorter av

⁵⁵⁷ Prov 2:2:19 Uppgift 1.

förstörelser. Finns fortfarande rasism. Samhället mer indelat i grupper.

Sedan: Kommer fortfarande finnas rasism. Tror de kommer ha större chans till bra utbildning och kommer också få bättre och mer välbetalda jobb om de anstränger sig. Striktare lagar om dem ska få komma in och bosätta sig i Sverige. Samhället kommer fortfarande vara indelat.⁵⁵⁸

Svaret är svårbedömt av flera anledningar. Det innehåller inga förklaringar, men som läsare gör man lätt inferenser och förklarar för sig själv, eftersom det urval eleven har gjort möjliggör en rimlig intrig. Att vi har fler buss- och taxichaufförer kan till exempel bero på att välutbildade invandrare inte får andra arbeten i ett Sverige med en svårupptäckt strukturell etnisk diskriminering. Men det kan också bero på en överrepresentation av utbildade chaufförer bland de araber som väljer att komma hit. En annan möjlig förklaring kan vara att hög utbildning från arabiska länder inte går att validera med hög utbildning i Sverige och att de därför inte kan få andra arbeten än som buss- och taxichaufförer. När man läser framtidsscenariot kan man få för sig att de är chaufförer för att de inte orkar anstränga sig och bli något annat. Mottagaren lämnas att själv förstå och sätta ihop intrigen. Elevens berättelse måste därför tas som gisslan av mottagaren i *Mimesis III* för att den ska gå att förstå. Eleven väljer ett ganska kort tidsperspektiv. Genom det löper en kontinuitet, som består av rasism och segregation. Samtidigt beskriver eleven förändring, en omtolkning av tiden. Invandrare kommer att få utbildning i Sverige. Påståendet bryter med hans samtid och att de fick arbeta som buss- och taxichaufförer. Det finns en tydlig möjlig förändring i framtiden i berättelsen. Han beskriver också att Sverige antagligen måste förändra vissa lagar i framtiden för att kunna möta nya situationer i invandringens kölvatten. Svaret innehåller med andra ord både kontinuitet och för-

⁵⁵⁸ Prov 2:1:7 Uppgift 1.

ändring, och en ambition att öppna för tolkningar av tiden och svaret är på det sättet omprövande.

Andra svar med ett omprövande förhållningssätt till tid visade en tydligare kausal berättelse.

Grupp: Svenskar

När: 1800-talet

Då: När en massa svenskar flyttade till USA så förlorade Sverige mycket arbetskraft och eftersom män flyttade så minskade försvarsmakten. När svenskarna emigrerade från Sverige förstog man att man var tvungen att sänka de hårda religionsreglerna, för det hade ju lett till en stor emigration. Därför sänkte man reglerna så att folk skulle få det bättre här.

Nu: Det har lett till att Sverige har blivit ett så fritt land, för man kan ju säga att det började på den tiden (eller började på nytt). Det har också lett till att fler judar har flyttat till Sverige, och det har gjort att Sverige är ett invandringsvänligt land idag. Det bor många invandrare här idag. Frihet har lett till invandring.

Sedan: Jag tror att Sverige kommer att utvecklas ännu mer och bli ett friare land. Många flyktingar kommer att flytta hit pga friheten. Problem finns med rasism.⁵⁵⁹

Svaret rör sig över tid för att visa en intrig kring Sveriges utveckling från ett land med religiöst förtryck, som människor söker sig ifrån, till ett land med (religions)frihet, som människor söker sig till. Genom berättelsen löper en sensmoral om frihetens fördelar. För att visa detta använder eleven sin intrig genom de olika temporala kategorierna, och det är detta fenomen som är kontinuiteten genom det förflutna. När hon gör det visar hon samtidigt vad i den historiska kontexten som förändras. Från utvandring till invand-

⁵⁵⁹ Prov 2:2:23 Uppgift 1.

ring, och slutligen ett resonemang om hur det kan bli i framtiden med mer frihet. Ett varningens finger höjs dock om möjliga problem med rasism. Sättet att resonera påminner om det Jörn Rüsen kallar den genetiska berättelsen, en berättelse som innehåller både det som är kontinuerligt och det som förändras över tid.⁵⁶⁰ Eleven har själv hittat en intrig, men underbygger den med realhistoria hon finner i materialet elevenna hade tillgång till. På det sättet motsvarar svaret ett omprövande förhållningssätt till tidens möjligheter. Hon visar också med sin varning att framtiden kan komma att ställa nya krav på invandring och integration som innebär att tidens kontinuitet bryts.

Det är ett svar med ett genomgående omprövande förhållningssätt till tiden, som börjar med en frågeställning om vad som kan få människor att lämna eller komma till ett land. I svaret bildar frihet intrigen vilken håller ihop resonemanget genom de olika tidsperioderna, men som också tvingar eleven att omtolka tiden. I svaret förklaras och förstärks intrigen med ord som "när... så", "för att... lett till", "därför...", "för...". Diskussionen om framtiden börjar istället med "Jag tror...". Det är ett uttryck som tydligt håller ihop intrigen, men där framtiden också hålls öppen för tolkningar och omtolkningar. Rasismen är en möjlig sådan faktor som kan tvinga till ny omtolkning av den framgångsberättelse över tid som elev 2.2.23 har berättat.

Andra elever som i huvudsak med hjälp av tiden resonerade på ett omprövande sätt kring sociala situationer eller kulturella processer när de besvarade Uppgift 1 tog bland annat upp stigmatiseringen av judar i det förflutna och vad det betyder för antisemitismen i Sverige idag, den mångkulturella situationen och vart vi är på väg, hur emigrationen till USA introducerade en amerikansk kultur i Sverige som idag är väldigt påtaglig, samt de finska krigsbarnen och hur deras situation ser ut i Sverige idag. Gemensamt för många av de elever som valde att ta upp sociala situationer eller kulturella processer jämfört med de som valde att följa artefakter genom de temporala kategorierna då, nu och sedan, var att de be-

⁵⁶⁰ Rüsen, J, 2004 s. 69–70.

skrev framtidsscenarier som kunde ändra sig och som därför var intressanta att diskutera ur olika perspektiv, det vill säga en tid av möjligheter. Tiden öppnades för omtolkningar. De svaren hade också det gemensamt att de innehöll en intrig som behandlade allmänmänskliga fenomen som rasism, hat, utanförskap och diskriminering. Dessa svar var öppna för förändringar, medan svaren som behandlade maträtter, ord eller byggnader var statiska in i framtiden och kunde inte erbjuda resonemang kring likheter och olikheter, kontinuitet och förändring, och blev bekräftande när dåtiden satte agendan i tolkningarna. Dessa ämnesval tycktes inte ge eleverna samma tillgång till att diskutera framtiden ur olika perspektiv, och de berättelserna hade därför inte samma möjligheter att nå de genetiska berättelsernas form och därigenom öppna för ett omprövande förhållningssätt till tidens möjligheter.

Elevernas sätt att hålla ihop tiden genom en allmänmänsklig intrig tycks vara viktig för att den bro som går mellan den upplevda och den kosmologiska tiden, som Ricoeur talar om, ska kunna bilda den historiska tiden.⁵⁶¹ De elever som inte gjorde det kunde inte heller använda tiden för att förstå sin samtid och fundera kring den och framtiden. De svaren beskriver tid som kontinuitet utan någon som helst påverkansmöjlighet. Eleverna kan bortse från väldigt långa tidsperioder och inte alls bry sig om vad som hänt under dessa. Ofta är svaren upplagda i form av ”om inte ... så inte...” Nedan exemplifieras detta med en elev som resonerar kring hur tyska Hansan har påverkat oss.

Tyskar 1200-talet:

Då: De tog hit Hansan. Hjälpte Sverige att bli ett mäktigare land. Gjorde så svenskarna fick de sämre jobben. Bättre ekonomi.

Nu: Jag tror det. De hjälpte vårt land att komma igång och det kan vara därför vi är ett teknologiskt/uppfinnande land.

⁵⁶¹ Ricoeur, P, 1993 s. 216, Ricoeur, P, 1984 s. 52.

Sedan: Tyskarna kommer nog samarbeta med oss svenskar inom forskning. (Länderna) Annars tror jag att de som kom hit på 1200-talet är som vilken annan svensk som helst.⁵⁶²

Här lämnar inte eleven någon förklaring till förändring mellan tidsperioderna. I dåtiden hittar hon material för en intrig om hur Hansan kom till Sverige och vad det betydde för Sverige då. När eleven sedan hoppar till nutiden blir denna intrig svår att följa eftersom dåtiden helt dikterar villkoren genom en tvingande kontinuitet. Eleven resignerar själv inför tolkningen av tiden när hon hamnar i samtiden och inleder stycket med "Jag tror det". Förmodligen är intrigens kausalitet i termer av orsak och verkan väldigt svår att reda ut om man ska ta hänsyn till de 800 år den ska ta sig igenom för att landa i nutiden, och berättelsens sekvenser blir därför inte heller kausalt självförklarande. Andra elever som skrivit svar av typen "om inte ... så inte ..." menar att det är tack vare vikingarna som vi har bra båtar idag eftersom de började utveckla dem, att vi idag har en utvecklad järnframställning tack vare vallonerna, vi har kunskap om handel tack vare Hansan. Tyska invandrare är orsaken till att vi idag har duktiga murare, byggnadsarbetare och smeder och så vidare. Sättet att resonera på påminner om mönsterberättelser, som också jämför dåtid med nutid utan att ta hänsyn till det förflutnas förändringar. Mönsterberättelserna blir drastiska när eleverna inte använder Ricouers historiska tid, för att förklara hur intrigen håller ihop tidsperioderna i kausala förklaringar.

När det förflutna tolkas som att det från början ska leda till den situation vi befinner oss i idag kallas det en teleologisk uppfattning, och är en del av en bekräftande uppfattning av tidens kontinuitet. Tiden tolkas som att vår egen tid är målet genom att alla vägar bär till samtidens kontext. Vi kan åter låta Hansan utgöra det historiska exemplet:

⁵⁶² Prov 3:1:17 Uppgift 1.

Då: Sverige byggde upp sin handel och sina städer med tyskarnas hjälp. Små konflikter tillkom då tyskarna försökte ta över Sverige mer och mer och Sverige försökte stoppa det.

Nu: Sverige är ett land med bra ekonomi, bra handel och är med i EU. Tyska släkten lever vidare idag, många Tyska efternamn finns kvar, även tyska ord.

Sedan: Jag tror Sverige kommer vara ett land med bra ekonomi. Tror dock att vi kommer tvingas byta över till Euro förr eller senare för att kunna hålla jämna steg med andra land i Europa. Tror inte mycket kommer hinna ändras på 20 år heller. Så det ser nog likadant ut. Utan tyskarna Hade Sveriges befolkning varit lägre eftersom handeln som tyskarna skapade och hjälpte Sverige med skapade arbeten. Sverige behövde därför senare arbetskraft, vilket skapade arbetskraftsinvandringen och en ökning av befolkningen i Sverige. Sverige hade kanske inte varit där vi är idag utan Hansans hjälp.⁵⁶³

Den bärande intrigen i svaret, det som går igenom alla tidsperioderna, är en handel som utgår från ett gott samarbete i Europa. Sverige går mot ett allt mer intensivt samarbete med medlemskap i EU som slutmål och eleven förutspår att det kommer att sluta med att Sverige går med i valutasamarbetet kring euron. Eleven visar inte hur intrigen bärs fram mellan tidsperioderna. Hur överlever idén om ett samarbetande Europa i nästan 500 år från Hansan till Kol- och Stålunionens undertecknande 1951 i Paris och sedan till samarbetet inom EMU från och med 1999? Elevens mönsterberättelse berättar för oss att Europa redan från början var ämnat för samarbete, är ämnat för samarbete och kommer att vara ämnat för samarbete. Tiden ger oss på det sättet eviga lärdomar. Bakslag som till exempel de båda världskrigen vilka finns mellan de tidsperioder som beskrivs, får uppfattas som tillfälligt motstånd att ta sig över för att nå fram till slutdestinationen: det europeiska samarbetet.

⁵⁶³ Prov 7:3:11 Uppgift 1.

Andra liknande teleologiska tankegångar om tiden i elevsvaren handlar om att människor i Sverige har en förhållandevis bra arbetsmoral eftersom vallonerna visade vad en sådan kunde leda till och att Sverige idag är ett urbaniserat land eftersom invandrare en gång i tiden byggde upp städer. Dessa elever börjar i nuet och letar upp en tanke eller situation som påminner om eller kan förklara vår situation idag, men utan att visa hur intrigen håller ihop. Det blir ett "ett-till-ett-förhållande" till tiden där det som en gång hänt också finns kvar för all framtid som tanke eller institution. Med utgångspunkt i ett bekräftande förhållningssätt till tiden blir det också svårt att diskutera samhället i framtiden då det lätt uppfattas som färdigutvecklat. Eleverna hittar ett spår i dåtiden, vilket får bekräfta något i samtiden.

Uppgiften kring historiebruk, Uppgift 5, gav också elevsvar där deras tolkning av tid som teleologisk kan iakttas. En grupp av elever hävdade i sina svar att Karl XII skulle ha varit rasist och därför hyllar de högerextrema demonstranterna honom. De har fel realhistoriskt, men analyserar syftet med demonstrationerna på ett rimligt sätt, det vill säga att karolindräkterna och Karl XII får stå som symboler för de åsikter som demonstranterna lyfter fram i samtiden. Samtiden dikterar elevernas tolkningar av tiden och dåtiden görs om för att bli logisk med samtiden genom en kontinuitet, vilket också gör historiebruket logiskt för dem; rasisterna längtar tillbaka till en rasistisk tid som de vill återinföra i Sverige idag. Svaren visar tydligt hur svår intrigen är att hitta i berättelser i historiebrukets tjänst, eftersom det inte finns en rak kausal berättelse; trots att det är svårt att beskriva Karl XII som rasist går det att använda honom för rasistiska ändamål. Elevsvar 2:1:11 är en variant på temat. Svaret tydliggör hur eleven försöker hitta logik i historiebruket.

Jag tror de demonstrerar på Karl XII dödsdag eftersom kungen ledde många blodiga krig och det i sin tur motverkade svensk invandring till Sverige under den tiden. Karolinererna var Karl XII soldater och därför klär man ut sig till dem

idag som en hyllning för att kungen, i samband med krig, också motade bort flyktingarna från Sverige.

Det blir en logik som tar avstamp i ett ett-till-ett-förhållande till tiden, där samtiden dikterar villkoren för tolkningen av tiden. För att förstå historiebruket behövs ett omprövande förhållningssätt till människors sammanhang och en förmåga att se förändring över tid. Demonstranterna bär på ett av sin tid beroende historiemedvetande vilket resulterar i deras agerande i samtiden, medan karolinerna bär på ett annat som inte har något med samtidens demonstranter att göra. Ett tankeled som, tycks det, är väldigt utmanande för många elever.

De svar till Uppgift 5 som bedömts som omprövande till tiden innehåller i sina förklaringar flera olika lager av såväl kalendertid som generationskiften, kosmologisk och fenomenologisk tid. Eleverna beskriver ett syfte som går djupare än att det endast skulle handla om att hylla eller svartmåla Karl XII. Dessa elever har insett att samtidens frågor, i det här fallet kulturkonflikter och spänningar i ett samhälle starkt påverkat av migration, leder till ett användande av historia som svarar mot ett behov hos dem som högtidlighåller Karl XII. Hyllandet uppmärksammar därmed en fråga med nutidsrelevans vilken är viktig för dem som deltar i högtidlighållandet. Högtidlighållandet blir sålunda symbol för något annat i dessa elevers svar, än att deltagarna faktiskt bara hyllar krigarkungens dåtida insatser. I princip alla omprövande svar innehåller beskrivningar av hur deltagarna identifierar sig med Karl XII och karolinerna som en gång slogs för Sverige. Elev 2:2:9 uttrycker sig så här:

Jag tror att de valt Karl XII för han utförde många slag för att kämpa för Sverige. Han dog ute i krig då han skulle kämpa för sitt land. Demonstranterna tycker att de gör samma sak. De tror att de kämpar för sitt land. Nationalister säger att de inte är rasister men de kämpar för sitt land. Jag tror de känner en viss koppling till krigarkungen Karl XII. Jag tror

också att de är utklädda till karoliner pga att de hyllar Karl XII och känner sig som folk i hans armé.⁵⁶⁴

I svaret framgår ett tydligt syfte. Deltagarna vill manifestera hur de kämpar för sitt Sverige, det blir berättelsens sensmoral. Dåtiden används för att förstärka den manifestationen; en idé om att kämpa för sitt land som en soldat i Karl XII:s armé, bygger intrigen.

Eleverna måste, för att tolka historiebruket på ett omprövande sätt, röra sig mellan flera lager av tid för att kunna skilja på realhistorien som används och vilket behov historiebruket svarar mot i en annan senare tid. Eleverna hade svårt för detta och hamnade i det jag har kallat ett-till-ett-förhållandet till tiden, vilket påminner om Rüsens mönsterberättelser. Eleverna försöker med logiska operationer skapa mening med historiebruket och hamnar då i en förklaring där det förflutna tvingas motsvara något liknande i nutiden. Med hjälp av logiskt tänkande satte eleverna in Karl XII i rasisternas agenda och gjorde honom till om inte rasist så i alla fall främlingsfientlig, och därmed blev demonstrationen av högerextrema grupper för att högtidlighålla Karl XII logisk. Karl XII-beundrarna har missförstått historien, tycks andra elever ha resonerat. De eleverna missade att börja i nuet och ställa sig frågan vilken dagordning det är brukarna utgår från och vilka behov hos dem som bruket svarar mot. Berättelsens sensmoral ligger i brukets tid och den historiska tiden kidnappas och används som en ”politisk strategi för kollektiv erinran”, som Rüsen uttrycker det.⁵⁶⁵ När eleverna istället lät dåtiden diktera analysen hamnade de fel. Samtidigt kan tiden tolkas så bekräftande, och i sådan kontinuitet, att hela syftet med demonstrationen går eleven förbi. Jag avslutar med två elevcitat:

⁵⁶⁴ Prov 2.2.9 Uppgift 5.

⁵⁶⁵ Rüsen, J, 2004 s. 107.

Jag tycker dem var väldigt rasistiska och dålig dem är bättre idag än vad dem var för många år sen.⁵⁶⁶

Jag tror att man har valt att demonstrera just den dagen därför att man vill få bort de nazister och rasister som finns. Att de går klädda som karoliner tror jag dels därför att de kanske tycker om att gå klädda som soldater, men också för att skaffa sig uppmärksamhet och få sina åsikter hörda.⁵⁶⁷

Eleverna tycks övertygade om att ingen på fullt allvar kan vara rasist idag och tolkar demonstrationen som ett dåtida fenomen. Så slutar vi där vi började kapitlet. De som tolkar historiens tid bekräftande tycks ha svårt att förstå andras sätt att förstå det förflutna.

Sammanfattningsvis tolkade de flesta elever tiden i kontinuitet, med teleologiska resonemang, där dåtiden dikterade villkoren för hur samtiden är. Kan man tolka dåtiden rätt, förstår man också samtiden och vart vi är på väg. Detta tycks göras genom mönsterberättelser. Människan framställs och förstås som varandes historia genom resonemang som är uppbyggda om antaganden som säger "om inte ... så hade inte ...". De elever som gav uttryck för en omprövande tolkning av tiden beskrev tiden i kontinuitet och förändring, likheter och skillnader. De höll också öppet tolkningen om framtiden och kunde se olika scenarier för denna. Framtiden beskrevs som att den både kunde bli bättre och sämre, vilket öppnar för en tid för omtolkningar och möjligheter att förändra. De elever som tolkade tiden på detta sätt beskrev allmänmänskliga intriger om rasism, utanförskap och konflikter, och följde därvid etiska och moraliska frågor när de tolkade tidens möjligheter.

Elevernas berättelser och deras tolkningar av andras

Spänningen som är i fokus i detta avsnitt är den mellan att å ena sidan uttrycka historia genom berättelser som bekräftar färdiga

⁵⁶⁶ Prov 3.1.7 Uppgift 5.

⁵⁶⁷ Prov 2.1.12 Uppgift 5.

uppfattningar i Mimesis I och å andra sidan uttrycka historia genom berättelser som uppfattas som tolkande gentemot det man berättar om och som avkrävs tydliga metodiska och formella krav på dess koherens. Avsnittet bygger på analysmodellens kolumn om berättelser. I Mimesis I förstås berättelserna som riktiga mot en tydlig tradition, eller som riktiga mot olika livsvärldar. I Mimesis II är det viktigaste för den som berättar att antingen bekräfta en kollektiv historia eller att berättelserna är koherenta. I Mimesis III bekräftas kollektivets historia i tolkningen av berättelser eller så finns det en vilja att förstå utifrån berättelsens intrig och sensmoral. De uppgifter som främst gav underlag för att bedöma elevernas förhållningssätt till historia genom en förmåga att konstruera historiska berättelser var uppgifterna 2, Flyktning då och idag, 3, Hansan i Sverige, 5, Karoliner och främlingsfientlighet? och 6, Jag Då?.

När eleverna gav uttryck för att berättelser kunde stå i ett direkt förhållande till ett verkligt förflutet var det främst när de resonerade kring Uppgift 3, Hansan i Sverige. Många av elevernas svar visade tydligt att de inte godkände att man kan se på historiska berättelser som en konstruktion och som något som är beroende av den som berättar och dennes sammanhang. Flera elever förstod därmed inte heller hur man kunde använda två historiska texter för att hitta likheter och olikheter, som kan vittna om berättelsernas intrig och realhistoriska urval. Istället försökte dessa elever skapa egna berättelser där båda texternas disparata intriger bildade underlag för en ny, och för dem meningsfull berättelse. På det sättet behövde dessa elever inte ta ställning för eller emot någon av berättelserna och båda bekräftades som sanna.

Jag hade skrivit att Visby var Hansans ledande handelsstad och att ofta kom tyskarna och svenskarna överens för att dom höll sig för sig själva. Men Hansen bestämde priserna och det gjorde svenskarna irriterade och det blev krig. Jag tycker det är viktigt att man får dem att framstå som både goda och onda och inte bara en av dom.⁵⁶⁸

⁵⁶⁸ Prov 2:2:12 Uppgift 3.

Eleven använder båda texterna från läroböckerna, men lägger dem i en egen kronologisk ordning där den nyare texten får bilda början på hennes berättelse. Relationerna börjar bra, precis som i texten från 1990, men sedan vill Hansan bestämma priserna på varorna och då blir relationerna så pass frostiga att det leder till krig, precis som i texten från 1943. Kriget blir berättelsens vändpunkt. Eleven skriver dessutom in en egen sensmoral i slutet och förklarar den för läsaren; det viktiga är att båda grupperna beskrivs som ungefär lika goda och onda. Det är en sensmoral som är förankrad i samtidens värdegrund, vilken gör att eleven inte vill identifiera sig med den författare som beskriver tyskarna som onda. Ett förhållande som hade varit lättare för eleven att förklara om hon hade analyserat den äldre texten som en berättelse påverkad av sin tid och sitt sammanhang, ett Europa i krig och Sverige inringat av ett aggressivt Tyskland. Elev 6:1:19 gör också våld på kronologin och därmed kalendertiden för att få ihop texterna till en egen orienterande berättelse som är överensstämmande med samtidens värderingar. Handlingens början tas från den nyare texten och tiden går sedan bakåt, eftersom intrigen börjar med ett stillestånd, symptomatiskt för den nyare texten, vilket 1943 bryter ut i tydlig konflikt, kännetecknande för den äldre texten. Eleven förlägger sin berättelse till 1900-talet, när hon försöker förstå sensmoral och intrig i texterna.

Det blev utköpning av järn, koppar, smör och pälsvaror och de betydde att Sverige nu kunde köpa mer salt, öl och kläder från utlandet. Under 1990 till 1943 var ju tyskland stort rike eller hade makt men åren efter blev de mer makt så de fick bestämma priser på de, dom köpte och sålde. Att hansan hade stormakt och de trodde mer de va kungar genom att de trodde på sverige att de va en tysk provins. De hade för stor makt.⁵⁶⁹

Elev 6:1:19 har förstått att texterna är skrivna vid olika årtal och det får hon med i sitt svar, men för att de ska passa in i hennes

⁵⁶⁹ Prov 6:1:19 Uppgift 3.

egen berättelses kronologi placerar hon texterna i omvänd ordning och blandar ihop kalendertiden för att den ska passa den intrig hon vill bekräfta. Eleverna som har skrivit de här svaren vill, liksom många av eleverna som gör egna berättelser, börja med fred som sedan övergår i konflikt, vilket är den intrig deras egen berättelse ska handla om. Det är en intrig som inte alls är ovanlig i dramatiska berättelser.

Det visas i de här elevsvaren en stor tilltro till båda texterna och eleverna vill inte säga emot någon av dem, vilket givetvis är svårt att göra om lärobokstexter om man inte har godkänt att historiska berättelser är konstruktioner beroende av berättaren och dennes sammanhang. Elev 7:3:1 är allra tydligast i sin iver att inte säga emot någon av texterna:

Jag tror Hansan var ”snälla”, men ändå ville vara med och bestämma mer än dom borde.⁵⁷⁰

Eleven använder bara de båda texternas sensmoral när hon försöker hitta realhistorien om Hansan. För eleven finns sanningen i berättelsernas sensmoral och inte i den realhistoria, som intrig och sensmoral byggs kring. När intrig och sensmoral bekräftas som sanning blir det svårt att förstå berättelser som konstruktioner.

Många elever kunde emellertid se att den äldre texten innehöll en intrig. I deras svar framgår det implicit att det aparta finns i texten från 1943. Det var den text som eleverna ansåg innehålla brister, och texten från 1990 användes i sammanhanget som en referenspunkt att utgå ifrån, när eleverna letade efter olikheter mellan texterna. Det uttrycktes inte som skillnader mellan texterna, utan eleverna reagerade istället på det som upplevdes som ett säregnet sätt att uttrycka sig på, eller underliga förhållanden att explicit peka på, i texten från 1943. Den äldre texten uppfattades som att den hade en tydlig och bedräglig intrig och ett tveksamt perspektiv, medan den nyare texten beskrevs som den riktiga. En inte helt ovanlig tanke som förfäktades för att försvara denna uppfattning,

⁵⁷⁰ Prov 7:3:1 Uppgift 3.

var den om ständig utveckling. Dessa elever menade att forskningen är ca 60 år bättre idag än år 1943. Det skulle därför innebära att vi har tagit reda på mer om Hansan och kommit närmare sanningen idag. Dessa svar visar en stor tilltro till den historiska vetenskapens utveckling och dess möjlighet att fastställa vad som verkligen hände en gång i tiden. Berättelserna söker alltså sanningen, och finns det en intrig i dem beror det antingen på feluppfattningar eller illvilja, och inte något som naturligt ingår i historiska berättelser. Den riktiga historiska berättelsen uppfattas som neutral och objektiv. Eleverna uppfattade alltså inte att skillnaderna bestod av olika intriger i texterna, utan att forskningen om Hansan hade kommit längre 1990.

I den övre texten berätta de mer om när de kom. För i umed att den övre texten är nyare så har man mycket mer forskning än vad man har i den gamla texten.⁵⁷¹

Först när eleverna tog epistemologiska överväganden om historiska berättelser såsom en konstruktion i anspråk kunde de förklara hur berättelsernas olikhet kunde användas för att våga säga något om realhistoria kring Hansan. De eleverna beskrev hur texterna skiljer sig åt och vilka slutsatser som kunde dras utifrån det. De elever som förklarade hur de med hjälp av de två berättelserna kunde komma fram till tillförlitliga fakta om Hansan, använde sig av i princip samma tillvägagångssätt. Det handlade om att hitta likheter mellan texterna. Dessa elever menade att två berättelser som skiljer sig åt så pass mycket i sensmoral och intrig, måste bygga på realhistoria där de faktiskt stämmer överens. Elevsvar 2:2:13 skiljde även på anslaget i texterna men hittade trots det likheter och resonerade om vad hon skulle våga dra för slutsatser om Hansan utifrån de två texterna:

Att hansarna förde handel i Visby, för de nämns att de var i Visby i båda texterna. Att tyskarna fick ett stort inflytande i Sverige. Ena ser det possetivt den andra negativt men att de

⁵⁷¹ Prov 7:4:9 Uppgift 3.

hade inflytande ser man att de är överens om.

Den här eleven är något stort på spåren, nämligen det faktum att historiska berättelser består av intriger, men att de har byggts ihop av realhistoria och/eller källor från det förflutna. Här innebär det att Hansan de facto hade stort inflytande över handeln i Visby, men att man som berättare kan tycka olika om den saken. Elevsvar 5:1:6 visar tydligt hur några elever i den här kategorin också kunde resonera om orsaker till de olika intrigerna i texterna:

Situationen blir bedömd olika utifrån tyskarnas makt, och under andra världskriget var nog tyskarna sedda som ett folk som trodde sig bättre än andra. Författaren från 1943 har skrivit stycket under inflytandet av andra världskriget, och tyskarnas sätt att se sig bättre än Sverige visas i texten. Författaren tyckte nog inte om tyskarna särskilt mycket.

Andra elever som också utgick ifrån att det var andra världskriget som påverkade synen på tyskar hos författaren till texten från 1943 tog sin utgångspunkt i att det var en rädsla för Tyskland, vilken gjorde att författaren skrev som han gjorde. En grupp elever, som fortfarande uppehöll sig vid det typiska för tiden kring andra världskriget, förflyttade sig rumsligt och sökte svaret på berättelsens sensmoral från 1943 med utgångspunkt i Sverige. I svaren beskrivs en tid i Sverige som mer dominerades av nationalism och även rasism, än vad fallet är idag. Elevsvar 3:1:13 är tydligt i det avseendet:

...1943 var skräcken för olikheter fortfarande stor och man såg många fler negativa saker med andra folk än vad man gjorde 1990.

Även i dessa svar beskrivs, trots allt, sättet att skriva historia på i det förflutna som det aparta, och samtiden som det kloka och förnuftiga.

Det var ett fåtal elever som beskrev att båda berättelserna innehåller intriger med olika perspektiv. De orsaker de hittade till den senare textens perspektiv var att man ville undvika konflikt, att man inte längre var rädd för invandrare i allmänhet eller tyskar i synnerhet, eller att man ville lära eleverna samarbete och fred i större utsträckning 1990 än 1943.

I den nyare texten skriver man att tyskar och gottlänningar kom bra överens. Texten är mycket mindre rasistisk (eller inte alls). Detta för att man inte vill skapa konflikter mellan olika folkgrupper. Den andra texten är mycket mer rasistisk och mot tyskarna, man skriver att tyskarna ansåg Sverige vara en tysk provins, att bara tyskarna bestämde och tjänade på handeln osv. Detta för att man 1943 var mer främlingsfientlig. Desutom är 1943 det året då Tyskland började förlora i andra världskriget. Folk ville vara mer negativa mot Tyskarna. Hade texten varit från 1941 kanske hade den nog inte varit så rasistisk. I bägge texterna är huvudämnet att tyskarna kom för att handla. I den första texten låter det som att tyskarna höll sig för sig själva för att behålla sin kultur osv. Medan i den andra låter som att tyskarna var för sig själva för att de ansåg sig själva mer överlägsna. I den andra texten undanhåller man fakta, för svenskar-na tjänade faktiskt också på handeln.⁵⁷²

Svaret är trevande, men vittnar trots det om en uppfattning att även på 1990-talet fanns det åsikter som styrde författaren, "Detta för att man inte vill skapa konflikter mellan olika folkgrupper", men trots det gör eleven gällande att i den äldre texten "undanhåller man fakta". De elever som trots allt ser att även den senare berättelsen bär en intrig uppfattar och beskriver den likväl som den riktiga i etiskt hänseende.

Uppgift 5, demonstranterna utklädda till karoliner, möjliggjorde att tolka en samtida berättelses konstruktion med en högerextrem intrig och sensmoral, som inte låg nära de flesta ele-

⁵⁷² Prov 2:1:9 Uppgift 3.

vernas samtida Mimesis I. De flesta elever avfärdade bruket som fel realhistoriskt och starkt normativt, istället för att försöka förstå berättelsen, syftet och behovet bakom den. Många elever gjorde om realhistorien så att demonstrationen istället passade samtidens vanliga intrig kring mångkultur. Det är typer av förklaringar som i mycket påminner om Rüsens mönsterberättelser, men där det förflutna på ett extremt sätt anpassas för att berättelsen ska kunna tolkas som att den bekräftar skolans historia. De elever som anpassade dåtiden ansåg att demonstranterna hyllar kungen för att han troligtvis blev skjuten av en utlänning. En del elever skriver att högerextremisterna tror att kungen var rasist och därför hyllar honom. Den andra delen av dessa elever anpassar samtiden och menar att demonstranterna firar att Karl XII dog. Det gör de enligt dessa elever eftersom Karl XII var för invandring, eller åtminstone tillät utländska officerare i sin armé. Det är förklaringar som inte pekar på vilja till förståelse kring berättelsens syfte och behov hos deltagarna, och som därför istället mer diskuterar berättelsens förhållande till det förflutna och mindre om syfte och behov hos de som berättar och eventuella konsekvenser av berättandet. De elever som trots allt analyserade syfte och behov hos demonstranterna använde också både realhistoria och värderingar för att först ta avstånd från bruket. Sedan visade de en vilja till förståelse och dialog med brukarna. Dessa elever redogjorde både för inre berättelser hos demonstranterna och delade kollektiva berättelser som demonstrationen som sådan berättar för åskådare och deltagare i kollektivet. Så här skrev till exempel elev 2:2:2:

För det första så är det helt FEL att nazister och rasister hyllar Karl XII för han var verkligen inte rasist eller främlingsfientlig på något sätt. Han jobbade med folk från olika länder! Och hans armé bestod mer av invandrare än svenskar. Det han brydde sig om var kunskap! Sedan så förlorade han väldigt mycket land!?

Så att rasister och nazister gillar Karl förstår jag inte. Men dom kanske hyllar han för att han kämpade och krigade för Sverige! Han dog ju när han krigade mot Norge, han dog när han kämpade för sitt land, alltså dom kanske ser honom som en hjälte.

Dom har klätt ut sig för att så såg soldaterna ut när dom kämpade för sitt land. Dom känner sig coola och att dom kanske har makt i dessa kläder! Att dom är krigare för Sverige och ingen invandrare ska komma och blablabla.

I första stycket kontrasterar hon Karl XII:s syn på etnicitet med de nutida ceremonideltagarnas och hittar ingen likhet, och avfärdar demonstranterna med realhistoria. Hon beskriver däremot i andra stycket en likhet mellan det förflutna och demonstranternas syfte i viljan till uppoffring och hjältemod för Sverige. Därmed har hon gjort en synkron strukturell analys kring både skillnader och likheter och visat att hon hanterar att analysera två tidsskikt samtidigt. Hon kommer fram till att de hyllar Karl XII för hans hjältemod och klär ut sig som soldater i hans armé för att visa att de också kämpar för sitt land. Sedan går hon in på perspektiv vilka måste betraktas som upplevelser. Vi som kollektiv kan nås av den föreställning som spelar upp deras villighet till offer och våld för sina principer. Det blir åskådarna som den här berättelsen berättas för. Däremot riktas känslan av makt till demonstranterna själva. Det blir till inre berättelser hos de enskilda deltagarna. Så utan att ha godkänt berättelsens realhistoria eller etik, har hon analyserat den med en utgångspunkt för förståelse för berättelsen och berättarna i *Mimesis III*.

Den uppgift, bland uppgifterna 1 till 6, som främst var konstruerad för att visa elevernas egna förutsättningar för att själva skapa historiska berättelser var Uppgift 2. I vilken utsträckning höll elevernas svar som underlag för att kunna skapa koherenta berättelser med en tydlig intrig? De allra flesta elever kunde urskilja skillnader eller likheter mellan flyktinggrupper då och idag, men fick det mycket svårare när de skulle resonera kring orsakerna

till sina upptäckter, det som kan ikläda berättelser de viktiga kausala processerna. Många elever resonerade trots allt kring orsaker men hamnade ofta i ett cirkelresonemang där likheter också var orsaker till likheterna och skillnaderna också var orsaker till skillnaderna. Svaret från elev 7:4:9 får utgöra exempel:

Skillnader: Skillnaden är att dom är flyktingar från olika länder och det är fler svarta som invandrar nu för tiden.

Likheter: Att dom söker samma mål förmodligen och att dom är människor.

Vad kan orsakerna till likheterna vara? För att dom söker samma mål

Vilka kan orsakerna till skillnaderna vara? Dom kommer från olika länder.

Det var vanligt att eleverna angav samma faktorer som orsaker som redan hade angetts som skillnader och likheter. En berättelse måste förklara orsaker till ett förlopp och inte bara urskilja skillnader och likheter mellan två tidsperioder. Det senare kan ge underlag för en synkron analys, det förra till en diakron. Berättelsens tydligaste kännetecken är att den genom kausala kedjor av orsak och verkan rör sig över tid. Det är en intrig som måste finnas med i tankeprocessen för att kunna resonera kring orsaker, annars kan man som berättare varken veta vilket urval som behövs eller hur urvalet ska hänga ihop i en intrig. Resonemangen kring Uppgift 3 och elevernas förmåga att tydliggöra intrigen i de båda texterna om Hansan skvallrar emellertid om att många elever inte godkände tanken om intriger som bärande för berättelsernas innehåll. Det är emellertid genom att godkänna intrigen i berättelser som Uppgift 2 kan besvaras. Att bara se skillnader och likheter handlar om att iaktta och beskriva, att hitta orsakerna handlar om att förklara ge-

nom temporala sammanhang som kittas ihop med kausala samband.

Några elever resonerade mycket kring orsaker men lämnade sin intrig eftersom de inte beskrev orsaker till de skillnader och likheter de först hade iakttagit mellan flyktinggrupperna. Elev 5:1:12 hittade skillnader mellan flyktinggrupperna som handlade om olika hudfärg, att de kommer från olika länder, att de har olika kultur och, som jag uppfattar det, olika mycket pengar när de kommer till Sverige. När hon skulle förklara orsakerna till de här skillnaderna skrev hon däremot att "Finland ligger närmre Sverige – lättare att anpassa sig".⁵⁷³ Denna elev hade nog en färdig intrig hon ville berätta som handlar om de olika flyktinggruppernas benägenhet att assimilera sig till det svenska samhället. Det blir en ofärdig berättelse när hon inte kan förklara orsakerna till de skillnader hon hade hittat. Intrig och urval följer inte varandra. Istället går hon vidare och beskriver konsekvenser kring invandringen, vilket inte efterfrågas i uppgiften. Den här typen av svar som med lätthet medger en inferens av mottagaren i Mimesis III och som innebär att hon själv bygger klart en berättelse är vanligt i detta källmaterial. Som bedömare i Mimesis III måste man emellertid vara försiktig med att avsluta elevernas berättelser, det kan innebära att svaret ges en sensmoral och intrig som eleven inte hade tänkt sig.

En annan grupp var de som var väldigt styrda av stoffet de fått i texthäftet. En elev skrev till exempel att judar tidigare var tvungna att kunna tjäna 2000 riksdaler för att få uppehållstillstånd i Sverige som en skillnad mot idag. Eleven gav inte heller svar på varför det är en skillnad. Det är en detalj som förmodligen inte bygger upp en berättelse för eleven, vilken inte hittade någon intrig att utgå ifrån när han skulle skapa en berättelse. Andra sådana faktastyrda svar kom från de elever som bara använde statistiken i diagrammen de fick till uppgiften och radade upp de länder som de olika flyktingarna och invandrarna har kommit ifrån. När de sedan skulle förklara varför skillnaderna fanns kunde de inte beskriva några orsaker till detta. Svaren underbyggde därför inte heller

⁵⁷³ Prov 5:1:12 Uppgift 2.

några meningsfulla berättelser. Att endast peka på skillnader eller likheter, utan att behöva förklara dem tycks vara både enklare och naturligare för flertalet av eleverna. Tidens möjlighet till temporala tolkningar behöver inte tas i anspråk och eleven behöver endast tänka i form av ”precis som”, eller ”alldeles annorlunda”.

De elever som trots allt kunde hålla ihop en röd tråd mellan skillnader och likheter och orsakerna till dessa skapade underlag för berättelser med en intrig som var så mycket enklare att förstå för mottagaren. I princip alla dessa elever noterade att flyktingarna kommer från olika delar av världen, och att det under senare delen av 1900-talet och i början av 2000-talet kommit fler utomeuropeiska flyktingar än tidigare. De drog också slutsatser kring att flyktingar idag oftare har andra religioner och större kulturella skillnader gentemot dem som redan bor i Sverige än vad fallet var tidigare. Som likheter tryckte de på att flyktingarna både då och idag är människor som varit utsatta för krig, fattigdom eller politiskt förtryck och därför flytt till Sverige. I en del svar förklaras skillnaderna med samma fenomen, nämligen att krig och politiskt förtryck har flyttat till andra ställen på jorden.

De elevsvar som innehöll de tydligaste berättelserna beskrev processerna i en mer omfattande kontext och innehöll en logisk följd genom en tydligare intrig mellan de olika delarna i frågan, vilket sammantaget skapade berättelser. I elevsvar 7:4:18 framgår det tydligt:

Skillnader: Då var det vanligast med flyktingar närmre Sverige, inom europa. Nu är det fler från mellanöstern och Afrika. Nu är det fler ekonomiska flyktingar.

Likheter: Krigsflyktingar, religiös förföljelse, bättre levnadsvillkor.

Orsaker till likheter: Krigsflyktingar: Det är fortfarande krig i världen. Religiös förföljelse: Det uppstår fortfarande konflikter inom religioner och i alla länder finns det inte yttrandefrihet.

Som följd av krig så blir det sämre levnadsstandard och därför söker de sig till Sverige.

Orsaker till skillnader: I mitten av 1900-talet var andra världskriget då var det många i europa som råkade illa ut och därför flyttade många till Sverige för där var trygt och inte så långt bort. Man hade inte samma transportmöjligheter då. Nu är kriget på en annan del av världen längre bort från Sverige men det finns bättre transportmedel för att resa långt.

I den första delen tydliggörs det vilka skillnader och likheter det finns. I andra delen förklaras nästan alla delar som beskrevs i början av svaret. Det vi inte får svar på är varför det idag skulle vara fler ekonomiska flyktingar.

Skillnaden är störst mellan de svar som endast innehåller beskrivningar av likheter eller skillnader respektive de som innehåller förklaringar utifrån orsakerna till dessa. De elever som kan ange skillnader eller likheter behöver inte alls ha förmågan att förklara historiska processer med hjälp av begreppen orsak och verkan. Det påverkar givetvis den narrativa kompetensens möjligheter om man kan se och berätta om samband genom de historiska utvecklingslinjerna. Ett av svaren följer ett kontinuitets- och förändringsperspektiv väldigt tydligt och låter själva förändringsprocesserna bli det som förklarar både skillnader och likheter. Intrigen i berättelsen behandlar integrationsprocesser och intrigen jämför de olika flyktinggrupperna.

Skillnader: De som kom från 1900 talet har kunnat passa in sig i det svenska samhället medan de från 2000 talet inte kunnat, inte än i alla fal. Flyktingar från 1900 talet var ofta från Europeiska länder medan de från 2006 är från länder utanför Europa.

Likheter: Dem flyr från ungefär samma händelser, "krig", Båda har tagit med sig sin kultur och Religioner, kunskap. Båda kom

till Sverige fattiga och ingen kunde svenska språket.

Orsaker till likheter: De flyr från krig, ingen kan språket, De vill behålla sin kultur, Dem har vänjt sig till deras traditioner och kan inte ändra på det. Dem måste hitta jobb, därför använder dem den kunskap dem lärt sig utifrån Sverige.

Orsaker till skillnader: De från 2006 har inte fått tillräckligt mycket tid, och de ser annorlunda ut. På grund av ww1 och ww2 har det kommit enormt många flyktingar från Europa.⁵⁷⁴

Eleven ger i sitt svar en intrig som handlar om hur kulturer möts och samexisterar för att sedan tillsammans bilda något nytt. Integration är en process som med olika utgångspunkter kan ta olika lång tid. Berättelsen drivs av en intrig som visar att det i stort sett är liknande processer som påverkar flyktinggrupperna i de olika tidsperioderna, men att de kommit olika långt med att i en integrationsprocess ta del av samhället. Förändring över tid blir den intrig som förklarar elevens berättelse, vilken talar om för oss att kulturer integreras men att det tar lång tid. Resonemanget påminner mycket om de genetiska berättelser Rösen har beskrivit i sin typologi.

Det tycks som att först när eleven kan välja en intrig att skriva utifrån i Mimesis II kan hon också tydliggöra hur hon tänker för mottagaren. Det är viktigt för att berättelser och berättare ska kunna mötas och låta deras intriger utgöra en grund för dialog i klassrummet.

Även Uppgift 6 visade sig ge underlag för att analysera elevernas möjligheter att tänka kausalt, vilket är grundläggande för att kunna berätta med övertygelse och för att kunna röra sig både mellan tidsperioder och olika orsaker. Många förmådde inte fylla i händelser i kausala kedjor, utan fyllde figuren i Uppgift 6 med totalt osammanhängande påståenden, och skulle som berättelser mest påminna om traditionella berättelser där somt avfärdas och

⁵⁷⁴ Prov 1:1:12 Uppgift 2.

annat lovordas med tydliga värderingar. En grupp elever gav uttryck för ett kausalt tänkande som är svårt för mig att acceptera. Detta är intressant eftersom det handlar om olika narrativa scheman hos mig som mottagare i Mimesis III och hos eleverna i Mimesis I och det de skrivit i Mimesis II. Det som är förklarande sekvenser för eleverna är det alltså inte nödvändigtvis för mig. I den här gruppens svar får till exempel invandringen klä skott för olika tråkigheter i samhället eller olika tråkigheter som eleverna råkat ut för. Elev 1.1.2, se figur 2, menade till exempel att samhället hade behövt lägga mindre pengar på söndriga saker om vi inte haft någon invandring, eller att hon inte lika ofta hamnat i slagsmål och därmed varit en bättre person om det inte hade varit för immigrationen. Jag förstår hur eleven tänker, men har svårt att acceptera kausaliteten som en självklarhet. Det är narrativa scheman jag känner igen, men som också är svåra att förankra i skolans värdegrund. Det kausala sambandet är inte övertygande med skolans värdegrund som utgångspunkt för tolkningen. Men om hon hade skrivit att hon inte tycker om andra kulturer, att Sverige släpper in många flyktingar som hon träffar och därmed hamnar i bråk med och därför upplevs som en sämre person av andra, hade hon gett uttryck för ett kausalt tänkande som hade varit svårt att avfärda som ologiskt eller svårtolkat. Kravet på berättelser som inte utgår från samma Mimesis I som skolan avkrävs förmodligen tydligare kausala kedjor för att erkännas. Detta fenomen återkommer i delstudie tre när lärare bedömer elevernas svar på Uppgift 7 i provet.

Elever som förmår tänka kausalt ger tydliga beskrivningar av påverkansförhållanden mellan sin egen person och Sveriges migrationshistoria. De innehåller emellertid också fenomen som inte ligger i elevens absolut närmaste omvärld, men som likväl påverkar hennes vardag. Det innebär att svaren innehåller ett påbörjat kausalt tänkande. En stor del av eleverna i denna grupp behandlade också det mångkulturella samhällets konsekvenser, men med olika utgångspunkter för sensmoralen. Dessa utgångspunkter kan delas upp i två större undergrupper: de som menar att det mångkultu-

rella leder till utveckling och de som menar att det mångkulturella leder till utmaningar och därmed bidrar till konflikter och oro. De senare svaren uppehåller sig kring segregation, kriminalitet, språkförbistring och kommunikationssvårigheter. De svar som ger bilden av utveckling i samband med det mångkulturella samhället pekar på kunskapsutveckling, språkutveckling och en möjlighet att bearbeta sina egna fördomar.

Gemensamt för de perspektiv, som till synes hamnar utanför elevens egen närmaste livsvärld, är att eleverna med kausala kedjor drar dem till sin egen verklighet. De visar till exempel att de har upplevt konsekvenser av det mångkulturella samhället på olika sätt. För att deras egen livsberättelse ska kunna nå dessa strukturella och samhälleliga fenomen måste de kunna tänka i kausala processer. I de svar som övertygar mest förklarar kronologin händelserna. Bara genom den ordning som eleverna väljer att lägga sina beskrivningar möjliggör en tolkning av en berättelse i Mimesis III. Elev 2.3.4 uttrycker sig bland annat så här kring det mångkulturella samhället:

Sverige tar emot invandrare
Olika kulturer, oroligheter i samhället
Fruktar områden med många olika invandrare

Det kan tyckas som väldigt naiva kausala förklaringar, men är likväl självförklarande sådana genom den ordning de ligger i. Möjligtvis lämnas läsaren lite i steg två men det krävs inte mycket fantasi för att förstå hur eleven tänker kring kulturkrockar. Rubrikerna ligger innanför mina narrativa ramar i Mimesis I och jag kan som mottagare sätta ihop berättelsen utifrån de rubriker jag har fått. En del elever gick utanför figuren och gjorde egna ellipser de fyllde i för att kunna förklara fler och längre kausala förhållanden än vad mallen i uppgiften gav utrymme för. En del elever hade också olika sensmoral i sina kausala förklaringar, en del innehåller både konflikter och utmaningar samt utveckling och framgång. På det sättet rymmer samma svar olika intriger, och underlag för be-

rättelser med olika sensmoral, det vill säga att den ifyllda figuren bejakar olika berättelser i elevens egen livshistoria vilket torde vara en god grogrund för en kommunikativ etik, där olika berättelser får mötas även hos eleven själv.

Sammanfattningsvis ger avsnittet inblick i alla de tre Mimesis som analysmodellen beskriver. De elever som uppfattar intrig och sensmoral i berättelser som en del av ett sanningssökande märker inte dessa om de stämmer med elevens egen Mimesis I och tolkas som fel i Mimesis III, om de bryter med elevens Mimesis I. Flera elever kunde inte förstå texterna i Uppgift 3 som konstruktioner och bekräftade dem som sanna i Mimesis III. Om eleven upptäckte en intrig eller sensmoral, oftast i konflikt med elevens egen Mimesis I, tolkades den som bedräglig. De få elever som erkände berättelser som konstruktioner gjorda i Mimesis II, kunde också hitta den realhistoria de bygger på.

Flera elever bekräftade sin egen historia när de tolkade demonstranterna i Uppgift 5. Några få kunde emellertid i Mimesis III ta avstånd från brukets syfte, men samtidigt förstå hur brukaren använde historia.

Det kausala tänkandet, det som för intrigen framåt i en berättelse är svårhanterligt för flera elever, vilka istället bygger sina berättelser på likheter och skillnader i Mimesis II. Det är olyckligt eftersom tolkningen i Mimesis III underlättas av en tydlig kausal intrig. Detta tycks inte minst viktigt om berättelsen emanerar ur en annan Mimesis I än den mottagaren besitter.

Figur 2 .

Elev I.I.2 säger att det mångkulturella samhället kan innebära konflikter och hennes sensmoral är att dessa konflikter är våldsamma. Att hon låter det negativa dominera helt gör berättelsen lätt att tolka som oetisk. Det är trots allt en berättelse jag som mottagare känner igen och kan tolka. Det finns även något som påminner om en kausal tankekedja, nämligen att hon inte lika ofta varit i slagsmål och därför hade varit en bättre människa om det inte funnits invandrare här. Hade hon varit tydligare med sina egenskaper och sin sensmoral i berättelsen hade hon tydligare tvingats visa berättelsens kausala förhållanden. Då hade hon till exempel kunnat skriva att hon inte gillar andra kulturer, sensmoral, och eftersom Sverige släpper in invandrare hamnar hon ofta i bråk. Berättelsen hade blivit tydligare och mer självförklarande i sekvenser.

Figur 3.

Elev 2:3:22 beskriver flera olika intriger i sin egen livsberättelse. Hans släkt har varit och vänt i USA. Han har kompisar från andra kulturer, men menar också att det kan innebära utmaningar kring kulturkonflikter och fördomar. Berättelsen om hur en invandrarens affär räddade hans match i Partille, eftersom han fick tag i frukost, är intressant eftersom han har svårt att veta var berättelsen ska börja. Hans egen berättelse följer pilarna inåt, men när affärsägaren kom hit får en pil i motsatt riktning. Tillhör detta inte elevens egen livsberättelse?

Ta beslut! Uppgift 7

Svaren till Uppgift 7 bedömdes utifrån aspekter i Figur 1 och tabell 5. Genom det scenario och dilemma eleverna ställdes inför befann de sig i en spänning mellan värdegrundens tydliga etiska förväntningar och deras möjlighet att ta egna etiska beslut. De förväntades därmed samtidigt både vara och göra historia. I scenariot finns tidens alla tre tempus med, eftersom eleverna uppmanas att tolka den uppkomna situationen i scenariot med hjälp av det förflutna, för att fatta ett beslut i samtiden som kommer att få konsekvenser för framtiden.

När elevsvaren kategoriserades utifrån tabell 5, vilken består av tolkningar av Rüsens berättelsekategorier, bedömdes endast 6 procent som svar som dominerades av ett omprövande förhållningssätt till historia, det vill säga som utvecklade kritiska berättelser eller som genetiska berättelser. Så många som 83 procent av svaren dominerades av traditionella och kritiska berättelser, vilka mest byggde på åsikter eller mönsterberättelser som pekade på lärdomar i det förflutna, vilka applicerades direkt på det samtida moraliska dilemma eleverna skulle resonera kring. De historiska exemplen användes då i svaren som likheter mellan då och nu och bildade på det sättet kontinuerliga lärdomar genom tiden.

Tabell 6. Lösningfrekvenser för Uppgift 7.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	26	11
Övervägande bekräftande, mönsterber. traditionella och kritiska.	204	83
Övervägande omprövande, genetiska, kritiska	15	6
Totalt	245	100

Tabell 7 visar istället fördelningen när Figur 1 användes som utgångspunkt för bedömning av svaren. I bilaga två finns exempel-svar för de olika kategorierna. Svaren bedömdes utifrån huruvida de hade en tydlig intrig med tillhörande sensmoral som följde ge-

nom svaret som en röd tråd eller inte, och om de innehöll real-historia eller källor från det förflutna för att underbygga intrigen eller inte. Av Tabell 7 kan man utläsa att de allra flesta elevers svar på Uppgift 7 förhöll sig kongruent till värdegrunden, men på en utvecklad nivå. Eleverna hävdade alltså beslut och/eller värden de inte argumenterade för genom underbyggda resonemang. Samtidigt gav 15% av eleverna i utvecklade svar uttryck för åsikter som inte var kongruenta med skolans värdegrund. Samtliga utvecklade svar var likartade i sin användning av historia. Det spelade ingen roll om de föll innanför eller utanför värdegrundens ramar. Svaren byggde mest på affektiva värderingar och nedlåtande uttalanden mot dem som kunde tänkas resonera på ett annat sätt. Det gjorde det svårt att bedöma berättelserna utifrån kvalitetskriterier för berättelsens form. Däremot hade samtliga elever som resonerade på en utvecklad nivå en human utgångspunkt i sina svar. Trots det hamnade inte alla dessa svar innanför värdegrundens ramar. Det var emellertid få elever som nådde upp till denna självständighet, 21 procent.

Tabell 7. Lösningfrekvenser för Uppgift 7.

Kategorier	Andel i procent, avrundat
Stämmer med värdegrunden, utvecklade	54
Stämmer inte med värdegrunden, utvecklade	15
Stämmer med värdegrunden, utvecklade	16
Stämmer inte med värdegrunden, utvecklade	5
Ej svarat	11

De elever som resonerade med hjälp av traditionella berättelser beskrev tidlösa värden vilka de inte argumenterade för. Elev 1.1.3 var en av dessa:

Jag tycker vi ska släppa in så många vi kan från båda länderna för att vi har mycket plats i Sverige och alla har rätt att leva.⁵⁷⁵

Eleven problematiserade inte scenariot utan hittade svar i en tidlös värdering, nämligen den att alla har rätt till liv. Svaret är i harmoni med värdegrunden men visar inte någon större självständighet i resonemanget. Andra traditioner eller eviga värden som lyftes fram var ett Sverige som beskrevs som ett bra och hjälpsamt land, eller att invandring beskrevs som något självklart negativt, att det är en dygd att hjälpa svaga och utsatta samt den gyllene regeln: behandla andra så som du själv vill bli behandlad. Argumenten tycktes för dessa elever vara så självklara att de inte kände att de behövde underbygga dessa värden eller principer med historiska exempel eller andra fakta för att förklara det beslut de kommit fram till. Det förflutna har gett oss tidlösa värden som inte behöver förstås i en kontext. De etiska principerna är därmed så förankrade att de inte kräver någon förklaring. Tiden tolkades som att vi idag vet vad som är rätt och att vi egentligen bara har att följa dessa direktiv för att handla moraliskt riktigt.

Andra elever var däremot inte lika explicita om vilken traditionell berättelse de lutade sig mot när de tog sina beslut, elev 5:1:5:

... jag hade beslutat att ta in från bägge länderna för jag tycker synd om bägge länderna.

finland är ett av sveriges grannländer så man måste hjälpa dom för dom hade säkert gjort samma sak tillbaka. afghanistan är jag mindre säker på att dom skulle göra samma sak tillbaka men man måste ge alla en ärlig chans så därför har jag gjort det beslutet som jag gjort.⁵⁷⁶

I svaret finns inte samma självklara hänvisning till en regel eller etisk norm, men likväl kan man utläsa utifrån vilken etisk norm

⁵⁷⁵ Prov 1:1:3 Uppgift 7.

⁵⁷⁶ Prov 5:1:5 Uppgift 7.

eleven resonerar, nämligen allas lika värde. Den etiska principen att alla ska ges en chans, rankas av eleven högre än det faktum att Finland är Sveriges grannland. Eleven ger förvisso uttryck för att hon litar mer på finländarna, men den självklara principen för henne, att alla är värda samma chans, korrigerar en första känsla hos henne att särbehandla finländarna positivt. Det tycks som att eleven först genom en tolkning av tidens erfarenheter ser en handlingsmöjlighet att ge finländare mer hjälp, men att hennes moraliska principer förbjuder henne att ta det beslutet. Många av svaren som utgick från en tanke om allas lika rättigheter eller lika värde, vilket majoriteten av svaren vilka bedömts som traditionella gjorde, använde sig av rättviseargumentet. Eleverna resonerade att det rättvisa beslutet också tog tillvara allas lika värde. Det är sympatiska utgångspunkter, men eleverna motiverade inte varför dessa principer var viktiga för dem att följa, än mindre förankrades de i ett historiskt sammanhang som gav handlingsutrymme för olika möjligheter i samtiden.

Det fanns givetvis också elever som argumenterade på ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna, men som inte stämde överens med värdegrunden. Elever som befann sig i en annan Mimesis I när de konstruerade sin intrig än den skolans värdegrund utgår ifrån. Elev 2:1:20:

Ta in 20 000 finnar med hög utbildning och låt dem ta in 2 anhöriga var.

Finnarna är vår närmaste granne och hade gjort samma sak för oss om våra liv var hotade. De har även hjälpt oss om våra liv var hotade. De har även hjälpt oss i krig i tidigare år. Finnarna är även inget fattigt folk så de har råd att försörja sig själva och snabbt ta tag i att skaffa ett jobb. Arbetslösheten är hög i Sverige så ta bara in de mest högutbildade som kan bidra ordentligt till samhället. Ta även lite betalt av den finska staten som gengäld. Placera dem där det får plats och låt dom själva betala för boendet.

Bryt kontakten helt med Afghanistan. De har väldigt svårt att lära sig språket vilket leder till att de inte kommer kunna arbeta. Det är även väldigt få av dem som kan engelska. De har även visat en tendens till vissa oroligheter tex kriminalitet.⁵⁷⁷

Eleven argumenterar i svaret genom en begynnande mönsterberättelse där det förflutna bildar ett kontrakt mellan Finland och Sverige. Svaret går emot värdegrundens idéer om solidaritet med alla utsatta. I svaret finns däremot ett beslut som är logiskt med de värderingar och den intrig som också framkommer i svaret, svaret är således koherent. Hon utgår ifrån en tanke eller tradition som innebär att handla helt egoistiskt med Sveriges bästa för ögonen. Utifrån den utgångspunkten för hon sedan rationella resonemang. Däremot visar hon inte med hjälp av explicita historiska exempel på vilket sätt hennes beslut är rimliga eller hur den här situationen är beroende av historiska processer som lett dit. Istället argumenterar hon utifrån ett tidlöst förhållande mellan Finland och Sverige och där länderna hjälper varandra vid händelse av krig.

För att ett svar skulle bedömas som en mönsterberättelse, skulle eleven tydligt använda sig av historia i sin argumentation. Elev 2:2:16 använde till exempel många historiska exempel i sin argumentation för att peka på värden i kontinuitet:

Jag tycker att vi ska ta emot flyktingar i Sverige. Både finnar och afganer. Finnarna och vi svenskar har alltid hjälpts åt och vi får inte glömma våran historia ända sedan 1500-talet har finnar litat på Sverige och flytt hit. Varför ska de då inte få göra det idag år 2011? Anledningen till att afganerna ska få flytta hit är för att de litar på oss, vi hjälpte de i Afghanistan när de var i krig mot Sovjet. Som sagt, anledningen till att de vill flytta hit är för att de litar på oss! Vi kan inte svika dem, de är i nöd. Sverige ska vara ett land för alla etnisk bakgrund ska inte ha någon betydelse!

⁵⁷⁷ Prov 2:1:20 Uppgift 7.

Nu när vi sitter här och funderar på konsekvenserna av tidigare immigrationer till Sverige inser vi att de var mycket positiva. Vi har lärt oss massa saker när nytt folk har kommit hit, kunskap om saker vi inte visste innan som har blivit väldigt viktiga för Sveriges utveckling. Varför inte tänka så nu också?

Visst vet jag att Sverige är i en finanskris och att det inte finns tillräckligt med jobb för hur många människor som helst. Man kan bygga nya samhällen i t ex Norrland, där befolkningstätheten är väldigt låg. Där kan man också bygga nya industrier där invandrarna kan jobba. Jag vet att jag låter som om detta är jätteenkelt och kan förändras över en natt. Men jag är medveten om att detta blir ett stort steg för oss. Bara vi hjälps åt och tror på att det ska gå så fixar sig allting till slut. Utan mål och visioner om framtiden kommer man ingenstans. Flyktingarna behöver någonstans att bo och det finns möjlighet för detta i Sverige. Varför vara egoistiska då?

Som sagt flyktingarna behöver hjälp och litar på oss. Då kan vi inte vända dövörat till! Tänk på Sveriges utveckling!

I många av svaren som motsvarade mönsterberättelser var det också så att själva orsaken till att eleven ville ta emot flyktingar, eller i några enstaka fall inte ville ta emot flyktingar, fanns i självklara värden som de eleverna inte ansåg sig behöva argumentera för. Detta självskrivna värde finns i svaret ovan i påståendet att "Sverige ska vara ett land för alla etnisk bakgrund ska inte ha någon betydelse!" Argumentationen bygger på att Sverige redan har valt väg i det förflutna. Tidens lärdomar är självklara och tidens möjligheter till omtolkning är stängd. Sverige har tidigare hjälpt både Finland och Afghanistan i olika sammanhang. Det verkar som om eleven menar att Sverige därför står i ett slags kontraktsförhållande till länderna på grund av detta, en bekräftande ut-

gångspunkt när hon reflekterar kring scenariot. ”De litar på oss”, skriver hon, och menar, som jag tolkar det, att det måste finnas kontinuitet i den sortens överenskommelser. Sverige har tidigare agerat på ett hjälpsamt sätt mot de här länderna och kan inte byta kurs nu. Att bryta kontraktet skulle vara att bryta tidens kontinuitet. Det finns därmed i resonemanget en tydlig kontinuitet där Sveriges agerande uppfattas som självklart, tiden tolkas som att dåtiden dikterar våra möjligheter att tolka den. Argumentationen vilar mot historiska exempel vilkas uppgift blir att visa hur bra det blir om Sverige faktiskt har en generös flykting- och invandringspolitik. Sverige har allt att tjäna på invandring, eller i det här fallet att ta emot flyktingar. Det har det förflutna lärt oss och så måste vi tänka nu också, resonerar eleven. Det vi framför allt vinner på immigrationen är kunskap och, som jag förstår det fortsatta resonemanget, en slags ekonomisk och industriell utveckling i kölvattnet av den ackumulerade kunskapen. Andra elever som resonerade på liknande sätt lyfte fram vallonerna, Hansan och arbetskraftsinvandringen till Sverige kring mitten av förra århundradet som exempel på hur invandring har varit något positivt för Sverige. Just elev 2.2.16 resonerar faktiskt kring att det kan bli besvärligt till en början och för därmed också in ett kritiskt perspektiv i sin berättelse om immigration. Det gör att svaret närmar sig en genetisk berättelse, men anslaget ger trots allt inte Sverige några valmöjligheter. Det finns ingen tid av möjligheter i svaret. Ett kritiskt perspektiv är snarare undantag än regel för andra liknande mönsterberättelser. I de sista raderna repeterar eleven hela sitt sätt att resonera: det finns en regel att förhålla sig till vilket gör att vi inte kan blunda för det faktum att det finns människor som ber om vår hjälp och som litar på oss. Men för de som tvekar talar hon om att det inte är någon fara. Att släppa in människorna är bra för Sverige i längden, det har det förflutna lärt oss.

Förmågan att hänvisa till relevanta historiska skeenden för att bygga en mönsterberättelse ledde inte självklart till högre kvalitet på svaret. Följande elev urskilde processer och realhistoria man

skulle kunna använda i ett resonemang för att understödja ett beslut i scenariot. Trots det blir berättelsens intrig orimlig.

Jag tycker Sverige ska släppa in folk från Afghanistan i första hand för att vi har dragit tillbaka våra sjukvårdare från kriget. De som inte fick tillräckligt med hjälp och de som känner sig hotade ska vi prioritera. Dessutom, så behöver vi ingen arbetskraft längre så finnarna kan inte ge oss någon hjälp. Men om vi ändå släpper in finnarna så kommer dom stå i skuld till oss. Men då kommer haken med det! Ryssarna vill ta tillbaka områden i Finland som var deras innan och det finns därför en risk att de vill döda finnarna med, och om dom får reda på att finnarna är i Sverige så kommer de ge sig på oss också. Dessutom de finska sätten att arbeta på blev ju förbjudna då. Varför skulle dom inte komma upp med något liknande igen? Och kommer det bli som förr? Att finnarna bor i skogen och att det blir konflikter av det hela? Tror du Sverige kommer få ett bra rykte då? Nej! Klart inte! Det kanske till och med blir ett nytt världskrig för att finnarna håller sig utanför! Vi ska motta Afghanistanerna som om de vore lika mycket värda som vi. Vi skulle hitta ett tal som skulle översättas till deras språk att dom måste uppföra sig och gå i skola och allt som en svensk person ska göra. Sedan skulle vi låta dom bo i ett område och dom skulle få gratis svenska kurser så dom lärde sig vårt språk.⁵⁷⁸

Eleven tar fram realhistoria från det förflutna kring de båda migrationsgrupperna. Sverige har hjälpt Afghanistan de senaste 30 åren. Sverige har en stor del finsk eller finskättad befolkning på grund av framför allt en finsk arbetskraftsinvandring som pågått under många hundra år. Givetvis även en del finska flyktingar, senast finska flyktingbarn som kom under andra världskriget. Båda dessa historiska migrationsprocesser är relevanta när man ska ringa in det som Jensen kallar handlingsförutsättningar. Sverige

⁵⁷⁸ Prov 2:2:27 Uppgift 7.

har hjälpt den afghanska befolkningen under lång tid och har sannolikt byggt upp ett förtroende hos många människor i Afghanistan. I Sverige finns många som känner starkt med den finska befolkningen på grund av en långvarig och omfattande inflyttning av finländare till Sverige. Eleven resonerar sedan på ett sätt som påminner mycket om ett slags tidens makt över intrigen och visar mönsterberättelsernas tillkortakommanden. När hon väljer ett exempel ur det förflutna stannar tiden där. Finnarna kom en gång i tiden som arbetskraft och bosatte sig i skogen. Efter ett tag började de arbeta på ett sätt som svenskarna inte gillade och som blev förbjudet. Det isolerade boendet och arbetet som inte uppskattades ledde till konflikter. Jag förmodar att eleven hämtar sina exempel från den finska migrationen till Finnmarken. Finländarna använde svedjebruk, något som först uppskattades för att de bröt ny mark. När järnframställningen växte behövdes skogen däremot som ved och kol. Eleven är orolig för att det kan bli likadant igen om finländarna kommer hit idag. Eleven ser tiden som endast kontinuitet. Den här eleven använder därför historiska exempel på ett orimligt sätt och lyfter in skeenden från en avlägsen kalenderdåtid rakt in i samtiden utan vidare reflektion kring kontinuitet och förändring. Vad skulle finländarna göra i skogen idag? Varför skulle de söka sig dit? Dessutom konstaterar hon att vi inte behöver arbetskraft idag. Eleven klarar inte av att göra om 1600-talsfinnarna som kom som jordbrukare till 2000-talets finländare som flyktingar. Finländare har genom tiderna varit arbetskraftsinvandrare så många gånger att det tycks bli svårt för eleven att se dem som något annat. Eleven använder alltså inte historiska exempel för att underbygga en intrig med en slutsats som vänder sig till det aktuella problemet, utan använder istället historiska exempel som ankare där tiden blir statisk och kännetecknas av ren kontinuitet. De historiska exemplen blir därför i sig själva den tradition eller regel som berättandet använder sig av. Exemplet visar tydligt att konstruktionen av rimliga mönsterberättelser innebär både en större självständighet och abstraktionsförmåga än traditionella berättelser. När intrigen ska sättas samman måste de exempel som används i

mönsterberättelsen passa in med intrigen som vill berätta något om samtiden. Det slagkraftiga argumentet, ”precis som då”, kan inte följas upp med alltför tidsbundna exempel. Dessa röjer snarare tidens förgänglighet än underbygger liknelsen mellan det förflutna och samtiden. På det viset visar svaret dels vikten av att kunna behärska en intrig även i en mönsterberättelse, dels hur orimliga mönsterberättelser på många sätt är.

En del elever utmärkte sig genom en väldigt hög grad av självständighet. De använde historia i sina resonemang och beskrev både historisk kontinuitet och förändring som var relevanta för den uppkomna situationen, kriterier signifikanta för de genetiska berättelserna. Ingen av dessa elever utgick från någon värdering som innebar att någon av flyktinggrupperna hade större rättigheter än den andra. I alla dessa svar fanns istället resonemang kring hur problemet skulle kunna lösas på bästa sätt för så många som möjligt. Alla utvecklade svar utgick från allas lika värde som människor, men tillät sig trots det pragmatiska lösningar, en etik där allas lika rättigheter trots allt utgjorde argumentationsbotten. Resonemangen och besluten blev annorlunda när det snarare var konsekvenserna än etiska plikter som avgjorde besluten. Så här skrev till exempel elev 2.3.1 som menade att alla flyktingar måste släppas in:

Jag tycker absolut vi ska ta emot alla flyktingar som kommer till Sverige. Det är ju inte det att de inte får plats, eller hur? Ta bara Storbritannien som exempel! Mindre land än Sverige med mer än 9ggr så stor befolkning! Ja, plats finns det alltid. Och så var det det här med jobb... Det kommer oundvikligen att byggas upp flera nya samhällen när flyktingarna kommer hit. Fler människor och samhällen = många fler nya lediga jobb. Det väger upp sig självt. Så klart kommer kostnaderna bli stora att bygga hus o.s.v men det mesta kommer ju tas igen genom att vi får fler skattebetalare. Dessutom – har vi inte fått lära oss att ett människoliv är ovärderligt. Tänk bara, hur många kan vi rädda från ett annars grymt öde?

Förutom detta skulle vi skapa oss bra kontakter och ett framtida samarbete som kan vara väldigt bra för Sverige. När vi nu tar hit så många människor måste vi ju också ta vara på deras kunskaper och lära av dem, saker som hjälper oss mot en bättre utveckling. Vi borde ta lärdom av 1600-talet när vi rekryterade valloner att jobba för oss. Det var dem som ledde Sverige till snabbare och mer positiv industriutveckling. Eller tyskarna på 1100-1500-talet. Var det inte de som hjälpte oss på vägen en bra bit när det gäller näringsliv? Vi borde ta lärdom av detta. Men också lära oss av våra misstag. Hur många blev inte dödade i andra världskriget? Många av de människorna hade vi kunnat rädda, men när vi väl bestämde oss för att agera, var det för sent. Vi vill inte göra om det missataget igen, eller hur?

Dessutom, om vi vägrar ta in flyktingar så kan det också tolkas som att vi ställer oss på fel sida. För visst är vi alla överens om vilken sida vi står på? Jag tycker vi öppnar gränsen för den finska befolkningen och använder båtar och flyg som en expedition med mål att skeppa hit alla afghanska flyktingar. Vi ska rädda dem!⁵⁷⁹

Eleven resonerade i enlighet med flera av Rüsens olika typberättelser. Hon utgick från att människor är ovärderliga och kände inte att hon behövde argumentera för en sådan åsikt, den fanns bland hennes internaliserade traditionella berättelser. Därefter använde hon sig av många historiska exempel för att visa att immigration till Sverige har inneburit positiva förändringar genom tiderna. Det är ett typiskt mönsterberättande. Men hon visade också det unika i just det här scenariot, och då framträder det genetiska berättandet. Hon lyfte det faktum att det fortfarande fanns mycket plats kvar i Sverige. Det är inte så att det är platsbrist i Sverige. Något som många av hennes kamrater tycktes tro vilket

⁵⁷⁹ Prov 2:3:1 Uppgift 7.

framkommer i deras svar. Om hennes kamrater gav uttryck för den uppfattningen, blir det också mer förklarligt varför hon valde att betona ett sådant ganska självklart faktum. Hon framhävde vidare att vi idag lever i en globaliserad värld och att immigranter faktiskt betyder fler naturliga internationella kontakter med omvärlden. Sist ville hon genom att ta ställning visa var Sverige står i de uppkomna konflikterna, vilket också är specifikt för det här scenariot. Genom att använda sig av de tre grundläggande berättelserna i Rüsens typologi, traditionellt, exemplariskt och genetiskt berättande, visade den här eleven ett självständigt resonemang, med värden som harmonierade väl med värdegrunden.

Men det fanns exempel på berättelser som innehöll resonemang på en lika utvecklad nivå, men som inte lika självklart stämde överens med värdegrundens uppmaningar och skolans traditionella historieundervisning. Det blir på det viset kritiska berättelser som visar nya sätt att tolka det förflutna. De svar som var mest svårbedömda och som har bedömts inom ett stort spann utifrån argumentationen var de kritiska berättelserna. I sin allra enklaste form var de kritiska berättelserna svar som mer kändes som provokationer än som ärliga försök att reda ut scenariot. Dessa resonemang påminde om det traditionella sättet att argumentera på, och visade med dessa exempel att det enklaste sättet att genom kritiska berättelser visa att en kollektiv berättelse inte gäller är, som Rösen skriver "to state that the story is untrue".⁵⁸⁰ Visst hittar eleverna motberättelser, vilket är signifikativt för de kritiska berättelserna, men de redovisar inte varför man bör tro på dem, när de snarare bara ger oss "elements of a counter-narrative" i sina kritiska berättelser.⁵⁸¹ Berättelserna föll med andra ord på den bristfälliga argumentationen. Men hur ska man till exempel resonera kring svar 1:1:12?

Nej säger jag till finskarna ok till Afghanerna. Vi har under den svenska historien hjälpt Finnar ett antal gånger så nu får nå-

⁵⁸⁰ Rösen, J, 2005 s. 31.

⁵⁸¹ Rösen, J, 2004 s. 75, i Seixas, P. (red).

got annat land ta emot dem, det ska inte behöva gå dåligt med den svenska ekonomin, om vi delar upp flyktingarna i 2 halvor så tar vi den ena halvan alltså tar vi afghanerna dem behöver vårt stöd. Vi kanske får nytta av deras kunskaper eller deras kultur. Den Finska kulturen har vi redan fått i mängder. Jag tycker Sverige ska ta in en mindre mängd folk men ge jobb till alla då förlorar ingen på det. Om vi hade tagit in alla flyktingar på en gång så hade förmodligen många varit arbetslösa.⁵⁸²

Eleven använder en kritisk berättelse med exempel från det förflutna som bemöter samtida moraliska värden. Det kännetecknar mer utvecklade kritiska berättelser.⁵⁸³ Principen i svaret var att Sverige ska ha utbyte av sin invandring och därför skulle afghanerna få komma in som kanske hade annorlunda kunskaper att ge oss, medan vi redan genom historien hade fått ta del av den finländska kulturen. Beslut och argumentation är logiska, men etiken är inte i kongruens med värdegrunden eftersom det inte är solidariteten med de utsatta som avgör beslutet, utan endast en uppfattning om vad som kan vara det bästa för Sverige.

Andra elever resonerade utvecklat om att vi bara skulle ta in finländarna och underbyggde sina resonemang med att finländarna har lättare att assimileras in i det svenska samhället. På denna nivå handlade resonemanget om att situationen i världen är väldigt känslig och då måste Sverige fungera. Finländarna kommer in och assimileras snabbt och får arbete. Det innebär större skatteintäkter till staten, vilket i ett senare led kan hjälpa Afghanistan och flyktingar därifrån. Det handlade alltså om att hjälpa människor men att också anpassa sig till en svår och unik situation, men där en tydlig flyktinggrupp trots allt först ställs helt åt sidan. Icke desto mindre tolkades tiden utifrån pragmatiska möjligheter i dessa svar.

⁵⁸² Prov 1:1:12 Uppgift 7.

⁵⁸³ Rüsen, J, 2005 s. 32. Rüsen pekar i samma artikel på Karl Marx:s elaborerade verk som en kritisk motberättelse mot bourgeoisins moraliska värden.

Svaret från elev 2:3:8 är också utvecklat, men innehållet upplevs inte som i samklang med värdegrunden, och kan tolkas som en kritisk berättelse:

Sverige bör inte ta emot flyktingarna. Vi har tidigare sett hur immigration kan leda till konflikter. Ett tydligt exempel är Hansan. Tyskarna fick de bra jobben och de svenska kände sig orättvist behandlade. Om vi släpper in flyktingarna kommer detta sätta igång igen. Med tanke på deras mängd kommer också arbetslösheten att öka. Detta kommer leda till att en hel del nya socialbidrag delas ut. Folket kommer då behöva betala mer skatt, vilket de ogillar. Man kommer se på utlänningar ur ett negativt perspektiv och en hel del konflikter kommer skapas. Ytterligare ett exempel ur historien är flyktinginvandringen 1950-2000. Brotten mot invandrare ökade och blev våldsamma. Nynazistiska grupper startades. Om samhället ska fungera kan vi bara släppa in ett fåtal av de flyktingar som finns, och det bör ju vara så jämligt som möjligt. När det är på väg att bli krig måste vi först och främst lägga energin på hur Sverige ska klara sig. Som vi vet så existerar nynazismen till viss del idag. Om flyktingarna släpps in, måste fler flyktinganläggningar skapas. I värsta fall kan nynazisterna sätta eld på dessa, likt det som hänt de senaste 50 åren. Vi har inte råd att riskera en sådan plötslig kaos i nuläget. Åter till vår ekonomiska situation. I finanskrisen har vi inte råd att förse de arbetslösa med socialbidrag. Men har vi så många arbetslösa kommer kriminaliteten öka drastiskt. Sverige har under de senaste 50 åren tagit emot väldigt många flyktingar. Om vi fortsätter att ta in alla som flyr, kommer alla flyktingar alltid söka sig till Sverige, men eftersom vi inte kan ta in hur många som helst, kommer detta på sikt skapa problem. Vi vill ju inte ha en stor grupp arga immigranter, som också vill bli rättvist behandlade, efter oss då vi inget kan göra för att hjälpa dem. Vi kan inte riskera att historien upprepar sig själv. Orättvisor, som "svenskarna" upplever som orättvist, i sam-

hället ska inte få återuppliva de rasbiologiska tankarna.⁵⁸⁴

I botten av svaret ligger en oro för att rasbiologin åter ska växa sig stark i det svenska samhället. Hos denna elev kan man därför ana en traditionell berättelse som också utgår från allas lika värde. För att försvara sin princip hämtar eleven, precis som elev 2:3:1, exempel ur det förflutna som stärker beslutet. Det unika är finanskrisen vi befann oss i när han skrev sitt prov. Eftersom vi har finanskris kan vi inte få flyktingarna i arbete, vilket i sin tur skapar ett stort beroende av socialbidrag och avundsjuka samt en grogrund för rasism och rasbiologiska idéer. Det är ett utvecklat resonemang, som blandar traditionella, exemplariska och genetiska uttryck. Svarets etiska innehåll krockar trots allt med värdegrunden. De utsatta i scenariot är främst flyktingarna och inte de som redan bor i Sverige. Värdegrunden, som kräver solidaritet med de utsatta, kapar därmed elevens tillgång till att tolka tiden i möjligheter i sitt resonemang, och eventuella negativa konsekvenser i framtiden är inte välkomna att resonera om. Eleven utgår trots allt från konsekvenser där de som är i nöd hamnar i kläm till fördel för de som skulle kunna råka illa ut i framtiden. Även uppmaningen om att inse värdena med en kulturell mångfald hamnar i kläm när eleven vill föra en restriktiv flyktingpolitik. Eleven resonerade därmed utvecklat men inte i harmoni med värdegrunden.

Två fokusgrupper, tre och fem, samtalade kring Uppgift 7. Deras uppgift var att i gruppen berätta vilket beslut de kommit fram till och vilka argument de hade för att försvara sina beslut. Diskussionen fick en fri form i dessa grupper och kom att centreras kring något eller några av de svar som lästes upp.

I fokusgrupp tre var samtliga elever först överens om att Sverige måste ta in alla flyktingar. Det var inget som behövde diskuteras utan framstod som en pliktetisk regel. Det beskrevs i diskussionen som ett slags bindande kontrakt mellan Sverige och flyktingarna. Efter ett tag blev emellertid en flicka osäker och sa: ”vi ska ju ta in men ...” Därefter följde ett resonemang från henne som inne-

⁵⁸⁴ Prov 2:3:8 Uppgift 7.

höll en argumentation för att stor invandring kunde leda till arbetslöshet, segregation, uteliggare bland flyktingarna och att Sverige fick ett sämre rykte internationellt om alla dessa negativa processer skulle sätta igång. Inspelet ledde till en diskussion där en flicka höll med henne, medan de andra hävdade att det inte finns något samband mellan invandring och dessa konsekvenser. De senare framförde dock inga argument för sina påståenden. Diskussionen avslutades med att alla åter blev överens om att Sverige måste ta in alla flyktingar. Flickan som gick emot sina kamrater lät till sist den gemensamma traditionella berättelsen dominera och gav därmed utrymme för beslutet att Sverige av tradition är ett land som tar emot flyktingar. Detta trots att hon tidigare hade fler argument som talade emot ett mottagande och att den argumentationen fanns i en utvecklad mönsterberättelse, medan det beslut som var kongruent med skolans värdegrund fanns i en traditionell berättelse. I gruppen gavs alltså en traditionell berättelse, som stämde överens med de flesta elevernas etiska utgångspunkt och skolans värdegrund, ett större värde än en mönsterberättelse med fler historiska argument som talade emot deras etiska princip och skolans värdegrund. En traditionell berättelse med en etik som uppskattades värderades sålunda högre än en mönsterberättelse med en etik som inte uppskattades.

I fokusgrupp fem, med endast tre elever, utkristalliserades snabbt tre tydliga roller. Elev ett började berätta och använde en mönsterberättelse för att argumentera för att finländarna borde få hjälp i större utsträckning än flyktingar från Afghanistan. Hon använde sig av exempel som att länder inom Europa har samarbetat länge, att det finns en överenskommelse inom EU att hjälpa varandra, och att det finns finländska släktingar i Sverige vilka kan underlätta en integration och att den finländska kulturen är mer lik den svenska vilket också skulle underlätta en integration. Hennes andra argument handlade om att det fanns andra länder närmare Afghanistan, och med en liknande kultur, som bättre kunde ta hand om flyktingarna därifrån, samt att det kunde bli en väldigt miljöförstöring om alla afghaner skulle flyga till Sverige. Elev två

godtog hela resonemanget och höll omedelbart med elev ett. Elev tre tyckte däremot att det var orättvist resonerat och hävdade att Sverige måste släppa in lika många från varje flyktinggrupp. Elev tre utgick således från en rättvisepincip, som han inte argumenterade för. Diskussionen ledde ingenstans utan eleverna ett och tre var låsta i sina egna berättelser. Elev två kastades mellan att intuitivt sympatisera med den etiska principen hos elev tre, och elev två och hennes argument. Efter ett tag bröt jag diskussionen och ville att eleverna istället skulle ge varandra tips om hur de kunde argumentera för sina beslut:

Jag: Använder han (elev 3) någon historia?

Elev 1: Nej.

Jag: Skulle han kunna använda någon?

Elev 1: Du får säga något X (elev 2). Du är helt tyst.

Elev 2: Amen jag vet inte.

Jag: Skulle han kunna använda historia på något sätt för att visa att det är en viktig princip han går efter? Eller för att visa att vi skulle kunna klara av den här situationen?

Elev 1: Alltså han skulle ju kunna ta upp det med till exempel, ja det här med Tyskland, judarna och Hitler.

Jag: Hur tänker du då?

Elev 1: Sverige tog ju in från andra länder då men inte judar från Tyskland. Så han skulle kunna ta ett sånt exempel.

Jag: Hade det varit ett bra exempel?

Elev 1: Man hade förstått det. Fast det är i lite annan form. Det är inte länder, mer kulturer.

Jag: Hade man förstått hans argumentation bättre då?

Elev 1: Lite kanske.

Jag: Vad tycker du om det argumentet? (riktat till elev 3)

Elev 3: Jo det kan vara bra för att göra det tydligare. Det är inget jag kom på då.

Anledningarna till att citera denna passage är två. Elev 1 som hela tiden argumenterat mot elev 3 och varit den som hittat en intrig och flera exempel för sitt beslut, vilka hon argumenterade för med en mönsterberättelse eller möjligen en kritisk berättelse, hade också läst av sensmoralen i den traditionella berättelse som elev 3 berättade. Det är något jag menar att elev 3 inte själv hade gjort. Han tog sitt beslut utifrån en internaliserad berättelse, ett tidlöst värde, men kunde inte argumentera för det. Tiden var för honom inte öppen för omtolkningar, när han gav prov på att han bekräftade den svenska skolans värdegrund. Elev 1 hade däremot förstått sensmoralen och intrigen i den andre elevens berättelse så pass bra att hon till och med kunde välja ut en intrig som skulle kunna stödja hans berättelse för att den skulle bli mer förklarande och lättare att förstå. Här finns alltså en antydning om att det inte bara handlar om att möta den andre och förstå henne, det handlar också om att förstå sina egna berättelser för att kunna kommunicera dem. Att kunna svara på frågan: Varför tycker jag som jag gör? Annars fungerar inte en etik där olika berättelser ska mötas.

Den andra anledningen till citatet var att elev 1 som varit väldigt tydlig i sin argumentation tidigare, och känt sig pressad att verkligen förklara vad hon menade plötsligt kastade fram en, i det här fallet, prenarrativ händelse som förintelsen, utan att behöva argumentera för hur den passade i argumentationen i det givna scenariot. Att Sverige den gången inte tog in judar behöver inte förklaras som att det är något vi idag ska ångra djupt. Det är en del av en historieanvändning som tillhör en gemensam Mimesis I hos eleverna. Liknelsen mellan ondska då och idag med hjälp av förintelsen behöver inte förklaras, den är självförklarande. Den som erövrar det argumentet vinner en diskussion och det hade elev 1 insett. Att använda förintelsen i sin argumentation liknar det Jensen kallar en patosformel; en komplex historia som sammanfattas i ett ord eller en mening, vilken blir självbegränsande och svår att argumentera mot.⁵⁸⁵ Den typen av historieanvändning tycks däremot inte underlätta för det omprövande förhållningssättet till

⁵⁸⁵ Jensen, B. E, 2010 s. 63.

historia, att närma sig det förflutna med neutrala utgångspunkter. Istället verkar det slå an det traditionella berättandet, där det inte finns plats för någon kommunikativ etik med det förflutna. I båda fokusgrupperna tycktes det också vara väldigt svårt för eleverna att lyssna på varandras argument när de inte tyckte likadant. Besluten eleverna ville ta i uppgiften framställdes som det viktiga, inte argumenten för besluten. Elevernas historia försvarades i handling men inte genom argument, vilket tydliggjorde deras bekräftande förhållningssätt.

Det har inte utförts någon omfattande forskning kring hur elever använder historiska referenser när de ska lösa moraliska dilemman. En liten studie har gjorts i Tyskland. Resultaten från den pekar på att de allra flesta elever använder traditionella berättelser när de ska lösa problem. De plockade fram självklara regler att förhålla sig till och uttryckte dessa mer eller mindre abstrakt. En relativt stor grupp var också de elever som försvarade sina regler med exempel från det förflutna. De bildade då mönsterberättelser. Väldigt få elever använde kritiska eller genetiska berättelser för att hantera problemet.⁵⁸⁶ Jan Löfström har låtit finska gymnasieungdomar diskutera historiska gottgörelser i fokusgrupper. Det är också en moralisk och tidslig utgångspunkt. Ungdomarna menar att historia främst kan ge lärdomar och förklaringar, och att det inte finns någon moralisk kontinuitet mellan då och samtiden. De gav istället uttryck för att det finns en brytning mellan då och idag. Tydligast är det när personligt ansvar mellan generationer diskuteras. De var inte lika främmande för att stater och länder kunde ha ett moraliskt ansvar för det som en gång har hänt.⁵⁸⁷

Kvantitativ bearbetning

Varje elevsvar för uppgifterna 1-7 har kategoriserats som antingen ej tolkningsbara, i huvudsak bekräftande eller i huvudsak omprövande.

⁵⁸⁶ Schmidt, H-G, 1987.

⁵⁸⁷ Löfström, J, 2012, i Eliasson, P, Hammarlund, KG, Lund, E. & Tage Nielsen, C. (red), 2012.

Provet värde för Cronbachs Alfa när svaren bedöms som uttryck för bekräftande, omprövande eller ej tolkningsbara är 0,756. Resultatet för så få uppgifter som åtta (Uppgift 3 består av a och b) antyder en hög reliabilitet för provet. Tabell 8 visar dessutom att samtliga uppgifter bidrar till Cronbachs Alfa, vilket innebär att uppgifterna i provet underbygger reliabiliteten.

Tabell 8. Cronbachs Alfa för uppgifterna 1-7. Värdets förändring om uppgifterna tas bort uppgift för uppgift.

Uppgift	Cronbachs Alfa om uppgiften tas bort
Cronbachs Alfa Uppgift 1-7	0,756
Utan uppgift 1	0,722
Utan uppgift 2	0,732
Utan uppgift 3a	0,752
Utan uppgift 3b	0,735
Utan uppgift 4	0,692
Utan uppgift 5	0,726
Utan uppgift 6	0,737
Utan uppgift 7	0,738

För kvantitativa data för varje enskild uppgift se bilaga 3. Sammanfattningsvis använde eleverna i större utsträckning ett bekräftande förhållningssätt när de löste uppgifterna. Endast för uppgifterna 4 och 6 är det över tjugo procent som svarat med ett omprövande förhållningssätt. För flera av uppgifterna var det färre än tio procent av eleverna som svarade med ett omprövande förhållningssätt till det förflutna.

Tio procent av svaren till Uppgift 7 tolkades av en extern forskare. Resultatet blev 0,819 på Spearman's Rho, vilket tyder på en god överensstämmelse mellan mina och den externa forskarens tolkningar.

Sammanfattande kommentarer

Redan i delstudie ett drogs slutsatsen att intentionerna i kursplan 2000 för historieämnet låg närmast ett omprövande förhållningssätt till historia. De strävansmål som bygger upp kursplanen kräver genomgående ett distanserat förhållande till sin egen historia, om man som elev ska lyckas uppnå kursplanens syfte med ett kritiskt

och analytiskt förhållningssätt. Kursplanen har därför i delstudie två tolkats som att den är kongruent med det innehåll i analysmodellen som beskriver ett omprövande förhållningsätt till historia. Utmaningen har därmed varit att förstå källorna på ett sätt som gav möjlighet att både tolka elevernas egen historieanvändning och bedöma denna. Mycket av arbetet innebar metodiska överväganden. Valet av tema och uppgiftskonstruktionerna var viktiga. Dels för att möjliggöra för eleverna att verkligen göra historia, dels för att väcka deras engagemang och vilja till orientering. Migration var temat som också tycks ha engagerat eleverna. Temat innehåller i den formella läroplanen de spänningar hela avhandlingen undersöker. Den gällande värdegrunden för skolan innehöll tydliga uppmaningar om hur temat skulle förstås, samtidigt som eleven, enligt gällande kursplan, förväntades dra egna slutsatser. Uppgifterna konstruerades så att det i materialet inte skulle finnas möjlighet att hitta färdiga berättelser, som svar på de enskilda uppgifterna. Det innebar att bedömningen utgick från elevernas resonemang. Det betydde att svar av hög kvalitet kunde innehålla olika historiska exempel, olika värderingar och argument av skilda slag, eller, med en narrativ utgångspunkt, olika intriger och sensmoral.

Vilka uttryck ger eleverna för att de är historia? Vilka uttryck ger eleverna för att de gör historia?

När eleverna resonerade kring historia gav de på många sätt uttryck för att de i stor utsträckning var historia eftersom de hade svårt att distansera sig från sitt eget sammanhang. Så misstänkliggjorde de till exempel den äldre texten i Uppgift 3, Hansan i Sverige, för att vara medvetet tendentiös, historiskt felaktig och moraliskt tveksam. Många elever bekräftade istället sin egen samtid genom att tillskriva den bättre moral. Detta var också tydligast när de sedan analyserade texterna i Uppgift 3. Det förflutnas människor blir emellertid ofta illasinnade och inskränkta om nutida historiska berättelser a priori ska fungera som facit för det rätta sättet att tänka. En sådan utgångspunkt möjliggör knappast distansering till sin egen tradition. Även när eleverna skulle försöka förstå

dåtidens aktörer i Uppgift 4, Mottagandet av valloner, tillskrevs de samtida värderingar. Den retorik som finns idag om det mångkulturella samhället påklustrades dåtidens aktörer. På samma sätt kunde många elever i Uppgift 6, Jag då?, inte distansera sig från sitt sammanhang och genom kausala beskrivningar visa att de är påverkade av Sveriges migrationshistoria. Inte mer än på ett enkelt plan.

Ett fåtal elever kunde distansera sig från sin egen samtid och använda ett mer omprövande förhållningssätt och därmed göra historia. De eleverna såg att också den nyare texten i Uppgift 3 byggde på en samtidens intrig och sensmoral, även om de fortfarande kände sig manade att tillskriva den större auktoritet än den äldre texten. Det som tycktes hjälpa en del elever att förflytta sig från sin omedelbara omgivning i Uppgift 6 var ett kausalt tänkande som kunde ta dem ut i mer abstrakta händelser, vilka äger rum på ett större samhälleligt plan. I Uppgift 4 hjälpte snarare en förmåga att kunna tänka utifrån olika perspektiv där vänskapsband och varierande konstellationer av vi-och-dem omförhandlades mellan aktörerna i uppgiften.

Vilka tolkningar av tiden ger eleverna uttryck för?

När eleverna tolkade tiden dikterade ofta dåtiden tolkningen. Tydligast blev det när eleverna själva valde att analysera materiella och språkliga kvarlevor i Uppgift 1, Migrationsgrupp som hade och har stor betydelse. Analyserna var ganska intetsägande av typen att det som fanns då, finns idag och kommer att finnas i framtiden. Inte sällan förstod de tiden som teleologiska tidslinjer vilka stängde möjligheten att resonera om framtiden eftersom samtiden beskrevs som en fullbordan av en idé eller ett skeende, vilket började långt tillbaka. Det tycks däremot som att de elever som reflekterade kring allmänmänskliga intersubjektiva utmaningar som rasism och stigmatisering genom tiderna, också hade lättare att tolka tiden i form av både kontinuitet och förändring. De elever som behärskade det kausala tänkandet och uttryck som underlättar att beskriva sådana förhållanden tycktes tänka mer i termer av kontinuitet

och förändring. Det förfarandet öppnade framtiden för dessa elever, vilket gjorde att de kunde diskutera alternativa framtidsscenarioer. Dessa kunde innebära såväl utopier som dystopier. Tiden var inte stängd genom att eleverna uppfattade att något av tidens tempus med självklarhet innehöll eftersträvarvärdade värderingar, tvärtom kunde olika möjligheter öppnas och stängas beroende på vilket perspektiv som anlades på tiden.

Vilka uttryck ger eleverna för att de ser på historiska berättelser som konstruktioner och vilka uttryck ger de för att de uppfattar berättelser i relation till ett verkligt förflutet? Vilka uttryck för berättande finns i elevernas historieanvändning?

Studiens källor ger inblick i alla de tre Mimesis som analysmodellen beskriver. Många elever utgick i Mimesis III från att båda lärobokstexterna i Uppgift 3, Hansan i Sverige, var sanna när de skulle använda dem för att dra slutsatser om Hansan. Istället för att förstå dem som konstruktioner använde de båda texterna och satte ihop egna svårtolkade berättelser. Istället för att använda den realhistoria båda texterna byggde på använde de istället texternas intriger när de skulle dra slutsatser. Det tvingade dem att göra egna berättelser av båda texterna. Ett fåtal elever förstod texterna som konstruktioner och kunde därmed också urskilja den realhistoria som båda texterna faktiskt bygger på. Många elever förstod historiebrukarna i Uppgift 5, Karoliner och främlingsfientlighet?, som att historiebruket emanerade ur en feltolkning av det förflutna, och bekräftade på det sättet en kollektiv berättelse i Mimesis III. En del gjorde om realhistorien för att passa samtidens dominerande historietradition. Endast ett fåtal elever kunde i Mimesis III tillåta sig att förstå historiebrukarnas syfte och behov, utan att för den delen bejaka sensmoralen i historiebruket. Dessa elever visade möjligheten att förstå utan att känna sig tvingade att bejaka eller sympatisera.

Uppgift 2, Flyktning då och idag, och Uppgift 6, Jag då?, möjliggjorde för eleverna att visa om de behärskade det kausala tänkandet, vilket är berättelsens signum när den ska konstrueras i Mimesis II. De allra flesta elever lyckades hitta skillnader och/eller

likheter över tid i Uppgift 2, men förmådde inte att förklara orsakerna till dessa. Även i Uppgift 6 var det i många elevsvar svårt att förstå den intrig, som skulle placera händelser i kedjor av orsak och verkan. Det tycks som att eleverna i stor utsträckning hade svårt att behärska berättelsens grundverktyg, det kausala förhållandet. Samtidigt manade en del svar i Uppgift 6 till eftertanke. Var går gränserna hos mottagaren i Mimesis III för att förstå det kausala tänkandet hos berättaren i Mimesis II? Frågan är fundamental om vi avkräver eleverna egna berättelser som ska bedömas. Vi återkommer till detta i delstudie tre.

Hur använder eleverna historia för att ta beslut i ett moraliskt dilemma där skolans värdegrund utmanas? Omprövar de tolkningar av det förflutna eller söker de bekräftelse av gjorda tolkningar?

Många av eleverna använde sig genom traditionella berättelser av värdegrundens uppmaningar när de löste Uppgift 7, Migrationsminister för en dag. I värdegrunden fanns både uppmaningar om att förstå fördelarna med en kulturell mångfald i samhället, att vara solidarisk med utsatta och att handla med andras bästa för ögonen. Dessa värden fanns som resonansbotten i de allra flesta svar, och oftast utgjorde de också en sådan självklarhet för berättaren, att värdena inte behövde förklaras eller argumenteras för. Omkring 70 procent av svaren var kongruenta med värdegrunden, men huvuddelen av dem var utvecklade. En majoritet av svaren var således kongruenta med värdegrunden, men hänvisade endast till värdegrundens principer genom traditionella berättelser. Omkring 20 procent av svaren var inte kongruenta med värdegrunden. Drygt 30 procent av dessa var utvecklade så att besluten kontextualiserades i scenariot genom en historieanvändning som var koherent och med berättelser med en tydlig intrig och fungerande underbyggnad. Det innebär att värdegrundens uppmaningar avskärmade dessa elevers möjligheter att inom skolans uppdrag tolka tidens möjligheter som de ville. Trots det tog samtliga utvecklade svar sats i en inställning som ville allas bästa. Eleverna bakom dessa svar tycktes alltså leva upp till uppmaningen om att tänka rätt,

men lyckades inte tycka lämpligt med skolans värdegrund som utgångspunkt.

Vilka kvantitativa förhållanden finns det mellan bekräftande respektive omprövande uttryck i elevernas historieanvändning?

Cronbachs Alfa för provet visade 0,756. Samtliga uppgifter bidrog dessutom till Cronbachs Alfa. Om vi tolkar resultatet som att det visar hur eleverna förhåller sig till analysmodellen i studien blir det tydligt att eleverna i stor utsträckning använder ett bekräftande förhållningssätt till historia. Det innebär i så fall att eleverna i större utsträckning gav uttryck för att de bekräftade historia än att de omprövade den i samband med att de svarade på provets uppgifter.

Två uppgifter utgjorde undantag där andelen elever som gav uttryck för ett omprövande förhållningssätt ökade till omkring 30 procent, nämligen uppgifterna 4, Valloner i Sverige, och 6, Jag då?. När jag jämför uppgift 3, Hansan i Sverige, med Uppgift 4 framgår det att elever tycks ha lättare att distansera sig från och analysera andras sammanhang än sitt eget. I Uppgift 3 är det tydligt att den äldre texten får fler förslag på såväl möjliga intriger som driver den, som möjliga förklaringar till intrigen. Det skulle i så fall förklara varför Uppgift 4 i större utsträckning besvarades med ett omprövande förhållningssätt. Uppgiften är djupt rotad i 1600-talet, och det tidsliga avståndet till de aktörer som skulle förstås tycks ha gett eleverna större möjlighet att tolka dem. En sådan förklaring talar delvis emot den jag vill ge till att samma lösningsfrekvenser gäller för uppgift 6. Uppgiften ligger, till skillnad från Uppgift 4, väldigt nära elevens egen livsvärld. Det är elevens egen historia som ska kontextualiseras. Det tycks som att fler elever via sin egen historia också kan kontextualisera den större historien som handlar om samhälleliga strukturer och nationell politik.

På de andra uppgifterna var andelen elever som använde ett omprövande förhållningssätt mycket lägre, under 10 procent i samtliga fall förutom för uppgift 5.

Resultat och tidigare forskning

Eleverna tycktes vara engagerade i det tema de skrev prov i. Emellannåt tycks engagemanget ha fått eleverna i studien att reagera mer affektivt än kognitivt. Ett sådant engagemang borde borge för resultat där eleverna använde historia på ett mer metodiskt sätt. Historiedidaktisk forskning pekar nämligen på elevernas ointresse för historieundervisningen, som en förklaring till deras svårighet att förstå historia, inte minst sammankopplingen mellan deras eget liv och den stora historien.⁵⁸⁸ Likväl tycks eleverna även i denna studie ha haft svårt att förstå och använda historia på ett metodiskt eller omprövande sätt. Det stämmer förvisso med den mesta historiedidaktiska forskningen, som analyserar elevers historieförståelse.⁵⁸⁹ Flera forskare har därför tagit fram modeller för att hjälpa elever att förstå historia, på ett sätt som är mer likt historievetenskapens metoder.⁵⁹⁰ Samtidigt problematiserar dessa modeller sällan det faktum att historia kan skrivas med olika intrig och sensmoral. Shemilts *Big Pictures* kan till exempel lätt tolkas som att det ligger en berättelse i berättelseschemat, som bara väntar på att bli funnen. Urvalet i hans scheman problematiseras inte utan tycks med självklarhet bära förgivettagna berättelser.⁵⁹¹ Sådana utgångspunkter kan givetvis vara svåra att möta som elev om du inte vet vilken berättelse det är som ska upptäckas. Kanske blir det då som Seixas beskriver i sin forskning; eleverna letar efter betydelsefull historia med hjälp av skolans historia och inte den som är betydelsefull för dem själva.⁵⁹² Något som Olofsson menar kan misslyckas.⁵⁹³ På det sättet stämmer resultaten också med Shemilts, Lees och Ashbys forskningsresultat. Eleverna uppfattar historia som fakta, och inte som egna frågor, ställda utifrån relevans och eget

⁵⁸⁸ Poulsen, P, 1999 s. 183–193. Se också Rosenszweig, R. & Thelen, D, 1998, som visar hur människors intresse för historia ofta börjar med den egna lilla historien eller via populärkultur.

⁵⁸⁹ Se till exempel Alvén, F. & Zander U, 2011, Ashby, R. & Lee, P, 1987, Blow, F, 2009, Seixas, P, 2005, Shemilt, D, 1980, 2000, 2009.

⁵⁹⁰ Se till exempel Shemilt, D, 2000, 2009, Levesque, S, 2009 s. 79, 167–169.

⁵⁹¹ Shemilt, D, 2009 s. 173, 182.

⁵⁹² Seixas, P, 1997.

⁵⁹³ Olofsson, H, 2010 s. 216.

orienteringsbehov till det förflutna.⁵⁹⁴ Det tycks som att den narrativa förmågan kräver att du får berätta om det som är viktigt för dig, och om sådant där du förstår intrig och sensmoral. På det sättet tycks den narrativa förmågan vara beroende av bärarens eget sammanhang. Samtidigt problematiserar inte den skolnära historiedidaktiken det faktum att ett bekräftande förhållningssätt till historia, också kan vara starkt orienterande. Till exempel låter Seixas själv sin egen tids värderingar stå överst, och bekräftar dessa utan att problematisera dem.⁵⁹⁵ Med sådana utgångspunkter är det inte konstigt om eleverna i Ashbys och Lees forskning också har svårt att förstå det förflutnas människor.⁵⁹⁶ Dessutom tycks elevernas uttryck för historiemedvetande, vara olika beroende på kön, social bakgrund och socialt sammanhang.⁵⁹⁷ Frågan om vad som händer när lärare möter olika sådana uttryck tar oss in i delstudie tre.

⁵⁹⁴ Shemilt, D, 1980, Lee, P. & Ashby, R, 2001 s. 199–212.

⁵⁹⁵ Seixas, P, 2005 s. 150–153.

⁵⁹⁶ Ashby, R. & Lee, P, 1987 s. 63.

⁵⁹⁷ Andersson Hult, L, 2016 s. 134–139.

DELSTUDIE TRE – VERKSTÄLLD LÄROPLAN

Delstudien uppehåller sig vid Goodlads verkställda läroplan genom att tolka lärares bedömningar av elevers svar. Det är i bedömningen av ett svars kvalitet en historielärare ställs inför den svåra utmaningen att å ena sidan bejaka en viss uppfattning om det förflutna och berättelsers konstruktion med goda omdömen, och å andra sidan att motverka en annan uppfattning om det förflutna och berättelsers konstruktion med sämre omdömen. Det är genom lärarens bedömningar som synen på historisk kvalitet verkligen ställs på sin spets i skolan.

Frågeställningar

Viktiga frågeställningar för delstudie tre måste placeras i Goodlads verkställda läroplan, det vill säga hur lärare uppfattar och utför sitt uppdrag. Det görs i en delstudie med femton lärare som bedömer nio olika elevsvar. Frågeställningarna är följande:

- Vilka uttryck ger lärarna i sina bedömningar för att de är historia och bekräftar särskilda tolkningar av det förflutna? Vilka uttryck ger lärarna i sina bedömningar för att de gör historia och omprövar sin egen eller skolans tolkning av det förflutna?

- Vilka tolkningar av tiden ger lärarna uttryck för?
- Hur tolkar lärarna i Mimesis III elevernas berättelser i sina bedömningar? Som i förhållande till en gemensam Mimesis I, eller som i förhållande till särskilda kriterier i Mimesis II?

Några fler frågeställningar än de tre som följt genom varje delstudie, och som utgått från analysmodellens tre aspekter ställdes i delstudie tre. En sådan handlar om huruvida den enskilda lärarens förhållningssätt till tolkningar av det förflutna dominerades av något perspektiv, bekräftande eller omprövande. Frågeställningen lyder:

- Finns det något dominerande förhållningssätt till tolkningar av det förflutna, bekräftande eller omprövande, hos enskilda lärare när de bedömer?

En sista frågeställning handlar om huruvida lärarnas förhållningssätt till tolkningar av det förflutna förändrades när de samarbetade med andra lärare i fokusgrupper. Frågeställningen är sålunda knuten till deras sambedömning:

- Hur påverkar sambedömning lärarnas bedömningar?

Metod och urval

Lärarna på skolorna ett och sju i delstudie två ville inte medverka i studie tre. Lärare från skolorna två, tre, fyra, fem och sex i delstudie två var därför de som deltog i undersökningen. Totalt var femton lärare med i delstudie tre: tre från skola två, tre från skola tre, två från skola fyra, fyra från skola fem och tre från skola sex. Delstudien var uppbyggd i två delar. I första delen bedömde lärarna enskilt nio elevsvar utvalda från delstudie två. Därefter träffades lärarna i fokusgrupper och genomförde en så kallad sambedömning av de svar de redan hade bedömt enskilt.⁵⁹⁸

⁵⁹⁸ Sambedömning innebär att lärare gemensamt diskuterar bedömningar.

När lärarna bedömde elevsvaren enskilt tillämpades think aloud metoden, eller tänka-högt-metoden.⁵⁹⁹ Rent praktiskt innebär detta att personen pratar högt för sig själv medan hon utför ett arbete. Hon sätter ord på och tydliggör på så sätt de tankar som används för att genomföra arbetet.⁶⁰⁰ Metoden används oftast när intresset är mer riktat mot processer än färdiga produkter, och kärnan i metoden är att forskaren iakttar hur personen går tillväga för att lösa ett eller flera problem.⁶⁰¹ Forskning indikerar att tänka-högt-metoden är den mest direkta vägen till tankeprocesser.⁶⁰² Metoden skiljer sig från annan språkligt inriktad forskning som diskursanalys eller intervjuer, så till vida att den inte behandlar uttalanden som färdiga och helt medvetna utsagor utan som kognitiva processer personer använder sig av när de tar ställning till något eller löser ett problem.⁶⁰³ Det är dock viktigt att förstå att det inte är en avspeglning av personers tankeprocesser. Framför allt är det närminnet som är kopplat till de tankar som verbaliseras, och forskarens tolkningar av källmaterialet är därför fortfarande väsentliga för att göra det begripligt.⁶⁰⁴ Eftersom personen är fullt upptagen med att lösa sin arbetsuppgift är det inte färdiga och genomarbetade slutsatser eller svar som presenteras för forskaren, och källmaterialet blir oftast fragmentariskt och spretigt. Samtidigt är det just det faktum att närminnet är upptaget med att lösa problem, som i större utsträckning hindrar personen från att försöka ta ställning till vad forskaren vill ha för svar, vad som verkar vettigt att säga eller andra funderingar som kan påverka det hon säger.

Ett problem med metoden kan vara just att en del av närminnet måste användas för att personen ska kunna tänka högt parallellt med att hon ska lösa problem. Är uppgiften alltför svår kan hon tystna och ger då inte forskaren något bra material att analysera.⁶⁰⁵ Det kan innebära att tankeprocessen stör källinsamlingen,

⁵⁹⁹ Ericsson, K. A. & Herbert, S, 1993 s. 220.

⁶⁰⁰ Ericsson, K. A. & Herbert, S, 1993 s. 220.

⁶⁰¹ Someren, M.W, Barnard, Y. F. & Sandberg, J.A.C, 1994 s. 8.

⁶⁰² Kobrin, J. & Young J.W, 2003 s. 116.

⁶⁰³ Green, A, 2009 s. 1.

⁶⁰⁴ Someren, M.W, Barnard, Y. F. & Sandberg, J.A.C, 1994 s. 19–21.

⁶⁰⁵ Leighton, P. J, 2004.

om inte forskaren är varsam och leder personen rätt genom att göra lagom svåra uppgifter, uppmana att tänka högt när det behövs och lägga in pauser med jämna mellanrum.⁶⁰⁶

Det har genomförts en del forskning där elever tänker högt när de genomför uppgifter, och det har då visat sig vara en framgångsrik metod att synliggöra elevernas kognitiva processer.⁶⁰⁷ Att låta lärare tänka högt medan de utför sin profession som bedömare är däremot förhållandevis nytt inom forskningsfältet. Den brittiska forskaren Victoria Crisp har gjort en mindre undersökning där lärare tänker högt när de betygsätter elevsvar i geografi och engelska.⁶⁰⁸ Resultaten pekar på att brittiska lärare i engelska och geografi vid sidan av de kognitiva omdömena också vägde in såväl etiska värderingar som estetiska uttryck i sina bedömningar av elevsvaren.⁶⁰⁹

Lärarna i delstudie tre ombads att bedöma nio elevsvar, som var utvalda från delstudie två. Efter att lärarna hade bedömt de nio elevsvaren medan de tänkte högt, fanns det möjligheter för mig att ställa frågor kring tveksamheter. Mina frågor gällde sådant jag inte hade uppfattat. Att intervjua personer efter att de tänkt högt är dock ett vanligt förfaringssätt inom denna metod, eftersom frågor under själva tankeprocessen kan påverka tankarna alltför mycket.⁶¹⁰ Problemet med att genomföra sådana intervjuer i min undersökning var att det var viktigt att lärarna inte påverkades i sina uppfattningar, eftersom de fortfarande ingick i undersökningen genom att de senare tillsammans med andra lärare skulle sambedöma elevsvaren i fokusgrupper. Lärarna genomförde de enskilda bedömningarna på sina skolor, och de spelades in med diktafon. Förutom på en av skolorna var de enskilda bedömningarna förlagda så att lärarna inte kunde prata med varandra mellan sina bedömningar. Det för att utesluta att de påverkade varandra. De enskilda bedömningarna tog lärarna mellan 45 och 90 minuter att genomföra.

⁶⁰⁶ Someren, M.W, Barnard, Y. F. & Sandberg, J.A.C, 1994 s. 26.

⁶⁰⁷ Wineburg, S, 1997, 2010, Reich, G, 2009.

⁶⁰⁸ Crisp, V, 2008, 2012.

⁶⁰⁹ Crisp, V, 2012.

⁶¹⁰ Someren, M.W, Barnard, Y. F. & Sandberg, J.A.C, 1994 s. 27, Taylor, K. L. & Dionne, J-P, 2000.

I den tiden ingick en snabb introduktion av hur undersökningen gick till och några avslutande frågor och förtydliganden.

Lärarna introducerades till bedömningsuppgiften genom att de fick läsa följande text:

I den här studien är jag intresserad av hur du tänker när du bedömer elevsvar i historia. Därför tänker jag be dig att tänka högt medan du utför bedömningen. Med att tänka högt menar jag att du högt säger allt det du tänker medan du bedömer. Tänk dig att du är ensam i rummet. Om du blir tyst en längre stund kommer jag att be dig att börja prata igen. Försök att bedöma så normalt som möjligt. Försök tänka på att säga vilket elevsvar det är du bedömer. Det underlättar analysen av inspelningen.

När lärarna hade läst texten och vi gemensamt hade diskuterat vad den innebar fick de tänka högt när de bedömde ett elevsvar som inte ingick i studien. Det gjorde de dels för att jag skulle kunna korrigera om någon inte hade förstått hur det skulle gå till och dels för att lärarna skulle vänja sig vid att tala högt medan de bedömde och att jag i egenskap av forskare var i samma rum. De elevsvar som lärarna skulle bedöma i delstudie tre var nio elevsvar på Uppgift 7, Ta beslut, från provet i delstudie två. Efter att lärarna hade bekantat sig med uppgiften fick de tillgång till samtliga nio elevsvar utskrivna på enskilda papper. Svaren var omskrivna på dator för att lärarna varken skulle störas kognitivt eller affektivt av elevernas skrivstil. Däremot var eventuella språkfel i svaren kvar. Lärarnas första uppgift var att enbart utifrån sin lärarprofession rangordna svaren efter kvalitet, med det bästa svaret längst till vänster och sedan i fallande skala högerut. När de kände sig klara förde de in sin rangordning av svaren i en mall.⁶¹¹

Därefter fick lärarna tillgång till den förmåga och det kunskapskrav i Lgr 11, som de skulle använda för att bedöma svarens

⁶¹¹ En mycket enkel mall, där de skrev ner rangordningen och senare de betyg de gav svaren utifrån det kunskapskrav och den förmåga som var tillämpliga i kursplanen för historia i Lgr 11.

kvalitet. Med hjälp av kunskapskravet bedömde lärarna om svaren motsvarade nivån för F, E, C eller A. Provet i delstudie två var förvisso gjort innan Lgr 11, men den senare kursplanen innehåller både en förmåga och ett kunskapskrav som till fullo motsvarar det eleverna skulle göra i Uppgift 7. Anledningen till att jag använde Lgr 11 var att det skulle kännas aktuellt för lärarna att arbeta med svaren, dessutom prövades deras bedömningar utifrån en kursplan de faktiskt förväntades arbeta utifrån. Förmågan som användes som utgångspunkt för bedömningen var att eleverna skulle ”använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer”.⁶¹² De absolut viktigaste passagerna i meningen är ”använda” och ”olika tolkningar”. Eleverna förväntas använda sina historiska kunskaper, inte bara kunna återberätta dem. Det medger i sin tur att det kan finnas olika tolkningar/användningar av det förflutna. I uppgiften som låg till grund för bedömningen ställdes, som tidigare framgått, eleverna inför ett dilemma om flyktningmottagning där de var tvungna att använda sina kunskaper om det förflutna för att lösa ett problem i samtiden med konsekvenser för framtiden. Den del av kunskapskraven som lärarna skulle använda för att kunna gradera de nio elevsvarens kvalitet, och som beskrev en progression i tre betygssteg från E till A var följande:

Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då (enkla/förhållandevis komplexa/komplexa) samband mellan olika tidsperioder. Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer och motiverar sitt resonemang med (enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/väluvecklade och väl) underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.⁶¹³

⁶¹² Skolverket 2011, Lgr 11, s. 172.

⁶¹³ Skolverket 2011, Lgr 11, s. 184. Progressionen bestäms av de så kallade värdeorden inom parentes, och utgörs av tre steg vilka motsvarar kvalitet för betygen E, C och A.

Utifrån kunskapskravets tre beskrivna kvalitativa nivåer bedömde sedan lärarna de nio svaren medan de samtidigt tänkte högt. Därefter förde de in sina bedömningar i mallen. Från lärarnas enskilda bedömningar har jag således en ifylld mall där lärarna dels utifrån sina egna professionella omdömen har bedömt svaren i inbördes ordning, dels har bedömt dem utifrån en specifik förmåga med tillhörande kunskapskrav i Lgr 11, samt en ljudinspelning där de hela tiden tänker högt medan de bedömer.

Vid ett andra tillfälle skulle lärarna träffas i gruppkonstellationer och i dessa bedöma de nio svaren. I ett forskningsperspektiv utgjorde grupperna så kallade fokusgrupper, men i skolsammanhang skulle man referera till dem som sambedömningsgrupper.⁶¹⁴ Till skillnad från tänka-högt-metoden, används inte fokusgrupper för att ta del av de omedelbara tankarna, utan för att se vilka gränser och attityder som framkommer i grupp, vad man kan ha olika åsikt om och vad som tas för givet i gemenskapen med andra.

Lärarna delades in i tre fokusgrupper: en grupp bestående av fem lärare från skola två och fyra, en grupp med tre lärare från skola tre och en grupp med sju lärare från skola fem och sex. Varje lärare i gruppen fick tillgång till de nio aktuella elevsvaren, de svar de redan tidigare hade bedömt enskilt. Därefter placerade jag ut Svar 1 mitt på bordet. Lärarnas första uppgift i fokusgruppen var att gemensamt placera resten av svaren som sämre eller bättre än Svar 1. Det första de gjorde var att individuellt skriva på en lapp huruvida de tyckte att svaret de för tillfället skulle bedöma innehöll en lägre eller en högre kvalitet än Svar 1. Det gjorde att lärarna, såvida inte alla tyckte likadant, genast hade något att diskutera. Om jag märkte att någon lärare inte sa något bad jag denne att förklara hur hon/han tänkte kring det aktuella svaret i förhållande till Svar 1. Efter att lärarna hade berättat hur de tänkte kring de olika svaren skulle de återigen enskilt skriva ner en personlig bedömning av svaren, med det kvalitativt bästa svaret längst till vänster och sedan i fallande skala. Det hade då gått minst fyra veckor sedan lärarna gjorde sin första personliga bedömning av svaren.

⁶¹⁴ Fokusgrupp som metod har diskuterats i samband med delstudie två.

När lärarna hade skrivit sina individuella rangordningar av svaren fick de åter tillgång till förmågan och kunskapskravet de hade fått när de bedömde svaren enskilt. Återigen skulle de bedöma svaren och ge dem F, E, C eller A och sedan föra in detta i mallen. När lärarna hade bedömt svaren enskilt fick de diskutera hur de hade bedömt de olika svaren och skulle först då försöka komma överens om svarens inbördes ordning och vilka nivåer för kunskapskravet de olika svaren motsvarade.

Att lärarna graderade och bedömde de nio svaren enskilt före och efter gruppernas möten innebar att jag också hade två mätpunkter, vilka jag kunde bearbeta kvantitativt. Varken tänka-högt-metoden eller metoden med fokusgrupper brukar resultera i sådana slutprodukter. Här gav det mig emellertid viktig information om lärarnas tankar och hur de faktiskt rangordnade svaren.

Presentation av lärarna som bedömde

Lärarna som deltog i studien kom från de skolor där delstudie två hade genomförts, vilket innebar att de var bekanta med provet. Som tidigare konstaterats deltog inga lärare från skola ett och sju i delstudie två, övriga skolor från delstudie två var representerade. Från skola två deltog Jon, Sara och Åke. Från skola tre deltog Ymer, Sven och Olle. Från skola fyra deltog Mikael och Jimmy. Från skola fem deltog Karl, Lisa, Lars och Elias. Från skola sex, slutligen, deltog Thomas, Karin och Eva.⁶¹⁵ Totalt deltog femton lärare vilka träffades i tre fokusgrupper:

Fokusgrupp ett: Jon, Sara, Åke, Mikael och Jimmy, som representerade skola två och fyra.

Fokusgrupp två: Ymer, Sven och Olle, som representerade skola tre.

Fokusgrupp tre: Karl, Lisa, Lars, Elias, Thomas, Karin och Eva, som representerade skola fem och sex.

⁶¹⁵ Namnen är fingerade.

Presentation av de nio elevsvar som lärarna bedömde

Här följer en presentation av de svar som lärarna skulle bedöma. Jag har valt att ge dem beteckningar för läsbarhetens skull, men för lärarna presenterades de endast med en siffra. Svaren är handplockade och representerar inte ett slumpmässigt urval. Därför representerar vart och ett olika svårigheter som hade iakttagits under arbetet med delstudie två.

Elevsvar 1 – Det pliktetiska⁶¹⁶

... jag hade beslutat att ta in från bäge länderna för jag tycker synd om bäge länderna. finland är ett av sveriges gränsländer så man måste hjälpa dom för dom hade säkert gjort samma sak tillbaka.

afghanistan är jag mindre säker på att dom skulle göra samma sak

tillbaka men man måste ge alla en ärlig chans så därför har jag gjort

det beslutet som jag gjort.

Svaret valdes ut för att fungera som ett svar, vilket lärarna skulle förhålla de andra åtta svaren till. I svaret finns ett tydligt beslut, att hjälpa flyktingar från båda länderna. Svaret innehåller däremot inga historiska samband, men eleven argumenterar med hjälp av två pliktetiska utgångspunkter: dels att hjälpa de som är rumsligt nära en, dels att alla faktiskt ska ha samma chanser. Svaret bekräftar därmed skolans värdegrund, men innehåller ingen explicit historisk argumentation.

Elevsvar 2 – Det konventionella⁶¹⁷

Jag tycker absolut vi ska ta emot alla flyktingar som kommer till Sverige. Det är ju inte det att de inte får plats, eller hur? Ta bara Storbritannien som exempel! Mindre land än Sverige med

⁶¹⁶ Prov 5:1:15, Uppgift 7 i delstudie två.

⁶¹⁷ Prov 2:3:1, Uppgift 7 i delstudie två.

mer än 9ggr så stor befolkning! Ja, plats finns det alltid. Och så var det här med jobb... Det kommer oundvikligen att byggas upp flera nya samhällen när flyktingarna kommer hit. Fler människor och samhällen= många fler nya lediga jobb. Det väger upp sig självt. Så klart kommer kostnaderna bli stora att bygga hus o.s.v men det mesta kommer ju tas igen genom att vi får fler skattebetalare. Dessutom –har vi inte fått lära oss att ett människoliv är ovärderligt? Tänk bara, hur många kan vi rädda från ett annars grymt öde.

Förutom detta skulle vi skapa oss bra kontakter och ett framtida samarbete som kan vara väldigt bra för Sverige. När vi nu tar hit så många människor måste vi ju också ta vara på deras kunskaper och lära av dem, saker som hjälper oss mot en bättre utveckling. Vi borde ta lärdom av 1600-talet när vi rekryterade valloner att jobba för oss. Det var dem som ledde Sverige till snabbare och mer positiv industriutveckling. Eller tyskarna på 1100-1500-talet. Var det inte de som hjälpte oss på vägen en bra bit när det gäller näringsliv? Vi borde ta lärdom av detta. Men också lära oss av våra misstag. Hur många blev inte dödade i andra världskriget? Många av de människorna hade vi kunnat rädda, men när vi väl bestämde oss för att agera, var det försent. Vi vill inte göra om det misstaget igen, eller hur?

Dessutom, om vi vägrar ta in flyktingar så kan det också tolkas som att vi ställer oss på fel sida. För visst är vi alla överens om vilken sida vi står på? Jag tycker vi öppnar gränsen för den finska befolkningen och använder båtar och flyg som en expedition med mål att skeppa hit alla afghanska flyktingar. Vi ska rädda dem!

Svaret valdes ut för att det bedömdes som ett utvecklat svar i delstudie 2. Det är dessutom ett svar som är kongruent med läroplanens värdegrund, vilket dels uppmanar till solidaritet med utsatta människor, dels uttrycker att det mångkulturella samhället

ska uppfattas som positivt. Svarets intrig stämmer också med en berättelse som allt sedan 1970-talet bärs fram i de svenska historieläroböckerna. Flyktingar och invandrare inlemmas då i berättelsen om den svenska välfärden som en framgångsberättelse. I denna berättelse finns exempel på hur svensk uppfinningsrikedom och entreprenörsanda i stor utsträckning vilar på invandrare. Berättelsen vilar på en intrig som bärs fram av den hjälpsamma svensken och den tacksamma invandraren som hjälper till att bygga landet.⁶¹⁸ Sammantaget är det ett svar som ligger i linje med en berättelse om migration som lyfter positiva konsekvenser av såväl migrationen till Sverige som det mångkulturella samhället.

Elevar 3 – Det kontroversiella⁶¹⁹

Sverige bör inte ta emot flyktingarna. Vi har tidigare sett hur immigration kan leda till konflikter. Ett tydligt exempel är Hansan. Tyskarna fick de bra jobben och de svenska kände sig orättvist behandlade. Om vi släpper in flyktingarna kommer detta sätta igång igen. Med tanke på deras mängd kommer också arbetslösheten att öka. Detta kommer leda till att en hel del nya socialbidrag delas ut. Folket kommer då behöva betala mer skatt, vilket de ogillar. Man kommer se på utlänningar ur ett negativt perspektiv och en hel del konflikter kommer skapas. Ytterligare ett exempel ur historien är flyktinginvandringen 1950-2000. Brotten mot invandrare ökade och blev våldsamma. Nynazistiska grupper startades. Om samhället ska fungera kan vi bara släppa in ett fåtal av de flyktingar som finns, och det bör ju vara så jämnt som möjligt. När det är på väg att bli krig måste vi först och främst lägga energin på hur Sverige ska klara sig. Som vi vet så existerar nynazismen till viss del idag. Om flyktingarna släpps in, måste fler flyktinganläggningar skapas. I värsta fall kan nynazisterna sätta eld på dessa, likt det som hänt de senaste 50 åren. Vi har inte råd att riskera en sådan plötslig

⁶¹⁸ Danielsson Malmros, I, 2012 s. 229 – 237.

⁶¹⁹ Prov 2:3:8, Uppgift 7 i delstudie två.

kaos i nuläget. Åter till vår ekonomiska situation. I finanskrisen har vi inte råd att förse de arbetslösa med socialbidrag. Men har vi så många arbetslösa kommer kriminaliteten öka drastiskt. Sverige har under de senaste 50 åren tagit emot väldigt många flyktingar. Om vi fortsätter att ta in alla som flyr, kommer alla flyktingar alltid söka sig till Sverige, men eftersom vi inte kan ta in hur många som helst, kommer detta på sikt skapa problem. Vi vill ju inte ha en stor grupp arga immigranter, som också vill bli rättvist behandlade, efter oss då vi inget kan göra för att hjälpa dem. Vi kan inte riskera att historien upprepar sig själv. Orättvisor, som ”svenskarna” upplever som orättvist, i samhället ska inte få återuppliva de rasbiologiska tankarna.

Även Svar 3 valdes ut eftersom det bedömdes som ett utvecklat svar i delstudie två. Det är emellertid samtidigt ett svar som inte är kongruent med värdegrundens uppmaning att se det mångkulturella samhället som något självklart positivt. Berättelsens intrig beskriver ett ömtåligt samhälle som inte tål omvälvande och snabba förändringar utan att få stora problem som konsekvenser. De historiska exempel som berättelsens intrig underbyggs med finns till stor del med i de svenska läroböckerna idag, men de används inte för att bygga den intrig och sensmoral som Svar 3 innehåller. Snarare används dessa exempel, om de används, som varnande exempel att undvika för att kunna navigera rätt i det mångkulturella samhället.⁶²⁰ Det gör att svaret sticker ut eftersom det innehåller såväl en historiskt underbyggd intrig som en tydlig sensmoral, samtidigt som dessa inte stämmer med skolans värdegrund.

Elevsvar 4 – Det rumsliga⁶²¹

Jag tycker vi ska släppa in så många vi kan från båda länderna för att vi har mycket plats i Sverige och alla har rätt att leva.

⁶²⁰ Danielsson Malmros, I, 2012 s. 229 – 237.

⁶²¹ Prov 2:2:6, Uppgift 7 i delstudie två.

Svaret innehåller inga historiska samband, men eleven argumenterar med hjälp av två argument: dels att det finns plats i Sverige, dels att alla faktiskt har rätt till liv. Platsargumentet är kanske väl utvecklat och naivt för att analysera, men rätten till liv har däremot historisk förankring hos bland annat filosofer som John Locke, i USA:s självständighetsförklaring, samt i FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna. På det sättet rymmer svaret en implicit historisk argumentation. För att rätten till liv ska bli ett argument i förhållande till dilemmat måste situationen för flyktingarna hota deras liv, men det är ingen orimlig tolkning av den situation som beskrivs i uppgiften.

Elevsvar 5 – Det öppet jämförande⁶²²

Jag tycker vi ska ta emot alla flyktingarna. Tänk så många svenskar som flydde till USA när vi hade svält i Sverige på 1800-talet.

Svaret valdes ut eftersom det appellerar till ett välkänt historiskt skeende i svensk migrationshistoria, som inte sällan används för att jämföra den situation vilken migranter som kommer till Sverige idag upplever, och den situation som svenska migranter som kom till USA då upplevde.⁶²³ Svaret kallas öppet för att budskapet tolkas som att Sverige bör vara ett land öppet för flyktingar.

Elevsvar 6 – Det retoriska⁶²⁴

Jag tycker att vi ska ta emot flyktingar i Sverige. Både finnar och afganer. Finnarna och vi svenskar har alltid hjälpts åt och vi får inte glömma vår historia ända sedan 1500-talet har finnar litat på Sverige och flytt hit. Varför ska de då inte få göra det idag år 2011?

⁶²² Prov 7:4:13, Uppgift 7 i delstudie två.

⁶²³ Se till exempel Bergström, B, m. fl. 1999 s. 448–449.

⁶²⁴ Prov 2:2:16, Uppgift 7 i delstudie två.

Anledningen till att afghanerna ska få flytta hit är för att de litar på oss, vi hjälpte de i Afghanistan när de var i krig mot Sovjet. Som sagt, anledningen till att de vill flytta hit är för att de litar på oss! Vi kan inte svika dem, de är i nöd. Sverige ska vara ett land för alla etnisk bakgrund ska inte ha någon betydelse!

Nu när vi sitter här och funderar på konsekvenserna av tidigare immigrationer till Sverige inser vi att de var mycket positiva. Vi har lärt oss massa saker när nytt folk har kommit hit, kunskap om saker vi inte visste innan som har blivit väldigt viktiga för Sveriges utveckling. Varför inte tänka så nu också?

Visst vet jag att Sverige är i en finanskris och att det inte finns tillräckligt med jobb för hur många människor som helst. Man kan bygga nya samhällen i t ex Norrland, där befolkningstätheten är väldigt låg. Där kan man också bygga nya industrier där invandrarna kan jobba. Jag vet att jag låter som om detta är jätteenkelt och kan förändras över en natt. Men jag är medveten om att detta blir ett stort steg för oss. Bara vi hjälps åt och tror på att det ska gå så fixar sig allting till slut. Utan mål och visioner om framtiden kommer man ingenstans. Flyktingarna behöver någonstans att bo och det finns möjlighet för detta i Sverige. Varför vara egoistiska då?

Som sagt flyktingarna behöver hjälp och litar på oss. Då kan vi inte vända dövröt till! Tänk på Sveriges utveckling!

Svaret påminner i sin intrig och sensmoral mycket om Svar 2, det konventionella. Det är inte lika tydligt underbyggt, utan hänvisar i större utsträckning till generella antaganden, som mottagaren i Mimesis III antas vara medveten om och godkänna som underbyggnad. På det sättet formuleras en retorisk mönsterberättelse i Mimesis II uppbyggd på frågor till mottagaren av berättelsen i Mimesis III.

Elevsvar 7 – Det samtida⁶²⁵

Vi ska inte släppa in några flyktingar eftersom vi har hög arbetslöshet i Sverige och då ökar arbetslösheten.

Svaret hänvisar inte direkt till historia, men har ett tydligt samtids- och framtidsperspektiv.

Elevsvar 8 – Det realpolitiska⁶²⁶

Nej säger jag till finskarna ok till Afghanerna. Vi har under den svenska historien hjälpt Finnar ett antal gånger så nu får något annat land ta emot dem, det ska inte behöva gå dåligt med den svenska ekonomin, om vi delar upp flyktingarna i 2 halvor så tar vi den ena halvan alltså tar vi afghanerna dem behöver vårt stöd. Vi kanske får nytta av deras kunskaper eller deras kultur. Den Finska kulturen har vi redan fått i mängder. Jag tycker Sverige ska ta in en mindre mängd folk men ge jobb till alla då förlorar ingen på det. Om vi hade tagit in alla flyktingar på en gång så hade förmodligen många varit arbetslösa.

Svaret valdes eftersom eleven bakom det sätter olika grupper av människor och deras rättigheter mot varandra och utgår helt från fördelar för det svenska samhället när hon tar sitt beslut. Det går mot värdegrundens utgångspunkt om alla människors lika värde, men tilltalar på ett pragmatiskt sätt uppskattningen av det mångkulturella samhället. Svaret innehåller trots allt en del historiska hänvisningar i sin underbyggnad om än väldigt abstrakta.

Elevsvar 9 – Det isolationistiskt jämförande⁶²⁷

Jag tycker inte vi ska släppa in några flyktingar. Sverige klarade sig från WW2 genom att hålla sig utanför krigen. Vi ska inte riskera att hamna i krig på grund av utlänningar.

⁶²⁵ Prov 2:3:10, Uppgift 7 i delstudie två.

⁶²⁶ Prov 1:1:12, Uppgift 7 i delstudie två.

⁶²⁷ Prov 2:2:20, Uppgift 7 i delstudie två.

Svaret valdes eftersom det skär rakt in i en pågående schism i den svenska historiekulturen, där frågan om Sveriges agerande, som varandes neutralt land eller inte, under andra världskriget, står i stridens centrum. Å ena sidan finns en berättelse som lyfter fram Sveriges svåra navigerande för att lyckas vara neutralt i ett Europa i brand, å andra sidan finns en berättelse som fokuserar på de eftergifter Sverige gjorde åt olika stormakter verksamma i andra världskriget.⁶²⁸ Splittringen finns också i läroböckerna, där Sverige i några läroböcker framställs som den neutrala staten vilken genom ett medvetet val istället för krig satsar på välfärd medan andra läroböcker inlemmar Sverige ”i en nazism-, förintelse-, och/eller rasismberättelse”.⁶²⁹ Jämförande kallas svaret för att det så tydligt jämför med vad som en gång hände och vad som nu bör göras. Isolationistiskt kallas svaret för att beslutet innebär att Sverige ska stänga ute flyktingarna i scenariot.

Kvantitativ analys

De kvantitativa beräkningarna är gjorda i SPSS 22. Lärarnas bedömningar kategoriserades i två olika skalor. När de rangordnade de nio elevsvaren fick varje svar poäng mellan ett och nio (en viss poäng kunde alltså bara delas ut en gång). Dessa svar behandlas i en intervallskala. När lärarna bedömde svaren efter F, E, C och A behandlades dessa i SPSS som en ordinalskala.

Tidigare forskning

Det har gjorts en del forskning om hur historielärare i Sverige förhåller sig till och uppfattar sitt ämne. Forskningen bygger nästan uteslutande på intervjuer med lärarna. Thomas Nygren och Mikael Berg visar att det finns lärare som uppfattar och verkställer sitt uppdrag som historielärare utifrån olika utgångspunkter. Nygren fångar in lärares förhållningssätt till ämnet historia genom att söka

⁶²⁸ En bra sammanfattning är att läsa artiklarna av historikerna Alf W. Johansson och Klas Åmark i tidskriften Respons nr. 1 och 2 år 2014. Johansson menar att fokus kring Sverige som en skurkstat under andra världskriget har gått för långt och nämner bland annat Åmarks forskningssammanfattning: Att bo granne med ondskan. I numret efter går Åmark i svaromål.

⁶²⁹ Danielsson Malmros, I, 2012 s. 121.

efter det han kallar lärarnas undervisningsstrategier. Han beskriver vissa lärare som narrativa, och skildrar då lärare som utgår från en kronologisk historia vilken hängs upp på nationer, viktiga aktörer och tydliga händelser. Dessa lärare beskriver historieämnets syfte som främst allmänbildande. Den samhällsvetenskapligt inriktade läraren inriktar arbetet på metoder, inte minst källkritikens. Ur det förflutna lyfts generella mönster som det viktigaste att blottlägga. Den flerperspektivistiska läraren, slutligen, strävar efter att ge olika perspektiv på det förflutna, som till exempel mentalitetshistoria och kvinnohistoria. Samtidigt menar Nygren att de flesta av lärarna i studien har en eklektisk hållning till sitt ämne.⁶³⁰

Bergs ambition är att utifrån samma metod, det vill säga genom intervjuer, fånga in historielärares ämnesförståelse. Han urskiljer och beskriver tre olika typer av lärare. Den största gruppen förstår ämnet historia som ett bildningsämne. Orientering och kunskap om samhällets historia är det centrala för historieämnet för denna typ av lärare. En kvantitativt nästan jämbördig grupp är den kritiskt orienterade läraren. Att granska förflutna samhälleliga strukturer är den centrala uppgiften för ämnet enligt dessa, och till sin hjälp använder de historiska metoder. Den tredje, och sista, gruppen är betydligt mindre och ser historieämnet som ett sätt att hantera identitetsfrågor genom att behandla sociala frågor.⁶³¹

Anna-Lena Lilliestam visar genom en deltagande metod ett intressant samband mellan lärares ämnesförståelse och den undervisning som också genomförs i klassrummet. En av lärarna i studien betonar berättandet och vikten av att tydliggöra samband mellan olika tider, vilket sedan också återspeglas i undervisningen. En annan betonar istället elevernas resonemang med utgångspunkt i begrepp, vilket även det syns i undervisningen.⁶³² Lilliestams forskning underbygger både Bergs och Nygrens genom att påvisa ett samband mellan lärarnas utsagor i intervjuer och deras undervisning. Professor Ronald Evans resultat visar däremot på liten

⁶³⁰ Nygren, T, 2009 s. 86–90.

⁶³¹ Berg, M, 2014 s. 53–61, 277–288.

⁶³² Lilliestam, A-L, 2013 s. 113, 221.

samstämmighet mellan det historielärare säger sig göra i intervjuer och det de faktiskt gör när han besöker klassrummen.⁶³³

Jessica Jarhalls, Hans Olofssons, David Rosenlunds och Niklas Ammerts forskning pekar mot lärare som i stor grad förmedlar ett bärande narrativ och fokuserar mycket kring minneskunskaper. Jarhall och Olofsson visar hur referenskunskaper till stor del lärs ut genom ett bärande kronologiskt narrativ.⁶³⁴ Rosenlund visar genom intervjuer och insamlat bedömningsmaterial i sin studie hur ett komplext historieämne i kursplanen i mångt och mycket av de flesta lärarna i studien transformeras om till ett stoff-innehåll som presenteras som en berättelse, vilken i det närmaste tycks uppfattas som den enda sanna bland lärarna.⁶³⁵ Även Ammerts resultat, byggda på intervjuer, pekar mot ett historieämne som bland lärarna till stora delar uppfattas som ett faktaämne.⁶³⁶

Robert Thorp går steget längre och visar hur lärare själva har svårt att se komplexiteten och möjligheten till flera perspektiv när det förflutna tolkas.⁶³⁷ Vanja Lozic har i sin doktorsavhandling om historieämnet och identifikationsprocesser i ett mångkulturellt samhälle också intervjuat lärare om hur de uppfattar syftet med historieämnet. Han menar i sin forskning att det inte alls går att kategorisera lärare och deras uppfattningar om historieämnet efter idealtyper, eftersom lärarnas uppfattningar sammantaget är alldeles för komplexa för det.⁶³⁸

Ingen har emellertid använt bedömning som ett sätt att undersöka lärares uppfattningar om vilken historia som bör bejakas och vilken historia som ska tillbakavisas. Dikotomin känns drastisk, men är högst påtaglig för alla historielärare som bedömt elevers användning av historia. Det är i bedömningsförfarandet som syftet med historieämnet ställs på sin spets genom att viss historieanvändning ska bedömas med sämre omdömen medan annan historieanvändning ska bedömas med bättre omdömen.

⁶³³ Evans, R. W, 1990 s. 124–125.

⁶³⁴ Jarhall, J, 2012 s. 154, 170, Olofsson, H 2010 s. 67–70, 208.

⁶³⁵ Rosenlund, D, 2011 s. 183–185.

⁶³⁶ Ammert, N, 2013 s. 87–98.

⁶³⁷ Thorp, R, 2016 s. 77.

⁶³⁸ Lozic, V, 2010 s. 141.

Genom en metod som innebär att utgå från lärares bedömningar, blir bedömningsforskning också relevant. Professorerna John Malouff och Einar Thorsteinsson har gjort en metastudie över vad som tycks påverka lärares bedömningar. Saker som leder till hårdare granskning och lägre bedömningar tycks vara om eleven vars produkt bedöms tillhör en etnisk minoritet, upplevs som motbjudande eller om det är känt att eleven har presterat dåligt tidigare. De nämner emellertid inte elevsvar, som motsvarar de kunskapskriterier som ska bedömas, men där annat i svaren kan upplevas som stötande.⁶³⁹

Disposition i de avsnitt som behandlar källmaterialet

Nu följer åtta avsnitt som i stora delar följer frågeställningarna för delstudien. Det första avsnittet pekar på uttryck i lärarnas bedömningsförfaranden som utgår från att vara historia. Det andra avsnittet pekar på uttryckssätt i lärarnas bedömningsförfaranden som utgår från att göra historia. Det tredje avsnittet, Att bedöma problematiska svar, skiljer mellan bedömningen av svar som upplevs som svåra att tolka och svar som upplevs som lätta att tolka, vilket också får konsekvenser för huruvida lärarna främst är eller gör historia medan de bedömer. Det fjärde avsnittet, Tolkningar av tiden hos lärarna, pekar på hur lärarna använder och förstår tid när de bedömer elevsvaren. Det femte avsnittet, Lärarnas tolkningar av elevernas berättelser, behandlar lärarnas förhållningssätt till berättelser när de bedömer elevsvaren. Det sjätte avsnittet utgår från bedömningar av Svar 9, och beskriver ett svar vars användning av en berättelse är beroende av förståelse i Mimesis III. Det sjunde avsnittet, Olika bedömarexempel, beskriver tre olika exempel på bedömare. Det åttonde avsnittet, slutligen, beskriver vad som händer kvantitativt med bedömningarna mellan mättillfället före och mättillfället efter att lärarna hade träffats i fokusgrupperna.

⁶³⁹ Malouff, J. M. & Thorsteinsson, B. E, 2016.

Lärarnas bedömningar

Att som bedömare vara historia

I avsnittet behandlas de uttryck hos bedömarna som finns i kolumnen Vara eller göra historia i analysmodellen. Det är uttrycken i den del som beskriver ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna som analyseras här. Därvid beskrivs tillfällen när lärarna bekräftar en viss tolkning av det förflutna, när de befinner sig nära skolans traditionella historia och när de ger uttryck för att eleven ska uttrycka önskade värderingar. De svar som det framför allt kommer att refereras till i avsnittet är Svar 2, det konventionella, Svar 5, det öppet jämförande och Svar 6, det retoriska.

De två svar som framför andra bekräftades av bedömarna var svaren 2 och 5, det vill säga det konventionella och det öppet jämförande. Förvisso bedömdes svaren av deltagarna innehålla olika hög kvalitet, eftersom det konventionella svaret genomgående fick mycket bättre omdöme än det öppet jämförande. Att båda svaren bekräftade bedömarnas uppfattning om det förflutna betyder alltså inte att de bedömde svaren som likvärdiga i den meningen att de ansågs besitta samma kvalitet utifrån uppsatta kvalitetskriterier, nämligen det kunskapskrav som bedömningen utgick ifrån. Att svaren bekräftade bedömarnas uppfattning om det förflutna styrktes däremot av att de hos bedömarna inte gav upphov till några frågor eller tveksamheter om hur de skulle tolkas och förstås. Jon låter oss ana att Svar 5 appellerar till en färdig berättelse om migration hos honom när han bedömer svaret enskilt.

Där är en historisk koppling, migrationshistoria, till och med beskrivit i århundraden. Har tagit ställning, om uppgiften är historiska samband så ligger den där.⁶⁴⁰

Jon tvekade aldrig eller stannade upp för att resonera kring det magra svaret utan menade omgående att han såg en historisk koppling, vilken i förhållande till det beslut som tas i svaret bildade ett logiskt argument för honom. Kopplingen kan förstås som intri-

⁶⁴⁰ Se Jons enskilda bedömning.

gen i berättelsen, det som för berättelsen fram till beslutet, vilket är berättelsens sensmoral. När Jon skulle sätta ett omdöme på svaret utifrån kunskapskravet tycktes den internaliserade berättelsen hos Jon vara en viktigare utgångspunkt för bedömningen än kunskapskravet som han skulle använda. Han konstaterade att svaret förvisso inte når upp till ett E utifrån kunskapskravet, men valde trots det att sätta ett E på det för att det, som han uttryckte det, ”upplevs som bättre än betyget F”, alltså ett underkänt svar. Han visade under den enskilda bedömningen inga tankar om vad han ansåg att svarets kvalitet bestod av. Sammantaget visade hans resonemang och tankar kring svaret däremot en lätthet för honom att förstå resonemanget bakom det, och när han gjort det ville han inte heller gärna underkänna svaret, trots att han bedömde att det inte nådde upp till E utifrån kunskapskravet.⁶⁴¹ Svaret tycks operera inom en för honom erkänd historia, vilket gjorde att han bedömde det som ett godkänt svar trots att det innehåller väldigt lite realhistoria, och inte heller explicit kopplar ihop det historiska skeendet med beslutet i det.

Även Karin lät svaret bekräfta hennes uppfattning om det förflutna, men menade trots allt att svaret kunde vara svårt att förstå eftersom det fattas så många tankeled. Hon menade samtidigt att hon förstod det och därmed också tydligt såg kvaliteten i svaret.

Det var ju intressant. Ehh, alltså åter igen det här. Man vet inte om eleven ifråga tänker på sambandet mellan svälten och flykten. För det är inte uttryckt tydligt. Om det är så kan man säga att orsaken till att ministern fattar detta beslut är att vi ska fatta beslutet på grund av att, vi ska fatta beslutet för att vi tidigare har fått hjälp av andra länder när vi hade det svårt. Då tycker jag nästan att det är det bästa svaret. Det är inte bara känslomässigt.⁶⁴²

⁶⁴¹ Se Jons enskilda bedömning vid betygsliknande bedömning.

⁶⁴² Se Karins enskilda bedömning.

Även Karin valde att fylla i Svar 5 så att det passade hennes egen förståelse. Hennes tankar låter oss tydligare se vad det är som händer när svaret tolkas av bedömaren i Mimesis III. Först såg hon en tankelucka, och förstod inte hur mening ett och två skulle hänga ihop i svaret. När hon väl har hittat sammankopplingen, vilken gett svaret mening för henne, känner hon igen resonemanget och svarets kvalitet stärktes därefter.

I fokusgrupp ett diskuterades också det öppet jämförande svaret, Svar 5. Svaret beskrevs som ett resonemang som ligger nära lärarnas egen historieanvändning. Den intrig som bedömarna tolkade att eleven för fram i svaret, bekräftade deras egen uppfattning om det förflutna, och Sven kände även igen historieanvändningen i sin egen undervisning.

Sven: Ja, det är väl så att det är ett, där är ett historiskt samband, svälten är rätt, många svenskar, sen är det helt, alltså... använder kunskapen på rätt sätt. Eleven verkar ha förstått, ja vilken fördel det var att USA kunde öppna sig för svenskar under 1800-talet och att det nu kan bli omvända förhållanden till den situation som är nu, eller i scenariot. Eleven har förstått, använt sig av sina historiska kunskaper, för att applicera det på en ny tid.

Olle: Denna tycker jag är glasklar. Det är en väldigt enkel tanke. Alltså lite bättre formulerad så kunde det varit i vilken debattartikel som helst. Det är ju inget fel på den.

Sven: Det är ju ett exempel man, eller åtminstone jag själv, använder i klassrummet när vi diskuterar flyktinginvandring.

Olle: Det implicerar också att personen har inlevelse, en historisk inlevelse. "Jaha man kan använda historia så!" "[härmar något som ska föreställa en elevröst, förf. anm.], och det gillar vi också.⁶⁴³

Bedömarna i fokusgrupp två hade väldigt lätt att tolka det samband som de ansåg att svaret beskriver. Det tycktes råda en kon-

⁶⁴³ Fokusgrupp 1.

sensus mellan svaret och den möjlighet till tolkning som bedömarerna gjorde av det. Eleven har använt ett historiskt skeende som var självförklarande för bedömarerna i detta sammanhang. De fyllde också i svaret och tydliggjorde själva vad det innehåller, trots att svaret inte explicit innehåller dessa utvecklade tankar. Svaret tycktes därmed röra sig inom en historia som var accepterad av bedömarerna och lätt för dem att förstå. En tydlig tradition som tycktes säga hur det historiska skeendet skulle förstås. I första meningen ur citatet ovan kan man ana att Sven har ett bekräftande förhållningssätt till historia när han säger att eleven använder kunskapen på "rätt sätt", närmast i betydelsen att den visar vilket beslut, det vill säga sensmoralen, som är det rätta. Han följer sedan upp det påståendet genom att förklara ett moraliskt argument som han menar finns i Svar 5: då hjälptes svenskar och nu är det Sveriges tur att hjälpa andra. Argumentet tycks innebära, liksom för Olle, att eftersom svenskar fick komma till USA under 1800- och i början av 1900-talet, bör Sverige idag släppa in de flyktingar som i scenariot behöver hjälp. Sensmoralen ligger således i moraliska värden, förankrade i det förflutna, vilka sedan bildar utgångspunkt för argumentationen. Det som bekräftades hos bedömarerna i svaret var således en moralisk argumentation. Sven uttrycker i citatet också att han själv använder samma exempel i sin egen undervisning. Till sammans med uttalandet att eleven använder historia på rätt sätt bildar det en bild av en undervisning som handlar om att eleverna ska lära sig att använda moral och mönsterberättelser utifrån en tydlig och förankrad historia, dess värderingar och berättelser. Eleven förväntas visa önskvärda värderingar. Att Olle tyckte att tanken, eller sensmoralen och intrigen, i svaret var glasklart förstärker ytterligare bilden av ett svar som appellerade till en väl etablerad berättelse hos bedömarerna i fokusgrupp 1. När Olle menade att eleven genom svaret även visar prov på historisk inlevelse, blir det tydligt att svaret också tolkas som att det rör sig inom en etisk utgångspunkt, vilken stämmer med hans egen. Svaret uttrycker egentligen inte någon historisk inlevelse, utan tolkades av bedömarerna som att eleven menade att Sverige är skyldigt att handla moraliskt

eftersom svenskar en gång tagits emot i USA. Tolkningen av svaret är rimlig, men vilken moral som avgör ställningstagandet är trots allt inte explicit uttryckt i svaret, utan fanns i bedömarnas tolkningar.

Det konventionella svaret, Svar 2, bekräftade också bedömarnas förhållningssätt till det förflutna. Berättelsen i svaret är mer koherent och underbyggd och gav därmed sällan upphov till att bedömarna kände ett behov av att fylla i tankeluckor. Snarare tycktes det konventionella svaret stå för sig självt och bekräftade, utan resonemang om vad det betyder, bedömarnas uppfattning om det förflutna. Ymer:

Just det här med lärdomar. Att man återkommer med det i sitt resonemang. Hur många blev inte dödade under andra världskriget kommer också med. Och att Sverige var neutralt och att det kan få konsekvenser om vi ställer oss på fel sida. Alltså då har man ju gjort en, både en tänkbar fortsättning på utvecklingslinjen men också välutvecklade hänvisningar till det förflutna. Just det här med hur vi ska agera. Att vi inte ska göra om misstaget igen. Att vi agerade för sent under andra världskriget och att vi inte ska göra det igen. Elevsvar två sätter jag ett A på.⁶⁴⁴

Ymer tvekade aldrig om svarets kvalitet eller dess sensmoral och intrig. Svaret bekräftar Ymers uppfattning om det förflutna. Det är inte underbyggnaden med en realhistoria, vilken bygger en intrig, som han valde att berömma. När Ymer resonerade om de historiska hänvisningarna i svaret, svarets underbyggnad, fick de istället sin kvalitet genom att de uttryckte samma sak som sensmoralen, inte för att de realhistoriskt underbygger den. Återigen uttrycktes historiens lärdomar som en meningsfull helhet, där möjligheten till tolkningar och ett omprövande förhållningssätt till historia får underordna sig en traditionell och fastlagd intrig och sensmoral. Det förflutnas lärdomar uppfattas

⁶⁴⁴ Se Ymer enskild bedömning vid betygsliknande bedömning.

som att om vi bara tolkar dem på rätt sätt, pekar det förflutna ut vår orientering mot framtiden. Ett sådant bekräftande förhållningssätt till svaret gjorde att dess sensmoral hos flera av bedömarena beskrevs som viktigare för kvaliteten i svaret än uppbyggnaden av intrigen, det vill säga berättelsens konstruktion. De etiska lärdomarna uppfattades som det viktiga att ta hänsyn till, och de historiska skeendena ansågs mer bevisa dessa lärdomar, än att de utgjorde byggstenar i en berättelse eller argumentation. De tolkades på det sättet snarare som självförklarande delar av sensmoralen än som argument.

Thomas lade sensmoralen i det konventionella svaret klarare mot framtiden. Argumentet hämtades inte lika tydligt i det förflutnas lärdomar utan i något som måste ses som en gemensam uppfattning mellan Thomas och svarets innehåll om att det kommer att gå bra. Det innebar att de historiska argumenten hamnade i skymundan och att det samtida ekonomiska istället blev bärande för svarets intrig hos Thomas. Han resonerade mindre om historiska lärdomar, och argumenterade mer för att problemet ”helt enkelt måste lösas”, som han uttryckte det.⁶⁴⁵ Det var en etisk utgångspunkt som styrde uppfattningen och gjorde berättelsens sensmoral till det viktigaste – det vill säga att detta problem måste lösas genom att flyktingarna får komma till Sverige. Det är den, enligt Thomas, sunda inställningen som eleven har till problemet, vilket sedan avgör bedömningen av kvaliteten på elevens argumentation.

Jag stryker under fakta, Storbritannien och plats. ... Nu stryker jag under resonemanget med fler skattebetalare. Stryker jag under vallonerna. Ehh. Sådär. Den här var ju väldigt bra och tar eller har väldigt många olika anledningar som dels historiska, men även nutidsmässiga, och kommer in på ekonomiska faktorer också och att det inte är en kostnad i längden men att det är en kostnad just nu och att det kan vara besvärligt just nu så att det är ju inte oproblemiskt att ta in invandrare, men har

⁶⁴⁵ Se Thomas enskild bedömning.

en väldigt sund inställning till att i längden kommer det att fungera och kan argumentera för detta och det tyckte jag var väldigt bra.⁶⁴⁶

Det som beskrivs som kvalitet i svaret är alltså inställningen till problemet, och inte hur intrig och underbyggnad med hjälp av historiska exempel byggs ihop och förstärker varandra. Med en klar uppfattning om vad det förflutna har lärt oss, och en tydlig bekräftelse av historia, och hur vi måste agera, tog hans argumentation istället sin utgångspunkt i samtiden med siktet mot framtiden.

De bedömare som gav det retoriska svaret, Svar 6, ett gott omdöme gav också uttryck för att svaret motsvarade en sensmoral som de med lätthet kunde identifiera sig med och förstå. Det gjorde att de själva, liksom i fallet med det öppet jämförande svaret, kunde göra egna inferenser och på så sätt underbygga svaret. Sara:

... den [eleven som har skrivit det retoriska svaret, förf. anm.] kopplar vagare till historia. Det finns kopplingar och de är helt riktiga, kanske drar eleven lite väl stora växlar på dem, men försöker göra kopplingar till historien och sen argumenterar den för varför det kan bli positiva konsekvenser för Sverige, och har i det en framtidsvision. Ahhh vad svårt. Sexan är vagare, men mer visionär. Tvåan och trean är tydligare i sina historiska exempel, de underbygger sina svar tydligare. Beroende på kunskapskravet ... nu får jag själv besluta. Det finns nyanser i detta svar, sex, som inte finns i de andra, till exempel att det låter enkelt, men ... Eleven är medveten om att ska detta gå att genomdriva så måste man skapa en vi-känsla kring detta och att detta blir bra, och detta handlar om vilket samhälle vi vill skapa och inte om en kortsiktig ekonomisk vinst, och att det handlar om en värdering, det gör det ju i de andra två också, men värderingen är tydligare här. Och så finns det en mer generell argumentering. Sexan blir bäst hittills.⁶⁴⁷

⁶⁴⁶ Se Thomas enskild bedömning.

⁶⁴⁷ Se Sara enskild bedömning.

Trots att underbyggnaden upplevdes som svagare i svaret ansåg Sara att hon tydligare kunde förstå hur och varför historia används. Underbyggnaden, trots dess vaghet, samverkar således med intrigen och sensmoralen i berättelsen, och Sara kunde därför lätt identifiera och sympatisera med svarets sensmoral, vilket gjorde att det inte störde henne så mycket att underbyggnaden inte är helt tydlig. Svaret appellerade till en uppfattning Sara hade om hur det förflutna bör användas moraliskt och då räckte det med, som Sara själv uttryckte det, vagare kopplingar till historien för att trots allt bedömas som det bästa svaret. Trots att både det konventionella svaret, Svar 2, och det kontroversiella svaret, Svar 3, enligt Sara är underbyggda med fler och tydligare exempel menade hon att det retoriska svaret som helhet har en högre kvalitet. Utifrån Saras resonemang blir det tydligt att hon sympatiserade mer med det retoriska svarets sensmoral och intrig och därför hade lättare att förstå underbyggnaden, som hon menade byggs upp med en mer ”generell argumentering”, vilken fungerar eftersom intrigen och sensmoralen är lätta att förstå för Sara.

Historiska berättelser byggs av språk och retorik, och dessa byggs i sin tur upp av ord, uttryck och meningar. I dessa finns inte bara symboler för explicita meddelanden, utan också kultur i vid bemärkelse, men också ett ämnes kultur förmedlat via språk. Historia har ett eget språk, och ett eget sätt att uttrycka sig. Språket kan således bekräfta både kultur i vid bemärkelse och ett ämnes kultur.⁶⁴⁸ Vid ett flertal tillfällen gjorde bedömarna också språkliga iakttagelser. Dels kommenterades olika enkla språkliga aspekter som till exempel ordval och begreppsanvändning, dels mer genomgående språkliga aspekter som retorik, svarens språkliga stringens eller den kausala uppbyggnaden i svaren.

En del bedömare kommenterade särskilt enstaka ordval i en del svar. Kommentarererna handlade då om ord som uppfattades ha en negativ etisk innebörd. Ymer fastnade till exempel på ordet mängd och uttrycket arga immigranter i det kontroversiella svaret, Svar 3:

⁶⁴⁸ Coffin, C, 2006.

Det är ju så mycket runt omkring [i negativ bemärkelse om det kontroversiella svaret, förf. anm.]. Att ordvalen är konstiga, då blir det att man fastnar, *mängd*, att vi släpper in *hur många som helst, arga immigranter*.⁶⁴⁹

Ymer reagerade också på ordvalet ”utlänningar” i det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9, och uttryckte i samband med bedömningen av det att han reagerade på ordvalet ”i rätt många av de här uppgifterna”, och menade rimligen elevernas svar och elevernas ordval i dessa.⁶⁵⁰ Ordvalen slog an en ton som bekräftade ett förhållningssätt till historia hos Ymer. Orden gav honom negativa associationer.

Begreppet flykting, vilket flera av svaren innehåller, var ett begrepp som bedömnarna uppskattade som att det höjde kvaliteten på ett svar, och bekräftade således bedömnarnas uppfattning om vad ett svar faktiskt borde innehålla.⁶⁵¹ I fokusgrupp tre diskuterades vilket av det pliktetiska svaret, Svar 1, och det realpolitiska svaret, Svar 8, som hade högst kvalitet. Karin argumenterade då för att begreppet flykting fanns i det realpolitiska svaret och inte i det pliktetiska, vilket, enligt henne, gav det realpolitiska svaret en högre kvalitet.

Han använder ju också på ett ställe flykting till exempel [det realpolitiska svaret, förf. anm.]. Vilket inte elevsvar ett [det pliktetiska svaret, förf. anm.] alls använder utan bara använder afghaner och finnar.⁶⁵²

Överlag pekade bedömnarna på begreppsanvändning som något som bekräftade deras uppfattning om historia och som därför förbättrade elevsvarens kvalitet, men Eva förde också ett resonemang kring begrepp för att avfärda det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9.

⁶⁴⁹ Enskild bedömning Ymer.

⁶⁵⁰ Enskild bedömning Ymer.

⁶⁵¹ Fokusgrupp 3.

⁶⁵² Fokusgrupp 3.

Här har ju eleven fullständigt missuppfattat vad ta emot flyktingar och krig ... Till att börja med så tog vi emot flyktingar under andra världskriget även om det inte var någon mängd som vi kan vara stolta över. Men det är ju, nå den har inte alls förstått vad krig är eller vad ta emot flyktingar är, eller vad migration är.⁶⁵³

Citatet tyder på att Eva inte kan förstå svarets sensmoral och intrig och därmed blir också begreppsanvändningen obegriplig för henne. Begreppen bär hos henne färdiga sensmoraler, och när de används för att bygga berättelser med för henne okänd intrig och oetisk sensmoral, så förstår hon dem inte. För Eva räcker det inte att eleverna har använt begrepp för att det ska räknas som något förtjänstfullt, begreppen måste också användas så att de fyller en mening i en intrig och sensmoral som uppfattas och förstås av henne. De tycks, i denna situation, säga henne att krig leder till flyktingar (intrig), vilka måste hjälpas (sensmoral). Det är intressant eftersom begreppen i sig därmed tycks rymma berättelser för henne. Sådana uppfattningar gör kanske också att ordet utlänning ger negativa associationer hos en del bedömare. Begreppet flykting bär däremot snarare en positiv konnotation för dem.

En retorik som lärarna uppskattade var nyanseringen. Rüsens genetiska berättelser kännetecknas bland annat av nyansering genom att ta upp både kontinuitet och förändring över tid. Rösen förespråkar också flera perspektiv i historiska framställningar.⁶⁵⁴ Nyansering och olika perspektiv är lätt att tolka som att historia provas och utsätts för avgörande perspektivbyten av intriger. Sådant som skulle kunna säga emot den tes man driver. Det var inte så lärarna använde begreppet nyansering när de bedömde svaren.

Såväl vid de enskilda bedömningarna som i fokusgrupperna återkom förvisso flera av bedömarna till att svar som innehöll fler

⁶⁵³ Enskild bedömning Eva.

⁶⁵⁴ Rösen, J, 2004 i Seixas, P. (red) 2006 och Rösen, J, 2007 i Cajani, L. & Ross, A. (red), 2007.

perspektiv eller som var nyanserade rymde en högre kvalitet.⁶⁵⁵ De svar som bedömarna då pekade på och jämförde med varandra var det konventionella svaret, det kontroversiella svaret, det retoriska svaret och det realpolitiska svaret. Det konventionella, det retoriska och det realpolitiska var då svar som ansågs vara mer nyanserade eller innehålla fler perspektiv eller vara mer nyanserade än det kontroversiella svaret. Den nyansering en del bedömare såg i det konventionella svaret handlade om att det i svaret framgår vad som har hänt när Sverige haft invandring som vallonerna eller i samband med samarbete med Hansan, men också hur Sveriges restriktiva flyktingpolitik drabbade människor i början av andra världskriget. I fokusgrupp ett diskuterades svaret som ett exempel på ett svar som beskriver det förflutna ur olika perspektiv.

Olle: Jag tycker den är tudelad. Den är jättebra, för å ena sidan använder den hur positivt det kan bli om man gör som man gjorde vid de tillfällena i historien, och hur det kan bli om man inte gör någonting och då använder hon historien också där. Och då använder hon andra världskriget där, himla bra. Och argumenterar för ... Tyder på en väl utvecklad analysförmåga och historisk kunskap.

Den nyansering Olle pekar på, och använder ordet tudelad för, är ett sätt att retoriskt stärka intrigen i berättelsen. Positiva exempel räknas upp som en konsekvens när invandrare har kommit till Sverige, och negativa exempel räknas upp som en konsekvens av att Sverige inte har tagit emot invandrare. Den underbyggnaden stärker sensmoralen i svaret och nyanserar snarare bilden av Sverige som migrationsland och inte det beslut, att ta emot så många flyktingar som möjligt, som tagits i svaret och vilka konsekvenser det kan få.

Även efter att bedömarna hade satt sina individuella omdömen efter fokusgruppens samtal, diskuterades svaret. Nu försökte

⁶⁵⁵ Enskilda bedömningar Ymer, Lars, Elias, Karl, Lisa, Karin, Eva, samt fokusgrupp 1 och 3.

gruppen komma fram till gemensamma omdömen för de olika svaren som hela gruppen kunde acceptera:

Ymer: Tvåan [det konventionella svaret, förf. anm.] är väl A?

Olle: Vi sätter ett A. Det är ju komplexa samband. Det är lik-som på båda hållen. Positivt och negativt. Och det är väl underbyggt.

Ymer: Hänvisningar både till det förflutna och nuet. Och även till framtiden.

Olle: Tipp topp.

Sven: Går till och med förbi kraven.⁶⁵⁶

Återigen lyfts en nyansering i svaret som innebär att Sveriges migrationshistoria lett till både positiva och negativa konsekvenser för flyktingarna. Sven inser att Olle hänvisar till en nyansering som inte finns med i kunskapskravet, men väljer att uttrycka det som att svaret till och med går ”förbi kraven”, vilket måste tolkas som att svaret faktiskt innehåller en historieanvändning, vilken är bättre än det kunskapskravet lyckas fånga in. Samma fokusgrupp, fokusgrupp två, diskuterade lite senare det kontroversiella svaret och återkom då till en liknande diskussion. I den diskussionen återkommer just avsaknaden av något i kunskapskravet som lyfter olika perspektiv.

Olle: Svar tre. Vad säger vi om honom?

Sven: Alltså jag då ... tyvärr då ... måste också säga att jag tycker det här är rätt så komplexa samband.

Olle: Du är skeptisk Ymer?

Ymer: Amen det är ju för att jag ...

Olle: Men det är väl, väl underbyggt och väl utvecklat?

Ymer: Mmmm.

Olle: Har en tänkbar fortsättning på sin utvecklingslinje och motiverar sina resonemang med välutvecklade och väl underbyggda ... Nä det kan inte bli annat än A.

⁶⁵⁶ Fokusgrupp 1.

Ymer: Det är fler perspektiv och exempel i svar två.

Olle: I trean är inte det där dubbelbottnade. Med plus och minus. Här är det ju bara nackdelarna. Jag skulle vilja ha nyanse-rad eller problematiserad på A-nivå, det är en god kunskap. Eller olika perspektiv. Jag vill att eleven ska kunna visa att det finns olika perspektiv och sedan att den väljer, jag ser att det finns olika möjligheter men jag väljer den här därför att...

Ymer: I religionskunskap finns väl den kunskapen? Olika perspektiv.

Olle: Mmm, Ymer vill ha ett C på den där [Det kontroversiella svaret, förf. anm.]. Men vi är två som vill ha A.

Fokusgruppen är överens om att det konventionella svaret håller en högre kvalitet än det kontroversiella, tack vare de olika perspektiven. När de skulle sätta omdömen på svaren var de inte längre överens. Sven och Olle menade att det kontroversiella svaret, liksom det konventionella, håller hög kvalitet i förhållande till kunskapskravet, medan Ymer ville använda perspektiven i det konventionella svaret för att också ge det svaret ett högre omdöme än det kontroversiella. Istället för att utgå från de uppsatta kriterierna, kunskapskravet i det här fallet, utgick han från antaganden om att det förflutna är beskaffat och bör beskrivas på ett särskilt sätt. Det svar som bekräftade hans uppfattning om det förflutna borde också premieras med ett bättre omdöme, tycks han ha menat. Sven, men framför allt Olle, höll sig vid bedömningen striktare till bedömningskriterierna för uppgiften, och hade lättare för att bedöma svaret utifrån de uppställda kriterierna. Det är inget som framgår i källmaterialet, men Ymer skulle kunna ha tolkat ”komplexa samband”, vilket efterfrågas i kunskapskravet på A-nivå, som nyanse-ringar. I så fall blir hans åsikt att svar 2 ska ha A och svar 3 C lättare att förstå.

När bedömarna letade efter olika perspektiv och nyanseringar i svaren, var det inte alltid samma typ av perspektivskifte de berömde. Perspektivskiftet i det konventionella svaret, som får beröm i fokusgrupp ett, innebär att eleven i sitt svar vill visa vad som å ena sidan händer om man släpper in flyktingarna och å andra si-

dan vad som händer om man inte gör det. Det innebär att berättelsens sensmoral och intrig inte får olika perspektiv, den tes som genomgående drivs är att det förflutna har visat att beslutet att släppa in flyktingarna är det beslut som är rätt, och på det sättet är berättelsen en koherent mönsterberättelse. De olika perspektiven som fokusgrupp ett berömmar handlar med andra ord om att stärka samma sensmoral och intrig i berättelsen. Vid den enskilda bedömningen jämförde Ymer, som i fokusgrupp ett ville ge svaret det bästa omdömet, svaret med det retoriska svaret för att hitta kvalitativa skillnader mellan dem. Han menade då att det konventionella svaret innehåller både positiva och negativa perspektiv, medan det retoriska svaret enbart innehåller positiva perspektiv. Han efterlyste därför negativa konsekvenser av migration i det retoriska svaret för att det ska hålla samma kvalitet som Svar 2. Ett sådant perspektiv hade emellertid stört sensmoralen och intrig i det retoriska svaret. De negativa perspektiven i det konventionella svaret tar upp negativa konsekvenser av utebliven migration till Sverige och inte av migration till Sverige, vilket gör att det perspektivet passar den intrig som byggs upp i det svaret. Det tycks därmed som att Ymer använder en redan etablerad sensmoral om Sveriges migrationshistoria när han pekar på det konventionella svarets nyantering och de andra svarens tillkortakommanden. En berättelse vars intrig visar de negativa konsekvenserna när Sverige har fört en mer restriktiv flykting- och invandrapolitik, och de positiva konsekvenserna när Sverige har fört en mer generös flykting- och invandringspolitik.

Den nyantering som många av bedömarna tyckte sig finna i det konventionella svaret stärkte alltså berättelsens intrig. När det retoriska svaret berömdes för att vara nyanterat eller ha flera perspektiv förlades den nyanteringen istället mot framtiden, att konsekvenserna av beslutet i svaret beskrivs som utmanande, men också att det handlar om att stå upp för värderingar och moral. Sara såg till exempel sådana förtjänster i det retoriska svaret. Åter till hennes uttalande om svaret.

Det finns nyanser i detta svar, sex, som inte finns i det andra [det konventionella svaret, förf. anm.], till exempel att det låter enkelt, men ... Eleven är medveten om att ska detta gå att genomdriva så måste man skapa en vi-känsla kring detta och att detta blir bra, och detta handlar om vilket samhälle vi vill skapa och inte om en kortsiktig ekonomisk vinst, och att det handlar om en värdering, det gör det ju i de andra två också [det konventionella och det kontroversiella svaret, förf. anm.], men värderingen är tydligare här. Och så finns det en mer generell argumentering. Sexan blir bäst hittills.⁶⁵⁷

Återigen handlar den nyansering, som bedömaren pekar på, om att stärka intrigen och sensmoralen i svaret, det vill säga att det är en plikt att hjälpa flyktningarna.

De gånger bedömningsaspekter som nyanser eller perspektiv nämndes i samband med att det kontroversiella svaret bedömdes var det istället för att kritisera svaret som alltför negativt eller ensidigt. ”Man problematiserar inte, man ser det bara ur ett perspektiv, det är bara negativt. Det är inte så. Ingenting om att arbetskraftsinvandringen behövdes”, uttryckte Karl det som.⁶⁵⁸ Lisa uttryckte det som att exemplen i svaret förvisso är riktiga i sig, men att när de sätts ihop och samtliga endast är negativa gentemot stor flyktinginvandring blir berättelsen inte sann eftersom den blir alltför ensidig.⁶⁵⁹ Det är ett intressant uttalande eftersom sanningen, enligt uttalandet, inte finns i realhistoria och berättelsens koherens utan i historieanvändningens intrig och sensmoral.

Vad som räknades som nyansering eller olika perspektiv rådde det ingen enighet kring. Det konventionella svaret berömdes för att det visar två delar av den svenska migrationshistorien. Nyanseringen hittades i beskrivningen av det förflutna. Det retoriska svaret fick beröm för att det nyanserar problemen som kan uppstå när det kommer många flyktingar på en gång, men också för att

⁶⁵⁷ Enskild bedömning Sara. Se även fokusgrupp 2 där andra bedömare tar upp samma förtjänster för svar sex och får medhåll av Sara.

⁶⁵⁸ Enskild bedömning Karl vid betygsliknande bedömning.

⁶⁵⁹ Enskild bedömning Lisa.

svaret är visionärt och tydligt med att det går att lösa dessa problem. Nyanseringen hittades i beskrivningen av framtiden. I båda fallen stärker emellertid nyanseringen sensmoralen i svaren, vilken är positiv till att ta emot flyktingarna, i berättelserna. Det kontroversiella svaret, som ofta ingår i diskussionerna kring perspektiv och nyansering, fick däremot nästan aldrig beröm för att det innehåller perspektiv eller nyanser. Kanske Elias hjälper oss att förstå varför det inte framkommer nyanser i det kontroversiella svaret när det bedöms.

Svar två, sex och tre [det konventionella, det retoriska och det kontroversiella, förf. anm.] är bra för att det är resonemang. Två och sex ur olika synvinkel mer, så de är bättre. Jag tycker att resonemanget i tvåan är mer fullständigt än i sexan. Framför allt att man kan se det ur olika synvinkel, det finns resonemang i flera led, du anspelar på de mänskliga rättigheterna, du har flera historiska exempel med vallonerna och Hansan, och du ser poängen med historia och historiebruk, varför vi använder historia, det väger, eller det ger en insikt. I sexan finns också poängen med mänskliga rättigheter och olika perspektiv, men ser mer från bara en sida tycker jag. I trean finns också ett resonemang, men det är mer vinklat, här finns ett tydligt ställningstagande, men det är ju direkt markerat att det är ett negativt ställningstagande, hade denne kunnat bolla litegrann, att bolla mot att hitta positiva saker med invandring under historien så hade den lyft betydligt, men det tycker jag inte att den gör.⁶⁶⁰

Det är här den intrig som byggs upp i det kontroversiella svaret och den sensmoral det innehåller, som gjorde det svårt för bedömare att se nyanser i det svaret. Elias upplevde svar tre som vinklat, och att det därmed saknar nyanser, att eleven, för att nyansera svaret, skulle behöva exemplifiera med positiva saker med invandring i sitt svar. I det konventionella svaret, som han lyfte som det bästa svaret, inte minst för att det beskriver ur olika perspektiv, be-

⁶⁶⁰ Enskild bedömning Elias.

skrivs det inga negativa konsekvenser av invandring till Sverige, men detta störde inte Elias. Kravet på nyansering tycks således vara starkt kopplat till den sensmoral som drivs i svarens berättelser. Är det en sensmoral som utmanar bedömarens krävs det en tydlig nyansering av svarets sensmoral och den intrig som för fram svaret. Utmanar inte sensmoralen kan olika perspektiv och nyansering handla om andra saker än att nyansera sensmoralen och intrigen i svaret, till exempel att visa hur det har gått när man inte följt det förflutnas råd, eller att nyansera framtidens utmaningar. Det kontroversiella svaret tycks vara ett svar, där nyansering av sensmoralen och intrigen i svaret krävdes av flera bedömare. Endast Mikael berömde det kontroversiella svaret för att beskriva olika perspektiv:

Den här med ska inte ta emot flyktingar är intressant. För här är lite referenser bakåt, tyskarna fick de bra jobben. Och ett framtidsscenario som inte alls är bra som målas upp här och tillhör man den gruppen som inte vill ta emot flyktingar så tar man fram de argument som finns här: skatt, socialbidrag, arbetslöshet och att konflikter skapas. Brotten mot invandrare. Det är lite olika perspektiv här.⁶⁶¹

Mikael är tydlig med att han använder ett omprövande förhållningssätt till historia, när han skapar distans till svaret genom att inledningsvis säga att "tillhör man den gruppen som inte vill ta emot flyktingar så argumenterar man så här". Han tydliggör därmed att svaret ska bedömas utifrån argumentationen. Han hittar därefter också olika perspektiv i svaret, som inte ifrågasätter dess sensmoral, utan mer handlar om att svaret innehåller olika samhälleliga perspektiv som problematiseras för att stärka svarets intrig och sensmoral. Mikael har vi skäl att återkomma till som en omprövande bedömare.

Sammanfattningsvis använde lärarna i sina bedömningar flera uttryck för att de är historia. En del historiska skeenden tol-

⁶⁶¹ Enskild bedömning Mikael.

kades tydligt på ett särskilt sätt. Svar fem, det öppet jämförande, appellerade till den svenska emigrationen till USA, vilket för alla bedömare var en självklar historieanvändning. När samtliga bedömare med lätthet förstod historieanvändningen tycktes det handla om svar som rörde sig inom en traditionell skolhistoria, och när historiska skeenden användes för att underbygga intriger och sensmoral som i denna tradition är kopplade till händelserna. På det sättet framgår det också att intriger och sensmoral som bär önskade värderingar också lättare förstods av bedömarena.

Att som bedömare göra historia

Några svar innebar att bedömarena utmanades av deras intriger och sensmoral. Särskilt gällde det Svar 3, det kontroversiella svaret. När några av bedömarena blev utmanade började de förhandla med svaren. Denna process inleddes med att de gav uttryck för tveksamhet eller resonerade på ett motsägelsefullt sätt, som inte med lätthet lät sig följas. När bedömarena uttryckte tveksamhet började de tydligare reflektera, tempot i bedömningarna gick ner och argumentationen blev tydligare. Förhandlingen med svaret innebar en tydligare vilja hos bedömaren att förstå och se kvaliteter i ett svar de egentligen inte förstod eller sympatiserade med. I fokus i avsnittet är framför allt den kolumn i analysmodellen som beskriver att vara och göra historia. Det är främst de begrepp som belyser att göra historia som är av intresse i detta avsnitt. Sålunda beaktas i vilken grad bedömarena omprövar egna tolkningar av det förflutna, i vilken utsträckning de kan distansera sig från svarens intrig och sensmoral, och om de själva kan se dagens värderingar i olika perspektiv.

De bedömare som skulle komma att förhandla med det kontroversiella svaret, för att sedan ompröva sin egen uppfattning om det förflutna började med att, genom att förhålla sig till kriterier för kvalitet, skapa distans till svarets sensmoral. Jimmy:

Men orsaksresonemanget är tydligare i trean än i tvåan [i det kontroversiella svaret jämfört med det konventionella svaret,

förf. anm.]. Jag tycker det, men det är ju lite problematiskt eftersom att det känns som att det är en sverigedemokrat som skrivit det. Men om man tittar bara på hur den för fram orsakerna så är den starkare.⁶⁶²

Jimmy säger här högt för sig själv att det är problematiskt när han ser kvaliteter i det kontroversiella svaret, och ställer, liksom de bedömare som bekräftade sin egen uppfattning om historia, svaret i förhållande till det konventionella svaret. Genom att fokusera på begrepp och färdigheter som till exempel orsaksresonemang så kunde Jimmy sedan börja bedöma det kontroversiella svaret utifrån kriterier och ett omprövande förhållningssätt. Han konstaterade lite senare om det kontroversiella svaret att:

Denna här med lite orsaksmarkörer hade man kunnat lyfta med en helt annan kvalitet än den texten [det konventionella svaret, förf. anm.] sen är det kanske inte pk att tycka att den här texten är bra. Det är väl det som är problemet med den.⁶⁶³

Jimmy har nu gått ifrån en känsla av att det är fel att ge svaret en god bedömning och inriktar istället sin bedömning helt på de färdigheter som han menade att det kontroversiella svaret eventuellt innehåller. Jimmy var därmed, efter att han hade skapat distans till svaret först, väldigt tydlig med sin kommunikativa etiska utgångspunkt; det är de uppställda kriterierna, det vill säga kunskapskravet och uppgiftsformuleringen, som ska användas för att bedöma svaret, även om det etiska innehållet och slutsatserna i svaret upplevdes som olustiga för honom själv. De andra bedömare som förhandlade med det kontroversiella svaret och sedan lät sin egen uppfattning om det förflutna utmanas, var inte lika tydliga som Jimmy med varför svaret fick dem att börja ompröva sin egen uppfattning om det förflutna. Istället började de en förhandling med svaret, där de letade efter kvaliteter i svaret utifrån kunskapskravet

⁶⁶² Ensild bedömning Jimmy.

⁶⁶³ Ensild bedömning Jimmy.

och berättelsens koherens, källanvändning och underbyggnad. Dessa bedömare särskilde explicit för sig själva mellan åsikter och underbyggda argument. Elias hade tidigare i sin enskilda bedömning låtit ontologiska uttryck, som att slutsatserna i svaret inte stämmer och en etik som inneburit att svaret har fel värderingar, avgöra svarets kvalitet. Senare i den enskilda bedömningen började han emellertid en förhandling med svaret. Han noterade fortfarande de värderingar han inte sympatiserade med och menade att eleven drar felaktiga slutsatser, men gav nu uttryck för att han anade att det finns kvaliteter i svaret. Det tvingade fram följande förhandling hos honom.

Okej. Här är mycket värderingar, men det finns ändå en historisk motivering till en hel del saker här. Ett ställningstagande. En viss vinkling, det plockas fram historiska exempel, men det är just de historiska exempel som leder till problem, alltså ett visst urval, ser bara en sida av själva händelsen. Mmm, detta är inte underbyggt, att brott mot invandrare ökade, det är en allmän föreställning. Belyser problematik med nynazism och åsikter, och sen kommer lite ideologi in i det hela. Hänvisar mycket till den ekonomiska situationen. Har lite grann snurrat ihop arbetslöshet och socialbidrag. Mmm. Här finns ju en poäng, han försöker motivera ett avståndstagande genom att vi inte kan behandla dem på ett schysst sätt och att de kommer att bli arga och inte kunna fixa livet här och så, sen fattar jag inte de rasbiologiska tankarna. Alltså här finns en hel del bra grejer här faktiskt, för här finns ett resonemang han försöker underbygga.⁶⁶⁴

Trots Elias tidigare fokus på svarets brister, handlade hela senare delen av resonemanget om att det kontroversiella svaret trots det besitter en viss kvalitet. Han startade, liksom övriga bedömare, med att distansera sig från svaret genom att konstatera att det innehåller många värderingar, men fastslår redan i bisatsen att svaret har kvalitet. Därefter gick han igenom alla brister svaret har och

⁶⁶⁴ Enskild bedömning Elias.

avslutade trots det med att svaret innehåller kvaliteter. Istället för att söka svarets förtjänster, söker bedömare i det här fallet svagheter i elevsvaret, men menar att det trots alla dessa brister ”faktiskt”, som han själv uttrycker det, innehåller kvalitet. Det är inte lika lätt att förstå, som i fallet med Jimmy, vilka verktyg Elias använder för att hitta dessa kvaliteter, men det tycks som att han uppskattar att eleven har en tydlig sensmoral i sin berättelse och underbygger denna, samtidigt som han vänder sig mot det ensidiga urvalet. De metodiska uttrycken Elias hittade i svaret, en koherent berättelse med en tydlig sensmoral, ställde han till sist över den känsla han hade om att berättelsen inte stämmer med verkligheten och därför innehåller flera sakfel. Elevens förmåga att resonera och driva sin sensmoral genom en koherent berättelse utmanade Elias uppfattning om vilken sensmoral som faktiskt borde drivas i förhållande till uppgiften. Uppfattningen om att skolan bör stå för en viss uppfattning om det förflutna fick ge vika, när Elias till sist ansåg att svaret var bra och pekade på dess förtjänster utifrån de uppställda kriterierna i uppgiften.

En annan förhandlingsstrategi innebar att omförhandla det kontroversiella svarets sensmoral. Förtjänsterna i svaret hade bedömare redan lagt märke till, men tyckte att det trots allt kändes olustigt att ge svaret ett gott omdöme. Strategin blev därvidlag för några bedömare att omförhandla svarets sensmoral.

I svar två [det konventionella, förf. anm.] tyskar på 1100-t, 1600-talet, valloner, andra världskriget, det tyder på att eleven har förstått mer komplexa samband med jobb och människor och arbetslöshet. Och det är även på den som menar att vi inte ska ta emot flyktingar, svar tre [det kontroversiella, förf. anm.], där är också komplext. Kopplat till att inte skapa oro i Sverige, jag tycker de står sig väl även om jag hade önskat att trean... Men där finns inget aggressivt, att de som redan är här ska... Där är ingen koppling till något rasistiskt. Nä det är jättebra.⁶⁶⁵

⁶⁶⁵ Enskild bedömning Olle.

Olle jämför det konventionella svaret med det kontroversiella svaret och finner att de båda innehåller beskrivningar av komplexa samband, men att det kontroversiella svaret trots det lämnar något övrigt att önska. Med tanke på vad omförhandlingen sedan handlar om, att svaret trots allt inte är aggressivt eller rasistiskt, så är det svarets sensmoral som har varit problematiskt för honom. Därefter omförhandlas just svarets sensmoral till att tolkas som att det är välvilligt inställt och det blir därmed möjligt för Olle att ge svaret ett gott omdöme.

Sara tog genom hela sin bedömning av det kontroversiella svaret avstånd från svarets sensmoral, men utgick samtidigt från en kommunikativ etik under hela tiden, genom att tydligt förhålla sig till de kriterier som fanns till uppgiften. Sara började med att beskriva förtjänster i svaret.

Den här eleven gör ju också, beskriver samband mellan Sveriges migrationshistoria och samtid och den beskrivna situationen. Ehh och har också ett framtidsperspektiv om än inte lika tydligt.⁶⁶⁶

Jämförelsen hon gör är, som så många andra, med det konventionella svaret, och hon konstaterar att de har likvärdiga kunskapsuttryck. Först därefter tar Sara avstånd från svarets sensmoral som hon säger, och gör citationstecken med fingrarna i luften, har ”fel åsikter”, men fortsätter sedan om det kontroversiella svaret:

... resonemangsmässigt håller sig eleven till sin tes hela vägen, exemplifierar och använder historia och tar en standpunkt jag inte på något sätt tycker är trevlig eller rätt, men det är ju ett sätt att argumentera...⁶⁶⁷

⁶⁶⁶ Enskild bedömning Sara.

⁶⁶⁷ Enskild bedömning Sara.

Här ger Sara uttryck för att historiska berättelser är en konstruktion, och att det också innebär att det inte kan råda en uppfattning om det förflutna i konsensus. Konflikt och olika tolkningar måste få råda. Svaret följer de metoder och den uppbyggnad hon anser att man kan kräva av en elev i årskurs nio. Hon valde att ompröva sin historia när hon såg bortom sina åsikter och hittade kvaliteter i det kontroversiella svaret. Därefter analyserade hon svarets sensmoral grundligt och uttryckte återigen en distans till svaret.

... det är en egoistisk synpunkt... vi ska se till av vi klarar oss här och inte skapa kaos. Man accepterar att nazismen finns och sätter det över att nazismen bör bekämpas, och det är en prioritering som känns osympatisk, milt uttryckt.⁶⁶⁸

Saras kritik handlade inte om svarets uppbyggnad eller förhållande till realhistoria, utan endast om etiken i svaret. När hon åter hade skapat egen distans till svaret vidtog dock en skarpare bedömning av realhistorien i detta. Hon ifrågasatte huruvida svenskar kände sig orättvist behandlade av Hansan och menade att om det inte stämde så skulle hon kunna "ifrågasätta sakkritiskt", som hon uttryckte det. Sara gav uttryck för att det hade varit skönt att kunna ifrågasätta svarets kvalitet genom att kunna sticka hål på underbyggnaden. På det sättet var hon samtidigt tydlig med sin kommunikativa etiska utgångspunkt, har svaret kvalitet efter de uppställda kriterierna ska det också ha ett gott omdöme, trots att hon inte alls kunde sympatisera med sensmoralen. Det blev ännu tydligare när hon senare fick tillgång till det kunskapskrav som hon skulle bedöma utifrån. Hon jämförde då det konventionella svaret med det kontroversiella och menade att:

De har en likvärdig argumentation och de använder lika många samband. Elevsvar två är i alla fall A [det konventionella svaret, förf. anm.], det smärtar mig men argumentationsmässigt är svar

⁶⁶⁸ Enskild bedömning Sara.

tre [det kontroversiella svaret, förf. anm.] lika bra och blir A.⁶⁶⁹

Några bedömare gav explicita uttryck för att känslargument i svaren inte skulle vara något underlag för bättre omdömen. Det svar som gav upphov till oro för eventuellt för hård bedömning hos en del bedömare var det kontroversiella svaret. Bedömarna uttryckte då att det var svarets innehåll och beslutet som de reagerade på. Några bedömare uttryckte explicit att de var tvungna att tänka på att inte dra ner omdömet på grund av det kontroversiella svarets sensmoral.⁶⁷⁰ Eva menade att svaret var svårt att bedöma objektivt för att, som hon uttryckte det, ”jag tycker så vansinnigt illa om själva resonemanget utifrån mina egna åsikter, och det är lätt hänt att man lägger in det i bedömningen, även om man inte får lov att göra det så är det lätt hänt”.⁶⁷¹ Andra bedömare menade att svaret gick emot skolans värdegrund, och visade att de var medvetna om det, för att sedan trots det ge svaret goda omdömen.⁶⁷² Mikael gav också implicit återkoppling till eleven bakom Svar 3 och menade att:

... det är en politiskt inkorrekt ståndpunkt att ta när man går i skolan. Och kanske, hade man haft en mer, man kan tycka att vi ska inte ta emot flyktingar och inte alls ha den bild som denna person har. Det är trots allt inte en helt historielös person som skrivit detta. Kör man den inledningen är risken att man döms redan från början.⁶⁷³

Mikael var medveten om att svaret är provokativt, och tyckte att det var synd eftersom det enligt honom innehåller kvaliteter. Han menade därför i sin bedömning att det är en olycklig inledning på svaret. En inledning som kan leda till att det får sämre omdömen än vad det egentligen bör ha. Några bedömare tog upp liknande

⁶⁶⁹ Enskild bedömning vid betygsliknande bedömning Sara.

⁶⁷⁰ Enskilda bedömningar Lisa och Eva.

⁶⁷¹ Enskild bedömning Eva.

⁶⁷² Enskilda bedömningar Åke, Mikael, Jimmy.

⁶⁷³ Enskild bedömning Mikael.

frågeställningar i sina fokusgrupper. I fokusgrupp två ifrågasatte Sara sin kollega Åke när han ville ge det kontroversiella svaret ett E och det konventionella och det retoriska svaret A, och undrade om det inte bara var en värdering från hans sida.⁶⁷⁴

Andra egenskaper i svaren som kunde väcka en del bedömares medvetna metakognitiva distans var svar som använde känslouttryck väldigt tydligt. ”Ointressant! Synd, är inget viktigt ord”, sa bland annat Jon om det pliktetiska svaret.⁶⁷⁵ Jon och Lisa var genomgående skeptiska till känsloladdade ord i svaren, vilket gjorde dem misstänksamma och deras inställning var genomgående att man inte skulle få ”höga poäng bara för att man är snäll”.⁶⁷⁶ Samtidigt gav flera bedömare uttryck för att de noterade och uppskattade känslouttryck.⁶⁷⁷

Sammanfattningsvis tycks de bedömare som omprövar sin egen tolkning av det förflutna göra det med hjälp av kriterier för kvalitet. Inte minst kunskapskravet tycks ha varit till hjälp för denna möjlighet till distans från det som uppfattas som den egna förståelsen eller den som skolans tradition påbjuder. När bedömarena befann sig i sådan distans till traditionens påbud kunde de också ge uttryck för att värderingar inte ska dra ner omdömet på elevsvaren, eller att det kontroversiella svarets problem är att det inte stämmer med dagens värderingar. På det sättet gav de också perspektiv på dagens värderingar. I nästa avsnitt detaljstuderas hur lärarna faktiskt gör när värderingarna i svaren inte är kongruenta med värdegrunden.

Att bedöma problematiska svar

Fyra elevsvar utgår från ett beslut som handlar om att antingen inte ta emot några flyktingar alls eller att ha någon form av restriktioner kring vilka flyktingar som ska få uppehållstillstånd. Svaren går sålunda mot skolans värdegrund. En värdegrund uppfattad och beskriven i den formella läroplanen som att den

⁶⁷⁴ Fokusgrupp 2.

⁶⁷⁵ Enskild bedömning Jon.

⁶⁷⁶ Enskild bedömning Lisa.

⁶⁷⁷ Fokusgrupp 1, enskilda bedömningar Thomas, Karin, Eva.

bygger på en stark tradition av kristna traditioner och västerländsk humanism. Därmed skapas en spänning för bedömarna, som å ena sidan kan ta hänsyn till den gemensamma traditionen genom skolans värdegrund och svarens sensmoral, eller distansera sig från värdegrunden genom att använda kriterier för svarens koherens och underbyggnad. Svaren som behandlas i avsnittet är det kontroversiella svaret vars intrig innehåller en oro för ett konfliktfyllt samhälle där högerextremism och rasbiologi kan få nytt fotfäste om det kommer många flyktingar på en gång, det samtida svaret där intrigen innehåller en oro för ökad arbetslöshet, det realpolitiska svaret vars sensmoral gör skillnad på finländare och afghaner samt det isolationistiskt jämförande svaret vars intrig innehåller ett resonemang som innebär att Sverige har varit neutralt förr vilket har varit framgångsrikt. Genom att inte ta emot flyktingar förhåller man sig neutral även i denna konflikt. Svaren uppfattades i olika utsträckning som problematiska av bedömarna och möttes emellanåt av ett bekräftande förhållningssätt, nära de uttryck som beskriver att vara historia i analysmodellen, och emellanåt av ett omprövande förhållningssätt, nära de uttryck som beskriver att göra historia i analysmodellen.

Det svar som utmanade samtliga bedömare var det kontroversiella svaret. Alla bedömare ägnade mycket tid åt att resonera kring detta svar. Både de bedömare som i sina resonemang kom fram till att svaret faktiskt innehöll kvalitet och de bedömare som ansåg att svaret var fullt av sakfel, en intrig som inte höll och ett beslut som var ogiltigt, tyckte illa om svarets sensmoral, det vill säga att ta emot få eller inga flyktingar. De bedömare som använde ett omprövande förhållningssätt till det förflutna i sina bedömningar började snart använda de kriterier som fanns för bedömningen av svaret och såg då till svarets koherens och intrig. Det är tydligt att de bedömare som under de enskilda bedömningarna i större utsträckning bedömde svaret utifrån ett omprövande förhållningssätt också gav svaret ett bättre omdöme än de bedömare som endast bedömde svaret uti-

från dess sensmoral och som använde ett bekräftande förhållningssätt till historia. De bedömare som utgick från ett omprövande förhållningssätt till historia när de bedömde svaret har en mindre standardavvikelse mellan sina bedömningar jämfört med dem som använde ett bekräftande förhållningssätt till historia.⁶⁷⁸ De bedömare som tydligare utgått från bedömningskriterierna har med andra ord varit mer överens om svarets kvalitet i förhållande till de andra svaren.

Tabell 9: Skillnaden mellan de bedömare som utgick från ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna när de bedömde Svar 3 och de som använde ett omprövande förhållningssätt till det förflutna.

	Bekräftande förhållningssätt	Omprövande förhållningssätt
N	7	8
Medelvärde när svaren rangordnas	6,14	7,88
Standardavvikelse	1,864	0,641

De andra tre svaren, det samtida, det realpolitiska samt det isolationistiskt jämförande svaret tycktes inte utmana bedömarna i lika stor utsträckning som det kontroversiella svaret.

Det samtida svaret, med en intrig som beskriver en framtida större arbetslöshet om det kommer flyktingar till Sverige, avfärdades explicit endast av en bedömare med argumentet att det beslut, som finns i det, och den intrig svaret bygger på är fel. Thomas menade i sin bedömning att eleven blandar ihop asylrätt med arbetslöshet och att det kan man inte göra, att det är två olika frågor, och att eleven därmed har missuppfattat uppgiften. Resten av bedömarna avfärdade snabbt svaret som ett svar med låg kvalitet och la inte mycket tid på det. Tre bedömare menade dessutom att det kausala samband som eleven bakom svaret försöker etablera, att en högre flyktinginvandring

⁶⁷⁸ Omprövande bedömare: Jon, Sara, Olle, Mikael, Jimmy, Lars, Karl, Lisa, medelvärde för Svar 3 inom denna grupp var 7,88 med standardavvikelsen 0,641. Bekräftande bedömare Åke, Ymer, Sven, Elias, Thomas, Karin, Eva, medelvärde för Svar 3 inom denna grupp var 6,14 med standardavvikelsen 1,864.

leder till ökad arbetslöshet, är direkt felaktigt, vilket också ogiltigförklarade svaret för dem.⁶⁷⁹

Det realpolitiska svaret, vars intrig gör skillnad på finländare och afghaner, samt det isolationistiskt jämförande svaret, avfärdades inte med samma lätthet av bedömarna. Under rubriken "Svar nio – ett svar beroende av förståelse i Mimesis III" i föreliggande studie framgår det att flera bedömare förvisso utmanades av beslutet att inte släppa in flyktingarna, men också förhandlade med det och ville förstå det och dess intrig. Dessa bedömare hänvisade då till en berättelse om Sveriges neutralitet och tyckte sig förstå svaret och kunde därvidlag också se kvaliteten i det. När dessa bedömare hade gjort den tolkningen tycktes hänvisningen till berättelsen om Sveriges neutralitet väga tyngre för dem när svarets kvalitet skulle avgöras, än det faktum att svaret innehöll ett beslut som stred mot värdegrunden. De bedömare som tolkade svaret utifrån neutralitetsberättelsen bedömde svaret efter kriterierna för uppgiften och letade efter historiska samband. Dessa bedömare gav Svar 9 högre omdömen under den enskilda bedömningen, än de som inte tolkade svaret utifrån neutralitetsberättelsen.⁶⁸⁰

⁶⁷⁹ Enskilda bedömare Sara, Lars, Elias.

⁶⁸⁰ Tolkade utifrån neutralitetsberättelsen: Ymer, Mikael, Sara, Åke, Elias, Lisa. Denna grupp gav Svar 9 medelvärde 3,83 med standardavvikelsen 0,983.

Ej tolkat utifrån neutralitetsberättelsen: Sven, Olle, Jimmy, Jon, Thomas, Karin, Eva, Lars, Karl. Denna grupp gav Svar 9 medelvärde 2,78, med standardavvikelsen 1,716.

Tabell 10: Skillnaden mellan de bedömare som inte förstod intrigen i Svar 9 och utgick från ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna och de som förstod intrigen och utgick från ett omprövande förhållningssätt till det förflutna när de bedömde Svar 9.

	Bekräftande förhållningssätt	Omprövande förhållningssätt
N	9	6
Medelvärde när svaren rangordnas	2,78	3,83
Standardavvikelse	1,716	0,983

Det realpolitiska svaret skiljer på de två asylgrupperna, finländare och afghaner, och i det beslut som beskrivs släpps endast den ena gruppen asylsökande in, nämligen flyktingar från Afghanistan. Någonting i svaret gjorde att bedömarna inte uppfattade det svaret som lika problematiskt som det kontroversiella svaret. Endast Thomas uttryckte i sin enskilda bedömning att svaret var etiskt problematiskt.

Nej till finnarna och ok till afghanerna, ja det kan man ju fundera på. Det är ju ett knepigt resonemang där. Man kan liksom bara välja bort den ena och inte den andra. Vi har hjälpt finnarna så nu får det liksom vara slut på det på något sätt.⁶⁸¹

Resten av bedömarna fann svaret komiskt. Uttrycken i bedömningarna var emellanåt också lättsammare än när andra svar bedömdes. Sara gav uttryck för det när hon sa att ”den finska [kulturen, förf. anm.] har vi redan fått i mängd, det är bastu, ris och vodka över hela Sverige”. Karin uttrycker spontant ”Nej till finnar och ja till afghaner, oj vad häftigt”, och skrattar sedan högt. Bedömarna uttrycker först att de tycker svaret är roligt och förhandlar sedan med det utifrån ett omprövande förhållningssätt till det förflutna för att hitta kvaliteter. Mikael:

Nej till *finskarna* och ok till afghanerna, [skrattar, förf. anm.].
Det här är ett oväntat svar kan man säga. Här visar man att det

⁶⁸¹ Enskild bedömning Thomas.

tidigare har funnits en kontakt och man har lite koll på den. Ja det är ändå tycker jag att visar man, att femman [det öppret jämförande svaret, förf. anm.] och åttan [det realpolitiska svaret, förf. anm.] är jämförbara, man har någon historisk kunskap, den ena Finland och Sverige, den andra USA och Sverige. Det är också lite, ja, tar vi alla flyktingar blir de arbetslösa, här finns ändå en realistisk tanke kring mindre mängd, mer realistiskt.⁶⁸²

Liksom med det kontroversiella svaret skapade bedömarna först distans till det realpolitiska svaret genom att uttrycka att det är ett ovanligt, roligt eller ett spännande beslut som svaret ger uttryck för. Det var emellertid tydligt att bedömarna inte blev lika provocerade av detta svar, och de skapade inte distans till det genom att fördöma dess innehåll eller tillskriva eleven bakom svaret betänkliga åsikter. När bedömarna hade skapat distans genom att se svaret som lustigt eller spännande sökte de, med undantag för Thomas, kvaliteter i svaret. Bedömarna uttryckte dock tveksamhet när de bedömde kvaliteterna vilket uttrycks i citatet ovan genom ord och uttryck som: "lite koll, ändå, någon historisk kunskap" och "det är också lite, ja ...". Svaret bekräftar inte på samma sätt som till exempel det konventionella svaret bedömarnas bild av ett bra svar. Det intressanta är snarare att den sensmoral som förs fram, att Sverige endast bör släppa in flyktingar som kan tillföra landet något, inte tycks hindra bedömarna att tydligt och explicit söka förtjänster i svaret.

Förutom att det kontroversiella svaret provocerade bedömarna mer än det realpolitiska svaret framgick en annan tydlig skillnad mellan svaren och hur de bedömdes. I det realpolitiska svaret finns en berättelse om ett svenskfinskt kulturellt utbyte som tycktes väl förankrat hos bedömarna och som de kände igen och lyfte upp som att eleven kunde en del historia. Det gjorde att de mötte svaret genom att utgå från dess koherens och historiska underbyggnad och inte genom att brottas med att

⁶⁸² Enskild bedömning Mikael.

bedöma svarets sensmoral. Skillnaden blev tydlig när Elias skulle bedöma det realpolitiska svaret.

Här finns en motivering, att vi hjälpt Finland tidigare, och en motivering att man kan dra nytta av kultur, som kan påverka nuet, och att vi redan fått finska kulturen i mängder, och att nuet kan handla om att vi ska kunna ge jobb. Utan tvekan E.⁶⁸³

Sambanden som utvecklas i svaret tycks vara välkända för bedömarna, som snabbt förstår svaret, och inte störs av den tveksamma etiska utgångspunkten. Däremot tycker bedömarna att svaret är väl magert i sina historiska hänvisningar. Jimmy förde ett intressant resonemang när han förklarade för sig själv varför eleven kan göra en uppdelning mellan afghaner och finländare, och behandla dem olika. Han menade att man i Sverige idag har svårt att se finnar och andra nordbor som flyktingar och att det därför inte utmanar på samma sätt att diskriminera dessa som den afghanska gruppen.⁶⁸⁴ Kanske kan den reflektionen gälla även de andra bedömarna, vilka inte alls ser samma problem med detta svar, som med det kontroversiella svaret. I fokusgrupp tre diskuterade bedömarna det realpolitiska svaret i relation till det pliktetiska svaret, vilket inte innehåller någon historia. I diskussionen blir det tydligt att det blir olika resultat av att bedöma utifrån svarens sensmoral eller dess koherens och historiska underbyggnad, ett bekräftande eller ett omprövande förhållningssätt i bedömningen.

Eva: Jag tycker att den är bättre [svar 8 jämfört med svar 1] utifrån hur uppgiften är formulerad. Att beskriva historiska samband och påverka den fortsatta historien. Sen är det ju ett jättestygt svar, ehh på många sätt. Det normala hade ju varit att en elev som tycker att vi ska säga nej till den ena gruppen gör det av helt andra skäl. Så det är ju ett spännande svar. Men utifrån

⁶⁸³ Enskild bedömning Elias.

⁶⁸⁴ Enskild bedömning Jimmy.

hur uppgiften är formulerad så är det ett bättre svar. Vi har hjälpt finnarna förr, de har redan fått vår hjälp, vi har redan fått deras kultur, sen är det ju rent så nytto för svenskarna, vi behöver inte dem längre, så nu tar vi emot någon annan. Men det finns historia i svaret.

Eva är, vilket framgår av citatet, medveten om den tveksamma sensmoralen i det realpolitiska svaret vilket också utmanar hennes egen etiska övertygelse, men hon låter snabbt en kommunikativ etik ta över och bedömer därefter svaret utifrån uppgiftsformuleringen istället för huruvida svaret bekräftar en särskild värdegrund eller inte. Hon menar i sin bedömning att det finns historia i svaret. Lars följer med i resonemanget och förhandlar delvis med sig själv för att hitta kvaliteter i svaret, men ger också en del uttryck för osäkerhet genom uttryck som ”ändå, alltså” och ”någon tanke”.

Lars: Jag tycker likadant. Att det finns ändå en historisk relevans i det som. Alltså denne är ju bättre [svar åtta, förf. anm.] eftersom det första svaret [svar ett, förf. anm.] är så pass svagt som det är i sina historiska referenser. Den har inte det över huvud taget, men det har ändå denna. Här finns ändå ett framtids-scenario också där man väl pratar om afghansk kultur och kunskap som ska berika vårt samhälle. Så det finns någon tanke om det. Men man diskuterar inte det, att det kan leda till mycket arbetslöshet om det kommer hit för många. Man har ett framtidsscenario och man har ett svar.

Efter ett tag bryter Thomas in i diskussionen. Den ende bedömare som i den enskilda bedömningen tydligt kritiserade sensmoralen i det realpolitiska svaret.

Thomas: Nämen alltså om man tittar på första svaret [det plikt-etiska, förf. anm.], alltså koppling då, Finland är ett av Sveriges grannländer så man måste hjälpa dem och de hade säkert gjort samma sak tillbaka. Då har man ju någon koppling i framtiden

där är ju en del liksom ändå med, på ett schysst och bra sätt. Alltså vi har under den svenska historien hjälpt finnar ett antal gånger. Alltså jag, ja, andra världskriget, deras sak är ju vår sak, men vi har fått deras kultur, ehh den finska kulturen har vi redan fått i mängder. Alltså om det då är svenskt till 1800-talet då är det väl snarare tvärtom. Jag upplever att eleven försöker använda historiska referenser men har ingen aning om, om vad den faktiskt pratar om.

Thomas håller inte med om att det realpolitiska svaret skulle vara mer historiskt underbyggt än det pliktetiska, och försöker förklara förtjänsterna i det pliktetiska och bristerna i det realpolitiska för de andra i fokusgruppen. Eftersom han redan tidigare kritiserat det realpolitiska svaret utifrån dess sensmoral, utgår han nu istället från svarets hänvisningar till realhistoria och koherens. Det blir ett krångligt resonemang och svårt att följa. Eva noterar det och svarar då med att ge konkreta exempel på det som eleven bakom det realpolitiska svaret refererar till väldigt generellt, det vill säga att Sverige fått finsk kultur i mängder.

Eva: Fast hade vi inte bott här, utan bott i Bergslagen, där finnarna faktiskt har funnits i ganska många... så är det ju rätt. På flera sätt. Eller hur. Visst har finnar kommit i omgångar som har bidragit till kulturen.

Thomas avslutar diskussionen genom att återgå till svarets sensmoral när han kritiserar det realpolitiska svaret. Han ger då återigen etiska kriterier till varför det pliktetiska svaret är bättre. Thomas argumenterar nu för att det pliktetiska svaret trots allt ligger mer i linje med vad han uppfattar som en svensk utrikespolitik, nämligen att tycka synd om och att hjälpa till. Att han övergår till att tala om ett vi, belyser också tydligare den etiska utgångspunkten och hur hans egen identitet tycks stå på spel.

Thomas: Sen, och då vet jag, ehh nu glider jag kanske ifrån själva historia men att de tycker synd om dem. Är egentligen inte det varför vi vill hjälpa andra även rent officiellt alltså? När vi märker att folk inte har det bra så vill vi hjälpa dem för att vi tycker faktiskt synd om dem. Är det inte det all vår hjälp egentligen grundar sig på? Eller? Det är ju egentligen Sveriges argument. Det har egentligen inte med historia att göra, men att helt, att ta bort det argumentet för att det är ett tyckande. Men det är väl det vi baserar liksom hela hjälp ... våra hjälpinsatser på?

Diskussionen belyser tydligt problemet som uppstår när utgångspunkten för bedömningen är olika för olika bedömare. Thomas får väldigt svårt att få gehör för sina åsikter bland de övriga lärarna i fokusgruppen. När han går över till att försöka kritisera svaret utifrån samma utgångspunkter som de andra, svarets underbyggnad och koherens, får han emellertid ännu svårare att hävda sig, och avslutar sedan diskussionen genom att återigen lyfta den till etiska utgångspunkter. Han ställer då det pliktetiska svaret och dess förtjänster gentemot det realpolitiska. Samtidigt bjuder han in de andra lärarna genom att tilltala ett vi, vilket jag tolkar som "Vi i Sverige".

Återigen tycks kriterierna för kvalitet vara det som bedömare använder när de skapar distans till traditionen. Det tycks även som att när bedömare utgår från dessa kriterier ökar interbedömarreliabiliteten. Bedömningar som utgår från elevsvarens kvalitet i förhållande till kriterier för kvalitet, blir samstämmigare, än bedömningar som utgår från moral och etik i svarens intrig och sensmoral. Liksom i elevfokusgrupperna i delstudie två, tycks bedömare ha svårt att förstå varandra om några utgår från ett omprövande förhållningssätt och andra från ett bekräftande förhållningssätt när de tolkar historia och historieanvändning.

Tolkningar av tiden hos lärarna

I detta avsnitt är det kolumnen som behandlar tid i analysmodellen som används för analys. Främst är det perspektiven huruvida tiden uppfattas som att det är dåtiden som styr orienteringen mot framtiden och att tiden således uppfattas i kontinuitet, eller om nya perspektiv på framtiden och samtiden kan leda till omtolkningar av tiden, som här står i fokus.

Det var inte särskilt frekvent förekommande att bedömarna gav explicita uttryck för tolkningar av tiden. Däremot förekom det understundom implicita uppfattningar om att tiden kan tolkas på rätt sätt, när bedömare menade att vissa tolkningar av tiden ledde till felslut, eller var missuppfattningar. Tiden uppfattas på det sättet som att den ger vägledning på ett sant sätt, och inte genom tolkningar i förhållande till en frågeställning. Främst gällde det i samband med bedömningar av Svar 3, det kontroversiella svaret.⁶⁸⁵ Samtidigt fanns det omprövande förhållningssätt till tiden när bedömarna försökte förstå tolkningen av tiden genom att sätta sig in i framtidsperspektivet i Svar 3, det kontroversiella, och Svar 9, det isolationistiskt jämförande. Genom att försöka förstå den framtid som eleverna bakom dessa svar målar upp, kunde de också förstå den omtolkning av tiden som eleverna gjorde i svaren. Olle konstaterade till exempel att Svar 3 är ”Kopplat till att inte skapa oro i Sverige”, och det var när han konstaterat detta som han började förstå intrigen och sensmoralen i svaret. Det var alltså omtolkningen av framtiden som gjorde en annan tolkning av tiden möjlig för Olle som bedömare.⁶⁸⁶ Det var när han kunde omtolka tidens helhet i ett då, ett nu och ett sedan, som han kunde förstå den intrig som byggs upp genom en annan tolkning av tiden än den Olle själv gjorde först. Samma sak gällde för Sara när hon bedömde Svar 9:

Plötsligt används en helt annan typ av argument, hänvisar till helt andra saker. Eleven förutsätter att vi hamnar i trubbel om

⁶⁸⁵ Se till exempel enskild bedömning Åke samt fokusgrupp 2 och 3.

⁶⁸⁶ Enskild bedömning Olle, även Elias och Mikael kring Svar 3.

vi tar emot flyktingarna. Vi ska inte blanda oss i andras angelägenheter, det har tidigare varit framgångsrikt.⁶⁸⁷

Sara inser att eleven är rädd för ”trubbel” i framtiden. Det är detta perspektiv på framtiden som gör resonemanget i svaret logiskt för Sara. Det är när bedömarna i dessa fall tar hänsyn till att eleven ponererar en annorlunda framtid än den de själva föreställer sig, som de också godkänner omtolkningar av tiden.

Svar 5, det öppet jämförande, tolkades däremot oftast som en konsensus om hur tiden ska tolkas i kontinuitet. Sven och Olles resonemang i fokusgrupp två om Svar 5 visade en etisk utgångspunkt som gäller över tid och som enligt bedömarna finns i svaret och ger det dess kvalitet. Eftersom svenskar en gång hjälptes när de var i nöd bör Sverige idag också hjälpa andra människor i nöd. Ett kontrakt har en gång upprättats, och detta får inte brytas. Utifrån ett sådant antagande för att förstå det förflutna, samtiden och framtiden som en helhet, bildar det förflutna kontinuerliga etiska regler, vilka visar hur vi ska handla idag och i framtiden. Etiska utgångspunkter om det goda och det förflutna i symbios bildar sålunda tillsammans tydlig vägledning om hur man bör agera i samtid och framtid. Sven och Olles tolkning av Svar 5 gör också att det i deras resonemang finns antaganden om att samtida generationer står i skuld till föregående generationer. Det förflutna orienterar därvid tolkningen av tiden.

När Ymer under den enskilda bedömningen tog sig an det öppet jämförande svaret, Svar 5, såg han snabbt ett moraliskt kontrakt över tid. Därför kunde han också tolka in en fortsättningslinje i svaret trots att det inte finns någon sådan utskriven. Att han tolkar tiden som en helhet i då, nu och framtid, gör det möjligt för honom att också förstå svaret på det sättet. Dessa tillägg till det ganska magra svaret tog Ymer sedan hänsyn till i sin bedömning.

Här har man ju en koppling från en jämförelse idag, att många flyr från andra länder och att svenskar flydde då. Här står inget

⁶⁸⁷ Enskild bedömning Sara, även Lisa kring Svar 9.

om någon fortsättning men en fortsättning skulle väl kunna vara att vi tar emot alla flyktingarna.⁶⁸⁸

Ymer gör en egen berättelse av svaret, och tolkar det då i en sammanhållen dåtid, samtid och framtid som hålls ihop av ett slags mänskligt kontrakt vilket talar om vad som är rätt att göra. Han använder en etisk utgångspunkt som gör att migrationsberättelsen om svenskar som utvandrade till USA under sent 1800-tal kan användas för att lösa det dilemma som eleverna ställdes inför.

I fokusgrupp tre skulle ett resonemang om bedömningarnas konsekvenser komma att ställa frågan om tiden på sin spets. Lars blev ambivalent när gruppen bekräftade det retoriska svaret som ett svar med hög kvalitet, trots att det, som han ansåg det, innehåller slutsatser som är "helt galna".

Lars: Får man? Jag vet inte. Är det mer ok? Ja det är det så klart känslomässigt, att man sitter och drar felaktiga slutsatser utifrån godhet [som i det retoriska svaret, förf. anm.] än att man tidigare drog felaktiga slutsatser av ondska [som i det kontroversiella svaret, förf. anm.] om man nu får säga så. Här är vi mycket mer välvilliga till slutsatser som faktiskt är helt galna. Vi kan inte bara placera folk i Norrland och smälla upp industrier där hur som helst. Men det ser vi mer som: vad gulligt, vad roligt, vad kul att eleven har en lösning på det. Medan den här andra, som vi ju känner är ganska otäckt egentligen, att där kan vi ha en otäckt människa i framtiden. Vi reagerar rätt så starkt på den människans felaktiga slutsatser, som vi känner.

Lars sätter här bedömningen i samband med ett framtidsscenario och skolans uppgift i förhållande till värdegrunden: om vi släpper igenom och till och med ger fel sorts svar i etisk mening bra omdömen, kan vi i framtiden få människor med tveksam moral. Genom att ge den typen av svar, som det kontroversiella svaret är, goda omdömen, bejakar också skolan den typ av åsikter som finns

⁶⁸⁸ Ymers enskilda bedömning vid betygsliknande bedömning.

i svaret, resonerar Lars. Genom det kan skolan forma framtida medborgare som inte är i samklang med skolans värdegrund. Medborgare som kan komma att bryta den etiska kontinuitet som skolan i allmänhet och värdegrunden i synnerhet strävar efter, och som enligt honom tycks rymmas i det retoriska svaret, Svar 6. Eva kommer med en lösning på hur det retoriska svaret trots allt kan ges högre omdöme än det kontroversiella, utan att misskreditera historieämnets metoder. Hon menar att framtiden i det retoriska svaret är fiktiv och inget man kan bedöma, medan resonemanget i det kontroversiella svaret använder det förflutna på fel sätt.

Eva: Alltså jag tycker. Jag håller med dig, och det är det som alltid gör det så svårt, när man har svar av den typen som vi hade på trean [det kontroversiella svaret, förf. anm.] innan. Alltså man känner ju. Men skillnaden tycker jag... att här är det ju en elev som drar kanske lite naiva och felaktiga slutsatser om framtiden och det må väl vara mer ursäktat än att dra felaktiga slutsatser om historien, ehh och alltså använda den fel.⁶⁸⁹

Eva tillskriver därmed det förflutna ontologiska egenskaper i förhållande till hur vi kan berätta framtiden. Samtidigt visar hon sitt bekräftande förhållningssätt till historia och dess inverkan när hon säger, "Alltså man känner ju". Historieanvändningen i det kontroversiella svaret stör henne. Konsekvensen blir att det förflutna endast kan och ska tolkas på ett sätt, vilket också borde innebära en predestinerad framtid. Den kvardröjande frågan blir hur vi kan dra olika och nya slutsatser om samtid och framtid om tolkningen av dåtiden innehåller en färdigtolkad berättelse?

Sammanfattningsvis tycks det vara perspektiven på framtiden och samtiden, som kan hjälpa lärarna att omtolka det förflutna. Det är när de förstår en elevs oro för framtiden som viljan till förståelse för svarets intrig och sensmoral infinner sig, och som också tycks göra omtolkningar av tiden möjliga för dem. Tiden uppfattas annars som att det förflutna, genom att ha varit, och

⁶⁸⁹ Fokusgrupp 3.

vara i samtiden, också måste orientera oss på ett riktigt sätt. Det innebär att det förflutna måste tolkas rätt. En sådan utgångspunkt gör det också viktigt att bedöma på rätt sätt, tycks några lärare mena. Om man släpper igenom sådant som byggs på "ondska" som bra historieanvändning, skapar man som lärare också medborgare med felaktiga åsikter i framtiden.

Lärarnas tolkningar av elevernas berättelser

Avsnittet utgår från den del av analysmodellen som behandlar berättelsens Mimesis I-III. Bedömaren avgör om elevens egen Mimesis I kan erkännas eller om hon utgår från sin egen. I Mimesis II har svaren, eller berättelserna, redan skapats i delstudie två. I Mimesis III kan läraren antingen bekräfta en kollektiv och för skolan traditionell historia, eller vara beredd att bedöma även svar som inte utgår från samma Mimesis I som lärarens med goda omdömen utifrån kriterier för kvalitet.

Allt emellanåt gav bedömarna tydligt uttryck för att de hade en egen färdigtolkad och internaliserad berättelse i sina Mimesis I om Sveriges migrationshistoria, vilken de använde när de bedömde svaren i Mimesis III. När svar inte motsvarade denna berättelse kritiserades de utifrån den migrationsberättelse bedömarna redan bar på och inte svaret i förhållande till uppgiften och den realhistoria, som underbyggde den historiska argumentationen. Därvidlag kritiserades till exempel det kontroversiella svaret, Svar 3, ofta för att det inte innehöll uppgifter om arbetskraftsinvandringen till Sverige under decennierna 1950-talet och 1960-talet. Fyra bedömare nämnde explicit att de saknade det historiska skeendet i svaret.⁶⁹⁰ I två av fokusgrupperna diskuterades det också att svaret saknar just referenser till arbetskraftsinvandringen.⁶⁹¹ Karl:

Man tittar inte på förhållandet mellan arbetskraftsinvandring och flyktingar. Man problematiserar, men ser det bara ur ett perspektiv, det är bara negativt. Det är inte så. Ingenting om att

⁶⁹⁰ Enskilda bedömningar Sven, Lars, Karl och Eva.

⁶⁹¹ Fokusgrupperna 2 och 3.

arbetskraftsinvandringen behövdes.⁶⁹²

Den intrig eleven skapar genom berättelsen i Mimesis II i det kontroversiella svaret har ingen logisk plats för arbetskraftsinvandringen, det skulle med det urvalet inte bli en koherent berättelse. Dessutom utgår det beskrivna scenariot i uppgiften från en flyktkatastrof, och inte från arbetskraftsinvandring. Det historiska skeendet med arbetskraftsinvandringen på 1950- och 1960-talet hade passat bättre som historiskt urval i den intrig som eleven bakom det konventionella svaret vill etablera, men finns inte med i det svaret heller. Det var dock ingen av bedömarna som kritiserade det konventionella svaret för att det saknar detta urval. En rimlig tolkning är att kritiken mot det kontroversiella svaret emanerar ur en ovilja till sensmoralen och intrigen i svaret, och egentligen inte dess urval. När tveksamheten till berättelsen väcks hos bedömaren tycks samtidigt en vilja att hitta fel i svaret väckas. Då framkallas den berättelse om migration som bedömaren själv bär i Mimesis I och blir den referens som det kontroversiella svaret jämförs med istället för de kriterier som följde med uppgiften. Eva refererade till en väl etablerad berättelse om Sveriges migrationshistoria när hon bedömde det kontroversiella svaret:

En hel del, eller en del är ju inte väl underbyggt. Om vi tar det här med flyktininvandring från 1950-2000-talet, det stämmer ju inte, och har missat det här med arbetskraftsinvandringen helt. Och gör inga som helst, eller kan inte alls, tar inte alls upp det här med skillnaden mellan de stora afrikanska flyktingströmmarna under svältkatastroferna, att göra skillnad mellan det och arbetskraftsinvandring, eller för den delen politiska flyktingar från Chile som flögs hit. Det är ju jätteolika grupper.⁶⁹³

⁶⁹² Enskild bedömning Karl.

⁶⁹³ Enskild bedömning Eva.

I fokusgrupp tre lyfte Eva återigen upp det faktum att det också finns annan invandring till Sverige än flyktingar och hänvisar då till att det konventionella svaret innehåller resonemang om Hansan och vallonerna, två grupper som kan uppfattas som invandring, som inte har med flykt att göra.

Eva: Den här eleven har ju också förstått att migration inte bara handlar om flyktingar, att det är, finns andra migrationsströmmar än ren flykt. Och det är ju också positivt.⁶⁹⁴

Det avgörande för att det kontroversiella svaret får kritik för att arbetskraftinvandringen på 1900-talet inte finns med i svaret tycks således inte endast bero på uppgiftsformuleringen eller den sensmoral och berättelse som eleven bakom Svar 3 vill etablera, utan också en uppfattning hos bedömarna om vad berättelsen om Sveriges migrationshistoria faktiskt bör innehålla. Annars hade det inte funnits anledning att peka på olika typer av invandring, något uppgiften inte kräver. Samtidigt avkrävdes inte de svar som hade sensmoral och intrig som uppskattades hänvisningar till denna realhistoria.

Att flera av bedömarna utgår från en egen internaliserad migrationshistoria blir än tydligare när det kontroversiella svaret kritiserar utifrån en uppfattning att det inte alls fanns någon flyktinginvandring till Sverige mellan 1950-1970. Eva reagerar också på påståendet att det skulle ha kommit flyktingar till Sverige mellan 1950-2000.

Ehh, flyktinginvandringen från 50 till 2000? Alltså det har ju inte varit den typen av immigration under 50 års tid. Missar ju helt och hållet arbetskraftsinvandringen och vad det innebär.⁶⁹⁵

⁶⁹⁴ Fokusgrupp 3, Eva.

⁶⁹⁵ Enskild bedömning Eva.

Det fanns följaktligen hos flera bedömare en uppfattning om att det under flera decennier inte kom några flyktingar till Sverige.⁶⁹⁶ Jag tolkar det som att dessa bedömare uppfattar att ungefär mellan 1950 och 1970 kom det inga flyktingar till Sverige, utan enbart arbetskraftsinvandring, och därför kritiserade de det kontroversiella svaret utifrån denna föreställning.⁶⁹⁷ Några bedömare reagerade också starkt på påståendet att Hansans etablering ledde till konflikter på Gotland.⁶⁹⁸ Sara uttrycker en önskan om att kunna kritisera Svar 3 just utifrån påståendet om Hansans etablering och konflikter:

... dels ifrågasätter jag om det finns belägg för de här sakerna, en del av de här sakerna. Det kan ju hända att svenskar har känt sig orättvist behandlade av Hansan eleven mött i texter, men jag tror inte det var så, då hade man kunnat ifrågasätta sakkritiskt...⁶⁹⁹

Ett annat historiskt skeende som finns i flera av bedömarnas uppfattning om vad som bör ingå i Sveriges migrationsberättelse och hur det historiska skeendet bör berättas, är förhållandet mellan Sverige och Finland och migrationen och kulturmötena dessa länder emellan. Oftast är det det pliktetiska svaret, Svar 1, och det realpolitiska svaret, Svar 8, som får bedömarna att göra uttalanden om detta. Lisa kritiserar emellertid också det kontroversiella svaret, Svar 3, med hjälp av detta historiska skeende när hon konstaterar att det är "märkligt att" eleven "inte skriver mer om Sveriges och Finlands historia".⁷⁰⁰ Återigen kritiseras det kontroversiella svaret utifrån en uppfattning om vad som bör ingå i en berättelse om migration, något det konventionella och det retoriska svaret inte ut-

⁶⁹⁶ Bedömare Sven, Lars, Karl och Eva.

⁶⁹⁷ Under tidsperioden kom det politiska flyktingar från bland annat Ungern, Rumänien, Grekland och USA.

⁶⁹⁸ Sara enskild bedömning samt fokusgrupp 3.

⁶⁹⁹ Enskild bedömning Sara.

⁷⁰⁰ Enskild bedömning Lisa.

sätts för. Det pliktetiska svaret får lovord av en del bedömare som menar att det finns en historisk koppling i svaret.

Elevsvar fyra [det rumsliga, förf. anm.] och sju [det samtida, förf. anm.] är ju väldigt klena historiska samband. I ettan [det pliktetiska, förf. anm.] är inte heller något samband. Här finns ju någon känning om att Sverige och Finland har, har mycket gemensamt genom historien och att vi har hjälpt dem.⁷⁰¹

I svaret uttrycks inte någon sådan historisk koppling, men bedömaren läser in det i svaret, och Finland tycks hos bedömaren ha en given plats i berättelsen om den svenska migrationshistorien. På samma sätt menar Sara om det pliktetiska svaret att ”eleven är medveten om historien, att Finland hade gjort samma sak tillbaka, här kan finnas historiska kunskaper”.⁷⁰² Sara försvarar senare det realpolitiska svaret i fokusgrupp två när Mikael börjar tveka kring kvaliteten.

Mikael: Jag tänker på åttan [det realpolitiska svaret, förf. anm.] där. Om man plockar bort det, eller ska man straffas för att man liksom blottlägger brister i kunskapen, där man redan har skrivit att vi har hjälpt Finland ett antal gånger, vi kanske får nytta av deras kunskaper och kultur, alltså här är ...

Sara: Jag hade definitivt godkänt åttan!

Mikael: Jag vet inte om den personen har kunskapen, man ska ju inte läsa mellan raderna men där är ju ändå...⁷⁰³

Det förefaller som att Sara sympatiserar med de svar som tar upp förhållandet mellan Finland och Sverige och har lätt för att förstå svar som använder denna realhistoria i sin argumentation. Även Lars betonar det historiska förhållandet mellan Sverige och Finland

⁷⁰¹ Enskild bedömning Sven.

⁷⁰² Enskild bedömning Sara.

⁷⁰³ Fokusgrupp 2.

och efterlyser fler argument och beskrivningar av Sveriges och Finlands kontakter i svaren.⁷⁰⁴

De svar, vilka i sin intrig och sensmoral underbygger den stora berättelsen om migrationens fördelar i Mimesis II, avkrävs inte samma tydliga kongruens med bedömarnas egna berättelser om migrationshistorien i Mimesis III, medan de berättelser som bryter med dessa, skapade i en annan Mimesis I än bedömaren, avkrävs tydligare kvalitetskrav om att förhålla sig till en migrationsberättelse som uppfattas som den rätta. Det är alltså inte utblivna exempel som tycks väcka bedömarnas skarpare kritik med utgångspunkt i en egen migrationsberättelse, utan en intrig och sensmoral som utmanar dem. När bedömare reagerar bedöms dessa svar tydligare utifrån en egen uppfattning om vilken migrationsberättelsen är.

Beroende på intrig och sensmoral skiftade också kravet på underbyggnad och vad som kunde räknas som realhistoria, vilken stärkte argumentationen. Det konventionella svaret, vilket samtliga bedömare ansåg ha en hög kvalitet, innehåller en hänvisning till liv som ovärderligt. Detta exempel uppfattades av flera bedömare som en underbyggnad till resonemanget i det konventionella svaret. Det ifrågasattes inte av någon bedömare och lyftes dessutom explicit upp som föredömligt att underbygga svaret med av Ymer, Elias, Sven och Lars.⁷⁰⁵ Det rumsliga svaret, Svar 4, har också en hänvisning till rätten till liv, som underbygger beslutet i svaret. Detta uppmärksammas dock inte en enda gång som en hänvisning vilken underbygger resonemanget. Snarare uppfattades det, som Thomas uttryckte det, som "ett trevligt svar", i bemärkelsen att göra och tycka rätt.⁷⁰⁶ Oftast bedömdes det rumsliga svaret som helt innehållslöst. Jimmy resonerar om svaret:

Han fattar ett beslut men han har inga argument för sitt beslut.

Det var det svagaste hittills.⁷⁰⁷

⁷⁰⁴ Enskild bedömning Lars.

⁷⁰⁵ Enskilda bedömningar Ymer, Elias, Sven och Lars.

⁷⁰⁶ Enskild bedömning Thomas.

⁷⁰⁷ Enskild bedömning Jimmy.

Sven och Elias lyfter explicit exemplet med rätten till liv i det konventionella svaret som en bra hänvisning för att underbygga svaret. Däremot menade de att hänvisningen till rätten till liv i det rumsliga svaret inte gav några historiska perspektiv alls och därför snarare handlade om samhällskunskap än historia. Att hänvisa till rätten till liv tycks inte räcka för bedömarna för att svaret ska anses underbyggt i förhållande till uppgiften och kunskapskravet. Det konventionella svaret och det rumsliga svaret innehåller samma beslut, det vill säga att släppa in flyktingarna. Trots det godkänns hänvisningen till rätten till liv av bedömarna enbart i det konventionella svaret. Kanske kan det bero på det Mikael resonerar kring i förhållande till det rumsliga svaret i sin enskilda bedömning:

Ska man överhuvudtaget kunna underbygga någonting så kan man inte göra det på en mening. Det är väldigt svårt, även om det finns poesi med väldigt slagkraftiga formuleringar, så räcker det inte för det här ämnet.⁷⁰⁸

Samtidigt fick det öppet jämförande svaret, som också är väldigt kortfattat, positiva omdömen eftersom det talar till en berättelse bedömarna själva bär och som de ansåg passade i förhållande till uppgiften. Karin och Olle jämför de två svaren, svaren 4 och 5, med varandra, och menar då att de historiska kopplingarna är tydligare i det öppet jämförande svaret. Olle menar dessutom att det öppet jämförande svaret ger uttryck för ett historiemedvetande:

Karin: Knappt någon motivering. Vi har mycket plats är motiveringen, där är inga referenser till något historiskt eller några erfarenheter ingen framåtblick, inget historiemedvetande. [om det rumsliga svaret, förf. anm.]

Olle: Ja men här har vi, här har vi lite historiemedvetande så det blir lite bättre. [om det öppet jämförande svaret, förf. anm.]

⁷⁰⁸ Enskild bedömning Mikael.

Det tycks som att Svar 5, trots sin knapphet, uppfattas som underbyggt för att det, genom den berättelse det hänvisar till, får med alla de tempus ett historiemedvetande innehåller. Samtidigt förklarar det inte det faktum att samma historiska hänvisning till rätten till liv erkänns i det konventionella svaret men inte i det rumsliga. Lärarna i fokusgrupp 1 hade väldigt svårt att förstå det rumsliga svaret.

Ymer: Ja det finns ingen historisk koppling. Det finns mycket plats och alla rätt att leva.

Olle: Den att alla har rätt att leva, då förutsätter det att alla kommer att dö om de inte kommer till Sverige. Nä den är inte bättre.

Sven: Jag håller med, men jag tycker det är ett väldigt sympatiskt svar. Det får man väl tycka, men det hjälper ju inte i bedömningen.

Skillnaden mellan det konventionella svaret och det öppet jämförande svaret jämfört med det rumsliga svaret är att de två första tycks appellera till en berättelse hos lärarna. Det öppet jämförande svaret väcker, trots sin ringa omfattning, en etablerad berättelse till liv hos lärarna och därmed tycks det inte behövas en lika omfattande underbyggnad för att det svaret ska förstås och anses underbyggt. Det konventionella svaret tycks vara tillräckligt utbyggt för att kunna etablera en egen berättelse, vars intrig och sensmoral lärarna uppskattar, och som de kan bedöma. Därmed blir också referensen till rätten till liv mer uppskattad som en del i en större berättelse som går att förstå och som upplevs som sympatisk. Det rumsliga svarets hänvisning tycks däremot inte tala genom en etablerad berättelse och uppfattas därvidlag som ett svar utan hänvisning till det förflutna eller framtiden och blir därför underkänt av bedömarna.

Två svar som gav upphov till oenighet bland bedömarna huruvida de var underbyggda eller inte och om de innehöll något

samband eller inte var det retoriska svaret och det realpolitiska svaret. Några bedömare gav uttryck för att svaren var alldeles för allmänt hållna i sina resonemang och egentligen bara stödde sig mot antaganden, och därför inte var underbyggda. De bedömare som såg kvalitet i det realpolitiska svaret, menade att kontakterna mellan Finland och Sverige och den finska kulturella påverkan i Sverige är historiskt belagd, och nöjde sig med en allmän hänvisning till denna långa historiska utvecklingslinje som underbyggd i svaret.⁷⁰⁹ Andra bedömare uppfattade inte alls hänvisningen till den finska kulturella påverkan i svaret som en underbyggd till den historiska argumentationen.⁷¹⁰ I fokusgrupp två uppstod en intressant diskussion där det öppet jämförande svaret och det realpolitiska svaret jämfördes.

Jon: ... bättre [det öppet jämförande svaret är bättre än det realpolitiska, förf. anm.]. Ja där är en koppling till historien. Att svenskar flydde till USA, han anger ungefär. Och han kopplar det till, eller det är kanske jag som tolkar det så, kopplar det till hur det är, hur man bör agera idag. Pay back, lite så.

Sara: ... bättre [det öppet jämförande svaret är bättre än det realpolitiska, förf. anm.]. Kopplingen till historien är tydligare och korrekt på något sätt. Jag minns att jag tänkte att det här, att elevsvar åtta [det realpolitiska, förf. anm.], att det är för vagt. Och dessutom... *vi har under den svenska historien hjälpt finnar ett antal gånger*, alltså det är ett löst antagande som han inte grundar i nånting, som kanske är, som det kanske finns belegg för egentligen. Det kan man ju diskutera, huruvida vi har hjälpt eller stjälpt varandra. Så jag tycker att sambandet är tydligare [i det öppet jämförande svaret, förf. anm.].⁷¹¹

⁷⁰⁹ Enskild bedömning Sara, Åke, Ymer, Sven, Mikael, Jimmy, Lars, Elias, Karl, Lisa, Karin. I texten under rubriken Bedömarnas egna berättelser om migrationshistorien framgår det att flera bedömare bär en sådan internaliserad berättelse.

⁷¹⁰ Enskild bedömning Jon, Olle, Elias, Thomas, Eva.

⁷¹¹ Fokusgrupp 2.

Jon ser berättelsen i det öppna jämförande svaret tydligt och tycker att det svaret är bättre än det realpolitiska. Sara går sedan in och beskriver vad som fattas i det realpolitiska svaret och det blir då uppenbart att hon inte kan appellera lika tydligt till en berättelse i det realpolitiska som i det öppet jämförande, nämligen den svenska emigrationen till USA. Kopplingen till realhistoria uppfattas därför som mer korrekt i det öppet jämförande svaret enligt henne. I det öppet jämförande svaret finns det enligt Sara ett samband som kopplar dåtid till samtid. Åke och Mikael svarar därefter.

Åke: ... sämre [det öppet jämförande svaret är sämre än det realpolitiska, förf. anm.]. Jag anser att personen bakom åtta [det realpolitiska, förf. anm.] har fattat att Sverige har hjälpt Finland. Även om Sara tycker att vi stälpt dem ett antal gånger, så har vi försökt hjälpa dem vid ett antal tillfällen. Tar upp det här med kulturen och att konsekvenserna om vi ska ta emot allihopa att, det kan vi inte för att då hade fler blivit arbetslösa. Så jag tycker att detta är bättre än femman [det öppet jämförande, förf. anm.].

Mikael: ... sämre [det öppet jämförande svaret är sämre än det realpolitiska, förf. anm.]. Ja jag tycker då att åtta [det realpolitiska svaret, förf. anm.] har, det finns tendenser där till att man liksom är på gång med någonting som är rätt så bra, man har kultur som man kanske kan dra nytta av och det är ju någon form av linje i tänkandet, det kan hända, alltså, bra saker, så samtidigt så får det ju inte bli för mycket av det goda och så diskuterar personen det på ett rörigt sätt i och för sig men där finns tankegångar som jag tycker är värdefulla...⁷¹²

Åke och Mikael anser att det realpolitiska svaret är bättre än det öppet jämförande. Åke hänvisar till en historisk berättelse där Sverige hjälpt Finland ett antal gånger, och markerar tydligt mot Sara att den berättelsen finns. Både Åke och Mikael bedömde det realpolitiska svaret utifrån en berättelse om ett utbyte mellan Finland

⁷¹² Fokusgrupp 2.

och Sverige, som inte Jon och Sara gjorde, tvärtom ansåg de att det öppet jämförande svaret var bättre eftersom det använde sig av en etablerad berättelse de kände igen. Argumenten från de fyra bedömarena är emellertid de samma, de uppfattar och erkänner hänvisningar till andra etablerade berättelser, som de också förstår och erkänner. Svaren bär alltså inte själva.

Det realpolitiska svaret var ett svar vars underbyggnad bedömdes annorlunda av en del bedömare när de väl tagit del av kunskapskravet. Det fanns bedömare som tyckte att svaret tappade i kvalitet efter att de hade fått ta del av detta. Lars bedömde först svaret som ett rimligt svar på uppgiften.

Det finns ju ändå, det finns ju ett historiskt avstamp här trots allt, att nu har Finland fått hjälp ett antal gånger av oss. Och tittar man på migrationshistoria så på det viset, så slår det ju egentligen dem [svar 1, 4 och 7, förf. anm.] för där finns ingen migrationshistoria, egentligen. Sen är det ju ett lite annorlunda resonemang tycker jag [skratt, förf. anm.]. Jag får se. Jag gör så här så länge. Jag lägger den mellan femman och nian.⁷¹³

Lars återkommer senare till det realpolitiska svaret när han ska ge omdömen på svaren och har kunskapskravet framför sig.

Hjälpt finnarna ett antal gånger. Suck. Här finns inga samband mellan olika tidsperioder. Det finns risk att denna hamnar på F. Jag hittar inte att det finns enkla samband mellan tidsperioder. Man relaterar till den svenska historien men det är ingen tidsperiod egentligen. Årligt hade jag nog släppt igenom den i min egen undervisning, men när man sitter så här så blir det ett F, och egentligen har jag den till vänster om nian [det isolationistiskt jämförande, "till vänster om" innebär att bedömaren har bedömt det som bättre, förf. anm.]. Det finns inga samband till tidsperioder. Hade man nämnt finsk invandring under 1800-

⁷¹³ Enskild bedömning Lars.

talet så ja, nä F.⁷¹⁴

Plötsligt räcker en allmän hänvisning till ett historiskt skeende inte längre som ett samband för Lars. Han vill att detta ska underbyggas med konkreta hänvisningar till realhistoria. Kunskapskravet tycks ha fått honom att tydligare leta efter elevens egen berättelse för att hitta samband och underbyggnad i svaret. Problemet är att då finns det inga sådana exempel längre. Hänvisningen var till en, som det tycks, allmän föreställning som också fanns hos en del av bedömarna själva. Lars bedömning av svaret tycks ha gått från att svaret appellerade till en färdig berättelse skapad utifrån en gemensam Mimesis I till en bedömning utifrån kriterier som efterfrågar kvaliteter på elevens egen berättelse, skapad i Mimesis II och tolkad i Mimesis III.

Det realpolitiska svaret var ett svar som upplevdes som svårbedömt av flera lärare. För några av dem fanns omgående en berättelse att utgå ifrån. En berättelse som handlar om en gemensam svensk-finsk historia och ett gemensamt kulturutbyte. De bedömare som utgick från denna berättelse när de bedömde svaret såg också kvaliteter i det. Andra bedömare ville inte utgå från den berättelsen och kunde också kritisera anslaget i svaret, och menade att eleven bakom det medvetet försöker använda sig av en sådan berättelse. Det tycks alltså inte råda samstämmighet mellan bedömare om huruvida denna berättelse fungerar som underbyggnad till svaret eller inte. Därför såg några av bedömarna samband och underbyggnad i svaret medan andra inte alls gjorde det.

Bedömarna hade också olika åsikter om huruvida det retoriska svaret, Svar 6, var väl underbyggt eller inte. Förvisso ansåg samtliga bedömare att det svaret höll en högre kvalitet än de flesta andra svaren, men åsikterna skiljde sig trots det kraftigt åt om underbyggnaden.⁷¹⁵ Jon ger i följande resonemang uttryck för att han inte tycker att svaret är underbyggt.

⁷¹⁴ Enskild bedömning Lars betygsliknande bedömning.

⁷¹⁵ Bedömare Jon, Sven, Lars, Karl, Thomas och Eva tog vid den enskilda bedömningen explicit upp att Svar 6 saknade en underbyggnad. Bedömare Sara, Åke, Ymer, Olle, Mikael, Jimmy, Elias, Lisa och Karin nämnde inte sådana problem för svaret vid den enskilda bedömningen.

Nu är det så att finnarna inte flydde hit till att börja med, men det finns en koppling. Tar ställning, men fakta då? Ett konstaterande men ingen historisk faktabaserad koppling. Tjofadderittan här ordnar det sig. Jaa, tyvärr den här eleven glömde ju kanske att skriva ehh, men det kan ju kanske inte jag ha någon åsikt om... Där finns en historisk koppling, luddig, men vi har ju haft kontakt med finnar och vi hjälpte Afghanistan. Mycket ord. Nu ska vi se här nu blir det lite juxigare [jämför det retoriska svaret med det kontroversiella svaret och lägger det retoriska till höger om det kontroversiella, förf. anm.]. Lite svårt, trean [det kontroversiella, förf. anm.] har bättre och konkretare kopplingar och använder begrepp som Hansan, och olika tidsangivelser. Jag tycker trean är tydligare.⁷¹⁶

Flera bedömare ansåg, liksom Jon ovan, att det retoriska svaret hänvisade på ett alltför generellt sätt och därför var svagt underbyggt.⁷¹⁷ De efterlyste historiska exempel och tyckte inte att försöken till historiska kopplingar i svaret räckte. "Där är samband men inga exempel", sade Lisa om svaret.⁷¹⁸ Lars såg ingen kvalitet i svaret alls och menade att eleven bakom svaret endast argumenterar känslomässigt och ansåg att, "det är ju ungefär samma känslonivå som Svar 1 [det pliktetiska, förf. anm.] och fyra" [det samtida, förf. anm.].⁷¹⁹ Några bedömare ansåg att svaret innehöll ett bra resonemang men att det fattades tydliga och konkreta exempel som förstärkte argumentationen. Sara är särskilt intressant här, eftersom hon ger uttryck för att svaret brister i kvalitet vad gäller underbyggnad, men väljer senare trots det att bedöma svaret som det med allra högst kvalitet.

Inte svika, en värdering. Positiva konsekvenser. Det känns som underbyggda resonemang vilket stämmer med kunskapskraven.

⁷¹⁶ Enskild bedömning Jon.

⁷¹⁷ Enskilda bedömningar Jon, Sara, Åke, Mikael, Lars, Karl, Lisa, Thomas och Eva.

⁷¹⁸ Enskild bedömning Lisa.

⁷¹⁹ Enskild bedömning Lars.

Ja den här eleven gör båda sakerna, den beskriver samband och kopplar till historia, men den kopplar vagt till historia. Det finns kopplingar och de är helt riktiga, kanske drar eleven lite väl stora växlar på dem, men försöker göra kopplingar till historien och sen argumenterar den för varför det kan bli positiva konsekvenser för Sverige, och har i det en framtidsvision. Ahhh vad svårt. Sexan är vagare, men mer visionär. Tvåan och trean är tydligare i sina historiska exempel, de underbygger sina svar tydligare. Beroende på kunskapskravet ... nu får jag ju själv besluta. Det finns nyanser i detta svar, som inte finns i de andra, tex att det låter enkelt, men ... Eleven är medveten om att ska detta gå att genomdriva så måste man skapa en viktiga kring detta och att detta blir bra, och detta handlar om vilket samhälle vi vill skapa och inte om en kortsiktig ekonomisk vinst, och att det handlar om en värdering, det gör det ju i de andra två också, men värderingen är tydligare här. Och så finns det en mer generell argumentering. Sexan blir bäst hittills.⁷²⁰

Sara låter framtidsperspektivet dominera när hon bedömer svaret utan kunskapskravet. Det är dels svarets nyansering, att beslutet innebär problem, dels den tro på framtiden som framkommer i svaret, som hon uppskattar, det vill säga svarets sensmoral. Berättelsens sensmoral är väldigt framtidsinriktad och Sara talar också om ett vi när hon bedömer, och inkluderar därmed sig själv i den berättelse som skapas i svaret. Den visionära hållningen, intrigen, och den positiva sensmoral som svaret besitter tycks få Sara att kunna ha överseende med de mer generella hänvisningarna till det förflutna. Hon förstår hur dessa generella hänvisningar till det förflutna och intrigen hör ihop med sensmoralen och berättelsen blir därmed koherent för henne. Därför stör det inte henne att hänvisningarna till det förflutna i underbyggnaden är mycket generella. När Sara senare får tillgång till den förmåga och det kunskapskrav

⁷²⁰ Enskild bedömning Sara.

som ska användas för bedömning, menar hon att svarets kvalitet i relation till dessa sjunker i förhållande till en del andra svar.

Samband i sexan kommer långt ner, i början är det mest åsikter och värderingar, konsekvenser av tidigare immigration och sen kommer allmänna samband, inte specifika, C på sexan [det retoriska svaret, förf. anm.]. Inget A för den ospecifika inledningen, med mest värderingar, och sedan drar den till med att vi alltid har hjälpt varandra och sedan blir det ospecifikt, så det svar jag tyckte var bäst innan kommer nog inte få högst betyg. De två, två [det konventionella svaret, förf. anm.] och tre [det kontroversiella svaret, förf. anm.], gör samma typ av argumentation fast precis tvärtom. De använder samma... de använder historien för att visa på positiva eller negativa konsekvenser. De har båda konkreta historiska kopplingar, och de är båda väldigt tydliga med konsekvenserna, och de visar båda på hyffsat komplexa samband och underbygger det, som gör att jag skulle kunna sätta A på dem.⁷²¹

Det retoriska svaret bedöms ha lägre kvalitet än det konventionella och det kontroversiella när Sara ska bedöma utifrån kunskapskravet, och då är det just underbyggnaden, de konkreta historiska kopplingarna, som fattas i det retoriska svaret, jämfört med det konventionella och det kontroversiella. Återigen tycks kunskapskravet få en bedömare att tydligare ställa krav på elevens egen berättelse och underbyggnad. Det konventionella svaret, Svar 2, och det kontroversiella svaret, Svar 3, får omdömet A och det retoriska svaret får omdömet C av Sara i den första enskilda bedömningen. I fokusgrupp ett, vilken Sara ingick i, började bedömarna diskutera vilket svar som var bäst av det retoriska och det konventionella svaret.

Jon: Jag valde mellan tvåan [det konventionella svaret, förf. anm.] och sexan [det retoriska svaret, förf. anm.]. Båda två var

⁷²¹ Enskild bedömning Sara vid betygsliknande bedömning.

bra. Slutsatserna i tvåan är bättre, både 1600-talet och Hansan. Den tänker efter och tar ställning och ser det positivt. Den är lite vassare än sexan.

Sara: [I svar sex] finns tydliga hänvisningar till historien och kopplingar, och så det här allmänna, som visar att eleven kan tänka i utvecklingslinjer. Och så är det visionärt, alltså eleven ger uttryck för hur vi bör och ska utveckla framtiden. Men är också medveten om att detta är komplext. Det är ett stort steg, det kan inte förändras över en natt, men ger verktyg för att här måste vi bestämma oss för en inriktning. Och det är en sorts medvetenhet om att det krävs för en positiv, som den här personen uppfattar, som en positiv samhällsutveckling. Jag är helt medveten om att jag ändrade mig här för jag la två [det konventionella svaret] först tidigare.

Åke [Anser att det konventionella svaret är bättre]: Där är en koppling och ett resonemang kring följer och lite sånt där. Men det var inte alls givet.

...

Jimmy: I svar sex [det retoriska svaret, förf. anm.] finns det ett resonemang kring migrationshistoria. Och sen tycker jag att han har ett annat sätt att lägga upp sambandsresonemanget på, det vill säga beskriva och sedan ställa en fråga: Varför inte? Och det visar ju att han... Han visar ju att han förstår vad han gör när han skriver så, och skriver så konsekvent.⁷²²

Återigen pendlade Saras bedömningar av det retoriska svarets kvalitet, och hon ger här uttryck för att hon sympatiserar med sensmoralen och intrigen i det. I fokusgruppen får hon medhåll av Jimmy. Vid ytterligare två tillfällen under fokusgruppens möte möttes de två i åsikten om att det retoriska svaret var svaret med högst kvalitet. Sara återgår i fokusgruppen till sin ursprungliga åsikt att det retoriska svaret är ett mycket bra svar. Det tycks även som om Sara stärktes i sin övertygelse om att svaret hade högst kvalitet eftersom hon efter fokusgruppens möte rangordnade det som svaret

⁷²² Fokusgrupp 2.

med högst poäng och sedan också gav det omdömet A. Det konventionella svaret och det kontroversiella svaret fick istället omdömet C av henne efter fokusgruppens möte. När Sara bedömde enskilt före fokusgruppens möte gav hon det retoriska svaret omdömet C och de andra två svaren A. Efter fokusgruppen tycks alltså Sara återigen vara stärkt i sin övertygelse om att det retoriska svaret, trots sina allmänna hänvisningar, är svaret med högst kvalitet. Sensmoral, intrig och retorik tycks kunna släta över det faktum att eleven, som Sara själv uttryckte det, ”kopplar vagt till historia”.

En stor del av bedömarna gjorde aldrig någon notering om att det retoriska svaret inte skulle vara underbyggt. De såg enbart kvaliteter i det och i deras resonemang framgick det att de tyckte att svaret också var underbyggt. Karin beskrev till exempel svaret på ett sådant sätt.

Mmm, oh shit [i betydelsen bra, förf. anm.]! Här har man ju med, finnarna och svenskarna har alltid hjälpts åt, här visar man på samband mellan Sveriges och Finlands historia. Historia på 80-talet, byggt upp förtroende i Afghanistan och inte får svika. Man visar på samband med historia, med kunskap och med Finland och Afghanistan och exempel med finnar och afghaner. Lyfter in finanskrisen, befolkningstätheten och att vi har plats, förslag på nya industrier så. Det var väl rätt så....⁷²³

I resonemanget ovan uppfattas de historiska hänvisningarna som självklara, och Karin störs inte av att de skulle vara för allmänna eller generella. I den sensmoral och intrig som byggs upp i svaret, blir hänvisningarna tydliga för Karin. De fyller sin funktion genom att förstärka och förtydliga sensmoralen för henne, en sensmoral som tycks innebära att Sverige förbundit sig att hjälpa dessa länder. Det är sålunda resonemanget i dess helhet, sensmoral, intrig och underbyggnad, som gör de historiska hänvisningarna korrekta i bedömarens ögon i Mimesis III i det här fallet. Att sensmoral och

⁷²³ Enskild bedömning Karin. Andra bedömare som också vid den enskilda bedömningen lyfte svaret som ett svar med hög kvalitet och underbyggt var Ymer, Sven, Olle, Jimmy och Elias.

intrig spelar roll för att tolka underbyggnaden i det retoriska svaret framgår också av Lisas bedömning när hon jämför det kontroversiella svaret och det retoriska svaret. Hon hävdar då att det kontroversiella svaret förvisso har fler historiska exempel, men att de är felaktiga, och att det retoriska svaret bättre stämmer med det hon kallar verkligheten. Det retoriska svaret tycks vara ett svar vars sensmoral och intrig gör att det stämmer med den verklighetsbild många av bedömarna har i Mimesis I.

De är ganska jämna tycker jag, nummer tre och nummer sex [det kontroversiella svaret och det retoriska svaret, förf. anm.]. Tre har ju bara lyft fram negativa konsekvenser, det ser jag som en svaghet, fast samtidigt har den fler konsekvenser, det är fler konsekvenser, men många är felaktiga, det är för enkla paralleller som inte riktigt stämmer. Sexan stämmer ju lite mer med verkligheten.⁷²⁴

Lisa blir senare i fokusgruppen själv medveten om att hon upplever sig förstå och sympatisera med det retoriska svaret och därmed har lättare att se dess förtjänster jämfört med det kontroversiella svaret. Diskussionen som får henne till denna insikt börjar med att Lars kritiserar det retoriska svaret.

Lars: Alltså, i förhållande till antal ord så är det ändå väldigt tunt kan jag tycka. Jag saknar fullständigt historiska exempel. Man drar... invandringen har hjälpt Sverige men man kommer inte med något konkret historiskt exempel på vad det är som har hänt eller vilka det är som har gjort något. Ett väldigt känslomässigt svar. Det är ju en person som har ett väldigt tydligt ställningstagande för att vi ska hjälpa andra människor och så, men ur ett historieperspektiv så är det ganska tunt tycker jag, på många sätt. Men som sagt känslomässigt är det betydligt mer utvecklat [än svar tre, förf. anm.].

⁷²⁴ Enskild bedömning Lisa.

Lisa: Jag känner att jag kan bli lite välvillig, och tolkar in, ja som man då, de litar på oss, visst det kan ju vara en historisk referensram utifrån hur Sverige har agerat tidigare. Men det är ju en väldigt välvillig tolkning, och det finns möjligheter för Sverige att ta in flyktingar, om man vill tolka det välvilligt så kan man tolka det som att man vet att invandring till Sverige har fungerat tidigare. Så att vi löser detta. Och tänk på Sveriges utveckling är ju inte heller utvecklat men... men jag menar, den har ju ändå... Det är inte så att jag tycker att den håller, men den är ju ändå, men den historiska referensramen är ändå alldeles för tunn.

Trots att flera av bedömarna ansåg att det retoriska svaret inte var särskilt väl underbyggt, fick det goda omdömen av nästan alla. Det visas av det medelvärde på 7,56, av 9 möjliga, som svaret fick innan fokusgruppen hade träffats och medelvärdet 7,67 som svaret fick efter att fokusgruppen hade träffats. Svaret fick också en liten standardavvikelse före och efter sambedomningen. Korrelationsvärdet mellan bedömningstillfälle ett och två som är 0,892, vilket förvisso är högt, visar att det inte är så att alla bedömarna bedömt precis likadant mellan bedömningstillfälle ett och två. Det kan tolkas som att det händer saker mellan mätpunkterna, men att bedömarna trots allt är överens om svarets höga kvalitet, trots en generell argumentation. Det är med andra ord inte underbyggnaden som ger svaret de kvaliteter bedömarna ser.

Tabell 11: Medelvärde, standardavvikelse och korrelationsvärde för Svar 6 mellan bedömningstillfälle ett och två.

	Rangordning före fokusgrupp, Svar 6	Rangordning efter fokusgrupp, Svar 6
N	15	15
Medelvärde	7,56	7,67
Standardavvikelse	0,726	0,707
Pearsons r	0,892	

Sammanfattningsvis tycks det som att det som räknas som underbyggnad till den historiska argumentationen som eleverna för i sina svar till stor del beror på om intrigen förstås och sensmoralen uppskattas. Det i sin tur tycks bero på bedömarnas egna internaliserade berättelser i Mimesis I. Delar eleven och bedömaren samma Mimesis I krävs vagare hänvisningar till generella uppfattningar eller erkända berättelser, till exempel den om den svenska migrationen till USA. Därför bär svar 5 en berättelse som finns hos bedömarna i Mimesis I, vilken det räcker att vagt hänvisa till i Mimesis II, för att få goda omdömen i Mimesis III. Om en elev skapar en intrig och sensmoral som inte tillhör samma Mimesis I som läraren avkrävs berättelserna ofta inte bara tydligare konkreta historiska exempel utan också inslag från det som uppfattas som den gängse berättelsen. Det som trots allt tycks kunna jämkas mellan olika Mimesis I för elev och bedömare tycks vara tydliga bedömningskriterier för kvalitet. I det här fallet kunskapskravet som bedömarna använde.

Svar 9 - ett svar beroende av förståelse i Mimesis III

En berättelse kan bli självförklarande, det vill säga att det räcker att hänvisa till en sådan berättelse för att underbygga ett argument. Bernard Jensen kallar det en patosformel, en komplex historia som sammanfattas i ett ord eller en mening, vilken blir självbegränsande och svår att argumentera mot.⁷²⁵ Hans Olofsson använder uttrycket narrativ förkortning för att beskriva ett liknande fenomen, där hänvisningar till ett ord eller begrepp används för att hänvisa till en hel berättelse.⁷²⁶ Avsnittet här analyserar bedömningen av det öppet jämförande svaret, Svar 5, vilket tycks fungera som en självklar patosformel för bedömarna, i förhållande till det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9, vilket innehåller en hänvisning till en berättelse på ett sätt, som flera av bedömarna inte förstår.

⁷²⁵ Jensen, E. B, 2010 s. 63.

⁷²⁶ Olofsson, H, 2010 s. 96.

Det är analysmodellens kolumn om berättelser och särskilt de avsnitt som behandlar Mimesis I och Mimesis III som står i fokus i detta avsnitt.

De två svaren, 5 och 9, påminner om varandra i längd, i otydlighet och antal historiska referenser i underbyggnaden. Båda svaren hänvisar på ett otydligt sätt till ett realhistoriskt skeende, som mottagaren dels förväntas vara välbekant med, dels förväntas uppfatta på ett sätt så att svarens sensmoral, i förhållande till det scenario eleverna ställdes inför och det beslut som tas, blir tydligt. Det ställer mottagaren av svaret inför en tolkningssituation i Mimesis III, där de historiska skeenden, vilka svaren hänvisar till, måste förstås som en berättelse med en tydlig sensmoral i förhållande till scenariot. Det öppet jämförande svaret var, som vi har sett, ett av två svar som bedömarna tydligast och lättast satte i ett sammanhang och inom en berättelse de kände igen och förstod i förhållande till uppgiften. Svaret appellerade till såväl en för bedömarna klar berättelse om migrationen från Sverige under 1800-talet, som en historieanvändning och sensmoral, vilken bedömarna hade lätt att förstå.⁷²⁷ Att bedömarna kände igen vilken berättelse svaret hänvisar till och använder som underbyggnad blev uppenbart eftersom de utan problem förstod svaret och själva också utvecklade det. Sven sa till exempel i fokusgrupp ett att "Eleven verkar ha förstått, ja vilken fördel det var att USA kunde öppna sig för svenskar under 1800-talet".⁷²⁸ Sven fyllde sedan i svaret och underbyggde det åt eleven, medan andra bedömare bara accepterade den historiska kopplingen som högst relevant utan att känna att de behövde förklara på vilket sätt.⁷²⁹ Bedömarna förstod och uppskattade också svarets sensmoral. Den tolkades som att det idag finns en plikt för Sverige att hjälpa, eftersom svenskarna en gång blev hjälpta av USA och att det nu är dags att återgälda denna tjänst, om än inte till just dem som en gång hjälpte de utvandrande svenskarna. Uttrycket "pay back time" användes av

⁷²⁷ Lars och Svens enskilda bedömningar och fokusgrupp 1.

⁷²⁸ Fokusgrupp 1.

⁷²⁹ Se till exempel Jon enskild bedömning, Elias enskild bedömning samt fokusgrupp 1.

Sara som ett utslag av den etik som svaret tycktes innehålla för henne: ”Man får anta att eleven menar att vi haft liknande situationer, alltså borde vi återgälda nu, pay back time”.⁷³⁰

Berättelsen som det hänvisas till i Svar 9 hade bedömarna däremot mycket svårare att förstå, både hur den fungerade som argument i sammanhanget och den sensmoral som berättelsen laddades med när den sattes i samband med uppgiften och slutsatsen i svaret. Jimmy gav uttryck för detta när han bedömde Svar 9.

Där finns ett tydligt beslut. Jaha. Vi ska inte hamna i krig på grund av krig. Det är inget krig, men de känner sig hotade av ett krig. Denna blir tyvärr svagast. Den relaterar inte till någonting som... Att vi tar emot flyktingar har inte varit en grund för att vi hamnat i krig. Ja den hamnar längst högerut [allra sämst, förf. anm.]. Migrationshistorien är inte med alls.⁷³¹

Jimmy förstår inte hur han ska tolka svaret och finner ingen mening i det. När bedömarna bedömde Svar 9 enskilt delades deras uppfattningar upp i två tydliga grupper, de som efter ett tag uppfattade en berättelse och en sensmoral som gick att förstå i sammanhanget och de som inte alls förstod svaret och därför avfärdade det.⁷³² Samtliga av de bedömare som förstod svaret förhandlade också med det. I tre av bedömningarna bekräftade bedömaren först sin egen uppfattning om det förflutna i Mimesis I och avfärdade sedan svaret, som ett svar vilket var omöjligt att förstå i Mimesis III.⁷³³ Det var emellertid sedan något som fick dem att återgå till svaret och börja ompröva sin historia. Sara gjorde just så och började söka berättelsens sensmoral och hur det historiska skeendet som tas upp i svaret kunde passa som argument i sammanhanget:

⁷³⁰ Sara enskild bedömning.

⁷³¹ Enskild bedömning Jimmy.

⁷³² De som såg en berättelse med sensmoral var Sara, Åke, Ymer, Mikael, Elias och Lisa. De som inte alls förstod svaret var Jon, Sven, Olle, Jimmy, Lars, Karl, Thomas, Karin och Eva.

⁷³³ Enskilda bedömningar Sara, Åke och Lisa.

Den tycker någonting, men är det den ska göra. Den ger något slags historiskt exempel, men frågan är... Här spelar uppgiftsformuleringen stor roll! Tar ställning, och förklarar varför, men beskriver inte vilka effekter, eller kanske, men det är ju jättetunt. Ahh! Varför blev det nu så svårt? Plötsligt används en helt annan typ av argument, hänvisar till helt andra saker. Eleven förutsätter att vi hamnar i trubbel om vi tar emot flyktingarna. Vi ska inte blanda oss i andras angelägenheter, det har tidigare varit framgångsrikt. Då finns det någon form av historisk koppling, Sverige har stått utanför flera krig genom att vara neutrala och hållit oss utanför, och då ser eleven det som en framgångsrik strategi för att undvika trubbel.⁷³⁴

Sara går tillbaka till Svar 9 efter att först ha avfärdat det och sätter då tydligare in svaret i förhållande till uppgiften och det scenario som beskrivs i den. Hon hittar då svarets sensmoral och intrig och därmed förstår hon hur berättelsen om Sveriges neutralitet blir ett argument i den aktuella uppgiften. De bedömare som tyckte sig förstå svaret, berättelsen som används och hur den bildar argument i förhållande till slutsatsen, jämförde svaret med det öppet jämförande svaret. Det framgick då tydligt att dessa lärare i stort sett tyckte att de två svaren var kvalitativt likvärdiga, men att det öppet jämförande svaret var ett svar de sympatiserade med. När Lisa skulle ge svaren omdömen enskilt jämförde hon just svaren 5 och 9, och blev märkbart irriterad när hon kom fram till att Svar 9 enligt henne trots allt besatt en högre kvalitet än Svar 5. Det svar hon först inte alls förstod under den enskilda bedömningen hade plötsligt visat sig vara ett, utifrån de uppsatta kriterierna, kvalitativt bättre svar än det svar hon direkt hade förstått.

Femman har ju också motiverat, inga konsekvenser på den här heller då. Det är ju ... Den har använt sig av historia. Men ... Det här är jättesvårt. Femman och nian är lika varandra. Båda har motiverat och beskrivit samband, bara nian som har en

⁷³⁴ Enskild bedömning Sara.

konsekvens, ett framtidsperspektiv. Ja då får väl den komma före femman då!⁷³⁵

I fokusgrupp tre jämfördes svar 1 och 9 med varandra, vilket gav upphov till en intressant diskussion.

Eva: Jag tycker att den är bättre [Svar 9, det isolationistiskt jämförande, är bättre än Svar 1, det realpolitiska, förf. anm.] därför att den gör uppgiften, sätter ju, eller drar historiska samband.

Elias: Mmm samma här. Ett smalt samband men det finns en referensram ändå.

Eva och Elias klargör att de tycker sig se ett samband i Svar 9. Då går Thomas in och vidhåller att det svaret inte innehåller något som går att förstå.

Thomas: Jag ser ju också det, samtidigt som jag, när jag tittar på meningen: Sverige klarade sig från andra världskriget genom att hålla sig utanför andra världskriget, så betyder det ju absolut ingenting. Det är mest att man får med andra världskriget. Så jag känner att det personen gör säger absolut ingenting. Och då ... jag, jag vet inte, att det liksom, det tillför inte något alls och då finns det ju ingenting kvar.

Karin går därefter in och underbygger det resonemang Thomas började, som snabbt håller med henne.

Karin: Sen kommer det också i frågan att det skulle, kunde eller borde påverka den fortsatta historien. Här är det ändå så att Finland är ett av Sveriges grannländer. Så man måste hjälpa dem. Dom hade säkert gjort samma sak tillbaka.

Thomas: Precis, det finns ändå nåt litet där som gör att man kan säga att det är bättre.

⁷³⁵ Enskild bedömning Lisa.

Lars: Man relaterar till närhetsprincipen här. [Svar 1, det plikt-etiska, förf. anm.].

Thomas: Vi ska inte riskera att hamna i krig på grund av utlänningar, där är ju liksom inget.

Lars: Nä, hade man haft ett exempel på det när Sverige hade gjort det, där det har blivit konflikter i Sverige på grund av utlänningar, då hade man kunnat diskutera relevansen i den meningen, men det gör den inte. Och sen som sagt, man refererar till att Finland är ett grannland i Svar 1. Och närhetsprincipen när man pratar om migration är ändå av relevans.

Diskussionen avslutas med att Eva förklarar mer utförligt vilka kvaliteter hon hittar i Svar 9.

Eva: Jag tänkte att den här nian, kortfattad om andra världskriget. Den drar ju ändå någon sorts slutsats. Vi kan ju hamna i krig om vi gör detta. Alltså i framtiden, det handlar ju om att påverka ett framtida scenario. Inte bara att undvika den akuta konfliktsituationen utan också hur migrationspolitiken påverkar Sverige, och det tycker jag... att man svarat på hela uppgiften.

De bedömare som såg en hänvisning till en relevant berättelse i Svar 9 utgick från berättelsen om Sveriges neutralitet som något framgångsrikt under andra världskriget. Dilemmats sensmoral förskjuts i svaret från det riktiga eller oriktiga i att ta emot flyktingarna och till att handla om huruvida Sverige bör undvika att hamna i internationella problem eller inte genom att ta emot flyktingarna. Denna förskjutning av sensmoralen sker emellertid inte helt smärtfritt och utmanade bedömarens vilja till förståelse. De bedömare som hade svårt att förstå berättelsen i Svar 9, och hur den används, tycktes inte förmå att förskjuta fokus från flyktingfrågan till den internationella politiken. Om det var moraliska spörsmål, där de vägrade att låta politik gå före människors liv, eller om det var oförståelse för argumentationen går inte att svara på, men dessa bedömare gav inga uttryck för att de förstod användningen av Sve-

riges neutralitetsberättelse i sammanhanget, och tyckte därmed i Mimesis III att svaret var oförståeligt.

Bedömningarna för Svar 9 av de bedömare som inte hade förstått svaret är intressanta. Efter att bedömarna hade resonerat om svaret i fokusgrupperna hade de som varit negativt inställda till Svar 9 en tendens att ge svaret något bättre omdömen. De bedömare som hade försökt förstå en annan Mimesis I än sin egen redan när de bedömde Svar 9 enskilt och tyckte sig förstå svarets intrig hade samtidigt en tendens att ge svaret något sämre omdömen än vad de hade gjort före samtalet i fokusgrupperna. De sex bedömare som hade förstått Svar 9 sänkte efter fokusgruppen sitt medelvärde på svaret från 3,83 till 3,67, där nio poäng var högsta möjliga. De nio bedömare som var negativa eller oförstående till Svar 9 när de bedömde enskilt påverkades mest av samtalet i fokusgrupperna och höjde sitt medelvärde från 2,78 till 3,78. Standardavvikelserna minskade i båda grupperna efter att fokusgrupperna hade träffats, men mer markant för den grupp som inte förstod Svar 9 när de bedömde enskilt. Det tycks som att de som inte hade förstått svaret hade fått tolkningshjälp i fokusgrupperna, medan de som skapade en meningsfull berättelse redan vid den enskilda bedömningen, blev något mer skeptiska till sin tolkning efter att de hade deltagit i fokusgruppen. Påverkan av deltagandet i fokusgruppen tycks under alla omständigheter ha varit störst på den grupp som inte förstod Svar 9, när de bedömde enskilt. Det indikerar den stora skillnaden mellan medelvärdena för svaret före och efter fokusgruppen, den stora skillnaden mellan standardavvikelsen och det mindre korrelationsvärdet mellan de två mätpunkterna för denna grupp i tabell 12.

När bedömningarna för svaren 5 och 9 jämförs framgår det hur avgörande förståelsen för ett svar i Mimesis III är för bedömningen. När en välkänd berättelse som den som används i Svar 5 används för att underbygga en erkänd sensmoral uppfattas elevens berättelse av alla bedömare. När en annan välkänd berättelse, som i Svar 9, används för att underbygga en sensmoral som inte er-

känns av skolans värdegrund, blir argumentationen svår att förstå för flera av bedömarna.

Tabell 12: De bedömare som uppfattade sensmoral och berättelse i svar 9 när de bedömde enskilt.

	Rangordning före sambedömning	Rangordning efter sambedömning
N	6	6
Medelvärde	3,83	3,67
Standardavvikelse	0,983	0,816
Pearsons r	0,415	

Tabell 13: De bedömare som *inte* uppfattade sensmoral och berättelse i svar 9 när de bedömde enskilt.

	Rangordning före sambedömning	Rangordning efter sambedömning
N	9	9
Medelvärde	2,78	3,78
Standardavvikelse	1,716	0,667
Pearsons r	0,389	

Olika bedömarexempel

Bedömarna rörde sig ständigt mellan olika utgångspunkter för sina bedömningar, och blandade uttryck typiska för ett bekräftande förhållningssätt till historia med uttryck typiska för ett omprövande förhållningssätt och rörde sig över hela analysmodellens beskrivningar när de bedömde elevsvaren. I följande avsnitt behandlas därför hela analysmodellen. Det går inte att peka på att någon bedömare bedömde utifrån enbart ett bekräftande förhållningssätt och en annan utifrån enbart ett omprövande förhållningssätt. Olika elevsvar förefaller också ha stimulerat bedömarnas olika förhållningssätt, bekräftande eller omprövande, olika mycket.

Det kontroversiella svaret var ett svar som hos flera av bedömarna väckte det bekräftande förhållningssättet till historia vid be-

dömningen, men hos andra ett omprövande. Samtliga bedömare skapade förvisso en moralisk distans till svaret, vilket placerade dem själva i motsatt förhållande till svarets sensmoral. En del bekräftade sedan sin egen uppfattning om det förflutna, genom att genomgående söka fel i svaret. Andra lät sig utmanas genom att, förvisso inte godta den berättelse som skapas i Svar 3, men likväl hitta kvaliteter i den historiska argumentationen. Bedömarna hade sålunda ett dominerande perspektiv, bekräftande eller omprövande, när de bedömde det kontroversiella svaret. Följande bedömare styrdes mycket av ett bekräftande förhållningssätt när de bedömde Svar 3: Åke, Ymer, Sven, Elias, Lisa, Thomas, Karin och Eva. De andra bedömarna, Jon, Sara, Olle, Mikael, Jimmy, Lars och Karl, bedömde i större utsträckning utifrån ett omprövande förhållningssätt.

För att få en mer sammanhållen bild av hur dessa skillnader kunde se ut följer tre beskrivningar av tre olika bedömarexempel och deras respektive arbete kring att bedöma det svar som upplevdes som det svåraste för samtliga bedömare, det kontroversiella. De olika bedömarexemplen som beskrivs är den bekräftande, den för bekräftelse kritiskt granskande och den omprövande. Den bekräftande bedömaren bekräftar sin egen uppfattning om det förflutna utan att riktigt förstå hur berättelser som krockar med den egna uppfattningen om historia är uppbyggda. Bedömaren som är kritiskt granskande för bekräftelse anstränger sig för att förklara för sig själv varför det egna sättet att förstå det förflutna är bättre och argumenterar för detta och pekar på bristerna i det kontroversiella svaret. Den omprövande, slutligen, låter sig utmanas när hon stöter på en berättelse som hon inte sympatiserar med, och försöker ta reda på om det finns förtjänster i denna nya berättelse hon inte känner igen.

Thomas – en bekräftande bedömare

Thomas agerade i stor utsträckning bekräftande i sin bedömning. När han kom till det kontroversiella svaret i sin enskilda bedömning bedömde han svaret omgående utifrån moraliska aspekter och som att någon outtalad värdering ligger bakom elevens svar.

... så de här argumenten stämmer ju inte riktigt, utan jag upplever det som någon som argumenterar som egentligen inte vill ha in flyktingar, säkert av rent känslomässiga, säkert helt emotionellt här, och försöker sedan urskulda det i slutet genom att vi inte vill återuppliva de rasbiologiska tankarna, ehh, men det känns inte så underbyggt mer än att man är främlingsfientlig.⁷³⁶

Genom att avfärda berättelsen i svaret som främlingsfientlig menar Thomas att han inte heller behöver ta ställning till om det innehåller någon kvalitet. Det framgår av citatet att Thomas tyckte att sensmoralen i svaret är fel och därmed blir också argumenten per automatik fel för honom. Sensmoralen i svaret styr med andra ord bedömningen, och inte svarets konstruktion, berättelsens perspektiv, koherens, intrig och underbyggnad. Detta blev ännu tydligare när han skulle bedöma svaret utifrån aktuellt kunskapskrav och aktuell förmåga i kursplanen. Då gav han uttryck för att svaret förvisso är underbyggt enligt kunskapskravet, men eftersom det är fel sensmoral i svaret så är inte de exempel som finns i svaret giltiga för Thomas.

Den här personen hänvisar rätt mycket, och alltså det är ju underbyggt. Men tolkar fel. Då blir jag osäker på hur jag ska tolka det. Gör ju en del kopplingar. Men det är ju liksom helt fel. Det stämmer ju inte. Eleven försöker underbygga rätt mycket. Men det blir liksom inte rätt när eleven försöker underbygga det som eleven redan tror på. Och använder då historia nästan felaktigt.⁷³⁷

Thomas hamnade längre fram under den enskilda bedömningen i villrådighet när han upptäckte att svaret följer kunskapskravet, men vände då på resonemanget och övertygade sig själv om att det i så fall är kunskapskravet det är fel på och kände sig därför provocerad av det.

⁷³⁶ Enskild bedömning Thomas.

⁷³⁷ Enskild bedömning Thomas vid betygsliknande bedömning.

Till sist kom Thomas trots allt fram till att svaret inte motsvarar mer än ett E, genom att hävda att svaret till stora delar är felaktigt. Det är dock svårt att riktigt förstå vad det var som han ansåg var fel i svaret eller varför det motsvarade ett E trots att det var "helt fel".

Det är ju lätt ett E kan jag tycka. Men de är ju inte väl underbyggda när det är så felaktiga svar. Man kan ju inte säga att det är bra om man ska till Stockholm och hamnar i Göteborg.⁷³⁸

Liknelsen med en resa visar en syn på uppgiften om att det finns en tydlig destination för svaret, och att eleven har missat slutmålet för resan – en etiskt korrekt sensmoral. Thomas reagerar på själva berättelsens sensmoral, det är den, och inte berättelsens koherens, som gör att eleven hamnar i Göteborg istället för i Stockholm, och därför inte får bättre omdöme för svaret.

I fokusgruppen hittade Thomas en annan strategi för att inte låta sig utmanas när gruppen började diskutera det kontroversiella svaret. Istället för att ifrågasätta kunskapskravet, ifrågasätter han själva uppgiften, som, menade han, uppmanar eleverna till allmänt tyckande.

Thomas: Jag blir lite fundersam här över själva frågeställningen, för vi pratade om det här framtidsscenario som vi vet finns med när vi ska bedöma, men frågeställningen är hur de som migrationsminister kunde påverka utvecklingslinjen. Då är det väldigt mycket hur de själva som migrationsminister ska påverka. Men det är det väldigt lite av. Det är mest snack rent allmänt. Vad leder det här till?⁷³⁹

Thomas utgick från att eleven vinklar realhistorien med flit, inte att han driver en annorlunda eller egen berättelse med en annan sensmoral än den som han själv har. Thomas utgångspunkt var

⁷³⁸ Enskild bedömning Thomas vid betygsliknande bedömning.

⁷³⁹ Fokusgrupp 3.

med andra ord att det finns en tolkning av det förflutna, en historia, som bör gälla i skolan och när den inte följs blir berättelsen vinklad eller osann. Han uppfattade därmed att det var en person som ville förvanska realhistorien för främlingsfientliga syften som hade skrivit det kontroversiella svaret. Den utgångspunkten tycks också ha hjälpt Thomas att undvika att börja förhandla med svaret och skärskåda argumentationen. Eftersom han genast uppfattade att svaret hade fel utgångspunkt för sitt resonemang behövde han inte heller bedöma dess kvalitet. Eleven hade hoppat på fel tåg och därmed misslyckats med uppgiften. Det som är mer intressant, men också mer svårförklarat, är varför svaret uppnår E enligt Thomas, det vill säga en godkänd nivå. Om anledningen till det kan jag bara spekulera, men någon slags kvalitet ser han i svaret, och det är intressant, när han samtidigt menade att innehållet i det kontroversiella svaret helt missade målet med uppgiften.

Thomas är bekräftande när han tydligt tar ställning i den konflikt som dilemmat utgår ifrån. Eleven visar fel värderingar och därmed blir tolkningen av det förflutna fel i Thomas ögon. När kriterierna för kvalitet, kunskapskravet, visar sig kunna ge svaret ett bra omdöme kritiserar han istället kriterierna som felaktiga om de kan släppa igenom felaktig historia. Han tolkar tiden som att den en gång har visat vad som är rätt och menar att eleven bakom det kontroversiella svaret använder det förflutna fel, han tolkar tiden fel och beskriver en felaktig framtid. Thomas använder sin egen, och skolans, Mimesis I, som absolut utgångspunkt när han bedömer svaret i Mimesis III, och där avfärdar det.

Eva – en kritiskt granskande bedömare för bekräftelse

Eva inledde sin bedömning av det kontroversiella svaret med att både skapa moralisk distans och en metakognitiv relation till det.

Jaa, ehh, suck, den är svår för att jag tycker så vansinnigt illa om själva resonemanget utifrån mina egna åsikter. Och det är

lätt hänt att man lägger in det i bedömningen, även om man inte får lov att göra det så är det lätt hänt.⁷⁴⁰

När Eva hade skapat distans till svaret och samtidigt visat att hon var medveten om svårigheten att bedöma ett svar vars sensmoral hon inte godkänner, började hon, som tidigare berörts, granska svarets underbyggnad.

En hel del, eller en del är ju inte väl underbyggt. Om vi tar det här med flyktinginvandring från 1950, 2000-talet, det stämmer ju inte, och har missat det här med arbetskraftsinvandringen helt. Och gör inga som helst, eller kan inte alls, tar inte alls upp det här med skillnaden mellan de stora afrikanska flyktingströmmarna under svältkatastroferna, att göra skillnad mellan det och arbetskraftsinvandring, eller för den delen politiska flyktingar från Chile som flögs hit. Det är ju jätteolika grupper, och komplexiteten i resonemanget är inte så stort och resonemanget är enkelt på det sättet.⁷⁴¹

Trots sin medvetenhet om att hon inte sympatiserar med svaret och ambitionen att inte låta det påverka bedömningen, började hon i granskningen av underbyggnaden ställa krav som inte passade med den sensmoral och intrig som byggs upp i det kontroversiella svaret. Hon ställde krav på nyansering av olika migrationsgrupper, som snarare hade undergrävt intrigen i svaret än underbyggt det. Samtidigt släppte hon inte uppfattningen att eleven bakom svaret faktiskt svarar på uppgiften, vilket visar hennes vilja att inte avfärda svaret som fel, utan en vilja att förhandla med det.

... samtidigt som eleven ifråga ju faktiskt följer uppgiften och beskriver samband mellan migrationshistoria och samtid, tar ett

⁷⁴⁰ Enskild bedömning Eva.

⁷⁴¹ Enskild bedömning Eva.

beslut som migrationsminister, ser hur det kan påverka framtiden, så löser ju uppgiften på alla sätt och vis.⁷⁴²

Men Eva började sedan åter kritisera underbyggnaden på samma sätt som tidigare och undergrävde på det sättet svarets kvalitet. Genom att hävda att underbyggnaden är för enkel och inte nyanseerad kunde hon avfärda sensmoralen i svaret på grund av kvalitetsbrister, och inte säga som Thomas att det helt enkelt är fel historieförbrukning. Svarets sensmoral och intrig föreföll inte vara lika utmanande för Eva när hon hade konstaterat att det bygger på felaktigheter och, som hon uppfattade det, en onyanserad underbyggnad. Hon avfärdade alltså inte svaret, som att det är fel på grund av sensmoralen i det. Icke desto mindre använde hon en strategi som innebar att hon bröt ned svaret utifrån kriterier som utgick från hennes egen eller skolans Mimesis I.

När Eva hade fått se kunskapskravet och förmågan som svaren skulle bedömas utifrån, svängde hon däremot i sin bedömning av svaret och började istället tala om dess förtjänster.

Trean [det kontroversiella svaret, förf. anm.] sätter jag ett C på. Tycker inte om svaret. Fast jag har skrivit enkla samband, förhållandevis komplexa får det vara, det är ju mitt emellan komplext och enkelt. Försöker ju dra slutsatser: om vi gör detta händer detta för det har vi sett innan. Dessutom, alltså tar ju upp flera och olika exempel, tittar på arbetslöshet, socialbidrag, nynazister, hur allmänheten får... och att det kan bli en nazism som växer sig starkare.⁷⁴³

Plötsligt var det resonemanget, eller intrigerna, och inte längre svarets sensmoral, som styrde Evas bedömning, och underbyggnaden blev då godkänd som "flera och olika exempel". Det tycks som att kriterierna i kunskapskravet fick Eva att svänga i sin bedömning och att hon nu snarare bedömde svaret utifrån resonemanget och

⁷⁴² Enskild bedömning Eva.

⁷⁴³ Enskild bedömning Eva vid betygsliknande bedömning.

dess inre koherens och mindre utifrån en bestämd uppfattning om vilken underbyggnad, det vill säga vilka historiska exempel, som borde ingå i svarets underbyggnad. Eva försökte nu förstå svaret utifrån svarets egen sensmoral och intrig, istället för att bryta ned dess underbyggnad i förhållande till en sensmoral och intrig hon själv föreställde sig.

I fokusgruppen svängde emellertid Eva åter igen och menade att underbyggnaden i svaret är fel.

Det är alltså, han har ju fel. Det är ju jättemycket referenser till historien här som inte stämmer, och det är ju grundproblemet.⁷⁴⁴

Efter att Lars gett det kontroversiella svaret mycket beröm i fokusgruppen kände sig Eva utmanad och bemötte det med att både resonemang och underbyggnad är felaktiga i svaret och jämförde svaret med historierevisionism.

Fast det är ju ett ganska bra exempel på en historierevisionism. Alltså om det hade varit samma uppgift, men eleverna hade diskuterat hur judarna har sugit ut européerna liksom under 50 års tid. Det är ju samma sätt att resonera, man missbrukar ju historien på samma sätt. Säger saker som inte stämmer. För att berätta om hur en grupp människor beter sig. Vi hade reagerat mycket starkare om det hade varit den kopplingen tror jag.⁷⁴⁵

Eva kopplar här, liksom hon först gjorde under den enskilda bedömningen, ihop en egen sensmoral och intrig med svarets underbyggnad, och menar att svaret då blir fel, att så som eleven bakom svaret använt det förflutna är ett felaktigt sätt att använda historia.

I sin bedömning av det kontroversiella svaret pendlade Eva mellan ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt till det förflutna, och hade svårt att bestämma sig för vad som i slutändan

⁷⁴⁴ Fokusgrupp 3.

⁷⁴⁵ Fokusgrupp 3.

skulle avgöra kvaliteten i svaret, kriterier för berättelsens koherens eller dess sensmoral och intrig i förhållande till skolans tradition och värdegrunden. Grundinställningen hos Eva till svaret tycktes vara en vilja att ifrågasätta dess underbyggnad. Tiden användes då som att den, genom att innehålla en meningsfull helhet, som orienterar oss mot framtiden, visar svarets felaktiga historieanvändning. Eva utgick från skolans och sin egen Mimesis I när hon gjorde dessa tolkningar av svaret i Mimesis III. När Eva bedömde svaret med hjälp av tydligare kriterier, det vill säga det kunskapskrav och den förmåga som uppgiften lutar sig mot, började hon tolka och försöka förstå svarets inre koherens. Hon såg då att svarets intrig och sensmoral underbyggs med de exempel som finns i svaret och hon försökte istället se kvaliteterna i svaret. När hon blev trängd i fokusgruppen, främst genom att andra deltagare visade uppskattning för det kontroversiella svaret, gick hon emellertid tillbaka till sin första bedömning. Då jämförde hon svaret med historierevisionism, vilket här måste uppfattas som att hon menar att svaret både är djupt omoraliskt och direkt felaktigt.

Mikael - en omprövande bedömare

Mikael visade omgående att han var en bedömare som ville förstå de svar han skulle bedöma. När han mötte det kontroversiella svaret blev det tydligt att han hade en omprövande utgångspunkt för sin egen förståelse av historia i sin bedömningsprofession. Han skapade icke desto mindre, liksom alla andra bedömare, distans till svarets sensmoral, men var också tydlig med att han tyckte att svaret är stringent.

Den här med ska inte ta emot flyktingar är intressant. För här är lite referenser bakåt, tyskarna fick de bra jobben. Och ett framtidsscenario som inte alls är bra, som målas upp här, och tillhör man den gruppen som inte vill ta emot flyktingar så tar man fram de argument som finns här: skatt, socialbidrag, arbetslöshet, konflikter skapas. Brotten mot invandrare.⁷⁴⁶

⁷⁴⁶ Ensild bedömning Mikael.

Mikael visade att han var beredd att försöka se kvaliteter i ett svar han egentligen inte sympatiserade med. Den etiskt kommunikativa utgångspunkten hos Mikael hjälpte honom att snarare bedöma hur sensmoralen och intrigen är uppbyggd i berättelsen än att bedöma svarets sensmoral. De kriterierna hjälpte honom att uppfatta svarets poäng som att det snarare handlar om att undvika rasism i Sverige än att stänga ute folk i svår nöd. Mikael uttryckte i sin bedömning också en tydlig nyfikenhet kring svarets intrig, som röjde en annan berättelse än den han själv skulle ha skapat kring uppgiften.

Det är intressant att inleda med: Vi ska inte ta emot flyktingar, och sen ska man förklara varför. Och man hittar argument för varför. Och det är inte en ensidig argumentation eftersom det är rasismen man vill undvika. Men det är ändå så att vi bör vara mycket noggranna innan vi fattar beslut om dessa frågor. Ehh. Då har man koll på rasbiologiska diskussioner som funnits i Sverige.⁷⁴⁷

När Mikael hade övertygat sig själv om att svaret dels innehåller kvaliteter, och dels inte är rasistiskt, uttryckte han ett intressant resonemang där han fattade sympati för eleven bakom svaret. Sympatin tycks bestå i att bedömaren anser att ett svar som det kontroversiella löper stor risk att bedömas orättvist i skolan, och han började därvid, som tidigare nämnts, ge återkoppling som handlade om hur eleven tydligare hade kunnat undvika att redan från början (be)bedömas som en elev med främlingsfientliga åsikter.

Det här att man har ehh, ja det är intressant, det är en politiskt inkorrekt ståndpunkt att ta när man går i skolan. Och kanske hade man haft en mer... elever kan ibland tycka att: vi ska inte ta emot flyktingar, och inte alls ha den bild som denna person har [eleven bakom svaret, förf. anm.]. Det är trots allt inte en

⁷⁴⁷ Enskild bedömning Mikael.

helt historielös person som skrivit detta. Kör man den inledningen är risken trots allt att man döms redan från början.⁷⁴⁸

Mikael ser förbi sina egna värderingar och adresserar en skoltradition, som reagerar när elever berättar historia utifrån intriger och sensmoral som inte är gängse i skolan. Det får honom att vilja korrigera eleven att ta detta i beaktande och lära honom att förstå hur han måste interagera med denna tradition för att kunna föra fram sitt budskap utan att bli dömd på förhand. Mikael placerade svaret längst till vänster vilket innebär att han tyckte att det var det svar som bäst svarar mot uppgiftens frågeställningar. När han skulle bedöma svaret utifrån kunskapskrav och förmåga i kursplanen påpekade han återigen att han inte sympatiserade med svaret, men att det är det svar som innehåller högst kvalitet i förhållande till kunskapskravet och den förmåga som uppgiften är gjord för att kunna bedöma. Han ändrade inte heller sin bedömning av svaret efter att han hade fått se kunskapskravet.

I fokusgruppen kände sig Mikael föranledd att förklara att det trots inledningen i svaret, och svarets konsekvenser i förlängningen, kan finnas kvaliteter i svaret. Återigen är det svarets inledning, och egentligen beslutet och sensmoralen i berättelsen, han ser som problematiska i förhållande till den skoltradition Mikael tidigare utgick ifrån.

Mikael: Hade man [eleven, förf. anm.] inte inlett med en så provocerande inledning, hade man [som bedömare, förf. anm.] kanske ägnat mer tid åt att tänka igenom. Folk som börjar en text på det sättet, då känner man att där är nog inte så mycket att hämta. Men här finns ju en hel del bra grejer tycker jag.⁷⁴⁹

Mikael blev sedan ifrågasatt av andra i fokusgruppen, som inte alls såg några kvaliteter i svaret. Han kände sig då tvingad att förklara hur svaret är uppbyggt och varför det innehåller kvalitet, men av-

⁷⁴⁸ Enskild bedömning Mikael.

⁷⁴⁹ Fokusgrupp 2.

slutade också resonemanget med att dels försöka förklara varför första meningen ligger fel och dels med att själv tydligt ta avstånd från svarets sensmoral.

Mikael: Jag tycker att där är... man diskuterar exempel ur historien vid ett flertal tillfällen och man drar tankelinjer framåt och så. Har ni funderat på det här? För sist vi gjorde så, så gick det så här. Vill ni att det ska hända igen? Och jag tycker att där är ett argumenterande, en frågeställning som handlar om att du ska föra fram en ståndpunkt. Sen tycker jag inte att den är... Alltså första meningen borde inte ligga där. Den skulle ju ligga någonstans längre ner. Jag tycker att här finns en bred kunskap som används historiskt. Tråkigt nog tycker jag att detta är det bästa.⁷⁵⁰

Mikael lät under hela sin bedömning, både i den enskilda och i fokusgruppen, de kriterier som var uppställda för uppgiften tydligt avgöra kvaliteten i svaret, och använde därmed genomgående ett omprövande förhållningssätt till sin egen eller skolans historia när han bedömde svaret. Däremot ville han tydligt, både inför sig själv och andra, ta avstånd från det kontroversiella svarets sensmoral. Samtidigt kände han sig nödgad att förklara svarets kvalitativa innehåll både för sig själv och sedan för de andra i fokusgruppen. Han gör det genom att för sig själv tydliggöra att eleven bakom svaret inte är rasist, utan orolig för att rasismen ska återkomma. Mikael skulle antagligen inte själv ansluta sig till den berättelse som förs fram i det kontroversiella svaret, men han tyckte sig se att det innehåller kvaliteter utifrån de kriterier som hade satts upp, och han bedömde därmed berättelsens koherens, och inte dess sensmoral. Därmed kan han uppfattas som en bedömare som till stor del har ett omprövande förhållningssätt till det förflutna.

⁷⁵⁰ Fokusgrupp 2.

Fokusgrupper – vad händer?

Det är svårt att dra kvantitativa slutsatser med ett så litet urval som 15 bedömare och som dessutom inte är en randomiserad grupp. Därför har jag valt att inte beräkna statistisk signifikans för resultaten, utan behandlar endast gruppens resultat. Några mönster kan iakttas mellan bedömningstillfälle ett och två, det vill säga innan och efter att bedömarna hade träffats i sina fokusgrupper. De svar som överlag fick goda omdömen vid båda mättillfällena var det konventionella svaret, Svar 2, det kontroversiella svaret, Svar 3, och det retoriska svaret, Svar 6. Alla tre svaren kännetecknas av att det är omfattande svar med ett utvecklat språk.

I motsats till de tre längre svaren fick det rumsliga svaret, Svar 4, och det samtida svaret, Svar 7, sämre omdömen vid båda mätpunkterna. Om man beaktar de omdömen som svaren erhöll av bedömarna gäller det också det pliktetiska svaret, Svar 1, då det också fick F av samtliga bedömare vid båda mättillfällena. Däremot ligger det pliktetiska svaret högre än det rumsliga och det samtida i den inbördes rangordning som bedömarna gjorde, framför allt gäller detta vid bedömningstillfälle ett. De tre svaren har en hundra procentig korrelation vid bedömningen mellan mättillfälle ett och två, genom att de tilldelades omdömet F av samtliga bedömare vid samtliga tillfällen. Korrelationen är däremot inte lika tydlig vid rangordningen av svaren, men det är tydligt att bedömarna är överens om att dessa tre svar inte besitter någon godkänd eller högre kvalitet.

Bland de svar som fick bättre omdömen och hög korrelation mellan båda mättillfällena finns det konventionella svaret, Svar 2, och det retoriska svaret, Svar 6. Dessa svar hade hög korrelation för rangordningen mellan båda mättillfällena. Det är alltså de svar som lärarna som grupp har känt sig säkrast på och i högre utsträckning har gett samma bedömning mellan båda mättillfällena. Även vid bedömningen har dessa svar en hög korrelation mellan mättillfälle ett och två. Bedömarna tycks sålunda ha varit väldigt överens om hur dessa två svar skulle bedömas. Det konventionella svaret och det retoriska svaret är också de svar som skiljer sig

minst åt mellan bedömarna vid det första mättillfället. Detta stämmer väl med de kvalitativa analyserna, som pekar mot att dessa svar inte innebar några större bekymmer för bedömarna. De förstod svarens sensmoral och intrig och därmed hur de skulle bedöma deras underbyggnad.

Det var framför allt två svar som skiljde sig åt mycket mellan mättillfälle ett och två. Dessa var det kontroversiella svaret, Svar 3 och det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9. De svaren skiljer mycket i standardavvikelse mellan mättillfälle ett och två. Standardavvikelsen är för svaren mycket större vid mättillfälle ett än vid mättillfälle två. Det tycks alltså som att bedömarna är mer överens om svarens kvalitet efter att fokusgrupperna hade träffats. Detta påverkar också korrelationen mellan mättillfällena som inte blir så hög för svaren. Resultaten kan tolkas som att bedömarna fick hjälp att tolka och förstå dessa svar i fokusgrupperna. Det stämmer med de svårigheter bedömarna hade med sensmoralen i det kontroversiella svaret och att förstå historieanvändningen och berättelsens intrig i det isolationistiskt jämförande svaret.

För samtliga svar blev standardavvikelsen för den inbördes ordningen mellan svaren mindre efter att fokusgrupperna hade träffats, vilket tyder på att fokusgrupperna gjorde bedömarna mer samstämmiga, redan innan de skulle komma överens i fokusgruppen om rangordning och betyg. Att se samma tendenser i bedömningen är svårt eftersom det dels är en ordinalskala med få steg och dels alldeles för få mätpunkter.

Tabell 14. Bedömarnas rangordning av svaren före och efter sambedömningstillfället. Det svar som rangordnades som bäst fick 9 och det som rangordnades som sämst fick 1. Tabellen visar medelsiffran för varje svar, standardavvikelsen och differensen mellan bedömarna vid båda mättillfällena, samt korrelationen mellan bedömningstillfälle ett och två för varje svar, beräknat med Pearsons korrelation.

Svar	Medel rangordning före samb.	Medel rangordning efter samb.	St.a. före samb.	St.a. efter samb.	Differens före samb.	Differens efter samb.	Pearsons r
1	3,67	2,87	1,447	0,834	5	2	-0.039
2	8,67	8,67	0,816	0,724	3	2	0,886
3	7,07	7,60	1,580	0,632	6	2	0,386
4	2,27	1,60	1,580	0,828	5	2	-0,240
5	5,00	5,20	1,648	0,676	5	2	0,513
6	7,73	7,73	0,704	0,704	2	2	0,856
7	2,33	2,00	1,175	1,033	4	3	0,726
8	5,07	5,67	1,280	0,488	4	1	0,267
9	3,20	3,73	1,521	0,704	4	2	0,320

Tabell 15. Bedömarnas bedömning av svaren med hjälp av kunskapskrav före och efter att fokusgrupperna hade träffats. Tabellen visar medianbedömningen för varje svar och differensen mellan bedömarna vid båda mättillfällena, samt korrelation mellan bedömningstillfälle ett och två för varje svar, beräknat med Spearmans korrelation.

Svar	Medianbedömning före fokusgr.	Medianbedömning efter fokusgr.	Differens före fokusgr.	Differens efter fokusgr.	Spearmans Rho mellan mättillfällena
1	F	F	0	0	1,00
2	C	C	2	2	0,676
3	C	C	2	2	0,479
4	F	F	0	0	1,00
5	E	E	1	2	0,726
6	C	C	2	2	0,599
7	F	F	0	0	1,00
8	E	E	1	1	-0,023
9	F	F	1	1	-0,094

Sammanfattande kommentarer

Den stora utmaningen i delstudie tre var att synliggöra lärarnas förhållningssätt till sitt uppdrag när de bedömde elevsvaren. Som metod användes både tänka-högt-metoden och fokusgrupper. Tänka-högt-metoden fungerade väl i genomförandet, men visade en del brister när den sedan ställdes mot lärarnas summativa be-

dömningar i form av rangordningar och betygslänkande bedömningar. Det kontroversiella svaret fick till exempel mycket verbal kritik, men erhöll tmligen goda summativa bedmningar. Hos lrarna fanns med andra ord en process de inte satte ord p. Jag frstr det som att lrarna snabbt faktiskt sg kvalitet i svaret men sedan absorberades i sina tankemdor av den sensmoral och intrig de hade svrt att godknna. Nr de trots sin svra kritik satte goda omdmen p svaret framgick det inte varfr de gjorde det. I fokusgrupperna visade dremot diskussionerna vilka tankar som hade funnits kring svarets kvalitet. Uppgiften de fick startade samtal bland lrarna, och det var aldrig ngra problem att f igng en diskussion. Lrarna satte i grupperna ord p sina bedmningar. En metod med bde enskilda tnka-hgt-mten kombinerat med fokusgrupper hade drfr stora frdelar.

Vilka uttryck ger lrarna i sina bedmningar fr att de r historia och bekrftar srskilda tolkningar av det frflutna? Vilka uttryck ger lrarna i sina bedmningar fr att de gr historia och omprvar sin egen eller skolans tolkning av det frflutna?

En del av svaren var lttare n andra fr bedmarna att frhlla sig till. Det gllde frmst de svar vars sensmoral och intrig var i samklang med skolans vrdegrund. Tre av dessa svar uppfattades ocks som att de hll minst en godknd niv, det konventionella svaret, Svar 2, det ppet jmfrande svaret, Svar 5, och det retoriska svaret, Svar 6. Sensmoralen i dessa tre svar uppskattades hos samtliga bedmare, samtidigt som de hade ltt att tolka och frst de intriger och den tillhrande underbyggnad som styrkte intrigen i dessa svar. Att svaren bekrftade bedmarnas uppfattning om det frflutna tycktes ven gra det lttare fr dem att fylla i tankeluckor eller att ha verseende med vaga kopplingar till realhistoria. Inte minst gllde detta det vldigt kortfattade ppet jmfrande svaret, som egentligen endast refererar till en redan etablerad berttelse i skolan om svensk emigration till Nordamerika. Huruvida sensmoral och intrig underbyggdes p ett trovrdigt stt med frklarande historiska fakta och skeenden tycktes allts spela en

mindre roll för bedömarna när de resonerade om de svar där intrig och sensmoral tydligt bekräftade deras egen uppfattning om det förflutna. När bedömarna förstod berättelsen i svaret uppfattades också underbyggnaden till den som tydlig. Lärarna bekräftade sålunda sin egen historia utifrån intrig och sensmoral. När de gjort det kunde de emellertid vara prövande i hur ett svar kunde se ut och vara uppbyggt för att underbygga dess intrig och sensmoral. En sådan sak var till exempel att de prövade huruvida Svar 5, det öppet jämförande, verkligen kunde anses vara underbyggt eller inte. Ett annat exempel är när de sökte efter nyansering i svaren. Det var tydligt att dessa inte skulle nyansera godkända intriger och sensmoraler, utan snarare innehålla flera perspektiv som stärkte dem.

Svar vars sensmoral lärarna inte höll med om, eller intriger de inte förstod till en början, uppfattades inte av någon bedömare som omedelbart positivt. Detta gällde främst det kontroversiella svaret, Svar 3, och det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9. Tvärtom distanserade sig alla lärare från den typen av svar genom att ta avstånd från sensmoralen i dem eller avfärda dem som oförståeliga. På det sättet var också ingången i bedömningen av dessa svar först bekräftande för lärarnas egen moral. En del bedömare släppte aldrig detta förhållningssätt gentemot dessa svar, vilka de kritiserade för att ge fel syn på det förflutna. Andra bedömare började, efter att ha skapat moralisk distans till svaren, bedöma dessa efter den uppgift eleverna hade svarat på och de bedömningskriterier som fanns till hands. Det gjorde att en del bedömare tyckte sig kunna se kvalitet i det kontroversiella svaret och förstå resonemanget i det isolationistiskt jämförande svaret, Svar 9. Kunskapskravet fick dem att börja använda sig av ett omprövande förhållningssätt när de bedömde.

Sammantaget är det svårt att tolka bedömarnas uttryck i grupp på annat sätt än att de utgår från en tradition i konsensus som gemensamt bekräftas av elever och lärare. Det styrks även av det faktum att Svar 2, det konventionella svaret, Svar 5, det öppet jämförande svaret och svar 6, det retoriska svaret, har en jämnare

rangordning mellan mättillfällena (Pearsons korrelation Tabell 14). En del bedömare distanserar sig från denna tradition med hjälp av kriterier för kvalitet när de bedömer. Det tycks även som att när bedömare utgår från kriterier ökar interbedömarreliabiliteten. Bedömningar som utgår från elevsvarens kvalitet i förhållande till kriterier för kvalitet, blir samstämmigare, än bedömningar som utgår från moral och etik i svarens intrig och sensmoral. Bedömarna har svårt att förstå varandra om några utgår från ett omprövande förhållningssätt och andra från ett bekräftande förhållningssätt när de tolkar historia och historieanvändning.

Vilka tolkningar av tiden ger lärarna uttryck för?

Framtiden, och hur den kommer att gestalta sig, tycks vara en aspekt som styr bedömarna i sin praxis. Sara uppskattade till exempel det retoriska svarets handlingsberedskap mot framtiden som förvisso beskriver faror men också innehåller mänskliga värden och en stark tro på att det går att ordna det bästa möjliga för samtliga berörda i det svåra scenario som tecknades i uppgiften eleverna svarade på. Samtidigt uttryckte Lars om det kontroversiella svaret att ett godkännande av den typen av svar kan innebära att "onda" människor, som han uttryckte det, lämnar skolan och påverkar samhället i framtiden. En klar uppfattning om hur framtiden bör gestaltas och vilka värderingar den bör vila på leder också tolkningen av dåtiden hos en del bedömare. Dåtiden kan tolkas på rätt sätt, tycks en del bedömare mena när de hävdade att vissa tolkningar av tiden ledde till felslut, eller var missuppfattningar, hos eleverna. Tiden uppfattas då som att den genom kontinuitet ger vägledning på ett sant och riktigt sätt, och inte genom tolkningar i förhållande till en intrig.

Samtidigt fanns det omprövande förhållningssätt till tiden. När några av bedömarna försökte förstå tolkningen av tiden genom att sätta sig in i det framtidsperspektiv som målas upp i Svar 3, det kontroversiella, och Svar 9, det isolationistiskt jämförande, började de också uppfatta intrigen i svaren. Olle konstaterade till exempel att Svar 3 beskriver en obehaglig framtid utifrån andra

aspekter än de han själv såg, och det var då som han började förstå intrigen och sensmoralen i svaret. Det var alltså omtolkningen av framtiden som gjorde en annan tolkning av tiden möjlig för Olle.⁷⁵¹ Det var när han kunde omtolka tidens helhet i ett då, ett nu och ett sedan, som han också kunde förstå den intrig som byggs upp genom en annan tolkning av tiden än den Olle själv gjorde. Tiden måste förstås i en helhet som påverkas av delarna för att bedömarerna skulle kunna upptäcka för dem nya intriger. Nya perspektiv på framtiden för bedömarerna tycks här vara motorn som tvingade fram en omtolkning av dåtiden.

Hur tolkar lärarna i Mimesis III elevernas berättelser i sina bedömningar? Som i förhållande till en gemensam Mimesis I, eller som i förhållande till särskilda kriterier i Mimesis II?

Berättelserna i svaren bedömdes såväl utifrån uppfattningar om sensmoral och intrig i Mimesis I som deras koherens och underbyggnad, skapad i Mimesis II. Så länge sensmoral och intrig uppfattades och godkändes hos bedömarerna var det främst berättelsernas koherens som skärskådades. Det som bedömdes i dessa fall var huruvida sensmoral och intrig höll ihop i svaren, och om underbyggnaden med historiska och samtida exempel styrkte dessa. Delade inte elev och bedömare samma Mimesis I och sensmoral och intrig inte uppskattades av bedömarerna kunde bedömningens förlopp i Mimesis III se annorlunda ut mellan olika bedömare. Av en del bedömare avvisades svaren som felaktiga, eftersom realhistorien i bedömarnas ögon hanterades på ett felaktigt sätt. Andra bedömare skärskådade dessa svar mycket noggrannare och avkrävde dem en mycket mer elaborerad underbyggnad än de andra svaren. Dessa svar kritiserades också för att de inte hade med särskilda perspektiv från migrationshistorien. Berättelser bedömarerna själva bar internaliserade i sina Mimesis I. Det var aspekter som inte avkrävdes de svar som beskrev en historia kongruent med skolans värdegrund, en delad Mimesis I. I några enstaka fall bedömdes de

⁷⁵¹ Enskild bedömning Olle, även Elias och Mikael kring Svar 3.

utmanande svaren utifrån deras koherens och uppbyggnad. Kunskapskravet hjälpte dessa bedömare.

De tre svaren, det konventionella, Svar 2, det öppet jämförande, Svar 5, och det retoriska, Svar 6, uppfattades alla av bedömarna som tydliga berättelser med sympatisk sensmoral. Att detta var möjligt tycktes bero på att svaren appellerade till redan erkända berättelser hos bedömarna i Mimesis I, vilka därmed omedelbart kunde göra en sammanhållen tolkning av dem, där berättelsernas sensmoral, intrig och underbyggnad blev till den helhet som skulle avgöra berättelsens kvalitet. Svarens underbyggnad, uttryck för källanvändning, begreppsanvändning och exempel på historiska skeenden var det som därefter stod i bedömningens fokus. Något som också avgjorde hur ett svars underbyggnad uppfattades var huruvida svaret appellerade till en redan etablerad berättelse i skolan, som till exempel berättelsen om den svenska emigrationen till Nordamerika. Därvidlag kunde det öppet jämförande svaret och det retoriska svaret anses vara underbyggda trots, enligt bedömarna själva, vaga historiska exempel, medan underbyggnaden i det kontroversiella svaret ifrågasattes mycket skarpare, trots fler konkreta exempel. Det innebär att elever som i sina svar i Mimesis II hänvisade till en etablerad berättelse, om än på ett magert sätt, ofta i Mimesis III belönades med positivare omdömen, än elever som hänvisade till en inte lika etablerad, eller en misstänkliggjord berättelse. Samtidigt tycks berättelsen om det neutrala Sverige under andra världskriget, som håller sig utanför konflikter genom en pragmatisk eftergiftspolitik, förvisso vara etablerad bland bedömarna, men renderar trots det inte positiva omdömen när den refereras till i Svar 9. Det är istället användningen av den berättelsen, som en framgångssaga snarare än något att skämmas över, som en del bedömare inte förstår eller accepterar i Mimesis III. Den historiska lärdomen tycks användas på fel sätt i Svar 9, medan en hänvisning till samma eftergiftspolitik uppskattas som underbyggnad i Svar 2, som har en annan sensmoral. Det tycks enligt flera bedömare bli fel sensmoral på berättelsen när exemplet på det fega och

opportuna Sverige under andra världskriget används som en lärdom vi bör använda oss av igen.

Finns det något dominerande förhållningssätt till tolkningar av det förflutna, bekräftande eller omprövande, hos enskilda lärare när de bedömer?

De svar som tydliggjorde skillnader mellan bedömarnas tillvägagångssätt var de fyra svar med en sensmoral som går emot skolans värdegrund. Svar vars beslut innebär en restriktiv flyktingpolitik. Bedömarna delades upp i en grupp som utgick från ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna i sina bedömningar av dessa svar. De hade svårare att se kvaliteter i de svar som strider mot värdegrunden. En grupp bedömare som bedömde utifrån ett omprövande förhållningssätt till det förflutna försökte förstå även dessa svar och deras uppbyggnad när de bedömde. Svar tre, det kontroversiella svaret, var det svar som tydligast gjorde det möjligt att se bedömarna utifrån olika bedömningsstrategier: en bekräftande, en granskande och en omprövande strategi. De två första, om än genom olika metoder, syftar till att bekräfta en etablerad historia hos bedömaren, medan den tredje syftar till att försöka förstå och bedöma utifrån den enskilda berättelsens kvalitet.

Samtliga bedömare pendlade emellertid mellan olika förhållningssätt och använde både ett bekräftande och ett omprövande. Däremot dominerade ofta något förhållningssätt hos de olika bedömarna när de bedömde. De bedömare som i större utsträckning använde sig av ett bekräftande förhållningssätt utgick i högre utsträckning från svarens sensmoral och etiska beslut när de bedömde svaren. De bedömare som i större utsträckning utgick från ett omprövande förhållningssätt när de bedömde svaren letade istället efter svarens koherens mellan beslut och underbyggnad, det vill säga huruvida intrigen höll ihop och om underbyggnaden vilade på faktiska och i sammanhanget relevanta händelser som stärkte intrigen. De bedömare som utgick från svarens sensmoral letade däremot i större utsträckning efter uttryck som bekräftade historia, som av dessa bedömare beskrevs som den rätta och i samklang

med skolans värdegrund. Det var också bland dessa bedömare som en uttryckte förvåning över att kunskapskravet, som användes vid bedömningen, kunde innebära att godkänna berättelser med en sensmoral som står i strid med skolans värdegrund.⁷⁵²

Hur påverkar sambedömning lärarnas bedömningar?

Fokusgrupperna tycks ha påverkat bedömningarna att bli mer likvärdiga. Differensen mellan högsta och lägsta bedömning när svaren rangordnades blev lägre för samtliga svar med undantag av det retoriska svaret vid tillfälle två. Även standardavvikelserna minskade för bedömningarna för samtliga svar efter att fokusgrupperna hade träffats. Tendensen tycks vara att fler bedömde utifrån ett omprövande förhållningssätt, efter att fokusgruppen hade träffats. Sålunda steg också omdömena för det kontroversiella svaret, det realpolitiska svaret och det isolationistiskt jämförande svaret, svar som har en sensmoral som strider mot skolans värdegrund. Samtidigt sjönk omdömena för det pliktetiska svaret, det rumsliga svaret och det samtida svaret. Det konventionella svaret, det öppet jämförande svaret och det retoriska svaret, svar där alla bedömare redan från början förstod sensmoral, intrig och underbyggnad, låg kvar med ungefär samma bedömningar mellan de båda mättilfällena. Resultaten pekar mot att ett omprövande förhållningssätt till det förflutna både vid bedömningar och sambedömning i grupp stärker en likvärdig bedömning utifrån det kunskapskrav som användes vid bedömningen. Ett kunskapskrav som efterfrågar elevens egen historieanvändning. Redan vid den enskilda bedömningen fick lärarna tillgång till kunskapskravet de skulle bedöma utifrån. Det innebär att de kan ha haft detta i åtanke, om än inte framför sig, när de rangordnade svaren efter fokusgruppens möte. Samtidigt måste man utgå från att lärare redan innan bör ha sett kunskapskraven i den kursplan de arbetar efter.

⁷⁵² Enskild bedömning Thomas vid betygslänkande bedömning.

Resultat och tidigare forskning

Flera forskare har konstaterat att historieundervisningen till stor del upptas av historieförmedling av läraren/läroboken och memorerande av eleven.⁷⁵³ Det är en undervisning som snarare syftar till bekräftelse än omprövning av historia. Berg och Nygren har genom intervjuer kategoriserat olika typer av ämnesförståelse och undervisningsstrategier, där bildning och allmänbildning tycks vara återkommande begrepp för flera lärare.⁷⁵⁴ Även det är en uppfattning om historia där särskilda kunskaper ska bekräftas. Samtidigt pekar andra lärare i deras forskning på metoder som viktiga kunskaper, vilket borde underbygga ett omprövande förhållningssätt till historia. Lozic menar däremot att man inte kan kategorisera lärarna eftersom de är alldeles för komplexa i sina uppfattningar.⁷⁵⁵

Föreliggande studie använder andra metoder för att möjliggöra en analys av hur lärare uppfattar och underbygger syftet med historia i skolan. Dels används en analysmodell vilken redan har delat in syftet med historieundervisningen i två tydliga kategorier, dels används *thinking aloud*, och fokusgrupper under tiden lärarna utför bedömningar, en aktiv del av deras professionalitet. Dessutom vänds förhållandet jämfört med den tidigare forskningen som nämnts här; lärarna berättar inte om sin egen undervisning, undervisar själva eller skickar in de uppgifter de använder, som analysunderlag för mig som forskare. Istället får de möta elevers historieanvändning och bedöma denna. Det gör att det inte är på lärarens premisser som analysen görs, utan lärarna måste i studien utöva sin profession på ett för dem okänt material. Studien bekräftar icke desto mindre en del av den tidigare forskningen. Mycket av lärarnas bedömningar handlar om att bekräfta en särskild historia. Man kan i källmaterialet se att det är den historia lärarna möter som avgör hur de ska reagera, omprövande eller bekräftande. Svar vars sensmoral uppskattas bekräftas, och det finns en tendens att lärarna menar att dessa elever har förstått historia, något som möjligen

⁷⁵³ Jarhall, J, 2012 s. 154, 170, Ammert, N, 2013 s. 87–98, Olofsson, H, 2010 s. 67–70, 208, Rosenlund, D, 2011 s. 183–185.

⁷⁵⁴ Berg, M, 2014 s. 53–61, s. 277–288, Nygren, T, 2009 s. 86–90.

⁷⁵⁵ Lozic, V, 2010 s. 141.

kan liknas vid att lärarna tycker att bildning är viktigt. När lärarna möter svar de inte uppskattar omprövar en del av dem sin egen historiesyn. Dessa lärare uppskattar då elevernas argumentation, eller deras metoder. Det går att se att vissa lärare mer vänder sig åt det ena eller andra förhållningssättet i sina bedömningar, vilket har möjliggjort en försiktig kategorisering av bedömarexempel. Ett förfarande som påminner om Bergs och Nygrens kategoriseringar av ämnesförståelse och undervisningstrategier hos olika lärare. Samtidigt pendlar lärarna i föreliggande studie mellan de båda förhållningssätten till historia i analysmodellen och det är lätt att sympatisera med Lozic när han säger att lärarnas ämnessyn är alltför komplex för att kategorisera. Ett komplext uppdrag kräver förmodligen komplexa strategier. Det är dags att försöka förstå detta uppdrag i en helhet mellan formell, upplevd och verkställd läroplan.

SLUTORD

Slutkapitlet inleds med reflektioner kring metoderna i avhandlingen. Därefter följer en sammanfattning av avhandlingens resultat för de tre övergripande frågeställningarna, tillsammans med en analys av förhållandet mellan dem. Det avsnittet följer avhandlingens tre inledande frågeställningar:

- 1) Hur uttrycks och uppfattas förväntningar på skolans uppdrag och skolämnet historia i den formella läroplanen och vilka konsekvenser får detta för hur historieämnet kan förstås som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna?
- 2) Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker elever i den upplevda läroplanen?
- 3) Vilka förhållningssätt till historieämnet, det vill säga som ett ämne för bekräftelse av gjorda tolkningar av det förflutna och/eller för omprövning av gjorda tolkningar av det förflutna, uttrycker lärare i den verkställda läroplanen?

Efter sammanfattningen av resultaten och svaren på frågeställningarna diskuteras möjliga förklaringar till avhandlingens resultat och

tänkbara konsekvenser av detta. Slutligen diskuteras en möjlig modell för att hantera den spänning i historieämnet som avhandlingen pekar på. I de sista tre avsnitten i slutkapitlet ställs också nya frågor för möjlig ny forskning.

Avhandlingens metod

Gadamer menade att vi i vardagen utgår från att vi förstår vår tillvaro och därför kan uppleva den som meningsfull. Vi tolkar den som en meningsfull helhet i tid.⁷⁵⁶ I avhandlingens teoretiska kapitel utgår jag ifrån att historieundervisningen påverkar elevernas tolkning av det förflutna, vilket gör dem till medborgare i samtiden med en viss orientering mot framtiden. Med de tidsperspektiven blir också historiemedvetande ett grundläggande begrepp för studien. Begreppet har varit viktigt i såväl historiedidaktisk forskning som i kursplanerna i den svenska grundskolan.

Begreppets centrala plats i avhandlingen innebär två grundantaganden: dels som något historieundervisningen vill påverka hos eleverna, dels som något som måste förstås genom utgångspunkten att människan är en tolkande varelse i och av tid. Det senare gäller även forskaren. Det innebär att jag sökte metodiska utgångspunkter i den tolkande vetenskapen, hermeneutiken. Grundläggande för den metoden är frågorna till vår tillvaro. Det är först när vi inte förstår tillvaron vi ställer frågor till den. Redan genom det faktum att vi inte förstår något har vi egentligen börjat ställa frågor, eftersom det naturliga är att uppfatta tillvaron som förnuftig och förståelig.⁷⁵⁷ Det är med frågan vi kan distansera oss och hitta utsiktspunkter utifrån vilka vi söker svar på våra frågor. Den ärliga frågan rymmer därmed ett erkännande om att man inte vet, men att man ställer sig undrande inför något.⁷⁵⁸ Heidegger uttryckte det som att vi egentligen också är våra frågor, och menade att det är vår tillvaro som ger upphov till dem. Det stör oss när vi inte förstår vår tillvaro, och med svaren på frågorna vi ställer vill vi

⁷⁵⁶ Gadamer, H-G, 2002 s. 138, 141–146.

⁷⁵⁷ Gadamer, H-G, 2002 s. 138, 141–146.

⁷⁵⁸ Gadamer, H-G, 2002 s. 173.

hitta tillbaka till den tillvaro vi upplever att vi förstår.⁷⁵⁹ Alternativet till att ställa frågor när vi inte förstår är att tillåta paradoxer. Ricoeur menar att minnet faktiskt härbärgerar många sådana motstridiga tankar, vilka vi inte ifrågasätter.⁷⁶⁰ När dessa medvetandegörs för oss stör de emellertid och vi ställer oss frågande.⁷⁶¹ Avhandlingens frågeställningar emanerar ur en sådan frågande process. I min egen lärargärning har jag ställt mig frågande till att fostra kritiska och självständiga elever samtidigt som de ska erkänna och internalisera en bestämd och kulturellt förankrad värdegrund. Den spänningen gjorde mig nyfiken och frågande.

Frågandet är svårare än svaret, skriver Gadamer.⁷⁶² Frågan jag ställer om uppfattningar om historieämnets syfte, är därför en del av metoden. I hermeneutisk forskning måste frågan förstås som en stor del av metoden, samtidigt som frågandet är en del av teorin. Teori och metod är därför svåra att skilja i hermeneutisk forskning, som utgår från att vi inte har en objektiv verklighet att ställa frågor till. Vi ställer istället frågor för att förstå på nya sätt. Det är genom frågandet som den svåra distanseringen från tillvaron sker. I den hermeneutiska traditionen blir svaren till frågorna i form av tolkningar. Att beskriva sig som en tolkande forskare är emellertid till intet förpliktigande om du inte kan redogöra för hur du gör när du tolkar och vilka frågor du försöker besvara.

Genom att försöka förstå det jag har mött som att det fyller en mening för någon har jag velat möta den tradition som finns inom hermeneutikens metod. Varje röst har tagits på allvar, och i arbetet har jag utgått från att varje yttrande fyller en mening på något sätt och i något sammanhang. För att försöka uppnå ny förståelse och förstå meningen har jag läst källorna i sina delar och som helheter. Det har hjälpt mig att inse hur komplext historielärares uppdrag är, och hur svårt det är för eleverna att leva upp till förväntningarna som ställs på dem i den formella läroplanen. Där emot har materialet inte, varken i delar eller helhet, räckt för att

⁷⁵⁹ Heidegger, M, 2013 s. 23.

⁷⁶⁰ Ricoeur, P, 2005 s. 163–177.

⁷⁶¹ Gadamer, H-G, 2002 s. 146.

⁷⁶² Gadamer, H-G, 2002 s. 173.

förstå bakgrunden till den splittrade uppdragsbeskrivningen som formuleras i den formella läroplanen. Mitt antagande är att det behövs fler och metodiskt vetenskapligt behandlade källor från idéernas läroplan, för att kunna skapa sådan förståelse. Den hermeneutiska förståelsen, utifrån hermeneutisk metod, har i arbetet vuxit som ringar på vattnet, där den fulla förståelsen hela tiden tycks ligga bakom nästa krön av källor. Genom att arbeta med källorna i delar och i helhet har en strukturell och funktionell analys av Goodlads läroplaner hjälpt mig att förstå hur mening skapas i den upplevda och den verkställda läroplanen, medan förståelse för den formella läroplanens innehåll tycks vara beroende av en analys av idéernas läroplan. Den hermeneutiska helheten, vari delarna ska förstås och samtidigt förklara helheten, har varit svår att avgränsa i arbetet.

Trots allt är det så att forskning inte kan ge svar genom endast förståelse. Det behövs också förklaringar. Som jag uppfattar Ricoeur var det hans ambition att visa hur tolkandet faktiskt kan behålla den närhet som både Gadamer och Heidegger förespråkar för att nå förståelse, men också kan göras med distans till det tolkade för att istället förklara. Han talar om en förståelse som innesluter förklaringen. Hans giv är att tolkningar både består av en inlevelsefull förståelse och en distanserad förklaring. När Gadamer säger att en valid tolkning skänker mening åt det den tolkar, säger Ricoeur att en valid tolkning är mer sannolik än en annan tolkning.⁷⁶³ Bengt Kristensson Ugglå tolkar honom som att hermeneutiken måste bli mer kritisk och kritisk forskning måste inse sina egna hermeneutiska förutsättningar.⁷⁶⁴ Förklaring och förståelse ger tillsammans en djupare tolkning. Ricoeur hade en tydlig förhoppning om att tolkningar som innehåller båda processerna kan få en annan och djupare kvalitet.⁷⁶⁵ Mitt bidrag har varit att både försöka förstå och förklara hur uppfattningarna om historieämnets syften ser ut. Det arbetet har gett avhandlingens analysmodell. I

⁷⁶³ Gadamer, H-G, 2002 s. 137, Ricoeur, P, 1981 s. 213.

⁷⁶⁴ Kristensson Ugglå, B, 1994 s. 316–326.

⁷⁶⁵ Ricoeur, P, 1993 s. 59.

den ryms ett försök att förklara vilka olika aspekter historieämnet faktiskt rymmer. Jag menar att modellen är mer kongruent med historiemedvetandets natur än de modeller som skiljer på en memorerande och en färdighetsbetonad historieundervisning. Sådana modeller tycks missa den starkt orienterande funktion som en bekräftande historieundervisning kan ha. På det sättet har den hjälpt mig att inte avfärda en del uttryck som förenklade eller som att någon inte har förstått historieämnet. Det är analysmodellen som jag hela tiden har förhållit mig till, när jag har tolkat källmaterialet i avhandlingen. Den har legat fast genom hela avhandlingen. Jag menar att det är en styrka att kunna utgå ifrån när resultaten snart ska diskuteras.

Modellen har trots det visat en del brister. Det har till exempel i källorna varit svårt att särskilja de tre aspekter den beskriver. När vi använder historia gör vi det i helheter, utifrån alla aspekter i modellen samtidigt. Detta har inneburit att en del citat har återfunnits i flera av avhandlingens olika avsnitt, vilka tar upp olika delar av modellens aspekter i källmaterialet. Metoden kan därför förvilla och ge intryck av att historia uteslutande används utifrån någon av de aspekter som analysmodellen rymmer. Jag har därför vid några passager pekat på att historieanvändningen rymmer alla analysmodellens aspekter samtidigt. Ett liknande problem med den kategoriska analysmodellen är att den kan ge intryck av att historieanvändning antingen är bekräftande eller omprövande. Så är givetvis inte fallet, och jag har också gett exempel på detta. Såväl de skriftliga källorna, som elever och lärare, blandar de olika förhållningssätten till historia. Likväl är det en modell som förvisso avgränsar historieanvändningens epistemologi, men också just därför möjliggör analyser av var tyngdpunkten i olika historieanvändningar finns.

Under arbetets gång har jag också insett att det finns så många fler aspekter i historieanvändning, som därför också borde finnas med i modellen. Inte minst hur processer, som har med identitet och etik i förhållande till historieämnet, ser ut i de två förhållningssätten till historia. Analysmodellen kan med andra ord säkert

ges fler aspekter. Samtidigt har den varit ett klargörande redskap att använda i närstudierna av det komplexa källmaterial, som avhandlingen bygger på.

En annan metod som ligger närmare förklaringar än förståelse är den argumentationsanalys som användes i delstudie ett. Det kan vara så att delstudie ett därför mer pekar på brister och motsättningar än förståelse för den mening som finns där. Jag har vid analysen emellertid varit medveten om problemet, och också sökt förståelse. Min uppfattning är istället, vilket jag redan har varit inne på, att förståelsen ligger bortom den formella läroplanen, i idéernas läroplan, men kan inte utesluta att bristen på förståelse är ett problem givet den metod som användes vid analysen av källorna.

I arbetet med provkonstruktionen i delstudie två gjordes två erfarenheter genom metoderna för uppgiftskonstruktion. För det första hur svårt det är att veta om en elev som håller sig inom traditionens värderingar gör det på ett medvetet sätt eller återberättar inlärd historia. För det andra hur avgörande frågorna är för att kunna väcka elevens möjlighet att tänka självständigt.

I delstudie tre blev det tydligt hur statistik och kvalitativ metod, som thinking aloud, kan komplettera varandra. Utifrån det material som thinking-aloud-studierna gav hade jag tolkat det som att det kontroversiella svaret underkändes. Så var emellertid inte fallet. Snarare handlade kritiken om att svaret inte skulle erhålla lika god bedömning som det konventionella och det retoriska svaret. Resultatet stärker därmed uppfattningen om att båda metoderna kompletterar varandra. I fokusgrupperna var upplägget att lärarna först måste ta ställning enskilt bärande, eftersom det synliggjorde olika åsikter och ledde till livfulla samtal.

Resultat

I delstudie ett analyseras syftesbeskrivningar för skolan i allmänhet och historieundervisningen i synnerhet i den formella läroplanen under perioden 1991-2011. Den formella läroplanen består av statliga utredningar, skollagar, styrdokument och statliga direktiv och

pedagogiska anvisningar till skolan. I källorna har syftesbeskrivningarna analyserats som antingen en utbildning för medborgerlig fostran där eleverna förväntas internalisera särskilda värderingar innan de ska agera som medborgare i samhället, kulturbäraren, eller en utbildning för emancipation där medborgaren själv ges mandat att agera i och för samhället efter genomförd skolgång, kulturbbyggaren.

Sverige beskrevs i den formella läroplanen som ett land byggt på ett tydligt kulturarv i överensstämmelse med kristna traditioner och västerländsk humanism. Detta kulturarv måste i sin tur förstås som att det var en del av den svenska demokratin med dess värderingar, och att detta var underbyggnaden till skolans värdegrund. Det beskrevs samtidigt tydliga hot mot skolans värdegrund: globalisering, miljöhot, ny informationsteknik och nya grupper, som invandrare och allt mer självständiga ungdomar. Dessa hot skulle individen möta och parera. På det sättet placerades individen i centrum, i hopp om att kunna säkra kulturarvet inför framtiden. I den tankefiguren delades skolans medborgaruppdrag upp där lösningen på problemen lades på individen medan det som skulle räddas, ett svenskt kulturarv, var kollektivt uppfattat. Så villkorades kulturbbyggarens handlings- och tankemöjligheter, när hon samtidigt förväntades vara en kulturbärare, bärandes kristna traditioner och västerländsk humanism. Individen förväntades därmed bekräfta tolkningar av det förflutna som låg nära den tradition och de värderingar som skolan byggde på.

Samtidigt uppfattades historieämnet under perioden allt mer som ett ämne där eleven själv skulle utveckla historiska förmågor, vilka innebar att hon inte bara själv skulle möta och tolka det förflutna, utan också göra egna berättelser om det. Olika tolkningar av det förflutna bejakades därmed inom historieämnet. Inte minst genom de kriterier för kvalitet som fanns i kursplanerna, vilka inte rymde särskilda värderingar eller uppmaningar om att bekräfta särskilda tolkningar av det förflutna.

Tiden bekräftades och uppfattades i kontinuitet som att kulturarvet och de värderingar det innehöll måste möta framtidens

utmaningar. Samtidigt var det individen som skulle förberedas för att själv kunna möta framtidens problem, vilket innebar att tiden förväntades innebära förändringar. Tidens kontinuitet upplöstes också genom kursplanen i historia i Lgr 11. Människans förhållande till dåtiden beskrevs som uppfattningar, och eleven skulle själv tolka tiden i både kontinuitet och förändring. Eleven skulle dessutom bedömas utifrån hur hon tänkte om framtiden med hjälp av hänvisningar till dåtid och samtid.

Den kunskapssyn som låg till grund för hur berättelserna kunde konstrueras byggde till stora delar på att eleven kunde utgå från sin egen Mimesis I. Samtidigt fanns det uppfattningar om en social kunskap, social kompetens och förtrogenhetskunskap som måste förstås som att berättelserna måste vila i en gemensam Mimesis I. Kriterier och kunskapskrav beskrev däremot kvaliteter som lutade mot kritiska och genetiska berättelser, deras underbyggnad och koherens. Dessa hade elever och lärare att rätta sig efter när de skulle berätta respektive bedöma.

På det sättet slets historieämnet, tolkat i hela den formella läroplanen, mellan idéer om att eleven själv skulle skapa historia och analysera andras historieanvändning, ett omprövande förhållningssätt, och krav på att hon måste uppfatta historia utifrån skolans värdegrund, ett bekräftande förhållningssätt.

Att tolka den upplevda läroplanen, vilket görs i delstudie två, innebär att försöka förstå hur eleven uppfattar att hon ska agera för att möta skolans och lärarnas krav på henne. I föreliggande studie innebar det att försöka förstå om det hos eleven fanns en spänning mellan uppmaningar om ett omprövande förhållningssätt till historia och uppmaningar om ett bekräftande förhållningssätt, eleven som kulturbyggare eller kulturbärare. Studien bygger på kursplanen 2000 för historia och Lpo 94. Eleverna undervisades av sina lärare om migration till och från Sverige genom historien. Temat avslutades med provskrivning. Utgångspunkten var att ämnet berörde elevernas egen livsvärld och att det var något som också engagerade dem moraliskt. Det gav en bra utgångspunkt för att väcka den spänning mellan bekräftande och omprövande förhåll-

ningssätt till historia som studien tar sitt avstamp i. Att svaren dessutom skulle bedömas av ordinarie lärare innebar att de ville lyckas med provet. På det sättet bör materialet i stor utsträckning belysa den upplevda läroplanen hos eleverna.

Provsvaren, vilka var de främsta källorna i delstudie två, visar att eleverna i stor utsträckning använde ett bekräftande förhållningssätt till historia, trots kursplanens inriktning mot elevens eget omprövande möte med det förflutna och historia. Samtida värderingar spelade stor roll när eleverna tolkade och tog avstånd från dåtidens människor, eller andras historieanvändning. De hade svårt att se det unika i det förflutna och tolka historia i kontinuitet och förändring. Istället skapade de isolerade rum i tiden. Utifrån dessa jämförde de dåtid med nutid, där nutiden oftast framställdes som den med de rätta värderingarna. De som använde bekräftande uttryck stannade vid att fördöma andras historieanvändning, dåtida eller samtida, utifrån moraliska aspekter. På det sättet visade de att de i stor utsträckning var historia och de allra flesta bekräftade också värdegrundens värderingar.

Det var få elever som använde ett omprövande förhållningssätt till tid. De elever som skrev svar vilka motsvarar detta förhållningssätt använde sig av allmänmänskliga utgångspunkter som orättvisa, rasism och utsatthet, i sina intriger. Det tycks som att den typen av intriger i större utsträckning får elever att resonera i form av kontinuitet och förändring över tid. De kunde också diskutera framtiden i form av olika möjligheter. Några elever gav i samband med det prov på att de kunde distansera sig från sin egen tradition och gav perspektiv på den egna tidens värderingar, men de framställde fortfarande samtidens värderingar, som de mest eftersträvarsvärda. Många elever förstod istället tiden i teleologiska utvecklingslinjer med en tid i kontinuitet. Då stängdes framtiden och samtiden uppfattades som slutstationen.

När eleverna skulle förstå andras historieanvändning, eller berättelser, uppfattade de dem i termer av sanna eller falska. Så uppfattades lärobokstexterna av flertalet som sanna och demonstranterna i Karl XII tåget som att de for med osanning. De elever

som visade en vilja att förstå historieanvändning och berättelser som konstruktioner, var de som kunde tolka lärobokstexterna och beskriva syften hos brukaren av historia. De eleverna utgick från kriterier för att förstå syftet med andras historieanvändning och ur vilken kontext det emanerade. De andra eleverna fördömde och visade avsky, och bekräftade på det sättet värdegrunden.

En del svar till Uppgift 7, Ta beslut, visade att det finns en spänning mellan elevens egen användning av historia och värdegrundens gränser i *Mimesis I*. En del elevsvar besatt sålunda en hög historisk kvalitet avseende svarens koherens och underbyggnad, men kan inte sägas vara kongruenta med värdegrunden. För dessa elever satte värdegrunden i den formella läroplanen ramar för deras möjligheter att själva tolka tiden i ett både viktigt och för skolan relevant ämne, nämligen migration. Samtidigt uppnådde dessa elever de mål som fanns i kursplanen för historia. En kursplan som är kongruent med ett omprövande förhållningssätt till historia.

Att analysera den verkställda läroplanen, vilket görs i delstudie tre, innebär att beskriva lärares faktiska arbete. För att komma åt den spänning som avhandlingen undersöker utgick studien från lärares bedömningsuppdrag. Det är i det uppdraget lärarna i studien måste bejaka en viss typ av historieanvändning med goda omdömen och bestrida annan med sämre omdömen. Inom detta uppdrag kommer lärarna också att möta elevers historieanvändning, vilken de inte uppskattar. Lärare från de skolor som hade genomfört provet i delstudie två, fick här möta nio av elevsvaren på Uppgift 7, Ta beslut. Först bedömde de enskilt och tänkte högt, sedan bedömde de efter att ha samtalat i fokusgrupper.

Studien visade att lärarna utgick från svarens sensmoral och intrig när de bedömde. De svar som innehöll intriger och sensmoral som de sympatiserade med, bedömde de flesta lärarna sedan utifrån berättelsernas koherens och underbyggnad. En del av lärarna fyllde i luckor i intrigen om de uppskattade svarets sensmoral och bedömde därför gärna svaren som underbyggda även om de inte var det. På det sättet bekräftade de en viss tolkning av det förflutna. Lärarna tycktes, när de bedömde dessa svar, befinna sig i en

tradition i konsensus, där värdegrundens värderingar uppskattades som sensmoral. Det förenklade deras bedömningsuppdrag eftersom de då lättare kunde hålla sig till det kunskapskrav de skulle använda, och som beskrev ett metodiskt och resonerande förhållningssätt till historia.

När svaren innehöll en sensmoral som lärarna inte sympatiserade med noterades denna och intrigen i svaren gjordes tydligare. Bedömningen uppehöll sig mer vid hur intrigen fungerade moraliskt. Några av lärarna blev hårdare i sina bedömningar av vilken realhistoria de ansåg fattades. Någon förhandlade om sensmoralen i svaren så att den istället överensstämde med lärarens egen moraliska uppfattning. Att de svar med en sensmoral som inte stämde med skolans värdegrund var mer utmanande för lärarna att bedöma, bekräftas också av att det var de svar som hade sämst interbedömarreliabilitet. Det tyder på en skoltradition som inte längre är i harmoni, lärarna uppfattade sina bedömningsuppdrag olika när de mötte dessa svar. En del bedömare använde kunskapskravet tydligare i sin bedömning och gav då dessa svar bättre omdömen, än de först hade fått. När en del bedömare främst uppehöll sig vid att bekräfta värdegrunden, medan andra använde kriterierna för kvalitet fick de svårare att förstå varandra i samtalet i fokusgrupperna. Samtidigt fick de problematiska svaren både bättre bedömningar och bättre resultat för interbedömarreliabiliteten efter att fokusgrupperna hade träffats. Resultaten från fokusgrupperna tyder sålunda på att de lärare som tidigare hade underkänt svaren på grund av deras sensmoral, nu istället i högre utsträckning bedömde svaren utifrån deras koherens och underbyggnad. Fler lärare höll sig tydligare till kunskapskravet i sina bedömningar av samtliga svar efter att de hade samtalat i fokusgrupperna.

Flera bedömare gav framtiden stor betydelse. Dels kunde den uppfattas som i kontinuitet och att en del beslut därför var fel och att vissa framtidsscenarier därför också var felaktiga. Dels kunde perspektiven på framtiden i en del elevsvar vara förlösande för några av bedömarna. Det var när de förstod elevens framtidsperspektiv som de också kunde förstå resonemanget i sin helhet. Ele-

vens annorlunda tolkning av tiden godkändes när bedömaren förstod hennes framtidsförväntningar.

Om bedömarens *Mimesis I* tycktes stämma med den elevs som låg bakom ett svar, användes kriterierna för kvalitet vid bedömningen i *Mimesis III*. Stämde de inte överens vidtog en hårdare granskning av svarens sensmoral och intrig av de flesta bedömare. Då kunde svar kritiserats för att de inte hade med exempel från redan klara berättelser om Sveriges migrationshistoria. När det som uppfattades som en färdig berättelse med klar sensmoral användes med en annan och ny sensmoral blev berättelsen oklar för flera bedömare. Det gällde svar nio, där Sveriges undflyende neutralitetspolitik under andra världskriget användes som ett bra sätt att undvika problem och måna om den egna befolkningen. Lärarna var medvetna om berättelsen om Sverige under andra världskriget, men förstod inte elevens användning av den när hon uppfattade Sveriges agerande som något bra. På det sättet underkändes elevens svar av några lärare inte på grund av dess realhistoria eller uppbyggnad, utan för hur elevens sensmoral länkades till den historiska berättelsen, vilken i allmänhet uppfattas som att vi ska ta avstånd från Sveriges agerande under andra världskriget. På det sättet är det tydligt att vissa berättelser används för att bekräfta en kollektiv historia.

Studien visar sammanfattningsvis att det fanns en oklarhet hos lärarna om hur de skulle bedöma svar, som å ena sidan uppfyllde kursplanens kunskapskrav, främst genetiska och kritiska berättelser, men å andra sidan var i strid med skolans värdegrund. Resultaten pekar mot att elever kan hamna i kläm i den upplevda läroplanen på grund av den spänning som formuleras i den formella läroplanen, när lärarna ska hantera deras berättelser i den verkställda läroplanen.

Avhandlingens resultat pekar sammantaget på att det finns spänningar inom historieämnet mellan individens utrymme och kollektivets begränsningar i alla de tre läroplaner som har analyserats: den formella, den upplevda och den verkställda. Studien visar också att det som skrivs i den formella läroplanen har stor betydelse.

delse för hur uppdraget uppfattas och verkställs. Goodlads påstående att en läroplan är så mycket mer än styrdokumentens innehåll underbyggs därmed av avhandlingens resultat.⁷⁶⁶

Möjliga förklaringar

Att skuldbelägga lärare för att eleverna inte lär sig historia på rätt sätt eller hävda att eleverna tänker historia fel vore allt annat än intellektuellt hederligt. Mycket i det samtida historiedidaktiska resonemanget om kunskaper i historia utgår förvisso från att historisk kunskap i skolan handlar om elevens eget tänkande kring det förflutna och historia.⁷⁶⁷ Historieämnet tycks emellertid vara tude-lat i såväl den formella läroplanen, som i dess epistemologi. Å ena sidan ska eleverna utveckla en viss sorts värderingar kongruenta med skolans värdegrund, ett bekräftande förhållningssätt, och å andra sidan ska de bli kritiskt och analytiskt tänkande, det vill säga ett omprövande förhållningssätt. Om det innebär en spänning mellan dessa uppdrag kan lärare givetvis lägga olika mycket fokus på de två åligganden de har att följa. Elevernas tendens i denna studie att i större utsträckning använda det förflutna på ett kollektivt bekräftande sätt och lärarnas olika utgångspunkter för sin bedömning behöver inte bero på lärare som inte förmår lära eleverna ett eget omprövande förhållningssätt till det förflutna eller elever som inte förmår tillgodogöra sig en sådan undervisning. Resultatet kan tvärtom bero på ett val där elevernas förhållningssätt till historia är ett utslag av en medveten historieundervisning, vilken med hjälp av mönsterberättelser har visat hur viktig skolans värdegrund är att

⁷⁶⁶ Goodlad, J, 1979 s. 20.

⁷⁶⁷ Se t. ex. Ashby, R. & Edwards, C, i Nakou, I. & Barca, I. (red), 2010, Barton, K, 2012, Blow, F, Rogers, R, Shemilt, D. & Smith, C, i Chapman, A. & Wilschut, A (red), 2015, Bracke, S, Flaving, C, Köster, M. & Zültdorf-Kersting, M, 2014, Counsell, C, 2000, Duquette, C, 2015 s. 52, , Grant, S.G, 2003 s. 30–32, Jensen, S. S, 1978, Kölbl, C. & Konrad, L, 2015, Körber, A. & Meyer-Hamme, J, 2015, Lee, P, i Seixas, P. (red), 2006, Lee, P. & Howson, J, i Symcox, L. & Wilschut, A. (red) 2009, Lee, P, i Köster, M, Thüneman, H. & Zültdorf-Kersting, M. (red), 2014, Lee, P. & Ashby, R, s. 200, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S, 2000, Lee, P, 1991 s. 48–49, Lee, P. & Ashby, R, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red) 2000, Lévesque, S, 2011, 2008, Martens, M, 2015, Næss, A, 1970, NAGB, 2013 s. 5, Shemilt, D, i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S (red), 2000, Shemilt, D, i Symcox, L. & Wilschut, A (red), 2009, Seixas, P. & Morton, T, 2013, VanSledright, B. A, 2011, Wineburg, S, 1991, Wineburg, S, 2010.

omfatta och följa. En absolut majoritet av eleverna i delstudie två bejakar genom sin historieanvändning skolans värdegrund. Utifrån det resultatet kan man säga att historielärarna har lyckats övertyga eleverna om värdegrundens ideal, och eleverna har samtidigt tillgodogjort sig undervisningen.

Om historieläraren anser att värdegrunden är det viktigaste att förankra hos eleven finns det förmodligen effektivare metoder för undervisning än att underbygga elevens eget omprövande tänkande. Alternativet är uppfattningen att den elev som använder ett omprövande förhållningssätt till det förflutna, också alltid kommer att bejaka den svenska skolans värdegrund. Tanken känns dock oförenlig med metodiskt historiskt tänkande.

Förvisso finns det också historiedidaktiska röster, vilka menar att förståelse av det förflutna med hjälp av historiska metoder liknande de historievetenskapliga, också i förlängningen innebär ett särskilt sätt att moraliskt värdera det förflutnas skeenden.⁷⁶⁸ Det tycks som att det förflutna, bara det tolkas på rätt sätt, bekräftar den demokrati och de mänskliga rättigheter västvärlden idag erkänner som moraliska ideal. Andra historiedidaktiker menar, i likhet med detta resonemang, att det förflutnas skeenden i sig pekar på vår egen samtids moraliska överlägsenhet. Dessa menar därför att det viktigaste för historieundervisningen är urvalsfrågan, och inte de historiska metoderna. Historieundervisningen bör därför uppehålla sig vid de historiska skeenden, vilka underbygger mänskliga rättigheter och demokrati.⁷⁶⁹

Om vi inte instämmer i dessa uppfattningar är emellertid det kollektivt bekräftande förhållningssättet effektivare för att övertyga eleverna om värdegrundens oförytterliga värden. Den historiedidaktik som varit nära klassrummet i sina frågeställningar och ambitioner har icke desto mindre under flera decennier handlat om hur eleven själv ska närma sig det förflutna och historia, och har därför uttryckt önskemål om en historieundervisning, vilken ska ge

⁷⁶⁸ Se t. ex. Barton, K. & Levstik, L., 2004, Bergan, S., 2014 s. 64, Laville, C., 2006 s. 166, Sears, A., 2011.

⁷⁶⁹ Se t. ex. Berger, S., 2012, Lenz, C., 2014, Short, G., 2003, Sobotka, E., 2014, Vetserdahl, K., 2014.

eleven ett metodiskt provande och resonerande förhållningssätt till det förflutna. Den forskningen visar däremot sällan vilket syftet är, mer än att utveckla kunskaper hos eleverna, vilka påminner om historiska metoder. Lärare och elever står därmed ensamma när de möter eller konstruerar historia som bryter med skolans moraliska värdering av det förflutna.

Många historiker och historiedidaktiker pekar samtidigt på att historia skapas med hjälp av moraliska ställningstaganden.⁷⁷⁰ Därmed tycks det ofrånkomligt för eleverna att uttrycka moral om vi begär deras egna berättelser om det förflutna. Det är likväl inte tydligt varur moralen ska hämtas när de konstruerar sina berättelser. Förvisso beskriver värdegrunden i den formella läroplanen hur historia ska behandlas i den upplevda läroplanen och hur den ska framställas i den verkställda läroplanen. Samtidigt ska eleverna själva möta det förflutna och historia. Det gör de utifrån värden som tillhör den egna identiteten, ofta skapad i en livsvärld utanför skolan. Här är historiedidaktikens resultat tydliga.⁷⁷¹ Man ska inte förstå denna forskning som att eleverna förstår historia som subjekt, utan som tillhörande kollektiv, förankrade utanför skolans ramar. Kanske är det så att det förflutna äger människan, och frågan blir då vems förflutenhet som ska ta plats i skolan. En del historiedidaktiker menar att det måste få vara den historia som finns i elevens egen livsvärld.⁷⁷² Då måste vi emellertid våga erkänna att berättelser, vilka kan skära sig mot skolans värdegrund, fortfarande kan vara orienterande för elever.

Tänkbara konsekvenser

Historia i livets tjänst, så som Nietzsche en gång formulerade den mänskliga användningen av historia, tycks, liksom skolämnet

⁷⁷⁰ Cotkin, G, 2008, Novick, P, 1988 s. 1–2, Oakeshott, M, 1991 s. 165, Lindsay, S. G, 2014 s. 15–20, Gaddis, J. L, 2002 s. 122, Vann, R. T, 2004 s. 13.

⁷⁷¹ Andersson Hult, L, 2016 s. 134–137, Barton, K. & McCully, A, 2004, Epstein, T, 1997(a), 1997(b), 2009, Nordgren, K, 2006 s. 161–163, Peck, C, 2011, Rosenzweig, R. & Thelen, D, 1998 s. 26, 178, Seixas, P, 1993, Yeager, E. A, Foster, S, J. & Greer, J, 2002, Wertsch, J, 2000 s. 39, 2002 s. 87–167.

⁷⁷² Boxtel, C, Grever, M. & Klein, S, 2015 s. 46, Grever, M, 2007 s. 42–43, Lorenz, C, 2006 s. 39, Ribbens, K, 2007.

historia, innehålla uttryck för både ett bekräftande och ett omprövande förhållningssätt.⁷⁷³ Det är svårt att tänka sig ett samhälle som inte alls bryr sig om vilken historia eleverna möter eller producerar i historieämnet så länge den lever upp till vissa metodiska krav.

Redan i historieämnets tydligaste metod, den kausala och kronologiska strukturen, förstås människan som en varelse med motiv.⁷⁷⁴ När vi bestämmer dessa motiv för henne bestämmer vi också vilken människosyn vi utgår från när vi skriver historia. Därmed finns också i den historiska metoden antaganden om vilka mänskliga värden och drivkrafter vi skall utgå från när vi förstår det förflutna. Värden som sedan bekräftas genom vårt sätt att beskriva människans motiv och handlingar i det förflutna, intrigen. Ett genomgående sådant värde idag är till exempel den individuella friheten. Människan ska förstås som driven till att vilja frihet, samtidigt som allt som inskränker denna ska förstås som begränsande.

Som en konsekvens av vår vilja till individuell frihet och skepsis mot auktoriteter idag finns det en långt gången strävan efter att den enskilda individen själv skall ges möjlighet att ta ställning. Det kan till exempel gälla eleven som själv tar ställning till det förflutnas skeenden i historieklassrummet. Därför har vi också svårt att godkänna en historieundervisning som ensidigt tolkar för eleven vad som en gång hände. Det skulle i allt för stor utsträckning motverka vår strävan efter den fria individen, och i metod likna en äldre, och ofta beskriven som nationalistisk, historieundervisning.

Sammantaget finns en samtidig strävan efter både individens eget möte med det förflutna och särskilda värderingar hos eleven, stipulerade i värdegrunden. Denna dubbla strävan blir tydlig när den möter historieämnets ofrånkomliga behov att bestämma utgångspunkter för människors intentioner i det förflutna. Historieämnet tycks dömt att röra sig i en pendlande rörelse mellan de

⁷⁷³ Nietzsche, F, 1998 s. 22. Hans monumentala och antikvariska användning går främst att likna vid ett bekräftande förhållningssätt till det förflutna medan hans kritiska användning ligger närmare det omprövande.

⁷⁷⁴ Ricoeur, P, 1993 s. 83.

två sätten att förhålla sig till historia, bekräftande och omprövande. Undervisningen måste då, å ena sidan bejaka individens/eleven egen livsvärld, vilken kanske inte alls innefattar de värderingar som skolan vilar på, å andra sidan sätta vissa utgångspunkter för hur det förflutna ska förstås och kan beskrivas.⁷⁷⁵

Lärarna i studien tycks vilja kritisera berättelser, vilka innehåller en sensmoral och en intrig de inte uppskattar utifrån egen moral och värderingar. När de möter berättelser, vars sensmoral och intrig de uppskattar, bedömer de istället utifrån kursplanens kunskapskrav. Ricoeur menar att berättelser flyter så länge det finns en gemensam förståelse. Det är när vi inte förstår en berättelse vi ber om en förklaring.⁷⁷⁶ På samma sätt tycks elever som behärskar det kausala tänkandet inom en kultur gemensam med mottagarna, lärarna och skolans värdegrund i det här fallet, ha lättare att övertyga med sina berättelser. Svåra frågor dröjer sig kvar om våra antaganden om människans intentioner och vår möjlighet att förklara dessa som gemensamma utgångspunkter för att berätta. Hur långt från mottagarens värderingar kan en berättelse befinna sig och fortfarande ha en chans att bedömas utifrån gemensamma kriterier och vilja till förståelse? Hur kan skolan bedöma elevernas egna berättelser utifrån likvärdiga premisser om värderingarna skiljer sig åt mellan lärare och elev? Denna konsekvens hamnar i en brännande rättvisefråga. Vems livsvärld ska få göra sig gällande i skolans historieundervisning? Hur kan vi hantera det faktum att elever förmodligen kommer att konstruera historiska berättelser som utmanar värdegrunden?

En mer praktisk fråga, men som också berör rättviseproblem, är den som handlar om bedömning och betygsättning. Hur kan eleverna garanteras likvärdig bedömning om deras historiska berättelser också bedöms utifrån kriterier som inte finns med i kunskapskraven? Frågan om bedömning problematiseras ytterligare av studiens resultat, när de sätts i samband med ett relativt nytt sätt att bedöma på, det formativa.

⁷⁷⁵ Hammarlund har liknande tankar i Hammarlund, KG, 2015.

⁷⁷⁶ Ricoeur, P, 1993 s. 74, 90, 94–98

Tankarna om ett nytt sätt att bedöma elevers kunskaper kom från en anglosaxisk forskningstradition som skiljde mellan en prov- och mätkultur, testing culture, och en bedömningskultur, assessment culture.⁷⁷⁷ De formativa bedömningarna görs främst för att ge eleverna återkoppling i deras kunskapsarbete. Återkopplingen ska peka framåt så att eleven förstår hur hon ska kunna vidareutveckla sina kunskaper och framledes lyckas bättre i skolan.⁷⁷⁸ För att den formativa bedömningen ska vara framgångsrik krävs till yttermera visso det som kallas alignment i undervisningen. Mål, undervisning och bedömning måste hålla ihop, i en för eleven logisk röd tråd. Eleven ska veta vilket målet är, få öva sig på det, och sedan bedömas mot uppgifter vilka möjliggör en formativ bedömning mot de uppställda målen.⁷⁷⁹ Bedömningsforskare menar att detta också är ett krav för rättssäkerheten för eleven.⁷⁸⁰

Sedan professorerna Paul Black och Dylan William år 1998 i sin artikel "Assessment and classroom learning" visade styrkan med den formativa bedömningen för elevernas lärande har intresset för detta blivit stort på den internationella arenan.⁷⁸¹

Den svenska grundskolan har också tagit till sig idéerna kring det som kallas formativ bedömning. I styrdokumentet för skolan uttrycks till exempel krav på att bedömningen ska användas som en pedagogisk resurs. I skollagens kapitel 3 och 8 samt under rubriken Bedömning och betyg i läroplanen från 2011 framgår det att eleven ska ges möjlighet att utveckla sin egen förmåga genom att själv bedöma sina resultat och arbetsprestationer. Läraren ska informera elever och föräldrar om elevens utvecklingsbehov genom utvecklingssamtal och individuella studieplaner som utgår från kunskapskraven.⁷⁸² Detta är också delar av de principer som Dylan

⁷⁷⁷ Gipps, C. & Stobart, G, 2003.

⁷⁷⁸ Jönsson, A, 2013 s. 87–108.

⁷⁷⁹ Biggs, J. B. & Tang, C, 2007 s. 52–53.

⁷⁸⁰ Andersson, L. W, 2002 s. 259.

⁷⁸¹ Black, P. & Wiliam, D, 1998. En sökning på formative assessment på bokförsäljningssidan amazon.com ger våren 2015 mer än 5000 träffar.

⁷⁸² Skollagen SFS 2010:800, kapitel 3 och 8, Lgr 11, s. 18.

William har lanserat som utgångspunkter för en effektiv formativ bedömning.⁷⁸³

Vilka konsekvenser får detta? Det vet vi inte, men vi vet att formativ bedömning kräver transparens kring ett ämnes syfte och dess bedömningsgrunder. Kärnan är att vi först måste veta vad undervisningen ska leda till, historieundervisningens syfte i det här fallet, innan vi kan välja metod och bedömningskriterier.⁷⁸⁴ Sammantaget borde det nya målrelaterade betygssystemet och uppmaningarna om formativ bedömning tvinga fram såväl en tydlig kunskapssyn och syftesbeskrivning som tydliga bedömningsgrunder för ämnena i skolan. Eleverna ska förstå och kunna planera sitt arbete efter det som beskrivs i den formella läroplanen. Lärarna måste kunna ge tydlig återkoppling till eleverna om hur de ska uppnå målen för undervisningen. Syftet med ämnet och bedömningens utgångspunkter måste vara tydliga och distinkta för såväl lärare och elever som för föräldrar.

Hur rimmar detta med resultaten i avhandlingen? Inte särskilt väl. Eleverna tycks inte riktigt veta hur de ska möta det förflutna. Samtidigt fokuserar lärarnas bedömningar på olika saker beroende på om de uppskattar sensmoralen och intrigen i ett svar eller inte. Den spänning som finns kring historieämnets syfte motverkar en tydlig transparens kring vilka kunskaper det är som efterfrågas i skolan och i förlängningen en likvärdig och rättvis betygsättning. De elever som missgynnas är de som inte berättar utifrån samma kulturella aspekter som skolan och dess lärare.

⁷⁸³ Wiliam, D, 2010. Skolverket har gett ut mycket material om formativ bedömning som ett sätt att understödja lärandet och materialet går inte att tolka på annat sätt än att bedömning som kan definieras som formativ förespråkas på bekostnad av det tidigare syftet att främst sortera eleverna. Även SKL förespråkar det de kallar synligt lärande och har gett ut en översatt sammanfattning av den ny zeeländske pedagogprofessorn John Hatties metastudie *Visible Learning*, i vilken han menar sig kunna påvisa styrkan för lärande genom formativ bedömning. I flertalet kommuner i Sverige levde sålunda hösten 2014 en tydlig ambition om att formativ bedömning skulle användas i klassrummen (tel. samtal Bodil Båvner, SKL, 2014-11-21).

⁷⁸⁴ Alvé, F, 2012.

Etiska kriterier för den historiska berättelsen?

Historieprofessor Terry Epstein efterlyser forskning som:

has the potential to strengthen researchers', policy makers', and teachers' knowledge about the diversity in historical thinking young people bring to school, and the school's effects on young people's historical understanding.⁷⁸⁵

Jag menar att föreliggande avhandling till viss del har bidragit till en sådan forskning. Den naturliga följdfrågan blir hur man kan hantera resultaten? Epstein fortsätter med att konstatera att:

This understanding in turn provides opportunities for designing history curricula and instruction that recognizes, respects and builds upon the historical understandings all young people bring with them into the classroom and school.⁷⁸⁶

Lösningen på den spänning avhandlingen beskriver är förmodligen inte att helt utgå från en av de idealtyper som beskrivs i avhandlingens analysmodell, ett bekräftande eller ett omprövande förhållningssätt till det förflutna. Redan i antagandet om historiemedvetandets funktion, med utgångspunkt hos Jeismann, finns en tanke om att vi både är och gör historia.⁷⁸⁷ Jeismann menar att vi använder oss av båda förhållningssätten till historia när vi orienterar oss i vår tillvaro. Det stämmer säkert. I ett starkt repressivt och monokulturellt samhälle kan förstås båda sätten fungera som en meningsfull helhet, eftersom det finns en tydlig idé om det rätta sättet att förstå det förflutna. Det avgörande för historieämnet blir i så fall mer en fråga om metod än det faktiska syftet med undervisningen; antingen undervisar läraren den berättelse som förankrar samhällets värderingar eller så styrs eleverna, via bedömningar och återkoppling på sina arbeten, till de värderingar som anses

⁷⁸⁵ Epstein, T, 1997(a).

⁷⁸⁶ Epstein, T, 1997(a).

⁷⁸⁷ Jeismann, K-E, 1979.

vara de rätta.⁷⁸⁸ I det mångkulturella och pluralistiska samhälle vi lever i idag, måste vi förstå att det förflutna kan användas för att stärka olika åsikter och uppfattningar. I ett sådant samhälle är också människor historia genom olika kulturer och, om de ges möjligheten, skapar de också orienterande berättelser utifrån detta faktum när det behövs.⁷⁸⁹ Så kan till exempel livsvärldar starkt påverkade av etnicitet, klass eller genus påverka hur Mimesis I lägger grunden för sensmoral och intrig i egna historiska berättelser. För att vägleda eleverna när de möter och gör historia själva tycks emellertid skolans värdegrund både alldeles för omfattande och alldeles för vag. Den blir för eleven antingen till ett begränsande ramverk eller till intet förpliktigande, när de ska möta det förflutna. För läraren en ständig grindvakt vilken uppmanar henne att inte släppa igenom något, som inte kan uppfattas som en gångse förståelse av värdegrunden och dess uppmaningar.

Det är min förhoppning att resultaten i föreliggande avhandling bidrar till förståelse för att elevens eget historiska tänkande kan utgå från andra erfarenheter och en annan livsvärld än den som skolan och dess styrdokument utgår ifrån. Vad kan resultaten innebära för möjligheterna att uttrycka ett syfte för historieämnet som är transparent för lärare och elever och med bedömningskriterier, som underbygger en likvärdig och rättvis bedömning? Historieämnet tycks ha en inneboende svårighet i att vara transparent eftersom stora delar av dess metod utgår från tankar om människans vilja, önsksningar och motiv, vilket är starkt knutet till ett kulturellt sammanhang och ett kulturellt språk. En väg att gå hade varit att återgå till en historieundervisning, som förmedlar en historisk berättelse, vilken passar med värdegrunden och som ska memoreras och återberättas av eleverna. Forskning pekar emellertid mot att den typen av undervisning istället skapar starka motberättelser hos eleven.⁷⁹⁰ Dessutom kontrasterar en sådan undervisning

⁷⁸⁸ Klas-Göran Karlsson visar i sin avhandling *Historieundervisning i klassisk ram* flera exempel på den typen av undervisning, Karlsson, K-G, 1987.

⁷⁸⁹ Se till exempel: Wertsch, J, 2000, Ahonen, S, 2012, Epstein, T, 2009.

⁷⁹⁰ Rosenszweig, R. & Thelen, D, 1998, Epstein, T, 2009 s. 86–88, Wertsch, J, 2000, i Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red).

såväl de senaste decenniernas konstruktivistiska kunskapssyn, som historiedidaktikens arbete med att utveckla elevens historiemedvetande. En annan väg att gå är då att fortsätta utveckla det som i den anglosaxiska världen kallas ”historical thinking skills”, och som i den svenska kursplanen motsvaras av förmågor, vilka bygger ett utvecklat historiemedvetande.⁷⁹¹

Men vågar vi släppa eleverna fritt i det förflutnas snåriga landskap endast iklädda dessa kognitiva förmågor? Det behövs kanske något mer. Något som utmanar de berättelser som är etiskt oönskade i skolan. Stuurman förlitar sig på en hermeneutisk ansats där möjligheten att förstå den andre i historieundervisningen kan leda till samsyn kring de moraliska utgångspunkterna för historisk förståelse.⁷⁹² Lorenz tror att spänningen kan lösas genom att knyta historieundervisningen till idén om medborgarskapet.⁷⁹³ Jonker menar att det behövs en tydlig men begränsad kanon kring gemensamma värden.⁷⁹⁴

Själv ser jag två möjligheter för historieundervisningen. Dels måste vi våga låta elevens berättelser mötas och bemötas i klassrummet. En sådan undervisning är inte förtryckande mot någon elevs berättelse, men tydlig mot dem som inte lever upp till en viss standard. Den standarden finns idag i historieämnets kunskapskrav när det kommer till historiska metoder och underbyggnad med realhistoria. Däremot finns inga etiska krav att använda. Ett sätt att förvissa oss om att eleverna tar hänsyn till etik är att också ställa etiska krav på deras berättande. Här måste man vara försiktig, så att dessa inte blir till etiska innehållskrav och kringskär elevens möjlighet att tänka i tid. Snarare måste vi avkräva eleven en etisk medvetenhet och argumentation för den etik som hennes berättelse förutsätter och de konsekvenser som kan följa av den. Eleverna förväntas redan idag reflektera över sin egen historieanvändning samt analysera historieanvändning som leder till nationell

⁷⁹¹ Eliasson, P, 2014.

⁷⁹² Stuurman, S, 2007 s. 89.

⁷⁹³ Lorenz, C, 2006.

⁷⁹⁴ Jonker, E, 2007 s. 105–107.

identitet.⁷⁹⁵ Steget att också förstå sin egen historieanvändning i termer av etiska förutsättningar och konsekvenser är därmed inte främmande. Då skulle bedömningskriterierna i historieämnet kunna utgå från följande aspekter:

- Historisk underbyggnad – Används realhistoria och källor från det förflutna på ett sätt som är vedertaget?
- Historiskt berättande – Är berättelsens intrig och sensmoral koherent. Underbyggs den med realhistoria?
- Etisk medvetenhet – Vilken är sensmoralen? Vilka etiska utgångspunkter finns det i berättelsens intrig? Redogör eleven för dessa? Är de etiska argumenten hållbara? Vilka etiska konsekvenser kan eleven själv se av sin berättelses sensmoral? Vilka framtida handlingar/åsikter inbjuder berättelsen till?⁷⁹⁶

Baserat på dessa kriterier hade historieämnet kunna underbygga en kommunikativ etik i klassrummet. Om vi vill att historieämnet ska hjälpa oss som medborgare att ta ställning till hur vi gemensamt ska agera i framtiden, kan vi inte ensamma bestämma oss för hur vi vill förstå det förflutna. Vi måste också förstå hur andra tolkar det förflutna och hur det orienterar dem. Gadamer skriver att det är i språklig dialog människor kan förstå och erkänna varandra.⁷⁹⁷ Om olika berättelser möts i klassrummet lär sig eleverna dels att möta och bemöta andras berättelser, dels kan vi hoppas att de berättelser som uppfyller kriterierna för kvalitet blir de som är mest övertygande. Det kräver i sin tur välutbildade lärare som är tränade i att lyssna, som kan ställa frågor vilka för resonemangen vidare, och som också kan summera olika ståndpunkter och jämkla mellan dem. Samtidigt får vi inte vara naiva. En del berättelser är så traumatiska att de kan vara svåra att jämkla mellan.⁷⁹⁸ De historiska resonemangen skulle vara undervisningens kärna, där intriger

⁷⁹⁵ Skolverket 2011, Lgr 11, kursplanen i historia.

⁷⁹⁶ För en mer elaborerad diskussion om dessa kriterier se Alvé, F, 2017.

⁷⁹⁷ Gadamer, H-G, 2006 s. 180.

⁷⁹⁸ Ricoeur, P, 2008.

och sensmoral byggs med hjälp av realhistoria. Är historielärarna beredda på den typen av undervisning? Kanske inte utan kompetensutveckling. En annan väsentlig fråga är vad som händer med ett historiemedvetande, som agerar i en miljö som kännetecknas av en historisk pluralitet och ständig förändring av historia. Samtidigt skulle en undervisning som den beskrivna tydliggöra för eleverna att deras berättelser erkänns i skolan så länge de uppfyller vissa kriterier, även etiska. Det är en bra grund för en rättvis bedömning och ett livaktigt demokratiskt samtal. Kanske också för att hjälpa eleven att tänka rätt och tycka lämpligt innan hon lämnar skolan som både kulturbyggare och kulturbärare.

SUMMARY

The subject of history is expected to create citizens that are both critical and assimilated at the same time. On the one hand, they are supposed to become emancipated from society's demands and expectations, while, on the other hand, becoming assimilated by accepting culturally established ideals and values. As future citizens, students are therefore expected to make history by setting out to re-examine and interpret it in new ways, while, at the same time, be history by affirming an already established view of the past. The aim of this doctoral thesis is to describe this tension when it comes to teaching history in schools, as well as its consequences for a number of different fields that will be outlined below. The notion that we, as human beings, are and do history is captured by the concept of historical consciousness, a term that defines the way in which we perceive ourselves as temporal beings. The analytical model used in this thesis draws on hermeneutic theories and ideology critique, that is, theories that are based on the notion that human beings are historical beings who, at the same time, orient themselves toward the future. This analytical model is used to describe instances in which history teaching affirms an established view of the past, and instances in which it encourages students to re-examine the past, based on three different aspects: first, a form of history teaching that encourages students to either make or be history, second, a form of history teaching and interpretation of temporal contexts that either affirms or re-examines history, and, third, narratives that are used in the teaching of history that either

affirm of re-examine the past. This thesis examines the tension that is inherent to the subject of history in the following three fields: in political documents that describe the school's mission, in teachers' assessment and deliberations, and in terms of students who use history in student answers. Goodlad's theory on the different parts of the curriculum, that is, the ideological, the formal, the perceived, the operational, and the experiential curricula, has served as inspiration to explore these three fields.

Each sub-study examines one of Goodlad's curricula.

The first sub-study examines the way in which expectations regarding the school's mission and the subject of history are expressed and perceived in the formal curricula, and their consequences for the way in which history can be understood as a subject that concerns itself with affirming and/or re-examining the past.

The second sub-study examines the approaches to the subject of history, that is, as a subject for affirmation and/or re-examination of history, expressed by students in the perceived curricula.

The third sub-study examines the approaches to the subject of history, that is, as a subject for affirmation and/or re-examination of history, expressed by teacher in the operational curricula.

The source material used in the first sub-study consists of policy documents, government investigations, propositions, and directives issued by the National Agency for Education. The material was interpreted by using the analytical model outlined above, as well as a model for argumentation analysis inspired by Dearden and Naess. The study detected a tension in the remit for history teaching, that is, Goodlad's formal curricula, between the desire to educate students to interpret the past in accordance with the school's so-called value system, built on Christian traditions and western humanism, and the desire to educated individuals who are well-versed in critical thinking, and can re-interpret the past and create their own historical narratives.

The source material used in the second sub-study consists of students' test results, as well as student discussions in focus groups. The test results were interpreted by using the analytical model outlined above. In Goodlad's perceived curricula, that is, the students' understanding of the way in which they are supposed to act in school, the majority of students were careful to acknowledge a special kind of history. They also found it difficult to distance themselves and re-interpret history in order to create their own versions. The source material used in the third sub-study consists of teachers' evaluations of students' test results. Teachers were allowed to voice their arguments aloud when engaging in individual evaluations. They also discussed their evaluations in conversations with others in focus groups. In Goodlad's operational curricula, the teachers had difficulties to determine which historical narratives they could approve. Narratives that did not fit within what may be perceived as the school's value system consistently received worse evaluations, while narratives that confirmed the school's value system consistently received better evaluations.

The findings resulting from these three fields are then summarized in the final chapter, along with a reflection on the implications they may have for the subject of history. The consequences that are discussed concern themselves with the way in which formative assessment is supposed to work if teachers evaluate opinions and other criteria that are not included in the knowledge requirements of the curriculum. This thesis also encourages research in the field of history didactics that focuses on schools to clearly articulate the desired knowledge that history teaching should result in. The desire to develop Historical thinking skills in students, that dominates the discourse in history didactics, must not disregard the fact that even students who might have radically different opinions can create compelling historical narratives with the help of historical thinking skills. How can this issue be handled?

The final chapter of the thesis suggests that criteria that concern themselves with the ethical consequences of the narratives

must be included in the knowledge requirements for evaluation. It suggests the following three types of criteria for student narratives:

Historical underpinning - Are historical facts and sources from the past used in a way that has been established?

Historical narrating - Are the narrative's plot and moral coherent? Are they based on historical methods?

Ethical awareness - Which ethical vantage points are there in the plot of the narrative? Does the student describe these? Are the ethical arguments sound? Which ethical consequences can the student deduce from the narrative's moral? What future actions/opinions does the narratives invite?

These criteria may not be able to guarantee that students refrain from constructing destructive narratives, but it helps us to determine that students have analyzed their narratives using both methodological and ethical perspectives. Students would also become aware of the fact that ethical reflections on the use of history are an important aspect of evaluation. This provides a basis for democratic dialogue that is considerably different from simply dismissing certain narratives as ill conceived.

REFERENSER

- Adolfsson, C-H, *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*, Växjö 2013.
- Alvén, F, "Med platser som utgångspunkt för integration", *Nordisk Samhällsgeografisk Tidskrift*, 2000 (30) s. 3-22.
- Alvén, F, *Assimilera eller integrera?*, SDS 2002-07-18.
- Alvén, F, *En stadsdel – flera bilder*, SDS 2003-07-18.
- Alvén, F, "Att bedöma en god berättelse", i Eliasson, P, Karlsson, K-G, Rosengren, H. & Tornbjör, C. (red), *Historia på väg mot framtiden. Historie-didaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.
- Alvén, F. & Zander, U, "Och deras skott långt fjärran eko väckt". Historiebruk och The Minute Man", *Historielärarnas Årsskrift*, 2011.
- Alvén, F, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011.
- Alvén, F, "Lärare – lös det här om ni kan!", *Pedagogiska magasinet*, nr. 1 2012.
- Alvén, F, Eliasson, P, Rudnert, J. & Zander, U, "Det är smart att använda historia i nya händelser...", Historiebruk i skola och samhälle", *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1 : Historiemedvetande – historiebruk*, Malmö 2012.
- Alvén, F, *Bedömning för lärande kräver tydlighet*, <http://www.skoljobb.se/skolnyheter/grundskola/bedomning-for-larande-kraver-tydlighet-2012-08-27-105612.htm>, 2012.
- Alvén, F, "Making democrats while developing their historical consciousness: A complex task", *Historical Encounters Journal*, 4(1) 2017 s. 52-67.
- Ammert, N, *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Uppsala 2008.

- Ammert, N, *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*, Lund 2013.
- Anderson, B, *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Göteborg 1993.
- Andersson Hult, L, *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*, Umeå 2016.
- Anderson, L. W, "Curricular Alignment: A Re-Examination", *Theory into Practice*, 2002:4.
- Apple, M, *Cultural Politics and Education*, New York 1996.
- Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg 1988.
- Ashby, R. & Lee, P, "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History", i Portal, C. (red), *The History curriculum for teachers*, London 1987.
- Ashby, R, Lee, P. & Shemilt, D, "Putting Principles into Practice: Teaching and Planning", i *National Research Council, How students Learn*, Washington D.C. 2001.
- Bamberg, M. (red), "Narrative – State of the art", *Narrative Inquiry*, 2006, 16.
- Barton, K. & Levstik, L, *Teaching History For The Common Good*, New Jersey 2004.
- Barton, K. & McCully, A, "History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives", *Journal of Curriculum Studies*, 2006, 6.
- Barton, K, "School History as a Resource for Constructing Identities: Implications of Research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand", i Carretero, M, Asensio, M. & Rodriguez, M. (red), *History Education and the construction of National Identities*, Charlotte 2012.
- Benhabib, S, *Autonomi och gemenskap: kommunikativ etik, feminism och postmodernism*, Göteborg 1994.
- Berg, M, *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*, Karlstad 2014.
- Bergan, S, "History, Democracy, and Human Rights", i Lenz, C, Brattland, S. & Kvande, L. (red), *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*, Wien 2014.

- Berger, S, "De-Nationalizing History Teaching and Nationalizing It Differently! Some Reflections On How to Defuse the Negative Potential of National(ist) History Teaching", i Carretero, M, Asensio, M. & Rodriguez, M. (red), *History Education and the construction of National Identities*, Charlotte 2012.
- Bergman, K. et al, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf 1979.
- Bergström, B, Almgren, H. & Löwgren, A, *Nya Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolan*, Malmö 1999.
- Bernstein, B, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London 1971.
- Bernstein, B, "On Classification and Framing of Educational Knowledge", i *Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education*, London 1971.
- Biggs, J. B. & Tang, C, *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead 2007.
- Black, P. & Wiliam, D, "Assessment and classroom learning", i *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 5 (1) 1998 s. 7–73.
- Blow, F, *How Pupils Conceptions of the Relationship between the Past and Present impact on the Ways they make Sense of the History taught*, Paper presenterat vid Malmö Högskola 2009.
- Blow, F, Rogers, R, Shemilt, D. & Smith, C, "Only Connect: How Students Form Connections Within and Between Historical Narratives", i Chapman, A. & Wilschut, A (red), *Joined-up History. New Directions in History education Research*, Charlotte 2015.
- Bobbitt, F, *What the schools teach and might teach*, Chicago 1915.
- Boxtel, C, Grever, M. & Klein, S, "Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking", i Ercikan, K. & Seixas, P. (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015.
- Bracke, S, Flaving, C, Köster, M. & Zülsdorf-Kersting, M, "History Education Research in Germany. Empirical Attempts at Mapping Historical Thinking and Learning", i Köster, M, Thüneman, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (red), *Researching History Education*, Schwalbach 2014.
- Broadly, D, "Det svenska hos ramfaktorteorin", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1) 1999.
- Bruner, J, *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*, Harvard 1977.
- Bruner, J, "Life as narrative", *Social Research*, 54 (1) 1987.

- Bruner, J, *Acts of Meaning*, London 1990.
- Bruner, J, "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry*, 18(1) 1991.
- Bruner, J, *Making Stories, Law, Literature, Life*, London 2003.
- Bruner, J, *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, Uddevalla 2002.
- Bøe, J. B, *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996.
- Cajani, L. (red), *History teaching, identities and citizenship*, Trentham 2007.
- Carlgren, I. (red), *Miljöer för lärande*, Lund 1999.
- Carr, D, *Time, Narrative, and History*, Indiana 1986.
- Carr, E. H, *Vad är historia?: den historiska vetenskapens problem, metoder och mål*, Stockholm 1965.
- Carretero, M, Rodriguez-Moneo, M. & Asensio, A, "History Education and the Construction of a National Identity", i Carretero, M, Asensio, M. & Rodriguez, M. (red), *History Education and the construction of National Identities*, Charlotte 2012.
- Carroll, N, "Interpretation, History and Narrative", i Roberts, G (red), *The History and Narrative Reader*, New York 2001.
- Clark, P, "History Education Research in Canada. A Late Bloomer", i Köster, M, Thüneman, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (red), *Researching History Education*, Schwalbach 2014.
- Coffin, C, *Historical discourse : the language of time, cause, and evaluation*, London 2006.
- Cotkin, G, "History's Moral Turn", *Journal of the History Ideas*, 69:2, 2008, s. 293–315.
- Counsell, C, "Historical Knowledge and Historical Skills: A Distracting Dichotomy", i Arthur, J. & Phillips, R. (red), *Issues in History Teaching*, London 2000.
- Crisp, V, "Exploring the nature of examiner thinking during the process of examination marking", *Cambridge Journal of Education*, 38 (2) 2008.
- Crisp, V, "An investigation of Rater Cognition in the Assessment of Projects", *Educational Measurement: Issues and Practice*, nr. 3, 2012.
- Cubitt, G, *History and memory*, Manchester 2007.
- Dahlöf, U, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*, Stockholm 1967.
- Dahlstedt, M. & Olson, M, *Utbildning, demokrati, medborgarskap*, Lund 2013.

- Danielsson Malmros, I, *Det var en gång ett land: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Lund 2012.
- Dearden, R. F, "Philosophy of education, 1952–1982", *British Journal of Educational Studies*, 1982.
- Deng, Z. & Luke, A, "Subject matter. Defining and theorizing school subjects", i Connelly, M, Fang, M. & Phillion, JA (red), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, Los Angeles 2008.
- Dewey, J, *Demokrati och utbildning*, Göteborg 2009.
- Donovan, S. (red), *How people learn: bridging research and practice*, Washington D.C. 1999.
- Dray, W. H, "Narrative and Historical Realism", i Roberts, G. (red), *The History and Narrative Reader*, London & New York 2001.
- Duquette, C, "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment", i Ercikan, K. & Seixas, P. (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015.
- Eliasson, P, "Historieämnet i de nya läroplanerna", i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), *Historien är närvarande*, Lund 2014.
- Eliasson, P, "Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia", i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), *Historien är närvarande*, Lund 2014.
- Eliasson, P, Alvé, F, Axelsson Yngvéus, C. & Rosenlund, D, 2015, "Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden", i Ercikan, K. & Seixas, P. (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015.
- Englund, T, *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*, Stockholm 1986.
- Englund, T, "Undervisning som meningserbjudande", i Uljens, M. (red), *Didaktik*, Lund 1997.
- Englund, T, "Teaching as an offer of (discursive) meaning", i Gundem, B. B. & Hopmann, S. (red), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*, New York 1998.
- Englund, T, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg 2005.
- Englund, T, "Om klassrumssamtals potentiella dynamic", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2005 nr 3/4.
- Englund, T. (red), *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*, Lund 2007.

- Englund, T, Forsberg, E. & Sundberg, D. (red), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm 2012.
- Englund, T, ” Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning”, i Ljunggren, C, Unemar Öst, I. & Englund, T. (red), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, Malmö 2015.
- Epstein, T. L, “Sociocultural Approaches to Young People’s Historical Understanding”, i *Social Education* 1997(a), 61(1).
- Epstein, T. L, “Learning History from Whose Perspective? Conflicts between textbook depictions and what students experience in life.”, *The Education Digest*, 1997(b), 62(8).
- Epstein, T, *Interpreting National History: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*, New York 2009.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015.
- Ericsson, K. A. & Simon Herbert, A, *Protocol analysis: verbal reports as data*, Cambridge 1993.
- Evans, R. W, “Teacher Conceptions of History”, *Theory & Research in Social Education*, 1990.
- Florin, C. & Johansson, U, ”Där de härliga lagrarna gro ...”. *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*, 1993.
- Florin, C. & Johansson, U, ”Tre lärare – tre kulturer. Läroverkslärare, flickskolelärare och folkskollärare under 1800-talets andra hälft”, *Kulturmiljövård* nr 3, 1995.
- Foucault, M, *Diskursens ordning*, Stockholm 1993.
- Gadamer, H-G, *Sanning och metod: i urval*, Göteborg 2002.
- Gadamer, H-G, *Truth and Method*, New York 2006.
- Gaddis, J. L, *The landscape of history: How historians map the past*, Oxford 2002.
- Gielen, S, Dochy, F. & Dierick, S, ”Evaluating the Consequential Validity of new modes of Assessment: The Influence of Assessment on Learning, including Pre-, Post-, and true Assessment Effects”, i Segers, M, Dochy, F. & Cascallar, E (red), *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*, London 2003.
- Gipps, C, *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*, London 1994.

- Gipps, C. & Stobart, G, "Alternative Assessment", i Kellaghan T. & Stufflebeam D. L. (red), *International Handbook of Educational Evaluation*, 2003.
- Goodlad, J. I. (red), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*, New York 1979.
- Grant, S.G, *History Lessons. Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*, New York 2003.
- Green, A, *Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research*, Cambridge 2009.
- Grever, M, "Plurality, Narrative and the Historical Canon", i Grever, M. & Stuurman, S. (red), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, New York 2007.
- Grever, M, "Dilemmas of Common and Plural History: Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World", i Carretero, M, Asensio, M. & Rodriguez, M, (red), *History Education and the construction of National Identities*, Charlotte 2012.
- Gustafsson Chorell, T, *Studier i Hayden Whites historietänkande*, Skellefteå 2003.
- Habermas, J(a), *Den rationella övertygelsen: en antologi om legitimitet, kris och politik*, Stockholm 1984.
- Habermas, J(b), *The Theory of Communicative Action. Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, Boston 1984.
- Habermas, J, *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and system*, Boston 1987.
- Habermas, J, *On the logic of the Social Sciences*, Cambridge 1988.
- Habermas, J, *Moral consciousness and communicative action*, Cambridge 1990.
- Habermas, J, *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*, Göteborg 1996.
- Habermas, J, *Den moraliska synpunkten: moralfilosofiska texter*, Stockholm 2008.
- Hagrell, A. & Olander, G, *Läsning till Sveriges historia*, Gävle 1943.
- Hammarlund, KG, "Historia som ämnesdisciplin och vardagsliv – ämnesdidaktiska utmaningar i ett flerkulturellt samhälle", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:3.
- Hartsmar, N, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö 2001.
- Heidegger, M, *Vara och tid*, Göteborg 2013.

- Herman, D, *Basic elements of narrative*, 2009.
- Hirsch, E. D, *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Boston 1987.
- Häftan för didaktiska studier 10, Stockholm.
- Ivanov, S. A, *Transnational Study of Criticality in the History Learning Environment*, Umeå 2016.
- Jackson, P. W, *Life in Classrooms*, New York 1968.
- Jackson, P. W, "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists", i Jackson, P. W (red), *Handbook of research on Curriculum*, New York 1992.
- Jarhall, J, *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*, Karlstad 2012.
- Jeismann, K. E, "Geschichtsbewußtsein", i Bergman, K. et al, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf 1979.
- Jensen, B. E, *Historiedidaktiske sonderinger*, Band 1, Viborg 1994.
- Jensen, B. E, "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i Karlegård, C. & Karlsson, K-G (red), *Historiedidaktik*, Lund 1997.
- Jensen, B. E, *Historie – livsverden og fag*, 1:a udgave, 2:a oplag, Köpenhamn 2006.
- Jensen, B. E, *Fag og faglighed: et didaktisk morads*, Köpenhamn 2007.
- Jensen, B. E, *Hvad er historie?*, København 2010.
- Jensen, S. S, *Historieundervisningsteori*, København 1978.
- Johansson, A. W, "Var vi så fege egentligen?", *Respons*, nr. 1 2014.
- Johansson, M, *Historieundervisning och interkulturell kompetens*, Karlstad 2012.
- Jonker, E, "Citizenship, the Canon and the Crisis of the Humanities", i Grever, M. & Stuurman, S. (red), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, New York 2007.
- Jönsson, A, *Lärande bedömning*, Malmö 2013.
- Karlegård, C, *Varför historia? Några didaktiska frågor*. Rapport 4. Lärarhögskolan Malmö, 1983/84.
- Karlegård, C, *Emancipatorisk historieundervisning i teori och praktik*, Malmö 1984.
- Karlegård, C. & Karlsson, K-G. (red), *Historiedidaktik*, Lund 1997.
- Karlsson, K-G, *Historieundervisning i klassisk ram. En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900-1940*, Lund 1987.

- Karlsson, K-G, "Levande historia som politik. Kampanjhistorien och historieämnets kräftgång", *Historielärarnas Förening Årsskrift 1999/2000*.
- Karlsson, K-G & Gerner, K, "Förintelsen – i historien eller över Historien", *Historisk tidskrift*, 2003:2.
- Karlsson, K-G. & Zander, U. (red), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.
- Karlsson, K-G, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.
- Karlsson, K-G, "Historical Consciousness – The Fundament of Historical Thinking and History Teaching", i Nordgren, K, Eliasson, P. & Rönnqvist, C (red), *The Processes of History Teaching*, 2011.
- Karlsson, K-G 2014, "Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv", i Karlsson, K-G. & Zander, U. (red), *Historien är närvarande*, Lund 2014.
- Karlsson, K-G & Zander, U. (red), *Historien är närvarande*, Lund 2014.
- Kinloch, N, "Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah", *Teaching History*, 104, 2001.
- Knutsen, K, *Historier ungdom lever, en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*, Bergen 2006.
- Kobrin, J. L. & Young, J. W, "The Cognitive Equivalence of Reading Comprehension Test Items Via Computerized and Paper-and-Pencil Administration", *Applied Measurement in Education*, nr. 2, 2003.
- Korp, H, *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför*, Kalmar 2003.
- Koselleck, R, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*, Göteborg 2004.
- Kristensson, Uggla, B, *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*, Stockholm 1994.
- Kristensson, Uggla, B, "Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder", i Selander, S, Ödman, P-J. (red), *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*, Göteborg 2004.
- Körber, A. & Meyer-Hamme, J, "Measuring Thinking and Competency", i Seixas, P. & Ercikan, K, (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015.
- Körber, A, "Historical consciousness and the moral dimension", *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 2017 s. 81–89.

- Lange, A, Lööw, H, Bruchfeld, S. & Hedlund, E, *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat hot m.m, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m.m. bland skolelever*, Stockholm 1997.
- Lange, A, *En undersökning OM LÄRARES erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning OM FÖRINTELSEN*, Stockholm 2008.
- Larsson, E. & Westerberg, J, *Utbildningshistoria*, Lund 2011.
- Latess, J. D, *Focus-group research for school improvement. What are they thinking?*, Plymouth 2008.
- Laville, C, "Historical Consciousness and Historical Education,; What to expect from the First for the Second", i Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.
- Ledman, K, *Historia för yrkesprogrammen. Innehåll och betydelse i policy och praktik*, Umeå 2015.
- Lee, P, "Historical knowledge and the national curriculum", i Aldrich, R. (red), *History in the national curriculum*, London 1991.
- Lee, P. & Ashby, R, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14", i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York/London 2000.
- Lee, P, "Understanding History", i Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.
- Lee, P, "Putting principles into practice: Understanding History", i National Research Council, *How students Learn*, Washington 2005.
- Lee, P. & Shemilt, D, "New alchemy or fatal attraction? History and citizenship", *Teaching History* 129, 2007 s. 14–19.
- Lee, P, "Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness", i Symcox, L. & Wilschut, A. (red), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, North Carolina 2009.
- Lee, P, "Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London", i Köster, M, Thüneman, H. & Zülstdorf-Kersting, M. (red), *Researching History Education*, Schwalbach 2014.
- Leighton, P. J, "Avoiding Misconception, Misuse, and Missed Opportunities: The Collection of Verbal Reports in Educational Achievement Testing", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2004.

- Lemon, M. C, "The Structure of Narrative", i Roberts, G. (red), *The History and Narrative Reader*, London & New York 2001.
- Lenz, C, "Human Rights Education and History Education. A Congeniality of Souls?", i Lenz, C, Brattland, S. & Kvande, L. (red), *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*, Wien 2014.
- Lévesque, S, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*, Toronto 2008.
- Lifmark, D, *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*, Falun 2010.
- Lilliestam, A-L, *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering*, Göteborg 2013.
- Lindblad, S. & Lundahl, L, "Education for a Re or Deconstruction of the Strong Society?", i Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*, Uppsala 1999.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T, *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Power*, Uppsala 2001.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red), *Educational Restructuring: International perspectives on travelling policies*, Greenwich 2004.
- Linde, G. (red), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Lund 2001.
- Linde, G, *Det ska ni veta. En introduktion till läroplansteori*, Lund 2012.
- Lindsay, G. S, *Understanding ethical judgements in secondary school history classes*, 2014 Vancouver.
- Linné, A, "Läroplansteori mellan rum, tid och handling", i Englund, T, Forsberg, E. & Sundberg, D. (red), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm 2012.
- Ljunggren, C, "Utbildning som politisk kommunikation – om deliberation och agonism", i Englund, T. (red), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*, Göteborg 2007.
- Ljunggren, C, "Utbildning – mellan individ, nation och samhälle", *Utbildning och demokrati*, 2011, 20(3).
- Ljunggren, C, Unemar Öst, I. & Englund, T. (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, Malmö 2015.
- Lorenz, C, "Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations", i Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.

- Lozic, V, *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö 2010.
- Luke, A, "Theory and Practice in Critical Discourse Analysis", i Saha, L. (red), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Oxford 1997.
- Lundahl, C, *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Stockholm 2006.
- Lundgren U. P, *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*, Stockholm 1972.
- Lundgren, U. P, *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Lund 1977.
- Lundgren, U, "Det livslånga lärandet", i Lundgren, U, Säljö, R. & Liberg, C. (red), *Lärande, skola, bildning*, Stockholm 2014.
- Lundgren, U, Säljö, R. & Liberg, C. (red), *Lärande, skola, bildning*, Stockholm 2014.
- Löfström, J, "I skuggan av historiska orättvisor? Vad finländska gymnasieelevers reflektioner kring historiska gottgörelser berättar om deras historiemedvetande", i Eliasson, P, Hammarlund, KG, Lund, E. & Tage, Nielsen, C. (red), *Historiedidaktik i Norden 9, Del II, Historiemedvetande, Historiebruk*, Malmö Högskola och Högskolan i Halmstad 2012.
- MacIntyre, A, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London 1984.
- MacIntyre, A, *After Virtue*, Indiana 2007.
- Magnusson, L, "Att moralisera över det moraliska historiebruket", *Historisk Tidskrift*, 2003:2.
- Malouf, M. J. & Thorsteinsson, E. B, "Bias in grading: A meta-analysis of experimental findings", *Australian Journal of Education*, 2016 60(3).
- Martens, M, "Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Narratives", i Chapman, A. & Wilschut, A. (red), *Joined-up History. New Directions in History Education Research*, Charlotte 2015.
- Messick, S, "Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Scoring Meaning", *American Psychologist*, 50 (9) 1995.
- Morgan, D. L, *Focus groups as qualitative research*, California 1997.
- Myndigheten för skolutveckling, *Samhällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*, Stockholm 2008.
- Næss, A, "Historie pluralisme og historiske synteser", *Studier i historisk metode 6, Syntese, analyse, komparasjon. Foredrag ved Nordisk fagkonferanse for historisk metodlaere på Godøysund 10-14 mai 1970*, Oslo 1970.

- Næss, A, *Empirisk semantik*, Stockholm 1992.
- NAGB, National Assessment Governing Board, U. S. History Framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress, Washington 2013.
- National Research Council, *How students Learn*, Washington 2005.
- Nietzsche, F, *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*, Stockholm 1998.
- Nilson, B, "Redaktören har ordet", *Historielärarnas Förening Årsskrift*, 2002.
- Nilson, B, "Redaktören har ordet", *Historielärarnas Förening Årsskrift*, 2003.
- Nordgren, K, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå 2006.
- Novick, P, *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*, Cambridge 1988.
- Nygren, T, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå 2009.
- Nygren, T, *History in the service of mankind: international guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*, Umeå 2011.
- Nykänen, P, *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*, Stockholm 2009.
- Oakeshott, M, *Rationalism in politics and other essays*, 1991 Indianapolis.
- Olick, J, "Collective Memory: The Two Cultures", *Sociological Theory* 1999:3.
- Olofsson, H, *Fatta Historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*, Karlstad 2010.
- Orlenius, K, *Värdegrunden – finns den?*, Malmö 2003.
- Peck, C, "Ethnicity and Students' Historical Understandings", i Clark, P (red), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, Vancouver 2011.
- Pinar, W. F, Reynolds, W. M, Slattery P. & Taubman, P. M. (red), *Understanding Curriculum*, New York 2004.
- Polkinghorne, D. E, "Narrative Psychology and Historical Consciousness: Relationships and Perspectives". i Straub, J. (red), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.
- Poulsen, M, *Historiebevidsheder*, Roskilde 1999.

- Reich, G, "Testing Historical Knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning", *Theory and Research in Social Education*, nr. 3, 2009.
- Ribbens, K, "A Narrative that Encompasses Our History: Historical Culture and History Teaching", i Grever, M. & Stuurman, S. (red), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, New York 2007.
- Richardson, G, *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*, Lund 2010.
- Ricoeur, P, "The model of the text. Meaningful action considered as text", *Social Research*, 3 (38), 1971.
- Ricoeur, P, *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*, Cambridge 1981.
- Ricoeur, P, *Time and narrative*. Vol. 1, Chicago 1984.
- Ricoeur, P, *Time and narrative*. Vol. 3, Chicago 1988.
- Ricoeur, P. *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*, Stockholm 1993.
- Ricoeur, P, *Minne, historia, glömska*, Göteborg 2005.
- Ricoeur, P, "Memory, forgetting, history", i Rüsen, J. (red), *Meaning and representation in history*, New York 2008.
- Roberts, G. (red), *The History and Narrative Reader*, London & New York 2001.
- Rogers, P, "The past as a frame of reference", i Portal, C (red), *The History Curriculum for Teachers*, Lewes 1987.
- Rosenlund, D, *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D, *The Presence of the Past, Popular Uses of History in American Life*, New York 1998.
- Rüsen, J, "Functions of Historical Narration. Proposals for a Strategy of Legitimizing History in school", *Historiedidaktik i Norden*, 1988.
- Rüsen, J, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Uddevalla 2004.
- Rüsen, J, "Historical Consciousness: Narrative structure, Moral Function, and Ontogenetic Development", i Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.
- Rüsen, J, *History: narration, interpretation, orientation*, New York 2005.
- Rüsen, J, "Memory, history and the quest for the future", i Cajani, L. (red), *History teaching, identities and citizenship*, Trentham 2007.

- Rüsen, J, "Dimensioning Historical Culture", i Dietsch, J, Karlsson, M, Stenfeldt, J. & Zander, U (red), *Historia vid skiljevägen*, 2011 Höör.
- Salmons, P, "Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum", *Teaching History*, 141, 2010.
- Sandahl, J, "Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1.
- Sandahl, J, *MEDBORGARBILDNING I GYMNASIET, Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*, Stockholm 2015.
- Schmidt, H-G, "Eine Geschichte zum Nachdenken. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Schülern der SekundarstufeI (Unter- und Mittelstufe)", *Geschichtsdidaktik* 1987:12.
- Schwab, J, *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Chicago 1978.
- Sears, A, "Historical Thinking and Citizenship Education", i Clark, P. (red), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, Vancouver 2011.
- Selander, S, Ödman, P-J. (red), *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*, Göteborg 2004.
- Seixas, P, "Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting", *Curriculum Inquiry* 1993, 23.
- Seixas, P, "Mapping the Terrain of Historical Significance", *Social Education*, nr 61, 1997.
- Seixas, P, "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?", i Stearns, P. N, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000.
- Seixas, P. (red), *Theorizing historical consciousness*, Toronto 2004.
- Seixas, P, "Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age", i Straub, J. (red), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.
- Seixas, P, "What is Historical Consciousness?", i Sandwell, R. (red), *To the Past. History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, Toronto 2006.
- Seixas, P, "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", i Nakou, I. & Barca, I. (red), *Contemporary Public Debates Over History Education*, Charlotte 2010.

- Seixas, P. & Morton, T, *The Big Six. Historical Thinking Conceptions*, Toronto 2013.
- Seixas, P, "Looking for History", i Chapman, A. & Wilschut, A. (red), *Joined-up History. New Directions in History Education Research*, Charlotte 2015.
- Shemilt, D, *Schools council history 13-16 project*, Edinburgh 1980.
- Shemilt, D, "The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching", i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York & London 2000.
- Shemilt, D, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make sense of History", i Symcox, L. & Wilschut, A. (red), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, North Carolina 2009.
- Short, G, "Lessons of the Holocaust: A response to the critics", *Educational Review*, 55(3), 2003.
- Simon, R, "The Pedagogical Insistence of Public Memory", i Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.
- SKL, *Synligt Lärande*, 2011.
- Sobotka, E, "Holocaust and Human Rights Education in the Context of EU Policies: Lessons Learned from a Project implemented by the EU Agency for Fundamental Rights (FRA)", i Lenz, C, Brattland, S. & Kvande, L. (red), *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*, Wien 2014.
- Someren, M. B, Sandberg Y. F. & Jacobijn A. C, *The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes*, London 1994.
- Sporre, K, *Att se med andra ögon. Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle*, 2007 Stockholm.
- Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000.
- Straub, J. (red), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.
- Straub, J, "Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning", i Straub, J. (red), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.
- Stuurman, S, "Can the Enlightenment Provide a Canon for Modernity?", i Grever, M. & Stuurman, S. (red), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, New York 2007.

- Sundberg, D, "Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer", 2012, i Englund, T, Forsberg, E. & Sundberg, D. (red), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm 2012.
- Symcox, L. & Wilschut, A. (red), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, North Carolina 2009.
- Säljö, R, "Lärande – att behärska institutionella former av kommunikation", i Säfström, C. A. & Östman, L. (red), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*, Lund 1999.
- Säljö, R, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm 2000.
- Taba, H, *Curriculum Development. Theory and Practice*, New York 1962.
- Tholander, M, "Moralisk fostran mellan elever: Ett samtalsanalytiskt perspektiv", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2005.
- Thorp, R, *Uses of History in History Education*, Umeå 2016.
- Tyler, R, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.
- Tännsjö, T, "Värdegrundens vara eller icke vara", i Ögren, M. & Algic, Z. (red), *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar*, Stockholm 2006.
- Törnvall, M, *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*, Malmö 2002.
- Vann, R. T, "Historians and moral evaluations", *History and theory*, 2004, 43(4).
- VanSledright, B. A, *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*, New York 2011.
- Vaughn, S, Schumm, J. S. & Sinagub, J. M, *Focus group interviews in education and psychology*, London 1996.
- Vesterdal, K, "Human Rights Education Through the Lens of Violation: Developing Critical, Active Citizenship or Constructing National Identity?", i Lenz, C, Brattland, S. & Kvande, L. (red), *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*, Wien 2014.
- Virta, A, "Evaluering, kunskap och historieuppfattning", i Karlegård, C. & Karlsson, K-G (red), *Historiedidaktik*, Lund 1997.
- Wahlström, N, *Läroplansteori och didaktik*, Lund 2015.
- Wertsch, J, "Is it Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?" i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching &*

- Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000.
- Wertsch, V. J, *Voices of Collective Remembering*, Cambridge 2002.
- White, H, *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century*, Baltimore 1975.
- White, H, *The content of the form: narrative discourse and historical representation*, Baltimore 1987.
- White, H, "The Historical Text as Literary Artifact", i Roberts, G. (red), *The History and Narrative Reader*, London & New York 2001.
- White, H, "Historical Emplotment and the Problem of the Truth", i Roberts, G. (red), *The History and Narrative Reader*, London & New York 2001.
- White, H, *The practical past*, Illinois 2014.
- Wibeck, V, *Fokusgrupper, Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund 2011.
- Wikström, L, *Skolväsendets källor. En vägledning till skolforskning i Riksrådet*, Stockholm 2011.
- William, D, "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment", i Andrade H. A. & Cizek G. J. (red), *Handbook of formative assessment*, New York & London 2010.
- Willis, P, *Learning to Labour – How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Farnborough 1977.
- Wilschut, A, *Images of time: the role of a historical consciousness of time in learning history*, NC 2012.
- Wineburg, S, "Historical Problem Solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence", *Journal of Educational Psychology* 1991, 83.
- Wineburg, S, "Beyond "breadth and depth": Subject matter knowledge and assessment", *Theory Into Practice*, nr. 4, 1997.
- Wineburg, S, "Making Historical Sense", i Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000.
- Wineburg, S, "Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?", *Phi Delta Kappa International*, December 2009/January 2010.
- Wineburg, S, Reisman, A, "Research on Historical Understanding", i Köster, M, Thüneman, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (red), *Researching History Education*, Schwalbach 2014.

- Yeager, E. A, Foster, S, J. & Greer, J, "How eighth Graders in England and the United States View Historical Significance", *Elementary School Journal* 2002, 103(2).
- Zander, U, *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.
- Åmark, K, "Kan man förhandla med gangsters?", *Respons*, nr. 2, 2014.
- Åsgård, I. & Hildingson, K, *Levande Historia. Årskurs 4, Lärarbok*, Stockholm 1990.
- Ögren, M. & Algic, Z. (red), *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar*, Stockholm 2006.

KÄLLOR

Skrivna källor

Berggren, L. & Johanson, R, *Historiekunskap i årskurs 9*, Nationella utvärderingen av grundskolan år 2003 (NU 03), 2006.

Göteborgs-Posten 2006-03-29.

Proposition 1988/89:4, *Om skolans utveckling och styrning*.

Proposition 1990/91:18, *Om ansvaret för skolan*.

Proposition 1992/93:220, *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.

Proposition 2008/09:87, *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.

Proposition 2014/15:1, *Budgetpropositionen för 2015*.

Regeringsdirektiv 1990:62.

Regeringsdirektiv 1991:104.

Regeringsdirektiv 1991:117.

Regeringsdirektiv 1997:101.

Regeringsdirektiv 2008/09:24.

SKL, Synligt Lärande, 2011.

Skolinspektionen, Rapport 2013:04, *Undervisning i SO-ämnena år 7-9*, Stockholm 2013.

Skolinspektionen, *Kvalitetsgranskning 2015:8, Undervisningen i historia*, Stockholm 2015.

Skollagen SFS 2010:800

Skolverket, *Grundskolan, Kursplaner, Betygskriterier*, 1996.

- Skolverket 1999, *Ständigt. Alltid!*, Stockholm 1999.
- Skolverket, *Kursplaner och betygskriterier* 2000, 2000.
- Skolverket, *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier* 2000, Grundskolan, Stockholm 2000.
- Skolverket (1998-2001), *Reform i rörelse*, Statens skolverk, nr. 6, Stockholm 2000.
- Skolverket, *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning*, 2000.
- Skolverket, *Det livslånga och livsvida lärandet*, 2000.
- Skolverket, *Med demokrati som uppdrag: En temabild om värdegrunden*, 2000.
- Skolverket, *Deliberativa samtal som värdegrund – Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, 2000.
- Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport*, Stockholm 2004.
- Skolverket, *Betyg och värdegrund*, 2006.
- Skolverket, *Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011, 2011.
- Skolverket, *Kommentarer till kursplanen i historia*, 2011.
- Skolverket, *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011.
- SOU 1990:44, *Demokrati och makt i Sverige*.
- SOU 1992:86, *Ett nytt betygssystem, slutbetänkande*.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*.
- SOU 1993:2, *Kursplaner för grundskolan*.
- SOU 1993:16, *Nya villkor för ekonomi och politik Ekonomikommisionens förslag: betänkande*.
- SOU 1997:121, *Skolfrågor*.
- SOU 2000:1, *En uthållig demokrati! - Politik för folkstyrelse på 2000-talet*.
- SOU 2001:5, *Forum för levande historia*.
- SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*.
- SOU 2010:10, *Kvinnor, män och jämställdhet i historia*.
- Utbildningsdepartementet, *Kursplaner för grundskolan* 1994, 1994.
- Utbildningsdepartementet, *Lpo 94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, 1994.

Utbildningsdepartementet, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpo 94, Lpf 94, inte daterad.

Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm 1998.

Zackari, G. & Modigh, F, *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*, *Värdegrundsprojektet*, Stockholm 2000.

Internetadresser:

<http://www.svenskhistoria.se/debatt.aspx?newsid=1595> Wärnersson, I, "Historia och religion försvinner inte från skolan", *Nättidningen svensk historia*, 2010-12-06

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, 2010-12-09

http://sir.is.skolverket.se/pls/portal/ris.elever_gr.rapport?p_ar=2009&p_lan_kod=128&p_kommun_kod=1281, 2011-02-07

http://sir.is.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90307&_dad=portal&_schema=POR TAL, 2011-03-09.

<http://www.svenskatal.se/19901002-ingvar-carlsson-regeringsforklaringen-1990/>, 2014-05-13

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Nya-direktiv-till-laroplanskom_GFB1117/, 2014-05-14

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/33/75/40b3894d.pdf>, 2014-09-06

<http://www.levandehistoria.se/material/search?theme=28>, 2014-11-06.

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1646&artikel=6019133&playaudio=5143358>, 2014-11-18

<http://historiska.se/wp-content/uploads/2015/05/LärrarhandledningSveriges-Historia-för-gymnasiet.pdf>, *Historiska muséet, lärrarhandledning till utställningen Sveriges Historia*, 2016-05-12.

Intervjuer

Telefonintervju med Bodil Båvner 2014-11-21, SKL.

Prov

245 prov med provsvar

Inspelat material

16 inspelade enskilda bedömningar där lärare tänker högt.

3 inspelade fokusgrupper där lärarna samtalar.

23 samtal med elever i klass tre på skola två.

5 fokusgrupper med elever som samtalar.

Övrigt

16 ifyllda formulär där bedömarna rangordnat svaren och bedömt dem innan fokusgrupperna hade träffats.

16 ifyllda formulär där bedömarna rangordnat svaren och bedömt dem efter att fokusgrupperna hade träffats.

BILAGOR

Bilaga 1. Texthäfte om migration

Bearbetad version av det texthäfte eleverna fick jobba med. Bilder, bildtexter, tabeller och en del källmaterial är bortsorterat på grund av utrymmesskäl. Texthäftet finns i original hos författaren.

Migration till och från Sverige, från vikingatid till idag

Så länge människan har funnits har hon också flyttat på sig. Migration betyder att människor flyttar mellan länder, både utvandring och invandring. Hade människan inte flyttat på sig hade varken Europa, Asien, Oceanien eller Amerika varit befolkat. Forskarna menar nämligen att de första människornas boplatser fanns i det inre av Afrika. De första människorna följde förmodligen sina byten när de flyttade. Genom historien har skälen till flyttlassen varit många. Du ska nu få följa en lång historia om migration till och från ett land du känner till, nämligen Sverige.

För 14000 år sedan låg isen tjock över det som idag är Sverige, men började då smälta. Från dagens Tyskland kom ett jägarfolk som följde isen norrut. De jagade och fiskade. Arkeologer har hittat jaktredskap från den här tiden. För 8000 år sedan började Sverige även befolkas norrifrån. Forskarna vet inte varifrån den här befolkningen kom. Senare skulle samerna komma samma väg.

Under åren 800-1050 e. Kr. hade vi i nuvarande Sverige vikingatid. Under den här tiden var de allra flesta jordbrukare, men många sökte sig ut i världen och handlade, plundrade eller hittade nya ställen att leva på. Att det var möjligt berodde på bättre båtar.

I Sverige ökade befolkningen. Många söner kunde inte ärva gården. En del blev handelsmän och äventyrare.

Under 1100-talet och 1200-talet växte Hansan upp. Det var ett ekonomiskt samarbete mellan handelsstäder i norra Europa. Städerna i Hansan handlade med varandra och hjälpte varandra. Lübeck i norra Tyskland blev den mäktigaste Hansastaden. På 1200-talet bestämde Hansan över handeln i hela norra Europa. Tyska köpmän slog sig ner i viktiga handelsstäder. I Sverige kom de framför allt till Visby, Stockholm, Kalmar och Västerås. Från mitten av 1200-talet finns en dokumenterad överenskommelse mellan Birger Jarl, den svenske kungens närmaste man, och staden Lübeck. Där bestämdes det att tyskarna skulle få handla i Visby på Gotland. Men Birger Jarl hade också vissa krav på tyskarna:

Om några från Lübeck vill bo i vårt land, så vill vi att de ska följa vårt lands lagar och kallas svenskar.

Det verkar inte ha blivit som Birger Jarl ville! I kung Magnus Erikssons lag 100 år senare står det:

Varje stad ska ha en tysk och en svensk borgmästare. Svensk är den som är född av svensk fader och tysk är den som är född av tysk fader.

I namnlistor från Kalmar från 1300-talets mitt är hälften av namnen tyska. I städerna fick tyskarna stor makt och satt med i stadens råd. Råden bestämde i städerna. Tyskarna startade föreningar och tyska kyrkor. Där träffades de och umgicks. Föreningarna fungerade som skydd och hjälp. I början fick inga svenskar vara med i föreningarna. Efter ett tag fick även svenskar vara med.

I början av 1400-talet hade en av 20 borgmästare i Stockholm ett svenskt namn. De andra 19 hade tyska. I en skrift från 1466 till den svenska kungen står det att:

Tyskarna har alla fina jobb så att det för svenskarna endast finns hemska jobb som bödel och dödgrävare.

Det var en hantverkare som hade blivit utkonkurrerad av Hansan som klagade genom ett brev till kungen. På 1460-talet var 35% av stockholmarna tyskar. De ägde 40% av husen. Den allra största delen av skatten som betalades i Stockholm vid den här tiden betalades av tyskarna. Tre av Sveriges medeltida kungar var också tyskar: Albrekt av Mecklenburg, Erik av Pommern och Kristoffer av Bayern. Av Sveriges hela befolkning var däremot tyskarna bara en eller två procent.

Många handelsstäder växte i Sverige. Sverige blev ett land som deltog i den europeiska handeln, och Sverige blev ett rikare och modernare land. Svenska språket har kvar många ord som kommer från tyskan. Sådana ord är till exempel handel, köpman, vara, mynt, betala och kosta, som alla har med handel att göra.

Hansan i Sverige har alltid varit ett viktigt kapitel i grundskolans historieböcker. Nedan kan du läsa två utdrag från historieböcker för skolan, en från 1990 och en från 1943.

Tyska köpmän som hjälpte varandra på handelsresorna bildade en förening som kallades Hansan. Detta hände på 1000-talet. Tyskland var då inget stort rike, utan bestod av en mängd små riken, där folk talade tyska.

Gotlänningar och tyskar kom överens om att tyska handelsmän fritt skulle få slå sig ner på ön. Visby blev Hansans ledande handelsstad och lika mycket en tysk stad som en svensk. Tyskar och svenskar talade inte samma språk och hade olika seder och bruk, men de kom i stort sett överens. Tyskarna bodde i sin stadsdel, hade sina kyrkor och sina kyrkogårdar, där de begravde sina döda.

Ur: Levande historia årskurs fyra. Från år 1990, sidan 85

Den tyska invandringen åstadkom en kraftig uppräckning av näringslivet, och det blev större utförsel av järn, koppar, smör och pälsvaror. Det betydde, att Sverige kunde köpa mera salt, humle, öl och kläde från utlandet. Men tyskarna bestämde priserna både på de varor, som de sålde och köpte här i landet, och det blev därför tyskarna, som hade största fördelen av det ökade varuutbytet.

Men den tyska inflyttningen innebar en stor fara för vårt lands självständighet. Var tyskarna slog sig ned, kände de sig först och främst som tyskar. I allmänhet blevo de rika och kände sig som landets herreklass och ville betrakta Sverige som en tysk provins. Tyskarna i Visby förde riktiga krig mot Gotlands allmoge (bönderna) , och i Stockholm skaffade de så stor makt, att de genomdrogo, att Stockholm sände ombud till de tyska hansedagarna.

Ur: Läsning till Sveriges historia. Från år 1943 , sidan 79

1527 hade Gustav Vasa tagit makten i Sverige från den danske unionskungen Kristian II, som hade varit kung över Danmark och Sverige. Hansan hade hjälpt Gustav Vasa. När Vasa väl kommit till makten bröt han med Hansan. Han beslagtogs Hansans egendom i Sverige och arresterade tyska köpmän.

Gustav Vasa ville bygga ett modernt europeiskt land och då behövdes kunskap och arbetskraft. Både kunskap och arbetskraft fanns det gott om i utlandet. En svensk grupp skickades så tidigt som 1527 till tyska Danzig. De försökte locka utländska invandrare till staden Nya Lödöse på västkusten. Med olika erbjudanden som skattefrihet och bra löner lockades kunnig arbetskraft. Gustav Vasa ansåg att deras kunnande skulle smitta av sig och höja kvaliteten i Sverige. Bland tyskarna fanns byggmästare, murare, snickare och smeder. Från Nederländerna kom skeppsbyggare och segeltillverkare.

Gustav Vasa sände brev till adelsmän i Finland om att skicka arbetskraft till Stockholm. Nästan 12 000 finnar flyttade dit. På

1600-talet lockade Karl IX finnar från Savolax till skogstrakter i mellersta Sverige. Skogstrakterna kallas fortfarande Finnmarkerna. Tanken var att de skulle odla upp och organisera skogslandskapet, och att Sverige så småningom skulle få fler skattebetalare. Finnarna i Finnmarkerna använde svedjejordbruk. De brände upp skog och odlade sedan jorden tills den inte hade mer näring att ge. De svenska bönderna var bofasta och fanns inte lika långt in i skogen. Det innebar att finnar och svenskar levde åtskilda.

Finnarna var skattebefriade i sex år. Krig mellan Sverige och Ryssland fördes på finsk mark. Det var brist på jordbruksmark i Finland.

Ibland skar det sig mellan svenskar och finnar. Det finns ett brev från kung Gustav II Adolf, svensk kung 1611-1632, som säger till en fogde i Dalarna att döma rättvist mellan en finne och en svensk. Finnen kände sig illa behandlad för att han var finne och inte kunde tala svenska och hade därför klagat hos kungen.

På 1600-talet började man framställa mycket järn i Sverige. En hel del såldes utomlands. Det krävdes mycket ved när man skulle elda för att smälta järnet. Veden fick man från skogen. Finnarnas svedjebruksmetoder förstörde stora mängder skog. Staten stiftade lagar, som förbjöd svedjebruk. I Bergslagen var det under en period till och med dödsstraff för svedjebruk.

De invandrade finnarna behöll länge sitt språk och sin kultur. Sättet att bruka jorden och att bygga gårdarna skiljde sig från det svenska jordbruket. Några av finnarna lärde sig svenska och skötte kontakten med kyrkan, staten och när man skulle göra upp om handel med svenska bönder. Annars levde finnarna isolerat.

Den siste finnsktalande i Värmlands finnskogar var Henrik Olsson (1895-1980). I 350 år talade man alltså finska i Finnmarken, utan att ha kontakt med Finland.

Efter att Hansan hade förlorat mycket av sin makt blev Amsterdam ett nytt ekonomiskt centrum i Europa. Sverige ville under den här tiden ha in mycket arbetskraft och se till att ingen arbetskraft försvann utomlands. 1651 bildades en statlig arbetsgrupp

som skulle se till att invandringen ökade. Samtidigt blev det förbjudet att flytta utomlands.

Religion och ursprung spelade ingen roll så länge invandrarna kunde arbeta i Sverige. Sverige blev under 1600-talet ett land som bestod av svenskar, balter, tyskar och "nya" svenskar som levde i områden erövrade från Danmark. Inom Sverige talades många olika språk. Även den svenska stormaktsarmén som fanns i hela Europa bestod av soldater och officerare från många länder.

Under 1600-talet byggdes många nya städer. Den mest betydande var Göteborg. Kung Karl IX gav holländare som bosatte sig i Sverige 20 års skattefrihet. De fick låga tullar och frihet att utöva sin tro. Holländska skulle vara Göteborgs officiella språk. På det sättet lockades de holländare som byggde upp Göteborg. 1611 brann staden ner i kriget mot Danmark. Redan 1619 inleddes planer på ett nytt Göteborg. Återigen var det holländare som Gustav II Adolf lockade. Svenska språket och holländska skulle nu vara lika mycket värda. I övrigt fick holländarna ekonomiska fördelar. Holländarna dominerade staden och 1623 bestod stadsrådet av tio holländare, sju svenskar och en skotte. Ofta kallades Göteborg för Nya Amsterdam, främst av holländarna.

Ganska snart hade den holländska dominansen brutits genom blandgifte och utflyttning. Nu var det istället tyskar och briter som styrde staden. En tysk församling grundades 1623 och en tysk präst hämtades till Göteborg. År 1624 startades en tysk skola och lärarna kom från Tyskland. Till den tyska kyrkan kom också de förnäma svenska stadsborna. Det ansågs finare att gå i den tyska kyrkan än i den svenska. En Anders Prytz klagade 1635 på att tyskarna startade så många företag och föreningar i Göteborg :

... som om tyskarna var huvudet och svenskarna baken, jag vet inte någon annanstans i vårt land där utlänningarna ska vara huvudet och svenskarna baken

Från 1600-talets slut finns det inte längre lika många källor som pekar på att befolkningen i Göteborg är uppdelad i olika nationaliteter.

Louis de Geer, en holländsk köpman som flyttade till Sverige, värvade arbetslösa valloner från Belgien till järnhanteringen i Sverige. Vallonerna var en fransktalande befolkning i Belgien. 1641 adlades han av drottning Kristina med motiveringen ”att han hämtat utländska arbetare och genom dem ökat folkets yrkesskicklighet”. Idag kallas han ofta den svenska industrins fader. Järnet förbättrades av vallonerna och blev Sveriges viktigaste exportvara under lång tid.

Vallonerna slog sig ner i Uppland. De gifte sig nästan alltid inom den egna gruppen. Vallonerna tillhörde kalvinismen, en speciell del av protestantismen. De var garanterade religionsfrihet. En del svenska präster klagade över detta. Det finns en del andra exempel på när det blivit konflikter. En vallonsk mjölnare drogs inför rätta när han ska ha uttalat sig om den svenske kungen Gustav II Adolfs död i slaget vid Lutzen 1632:

Er kung kunde väl stannat hemma i stället för att slakta människor i våra länder.

Några valloner hade firat den svenske kungens död med att skjuta med musköter. I domsprotokollen står det ”...vilket gjort många svenska män arga, och fått dem misstänksamma mot alla valloner”. I samma protokoll kan man läsa att ”svenskarna klagar över att vallonerna alltid gör narr av deras religion och gudstjänst”.

Vallonerna var skattebefriade och behövde inte göra militärtjänst. De fick mark och virke att bygga sina hus med. De hade också en ställning som var mycket bättre än de svenska arbetarna vid järnbruken. De hade chefspositioner eller kunskap som var värdefull.

På de stora upplandsbruken bevarades de vallonska traditionerna länge. Blandäktenskap var ovanligt ända fram till 1800-talet. Vallonbarnen undervisades på franska av kalvinistiska präster.

ter. Ungefär 100 000 vallonättlingar räknar man med att det idag finns i Sverige. De valloner som arbetade i skogen bland svenskar bevarade inte sina traditioner lika länge.

Under stormaktstiden stod två mäktiga intressen mot varandra. Staten ville importera duktig arbetskraft och kyrkan var misstänksam mot alla som inte tillhörde den lutherska tron. I kyrkolagen från 1686 bestämdes att ” Judar, turkar, muslimer och hedningar som kommer hit ska undervisas i vår tro och döpas”. Man var inte orolig för andra kulturer eller etniciteter utan för en annan religiös tro.

Under det Stora nordiska kriget 1700-1721 mot Ryssland, Danmark och Polen gick Sveriges stormaktsvälde under och invandringen fick en ny inriktning. Från kunskaps- och arbetskraftsinvandring till flyktinginvandring.

När Ryssland anföll Baltikum och Finland flydde många balter och finnar till Sverige. Åren 1706, 1708 och 1709 genomfördes stora insamlingar i hela Sverige. Pengarna gick till flyktingarna som hade det fattigt. År 1715 bodde 12 000 finnar i Stockholm, det var 20 % av befolkningen.

Stockholm startade en arbetsgrupp som delade ut mat och kläder till flyktingarna. Ju mer man hade förlorat desto mer hjälp skulle man få. På så sätt fick adelsmän som hade flytt mer än till exempel bönder som hade flytt. Köpmän och hantverkare samt unga och friska fick ingen hjälp. Arbetsgruppen ansåg att de skulle kunna fortsätta jobba i Sverige. Det blev svårt att försörja sig och många tiggde på gatorna.

En junidag 1774 kom Aron Isaac till Ystad. Han ville jobba som juvelerare i Sverige. Det fanns ett hinder för hans vilja: bara protestanter fick komma in i Sverige och Aron var jude och ville inte bli kristen. Aron lämnade en protest till kung Gustav III och i maj 1775 godkändes hans önskan om att få jobba i Sverige. Aron blev då en så kallad skyddsjude.

Skyddsjudarna fick arbeta och handla, men annars hade de inte samma rättigheter som andra svenskar. Prästerna och hantverksskråna hade länge motsatt sig judarnas närvaro. I lagen lik-

ställdes de med uteliggare. Judar hade länge setts med misstänksamhet i Sverige och hela Europa. I Uppsala domkyrka finns en staty, där judar diar en gris. En mycket nedvärderande bild av judendomen.

Gustav III drev 1781 igenom en ny lag. Katoliker fick nu fritt flytta in och arbeta i landet. År 1782 kom en lag som gällde judar. Den var inte lika generös. Judarna skulle äga minst 2000 riksdaler för att få flytta in. Det var en stor summa på den tiden. Judarna fick endast bosätta sig i städerna. Äktenskap mellan judar och kristna tilläts inte och de fick inte sitta i riksdagen. Judarna bodde koncentrerat, segregat, i städerna och umgicks inte med svenskar.

Runt om i städerna var det våldsamma demonstrationer mot den judiska befolkningen. I slutet av 1700-talet och under första delen av 1800-talet skrevs mycket om det som kallades det judiska problemet i tidningarna. I slutet av 1800-talet uppfattades däremot judarna av majoriteten som en del av det svenska samhället. År 1870 fick judarna fulla politiska rättigheter.

1800-talet börjar med att Sverige förlorar Finland till Ryssland 1809. Finnar flyr till Sverige under hela 1800-talet. Annars blev Sverige under 1800-talet ett stort utvandrarland. Mellan 1830 och 1930 flyttade 1,3 miljoner svenskar till USA. Sverige hade en snabb folkökning och en låg levnadsstandard på landsbygden. Folkökningen ledde till att många inte kunde få egna gårdar och därför fick det fattigt. Orsakerna till folkökningen var i huvudsak tre: *Freden*, sedan 1814 hade Sverige varit förskonat från krig. Tidigare avlöste krigen varandra och många dog. *Vaccinet*, befolkningen blev vaccinerad mot smittkoppor. *Potatisen*, med potatisen ökade möjligheterna att föda fler.

På landet måste befolkningen gå igenom tuffa förhör, husförhören. I dem kunde byns präst straffa dem som inte kunde sin kristendom. Människor som tillhörde andra kyrkor än den statliga blev förföljda och kritiserade. Följande rader kommer från en populär visa från den tiden:

Han ville bort till det stora landet i Väster där ingen kung finns och inga retliga präster. Där ingen polis törs slå bonden på pannan och renat brännvin kan fås för 6 kronor kannan.

Till Sverige kom brev från "Det Nya Landet", USA, Amerikabrev-
en. Brev från dem som tidigare utvandrat och som lyckats - eller i
varje fall skrev att de hade lyckats. Många gånger överdrev brev-
skrivarna av olika orsaker sin framgång i det nya landet. Svenskar-
na samlades i vissa områden och landsdelar, till exempel i Chicagos
Swede Town.

Emigranterna lämnade ett land som 1910 hade 5,5 miljoner invå-
nare. Det var alltså en stor förlust av människor i ung och arbets-
för ålder. Detta väckte en hel del debatt. Många var oroliga för att
unga män som kunde vara i armén eller arbeta hårt gav sig av. De
styrande i Sverige oroade sig för att det skulle påverka landets för-
svars- och arbetskraft.

Ytterst få av de svenskar som kom till Nordamerika under
1800-talet kunde engelska. Många av de första svenskarna levde
också sina liv i USA på ett sätt där de knappt kom i kontakt med
engelska. I hemmet, i kyrkan och med vänner var svenska istället
det språk som användes. I vissa sammanhang var engelskan nöd-
vändig, i skolan och i kontakt med myndigheter. Det uppstod lätt
en klyfta mellan föräldrar som knappt kunde engelska, och deras
barn, som lärde sig engelska i skolan och också hade ett starkare
tryck på sig utanför hemmet att bli som amerikanerna.

I Chicago fanns vid mitten av 1800-talet "Swede Town", en
svensk stadsdel. De svenska invandrarna behöll mycket av sin kul-
tur där. Många bevarade sitt språk, hade sin egen litteratur, bil-
dade egna kyrkor och egna föreningar. Många gifte sig under den
första tiden helst med andra svenskar.

Det uppstod i Chicago två grupperingar bland svenskarna.
De som levde på jordbruk värnade de svenska traditionerna och
kyrkan hårt och ville bevara det svenska språket. De som levde i
staden och tillhörde en välutbildad övre medelklass, var mer intres-
serade av den amerikanska kulturen. De besökte ofta teatrar, klub-

bar och dansnöjen. Jordbrukarna läste tidningen Hemlandet som menade att svenska språket och den svenska kulturen hade en framtid i USA. Stadsborna läste tidningen Svenska Amerikanaren, som menade att svenskarna måste anpassa sig till den nya situationen, och bli som amerikaner.

Många svenskar som emigrerat till USA skickade hem brev till släkt och vänner i Sverige. På nästa sida kan du läsa utdrag från några av dem. Breven finns bevarade på Malmö stadsarkiv. (Texten struken av utrymmesskäl)

I slutet av 1800-talet ökade hatet mot judar, så kallad antisemitism, i Ryssland, Baltikum och Polen. Miljoner judar sökte sig från 1880-talet västerut, och en hel del till Sverige. Genom denna invandring fördubblades antalet judar i Sverige mellan 1880-1930, från drygt 3000 till 6500.

I början av 1900-talet fanns alltså två grupper av judisk befolkning i Sverige. De som kommit under 1700-talet som hade etablerat sig och levde i det svenska samhället, och den nya fattiga gruppen från öst. Den gamla gruppen judar hade förändrat mycket av sin kultur. De talade svenska med varandra och många av de judiskt religiösa reglerna hade de slutat med.

Judarna från Östeuropa kom från byar där de hade levt typiskt judiskt i många generationer. Nu tog de med sig sin judiska livsstil till Sverige och det blev konflikt mellan de två judiska grupperna. År 1882 bestämde den judiska församlingen i Stockholm att endast svenska medborgare fick bli medlemmar. Det uteslöt de allra flesta av de judar som hade kommit från öst.

Den nya gruppen judar spred sig över större delar av Sverige och judiska församlingar och bostadsområden bildades runt om i landet. I Lund fanns stadsdelen Nöden som har beskrivits som Nordens enda judegetto, en stadsdel med en stor del judar. I Göteborg samlades judarna i Haga och i Stockholm på Södermalm

Bland hjälpinsatserna för de östeuropeiska judarna fanns ett hus på Klippgatan 19 i Stockholm. Byggt på initiativ av paret Heckschers. Huset var klart 1913 och erbjöd bostäder åt fattiga judiska immigranter. En av dem som flyttade in 1913 var Boris

Beltzikoff. Han tyckte gemenskapen var räddningen för dem som kände trygghet hos grannar som talade samma språk, hade samma religion och samma matsedel. För barnen innebar tillvaron där ett dubbeliv. Boris berättar att:

... å ena sidan levde man traditionellt judiskt liv med föräldrarna å andra sidan ett svenskt liv med svenska barn i skolan. Med föräldrarna talade man jiddisch, med kompisarna svenska.

Vid första världskriget klingade den judiska invandringen av. Invandringsreglerna blev hårdare, och flyktingdebatten hårdnade, inte minst mot den judiska invandringen.

Kring 1900 växte de rasbiologiska idéerna fram i Sverige. Tankar om bättre och sämre raser bland människor blev vanligt. Att raserna bar på olika egenskaper som gick i arv var en vanlig uppfattning i Sverige då. I Nordisk Familjebok, ett vanligt uppslagsverk på den tiden, kunde man till exempel läsa att negern var lat men musikalisk. År 1921 startades i Sverige, som första land i världen, ett statligt institut för rasbiologi. Mycket av forskningen gick ut på att dela in befolkningen i olika folktyper med olika egenskaper.

Samtidigt fanns starka nationalistiska känslor, det vill säga att man gillar sitt land, och sätter det före andra länder och vill skydda det. Under 1890-talet började nationaldagen firas. Den svenska flaggan togs i allmänt bruk och "Du gamla du fria blev nationalsång". De ryska, baltiska och polska judar som hade kommit till Sverige från 1800-talets mitt blev måltavla för den första rasistiska debatten. Riksdagsmannen Pehr Lithander drev till en början debatten. Som ett resultat av hans agerande förbjöd riksdagen 1887 utlänningar att ägna sig åt försäljning i hemmen, något många judiska köpmän gjorde. I Social Handbok som gavs ut av staten 1925 kunde man läsa:

En invasion av främmande folk skulle försämra arbetskraften, den skulle också äventyra den svenska rasen och språket.

Det är alltså inte längre fel tro eller religion staten oroar sig för utan att olika raser eller folkgrupper ska blandas samman och att den egna rasen ska försvagas.

Första världskriget, med många Europeiska länder inblandade, startade den 1 augusti 1914. Redan första året kom väldigt många flyktingar från Ryssland och Finland till Sverige. Efter den ryska revolutionen 1919 ökade flyktingantalet från Ryssland igen och bara i Stockholm fanns det runt 10 000 ryssar 1918. Det startades en rysk skola på Haga slott, och ryska tidningar gavs ut.

I samband med första världskrigets utbrott antog riksdagen utvisningslagen. Den begränsade rätten för utlänningar att vistas i landet. År 1917 införde Sverige passtvang. Mer än 16 000 utlänningar i Sverige hade inga pass. De tvingades skaffa särskilda legitimationer hos polisen. Där skrevs de upp och många utlänningar hamnade under statlig kontroll. De nya lagarna gav poliser och domstolar mycket större möjligheter att kontrollera och avvisa utlänningar. Samma år led Sverige av en försörjningskris och det var svårt för alla att hitta arbete.

Åren efter att nazisterna tagit makten i Tyskland 1933 försökte hundratusentals människor fly. Det fanns inga länder som var villiga att ta emot dem. Kommunister och socialdemokrater hade lättare att komma in i Sverige, medan judar hade det allra svårast. Flera fackföreningar var oroliga för arbetslöshet om det kom in judar och en del studentorganisationer menade att judar hotade den svenska rasen. Erik Drougge, sekreterare vid Socialstyrelsen, sammanfattade den svenska hållningen på följande sätt:

Den svenska flyktingpolitiken har som rättesnöre att hellre hjälpa ett mindre antal på ett bra sätt, än att ge dålig hjälp åt några fler.

En ny utlänningslag som gjorde det väldigt svårt att få komma till Sverige som flykting antogs 1937:

... de som lämnat sitt land på grund av sin ras eller på annat sätt hindrats i sina möjligheter eller känner sig otrygg i sitt land skall inte betraktas som politiska flyktingar

När kriget bröt ut 1939 hade Sverige tagit emot 5000 flyktingar sedan nazisternas maktövertagande 1933. I Sverige fördes en debatt om att myndigheterna släppte in för många invandrare. I tidningarna talades det om en flyktinginvasion. Många var rädda för ökad arbetslöshet, och konkurrens om högt uppsatta tjänster. Det fanns också en stor oro för hur Tyskland skulle reagera. Man ville inte reta en stormakt. Ända fram till slutet av kriget fanns en oro för att Tyskland skulle invadera Sverige och man förde en försiktig eller enligt många till och med feg politik gentemot Nazityskland.

Sveriges flyktingpolitik svängde 1941. Det var för sent för centrala Europas judar, de var antingen mördade i förintelseläger eller fast i det nazistiska riket, men för Danmarks och Norges judar betydde det mycket. Författaren och flyktingvännen Gillis Hammar skrev 1942:

Vi känner det så fasansfullt eftersom dessa händelser utspelas i Norden och människorna är nordiska. Det har naturligtvis funnits skäl att skrika högt långt innan detta - men nu har vi en särskild skyldighet att göra det.

Ungefär 900 judar kom från Norge. Så många som 7000 danska judar tog sig över Öresund med hjälp av danska motståndsrörelsen och svenska fiskare och deras båtar. 30 000 flyktingar kom från Baltikum. 70 000 finska krigsbarn kom till Sverige. Det var ett sätt att hjälpa barnen från kriget. 15 000 av barnen blev kvar som fosterbarn eller adoptivbarn efter krigsslutet. Det är världens största barnflyttning genom tiderna. Tiotusentals människor räddades också från koncentrationslägren efter kriget och kom till Sverige. Vid krigsslutet beräknas därför nästan 200 000 flyktingar och krigsbarn ha varit i Sverige.

Det krävdes organisation för att få fram bostäder till alla och för att få ut flyktingarna i arbetslivet. 1941 bildades statens flyktingnämnd. Deras uppgift var att ge bidrag till flyktingar för boende och utbildning. Flyktingmottagandet var trots det fortfarande beroende av privata organisationers hjälp. De tre största hjälporganisationerna var Arbetarrörelsens flyktinghjälp, Röda hjälpen och Judiska församlingen. De flesta flyktingarna var unga män och många sattes i skogsarbete. För yngre flyktingar startade staten hantverksutbildningar. Det var mycket svårt att hitta jobb till dem som var utbildade till något särskilt yrke. Många fick inte jobba med det de ville eller var utbildade till.

Efter andra världskrigets slut 1945 låg Europa i spillror och man förstod vad nationalism och rasbiologi kunde ställa till med. Genom Europa gick slagorden: "aldrig mer". Länder skulle demokratiseras för att förhindra krig. I skolan blev den viktigaste uppgiften att undervisa om mänskliga rättigheter och att skapa demokratiska människor.

Efter andra världskriget behövde den svenska industrin fler arbetare än vad som fanns i Sverige. Hela Europa skulle byggas upp efter kriget och Sveriges industri var redo att hjälpa till, men behövde arbetskraft. Sedan hösten 1945 behövde inte nordbor tillstånd för att arbeta i Sverige. Samma tillåtelse infördes nu snabbt för andra länder också: Italien, Turkiet, Grekland, Västtyskland, Portugal, Spanien och Jugoslavien.

Kullagerfabriken SKF i Göteborg anställde så många italienare att de fick bygga upp en stadsdel som kallades Italienska kolonin. Där byggdes egen matsal och kyrka åt de italienska arbetarna. Andra arbetsplatser med många italienare var skeppsvarvet Kockums i Malmö, elektronikföretaget ASEA i Västerås och bilfabriken SAAB i Linköping. Även här bosatte sig italienarna i vissa stadsdelar, t ex vid Limhamn i Malmö. Med italienarna kom en invandrarkultur som märktes mer i vardagslivet, inte minst genom maträtter och restaurangbranschen. Vem har inte ätit pizza?

År 1954 konstaterade regeringen att Sverige hade blivit ett invandrarland. Kravet på att man skulle ha arbete innan man kom

avskaffades och invandrarna tilläts bosätta sig i landet utan att ha arbete. 1955 arbetade 116 000 invandrare i Sverige, nästan 4% av den totala arbetande befolkningen. På 1960-talet anställdes också mycket jugoslavisk och turkisk arbetskraft. 1965 öppnade Sverige ett informationskontor i Belgrad och året därpå i Ankara. Genom kontoren skulle utländska arbetare lockas till Sverige.

I början av 1970 blev det kris i världsekonomin när oljeländer och köpare inte kunde komma överens om priserna. Industrin gick ner på lågvarv och många arbetskraftsinvandrare återvände till sina hemländer. Den svenska arbetsmarknaden var inte längre lika intresserad av utländsk arbetskraft. År 1972 infördes till och med ett stopp för arbetskraftsinvandringen, men anhöriginvandringen till de som redan var i Sverige fortsatte.

På 1970-talet tog istället flyktinginvandringen över helt. Flyktingar kom för att söka skydd. Det hade förvisso kommit flyktingar i olika omgångar från diktaturerna i Grekland, Ungern, Rumänien och Tjeckoslovakien. Nu skulle flyktingarnas andel av invandringen öka markant. Det började med chilensare som flydde Pinochets diktatur, flyktingar från kriget mellan Iran och Irak och inbördeskriget i Libanon, syrianer från Turkiet, och Ugandier som flydde undan Idi Amins diktatur.

1985 förändrades systemet för mottagandet. Efter ankomsten hamnade de flesta flyktingar i flyktingförläggningar medan deras ansökan om uppehållstillstånd utreddes. Statens invandrarverk har sedan 1985 slutit avtal med svenska kommuner om omhändertagande av flyktingar.

Utredningarna om asyl tog lång tid och många satt flera år i flyktingförläggning innan de fick besked om de fick stanna i Sverige eller inte. Omkring 15000 flyktingar om året togs in i Sverige under 1980-talet. Sedan 1985 har många kommit från Asien, främst från Mellanöstern. Mer än halva invandringen har nu sitt ursprung utanför Europa.

1985 fick Skånepartiet, stora framgångar i valet i Malmö. De hade en väldigt hård flyktingpolitik på sitt program. Under 80-talet bildades BSS (Bevara Sverige Svenskt), ett parti med rötter i de naz-

istiska idéerna och rasbiologin. Partiet utvecklades senare till partiet Sverigedemokraterna.

En uppgång av invandringen från Europa skedde i samband med kriget i Jugoslavien. Närmare 120 000 människor flydde under första hälften av 1990-talet till Sverige från främst nuvarande Bosnien–Hercegovina och Kosovo.

I början av 1990-talet började Sveriges ekonomi att gå sämre. Företagen sålde färre varor till andra länder men också till människor här i landet. Många blev arbetslösa. De kunde inte längre betala skatt till staten och kommunerna, som därför fick in mindre pengar. Stora besparingar gjordes på skola och omsorg.

Samtidigt som Sveriges ekonomi blev sämre kom många flyktingar. Många invandrare förblev arbetslösa på 1990-talet och fick i stället socialbidrag från kommunerna. Många var arbetslösa länge, och det blev dyrt för kommunerna.

1991 kom Ny Demokrati in i Riksdagen, ett parti som ville ha mycket hårdare lagar för invandringen. Under 1990-talet blir brotten som vänder sig mot invandrare många och våldsamma. 1991-1992 härjade den så kallade lasermannen i Stockholm. Han sköt människor som såg ut som invandrare. En dog och tio skadades svårt. I snitt sattes mellan åren 1989-1992 en flyktingförläggning i veckan i brand. De nynazistiska ungdomsrörelserna växte, även om de hade relativt få medlemmar. Så kallad Vit makt musik som hyllade Sverige och svenskarna och misstänkliggjorde invandrare blev populär bland många ungdomar.

I mitten av 1990-talet hade Sveriges ekonomi hämtat sig och industrin gick bra igen, mycket tack vare IT-branschen. I mitten av 1990-talet var de många rasistiska brotten och nynazismen mer eller mindre över. Men liknande åsikter levde kvar.

Under 2000-talet har en ny utvandring börjat. Främst går den till länder i södra Europa, och de allra flesta söker sig till Costa del Sol i Spanien. Här bor 40 000 svenskar idag. Många anger som skäl till att de flyttat klimatet i Spanien och den svenska skattepolitiken. I egna stadsdelar lever dessa svenskar med svenska affärer, svensk skola, svenska läkare och tandläkare och svenska restau-

ranger. Sedan Sverige 1995 gick med i EU är det lättare att bosätta sig i andra länder inom EU.

Runt den svenska korvkiosken i Fuengirola hänger svenska invandrarungdomar. Alldeles intill ligger El Colegio Sueco, den Svenska Skolan. Där går 250 elever. Många får underkända betyg i både spanska och svenska. Nästan ingen kan tillräcklig spanska för att komma in på spansk högskola. Svenska skolan gör samtidigt reklam på hemsidan att all undervisning sker på svenska och att man följer de svenska läroplanerna och terminstiderna. Ofta hamnar de ungdomar som har svensk bakgrund i bråk med helspanska ungdomar, trots att de själva är födda i Spanien eller har bott där större delen av sina liv.

2009 antog den svenska riksdagen lagar som skulle underlätta arbetskraftsinvandring från EU-länder till Sverige. Riksdagens ledamöter var rädda att arbetskraften inte skulle räcka till i Sverige i framtiden.

Bilaga 2.

Exempelsvar från Uppgift 7, tabell 7. Valda genom slumpvalsgenerator.

Stämmer med värdegrunden, utvecklat

Jag hade tagit emot dom som kom till Sverige och byggt vandrar hem så det räckte till alla och givit dom de dom behövde till dom kunde klara sig på eget sätt. Och dom hade fått göra det dom behövde för att känna pengar. (Prov 5.1.11, Uppgift 7)

Stämmer inte med värdegrunden, utvecklat

Man tar in hälften av finnarna och inga Afghanare för USA är helt upptagna med Ryssland. Sen kan man skicka hjälpverksamheten som man hade i afghansitan till de som är kvar i Finland. (Prov 7.4.6, Uppgift 7)

Stämmer med värdegrunden, utvecklat

I ett sånt här läge har Sverige inget val, jag skall acceptera flyktingarna. Jag skulle även sluta ett samarbete med Norge + Danmark. Jag antar att USA + Resten av världen kommer att gå till anfall mot Ryssland för att "försvara" världen. Jag skulle argumentera för vi ska hålla oss neutrala som förr (WW1+WW2) + skapa en pakt med båda sidorna. De finländska flyktingarna skulle jag bara släppa in i landet (vi kan inte stoppa dem. Båda är med i EU) De afghanska däremot skulle jag anlägga boende för i alla större städer (dock inte ihopklumpat).

[... oläsligt]

En del flyktingar flyttas även vidare till Norge + Danmark så att vi inte ska behöva bära bördan själva. Genom århundraden har Sverige haft stor hjälp av invandrare och stora delar av dagens välstånd kan tillskrivas vallonier och Hansan som har gett oss en

stabil grund att bygga på. Jag tror även att flyktingmottagning skulle vara ett sätt att hålla oss neutrala på och då kan den ekonomiska tillväxten fortsätta. (Prov 4.1.7, Uppgift 7)

Stämmer inte med värdegrunden, utvecklat

Det är en svår fråga eftersom vi inte känner igen den i historien. Antingen har vi fått flyktingar från grannlandet Finland eller invandrare från afghanistan. Båda länderna har varit två länder som Sverige hjälpt många gånger. Jag hade valt att släppa in finnarna men tyvärr bara några få från afghanistan. Finland är ett land som vi inte skulle kunna stoppa så dom inte skulle komma in eftersom Finland och Sverige är grannländer. Där finns flera kontakter mellan Sverige och finlan tex företag, föreningar + människor som kommit. Och efter tror jag att finnarna hade återvandrat så att inte arbetslösheten hade fortsatt. Finnarna tror jag även har det bättre ekonomisk, så vi även som land kan få det bättre ekonomiskt om vi tar in finnar som kan konsumera. Vist är det hemskt att vi väljer bort afghanerna men ett land som tar in två länder som flyktingländer funkar inte. Kriminaliteten kommer då öka och arbetslösheten. Och varför skulle Sverige ta detta stora ansvaret när man varit ett flyktingland länge nu. Nu har man även sitt grannland att ta hand om, borde då inte ett annat land ta det ansvaret att hjälpa Sverige men även Afghanistan. (Prov 2.3.24, Uppgift 7)

Bilaga 3
Statistik för enskilda uppgifter i delstudie två

För de enskilda uppgifterna 1-6 redovisas nedan lösningsfrekvensen som ej tolkningsbar/inget svar, uttryck för ett bekräftande förhållningssätt och uttryck för ett omprövande förhållningssätt.

Tabell 1 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 1. Endast en liten del av eleverna, nio procent, visade uttryck för att tiden kan tolkas på olika sätt, och förmådde därmed att diskutera olika framtidsscenarier. Nästan 80 procent såg endast en möjlig utvecklingslinje där dåtiden helt dikterade de andra tidsperioderna.

Tabell 1. Tolkningsresultat för Uppgift 1.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	32	13
Bekräftande	190	78
Omprövande	23	9
Totalt	245	100

Tabell 2 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 2. Det var endast 7 procent av svaren som tydligt omfattade uttryck för ett omprövande förhållningssätt till historien genom att innehålla förklaringar av både likheter och skillnader mellan flyktingar då och idag. Dessa elevsvar bar därmed grunden för en genetisk berättelse. Ungefär 80 procent kunde endast beskriva likheter eller skillnader mellan flyktingar då och idag.

Tabell 2. Tolkingsresultat för uppgift 2.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	32	13
Bekräftande	197	80
Omprövande	16	7
Totalt	245	100

Tabell 3 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 3A. Det var endast 7 procent av svaren som tydligt innehöll uttryck för ett omprövande förhållningssätt till historia på uppgift 3A. Det innebar att svaren problematiserade och kontextualiserade texterna. Ca 72 procent kunde ge någon slutsats, men förhöll sig inte till texterna som konstruktioner.

Tabell 3. Tolkingsresultat för uppgift 3A.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	50	20
Bekräftande	177	72
Omprövande	18	7
Totalt	245	100

Tabell 4 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 3B. På uppgift 3B var det endast 8 procent av svaren som tydligt innehöll uttryck för ett omprövande förhållningssätt. Dessa svar innehöll analyser av hur författarnas tidliga sammanhang kan ha påverkat dem och berättelserna uppfattas därmed som konstruktioner av eleverna. Ca 82 procent av svaren var främst uttryck för ett bekräftande förhållningssätt till historia och utgick inte från författarnas sammanhang när de förklarade skillnader eller alternativt inte kunde redogöra för skillnader.

Tabell 4. Tolkningsresultat för uppgift 3B.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	23	9
Bekräftande	202	82
Omprövande	20	8
Totalt	245	100

Tabell 5 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 4. På uppgift fyra var det en större andel, 36 procent, av svaren som innehöll tydliga uttryck för ett omprövande förhållningssätt. Dessa svar innehöll analyser av hur aktörernas tidsliga sammanhang kan ha påverkat dem. Ungefär 51 procent av svaren var främst uttryck för ett bekräftande förhållningssätt till historia och innehöll inga förklaringar som utgick från aktörernas sammanhang.

Tabell 5. Tolkningsresultat för uppgift 4.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	32	13
Bekräftande	125	51
Omprövande	88	36
Totalt	245	100

Tabell 6 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 5. På uppgift fem innehöll 15 procent av svaren tydliga uttryck för ett omprövande förhållningssätt. Dessa svar innehöll en vilja till förståelse av historiebruket genom analyser av syftet och hur historien används. Ungefär 71 procent av svaren var främst uttryck för ett bekräftande förhållningssätt till historia och innehöll inga analyser av historieanvändningen utan istället värderingar eller tolkningar som innebär att eleverna försökte göra historiebruket mer logiskt utifrån den egna livsvärlden.

Tabell 6. Tolkningsresultat för uppgift 5.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	35	14
Bekräftande	173	71
Omprövande	37	15
Totalt	245	100

Tabell 7 visar lösningsfrekvenser för Uppgift 6. På uppgift sex innehöll 30 procent av svaren tydliga uttryck för ett omprövande förhållningssätt. Dessa svar innehöll distansering av personens sammanhang eftersom svaren visade hur de faktiskt är påverkade av de förutsättningar den större historien har gett dem. De beskrev både omständigheter på nära håll, men också mer svårupptäckta historiska omständigheter. Ungefär 61 procent av svaren var främst uttryck för ett bekräftande förhållningssätt till historia och innehöll ingen distansering från historien genom att tydligt peka på personens egna historiska förutsättningar även i ett större sammanhang än den egna och närmaste livsvärlden.

Tabell 7. Tolkningsresultat för uppgift 6.

Kategorier	Antal	Andel i procent, avrundat
Ej tolkningsbara/inget svar	24	10
Bekräftande	149	61
Omprövande	72	30
Totalt	245	100

Det finns starka, och skilda, uppfattningar om varför svenska elever ska studera historia i grundskolan. Dessa uppfattningar är inte bara olika, utan de kan även framstå som oförenliga. Å ena sidan uttrycks en vilja att historieämnet ska utveckla elevens eget kritiska och analytiska tänkande, vilket ska hjälpa henne att ställa frågor till sitt eget samhälle. Å andra sidan uttrycks en vilja att historieämnet ska fostra eleven till önskade värderingar, och en vilja att stödja det samhälle hon lever i. Det kan tyckas svårt för historieämnet att leva upp till de båda önskemålen om att eleven både ska tänka rätt och tycka lämpligt. Avhandlingens övergripande syfte är att analysera om denna spänning för historieämnet finns, och hur den i så fall yttrar sig i skolans arbete med historia. Tre delstudier genomförs för att möta syftet. I den första analyseras skolans styrdokument och viktiga utredningar, som har betydelse för hur uppdraget för historieläraren formuleras. I den andra analyseras hur elever använder historia. I den tredje, och sista delstudien, analyseras hur historielärare verkställer sitt arbete genom bedömningar.

Fredrik Alvéen är forskare och lärare vid Malmö Högskola. *Tänka rätt och tycka lämpligt* är hans doktorsavhandling i historia.

ISBN 978-91-7104-772-4 (tryck)

ISBN 978-91-7104-773-1 (pdf)

ISSN 1652-2761

MALMÖ HÖGSKOLA
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAH.SE