LUND UNIVERSITY

Historiemedvetande på prov

en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia

Alvén, Fredrik

2011

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Alvén, F. (2011). *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. [Licentiatavhandling, Historia]. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 09. Jan. 2026

Historiemedvetande på prov

Till min familj som spelar huvudrollen i min berättelse

Historiemedvetande på prov

En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Serienummer: 5
Copyright © Fredrik Alvén
ISBN 978-91-978899-4-0
Print at *MEDIA-TRYCK* 2011, Lund

Innehållsförteckning

1 Inledning 7
2 Det motsägelsefulla skolämnet historia 9
3 Teoretiska utgångspunkter 21
4 Metod 63
5 Då-nu-sedan. Uppgift 1 77
6 Kontinuitet och förändring. Uppgift 2 99
7 Olika berättelser. Uppgift 3 113
8 Historisk empati. Uppgift 4 139
9 Historiebruk. Uppgift 5 153
10 Jag i historien. Uppgift 6 165
11 Ta beslut! Uppgift 7 177
12 Statistiska samband 203
13 Sammanfattning och diskussion 207
Referenser 225
Källmaterial 238
Bilagor 239

1 Inledning

Under min utbildning till lärare i Malmö under 1990-talet infördes nya styrdokument både i grundskola och på gymnasiet. Under tidigt 1990-tal hade redan den statliga skolan under skolminister Göran Perssons försorg blivit kommunal. Nu ändrades den också från att vara regelstyrd till att vara en målstyrd skola. Det var först när jag började min anställning våren 1998 som SO-lärare på Gunnesboskolan i Lund som jag började förstå vidden av de genomförda reformerna. Det var tack vare den dåvarande rektorn på skolan, som jag också började sätta de nya styrdokumenten i ett större sammanhang. Otaliga var de träffar vi lärare resonerade om de nya kursplanerna för att tolka och förstå dem. Med insikten om de nya styrdokumentens intentioner följde ett febrilt arbete med att förstå mål och kriterier i läroplan och kursplaner.

Efter några år började utbildningsnämnden i Lunds kommun inse att arbetet med styrdokumenten skilde sig åt mellan skolorna. Gymnasielärarna hade upptäckt stora skillnader mellan vad elever från olika grundskolor behärskade när de började sin gymnasieutbildning, trots att de hade samma betyg. Kunskaperna för ett godkänt på en skola kunde motsvara ett helt annat betyg på en annan skola. I kölvattnet av detta anordnades därför på centralt initiativ kommungemensamma studiedagar för grund- och gymnasieskolor. Under dessa dagar träffades ämneslärare från olika skolor för att diskutera kursplaner, kunskap, undervisning och betygsättning. Redan vid första träffen stod det klart även för mig att lärare på olika skolor arbetade på olika sätt. Bland de ämnen jag undervisade i, historia, samhällskunskap, religion och geografi, var det störst skillnad i historieämnet.

Bland historielärarna tycktes de flesta anse att historieämnet var ett allmänbildningsämne. ”Vissa saker måste man känna till för att kunna föra sig”, var ett argument som ständigt dök upp. Dessa lärare sökte en innehållskanon i en, med den utgångspunkten, vag kursplan.

En kollega uttryckte det vid något tillfälle som att kursplanen handlade om att eleven ska ”kunna något om något som hände någon gång”. Trots detta var många lärare väldigt överens om inte bara stoffinnehållet i historieundervisningen utan också om vad detta stoff fyllde för funktion. Ett visst stoff tycktes bygga upp vissa värderingar eller förhållningssätt hos eleverna. Väldigt översiktligt kan man sammanfatta det som att undervisning om antiken skulle få eleverna att förstå demokratins och Europas civilrättsliga grundvalar. Under medeltiden, löd budskapet, grundades Sverige, Norden som politisk arena visade tendens att bildas och ett nordeuropeiskt projekt, Hansan, formulerades. Nästa epok, renässansen, skulle åskådliggöra grunden för kolonialismen och religionskrigen. Undervisning om upplysningstiden borde framhäva grunden för de mänskliga rättigheterna och en konsolidering av demokratierna. Sedan skulle undervisningen visa hur dessa utmanades av nationalismen under 1800-talet för att totalt raseras under 1900-talet med två världskrig och ett antal totalitära regimer. Idag är det undervisningens plikt, tycktes förespråkarna resonera, att vaccinera eleverna mot åsikter som kan leda till sådan förödelse. Få ville utgå från det i kursplanen explicit uttryckta syftet med historieundervisningen, nämligen att skapa kritiskt tänkande elever kring det samhälle och den kultur vi lever i idag. Denna motsägelse bildar problemformuleringen för min licentiatavhandling.

Med arbetet i dessa grupper föddes nämligen hos mig ett intresse för bedömnings- och innehållsfrågor i historia. När det kom en möjlighet att söka en forskarutbildning i historia inom ramen för lärarlyftet så sökte jag. Inriktningen var klar redan från början: Hur hanterar elever på olika skolor ett historiskt material som efterfrågar deras kritiska tänkande?

Jag har många att tacka för att undersökningen trots allt blivit något mer än en önskan. Först och främst alla elever och lärare som medverkat. Mina handledare Per Eliasson och Lena Holmberg för goda råd och kluriga frågor. Ulf Zander för många undsättande kommentarer. Givetvis ska också nära och kära, kurskamrater och kollegor tackas. Dessa har på slutet fått stå ut med en både fysiskt och mentalt frånvarande make, pappa, son, bror, kamrat och kollega. Tack alla!

2 Det motsägelsefulla skolämnet historia

> Men hur skall ordens anda förverkligas i skolan? Och mer precist: Vad finns det för samband mellan den demokrati som här är på tal och den som läraren i samhällskunskap skall förmedla till sina elever? Samhällslärarens uppgift är att förmedla ett lärostoff, alltså en föreställning om samhället och politiken, inklusive om förhållandet mellan människor och grupper liksom om det demokratiska beslutssytemet. Men skollagen och läroplanen efterlyser också något annat och mer svårfångat, en förmåga att leva som en god medborgare i ett gott demokratiskt samhälle. Därtill krävs inte i första hand insikter om hur fria val går till eller vilka rättigheter en människa har i samhället. Snarare är den eftertraktade kvaliteten just vad vi här kallar klokhet. Men hur blir en människa klok?[1]
>
> Sven-Eric Liedman 2002

I kursplanen för historia i grundskolan från år 2000 är ett kritiskt och analytiskt tänkande kring samhället det som lyfts fram som syftet med historieundervisningen.[2] Det finns trots detta i styrdokumenten för skolan en ambivalent hållning kring vilket historieämnets fokus bör vara. Kursplanen lyfter utan tvivel explicit fram analytiskt och kritiskt tänkande som eftersträvansvärda förmågor att utveckla hos eleverna. Kursplanen utgör dock en del i en läroplan, som förvisso innehåller kunskaper eleverna bör få med sig, men också tydligt slår fast en värdegrund som ska förmedlas.[3] Genom läroplanen anger regering och riksdag förutom kunskapsmål även de grundläggande värden och normer som skall prägla skolans verksamhet och gälla allt

---

[1] Sven-Eric Liedman 2002 s. 338–339.

[2] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[3] *Lpo 94.*

arbete i skolan.[4] I läroplanens värdegrund framgår det att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna till att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar. Samtidigt uttrycks genom värdegrunden ett uppdrag om att skolan ska ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart och sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter”.[5] Det kan vara svårt att förena gemensamma värderingar med individens unika egenart. Universalism står mot partikularism, det homogena mot det heterogena.[6] Följden av dessa två disparata grundvalar borde bli en undervisning som mest lutar sig mot någon av de två principerna. Historieämnet, tolkat genom både läroplan och kursplan, stödjer emellertid båda principerna. Detta gör det svårt att veta vilken historieundervisning som bör bedrivas och vilken som de facto bedrivs.

Det finns givetvis olika sätt att förstå och använda historia. Filosofen Friedrich Nietzsche talade redan i slutet av 1800-talet om olika historieuppfattningar och dess konsekvenser för individ och samhälle. Historia var för honom mer ett sätt att leva än en vetenskaplig företeelse. Historien stod enligt honom i livets tjänst. Historisk kunskap handlade därmed inte bara om att kunna mer om det förflutna. En avvägning kring vilken användning av historia som behövs i samhället krävs också. Med begreppen monumentalistisk, antikvarisk och kritisk historia visade Nietzsche olika sätt att förhålla sig till historia. Det monumentalistiska historiebruket hämtar selektivt inspiration och ideologisk förklaring ur det förflutnas stordåd och hjältar. Det monumentalistiska historiebruket riktar sig mot den strävsamma och verksamma människan. Ett överdrivet sådant bruk leder dock till att hjältarna tas ur sitt sammanhang och deras later och olater kan leda till olyckor i andra tider, när människor strävar efter något som det inte längre finns förutsättningar för. Det antikvariska historiebruket vurmar för allt gammalt och lägger kumulativt historiska händelser på rad och behandlar dem ömt. Det hjälper vårt minne att vårda kulturarvet och ger oss en känsla av trygghet som

---

[4] Skolverket 2000 s. 11.

[5] *Lpo 94*.

[6] Fredrik Alvén 2000 s. 6.

riktar sig till den bevarande människan. Det bruket kan vid överdrivet användande också leda till en historiens rigor mortis som handlingsförlamar oss till den grad att vi snarare lever i minnet av det förflutna än i samtiden.

Det kritiska historiebruket, slutligen, ställer ständigt frågor till det som skett i det förflutna, etiska frågor om rätt och fel. Det riktar sig till människor som är i behov av frigörelse i samtiden. Vi kan inte frigöra oss det förflutnas orättvisor, och om vi inte kan förlåta dem fastnar vi i en moralisk konflikt som inte kan bli annat än destruktiv.[7] Detta kritiska bruk är också det som mest påminner om en historieanvändning vilken analyserar och kritiskt granskar det samtida samhället, likt den historieanvändning författarna till kursplanen vill att eleverna ska utveckla. Alla de tre utgångspunkterna kan vara uppbyggliga och bra för samhällsutvecklingen eller individen, men de kan också överdrivas och bli destruktiva, menar Nietzsche.[8]

Var bland dessa olika utgångspunkter för historiebruk och historieförmedling befinner sig då den svenska historieundervisningen? Flera forskningsrapporter och annan litteratur talar om att en kvalitativ kunskapssyn i skolans kursplaner står mot en kvantitativ undervisning på lokal nivå. I en kvantitativ undervisning är memorerande och repeterande de bärande inslagen.[9] Det är verb som i metod står närmare de monumentalistiska och antikvariska bruken av historia. Skolverkets stora utvärdering av skolan från 2003, NU 03, följdes upp med djupare analyser av och delrapporter om skolans olika ämnen. Det var bland annat Skolverkets ambition att också bedöma elevernas kunskaper i historieämnet. Ett antal faktafrågor med svarsalternativ ställdes. Även några mer utredande frågor formulerades. Icke desto mindre handlade det om att eleverna borde hantera ett historiskt pensum, ett pensum som kursplanen inte alls efterfrågar. Eleverna ställdes också inför frågor kring välfärdens framväxt. Dessa var specifikt tänkta att ge underlag för bedömning av

---

[7] Friedrich Nietzsche 1998 s. 40–59.

[8] Friedrich Nietzsche 1998 s. 40–59.

[9] Se: Sten Arevik & Ove Hartzell 2007, Eva Forsberg & Erik Wallin 2006, Per Lauvås 2001.

elevernas historiemedvetande.[10] Om nu eleverna inte fått undervisning om välfärdens framväxt hade de också svårt att visa vilka kunskaper de utvecklat och hur deras historiemedvetande fungerade. Skolverket drog, trots denna graverande omständighet, utifrån elevernas svar på dessa uppgifter, vilka snarare efterfrågade memorerande kunskaper än analytiska förmågor, slutsatsen att historieundervisningen inte förmått att ge eleverna rätt kunskaper. Det är symptomatiskt för det motsägelsefulla samtalet kring skolans historieundervisning att författarna till rapporten om historieämnet inom ramen för NU 03 å ena sidan trycker på att eleverna inte når upp till kursplanens mål om kritiskt tänkande. Å andra sidan att de själva också efterfrågar faktakunskaper när elevernas kritiska och analytiska förmåga ska utvärderas. Det kritiska tänkandet kan, tycks rapportförfattarna implicit göra gällande, bedömas genom memorerade kunskaper hos eleverna.

Samtidigt som delrapporten om historieämnet kritiserar historieundervisningen för att inte ge eleverna rätt kunskaper, lyfter den stora rapporten NU 03 fram SO-ämnena som en förebild när det gäller att lyssna på och rätta sig efter vilket faktainnehåll eleverna vill ha i sin undervisning.[11] Om nu eleverna själva får bestämma stoff i undervisningen, vilket var en av de stora nyheterna med de nya styrdokumenten, är det då så självklart att de har velat läsa om Sveriges välfärd och därför kunde besvara frågor kring detta tema? Kursplanen nämner explicit trots allt inte mer specificerat faktainnehåll än förintelsen.

Redan i förarbetet till läroplanen från 1994, *Skola för bildning,* talade författarna om en ambivalens hos de ämnesföreträdare i historia de varit i kontakt med. Det gjorde att Läroplanskommitténs förslag till historieämnets innehåll i *Skola för bildning,* andas både historiskt centralt innehåll och en kritiskt orienterande utgångspunkt.[12] Inför sitt arbete hade kommittén redan fått tydliga innehållsliga direktiv av dåvarande skolminister Göran Persson, direktiv som föll tungt på historieämnet:

---

[10] Skolverket 2006.

[11] Skolverket 2005 s. 92.

[12] SOU 1992:94 s. 216–219.

> Grundläggande frågor kring kulturarv och kulturförändring i vid mening måste uppmärksammas. 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.[13]

Utgångspunkterna i citatet är tydliga: med rätt kunskaper, i betydelsen stoffkunnande, finns också förutsättningar för eleverna att förstå sitt samtida samhälle. Stoffet handlar om vårt kulturarv och ligger nära Nietzsches antikvariska historiebruk. Vilka som inbegrips i Perssons kulturarv framgår däremot inte. Det är emellertid tydligt att det inte är de främmande kulturerna i Sverige. Däremot för, enligt resonemanget, ett innehållsligt kunnande om den egna historien och kulturarvet det goda med sig att man förstår andra kulturer. Det är ett sätt att resonera kring historiskt kunnande som hävdar att kunskap om historiska fakta ger förståelse för, och etiskt riktiga värderingar om, samtida sociala processer. Med en sådan utgångspunkt blir det kritiska tänkandet som kursplanen eftersträvar snarast betingat. Det ger en reflex att svara kring historiska händelser som stämmer med en etisk värderam snarare än en process som består av förmågan att reflektera analytiskt.

I partiledardebatten i riksdagen den 12 juni 1997 visade dåvarande statsminister Göran Persson återigen sin syn på att historiska kunskaper leder till rätt värderingar. Han utlovade då ett projekt som innebar att samtliga hem, där det fanns barn i skolåldern, skulle erbjudas information om förintelsen och andra världskriget.[14]

---

[13] Dir. 1991:9 från regeringen till läroplanskommittén.

[14] Det har bland historiker diskuterats huruvida förintelsen bör skrivas med gemen eller versal. Se till exempel 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 skepsis mot att skriva ut förintelsen ur historien, och betrakta det som något vi inte kan resonera kring i ett historiskt perspektiv.

Projektet skulle sedan komma att få namnet Levande Historia. Bakgrunden till projektet var en rapport som Centrum för invandringsforskning (CEIFO) vid Stockholms universitet och Brottsförebyggande rådet (BRÅ) presenterat samma år.[15] Rapporten byggde på en enkät med slutna frågor som visade att inte alla elever var helt säkra på att förintelsen hade ägt rum eller att demokrati var det bästa styrelsesättet för Sverige. Författarna till rapporten drog, i enlighet med en syn på historia som innebär att rätt kunskaper leder till rätt värderingar, slutsatsen att resultaten snarare berodde på okunskap än på kritiska uppfattningar.[16] Samma år kom en stor europeisk sammanställning av elevers attityder och tankar kring historia. I den fastslås att elever i Sverige och Skandinavien ligger i topp när det handlar om att se Hitler som en cynisk och brutal diktator och skyldig till folkmord.[17] Två undersökningar, gjorda med samma metodiska utgångspunkter, pekade således på diametralt motsatta förhållanden. Gemensamt för dem båda var att eleverna inte fick någon möjlighet att nyansera eller utveckla sina tankar i de enkäter som bestod av slutna frågor. Tolkningen att svenska historielärare inte undervisade kring självklara ämnen låg inte långt bort efter Göran Perssons informationskampanj Levande historia och skulle ge tydligt avtryck i kursplanen i historia vilken reviderades år 2000.

Kursplanerna i Lpo 94 reviderades för att betygskriterier för mycket väl godkänt skulle skrivas in som hjälp för lärarna att sätta likvärdiga betyg. Samtidigt ändrades en del i kursplanerna. Den allmänna tendensen i revideringen av dessa hade varit att stryka den typ av formuleringar som leder till explicita stoffkunskaper och istället lyfta fram förmågor vilka eleverna skulle utveckla. I ett hänseende skrevs ett tydligt innehåll in i kursplanen i historia.

---

[15] 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.

[16] Anders Lange, Helene Lööw, Stéphane Bruchfeld & Ebba Hedlund 1997 s. 59.

[17] Magne Angvik & Bodo von Borries 1997 s. 128.

Förintelsen, skrivet med stort F skrevs in som något som alla elever ska ha kunskap om. Samtidigt lyftes den kritiska och analytiska förmågan från att ha varit en av flera förmågor i kursplanen från 1994 till att bli syftet med hela historieundervisningen.[18] Å ena sidan gav kursplanen uttryck för en färdig tolkning och värdering av ett visst innehåll. Å andra sidan uttrycks en vilja att historieundervisningen skulle ge eleverna en kritisk och analytisk hållning till det samhälle de verkade i.

Uppdraget som Levande historia fick har vuxit och gäller sedan 2003 genom etablerandet av myndigheten Forum för levande historia all slags förföljelse och odemokratiska tendenser.[19] År 2007 genomförde myndigheten genom professor Anders Lange en undersökning av de svenska lärarnas kunskaper om förintelsen. I rapporten skriver han att lärarna saknar kunskaper för att ”förmedla insikter” om förintelsen.[20] Ordet insikter definieras som en kunskap som närmar sig omdöme eller förstånd och måste närmast betraktas som en egenskap eller förmåga och inte en värdering.[21] För att finna fog för att peka på lärarnas tillkortakommanden hade Forum för levande historia genom Lange bett ett antal lärare svara på uppgifter om detaljkunskaper kring förintelsen.[22] Det framgår inte av rapporten hur lärarna ska kunna ge eleverna insikter om förintelsen genom dessa isolerade kunskaper om förintelsen. Men kunskapssynen på historia som en fostrande storhet genom förmedling av det som hänt lyser igenom i undersökningen. Beskedet blev, i enlighet med en sådan kunskapssyn, att lärarna hade för få stoffkunskaper att förmedla till eleverna.

På minnesdagen för förintelsens offer den 28 januari 2011 förklarade Göran Persson i synagogan i Malmö för *Sydsvenskan* att antisemitismen hade varit värre idag utan Forum för levande

---

[18] *Lpo 94, Kursplan 1994 och 2000 för historia.*

[19] Som underlag för beslutet finns SOU 2001:5.

[20] Anders Lange 2008 s. 78.

[21] Svenska akademiens ordbok 2010 Uppslagsord: Insikt http://g3.spraakdata.gu.se/saob/ 101209.

[22] Anders Lange 2008 s. 58–66.

historia.[23] Uttalandet uttrycker ett förhållande där förmedling av historia blir en garant för demokratiska värderingar. Konsekvensen torde vara att rasister och antisemiter är historielösa, ett konstaterande som är svårt att vetenskapligt argumentera för.

Historikern och historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson diskuterar hur förintelsen från att vara en ganska marginell företeelse i den europeiska historiekulturen de senare decennierna kommit att bli en kulturell måttstock, ett facit utifrån vilket man kan mäta andra överträdelser mot de mänskliga rättigheterna. Inte minst Sverige, med start i Göran Perssons initiativ till Levande Historia, har tagit på sig ett sådant tolkningsparadigm. Detta förfarande föregås av en förskjutning av förklaringen av förintelsen. Från att ha förklarats med antisemitism blir förklaringen istället en allmän rasism och diskriminering.[24] Det blir en tolkningsram som är lättare att applicera på dagens frågor, där antisemitismen kanske inte längre är det största problemet. Karlsson skriver:

> Sociala och kulturella förklaringar till förintelsehistoriens ökande relevans kan också utgå från framväxten av ett allt mer multikulturellt samhälle och från en allt tydligare trend mot etnifiering av viktiga samhällsfrågor. Förintelsen framstår också som en urmodell för den etnifierade historien, med en distinkt etnisk grupp i offerrollen.[25]

Den tidigare skolministern Ingegerd Wärnersson hade också åsikter om historieundervisningens funktion och ville 2001 ersätta samhällskunskap, religionskunskap och historia på gymnasiet med ett nytt ämne med moral- och etikfrågor i fokus. Det som skulle bota eleverna från antidemokratiska åsikter, vilket var det nya ämnets tydligaste syfte, var undervisning i 1900-talets realhistoria, menade hon.[26] Arbetsmaterialet som utbildningsdepartementet tog fram för att ge beslutsunderlag till det nya gymnasieämnet uttrycker historieämnets

---

[23] *SDS* 110128, Oro för ökad anti-Semitism.

[24] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 291–303.

[25] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 312.

[26] Ingegerd Wärnersson 2007.

roll i den nya ämneskonstellationen såsom en referensram.[27] Historieämnet skulle alltså med en fond av händelser tillhandahålla rekvisita åt de ämnen, religion och samhällskunskap, som förmår att ge eleverna en förmåga att resonera med hjälp av etiska och moraliska överväganden. Det kritiska tänkandet hade därmed lyfts ut ur historieämnet och knutits till samhällskunskapsämnet och religionsämnet. Förslaget om nytt gymnasieämne blev emellertid aldrig verklighet när Thomas Östros tagit över ansvaret för skolan 2002.[28]

År 2004 recenserar Göran Hägg historieläroböcker i Aftonbladet. Hans slutsatser är tydliga. Det är inte, enligt honom, en kritisk och analytisk historiesyn som framställs i dessa. Snarare är det en framställning som ska vara ”politiskt korrekt” och bidrar till en ”lögnaktig ’progressiv’ historieundervisning”. Som exempel lyfter Hägg fram den ensidiga bild böckerna i allmänhet ger av spanjorernas kolonialisering i Latinamerika. Spanjorerna beskrivs som alltigenom onda och indianerna som motsatsen. För att förtydliga bilden förvanskas historien och syfilis sprids, trots det motsatta förhållandet, av européerna till indianerna och aztekernas blodstörst förtigs fullständigt.[29] Stämmer hans analyser faller även läroböckerna i historia in i en tradition, som snarare ser ämnet historia som fostrande genom att förmedla rätt värderingar genom rätt urval av historiska händelser, än som en möjlighet för eleverna att ta del av mänsklig erfarenhet och tänka kring och värdera denna.

Förutom att läroplanens värdegrund tydligt pekar på vilka värderingar som ska förmedlas lyfter följaktligen också andra aktörer historieämnets möjlighet att förmedla värderingar som stämmer med skolans värdegrund eller är ”i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”, såsom läroplanen uttrycker det.[30] Detta ger sammantaget upphov till en spänning mellan kursplanens syfte och värdegrundens ändamål. Å ena sidan finns en uttalad vilja i kursplanen att eleverna ska bli kritiskt

---

[27] Utbildningsdepartementet 2001 s. 29.

[28] Bengt Nilson *Historielärarnas Förening Årsskrift* 2002 s. 5–6 2003 s. 5–6.

[29] Göran Hägg 2004.

[30] *Lpo 94 s. 3.*

tänkande. Å andra sidan ska de enligt läroplanen och en omgivande diskussion omfatta rätt värderingar, vilka bör förmedlas genom en övertygande historieundervisning. Med Nietzsches språkbruk står skolans historieundervisning inför önskningar om både ett kritiskt bruk och ett monumentalistiskt. Läraren står alltså inför ett svårt val när hon mitt i denna motsägelsefullhet ska välja vad hon vill uppnå med sin undervisning.

Vi har inte vetat i vilken grad eleverna kan tänka kritiskt och analytiskt med hjälp av historia. Det finns nämligen inte några undersökningar gjorda i Sverige där det analyserats hur eleverna resonerar med hjälp av historia när de ställs inför problem som de måste granska och värdera kritiskt. Det historiska kunnande som handlar om att behärska ett urval historiska skeenden och elevers värderingar har däremot prövats och resultaten har unisont tolkats som att eleverna i alltför liten utsträckning uppfyller den påbjudna läroplanen.[31] Det kan också konstateras att historielärarna i grundskolan i mindre utsträckning ger elever med utländsk härkomst, elever med föräldrar med kortare utbildning samt elever av manligt kön goda betyg.[32] Är dessa elever mindre analytiska eller mindre benägna att uttrycka de värderingar som också efterfrågas? Vad händer när olika elever får samma uppgifter och samma bedömningskriterier? Bedömningskriterier som helt fokuserar på hur eleverna resonerar kritiskt och analytiskt. Det vill säga kriterier som endast tar hänsyn till kursplanen. Frågorna leder till mitt syfte, som dels är att diskutera i vilken utsträckning elever kan ge uttryck för ett kritiskt och analytiskt tänkande så som det formuleras i kursplanen för historia år 2000, dels att diskutera hur de går tillväga när de förväntas tänka kritiskt och analytiskt inom historieämnet.

Utgångspunkten för föreliggande studie är ett undervisningsmaterial med tillhörande prov, som kunde hjälpa mig att bedöma elevernas förmåga att förhålla sig kritiska och analyserande till en historisk utvecklingslinje. Denna utveckling är migration till och från Sverige genom tiderna. Temat utgjorde underlag för

---

[31] Se: Anders Lange 2008, Forum för levande historia 2008 och Skolverket 2006, SOU 2001:5 s. 33–34.

[32] SIRIS, Tabellerna finns hos författaren, Skolverket 2009 s. 46.

undervisning i årskurs nio på ett antal skolor och avslutades med ett prov i samtliga deltagande klasser. Studiens analytiska del är uppdelad i två olika förfaranden. Det ena är en kvalitativ del där elevernas svar analyseras för att bedöma deras kvalitet och för att tolka hur eleverna resonerar med hjälp av historia. Den andra delen är en kvantitativ analys där skolornas och elevernas resultat jämförs.

Varför har jag inte bara utgått från betygen, och använt dessa som ett bevis på uppfyllande eller inte av kursplanen? Det finns en omfattande forskning som pekar på att betygen inte är likvärdiga.[33] Är de inte likvärdiga så finns heller inget innehåll i dem som kan stå för en viss uppfyllnad av målen eller inte. Om ett godkänt betyg på en skola inte innebär samma kunskaper som ett godkänt på en annan skola speglar betygen inte heller en generell ämnesvaliditet. Det finns alltså inget tillförlitligt material som går att undersöka mer än elevernas egna svar.

Författarna till *Skola för bildning* menar att avsikten med en läroplan och de erhållna resultaten kan skilja sig åt. Med påbjuden läroplan avser författarna till utredningen ett skolpolitiskt dokument. Den möjliga läroplanen är den undervisning som är genomförbar med de ramar som ekonomi och tillgång på lärare medger. Den genomförda läroplanen är den undervisning som faktiskt sker. Slutligen är den erhållna läroplanen de resultat en skola kan uppvisa vid en utvärdering. Idealt menar författarna att det finns ett tydligt samband mellan dessa olika nivåer.[34] I den här studien analyseras således förhållandet mellan den påbjudna och den erhållna läroplanen utifrån syftet med historiämnet såsom det formuleras i kursplanen.

En del frågor måste utredas för att kunna uppfylla syftet med studien. Hur ska jag uppfatta syftet med historieundervisning i den svenska grundskolan såsom det uttrycks i kursplanen? Vad innebär den påbjudna läroplanen i detta avseende? De dokument jag främst använder för den analysen är förarbetena till läroplanen för grundskolan från 1994 och kursplanen i historia för grundskolan från år 1994 och år 2000. Därefter tar jag fasta på begreppet

---

[33] Se till exempel: Ekman, T 2007, Tholin, J 2006, Korp, H 2006, Wikström, C 2005, Selghed, B 2004 och Cliffordson, C 2004.

[34] Skola för bildning 1992 s. 43–45.

historiemedvetande vilket jag uppfattar som ett överordnat begrepp i kursplanen. Trots sin markerade ställning i kursplanen är det inget självklart begrepp i ett dokument som talar om kunskaper eller kognitiva förmågor. Ett historiemedvetande hos eleverna är inte någon garant för att de uppfyller kursplanens syfte. Ett begrepp som historiemedvetande väcker också svåra frågor kring syftet med kursplanen och vilka metoder som kan användas för att nå dit. Därför måste jag fråga mig varför historiemedvetande som begrepp finns i kursplanen och varför det är så svårt att förstå som ett kunskapsbegrepp. Med dessa frågor vill jag etablera ett samband mellan kursplanens syfte och begreppet historiemedvetande. Jag måste också, för att kunna ordna elevernas förmågor kvalitativt, hitta en progression i detta samband. Hur ser en progression för elevernas tänkande ut som tar hänsyn till sambandet mellan historiemedvetande och kursplanens syfte? Som ett resultat av diskussionen kring sambandet mellan kursplan och historiemedvetande och progression konstruerar jag två bedömningsmatriser till uppgifterna i det prov som eleverna skriver.

De resultat jag kommer fram till utifrån dessa frågeställningar bildar sedan bakgrund när jag i slutkapitlet diskuterar huruvida eleverna å ena sidan faktiskt utvecklar ett kritiskt tänkande eller inte i skolan samt å andra sidan hur de går tillväga när de behöver tänka kritiskt och analytiskt med hjälp av historia. Det kan tyckas som en lång väg att gå innan jag börjar diskutera mitt syfte. Svårigheten har varit att undersökningen inte haft några färdiga stödstrukturer för att kunna diskutera syftet. Det finns inga utvecklade definitioner av historiemedvetande i kursplanen som jag kunnat använda mig av. Det finns inte heller något material som säger sig testa elevers kritiska och analytiska förmåga kring historia med utgångspunkt i begreppet historiemedvetande.

3 Teoretiska utgångspunkter

För att kunna konstruera ett prov som ska ge underlag för att kunna bedöma elevernas kunskaper utifrån kursplanen kommer jag att tolka kursplanens syfte dels genom ett sammanhang där läroplan och kursplaner växer fram, dels genom det historiedidaktiska begreppet historiemedvetande. Begreppet historiemedvetande jämkas i denna tolkningsprocess i samspel med kursplanen så att jag medvetet letar efter ett samband mellan kursplanens syfte och begreppet historiemedvetande. Eftersom eleverna ska bedömas på kursplanen och denna bygger på begreppet historiemedvetande måste ett sådant samband formuleras.

3:1 Kunskapssynen i Lpo 94

Regeringen gav läroplanskommittén uppdraget att ge bakgrundstexter och motiv till den läroplan som skulle träda i kraft 1994. Resultatet blev utredningen *Skola för bildning,* SOU 1992:94.[35] Valet av titel med ordet bildning i var mycket medvetet, det var ett sätt att försöka vitalisera begreppet. Det skulle uppfattas som att den bildade människan äger verktyg att konstruera och konstituera sitt eget liv, eftersom hon kan göra egna medvetna val. Det är en tolkning av begreppet bildning som direkt faller tillbaka på den kunskapssyn som ligger till grund för hela läroplanen.[36]

Bernt Gustavsson placerar i sin undersökning *Vad är kunskap?* läroplanskommitténs arbete i ett vetenskapligt samtal om kunskap. Han ställer där två dominerande synsätt på kunskap mot varandra. Det ena är ett humanistiskt synsätt med Georg von Wright i spetsen, det

[35] SOU 1992:94 s. 7.

[36] Utbildningsdepartementet 1997 s. 63–69.

andra en ekonomisering av kunskapen, där kunskap räknas i pengar.[37] De två olika synsätten tvingade läroplanskommittén att ta ställning. Valet föll på en orienterande och konstruktivistisk kunskap som låg nära den humanistiska.[38] Läroplaner hade i hela västvärlden de senaste decennierna fokuserat på djupstrukturell kunskap, kognitiva färdigheter, reflektion, metakognition, etik och social kompetens.[39] Kunskapen och kunskapssynen i *Skola för bildning* benämns av författarna själva som konstruktivistisk och nära humanismen.[40] En konstruktivistisk kunskapssyn vilar på antagandet att kunskapen är subjektiv och består av subjektiva tolkningar hos varje individ. En huvudtanke inom konstruktivismen är med andra ord att alla människor skapar sina egna uppfattningar och föreställningar om verkligheten. Dessa bygger i sin tur upp personliga mentala modeller av såväl den fysiska som den sociala verkligheten. Kunskapen blir, tvärtemot empirismens syn, buren av personer och därför tolkningsbar. Även om kunskapen är subjektiv sker lärandet i sociala sammanhang, där det som ska tolkas av individen till allra största del är kollektiva föreställningar och spelregler.[41] I läroplanen förverkligas den konstruktivistiska kunskapssynen genom fyra f: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka uttrycker kunskapens alla former.[42]

När kunskapen inte längre är kvantifierbar eller sann i en objektiv bemärkelse, kan den inte heller mätas i poäng eller procent. Den måste bedömas i kvalitativa aspekter. Den kvalitativa kunskapen är aldrig falsk eller osann, men mer eller mindre övertygande.[43]

---

[37] Bernt Gustavsson 2002 s. 23–39.

[38] Bernt Gustavsson 2002 s. 23–39.

[39] Helena Korp 2003 s. 46–47.

[40] Utbildningsdepartementet 1997 s. 63–69.

[41] Henry Egidius 2009 s. 163.

[42] *Lpo 94*.

[43] Samma resonemang kan man göra kring ett historiemedvetande, vilket inte heller kan vara sant eller falskt.

3:2 Varför historiemedvetande i skolan?

År 1990 kom den amerikanske psykologen och pedagogen Jerome Bruners bok *Acts of Meaning* ut. Den är i mycket en uppgörelse med hur den så kallade kognitiva revolutionen har 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 verkligheten. Snart skulle emellertid denna humanistiska 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.[44] Marie Larochelle, kanadensisk ämnesdidaktiker, skriver om konstruktivismen, vilken bildar utgångspunkt för kunskapssynen i läroplanen, att:

> Constructivism centers on the development of a ”rational” model of cognitive activity of either an individual or collective variety, including the narratives which are devised to give shape and meaning to our actions.[45]

Ett begrepp som står både meningsskapande och kognitiva tankeprocesser nära är historiemedvetande. Det är ett begrepp som kan uppfattas som historiedidaktikens bidrag till skolans konstruktivistiska kunskapsgrund, men som växt fram i en forskning som går långt utanför skolans ramar. Begreppet historiemedvetande är sprunget ur historiedidaktisk forskning som på 1960-talet fick ett

---

[44] Jerome Bruner 1990 s. 1–32.

[45] Marie Larochelle 1998 s. 6.

uppsving i Västtyskland. Emancipation och identitet blev snabbt bärande begrepp i den vetenskapliga diskussionen och den samtida människan kom att betonas allt mer som någon som påverkas av historien.[46] I kölvattnet av denna historiedidaktiska forskning växte begreppet historiemedvetande fram. Ett tydligt avstamp var Karl-Ernst Jeismanns artikel om historiemedvetande i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* från 1979. I Jeismanns fyra kriterier för ett historiemedvetande finns grunderna för de definitioner som senare har kommit att göras av begreppet. Hans kriterier är:[47]

- kriteriet om att alla människor och allt av dem skapat är föränderligt
- kriteriet om att uppfattningen om det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden hänger samman med varandra
- kriteriet om att det förflutna är närvarande i mentala föreställningar och omvärldsuppfattningar
- kriteriet om att sociala konventioner bygger på emotionella upplevelser och berättelser vilka ligger som grund för samhällets framväxt

Det är fyra kriterier som därefter har varit olika mycket i fokus hos olika forskare, men där det visat sig svårt att utesluta någon av dem helt.[48] Det andra kriteriet är det som tydligast bejakas av de flesta historiedidaktiker. Detta innebär då ett historiemedvetande hos människan som ger trygghet genom att tillhöra en gemenskap vilken sträcker sig långt bortom det egna varandets utmätta tid. Jeismanns kriterier handlar även om att bekräfta de försanthållanden vi omfattar. Åsikter och värderingar uppbyggda i sociala sammanhang vilka sträcker sig bakåt i tid och som vägleder våra handlingar och får

---

[46] Niklas Ammert N 2008 s. 41.

[47] Bernard Eric Jensen 1997 s. 51.

[48] Nanny Hartsmar 2001 s. 77, Bernard Eric Jensen 1997 s. 51, Halvdan Eikeland 1996 s. 77.

konsekvenser för framtiden.[49] Historiemedvetandet som det används i den didaktiska litteraturen är trots en gemensam utgångspunkt i Jeismanns definitioner brett och oprecist.[50] Klas-Göran Karlsson, som är en av de svenska historiedidaktiker som ägnat begreppet mest tid, ger oss i *Europeiska möten med historien* till exempel en definition av begreppet som främst utgår från historiemedvetandets orienterande funktioner:

> Ett historiemedvetande är den mentala process i vilken människor förstår och orienterar sig själva i tiden. Det slår en bro mellan å ena sidan alla oss som i ett »nu« besitter ett historiemedvetande, å andra sidan det förflutna och framtiden. Historiemedvetandet utvidgar vår individuella livshorisont genom att skriva in den i en större social och kulturell tid.[51]

Begreppet historiemedvetande har haft en nyckelroll i kursplaner i historia i Europa och Sverige på alla utbildningsstadier alltsedan tidigt 1990-tal, universitet och högskolor undantaget.[52] För att bli ett begrepp som kan tydliggöra skolans uppdrag, måste historiemedvetandets funktion uppfattas som ett önskat meningsskapande hos medborgarna, en önskning definierad av skolans utformare i vid bemärkelse. Ett meningsskapande som det finns all anledning för den politiska makten att slå vakt om och leda mot den önskvärda riktning som stakas ut i skollag, läroplan och kursplaner.[53] Människor med historiemedvetanden som är destruktiva för samhället, eller som får dem att opponera sig mot den styrande makten på ett oacceptabelt sätt kan nämligen bli ett svårforcerat och även farligt bekymmer för en demokrati.

Karlsson visar i *Historia som vapen* med utgångspunkt i Rysslands och Sovjetunionens 1900-tal hur historia kan brukas för olika syften.

---

[49] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 56.

[50] Niklas Ammert 2008 s. 45.

[51] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 53.

[52] Klas-Göran Karlsson 2004 s. 44.

[53] Jag inkluderar samtliga kursplaner eftersom det i läroplanen tydligt uttrycks ett mål om att samtliga ämnen ska ha ett historiskt perspektiv, *Lpo 94*.

Ofta har historia använts som politiskt verktyg för att flirta med väljare eller legitimera dem som innehar makten i samhället eller de former makten tar sig. Karlsson menar att människors handlingsberedskap för framtiden påverkas av deras föreställningar om det förflutna.[54] Har de föreställningarna dikterats av andra blir det svårt att lösgöra sig från tvingande samhällsfördrag vilka uppfattas som a priori. Tolkningsföreträdet hamnar då hos dem som har makten och använder historien för att legitimera maktpositioner vilka inte är förankrade i röstsiffror eller i konsensus. Historien kan då bli, som Karlsson uttrycker det, dysfunktionell och gå i otakt med den egentliga samhällsutvecklingen.[55] Resultatet blir istället historiebruk uppbyggda kring ett mytologiskt skapat historiemedvetande. Botemedlet mot sådana destruktiva historiebruk är ett utvecklat historiemedvetande. Karlsson skriver:

> Ett utvecklat historiemedvetande hos ett samhälle och dess medborgargrupper kan erbjuda en självförståelse som i sin tur är av grundläggande betydelse för möjligheten att utveckla och vidmakthålla ett modernt, demokratiskt samhälle.[56]

Ett historiemedvetande är alltså inte någon garant för de värden som Karlsson implicit lägger i ett modernt demokratiskt samhälle, och som det är skolans uppdrag att värna. Tvärtom kan ett historiemedvetande bidra till processer som skapar förtryck och förföljelse. Ett nyckelord i citatet ovan blir därför orden ”ett utvecklat historiemedvetande”. Vårt historiemedvetande kan utvecklas, gå från ett lägre till ett högre utvecklat stadium, tycks Karlsson resonera. Vilka kvalitativa steg denna progression i historiemedvetandet består av utvecklar han inte, vilket inte heller är hans syfte.

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen menar att historiemedvetandet styr våra handlingar i samhället. Handlingarna bekräftar vårt historiemedvetande som ytterligare stärks och i sin tur legitimerar våra handlingar. Vårt historiemedvetande sätter därmed

---

[54] Klas-Göran Karlsson 1999 s. 25.

[55] Klas-Göran Karlsson 1999 s. 27.

[56] Klas-Göran Karlsson 1999 s. 282.

ramen för våra handlingar i en viss rumslig och tidslig kontext. Ska en person, grupp eller samhälle/kultur kunna ändra sina utgångspunkter för handling krävs därmed en aktiv bearbetning av de historiska berättelser som ligger till grund för deras historiemedvetande. Ett nytt sätt att tänka och handla kräver således ett nytt, förändrat eller, med Karlssons ord, utvecklat historiemedvetande.[57]

Att använda sig av historia förstärker eller utmanar således våra bilder av samtiden, vad vi upplever som eftersträvansvärt och hur vi väljer att agera för att uppnå detta. Användning och förmedling av historia ger alltså möjligheter till legitimitetsskapande processer för samhällets strukturella makthierarkier eller maktanspråk från nya grupper. Historien är därmed lika viktig att använda för den som vill behålla ett politiskt sakläge som för den som önskar förändring. Att vilja påverka elevernas historiemedvetande genom historieundervisningen är därmed också starkt normativt. Genom att historieämnet ska påverka elevernas uppfattning om och meningsskapande kring samtiden, det vill säga att ge eleverna ett önskat historiemedvetande som det implicit uttrycks genom att vara en del av läroplan och kursplan, blir det också oundvikligt att undervisningen blir moraliskt förankrad. Karlegärd beskriver skillnaden mellan skolämnet historia och historia som vetenskap:

> 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.[58]

Ett historiemedvetande har två yttringar: vi är historia och vi gör historia. Det förflutna påverkar, genom långsamt föränderliga mentala och kulturella strukturer, våra värderingar och förväntningar på framtiden, och sätter gränser för hur vi upplever och värderar saker runt omkring oss. Detta att vi är historia bekräftar oss både som individer och som kollektiv och de regler och konventioner vi skapat

---

[57] Bernard Eric Jensen 1997 s. 61.

[58] Christer Karlegärd 1983/84 s. 42–43.

för att styra våra liv.[59] Detta är förhållanden som ramar in historiemedvetandets ontogenetiska utgångspunkter och bildar den förståelsehorisont med vilken vi kan tolka och förstå vår omvärld. I skolans styrdokument ser vi ett tydligt uttryck för ett sådant kollektivt ontogenetiskt historiemedvetande i värdegrunden. Ska värdegrunden förstås utifrån begreppet historiemedvetande torde resonemanget som lett till dess innehåll ha gått ut på att det förflutna har lärt oss att värna de värden som omfattas av värdegrunden. Värden som nu är en del av mångas verklighetsbild och identitet. Vi gör emellertid också historia. När vi förstår och planerar våra liv har vi framtiden som orienteringspunkt. Detta epistemologiska historiemedvetande är alltså framåtorienterat. Det använder det förflutna genom analogier mellan då och nu, genom kausaliteter, modaliteter, troper, ordspråk och uttryck vilka sammantaget skapar mening och riktning för våra handlingar med utgångspunkt i det förflutna.[60] Denna epistemologiska del av historiemedvetandet måste undervisningen förhålla sig till genom att i vissa delar förmedla en historia där undervisningen använder sig av de metoder som kännetecknar ett sådant historiemedvetande och i andra delar lära eleverna att använda de epistemologiska metoder som kan skapa mening av det förflutna. En koncentration på den förmedlande historien påverkar, eller försöker påverka, elevernas ontogenetiska historiemedvetande. En sådan undervisning använder metoder för att skapa övertygande framställningar. Den undervisning som lär ut metod vill ge eleverna verktyg att i större utsträckning själva kunna skapa sina ontogenetiska historiemedvetanden. Historiemedvetandets komplexa natur innebär sålunda att det inte är självklart vad ett utvecklat historiemedvetande är och hur undervisningen ska läggas upp för att nå detta.

Att begreppet finns i kursplanen bör däremot uppfattas som ett sätt för historieundervisningen att nå en identitet hos medborgarna som bättre kan tackla de processer av globalisering, internationalisering och etnifiering som pågår i allt snabbare takt. Det är processer som allt tydligare fört fram begreppet historiemedvetande

---

[59] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 56.

[60] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 53–56, Peter Aronsson 2004 s. 67–84.

i samhällsdebatten och in i skolans kursplaner runt om i världen idag.[61] Ett konstruktivt och tryggt historiemedvetande i en föränderlig och heterogen värld är kanske det som önskas av dem som drar upp riktlinjerna för skolans arbete när de använder sig av begreppet som ett strävansmål för skolans verksamhet.

Det historieämne som uttrycks genom läroplan och kursplan står däremot inför stora utmaningar då det syftar till både gemensamma värderingar och samsyn genom ett kritiskt och analytiskt tänkande. Dels är det inte självklart att ett analytiskt och kritiskt historiemedvetande kommer fram till de värderingar som är förenliga med skolans värdegrund. Dels blir metoderna för att nå det ontogenetiska historiemedvetandet både olika och motstridiga. Det blir antingen ett ämne som handlar om att veta *att* eller ett ämne som mer handlar om att veta *hur*.

David Mellberg beskriver bland annat hur många elever med ursprung i Palestina har svårt att ta till sig undervisningen om förintelsen. De känner sig, med utgångspunkt i sina historiemedvetanden, utsatta för övertalning och manipulation. Åsiktskrockar är ett problem som undervisning, vilken ska bära fram vissa attityder och värderingar, måste brottas med. Samtidigt visar Mellberg hur lärare kan arbeta med elevernas bakgrund och visa varför de reagerar som de gör, jämfört med andra ungdomar. Det kan få ungdomarna att förstå att deras åsikter är skapade av historiska omständigheter.[62] Att de är historia.

Det råder oklarhet om hur ett fungerande och konstruktivt historiemedvetande genom historieundervisning kan etableras hos eleverna. Begreppet historiemedvetande som sådant tycks inte hjälpa oss att förstå hur vi ska få eleverna att omfatta ett kritiskt betraktelsesätt vars meningsskapande stämmer överens med värdegrunden i skolan. Att alla människor bär ett historiemedvetande är klart. Men detta historiemedvetande är inte på något sätt beroende av skolans historieundervisning för att utvecklas. Däremot måste skolans undervisning som vill påverka ett historiemedvetande ta hänsyn till det historiemedvetande som redan finns hos eleven. Skolan

---

[61] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 65.

[62] David Mellberg 2009 s. 317–334.

har inte samma äganderätt till elevens historiemedvetande som till hennes kunskapsutveckling då hon ska lära sig att läsa och räkna.[63] När eleven kommer till skolan som sexåring har hon redan ett historiemedvetande. Ett historiemedvetande som har formats genom att hon deltagit i kollektiva sammanhang vilka gett uttryck för olika värderingar, önskningar och uppfattningar. Dessa behöver inte alls stå i samklang med skolans värdegrund. Detta historiemedvetande hon bär kan däremot vara ytterst funktionsdugligt utan att för den delen fungera djupt analytiskt eller kritiskt. Detta funktionsdugliga historiemedvetande hjälper henne att passa in i sociokulturella processer i vardagliga sammanhang. Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen har liknat historiemedvetandet med vårt språk. Det är något vi erövrar och tidigt använder och som hjälper oss i kollektiva möten men som icke desto mindre består av semantiska och grammatiska beståndsdelar vi inte kan förklara.[64] Ett historiemedvetande är därför inte kritiskt eller okritiskt, demokratiskt eller odemokratiskt. Historiemedvetandet hjälper oss att orientera oss i tid och har i sig själv ingen strävan att utvecklas mot djupare kvalitativa nivåer. Dessutom konstaterar Karlsson att historiemedvetandet ”normalt hör till de trögrörliga mentala och kulturella strukturer som inte omedelbart och mekaniskt anpassar sig efter yttre förändring och som det kräver starka inre eller yttre krafter för att artikulera, mobilisera och förändra”.[65] Detta utmanar givetvis en skolundervisning som vill påverka och utveckla elevernas historiemedvetande. Det är dessutom oklart hur historiemedvetandet ska utvecklas eftersom styrdokumenten för skolan efterlyser att det ontogenetiska ska påverkas genom en förmedling av värdegrunden och det epistemologiska ska bli kritiskt och analytiskt kring samhället och kulturen. Denna paradox försvårar användningen av begreppet historiemedvetande som ett kunskapsbegrepp i historieundervisningen. Eftersom det är kursplanens syfte jag vill bedöma som kunskap hos eleverna måste jag i resten av kapitlet analysera sambandet mellan kursplanen, dess syfte, och begreppet historiemedvetande. När jag

---

[63] Bernard Eric Jensen 1996 s. 9.

[64] Bernard Eric Jensen 2003 s. 358.

[65] Klas-Göran Karlsson 2009 s. 55.

söker sambandet mellan kursplan och historiemedvetande försöker jag därför svara på hur ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande fungerar och hur man kan se uttryck för det. Att däremot visa hur ett kritiskt fungerande historiemedvetande med automatik också skulle omfatta skolans värdegrund går långt utanför denna studie. Det sambandet överlåter jag åt andra att försöka påvisa. Studien koncentrerar sig således på att förstå hur det kritiska historiemedvetandet kan synas i elevsvar, vilken progression svaren har utifrån dessa avtryck samt vad i svaren som vittnar om svårigheter för det analytiska och kritiska historiemedvetandet att ta plats. Därmed halverar jag det uppdrag som lärare har utifrån hur begreppet historiemedvetande måste operationaliseras genom styrdokumenten. Det vill säga att både få eleverna att omfatta värdegrunden och att de utvecklar ett kritiskt och analytiskt tänkande kring samhället och dess kultur.

3:3 Kursplanen i historia

Liksom läroplanen ska kursplanerna läsas med en konstruktivistisk utgångspunkt. I kursplanerna ska strävansmålen, vilka undervisningen ska utgå ifrån, sätta sin prägel på betygskriterierna i en progression från godkänd till mycket väl godkänd. Det är emellertid svårt att se denna progression, vilket är något som kritiseras skarpt i den offentliga utredning som ligger till grund för den nya läroplanen från och med höstterminen 2011.[66] Redan namnet på utredningen, *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan*, är en skarp kritik av Lpo 94 och kursplanernas problem med tydlig progression i betygskriterierna. Jag kommer därför i min analys av kursplanen att koncentrera mig på strävansmålen, mot vilka jag också bygger bedömningskriterierna.

Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* står det att tiden och historiemedvetandet är överordnade begrepp i historieundervisningen. Som viktigaste och första strävansmål står dessutom att varje elev ”förvärvar ett historiemedvetande, som

[66] SOU 2007:28 s. 127–129.

underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden".[67] Ett sådant mål säger inte mycket eftersom ett historiemedvetande gör just detta. Det faktum att alla människor faktiskt bär ett historiemedvetande underlättar inte heller tolkningen av vad en sådan målbeskrivning innebär. Om man däremot har historiekursplanens syfte med kritiskt och analytiskt tänkande som tolkningsram när man läser målet om historiemedvetande och övriga strävansmål blir historiemedvetandet det paraply som håller ihop strävansmålen. Det bildar sammantaget ett kunskapsområde som skulle kunna vara uttryck för ett historiemedvetande vilket besitter förmågan att kunna resonera kritiskt och analytiskt. I kommentarmaterialet till kursplanen för Skolverket också tydligt ihop begreppet historiemedvetande med kursplanens syfte om ett kritiskt och analytiskt betraktelsesätt.[68]

Genom kursplanens strävansmål kan man hitta två ingångar för att arbeta med historiemedvetande, dels historiemedvetande som en inre mental process där eleverna konstruerar en egen bild av det förflutna och en förväntan på framtiden, dels en medvetenhet om att det finns ett historiemedvetande hos andra, både idag och hos tidigare generationer.

För att utveckla historiemedvetandets inre process ska eleverna enligt strävansmålen utveckla "förståelse av historiska företeelsers och skeendens bakgrund och samband", de ska vidare "utveckla förmåga att urskilja historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser", samt "tillägna sig kunskaper om betydelsefulla historiska gestalter, händelser och epoker" och "utveckla insikt om den identitet" som kulturarvet ger. Dessa mål handlar, med historiemedvetandet som bakgrund, om att eleverna ska utveckla sin förmåga att strukturera sina erfarenheter av det förflutna och kunna se spår av det i samtiden och kunna tänka kring framtiden på ett utvecklat sätt. De två första målen handlar om metoder som liknar historikernas sätt att arbeta. Det är metoder som går ut på att hitta utvecklingslinjer och samband i historien. De två sista strävansmålen är svårare att placera under ett syfte som handlar om att utveckla

---

[67] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[68] Skolverket 2000 s. 40.

kritisk förmåga och analytiskt tänkande. Jag tolkar det som att vi behöver en referensram att reflektera kring för att kunna tänka kritiskt och analytiskt. Det måste finnas en kärna vi kan utgå ifrån för att vi ska kunna tänka historia över huvud taget.

För att utveckla analysförmågan av andras historiemedvetanden ska eleverna enligt strävansmålen ”förstå att historiska händelser kan uppfattas, förklaras och tolkas ur olika perspektiv”, ett mål som kan vara förankrat både i det förflutna och i nutid. Eleverna ska vidare ”tillägna sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utveckla insikt om den identitet som detta ger”. Detta mål finns också med under den inre processen och handlar då om att förstå sin egen roll i historien. När det finns med bland de mål som handlar om att förstå andras historiemedvetanden uppfattar jag strävansmålet som att det beskriver en möjlighet att förstå andras identitet. Strävansmålen vill vidare att eleven ”blir medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor”. Dåtidens människor, liksom dagens, har styrts av sina föreställningar om vad som hänt och vad framtiden kan bära i sitt sköte, det vill säga deras historiemedvetande. Enligt sista strävansmålet ska eleven förvärva ”en förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp”. Denna målsättning handlar inte bara om att förstå huruvida vi tolkar en historisk händelse utifrån olika perspektiv utan att berättelser som belyser det förflutna kan ha både olika syften och olika kvaliteter.[69]

Utifrån strävansmålen kan jag utveckla en figur, se figur 3:3:1, som genom en inre och en yttre process bygger upp det kritiska och analytiska historiemedvetande som skolans historieundervisning ska sträva efter att eleverna utvecklar.

Senare forskning 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.[70] Den kompetens som man

---

[69] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[70] Sarah Gielen, Filip Dochy & Sabine Dierick 2003 s. 37–54.

skapar ett ramverk kring kan i sin tur bestå av flera olika förmågor. Psykologen Samuel Messick menar att begreppsvaliditeten, det vill säga vad kompetensen består av, måste specificeras. Det kan göras genom att analysera elevarbeten och hitta olika gränser för kompetensen i termer av bra eller dåligt och vad som ligger utanför denna kompetens. Bra kursplaner kan användas för att specificera en kompetens. Det effektivaste är emellertid att gå till teorierna kring kompetensen och ringa in vilka kunskaper de efterfrågar.[71] Resten av kapitel tre kommer därför att handla om hur teorier kring historiemedvetandet kan hjälpa mig att hitta sambandet mellan historiemedvetande och kritiskt och analytiskt tänkande samt hur en progression i detta tänkande kan se ut.

[71] Samuel Messick 1995 s. 741–749.

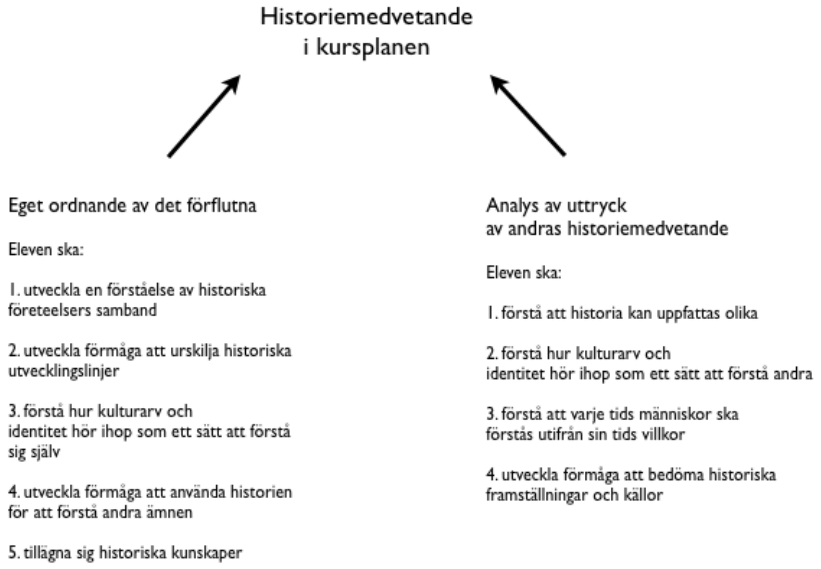


Bild 3:3:1

Kursplanens strävansmål uttrycker två olika processer för ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande. Strävansmålen som de är sammanfattade på vänster sida bygger upp en inre process hos eleven när denne ska ordna det historiska stoffet. Strävansmålen som de är sammanfattade på höger sida bygger upp en yttre process där eleven analyserar hur andra tolkar eller använder historia och förstår sitt samhälle.

3:4 Tid och historiemedvetande

En tysk historieteoretiker som lagt stor möda på att analysera hur de temporala processerna då, nu och sedan samverkar med varandra när vi orienterar oss i tid är Reinhart Koselleck, som 1979 utkom med *Vergangene Zurkunft, Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*.[72] Koselleck visar hur idén om en ny tid uppstår 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 utan varje århundrade eller epok laddades med betydelse. Detta gav också möjlighet till det talande uttrycket ”det samtidigas osamtidighet”.[73] Historien bedömdes inte längre kronologiskt utan utifrån innehåll, och det innebar att saker kunde bli otidsenliga, inte för att de tagit plats i en annan tid utan för att betydelsen i händelsen, berättelsen, åsikten eller annat attribut bröt mot samtidens gängse uppfattning.

Koselleck tar upp framstegstanken som en tankefigur ur vilken man i västvärlden oftast bedömt de historiska händelserna. Den har gett upphov till uttryck som att leva efter sin tid eller att leva i en annan tidsålder. Historien ger det förflutna en valör med framsteget som måttstock. Valören kan ändras när samtiden ändras och då måste historien skrivas om för att ha möjlighet att förklara nuet.[74] Det förflutna och nuet lever alltså i en symbios och verkar mot varandra. När det förflutna bedöms och ges kvalitet delas det in i epoker eller perioder med namn som kategoriserar och sätter perioderna i en hierarki mätt med framsteget som facit.

Det faktum att asymmetrin mellan då och nu växer snabbare i takt med att framsteget utvecklas i tanke och teknik gör att människan också ser förändring på nära håll, till och med under sin egen livstid. Den egna tiden kännetecknas av förändring och detta ger 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

---

[72] På svenska: *Erfarenhet, tid och historia*. Reinhart Koselleck 2004.

[73] Reinhart Koselleck 2004 s. 135.

[74] Reinhart Koselleck 2004 s. 136–140.

innehållslig kvalitativ utveckling. 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.

Koselleck använder begreppen erfarenhetsrum och förväntanshorisont när han visar hur de olika tiderna samspelar i människans meningsskapande.[75] Erfarenhetsrummet är en samling erfarenheter, som inte behöver vara kronologiskt ordnade, utan kan komma in i mentala föreställningar vid olika tillfällen. Koselleck använder metaforen glasluckan i tvättmaskinen för att beskriva hur erfarenheten kommer till oss då man än ser det ena plagget än det andra, vilka är en del av en helhet, tvätten.[76] Det är nuet som dikterar vad som visas i glasluckan för att vi ska kunna ställa upp handlingsalternativ som verkar meningsfulla. Förväntanshorisonten handlar i detta samspel om att vi ställer hypoteser om framtiden efter våra erfarenheter.[77] Eftersom nuet förändras måste också vårt erfarenhetsrum och vår förväntanshorisont följa med och anpassa sig. Det innebär att historiemedvetandet både kan reproduceras men också produceras när de olika temporala kategorierna samspelar.[78]

I det utvecklade historiemedvetandet som skolan strävar efter, krävs också ett annat förhållande till tid, ett villkor som tar hänsyn till en kronologisk tid utlagd på en tidslinje. Kursplanen lyfter upp just detta tidsbegrepp som ett för skolämnet historia organiserande begrepp.[79] Den tid vi människor använder som mätverktyg är kronologisk och därmed en kalendertid. Men tiden ger, som Koselleck visat, också mening och struktur för oss och då börjar det bli svårt att hålla isär våra olika sätt att se på tid.

Filosofen Paul Ricoeur har försökt bringa ordning i våra olika tidsuppfattningar och hur de blandar sig med varandra. Han prövar hypotesen att den historiska tiden är som en bro slagen över den ravin

---

[75] Reinhart Koselleck 2004 s. 173.

[76] Reinhart Koselleck 2004 s. 173.

[77] Reinhart Koselleck 2004 s. 176–178.

[78] Bernard Eric Jensen 2003 s. 88.

[79] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

som skiljer den kosmiska tiden från den upplevda.[80] Han laborerar med tre tidsuppfattningar:

1. *Kalendertiden:* Den tid som delar in tiden i bestämda sekvenser och är ett sätt för människan att organisera sin tillvaro. Redan i kalendern kan dock mening eller ideologi läggas in när heliga dagar blir arbetsfria. Då görs tiden till något meningsfullt. Kalendern är ett system som delar 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 kunna visa orsak- och verkanförhållanden.[81] Denna tid lyfter kursplanen också fram jämte historiemedvetandet. Det kritiska och analytiska historiemedvetandet tar enligt kursplanen hänsyn till denna tid.

2. *Generationstiden:* Den biologiska tiden faller tillbaka på livstid och tydliggör tillhörigheten till en och samma generation på samma gång som förekomsten av flera generationer finns. Även generationsskiftet utgör en länk. Det exempel Ricoeur anför är Bibelns förbannelser som överförs från generation till generation. 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. Denna icke-samtida samtidighet utgör ett stöd för individens och kollektivets minneskedja.[82]

3. *Spårtiden*: Tid som påträffas i form av monument, dokument eller andra spår från olika tider i historien, en kosmisk tid som inte har någon början eller något slut. Spårets förflutna kontext, som enligt Ricoeur avser folk, handlingar och känslor, finns inte längre, i varje fall inte i det skick som rådde när spåret lämnades. Med källkritikens och inlevelsens hjälp försöker emellertid historikern konstruera eller rekonstruera det förflutna så långt det låter sig

---

[80] Paul Ricoeur 1993 s. 216.
[81] Paul Ricoeur 1993 s. 216–217.
[82] Paul Ricoeur 1993 s. 218.

göras. Ett spår är något närvarande som härstammar från ett frånvarande förflutet. Ricoeur ser detta som en koppling mellan fysisk tid och upplevd tid, mellan kalendertid och generationstid. Vi ser på resterna från det förflutna med faktiska spår efter människor före oss. Ett spår är alltså något närvarande som gäller för ett frånvarande.[83]

3:5 Berättelser och berättande som grund för historiemedvetandet

> ”I begynnelsen var berättelsen…”
> Flickan avbröt henne.
> ”Men mormor, du brukar ju säga att det i begynnelsen var Allah och att han ville att vi skulle vara nomader”
> ”Jo, men innan allt och intet var det i begynnelsen berättelsen. Utan berättelsen känner vi varken till Allah eller att vi varit nomader. Eller hur?”
> ”Jo.” Flickan lät övertygad. ”Man måste berätta för att saker ska finnas till.”
> ”Just det. Så är det mitt vackra barn. I begynnelsen var berättelsen…”
>
> Dilsa Demirbag-Sten 2010[84]

Berättandet och traderandet av historier är äldre än historia som vetenskaplig disciplin. Det finns hypoteser som gör gällande att det narrativa tänkandet är det som tvingar fram språket. Vårt mänskliga behov av att berätta skulle med andra ord vara så starkt att vi tvingats uppfinna språket för att kunna tillfredsställa detta behov. Vårt språk finns enligt dessa hypoteser för att vi ska kunna berätta, och motsvarar tanken på människan som en *Homo Narrator*.[85] Detta historieberättande djur, människan, lär sig att orientera sig i kulturen och se och förstå sina olika roller i samhället och andras roller samt

---

[83] Paul Ricoeur 1993 s. 218–221.

[84] Dilsa Demirbag-Sten 2010 s. 10.

[85] Ana Margarida Abrantes 2009 s. 1–4.

hur dessa interagerar med varandra genom att ta del av berättelser. Dessa berättelser, som fungerar som kulturella kompasser och ger oss råd om hur vi bör handla och tycka, kan vara både stora berättelser som utspelar sig på nationella, transnationella eller globala arenor eller små berättelser som utspelar sig på mycket mer anspråkslösa scener som byn, släkten eller familjen.[86]

Vad de socialiserande berättelserna åstadkommer är en automatisering i hur vi ska förhålla oss till det vi möter. Vi möter olika problem i vår vardag och våra narrativa scheman är verktygen vi har för att lösa dem. Det innebär inte att vi berättar historier för oss själva i tid och otid, utan att de berättelser vi mött har gett oss värderingar och förmåga att blixtsnabbt ställa upp hypoteser för att hantera erfarenheter.[87] Dessa internaliserade berättelser finns i form av blixtsnabba värderingar. Karlsson diskuterar i *Europeiska möten med historien* huruvida förintelseberättelsen har börjat användas som analogi, metafor och metonymi.[88] För att sådana retoriska grepp ska vara möjliga måste först berättelsen vara internaliserad hos mottagarna. De måste veta hur de ska begripa förintelsen för att den ska kunna användas som metafor för något annat.

Både Jörn Rüsen och psykologen Jürgen Straub menar att det mänskliga medvetandet syntetiserar det förflutnas tid, erfarenhet och värderingar genom att berätta historier.[89] Rüsen anser att det historiska tänkandet utgår ur historieberättandet och att det är universellt. Berättandets logik styr enligt honom det historiska tänkandet och historiemedvetandet.[90]

Historiefilosofen David Carr menar att en berättelse kräver såväl berättare och publik som aktörer.[91] Man berättar en berättelse för någon, och berättelsen innehåller aktörer som driver handlingen

---

[86] Alasdair MacIntyre 1984 s. 216.

[87] Jerome Bruner 2002 s. 179–188.

[88] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 293.

[89] Jörn Rüsen 2006 s. 69 Jürgen Straub 2005 s. 54.

[90] Jörn Rüsen 2004 s. 88 Jörn Rüsen 2006 s. 10.

[91] David Carr 2001 s. 19.

framåt. Jaget kan samtidigt vara berättare, publik och aktör, det blir i så fall en inre berättelse som vi berättar för oss själva för att förstå vår omgivning. Det skulle i så fall motsvara den process som handlar om att vi orienterar oss med hjälp av berättelser.

När det handlar om att kommunicera med sin omgivning kan man skilja på berättare, publik och aktörer. Berättelsen blir delad eftersom den finns som kulturellt och socialt fenomen och interagerar mellan människor. Någon kan berätta för en publik om aktörers ageranden för att påverka publiken att tänka eller handla på ett visst sätt. Man kan också vara berättare och aktör samtidigt. Parader som högtidlighåller ett historiskt minne sammanför berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen. Den delade berättelsen motsvarar den process som handlar om att bli påverkad av eller själv påverka andra, men att också kunna förstå hur andra tänker eller vilket uppsåt de har med sina berättelser.

3:6 Den inre berättelsen

> Människans sökande efter mening utgör en primär kraft i hennes liv och inte en ”sekundär rationalisering” av instinktmässiga drifter. Denna mening är unik och specifik på så sätt att den måste sökas av individen själv och förverkligas av honom. Endast då får den betydelse som kommer tillfredsställa hans egen vilja till mening. Det finns författare som hävdar, att mening och värden ”inte är någonting annat än försvarsmekanismer, reaktionsmönster och sublimeringar”. Men för min egen del skulle jag inte vara villig att leva enbart för mina försvarsmekanismer, och jag skulle inte heller vara redo att dö enbart för mina reaktionsmönster.
>
> Viktor Frankl 1959[92]

Viktor Frankl, en österrikisk psykiater som överlevde tre år i koncentrationsläger, däribland Auschwitz, sätter här fingret på hur man kan dela upp ett individuellt meningsskapande i två olika

[92] Viktor Frankl 2007 s. 98–99.

processer, en automatiserad som jag kallar inre internaliserade berättelser, och en som drivs av egen vilja som jag benämner reflekterade inre berättelser. Frankl godkänner endast den ena processen men likväl erkänner han att det finns många som ser en annan del av människans meningsskapande, den mer automatiserade. Ska vi nå denna den egna viljans meningsskapande som Frankl pekar på, måste vi emellertid berätta för oss själva på ett reflekterat sätt, och det är en djup kognitiv process. Inte desto mindre driver Kieran Egan, professorn i pedagogik, tesen att skolan missar en fantastisk möjlighet när den inte utnyttjar barns tidiga förmåga att förstå och sätta ihop berättelser. Han menar att barn bearbetar svåra abstrakta begrepp i berättelser, medan skolan tvingar in dem i ett logiskt tänkande som måste ta sin utgångspunkt i det tydliga och konkreta.[93] Egan hävdar att vi alla känner igen en berättelse. Den har en början, en mitt och ett slut. Början ska gärna väcka vårt intresse, mitten kan hålla kvar fokus genom att till exempel vända på aktörernas roller, eller höja anspänningen på något annat vis och slutet belönar oss med en sensmoral som i bästa fall gör oss klokare. De narrativa berättelserna förflyttar handlingen från en början till ett slut genom flera led och denna dramatiska gång känner vi igen i många kulturella avtryck i såväl litteratur, teater, opera som film.

Det finns teorier som menar att berättandet, det narrativa, inte bara, och inte ens främst, är en form utan snarare ett sätt för människan att uppfatta, begripliggöra och avbilda något vi upplever som verkligheten, vi lever berättelser. Dessa företrädare menar att när vi erfar upplever vi det som att händelserna hänger samman och att tidigare händelser hänger samman med det vi gör nu. Vi upplever att det finns temporala händelsekedjor beroende av mänskliga val och intentioner. Medvetandegörandet handlar alltså om att hitta det narrativa i det oreflekterade erfarandet.[94] Med ett sådant konstaterande blir begreppet (historie)medvetande mer begripligt. Det går alltså att medvetandegöra sina upplevelser, eller sin orientering i nuet, genom att medvetet strukturera de temporala processerna i

---

[93] Kieran Egan 1988 s. 8.

[94] Donald E. Polkinghorne 2005 s. 8.

händelsekedjor. Ofta svarar då medvetandegörat på var jag kommer ifrån, var jag är och vart jag är på väg.[95]

Berättelser och upplevelser utgår från ett normaltillstånd. Det normala kan utmanas. I en konstruerad berättelse talar man om en sådan utmaning som Aristoteles peripeteia.[96] Historiedidaktikern Jörn Rüsen menar att våra inre berättelser kan utmanas på två olika sätt. Dels genom att det förflutna har lämnat spår efter sig som inte passar in i våra berättelser. Det förflutna lockar genom sin empiri till nya berättelser. Dels kan våra berättelser utmanas av ett brott i nutiden. Någonting uppstår som blir svårt att foga ihop med den rådande berättelsen.[97]

Kulturen, som till största delen förmedlas genom berättelser, ger oss en repertoar av möjliga sensmoraler och tematiker genom sina olika berättelser. Vi kan som människor acceptera dessa och den roll de ger oss som kvinna, man, barn, ungdom och invandrare eller så kan vi omarbeta tematikerna och skapa nya sensmoraler genom att hitta alternativa identiteter och handlingssätt.[98] Det är handlingar som utmanar den rådande kulturen eller berättelsen. Det finns alltså en tydlig dialektik i ett narrativt historiemedvetande där det förgivettagna kan utmanas med motberättelser. Det inre berättande historiemedvetandet kan ske på två olika nivåer, den som använder de internaliserade berättelserna och den som använder ett reflekterat berättande. Erkända berättelser skapar utgångspunkt genom att sätta ramarna för de internaliserade berättelserna som kan bekräftas eller utmanas genom nya berättelser. Paul Ricoeur skriver att minnet aktiveras antingen genom hågkomsten, som en sann upplevelse i den bemärkelsen att vi får en känsla som appellerar till ett vaneminne, eller så aktiveras det genom en erinran, ett försök att svara på en varförfråga. Det affektiva vaneminnet reagerar och det intellektuella sökminnet kontemplerar.[99] Vi bär alla på dessa två minnesfunktioner. Vaneminnet byggs upp av internaliserade berättelser som inte längre

---

[95] Jürgen Straub 2005 s. 74.

[96] Jerome Bruner 2003 s. 6.

[97] Jörn Rüsen 2004 s. 121–122.

[98] Donald E. Polkinghorne 2005 s. 10.

[99] Paul Ricoeur 2005 s. 42–96.

behöver berättas eftersom deras sensmoral är en del av personligheten. Det sökande minnet behöver däremot berätta för att hantera utmanande berättelser eller frågor. James Wertsch har visat hur berättelsen om det stora fosterländska kriget mot Nazityskland har gått från att vara en medveten berättelse hos många ryssar som svar på en erinran till att ha blivit en internaliserad berättelse i vaneminnet. Generationerna efter kriget kunde i allmänhet mycket tydligt och med detaljrikedom berätta om kriget. Senare generationer har väldigt svårt att redogöra för kriget, men är tydliga med att det sovjetiska folkets heroiska insatser och hjältemod besegrade de främmande makterna.[100] Det har blivit en sensmoral som återanvänds i många berättelser och automatiskt tematiserar prenarrativa erfarenheter till berättelser som lyfter dessa föreställda nationalkaraktärer hos den ryska befolkningen. Sensmoral och tematik i dessa berättelser som utgår från det stora fosterländska kriget är redan klara i de internaliserade berättelserna och bildar ett narrativt schema som befolkningen bär på.

Det narrativa blir som jag beskrivit det här främst intrapersonellt och ontogenetiskt i sin form. Intrapersonellt eftersom verklighetsskapandet främst sker hos den enskilde individen, men utifrån sociala sammanhang naturligtvis. Berättare, publik och aktör är en och samma människa. Jag berättar för mig själv vem jag är, vad jag upplever och hur jag bör handla och agerar sedan utifrån dessa berättelser. Det narrativa är också ontogenetiskt eftersom det skapar mening åt det vi upplever. Inte en objektivistisk och evig sanning men likväl en subjektivistiskt flyktig mening av den verklighet vi upplever. Det är en, som författarna till *Skola för bildning* skulle uttrycka det, konstruerad verklighetsuppfattning.

En svårighet är att det inte går att bedöma hur elever tänker, endast det de kommunicerar. I bedömning av elevers berättelser finns även en aspekt av kommunikativ förmåga som i det här fallet utgår från förmågan att berätta. Därför måste vi, när vi ska bygga bedömningskriterierna för berättelser, också analysera vad en berättarförmåga innehåller. Det kommer nästa kapitel att handla om.

---

[100] James Wertsch 2004 s. 49–62.

3:7 Den kommunicerade berättelsen

> Sedan kunde hon berätta att det var skillnad, stor skillnad på araber och perser. Han tyckte det var oerhört irriterande att dom alltid misstog honom för en arab. När hon klargjort det för dom, skulle det nog vara passande att berätta om Irans historia och förklara att det inte alltid sett ut som det gjorde nu i landet. Bahars pappa hade en lång konspiratorisk lista över en mängd iranska insatser under historiens gång som okända krafter försökte mörklägga. Där fanns den store vetenskapsmannen Abu Ali Sina (Avicenna). Han var inte arab som många påstod. Han var från Hamedan i Iran. Han var pers. Suezkanalen hade, oavsett vad andra sa, konstruerats av den iranske kung Dariush (Xerxes) den store. Varför pratades det så sällan om kung Kourosh (Cyrus) den store, han som införde mänskliga rättigheter och religionsfrihet?
>
> Marjaneh Bakhtiari 2005[101]

Amir, en invandrad iranier i Marjaneh Bakhtiaris roman *Kalla det vad fan du vill*, har gett upp att berätta för andra om Irans storhet i sitt nya hemland Sverige. Ingen tycks förstå honom och han ber därför en svensk väninna att ta över hans kall att missionera den persiska kulturen. Den kultur som Amir tycker är missförstådd i Sverige. Om man inte kan kommunicera sina berättelser kan man inte heller bli rättvist bedömd. Det är inte minst för skolan ett faktum att ta stor hänsyn till. Att inte kunna kommunicera sina berättelser kan dels bero på ett fattigt språk, och dels på att man har helt andra referenser än åhörarna, ett annat språk, emanerat ur andra internaliserade berättelser.

En inriktning kring narrationer innebär att verkligheten inte upplevs narrativt, men den presenteras alltid i narrativ form för oss och påverkar därmed vårt sätt att tolka verkligheten. Hayden White är den som drivit detta längst.[102] Denna inriktning ser på det narrativa ur ett epistemologiskt perspektiv eftersom att företrädarna för denna menar att vi söker kunskap genom att komponera berättelser som försöker beskriva en verklighet. Hur det än är så måste eleverna kunna

---

[101] Marjaneh Bakhtiari 2005 s. 170.

[102] Hayden White 2001 s. 222.

skapa kommunicerade narrationer för att de ska kunna bedömas. Jag ska nu utveckla kriterier för sådana berättelsers kvalitet i förhållande till kursplanen, genom att använda teorier om narrationer.

I en berättelse organiserar enligt Ricoeur mythos disparata händelser i ett schema av orsak och verkan. Händelserna sker inte bara slumpmässigt i en berättelse, de sker på grund av något, och detta något är berättelsens mythos.[103] Mythos ska inte uppfattas som intrigen eller kronologin. Det ligger bakom detta och handlar om hur vi ska uppfatta en berättelse, vilken sensmoral den har.[104] Motsatsen till en berättelse med en organiserande mythos, skriver Hayden White, är annaler. Annalerna radar upp händelser utan något organiserande mönster mer än den rena kalendertiden.[105] Man skulle kunna tänka sig en urannal med den fullständiga förteckningen över allt som någonsin har hänt, men utan förklaringar, intentioner eller motiv. Men även annalisten måste göra ett urval för att kunna bestämma vad som ska antecknas. När vi läser annaler från svunna tider blir vi lätt irriterade över att vi inte ser något kitt. Vi vet inte vilken urvalsmetod som berättigat just dessa händelser att nedtecknas och vi kan oftast inte bringa någon ordning i dem. Det är, menar White, vår inneboende kraft att söka betydelsen i händelserna som gör att vi ger annalerna narrativa strukturer.[106] Därför upplever vi också krönikan som mer sympatisk. En krönika är strikt kronologisk, men innehåller mer kommentarmaterial som talar om för oss varför urvalet är gjort. White menar att krönikan, likt berättelsen, för oss in i ett sekvenstänkande som inte annalerna gör. Krönikan består inte av ett neutralt presenterande av enskilda fakta. Skillnaden mot berättelsen är berättelsens tydliga intention att berätta något inom en tidssekvens, att skapa mening av ett urval av händelser, en mythos.[107] En progression i att kommunicera en mythos i berättelseform som man skapat i en inre berättelse skulle alltså kunna gå från annalernas oidentifierbara mythos, över krönikornas spretiga mythos till

---

[103] Paul Ricoeur 1984 s. 38–42.

[104] Paul Ricoeur 1984 s. 32–37.

[105] Hayden White 1987 s. 9.

[106] Hayden White 1987 s. 9.

[107] Hayden White 1987 s. 176–177.

berättelsens tydliga mythos i form av en sensmoral. När vi tar del av en berättelse ska vi inte behöva undra vad som hände mellan händelserna. En berättelse som har en tydlig sensmoral ska inte bara berätta vad som hände, utan också hur det hände och inte minst varför det hände.[108] Återigen kan vi se en progression i att kommunicera en berättelse som handlar om att gå från beskrivningar, kausala förklaringar till kontextuellt förankrade kausala förklaringar.

Om sensmoralen är själva grundidén med berättelsen, det berättelsen vill ha sagt, är mimesis enligt Ricoeur de möjliga formerna för berättelsen. Mimesis styrs av sensmoralen och måste ta hänsyn till den när den komponerar och skapar berättelsen. Ricoeur menar att det finns tre processer eller handlingar av mimesis.

Den första handlar om att poetisera sin mythos. Att förstå en berättelse handlar dels om att förstå tidsaspekten i att göra något, dels att förstå den kultur som tillhandahåller mythos i det prenarrativa, att förstå språket. Händelser kan användas på olika sätt. Hur de används i berättelser handlar dels om vem som ska använda dem, dels om i vilken kontext berättelsen ska användas. Kulturen möjliggör det som kan berättas. För att mänsklig aktivitet ska kunna berättas måste den finnas symboliskt artikulerad.[109] Det man väljer att berätta om måste kunna förstås av andra för att vara giltigt. Giltigheten kan fallera på två sätt. Dels kan innehållet som sådant ligga utanför den möjliga tematiken hos dem berättelsen riktar sig till. Det som ligger utanför dess erfarenhet, eller helt utanför deras internaliserade berättelser, varur de hämtar sin mythos. Dels kan berättelsens struktur och språk vara obegripligt, ett rent språkligt misslyckande med andra ord. En kombination av båda misslyckandena, det vill säga att kommunicera en berättelse med både tematik utanför det möjligt tänkbara hos mottagaren och ett försvårande språk går givetvis inte heller att utesluta.

Genom mimesis två väljer berättaren ut de händelser som stämmer med sensmoralen och skalar bort det ovidkommande.[110] Mimesis två, tematiken, fyller en medierande funktion mellan den

---

[108] Jürgen Straub 2005 s. 73.

[109] Paul Ricoeur 1984 s. 57–59.

[110] Paul Ricoeur 1984 s. 38–42.

språkliga kulturen och mimesis tre, mottagaren av berättelsen. En berättelse är mer än de enskilda händelserna. Tematiken organiserar dem så att vi kan fråga efter meningen i berättelsen, berättelsens sensmoral.[111] För att hålla fast i tematiken kan detaljer utelämnas eller förenklas, andra händelser analyseras på djupet och föra ihop de olika sekvenserna för att göra en sammanhängande och förståelig förklaring.[112] Berättelsens följbarhet är således ytterligare ett mått att ta ställning till när man bedömer en kommunicerad berättelse. Följbarheten ligger både i en kronologisk tid och i en tematisk tid, närmast att likna vid Ricoeurs generationstid.[113]

Rüsen är den historiedidaktiker som djupast analyserat berättelsens form som uttryck för historiemedvetandet. Han delar in dessa uttryck för historiemedvetandet i fyra olika typer av berättelser, alla med olika utgångspunkter för sin sensmoral. Rüsens olika berättelser är den traditionella, mönsterberättelsen, den kritiska och den genetiska. Dessa kan ställas i en progression där den traditionella är den minst utvecklade formen och den genetiska den mest utvecklade. Det ska dock inte uppfattas som att en människa med utvecklat historiemedvetande endast använder sig av genetiska berättelser. Alla kategorier är viktiga och skapar trygghet på olika sätt genom att svara mot mänskligt behov av bekräftelse genom de traditionella berättelserna, regelbundenhet genom mönsterberättelsen, förnekande genom de kritiska berättelserna och förändring genom de genetiska berättelserna.[114] Det blir då också tydligt att ett historiemedvetande inte består av en berättelse utan komponerar berättelser för att hitta mening i tillvaron.

Den traditionella berättelsen är viktig i vårt dagliga liv och bejakar värden och handlingar utan större reflektion, och skulle kunna sägas ligga nära de internaliserade berättelserna med färdig sensmoral. Tiden blir i dessa berättelser ett kontinuum av värden, och berättelsens sensmoral kräver inga temporala förflyttningar. Det historiska perspektivet utmanas inte eftersom historiens aktörer inte behöver

---

[111] Paul Ricoeur 1984 s. 64–70.

[112] Donald E. Polkinghorne 2005 s. 9.

[113] Paul Ricoeur 1984 s. 64–70.

[114] Jörn Rüsen 2004 s. 9–39.

tolkas. De traditionella berättelserna orienterar oss till en samhörighet med dem som har samma traditioner som vi och ger oss identitet och självförståelse utifrån fasta värden vilka i sig utgör vårt förhållande till moraliska värderingar. Att moralen ligger fast förankrad innebär också att det inte finns någon anledning att argumentera moraliskt. I dessa berättelser blir det de som följer de eviga traditionerna och värderingarna som gör rätt och de som inte gör eller kan det, som gör fel.[115]

I mönsterberättelsen finns de temporala kategorierna i det historiska perspektivet, men olika tider tolkas inte utifrån sina förutsättningar. En mönsterberättelse lyfter fasta föreställningar om rätt och fel och visar på handlingsexempel i historien vilka kan tillämpas i nuet med ett visst förväntat resultat. Mönsterberättelsen är ett reflekterat berättande som bekräftar de internaliserade 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 regler som bör gälla, eftersom historien visat att de är de bästa. Sensmoralen bestäms av historiens upprepande lärdomar.[116]

I den kritiska berättelsen används de temporala kategorierna för att visa hur de kan bryta med varandra. Nutiden bryter med dåtiden och det finns inget värde i att se det historiska perspektivet mer än att definiera det man inte är eller tycker eller tänker göra. I berättelsen orienterar det historiska perspektivet genom att avgränsa mot givna skyldigheter och stärker identiteten hos berättaren genom att denna inte behöver ärva plikter eller värderingar. Berättaren av den kritiska berättelsen argumenterar moraliskt genom att blottlägga diskurser och har därför svårt att hitta egna giltiga värden, men pekar också på att historien är full med alternativa handlingar och därmed andra möjliga konsekvenser.[117] Den kritiska berättelsen utmanar de internaliserade berättelserna och sensmoralen organiserar det förflutna genom att leta efter alternativ i de prenarrativa erfarenheterna.

---

[115] Jörn Rüsen 2004 s. 71, 73.

[116] Jörn Rüsen 2004 s. 73–74.

[117] Jörn Rüsen 2004 s. 74–76.

I den genetiska berättelsen, den mest utvecklade, lyfts de temporala kategorierna upp som en utveckling vilken hela tiden tar hänsyn till det förflutna men därför inte alls är låst i det. Det historiska perspektivet finns i berättelsen för att berättaren ska kunna skilja det tidstypiska från det beständiga, det som är giltigt även idag. Det perspektivet orienterar berättaren genom att vara pluralistiskt såtillvida att olika åsikter accepteras och förstås som olika temporala förändringar komna olika långt i utvecklingen. Berättandet är reflekterat och får oss att förhandla med våra internaliserade berättelser genom att vi inser att de finns och styr våra värderingar men också att de går att påverka. Rüsen använder ordet *Bildung* för denna process och jag uppfattar att det ligger nära den betydelse författarna till *Skola och bildning* ger begreppet.[118] Våra värden blir därmed också temporala och kan ändras. Den moraliska argumentationen hamnar i att moraliska värden prövas och utsätts för analys när det behövs, inte minst när olika värderingar möter varandra och krockar. De genetiska berättelserna kan hindra oss att stanna i en mänsklig subjektivitet, där vi inte vill förstå andra. Att förstå oss själva och vårt samhälle utgår då från en temporal dynamisk process.[119]

Rüsens olika berättelser kännetecknas inte bara av olika sensmoraliska figurer, utan också av en ökad komplex användning av historien vilket visar sig när berättelserna ska sättas ihop. Den traditionella berättelsen har ingen anledning att förklara eller argumentera kring sina värden och ger därmed inte heller några perspektiv kring förändring, kontinuitet eller orsak och verkan. Mönsterberättelsen visar upp generella lagar för historien och använder historia som ett lager med exempel som talar för de principer man värdesätter. Förvisso kan berättelserna innehålla kontinuitet och förändring men inte på ett djupare plan eftersom utvecklingen ständigt går en rak väg mot det som idag råder. Det blir en berättelse om en rak utveckling mot det som man argumenterar för. Perspektiven blir få och generaliseringarna svepande och de förklarar inte de historiska aktörerna i sina egna miljöer. Den

---

[118] Jörn Rüsen 2005 s. 15.

[119] Jörn Rüsen 2004 s. 76–78.

genetiska berättelsen har förståelse som utgångspunkt och använder sig av kontinuitet och förändring, skillnader och likheter och kontext för att förstå historiens aktörer och ger flera olika perspektiv på utvecklingen. Det är en utveckling som kan betyda både framgång och motgång.[120] Berättelserna i Rüsens typologi kan alltså bedömas utifrån kvalitetsskillnader vilka kan spåras i begrepp som försöker fånga kontinuitet och förändring, begrepp som perspektiv, förståelse, likhet och skillnader och sammanhang. Dessa begrepp kommer genomgående att finnas med i bedömningsmatrisen jag använder för att bedöma elevernas inre berättelser.

Men det är givetvis så att en berättelse kan vara mer eller mindre trovärdig av fler orsaker än att den hänger ihop i en röd tråd och att det går att följa utvecklingen i en kedja av orsak och verkan och att aktörerna agerar inom en kontext. För att räknas som en sanningssökande historisk berättelse måste den vila på något slags antagande om källkritik och bevisföring. Den måste använda sig av händelser som med allra största sannolikhet har inträffat och ange när och var de inträffade. En historisk berättelse blir också lättare att följa om den kan sättas i samband med andra historiska händelser och jämföras med dessa. Den förhåller sig alltså på något sätt till en tradition eller till den stora berättelsen, en historieämnets språkliga kultur.[121] Det för oss fram till den tredje mimesis och den delade berättelsen.

---

[120] Peter Seixas 2005 s. 145–147.

[121] W.B. Gallie 2001 s. 49.

3:8 Den delade berättelsen

> Han var för trött att kunna överblicka alla konsekvenser av berättelsen, det var också ovanliga tankegångar, som den förde in honom i, en overklig värld, bättre ägnad som samtalsämne för ämbetsmännen vid domstolen än för honom. Den enkla berättelsen hade blivit oformlig, han ville skaka den av sig…
>
> Franz Kafka 1925 (postumt)[122]

Franz Kafka skildrar en av Josef K:s många kontemplationer när processen som drivs mot honom formar en berättelse han inte alls själv känner igen, men som alla andra tycks vara väldigt överens om. Den andra riktningen av berättelser i samhället, den som handlar om att möta och dela andras berättelser, är intersubjektiv. Den delade berättelsen handlar om att mottagaren av en berättelse är med i skapandet av den genom att tolka sensmoralen. Rollfördelningen mellan berättare, publik och aktör delas och kan bli väldigt komplex när berättelser kommuniceras och tolkas. Det är alltså inte en rak kommunikation mellan berättare och åhörare med ett självklart budskap utan berättelser tolkas av mottagaren i mimesis tre.[123] Att berättelserna tolkas innebär att de kan betyda olika saker för olika människor. Berättelsen ger därmed ett visst handlingsutrymme när den orienterar oss. Vi ingår i ett socialt sammanhang och påverkas av den kultur och de delade berättelser det bär med sig. Förmodligen bygger dessa delade berättelser upp större delen av våra internaliserade berättelser. Ricoeur menar att det i det individuella minnet finns en reservoar av spår från det kollektiva minnet. Dessa spår av kollektivt minne hos individen iscensätts till exempel vid gemensamma hågkomster som fester, riter och offentliga högtider. Genom att vi internaliserar delar av det kollektiva minnet säger Ricoeur att vi också äger våra kollektiva minnen. Det kollektiva minnet internaliseras så starkt i oss att vi tycker det är våra egna tankar. Ricoeur menar också att dessa spår av kollektivt minne kan vara motstridiga tankar som

---

[122] Franz Kafka 1995 s. 193.

[123] Paul Ricoeur 1984 s. 38–42.

ryms inom oss utan att vi ifrågasätter logiken bakom dem.[124] Även David Carr och Hayden White är överens om att det finns berättelser som bär upp ett tankegods som vi måste förhålla oss till. Det är tankegods som formats i det förflutna genom omfattande sociala berättelser och som vi förhåller oss till i större kollektiv. Detta tankegods bygger till stor del upp våra internaliserade berättelser.[125] Karlsson talar om ett kollektivt minne som lyfter fram gemensamma drag i en kultur och ger ett ”minskat utrymme för individuella uttrycksmöjligheter”.[126] De kollektiva berättelserna sätter därmed ramarna för den språkliga kulturen, mimesis ett, vilken avgör giltigheten i våra berättelser när de kommuniceras i mimesis tre. Det handlar inte om giltigheten för oss själva utan för dem vår berättelse når. Donald Polkinghorne skriver att det som gör att vi förstår och uppfattar intriger i prenarrativa händelser är socialt föreskrivna. Samtidigt finns alltid möjligheten att vara innovativ och kunna se möjlig tematik och sensmoral som går att skapa inom ramen för vad det prenarrativa erbjuder. Berättandet är inte bara en reproduktion av kulturella tematiker, det kan också skapa nya.[127] Historiemedvetandet både produceras och reproduceras av berättelser och berättande, andras och våra egna.

Det blir ett identitetsarbete att antingen passivt assimilera dessa kollektiva berättelser och internalisera dem eller mer aktivt ackommodera dem genom mönsterberättelser eller genetiska berättelser eller förkasta dem genom kritiska berättelser. Identitetsarbetet pekar därmed på en viktig del av berättelsernas funktion som en möjlighet att förstå att vi både är historia, eller skapade av kollektiva berättelser, och kan göra historia, eller skapa inre berättelser som passar oss.

David Carr menar att det förflutna dessutom kan få berättelsens form för att stärka samhällets eller gruppens kollektiva berättelse.[128] Det förflutna används då inte för att orientera berättaren och

---

[124] Paul Ricoeur 2005 s. 163–177.

[125] David Carr 1986 s. 101–110, Hayden White 1987 s. 2.

[126] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 71.

[127] Donald E. Polkinghorne 2005 s. 7.

[128] David Carr 1986 171–173.

åhörarna i samtiden utan för att medvetet stärka kollektiva identiteter.[129] Det förflutna används i berättelsens form för ett medvetet syfte som pekar framåt. Att samtiden utmanar våra berättelser och snabbt kan ställa dem på ända resulterar ofta i praktisk användning av historien, det historiedidaktikerna kallar historiebruk. Förhållandet kan också vara det omvända, att ett historiebruk är så framgångsrikt att det ifrågasätter den stora sociala berättelsen och leder till en ny tolkning och flyttar ramarna för förståelsen av det förflutna. Historiebruk försiggår på många arenor och man ska inte tro att det är den vetenskapliga historieforskningen eller skolans historia som har störst genomslagskraft.[130] Politiker, filmer, romaner och debattörer brukar också historia. Bernard Eric Jensen har gjort en illustrativ figur över alla de olika arenor som förmedlar historia som påverkar vårt historiemedvetande och det är en omfattande figur.[131]

3:9 Att analysera de delade berättelserna

> Any story one may tell about anything is better understood by considering other possible ways in which it can be told.[132]
>
> Jerome Bruner 1987

Delade berättelser kan analyseras utifrån Ricoeurs mimesisbegrepp. Berättelser kan analyseras utifrån vad de väljer att berätta om ur de prenarrativa händelserna, mimesis ett. Vidare kan de analyseras utifrån vad de säger om berättaren eller det kollektiv hon verkar inom eller vilket syfte hon har. Den analysen börjar med att leta efter berättelsens sensmoral och tematik, det vill säga mimesis två. Den

---

[129] Jörn Rüsen 2004 s. 107.

[130] Klas-Göran Karlsson har gjort en typologi över olika historiebruk i *Historia som vapen*, Stockholm 1999, s. 57.

[131] Bernard Eric Jensen 2003 s. 88.

[132] Jerome Bruner 1987 s. 32.

fortsätter emellertid genom att försöka förstå berättaren i sitt kollektiva sammanhang, mimesis ett. Berättelser kan även analyseras utifrån hur de uppfattas och tas emot i en särskild grupp, tolkningen av berättelsen eller mimesis tre.

Har man narrativ kompetens kan man urskilja och tolka de berättelser som vägleder en i det ombytliga nuet.[133] Den narrativa kompetensen hjälper oss i mötet med berättelser och att välja vad vi ska tro och hur vi ska handla i moraliska spörsmål. Då måste vi ställa oss frågor om vilka giltiga aspekter som berättelserna utgår ifrån. Rüsen menar att det är fullt genomförbart att som analysredskap stycka upp narrationerna och kategorisera och jämföra dem.[134] Jag förstår det som att de historiska berättelserna inte ska uppfattas som subjektets egen egendom. De möts snarare på en arena där vissa är mer trovärdiga än andra. Den främsta förmågan för att avgöra detta är den kritiska eller argumentativa förmågan att analysera och kritisera berättelser. Det vetenskapliga bruket av historia gör detta ständigt och flyttar fram forskningen på det sättet. Genom att jämföra berättelser kan vi hitta sakförhållanden som få skulle bestrida om de fortfarande vill tas på allvar inom historikerskrået. Det finns en ram för vad vi kan acceptera för de berättelser som har sanningsanspråk och ramen konstrueras inom mimesis ett. Det är här vi kan förstå vad berättelsen säger om verkligheten så som vi uppfattar den.

Vill man analysera berättelsers olika perspektiv eller syftet bakom berättelser måste man dels kunna kontextualisera berättaren för att kunna förstå hur hon uppfattar det förflutna eller sin tillvaro, dels kunna avläsa berättelsens tematik och sensmoral. Berättelsens form är inte längre det enda att ta hänsyn till, utan det är också berättaren och hennes kontext vi vill komma åt i vår analys. En kontextualisering kan handla om att hitta motiv till en användning av historia eller bakomliggande känslor och uppfattningar hos den som berättar, faktorer som kan ge olika perspektiv på berättelsen. Det vi måste försöka förstå när vi kontextualiserar en berättare är ett kollektiv. Det är kollektivets berättelser vi kan se och tolka, inte den enskilda individens. För att ett samhälle ska kunna finnas måste ett

---

[133] Christer Karlegärd 1997 s. 151.

[134] Jörn Rüsen 2004 s. 156–158.

”vi” finnas och för att ett ”vi” ska finnas måste det finnas en kollektiv berättelse. Dess uppgift är att hålla ihop samhället eller gruppen.[135]

Det tredje och sista sättet att analysera delade berättelser handlar om att tolka hur de tas emot i ett visst sammanhang. Kollektiva berättelser fungerar när kulturen utgår från en liknande mimesis ett. Om berättelsen inte är självförklarande i sitt sammanhang och internaliseras direkt kan den stöta på olika hårt motstånd hos en mottagare. Detta kan leda till förkastande genom motberättelser eller förhandling genom att ställa frågor till berättaren.

Jag hittar ungefär samma progression när elever analyserar vad olika berättare väljer för prenarrativa händelser, mimesis ett, som när eleverna berättar för sig själva genom de inre berättelserna. Eleverna börjar med att beskriva sina slutsatser. Därefter förklarar de hur de kommit fram till sina slutsatser. Längst upp i progressionen kontextualiserar eleverna sina slutsatser i en större berättelse och visar hur berättelsen de analyserat passar in i den stora berättelsen eller utmanar den. Då frågar de sig, liksom Jerome Bruner efterlyser, om berättelsen, både den stora och den de analyserat, kan göras på ett annat sätt.

En progression kring att analysera användning av eller perspektiv på historia följer samma logik. Först och främst måste eleven beskriva en användning av eller ett perspektiv på historia. De måste identifiera användningen eller perspektivet för att kunna beskriva det. I en högre kvalitet ger eleverna en förklaring till hur eller varför historia används eller varför perspektivet förs fram. I den bästa kvaliteten avslutas analysen med en kontextualisering av den som berättat. En kontextualisering som kan fördjupa förklaringen och förståelsen av varför berättelsen har ett syfte eller perspektiv.

Kursplanen innehåller inga strävansmål som handlar om att eleverna ska analysera hur berättelser mottagits i olika sammanhang. En progression torde dock kunna utgå från Rüsens typologi över olika berättelser. Den som berättar traditionella berättelser är inte intresserad av berättelser som inte bekräftar deras egna. Den som

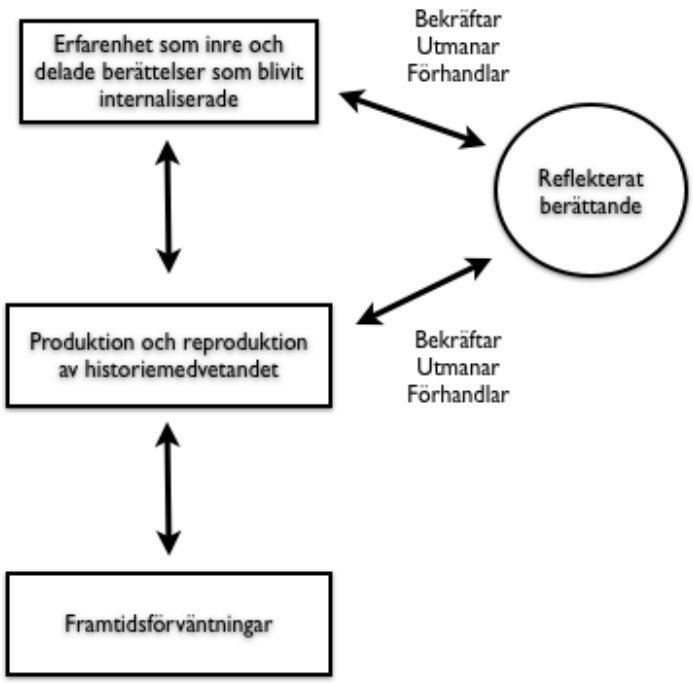
---

[135] David Carr 1986 s. 121–165.

berättar mönsterberättelser ser sig tvungen att bekräfta sina egna utgångspunkter. Den som berättar kritiska berättelser förkastar andra berättelser och den som berättar genetiska berättelser bemöter och intresserar sig för andras perspektiv. Jag utvecklar dessa tankar mer när jag analyserar uppgift sju.

3:10 Sambandet historiemedvetande och kursplan

Jag har tidigare redovisat Karlssons definition av historiemedvetande och Jeismanns kriterier för ett historiemedvetande, sambanden mellan historiemedvetande och berättelser och de tankar kring ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande som återfinns i kursplanen. Mot denna bakgrund lanserar jag nedan ett påstående om sambandet mellan historiemedvetande, berättelser och analytiskt tänkande som kommer att ligga till grund för de uppgifter som konstruerats till provet och den tillhörande bedömningsmatrisen. Mitt påstående lyder: Förmågan att kunna använda och förmedla ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande vilket orienterar eleverna i tid, där både dåtidens och samtidens samhälle och kultur tolkas genom erfarenhet av det förflutna och förväntningar på framtiden, innebär att de kan kommunicera egna reflekterade berättelser.



Figur 3:10:1

En historieundervisning som syftar till elever med kritiska och analytiska historiemedvetanden bör leda elevernas kunskapsarbete genom den högra cirkeln. Det innebär att eleverna medvetet söker svar på frågor. Dessa kan sedan bekräfta, utmana eller förhandla med de internaliserade berättelser eleven bär på, och deras orientering i nuet som är inriktad mot framtiden.

3:11 Sambandet historiemedvetande, kursplan och bedömning

För att elevers förmågor ska kunna bedömas i kvalitativa steg krävs att kriterierna ”på ett explicit sätt beskriver och avgränsar de kvaliteter som ska bedömas”.[136] Nuvarande kursplaner gör inte det. Det är anledningen till att den likvärdiga bedömningen har ansetts vara åsidosatt. Detta är huvudanledningen till reformen som leder till en ny läroplan hösten 2011, Lgr 11.[137] Svårförståeliga betygskriterier gäller även kursplanen i historia. Det har inneburit att jag har varit tvungen att använda strävansmål och mål att uppnå i kursplanen när jag har skapat bedömningsmatriser för provet. Det är också ett förfarande som styrdokumenten uttryckte att varje skola skulle göra genom att upprätta så kallade lokala arbetsplaner. Även det ett stort skäl till att likvärdigheten i bedömningen äventyrades.[138]

Genom att ha skärskådat sambandet mellan historiemedvetande och kursplanen via de narrativa teorierna har jag alltså inte bara hittat en utgångspunkt för att tolka kunskapsuppdragets fokus i strävansmålen och uppnåendemålen. Jag har också kunnat hitta en progression i de olika förmågor som uttrycks genom kursplanens strävansmål och uppnåendemål. Denna progression redovisas i två matriser, en för de inre berättelserna och en för de delade berättelserna. Förmågorna i matriserna utgår från strävansmålen men är omskrivna eftersom ett strävansmål kan innehålla flera förmågor. Jag har alltså brutit ut förmågor ur strävansmålen och renodlat dem för att kunna beskriva kunskapsprogressionen för dem.[139] Matriserna utgår i samtliga fall från kursplanens strävansmål. För alla uppgifter utom tre A och sju finns dessutom uppnåendemål som jag kunnat använda. För uppgifterna ett, två, tre B och fem finns i kursplanen både uppnåendemål samt betygskriterier för väl godkänt och mycket

---

[136] Bengt Selghed 2006 s. 70.

[137] SOU 2007:28 s. 127–131, 184–188, Per Eliasson 2009 s. 310.

[138] Jörgen Tholin 2006 s. 90–168.

[139] För ett fylligare resonemang kring hur dessa förmågor och strävansmålen hör ihop se Fredrik Alvén 2010.

väl godkänt som är användbara. För uppgifterna fyra och sex finns det inte användbara kriterier för mycket väl godkänt och dessa är istället skapade ur teorierna kring det narrativa historiemedvetandet.

Matrisen för de inre berättelserna, figur 3:11:1, innehåller kriterier kring strävansmål som handlar om att eleverna ska utveckla en förmåga att urskilja historiska utvecklingslinjer. Dessa kriterier tillhör uppgift ett. Matrisen utvecklar vidare kriterier för strävansmål som handlar om att eleverna ska utveckla en förståelse av historiska företeelsers samband. Dessa kriterier prövas genom uppgift två. Till sist finns i matrisen för de inre berättelserna kriterier för strävansmål som handlar om att eleverna ska förstå hur kulturarv och identitet hör ihop som ett sätt att förstå sig själv. Kriterierna beskriver progression för uppgift sex.

Matrisen som beskriver de delade berättelserna, figur 3:11:2, beskriver strävansmål som handlar om att eleverna ska utveckla en förmåga att bedöma källor och andra historiska framställningar. Denna progression bedöms genom uppgifterna tre A och fem. Matrisen beskriver vidare progression för strävansmål som handlar om att eleverna ska förstå att historiska händelser kan tolkas ur olika perspektiv. Denna förmåga bedöms genom uppgift tre B. Slutligen beskriver matrisen även kriterier för strävansmål som handlar om att eleverna ska förstå att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor. Eleverna bedöms på denna förmåga genom uppgift fyra.

Popham menar att syftet med kriterierelaterad bedömning är att möjliggöra tolkning av studerandes prestationer på prov i relation till en uppsättning väl definierade domäner inom en kompetens.[140] En domän i ett utvecklat historiemedvetande skulle kunna vara förmågan att resonera i termer av orsak och verkan. Denna förmåga delas sedan upp i ett antal kvalitativa stadier som kännetecknar novisens kunskap upp till och med expertens. När bedömaren bestämt sig för vad hon vill mäta hamnar hon alltså i frågan hur hon ska skilja på kvaliteter i samma förmåga. Då måste det handla om samma förmåga som bedöms i olika gradskillnader. Matriserna beskriver var sin kompetens, de inre och de yttre berättelserna och hur de används i ett kritiskt och analytiskt tänkande. Varje kompetens delas sedan in i ett antal

[140] Helena Korp 2003 s. 104.

förmågor som står beskrivna i den vinkelrätta stapeln längst till vänster. I denna framgår också vilken uppgift jag använt för att bedöma respektive förmåga hos eleverna. Varje förmåga beskrivs sedan i fyra kvalitativa steg. Dessa beskrivs från vänster till höger och börjar med en nivå som inte är godkänd till en som är mycket väl godkänt.

Tabell 3:11:1 Bedömningsmatris för de inre berättelserna

Förmågor som utvecklar de inre berättelserna	**Betyg** **Ej uppnått målen**	**Betyg** **Godkänt**	**Betyg** **Väl Godkänt**	**Betyg** **Mycket Väl Godkänt**
Då-nu-sedan-perspektiv **Uppgift 1**	Beskriver inga rimliga kopplingar mellan perspektiven	Beskriver någon rimlig koppling mellan perspektiven	Förklarar någon rimlig koppling som innebär förändring över tid.	+ Diskuterar framtiden utifrån kopplingarna
Kontinuitet och förändring **Orsak-verkan-processer** **Uppgift 2**	Beskriver inga förändringar eller likheter som har med frågan att göra	Beskriver någon förändring och/eller likhet som har med frågan att göra	Beskriver någon förändring och/eller likhet som har med frågan att göra Beskriver orsaker som kan förklara de förändringar och likheter som beskrivits	Beskriver någon förändring och/eller likhet som har med frågan att göra Förklarar orsakerna till dessa. Orsakerna kontextualiseras dessutom utifrån några olika utgångspunkter
Den lilla och den stora historien **Uppgift 6**	Beskriver inget samband mellan den egna livsvärlden och samhället	Beskriver något enkelt samband mellan den egna livsvärlden och samhället	Beskriver några samband mellan den egna livsvärlden och samhället, nära och mer svårupptäckta. Beskriver något kausalt förhållande	Förklarar några olika typer av samband mellan den egna livsvärlden och samhället, t. ex. politiska, ekonomiska och sociala. Beskriver några kausala förhållanden.

Tabell 3:11:2 Bedömningsmatris för de delade berättelserna

Förmågor som utvecklar analysen av delade berättelser	**Betyg** **Ej uppnått målen**	**Betyg** **Godkänd**	**Betyg** **Väl Godkänd**	**Betyg** **Mycket Väl Godkänd**
Dra slutsatser av historiska framställningar eller andra källor **Uppgift 3A**	Beskriver ingen rimlig slutsats	Beskriver någon rimlig slutsats	Förklarar någon rimlig slutsats	Förklarar några rimliga slutsatser t. ex. genom att sätta framställningarna eller källorna i sina historiska sammanhang och/eller genom att använda sina egna kunskaper om tiden som framställs
Förstå att historia tolkas utifrån olika perspektiv **Uppgift 3B**	Beskriver inga perspektiv som skiljer sig åt	Beskriver skillnader mellan olika perspektiv	Beskriver skillnader mellan olika perspektiv och ger någon förklaring till vad skillnaderna kan bero på	Beskriver flera skillnader mellan olika perspektiv och förklarar vad skillnaderna kan bero på genom att utgå från de olika sammanhang perspektiven uppkommit ur
Historisk empati **Uppgift 4**	Exempel på orimliga tolkningar eller inga tolkningar	Exempel på någon rimlig tolkning utifrån de historiska personernas kontext	Exempel och förklaringar på några olika rimliga tolkningar av de historiska personerna utifrån deras kontext	+ Tolkningarna ger också de historiska personerna olika sammanhang som påverkar dem
Historiebruk **Uppgift 5**	Beskriver inga rimliga förslag på hur historien används	Beskriver något rimligt förslag på hur historien används	Förklarar utifrån syfte varför historien används och hur den används	Förklarar utifrån några olika perspektiv hur och varför historien används

4 Metod

4:1 Datainsamling

4:1:1 Deltagande skolor

Min utgångspunkt var att urvalet av skolor skulle representera olika typer. Med olika typer tänkte jag mig skillnader i etniskt ursprung bland eleverna, utbildningsbakgrund hos föräldrarna samt skillnader i upptagningsområde när det gällde stad, sovstad och landsbygd. Dessa, samt elevernas kön, är de faktorer Skolverket tar upp som betydande faktorer för elevernas skolresultat.[141]

Totalt är representanter för 33 skolor tillfrågade om att vara med i undersökningen. När jag hade positivt besked från de sju skolor som deltar i undersökningen slutade jag att söka efter fler skolor. Det som saknas är en skola i staden med högpresterande elever, välutbildade föräldrar och etniskt svensk homogenitet.

Skola ett, tre och sex representerar högpresterande skolor, med liten andel elever med utländsk härkomst och föräldrar med hög utbildning. Skola fyra är en skola i storstad med hög andel elever med utländsk härkomst, föräldrar med låg utbildningsnivå och en hög in- och utflyttningsfrekvens. Skola två är en skola i stad. Föräldrarna har en tämligen hög utbildningsbakgrund och antalet elever med utländsk härkomst är något högre än den genomsnittliga för Sverige. Skola fem är en skola på landet med aktivt skolskjutssystem som hämtar eleverna från ett stort upptagningsområde. Skolan har väldigt få elever med utländsk härkomst och föräldrarna har en låg utbildningsbakgrund. Skola sju, slutligen, ligger utanför tätorten och präglas av att ha få

---

[141] Se tex Skolverkets databas Salsa som bygger på skolornas resultat med hänsyn taget till dessa bakgrundsfaktorer: http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90307&_dad=portal&_schema=PORTAL 110309.

elever med invandrarbakgrund och föräldrar med låg utbildningsbakgrund.

Tabell 4:1:1, statistik för läsåret 09/10[142]

Skola	Ant.prov	Bort-fall antal prov	Procentuell andel flickor	Procentuell andel elever med utländsk bakgrund	Procentuell andel elever med minst en förälder med efterymnasial utbildning
Skola 1	14	7	51%	7%	78%
Skola 2	76	0	49%	32%	60%
Skola 3	25	1	48%	6%	68%
Skola 4	19	4	55%	56%	51%
Skola 5	22	0	60%	8%	36%
Skola 6	19	0	50%	9%	61%
Skola 7	70	5	51%	6%	47%

4:1:2 Val av undervisningstema

Eftersom jag hade bestämt mig för att inte företrädesvis intervjua eleverna utan låta dem möta frågor och ett stoff som i samspel kunde tänkas aktivera deras historiemedvetande var jag tvungen att skapa något som närmast kan betraktas som ett undervisningstema. För att bestämma temats innehåll, migration till och från Sverige genom tiderna, hade jag stöd i både styrdokumenten för skolan samt teorier kring historiemedvetandet. I värdegrunden i läroplanen är det tydligt att främlingsfientlighet ska motarbetas och internationalisering och mångkultur främjas.[143] Under rubriken *Ämnets karaktär* i kursplanen i

[142] SIRIS: http://siris.skolverket.se/pls/portal/ris.elever_gr.rapport?p_ar=2009&p_lan_kod=12&p_kommun_kod=1281 020711.

[143] *Lpo 94*.

historia från år 2000 betonas det att migration är ett tema som ska behandlas i historieundervisningen.[144] Sammantaget torde det borga för att det är ett tema som inte är helt främmande för eleverna. Därmed var det också ett tema som utgjorde en bra utgångspunkt, eftersom jag skulle genomföra provet på ett antal olika skolor och inte visste vilka historiska händelser eller epoker eleverna fått undervisning om.

Det krävs empirisk erfarenhet, orientering och kontext för att ett historiemedvetande ska väckas, utmanas och utvecklas menar Rüsen. Principen om empirisk erfarenhet handlar om att historien ska finnas nära för att beröra människors egna upplevelser eller personliga minnen, orienteringen handlar om att alla tre tempus behandlas i ett sammanhang där nuet är ett konglomerat av de två andra, och kontexten, slutligen, är mötet med den stora historien, en historia som går utanför en själv och ens nära omgivning och gäller fler människor i både det förflutna och i samtiden.[145]

Hur hittar man då ämnen som kan tala till och beröra och aktivera om inte alla så i alla fall flera elevers historiemedvetande? Man måste leta efter ämnen som engagerar och väcker känslor idag. Med Rüsens begreppsapparat: Vad tillhör den empiriska erfarenheten hos ungdomar idag? Min tanke med ett migrationstema, förutom att det stämmer väl med styrdokumentens intentioner, är att det borde vara ett tema som berör de allra flesta ungdomar. Migration är en process som för de allra flesta finns i deras omedelbara närhet och om inte så åtminstone i mediala och kulturella uttryck runt omkring dem. Genom att välja ett tema som migration nådde jag både elevernas egen värld, den lilla historien, och den större historien som utspelar sig på en nationell och global arena. Dessutom inbjuder det till ett tempusöverskridande sammanhang eftersom migrationsprocesserna har en tydlig historia bakåt och med all säkerhet kommer att påverka vår framtid.

Migrationstemat tar avstamp i både styrdokument och Rüsens antaganden om historiemedvetande samt i eleverna själva.

---

[144] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[145] Jörn Rüsen 1988 s. 24.

4:1:3 Konstruktion av bakgrundsmaterialet

Jag sammanställde ett texthäfte med tillhörande lärarhäfte kring Sveriges migration från vikingatid fram till idag. Att det skulle vara en objektiv och neutral text vore förmätet av mig att hävda. Min utgångspunkt var trots allt att stoffet inte i sig själv skulle dra slutsatser, komma med värderingar eller avgöra vad som kan sägas vara orsaker och konsekvenser i historien. Rüsen menar att det är av största vikt att historiska texter inte är färdigtolkade om eleverna ska utveckla ett historiemedvetande som självt är tolkande.[146] Men redan i mitt urval av historiska fakta har jag givetvis gjort en egen analys av vad som är adekvat att ha med i berättelsen om Sveriges migration.

4:1:4 Provkonstruktion

Det var viktigt att eleverna skulle känna att provet räknades in i deras betyg och att de därmed tog provsituationen på allvar. Lärarna gick ut med informationen att provet var underlag för deras betygsättning. Undantaget från betygsättning är fråga sju som det inte finns något strävansmål eller uppnåendemål i kursplanen för. Däremot kan uppgiften bedömas med hjälp av läroplanen och strävansmålen i den. Bedömningskriterier för uppgift sju finns dock inte med i bedömningsmatriserna. Detta för att inte explicit avkräva eleverna förmågor vilka inte uttryckligen finns med i den kursplan de arbetat utifrån.

Att hela undervisningstemat avslutades med ett prov hade flera anledningar. Prov som mätinstrument av elevers kunskaper har under lång tid varit eftersatt i både den pedagogiska forskningen och det offentliga samtalet kring skola. I detta samtal talas om att bedöma process och inte produkt, att det finns andra och bättre bedömningstillfällen än provskrivningar och att lärarna måste hitta examinationsformer som tar tillvara de olika elevernas förmågor eller individuella begåvningar. Det har också framförts tankar om att prov bidrar till hämmande prestationsångest för många elever.[147] Jag

---

[146] Jörn Rüsen 1988 s. 39.

[147] Forskningen om bedömningens potential som kunskapsutvecklande i skolan är stor och intensiv. I Sverige har bedömningen debatterats av bland andra: Helena Korp, Christian Lundahl, Per Måhl, Anders Jönsson och

sympatiserar med flera av dessa ståndpunkter. Skälen att trotsa denna tunga kritik mot prov är tre:

- Prov är fortfarande den vanligaste examinationsformen i historia i skolan och det underlag som lärare använder sig mest av för att bedöma elevernas kunskap och för att sätta betyg. Det borde därmed vara den metod som tydligast gör en situation seriös för eleverna det vill säga att de försöker prestera så bra som möjligt. Dessutom borde det vara en examinationsform som är bekant för dem.[148]
- Jag önskade ett statistiskt underlag för att kunna avgöra huruvida elevernas svar skiljer sig åt i kollektiva kluster, eller om skillnaderna är rent individuella. Då passade en form där jag kunde genomföra ett prov i en klass på ca tre timmar och få tillgång till ungefär tjugo elevsvar. Jag fick på det sättet in ett större antal svar som kunde analyseras och kategoriseras.
- Provformen har också inneburit att jag har kunnat delta och vara med ute på skolorna när proven har genomförts. Det innebär att jag vet hur länge eleverna skrivit, vilken hjälp de haft och vilka frågor de har ställt.

Den viktigaste utgångspunkten när jag konstruerade uppgifterna för provet var att akta mig för att själv bestämma vilket innehåll svaret skulle ha för att det skulle bedömas som rätt. Sådana uppgifter visar varken elevernas analytiska förmåga eller mer än två kvalitativa skillnader: rätt eller fel. Att bedöma svar som endast rätt eller fel har inget med ett utvecklande av historiemedvetande att göra. Jag var ute efter svar där elevernas resonemang framgick. Det kan också bli svårt att göra frågor som vill ha rätta svar i den heterogena kultur vi utgår

---

Lars Lindström. Prov är ingen prioriterad examinationsform i det här samtalet. Howard Gardners teorier om olika intelligenser har också inneburit att man i skolan försöker hitta examinationsformer som passar olika intelligenser. Det skriftliga provet står sig här slätt.

[148] Maj Törnvall 2002 s. 153, Myndigheten för skolutveckling 2008:11 s. 57, Skolverket 1998, s. 48–52, Häften för didaktiska studier 10 s.13–14.

från att Sveriges klassrum bär idag. Följande flervalsfråga, som fanns med i ett amerikanskt examenstest i historia, kan bilda exempel:[149]

Which peninsula has been the scene of ethnic cleansing?

A Iberian
B Balkan
C Italian
D Scandinavian
E Yucatán

Bedömningsreliabiliteten måste hämmas av att en elev kan ringa in vilket alternativ som helst och argumentera för sitt val. Vilken historisk berättelse som ligger eleven närmast om hjärtat avgör vilket alternativ som känns mest relevant för henne. På Iberiska halvön förföljdes den judiska befolkningen när de kristna hade trängt tillbaka morerna. På 1990-talet var Balkanhalvön skådeplats för etnisk rensning i ett blodigt inbördeskrig. Under åren 1943–1944 besattes norra Italien av tyska trupper som bistod Mussolini mot de allierade och befolkningen utsattes för etnisk rensning. Redan dessförinnan hade judar deporterats från Italien till Tyskland. I Skandinavien skulle kanske samerna hävda att de förföljts och utsatts för etnisk rensning när staten sanktionerade flytt av deras boplatser långt in på 1900-talet. På Yucatánhalvön for de spanska conquistadorerna fram på ett brutalt sätt mot urbefolkningen som kanske inte kallas etnisk rensning, men där konsekvenserna var lika de mest förödande etniska rensningar historien skådat. Provkonstruktörens egen berättelse har satt ramarna när han velat göra en enkelrättad och reliabel fråga, men den efterfrågar något komplext och svårrättat, nämligen elevernas identitet. Det rätta svaret var enligt provkonstruktören Balkan. Exemplet visar hur svårt det är att faktiskt ställa frågor om rätt eller fel om vi menar allvar med att vi är intresserade av hur eleverna tänker historia.

---

[149] Alexander Maxwell 2010 s. 237.

Caroline Gipps, professor i pedagogik, skriver att bra kvalitativ bedömning förutsätter bra kvalitativa uppgifter som engagerar eleverna, annars blir de inte bedömda rättvist.[150] Redan 1987 hade pedagogprofessorn James Popham kommit med kriterier för bra test, menar Gipps. Tre viktiga kriterier är enligt Popham att:

- frågorna måste utgå från kriterier så att eleverna vet vad som kommer att testas;
- det är autentiska förmågor och färdigheter som testas, inte isolerade innehållsfrågor;
- uppgifterna innehåller progression så att alla kan börja med samma uppgift.[151]

Ett betygssystem som handlar om måluppnående innebär att skolan ska arbeta för att alla elever utvecklar sin kunskap mot målen. Det innebär en ärlighet kring uppgifter och bedömningsfrågor. Eleverna ska ha tillgång till vad det är som kommer att bedömas, det vill säga vad som skiljer ett bra svar från ett sämre. Detta svarar mot Pophams första kriterium.

Att bedöma autentiska förmågor och färdigheter handlar om att eleverna ska tillämpa sin kunskap i en situation. Ska man bli bättre på att skriva noveller får man skriva en novell som bedöms och inte göra ett prov om hur en bra novell är uppbyggd.[152] Det har varit min ambition att konstruera frågor som efterfrågar elevernas verkliga förmågor. Det har gjort att frågorna är väldigt öppna och egentligen inte fungerar utan att eleverna får ta del av bedömningsmatriserna. Det blir kriterierna som vägleder eleverna när de svarar på frågorna. Det finns emellertid ytterligare problem med att betygsätta berättelser. Rüsen menar att det är en mental operation av historiemedvetandet som sätter ihop orienterande berättelser.[153] Det innebär att elevens förmåga kan bedömas utifrån formen på den berättelse som eleven

---

[150] Caroline Gipps 1994 s. 102.
[151] Caroline Gipps 1994 s. 32, 81.
[152] Helena Korp 2003 s. 93–99.
[153] Jörn Rüsen 2006 s. 10.

författat vilket avgör om det är en traditionell berättelse eller något annat i Rüsens typologi. Förmågan kan också bedömas utifrån den kognitiva process som eleven använder när hon skapar berättelsen. En till sin form kritisk berättelse kan vara erfaren som en traditionell berättelse och komma ur det ontogenetiska historiemedvetandet, det vill säga att eleven övertagit en färdig berättelse utan att ha genomfört en självständig analys. Ett samhälle kan bära kollektiva berättelser på genetisk nivå, men om de inte bearbetas mentalt tillhör de det ontogenetiska historiemedvetandet, och blir en läpparnas bekännelse i en kunskapssituation som vill bedöma processen hos elevens tänkande och inte formen på berättelsen. En elev som upprepar en (god) läroboksberättelse visar med andra ord inte på ett utvecklat historiemedvetande. David Rosenlund har visat hur lärare ofta ber elever att rekapitulera analyser och reflektioner som finns i läroboken. De betygsätter återgivandet med höga betyg eftersom de anser att eleverna då visar analytiska förmågor.[154] Vi kan inte bedöma vad som händer i huvudet på eleverna. Det vi kan göra är att ställa utmanande frågor som inte har självklara svar. Då kan vi hoppas att det är elevernas egna berättelser vi får ta del av. Fler faror hotar en provkonstruktör. Den amerikanske psykologen Samuel Messick menar att uppgifter kan misslyckas på två sätt. Uppgifter som lider av *construct underrepresentation* tvingar inte eleverna att använda de förmågor som ska bedömas. Även *construct-irrelevant variance* är ett problem när man skapar uppgifter. Då måste eleverna använda förmågor som inte bedöms för att lösa uppgiften. Det handlar om förmågor som eleven kanske inte har och därför misslyckas, till exempel mekanisk läsförmåga.[155] Därför har materialet funnits inläst och elever som behövt det har suttit vid datorer när de svarat på frågorna. Detta svarar mot Pophams andra kriterium.

Att alla elever ska arbeta med samma frågor handlar om att de ska utveckla förmågor. Det går då inte att tänka att elever som inte kommit lika långt i utvecklingen får möta andra frågor än de som kommit längre. Vill man bedöma förmågor måste man kunna utgå från

---

[154] David Rosenlund 2010 s. 199–209.

[155] Samuel Messick 1995 s. 741–749.

samma uppgifter eftersom det är förmågan som ska bedömas och inte antalet rätt på en fråga. Detta svarar mot Pophams tredje kriterium.

Historiedidaktikern Arja Virta sammanfattade den kognitiva inlärningsforskningens krav på bedömningen 1997. Bedömningen ska bedöma uttryck för elevens förmåga att använda kunskaper, tillämpa dem, argumentera och lösa problem utifrån dem istället för att ”evaluera det deklarativa faktainnehållet”.[156]

4:1:5 Enkät

Varje elev som genomförde provet fyllde i en enkät tillsammans med vårdnadshavare. Den innehöll information om undersökningen. Den efterfrågade dessutom elevernas kön, etnicitet, föräldrars utbildningsbakgrund, vilken typ av svenska de läst samt betyg i svenska. Elever som räknats som elever med annat etniskt ursprung än svenskt är elever födda utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (undantaget adopterade elever). Föräldrarnas utbildningsbakgrund kommer i det statistiska materialet skilja mellan de elever som har vårdnadshavare där någon eller båda har högskole- eller universitetsutbildning och de elever som har vårdnadshavare där inte någon har utbildning vid universitet eller högskola.

4:1:6 Genomförande

När ledningen och lärarna vid en skola hade tackat ja till att medverka i undersökningen åkte jag ut och presenterade materialet för lärarna och planerade undervisningen med dem. Vid något tillfälle tog det ett par tillfällen att hinna med allt detta. Eleverna fick arbeta med bakgrundsmaterialet sju till tio lektioner innan provskrivningen. Alla elever hade också som läxa att läsa igenom texthäftet hemma och ställa frågor till lärarna kring sådant de inte förstod. Materialet fanns inläst på ljudfiler som delades ut till elever med lässvårigheter. Det fanns dessutom instuderingsfrågor och uppgifter till häftet som de kunde arbeta med.[157]

---

[156] Arja Virta 1997 s. 175.

[157] Materialet finns hos författaren.

Jag var den som instruerade och var med i klassrummen när proven genomfördes. Jag läste upp frågorna och frågade om eleverna förstått. När vi hade läst en fråga såg vi på bedömningskriterierna i matriserna och gick igenom dem tillsammans. För att ytterligare betona att det var elevernas förmåga som skulle testas hade de tillgång till texthäften och läroböcker när de skrev sina prov. Provet tog cirka tre timmar att genomföra, och endast ett fåtal, färre än fem av samtliga elever, tyckte att de inte var klara när de lämnade in sina prov. En handfull elever hade med sig det inlästa materialet och dessa skrev sina svar på datorer. Ingen elev antog erbjudandet att göra provet muntligt med mig. Förmodligen är motståndet att sätta sig med en främling i en bedömningssituation stort för en ung människa.

4:1:7 Samtal och fokusgrupper

Efter att jag samlat in proven och rättat och bedömt 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 var skola två. I klass tre på skola två har jag efter att provet genomförts samtalat med eleverna. Hälften av samtalen har uppehållit sig kring uppgift ett, då-nu-sedan-frågan, och hälften kring uppgift sju, scenariofrågan. Det var de två mest öppna och komplexa frågorna, visade det sig i bedömningen av provsvaren. Detta gjorde jag dels för att se om avvikelsen mellan det eleverna skrev och det jag som bedömare uppfattade var stor, dels för att se om eleverna utvecklade sina svar på något sätt när de fick samtala med mig. Jag misstänkte att en del elevers budskap och tankar skulle gömma sig i problem att uttrycka sig skriftligt. Alla samtal spelades in på ljudfiler.[158]

Ett utvecklat historiemedvetande 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 kring sina perspektiv på dåtiden och förväntningar på framtiden. Ett sådant historiemedvetande möjliggör kommunikation mellan olika personer. Ett utvecklat historiemedvetande är därmed på ett sätt att närmast betrakta som ett pluralistiskt medvetande. Mot denna bakgrund är det märkligt att så få studier med intresse för historiemedvetande har

[158] Ljudfilerna finns hos författaren.

använt sig av fokusgrupper. När jag hade samtalat med eleverna en och en fick de sätta sig i grupper och tillsammans gå igenom sina svar på den uppgift de blivit intervjuade kring. Varje elev läste upp sitt svar och sedan fick de andra ställa frågor och komma med tips om hur de tyckte att svaret kunde förbättras. Jag försökte att ta så liten plats som möjligt i de här samtalen för att se hur eleverna bemötte varandras svar eller berättelser, om de förstod dem, eller reagerade på något de andra sa. Jag ville alltså inte lägga orden i munnen på eleverna eller ge dem vägledning om vad de förväntades svara. Det intressanta var vilka argument de använde när de skulle möta och bemöta sina kamrater.

Att arbeta med fokusgrupper är också ett sätt att ge ungdomar en trygghet de inte riktigt känner med en okänd vuxen som kommer utifrån skolan och på något sätt ska bedöma det de säger. I en grupp de kände sig trygga i kunde jag ta ett steg tillbaka och mer iaktta samtalet som pågick mellan eleverna. Gruppsamtalen filmades så att jag hade möjlighet att både höra och se elevernas reaktioner efteråt.[159]

4:2 Dataanalys

4:2:1 Kvantitativ analys av elevernas berättelser

Den kvantitativa empirin består av kodade elevsvar från det genomförda provet. Noll motsvarade ej godkänt, ett motsvarade godkänt, två motsvarade väl godkänt och tre motsvarade mycket väl godkänt. De kodade elevsvaren relaterades till enkäten och dess uppgifter om varje elev. Jag har letat samband mellan bakgrundsfaktorer och resultat. Då har jag använt en Chi^2-analys. När man analyser data svarar p-värdet på hur stor är risken att skillnaden beror på slumpen. Ofta anses i samhällsvetenskapliga tillämpningar ett p-värde större än 0.05 betyda att skillnaden inte är signifikant. Desto mindre p-värde, desto mindre risk är det att skillnaden beror på slumpen, och desto mer kan man lita på sina slutsatser. Har värdet

[159] Filmerna finns hos författaren.

varit 0,05 eller under det har jag tolkat det som att det finns ett samband mellan de två variablerna.[160]

4:2:2 Sambedömning

För att kunna diskutera reliabiliteten i mina kategoriseringar har jag använt mig av två medbedömare som helt oberoende av varandra har analyserat och kategoriserat tio procent av de genomförda proven med hjälp av matriserna.[161] Den ena medbedömaren är en SO 4–9 lärare med tolv års arbetserfarenhet på högstadiet i SO-ämnena. Den andre medbedömaren är gymnasielärare i historia och samhällskunskap och har en tioårig arbetslivserfarenhet på gymnasieskolor. De tio procent av proven som har sambedömts valdes ut genom slumpvalsfunktionen i SPSS. Överensstämmelsen mellan bedömarna redovisas enligt Spearmans rangkorrelationskoefficient. Korrelationskoefficienterna kan variera mellan –1 och 1 där 0 betyder att det inte finns något samband och +1 eller -1 att det finns ett perfekt positivt respektive negativt samband. Spearmans rangkorrelation är baserad på mätvärdenas inbördes rangordning i den variabel som studeras. Ett resultat som ligger nära +1 är alltså positivt i sambedömningstester och innebär att bedömarna i stor utsträckning bedömer likadant.[162] Ett värde kring 0,7 och däröver anses vara en mycket god överensstämmelse.[163] I undersökningen kommenteras inte resultat om det inte blir under 0,6.

---

[160] Eva Eggeby & Johan Söderberg 1999 s. 102–105.

[161] Dessa är: 2:1:22, 2.2.4, 2.3.7, 2.3.20, 2.3.23, 2.3.27, 3.1.1, 3.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 6.1.8, 6.1.9, 7.1.4, 7.1.10, 7.2.12, 7.2.14, 7.3.7, 7.4.7, 7.4.8 samt 7.4.1.

[162] Eva Eggeby & Johan Söderberg 1999 s. 110–113, Johan Olav Undheim 1988 s. 102–103.

[163] Steven E. Stemler 2004.

4:2:3 Kvalitativ analys av elevernas berättelser

När jag hade läst ett provsvar bedömde jag det med hjälp av bedömningsmatriserna. Kriterierna har en relativt öppen struktur och handlar inte om att eleven har svarat med rätt eller fel innehåll eller har med ett i förväg tänkt svar. Däremot är det kvaliteter som efterfrågas. Det innebär att svar som kategoriseras som en viss nivå kan innebära olika sätt att använda historia när de ska lösas. Godkända betyg behöver alltså inte betyda att eleverna gett innehållsligt likartade svar. När jag har tolkat ett svar på en uppgift har jag alltså dels bestämt vilken kvalitet svaret har utifrån uppgiftsmatrisen, dels försökt tolka hur eleven har resonerat och tänkt kring historia. Detta har inneburit att jag, med Paul Ricoeurs ord, har utsatt mig för texten. Han menar att man bör försöka göra ett antal möjliga tolkningar av en text.[164] Begränsningarna är att det finns narrativa ramverk som är omöjliga för mig att tolka. Detta är viktigt att ha i tanke när man behandlar texter i Ricoeurs anda. Han menar att validering snarare handlar om sannolikhetsbedömningar än om verifikation. Då blir min argumentation istället av avgörande betydelse.[165] Tolkningen bör vidare vara omfattande, det vill säga ingå på ett naturligt sätt i helheten. Den bör kännetecknas av lämplighet, vilket betyder att frågorna bör resas ur materialet man arbetar med och inte ur författaren.[166]

4:3 Forskningsetik

Vetenskapsrådet har formulerat fyra principer gällande etik och forskning i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.[167] Jag har förhållit mig till dessa krav. Både lärare och elever fick information om projektet, vad det skulle leda till och

---

[164] Paul Ricoeur 1993 s. 155.

[165] Paul Ricoeur 1981 s. 213.

[166] Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008 s. 203.

[167] Vetenskapsrådet 2002.

vilken deras roll var. På enkäten som eleverna skulle fylla i tillsammans med huvudmannen framgår det dessutom att det är frivilligt att delta, att man kan avbryta sin medverkan när man vill, vilket lärosäte som är ansvarigt och kontaktuppgifter till mig. Om eleverna lämnade ifylld enkät deltog de också i studien. De allra flesta fyllde i och lämnade in enkäten. Eleverna är anonyma, eftersom jag inte känner dem och endast har en kod som sätter samman ett prov med bakgrundsinformationen. Lärarna har inte fått ta del av bakgrundsinformationen eftersom jag samlat in enkäterna i samband med provskrivningen. Läraren har däremot haft tillgång till elevkoderna och vilka elever de symboliserar, därmed har de kunnat härleda prov till respektive elev, vilket inneburit att de kunnat sätta betyg på proven.

4:4 Disposition i de empiriska kapitlen

Nu följer sju empiriska kapitel. Varje kapitel avhandlar en av provets sju uppgifter. Dessa kapitel kommer alla att följa samma disposition. Kapitlet inleds med förklaringar kring uppgiftskonstruktionen. Därefter följer ett kort avsnitt kring de statistiska resultaten för att följas av ett längre avsnitt där elevsvaren analyseras kvalitativt. Sist i varje empiriskt kapitel relaterar jag mina resultat till annan forskning vilken behandlat samma historiska förmåga hos elever.

5 Då-nu-sedan. Uppgift 1

5:1 Uppgiftskonstruktion

För att utvecklas mot strävansmålen i kursplanen ska eleverna erövra en förmåga som handlar om att kunna se samband i händelser i ett temporalt perspektiv, alltså då, nu och sedan. För att kunna bedöma denna förmåga skulle eleverna på uppgift ett välja ut en migrationsgrupp och förklara hur gruppen påverkat vårt samhälle när den kom, hur den påverkar idag och hur den kan tänkas påverka in i framtiden. För att lösa uppgiften måste eleven organisera en serie relaterade händelser till ett helt som berättar mer än de enskilda delarna, hon måste hitta en tematik. Det måste också finnas en logik i hur delarna i berättelsen håller ihop, och det är tematiken som håller ihop dem. Det blir därmed centralt vad eleverna väljer för händelser för att förklara sin tematik genom de temporala processerna.[168]

Att formulera uppgifter är alltid vanskligt och elever som missuppfattar frågan kommer alltid att finnas. I de samtal jag haft med eleverna har det därför varit en stående punkt att fråga hur de har uppfattat frågan. Bland de elva elever jag samtalat med kring uppgift ett är det endast en som har missuppfattat frågan.[169] De andra tio eleverna har med hjälp av begreppet historisk betydelse och uppgiftens konstruktion förstått att det handlar om att hitta något som är angeläget för oss idag och som kan förklaras med hjälp av det förflutna och hjälpa oss att ställa hypoteser om framtiden.[170] Därmed inte sagt att de flesta elever har klarat uppgiften.

---

[168] Provet ligger som bilaga 1.

[169] Intervju 2:3:2.

[170] 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.

Fem av de elva eleverna gör i samtalet djupa analyser av begreppet historisk betydelse, där de menar att något som har historisk betydelse är viktigt för oss idag.[171] Så här svarar en elev på frågan om hur han uppfattar begreppet historisk betydelse:

> — Att det har hänt något historiskt och att det har något med framtiden att göra.
> — Framtiden också?
> — Ja.
> — Okej. Hur menar du då?
> — Det kanske har hänt något som andra världskriget, och som har påverkat det liv vi lever idag.
> — Och hur har andra världskriget påverkat oss då?
> — Till exempel att det inte är förföljelse längre som det var då. Nu så är folk mer så, jämlikheten är större än innan. Och folk ser mer på varandra som människor än värderar oss som bättre än andra.[172]

Det finns förvisso mycket förföljelse och elände kvar i världen efter andra världskriget. Jag menar trots det att den här eleven är något på spåren eftersom minnet av andra världskriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet är något som lever kvar i den allmänna debatten idag. Erfarenheten från perioden 1939–1945 styr våra värderingar och fungerar som en slags moralisk referensram när vi bedömer nya brott mot mänskligheten. Andra av de intervjuade eleverna menade att något som har historisk betydelse ”har påverkat samhället mycket… det vi lever i idag och då”[173] att ”det har något med framtiden att göra… och påverkar det liv vi lever idag”[174] eller att det är ”någonting i historien som har betydelse för nuet”.[175] Sammantaget bedömer jag det som att eleverna har förstått vad uppgiften gick ut på.

---

[171] Se intervju: 2.3.2, 2.3.5, 2.3.11, 2.3.14, 2.3.25.
[172] Se intervju 2.3.11.
[173] Se intervju 2.3.5.
[174] Se intervju 2.3.11.
[175] Se intervju 2.3.14.

I uppgiften ingick också att reflektera kring hur påverkan skulle kunna se ut i framtiden. Perspektivet var kort, endast 20 år. Tanken var att eleverna inte skulle hamna i fabulerande framtidsvisioner som handlade om rena fantasier. Det som undersöktes var analytiskt resonerande för att försöka förutse vad som kan leva kvar av en historisk händelse eller process en bit in i framtiden.

I bedömningsmatrisen för de inre berättelserna går kvalitetsstegen för uppgiften från en beskriven koppling mellan de temporala kategorierna som bedöms som rimlig, via en förklarad koppling till ett svar som både förklarar och utifrån sina kopplingar diskuterar ett eller flera olika framtida scenarier. Kriterierna tangerar alltså den uppdelning från beskrivande annaler, via förklarande krönikor till kontextualiserande och tydligt förklarande berättelser som de narrativa teorierna lyfter som grundläggande för en berättelse.

5:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är god för uppgift ett.

Tabell 5:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 1	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,901	0,889
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,901	1,000	0,788
Sambedömare två, grundskolelärare	0,889	0,788	1,000

En stor del av eleverna lyckas inte få godkänt på uppgiften. Endast 20 procent har fått högre bedömning än godkänt.

Tabell 5:2:2

Resultat uppgift 1	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	97	39,6
Godkända	99	40,4
Väl Godkända	31	12,7
Mycket Väl Godkända	18	7,3
Total	245	100

5:3 Analys av elevsvar

Bedömningskriterierna i uppgiftsmatrisen innebär att godkända svar kan innehålla enkla och närmast självklara kausaliteter mellan de olika temporala kategorierna. Ett vanligt sådant svar är de elever som väljer att följa Hansans påverkan framåt och fokuserar på att denna organisation utvecklade handeln en gång tiden. Med handeln kom nya ord in i svenskan som har med just handel att göra, ord som mynt, handel och betala. Eleverna konstaterar också att de orden med all sannolikhet kommer att finnas kvar i språket även om 20 år. Andra liknande resonemang kan handla om att det finns 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 är populär mat i Sverige idag och säkert kommer att vara det i framtiden också. Svaren är inte fel utifrån bedömningskriterierna i matrisen, men tycks inte heller öppna för vidare reflektion eller försök till förklaringar. 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 det tempus där förklaringen eller intresset finns och dessa svar utgår från artefakter som mat, byggnader och ord.[176]

Den här typen av svar är av beskrivande karaktär och har tilldelats betyget godkänt. Om nu historiemedvetande handlar om att skapa orientering och mening i den egna tillvaron är detta kanske inte den typ av reflektioner man tänker sig i första hand. Samtidigt kan givetvis dessa perspektiv skapa mening kring frågor om vardagliga fenomen. En skarp analys hade däremot kunnat följa dessa artefakter genom historien och avslöjat maktförhållanden där vissa ord eller maträtter bevaras, medan andra konkurreras ut. Då ingår artefakterna i en analys som ger dem mening och värde och är då inte längre indifferenta.

I en del elevsvar framgår det att sensmoralen i berättelsen inte räcker för att skapa en tematik som kan göra en diskussion om framtiden intressant. Så här skriver en elev om hur den stora svenska emigrationen påverkar nutiden:

> 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.[177]

Andra svar som också visar en påverkanskedja handlar mer om frågor kring hur människor väljer att leva och vara mot varandra:

> 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

---

[176] Artefakter i den meningen att de utan användning eller tolkning i en kontext är neutrala ting.

[177] Prov 2:2:19 uppgift 1.

> 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.
>
> 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 samhället och då riskerar vi att agg 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.[178]

Den här typen av reflektion och resonerande utgår från en helt annan typ av sensmoral. Svaret rör sig över tid för att visa en tematik kring social och etnisk stigma hos den judiska befolkningen i Sverige, dess orsaker och konsekvenser. Svaret innehåller flera betydande kvaliteter. Genom berättelsen löper en sensmoral om att de man inte umgås med, eller som lever åtskiljda, är lättare att förakta och baktala. För att visa detta använder eleven sin tematik genom de olika temporala kategorierna. När hon gör det visar hon samtidigt vad i den historiska kontexten som förändras. Från en lagenlig polarisering 1782 till en känsla av stigma bland en del i den grupp som länge varit stigmatiserad, till ett resonemang om hur det kan bli i framtiden om konflikten i Israel tilltar. Sättet att resonera påminner om det Jörn Rüsen kallar den genetiska berättelsen, en berättelse som innehåller både det som är kontinuerligt i historien och det som förändras.[179]

---

[178] Prov 2:1:13 uppgift 1.

[179] Jörn Rüsen 2004 s. 69–70.

Tolkningen att det är elevens genuina historiemedvetande som talar till oss stärks av det faktum att hon börjar tala om ett ”vi” när hennes berättelse börjar behandla nutiden. Det ”vi” hon tilltalar inkluderar inte den judiska befolkningen i Sverige, och hon gör sig alltså implicit skyldig till det ”vi–och–dem–tänkande” hon själv så starkt varnar oss 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.[180] Identitetsskapandet är en berättelse om vilka vi är, kollektivt eller som enskilda individer, där de tre temporala kategorierna ofta används. När historiemedvetandet letar sig bakåt i tiden kommer identitetsprocesserna att använda både historiska händelser eller fakta tillsammans med normativa utgångspunkter.[181] Detta blir tydligt hos eleven som använder sig av historiska processer som förklarar den disharmoni som finns för den judiska befolkningen i Sverige även idag. Denna disharmoni är den Aristoteliska peripeteian i berättelsen som utmanar det normativt riktiga.[182] Men det finns en lösning: Sverige är ett land som släpper in flyktingar, i det här fallet återvändande judar från Israel, och när det händer gäller det att integrera dem snabbt. Det har historien lärt oss. Ytterligare ett uttalande i elevsvaret som tyder dels på att det är ett tydligt historiemedvetande som uttrycks och dels pekar på hur komplext och motsägelsefullt ett historiemedvetande kan vara, 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. Det är snarare en antisemitisk traditionell berättelse om juden som penningstinn och intelligent, som här får plats i elevens genetiska berättelse om judarnas svåra situation. Trots det fördomsfulla uttalandet har jag valt att ge svaret i sin helhet mycket väl godkänt. Det börjar med en frågeställning i nuet som sedan följs bakåt och framåt. I svaret finns socialt stigma som tematik vilket håller ihop resonemanget genom de olika temporala kategorierna. I svaret förklaras och förstärks tematiken med ord och uttryck som ”det är…,

---

[180] Chris Lorenz 2004 s. 28–33.

[181] Se både Jörn Rüsen och Chris Lorenz 2004.

[182] Jerome Bruner 2003 s. 6.

kanske för att…, vi får därför…, eftersom …”. När svaret kommer till framtiden börjar istället en diskussion som uttrycks genom ord och uttryck som ”om…, kan då…, risk finns…, skulle många…”. Det är ord och uttryck som tydligt håller ihop tematiken genom de temporala kategorierna.

Andra elever som resonerar kring sociala situationer eller kulturella processer på en hög nivå tar bland annat upp framväxten av religionsfrihet och vad det betyder för invandringen 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 väljer att ta upp sociala situationer eller kulturella processer jämfört med dem som väljer att följa artefakter genom de temporala kategorierna då, nu och sedan, är att de har framtidsscenarier som kan ändra sig och som det blir intressant att diskutera. De har vidare det gemensamt att de väljer att diskutera utifrån en sensmoral som gäller allmänmänskliga fenomen som rasism, hat, utanförskap och så vidare. Dessa svar är öppna inför förändringar, medan svaren som handlar om maträtter, ord eller byggnader är statiska in i framtiden. Dessa ämnesval tycks inte ge eleverna samma potential att diskutera framtiden.

Nu är valet av problemområde eller moralisk utgångspunkt ingen självklar biljett till kvalitativt höga svar. Följande elevsvar behandlar verkligen en tematik kring sociala processer och verkar utgå mycket från egna erfarenheter och autentiska frågeställningar i resonemangen. Trots det når inte svaret upp till någon högre nivå eftersom förklaringarna uteblir. Eleven väljer 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 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.[183]

Det här är ett svårbedömt svar av flera anledningar. Svaret innehåller inga förklaringar, men som läsare gör man lätt inferenser och förklarar för sig själv. Att vi har fler buss- och taxichaufförer kan bero på att välutbildade invandrare inte får andra arbeten i ett Sverige med en svårupptäckt strukturalistisk etnisk diskriminering. Men det kan också bero på en överrepresentation av utbildade chaufförer bland de araber som väljer att komma hit. En annan potentiell förklaring kan vara att hög utbildning från arabiska länder inte kan mäta sig med hög utbildning i Sverige och att de därför inte kan få andra arbeten än som buss- och taxichaufförer. När man läser framtidsscenariet kan man få för sig att de är chaufförer för att de inte orkar anstränga sig och bli något annat.

Om man som läsare väljer att inte göra inferenser utifrån sin egen förförståelse innehåller inte svaret mycket. Om man som läsare däremot gör inferenser kan svaret rymma väldigt djupa insikter om ett polariserat land som i framtiden politiskt kämpar för att tillgodose behov hos både dem som har kommit hit och hamnat utanför, men också behov hos en grupp som hyser en allmän skepsis mot att arabiska flyktingar kommer till Sverige och får uppehållstillstånd här. I svaret finns prenarrativa händelser till en analyserande berättelse, och med förklaringar hade det blivit till en berättelse som hade kunnat hålla en hög nivå. Nu påminner det mer om en krönika som beskriver sakförhållanden, men där inga förklaringar ges på hur övergångarna ser ut. Det som håller ihop kronologin kan sägas vara ett antal tänkta: och sedan, och sedan, och sedan. Det är inte likt svaret om judarnas stigma i Sverige där kronologin hålls ihop av uttryck som ”eftersom” och ”vi får därför”. Detta är uttryck som tydligare håller ihop en kausal förklaring vilken kan sägas bygga på ett tänkt ”eftersom” även mellan de temporala kategorierna. Svaret kring den arabiska invandringen hade förvisso fått en annan kvalitet, men framför allt

[183] Prov 2:1:7 uppgift 1.

hade eleven bekänt färg om det innehållit en tydligare strategi för en tematik som hade fört fram berättelsens sensmoral och förklarat övergångarna mellan de temporala kategorierna. Ett svar som radar fakta utan en tydlig tematik ger varken förklaringar eller några indikationer på att det är ett historiemedvetande som satts på pränt. Uttryck för ett slags beskrivning är det, och ger betyget godkänt.

En kategori av svar har en tematik med avbrott mellan de olika temporala kategorierna. En del av dessa svar utgår ifrån att vi idag använder oss av de olika historiska skeendena på olika sätt. Det blir ett slags historiebruk dessa elever är på spåren. En av eleverna har valt att skriva om vikingarna och deras resor runt om i världen:

> Då: Vikingarna sökte sig ut i världen för att handla, plundra eller hitta nya ställen att leva och bo på.
>
> Nu: Vi reser som turister till ställen där vikingarna var och upptäckte. Vi åker även ut i världen för att upptäcka som vikingarna.
>
> Sedan: Det kommer säkert bli ännu vanligare sen när vi har kommit på ett mer miljövänligt sätt att flyga på.[184]

Eleven börjar med att beskriva hur vikingarna en gång i tiden gav sig ut i världen och upptäckte. Vikingatiden ligger långt tillbaka. Det hade varit svårt att hävda en påverkan idag genom att tänka i, eller förklara genom termer av orsak och verkan, eller kontinuitet och förändring, via det förflutna ända fram till idag. Istället ser eleven hur vikingatiden numera används som ett skäl för turism. Man kan ana att eleven har tagit sin ansats i nutiden och sökt sitt svar bakåt. Det handlar alltså om hur vikingatiden används i vårt samhälle idag. Det som ställer till det är att tematiken i berättelsen bryts. Vi får ingen naturlig förklaring till hur de olika tidsepokerna hör ihop. Jag skulle vilja ha en tydligare förklaring på varför vi reser i vikingarnas fotspår. Då skulle kanske förklaringen ligga i den nationalromantik som var stor under 1800-talet. Under nationalromantiken hyllades forntiden. Vikingarna utgjorde en skatt av prenarrativa föreställningar, och vikingen lyftes

[184] Prov 6:1:15 uppgift 1.

fram som symbol för ett starkt, modigt och fritt folk.[185] Idag ser vi fotbollssupporttrar med vikingahjälmar och otaliga är de vikingamarknader vi kan besöka på sommarhalvåret. Utan hänsyn till denna vurm för vikingatiden är det svårt att förstå varför det är så populärt med vikingar i den svenska historiekulturen.

När historiebruk ska analyseras, vilket det handlar om här, blir de olika tidsperspektiven snabbt många och tematiken i berättelsen utmanas av flera olika lager av kalendertider. Det blir svårt att hålla reda på vad som påverkar vad. Men ursprunget till ett historiebruk hittas sällan i den historiska händelse som är utgångspunkt för brukets berättelse. Istället är det ett behov som skapats senare som ska tillgodoses. Tematiken blir därför svår att följa som en rak berättelse. Framtidsperspektivet hade med all sannolikhet blivit lättare att diskutera om svaret istället lyft upp vikingen som symbol för ett behov som finns i vårt samhälle idag. Kanske kan det röra sig om ett sökande efter rötter i det mångkulturella samhället, eller en känsla av att vara nära naturen i en tid av tekniskt beroende och tilltagande miljöförstöring, eller som ett led i en ny globalisering.

Trots allt är det en mogen iakttagelse att se hur en historisk epok används idag, men eleven klarar inte av att berätta hur de olika temporala kategorierna hänger ihop. Samma sak gäller flera svar som behandlar Visby som en historisk plats för turism. Dessa svar börjar alla med att berätta om något som hände för länge sedan, och går sedan över till hur detta används idag och söker en koppling däremellan. Kopplingen finns förmodligen någon annanstans och kring ett behov som finns i samhället idag. Tematiken bryts därigenom och förklaringarna blir beskrivande trots att en del av tanken är på mycket hög abstrakt nivå, nämligen det att historia kan brukas. Trots allt har svaren inte bedömts kunna få mer än betyget godkänt.

Vilka tankefel kan man då hitta i de svar som inte når upp till målet därför att de inte pekar på några rimliga kopplingar mellan en historisk händelse, nutid och framtid? Vad är, med andra ord, orimliga kopplingar mellan dessa tempus? Den vanligaste lapsusen i elevsvaren är att lyfta något som var av stor betydelse när det hände och sedan

---

[185] Göran Hägg 2003 s. 348–357.

lyfta in det direkt i vår samtid. Den här typen av svar tar alltså inte hänsyn till att historia förvisso består av kontinuitet, men också av förändring. Svaren kan bortse från väldigt långa tidslinjer och inte alls bry sig om vad som hänt under denna långa period. Ofta är svaren upplagda i form av ”om inte … så inte…”. Nedan exemplifieras detta med ett elevsvar som resonerar kring hur Tyska Hansan 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.
>
> 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. [186]

Här lämnar inte eleven någon förklarande tematik mellan tempusen. I dåtiden hittar hon material för en tematik om hur Hansan kommer till Sverige och vad det betydde för Sverige då. När eleven sedan hoppar till nutiden blir denna tematik svår att följa. Här ger hon själv upp att förklara tematiken genom att inleda med ”Jag tror det”. Förmodligen är tematiken väldigt svår att reda ut om man ska hänsyn till de 800 år den ska ta sig igenom för att landa i nutiden och berättelsens sekvenser blir inte självförklarande. Andra 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 har vi att tacka för att vi idag har duktiga murare, byggnadsarbetare och smeder och så vidare.

Ett annat vanligt förekommande fenomen när eleverna ska resonera kring hur någon migrationsgrupp i det förflutna påverkar oss idag är det som kallas en teleologisk historiesyn, det vill säga att den

[186] Prov 3:1:17 uppgift 1.

historiska utvecklingen följer en rät utvecklingslinje som slutar med dagens situation. Inte sällan fullbordas enligt eleverna en tanke idag som började långt tillbaks och sensmoralen blir vår egen tids överlägsenhet. Vi kan åter låta Hansan utgöra det historiska exemplet:

> 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 lika-dant 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.[187]

Den bärande tematiken i svaret, det som går igenom alla de temporala kategorierna, är en handel som utgår från ett gott samarbete i Europa. Sverige går mot ett allt mer intensivt samarbete och eleven förutspår att det kommer sluta med att Sverige även går med i valutasamarbetet kring euron. Problemet är att eleven inte förmår visa hur tematiken bärs fram mellan de olika tidsaspekterna. Hur överlever idén om ett samarbetande Europa i nästan 500 år till Kol- och Stålunionens undertecknande 1951 i Paris eller samarbetet inom EMU från och med 1999? Det är inget man kan ta för givet.

Andra liknande teleologiska tankegångar i elevsvaren handlar om att vi har en förhållandevis bra arbetsmoral i Sverige eftersom vallonerna visade vad en sådan kunde leda till eller att Sverige idag är ett urbaniserat land eftersom invandrare en gång i tiden byggde upp

---

[187] Prov 7:3:11 uppgift 1.

städerna. 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 tematiken håller ihop. Det blir ett ”ett-till-ett-förhållande” till det förflutna där det som en gång hänt för all framtid finns kvar som tanke eller institution. Historiedidaktikern Peter Seixas har visat hur elever som upplever att historien nu är, som han uttrycker det, *under control,* också slutar i nuet. Vi går från ett kaotiskt förflutet mot ett ordnat nu, och det blir svårt att diskutera framtiden.[188]

Den sista kategorin där jag ser ett mönster är den typ av elever som letar efter fakta i texthäftet för att besvara frågan. Elever som inte vågar gå utanför de fakta de fått i texthäftet och dra slutsatser eller reflektera kring egna erfarenheter eller kunskaper med texthäftet som utgångspunkt. Svaren har då en tendens att bli väldigt dåtidsfixerade. Så här svarar en elev med Hansan som utgångspunkt:

> Då: Tyska köpmän slog sig ner i viktiga handelsstäder i Sverige kom de framför allt till Visby, Stockholm, Kalmar och Västerås.
>
> Nu: På grund av hansan och Den tyska invandringen växte många handelsstäder i Sverige. Sverige blev ett land som deltog i den Europeiska handeln och Sverige blev ett rikare och modernare land.
>
> Sedan: Jag tror inte det kommer hända så mycket på dom 20 åren jag tror det kommer rulla på som det gör idag.[189]

I svaret finns en tydlig tematik att följa i de två första leden. Hansan kommer till Sverige och ändrar förutsättningarna för handeln. Den ruta i svarsmallen som ska representera nutid följer i elevsvaret förvisso kronologin, men eleven blir kvar i medeltiden. Problemet blir att svaret inte reflekterar kring samtiden. ”Det kommer bara rulla på som idag”, skriver eleven om framtiden och går man till svaret om nutiden kan man som läsare få för sig att vi då fortsätter leva som under Hansatiden även en bit in i framtiden. De faktaberoende svaren

---

[188] Stéphane Lévesque 2008 s. 60.

[189] Prov 7:2:6 Uppgift 1.

är vanliga. Ofta är de väldigt detaljerade kring dåtiden och vad som hände när det begav sig. Fakta som kan hittas i texthäftet radas upp utan att de ingår i någon händelsekedja genom de olika temporala kategorierna.

Fokusgrupp ett, två och fyra samtalade kring uppgift ett. Varje elev fick läsa upp sitt svar i gruppen och sedan fick hennes eller hans kamrater bemöta svaret. Utgångspunkten för samtalet var att de tillsammans, om möjligt, skulle utveckla och förbättra svaret. Det blir väldigt tydligt att de svar som behandlar döda artefakter som lever kvar genom tiderna, Visby med sina byggnader, ord från tyskan, vallonättlingar och så vidare inte leder till diskussion eller förslag på förbättringar i fokusgrupperna. Den typen av frågeställningar leder inte till intressanta resonemang. Däremot är eleverna i fokusgrupperna överens om att de förstår hur de som skrivit den typen av svar har tänkt. Först när det handlar om ett svar med en tematik som rör sig kring en sensmoral vilken handlar om allmänmänskliga värden blir det diskussion i fokusgrupperna. Dessa svar behandlar konflikter, rasism och främlingsfientlighet i samband med immigration till Sverige. Det är också då man kan urskilja hur eleverna använder historia när de argumenterar. I dessa diskussioner finns ingen som använder något som påminner om Rüsens traditionella berättelser, men det är inte heller alla elever som gör sig hörda i diskussionerna. Traditionella berättelser fungerar dåligt i samtal som handlar om att utveckla tankar. Däremot används mönsterberättelser och genetiska berättelser av eleverna som diskuterar. I fokusgrupp ett blir det tydligt i en diskussion mellan elev ett, två och tre. Elev ett läser upp sitt svar som handlar om att rasismen minskat sedan andra världskrigets slut. Minnet av förintelsen lever kvar och påminner oss om vad sådana åsikter kan leda till. Detta reagerar elev två och tre på:

> 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 <u>kan</u> (förf. understr.) hända i framtiden.
> Elev 1: Det är klart men de har större chans att få röster för att folk inte vill vara rasistiska.
> Elev 3: Så om den öppna rasismen har minskat så har garderobsrasimen ökat?

Eleverna kommer inte överens och efter ett tag får jag bryta diskussionen när samma argument hörs flera gånger. Det är intressant att se hur Elev 1 vill diskutera rasismens minskning efter andra världskriget, och hur Elev 2 och 3 reagerar spontant genom att tolka det som att han menar att det inte finns så mycket främlingsfientlighet längre. Elev 1 försöker vid ett par tillfällen visa att han skiljer på de begreppen men det hjälper inte. Elev 2 och 3 är fast i nutiden genom att tolka historien i mönsterberättelser, det som en gång hände är på väg att hända igen. De hämtar inga argument från historien. Den ligger som en tydlig lärdom i bakgrunden och därmed är berättelsen också lik de traditionella. Elev 1 skiljer däremot på dåtid och nutid genom att hitta både skillnader och likheter. Hans berättelse ligger närmare Rüsens genetiska. Han ser att det förvisso finns problem idag, men att det skiljer sig mot tiden för andra världskriget på det sättet att i princip ingen längre erkänner och hävdar rasbiologins giltighet. Han kan resonera i termer av kontinuitet och förändring, vilket de andra två har svårt för. Det är en förmåga vi ska studera närmare i nästa kapitel.

5:4 Forskningsläge

Att kunna hitta och definiera det som har historisk betydelse involverar processer där vi organiserar händelser i sekvenser i en narration som visar eller tar upp en viktig fråga för oss idag.[190] Svaren med tydligast kvalitet och som både förklarar en tydlig koppling mellan de olika temporala kategorierna genom att följa en tematik och där det finns resonemang om olika framtidsscenarier pekar på samma sak: elever som skriver kring mänskliga relationer, som hittar en tematik att följa och som antagligen skriver utifrån ett eget intresse och med nutiden som utgångspunkt där sensmoralen hämtas, har lättare att resonera kring historisk betydelse.

Professorn i samhällsvetenskaperna och utbildning, Elizabeth Yeager, drog tillsammans med Stuart Foster och Jennifer Greer liknande slutsatser när de undersökte hur ungdomar i USA och Storbritannien ser på händelser med historisk betydelse. De bad elever i både USA och Storbritannien lista historiska händelser med stor betydelse. Därefter djupintervjuade de eleverna för att analysera hur de resonerade när de kategoriserade vissa händelser som historiskt betydelsefulla. I intervjuerna tyckte de sig se ett mönster som handlar om att processer i historien som handlar om mänskligt handlande, både i positiv och negativ bemärkelse, erbjöd eleverna tydligare möjlighet att resonera kring och tydliggöra den historiska betydelsen. De amerikanska eleverna som kunde visa på händelser med historisk betydelse menade att historia kan hjälpa människan att lära av misstag, särskilt av handlingar som drabbar minoriteter.[191] Historien finns alltså med som processer och händelser, men ges mening för eleverna när de landar hos människor och ger deras liv känslor och öden. Historikern Richard Harris och historieläraren Amanda Rea går så långt att de menar att historieundervisningen alltid bör utgå från begrepp som slår an känslor hos eleverna, begrepp såsom frihet, jämlikhet, slaveri och klass. Detta för att hjälpa eleverna att se hur det förflutna kan påverka oss idag.[192]

---

[190] Carla Peck & Peter Seixas 2004 s. 111.

[191] Elizabeth Yeager, Stuart Foster & Jennifer Greer 2002 s. 216.

[192] Richard Harris & Amanda Rea 2006.

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 historia. De menar att resultatet pekar mot att människor förhåller sig till dåtid som ett sätt att förklara sin samtid. Frågeställningar som väcker intresset 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 appellerar till minoriteter och deras livssituation och 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 och dels om hur man som grupp skulle kunna förbättra sin situation.[193] Historieprofessorn Terry Epstein har visat hur elever i USA med afroamerikanska föräldrar sökte efter historiska förklaringar som kunde förklara deras situation som minoritet och att deras historiesyn ofta krockade med den som historieundervisningens stora berättelse innehöll.[194]

Dessa undersökningar och mina resultat pekar sammantaget mot att människor i större utsträckning ser sammanhang mellan då och nu när de vill förklara sociala relationer som bär på hat, orättvisa, våld och diskriminering.

Kriterierna för det vetenskapliga historieämnet som används för att söka efter historiska händelser med stor betydelse skiljer sig från det människor använder i sin vardag. De vetenskapliga kriterierna har som utgångspunkt att det ska vara betydelsefullt för dåtidens människor och forskarna är intresserade av hur djupgående förändringar det handlade om då, hur många som drabbades, konsekvensernas långvarighet och om den historiska händelsen kan kasta nytt ljus över en historisk gåta.[195] Mot dessa kriterier står de som vanliga människor utgår ifrån när de söker efter historisk betydelse eller mening i händelser, när de lever sina berättelser, som

---

[193] Roy Rosenzweig & David Thelen 1998 s. 26, 178.

[194] Stéphane Lévesque 2008 s. 55.

[195] Stéphane Lévesque 2008 s. 55.

David Carr skulle ha uttryckt det.[196] Den kanadensiske historiedidaktikern Stéphane Lévesque betonar tre olika utgångspunkter för vad som skapar historisk betydelse hos gemene man: en som förklarar familjens eller andra nära sociala relationers kontext och situation, en symbolisk betydelse där patriotiska, nationella, religiösa eller kulturella symboler sammanfattar delar av ens identitet samt en typ av historiens lektioner, historia som *magistra vitae*, livets läromästare, för att undvika framtida katastrofer liknande de som skett under historiens gång.[197]

När elever använder symboliska utgångspunkter för att avgöra vad som är av historisk betydelse flyttas ofta fokus från det närmaste mot ett större kollektiv. Linda Levstik har tillsammans med Keith Barton, professorer i samhällsvetenskaper och utbildning, undersökt nationell identitet i USA och hur elever valde ut historiska händelser av stor betydelse. De märkte att när eleverna resonerade kring dessa historiska händelser utgick de från ett odefinierat vi och vårt. Som om eleverna själva varit med om händelsen och att det var deras identitet som stod på spel. Stéphane Lévesque har också gjort en liknande undersökning där elever bland annat väljer Kanadas deltagande i första världskriget som en händelse med stor historisk betydelse eftersom det stärkte den kanadensiska identiteten. Detta gällde inte de fransktalande eleverna i Kanada, vilka inte identifierade sig med den kanadensiska identiteten på samma sätt.[198] Även i de elevsvar som jag analyserat finns ofta ord som visar hur eleverna positionerar gränser mellan vi och dem genom att just använda uttryck som ”vi fick invandrare”, ”de får inga jobb” och så vidare.

Historien som livets läromästare handlar om att historien ska ge oss varnande exempel och föredömen. Ett vanligt sätt att bruka historia är att göra enkla analogier mellan historiska händelser och nutid utan att kontextualisera vare sig de historiska aktörerna eller den miljö de verkade i. Trots detta behöver man kanske inte ge upp historien som vägvisare. Jörn Rüsen visar genom sin teori om det genetiska historiemedvetandet hur vi kan hitta universalistiska värden

---

[196] David Carr 1986 s. 62–64.

[197] Stéphane Lévesque 2005 s. 3–4.

[198] Stéphane Lévesque 2008 s. 57–58.

i historien. Kan vi då resonera kring det som är kontinuerligt och föränderligt kan vi också ha nytta av historien och låta den vägleda oss.[199] Historielärarutbildaren Peter Lee är mer försiktig och talar om något han benämner ställföreträdande erfarenhet (vicarious experience) och menar med det begreppet att historisk kunskap kan hjälpa till att förutse vilka konsekvenser olika handlingar kan få. Det är emellertid bara kvalificerade uppskattningar, och att det därför är viktigt att hela tiden skilja på de olika historiska händelserna.[200] Elevsvaren tyder inte på någon självsäkerhet när det gäller att förutsäga framtiden. Tvärtom innehåller den allra största majoriteten av elevsvar när det handlar om att resonera kring framtiden restriktioner av typen: ”jag tror, kanske, om… så kanske…, det skulle kunna bli så att”, och så vidare. Även de elever som ger uttryck för teleologiska tankar blir osäkra när de ska bedöma framtiden. Predestinationen i utvecklingen slutar att gälla med nuet, eller låter oss åtminstone inte längre se med självklarhet vad som ska hända. Detta är en naturlig skepsis. Vi kan ju faktiskt inte veta vad som ska hända. Trots det är svar som handlar om allmänmänskliga känslor intressantare i sina diskussioner kring eventuella framtidsscenarier. Eleverna för då resonemang som innebär att framtiden är öppen, men beroende av det förflutna. Många av svaren behandlar saker som bör ligga eleverna varmt om hjärtat och som kan kallas för allmänmänskliga. Frågor som tycks vara tidlösa och som har visat en kontinuitet.

De kriterier för historisk betydelse som Lévesque menar är det akademiska ämnets är tydligt dåtidsfixerade. Väljer man att arbeta utifrån dem blir det givetvis svårare att hitta en tematik som är lätt att följa genom de olika temporala kategorierna. Elever som fastnar i dåtiden är också fokuserade på de stora historiska händelserna då och kommer inte fram till idag och ännu mindre mot framtiden. Historiedidaktikern Niklas Ammert har konstaterat att det i läroböckerna är få gånger som det görs paralleller till nutid och ännu sällsyntare är förutsägelser om framtiden.[201] Avspeglar läroböckerna

---

[199] Jörn Rüsen 2004 s. 69–70.

[200] Stéphane Lévesque 2008 s. 60.

[201] Niklas Ammert 2008.

undervisningen så är det inte konstigt att många elever i en provsituation upplever att historisk betydelse bör vara något som är viktigt för dåtiden. De får då svårt att röra sig mellan de temporala kategorierna.

Kriterierna för vad som är betydelsefull historia finns hos eleverna i nuet. Elever möter skolans historiska frågeställningar med sin egen syn på det förflutna, påverkad av familjens historia och värderingar, filmer och TV, minneshögtider och givetvis tidigare historieundervisning. Konsekvensen blir att eleven har sin egen subjektiva uppfattning om vad som är av historisk betydelse. Peter Seixas, som använder sig av enkäter och intervjuer av elever, menar sig kunna se två olika tillvägagångssätt hos elever som letar och analyserar historiska händelser av historisk betydelse. En grupp elever utgår från sina högst personliga intressen och frågor. En annan grupp tappar sina egna frågor och litar på auktoriteter som 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.[202] Historiens möjlighet att vägleda dem i de berättelser de lever i har därmed gått förlorad. Det tycks alltså som om även resultat från andra forskare pekar på att de elever vilka gjort sin läxa och tror på skolans berättelser har svårare att använda sitt temporala tänkande såsom vägvisare i nuet.

[202] Peter Seixas 1997.

6 Kontinuitet och förändring. Uppgift 2

6:1 Uppgiftskonstruktion

Enligt strävansmålen ska eleverna erövra en förmåga som handlar om att kunna förstå förändringsprocesser. Genom uppgift två på provet har jag bedömt elevernas förmåga att resonera kring förändring och kontinuitet samt deras förmåga att resonera kring vilka orsaker som kan finnas till det de hittat som förändringar. Det som för fram en berättelse är en kedja av händelser. Dessa hänger samman av att de påverkar varandra. Det blir viktigt att kunna avgöra vad som är orsaker och vad som är konsekvenser för att kunna sätta ihop en berättelse. Eftersom händelserna påverkar varandra innebär det att berättelsens början måste skilja sig från berättelsens slut, det har skett en förändring. För att kunna skapa en berättelse är det viktigt att kunna se vad som förändrats och vad som är oförändrat i det sammanhang man berättar om.

I uppgiften efterfrågas vilka skillnader och likheter eleverna kan hitta mellan flyktinggrupper som kom till Sverige i mitten av 1900-talet och de som kommer idag. När de hittat dessa ska eleverna dessutom fundera på vilka orsakerna kan vara till att det finns skillnader och likheter. Uppgiften som sådan ger eleverna en del information som de kan använda sig av för att hitta skillnader och likheter. Med uppgiften följde två bilder på flyktinggrupper, en på finska flyktingbarn från 1944 och en på en somalisk flyktingfamilj från 2006. Bilderna var tänkta att visa på både kulturella skillnader och varifrån de olika flyktinggrupperna kom. Eleverna hade även diagram till sin hjälp. Dessa visar flyktinggrupper som genom tiderna kommit till Sverige. Många av eleverna har i sitt historiemedvetande egna föreställningar om flyktingar. Givetvis bildade också

bakgrundsmaterialet och undervisningen veckorna innan en bakgrund för eleverna för att kunna svara på uppgiften.

För att godkännas på uppgift två skulle eleverna beskriva någon likhet och någon skillnad mellan flyktingarna då och idag. Det handlade i princip bara om att identifiera någon skillnad och någon likhet. Skulle eleverna lyckas få väl godkänt på uppgiften skulle de beskriva någon likhet och skillnad och visa på orsaker som kan förklara likheterna och skillnaderna. Det handlade alltså om att identifiera skillnader och likheter men att nu också kunna identifiera orsakerna till dem. För att få högsta betyg på uppgiften skulle eleverna förklara skillnader och likheter och olika typer av orsaker, till exempel tekniska, politiska, sociala och ekonomiska. Eleverna skulle kunna se en större del av kontexten runt orsakerna, det vill säga förutsättningar för orsakerna.

6:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är god för uppgift två.

Tabell 6:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 2	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,698	0,830
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,698	1,000	0,658
Sambedömare två, grundskolelärare	0,830	0,658	1,000

Tabell 6:2:2

Resultat uppgift 2	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	32	13,1
Godkända	104	42,4
Väl Godkända	93	38,0
Mycket Väl Godkända	16	6,5
Totalt	245	100

6:3 Analys av elevsvar

De elever som allra tydligast befinner sig inom en godkäntgräns är de som kan urskilja skillnader och likheter mellan flyktinggrupper då och idag, men som får det mycket svårare när de ska resonera kring orsakerna till sina upptäckter. Många elever resonerar trots allt kring orsaker men hamnar i ett cirkelresonemang där likheter är orsaker till likheterna och skillnaderna är orsaker till skillnaderna. Elev 7:4:9 hamnar tydligt i den sortens resonemang:

> Skillnader: Skilnaden 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 är vanligt att de godkända eleverna beskriver samma faktorer som orsaker som beskrivs som skillnader och likheter. Det är en mer utmanande förmåga att hitta orsaker till ett förlopp än att bara urskilja skillnader och likheter. Förmodligen är det tematiken som då måste finnas med i tankeprocessen för att kunna resonera kring orsakerna till kontinuitet och förändring. Det är här den narrativa kompetensen kommer in i uppgiften. Att bara se skillnader och likheter handlar om att iaktta och beskriva, att hitta orsaker handlar om att förklara genom temporala sammanhang. Andra elever resonerar mycket kring orsaker men lämnar sin tematik eftersom de inte längre beskriver orsaker till de skillnader och likheter de först iakttagit mellan flyktinggrupperna. Elev 4.1.1. hittar till exempel skillnader i religion mellan flyktingar då och idag och att de i större utsträckning är från olika delar av världen idag. Orsakerna menar hon kan vara ekonomiska. Här kan man ana en tematik hos eleven, men som inte framkommer i svaret. Hon skulle kunna mena att fattigdomen har flyttat till andra länder, eller att världen som helhet

har utvecklats ekonomiskt och tekniskt och att vi därmed rör oss över större ytor. Hur som helst beskriver hon orsaker som inte har med olika religioner att göra och inte explicit varför flyktinggrupperna kommer från olika världsdelar. Det blir därför svårt att bedöma svaret. Förmodligen finns det en berättelse, men den kommer inte fram rent berättartekniskt eftersom hon hoppar över ett led. Det skiljer sig i så fall mellan den inre berättelsen och den kommunicerade.

Elev 5:1:12 hittar skillnader mellan flyktinggrupperna som handlar 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 ska förklara orsakerna till de här skillnaderna skriver hon att ”Finland ligger närmre Sverige – lättare att anpassa sig”.[203] Denna elev har nog också en färdig sensmoral i sitt huvud som handlar om de olika flyktinggruppernas benägenhet att assimilera sig till det svenska samhället, men det blir en ofärdig berättelse när hon inte kan förklara orsakerna till de skillnader hon hittat. Sensmoral och tematik följer inte varandra. Istället går hon vidare och beskriver konsekvenser kring invandringen, som inte efterfrågas i uppgiften. Den här typen av svar som med lätthet medger en inferens från läsaren vilket innebär att man bygger klart en berättelse är ganska vanliga i det empiriska materialet. Som bedömare måste man vara försiktig med att avsluta elevernas berättelser eller själv skapa sammanhangen. Det kan dels innebära att vi bedömer svaren på fel kvalitetsnivå, dels ger svaret en sensmoral som eleven inte tänkt sig.

En annan tydlig grupp inom den kategori som tilldelats bedömningen godkänt är de som är väldigt styrda av stoffet de fått i materialet. En elev skriver till exempel att judar tidigare var tvungna att kunna tjäna 2000 riksdaler för att få uppehållstillstånd i Sverige som en skillnad mot idag. Det är ett detaljexempel och eleven ger senare inte svar på varför det är så. Det är en detalj som förmodligen inte bygger upp en berättelse för eleven. Andra sådana faktastyrda svar kommer från de elever som bara använder statistiken och radar upp de länder som de olika flyktingarna och invandrarna kommit ifrån. När

[203] Prov 5:1:12 uppgift 2.

de sedan ska förklara varför de kommer därifrån kan de inte beskriva några orsaker till detta. Det blir inga meningsfulla berättelser.

De elever som bedömts ha presterat väl godkänt har mycket tydligare kunnat hålla ihop en röd tråd, tematiken, mellan skillnader och likheter och orsakerna till dessa. Deras sensmoral är så mycket enklare att förstå för läsaren. I princip alla dessa elever ser att flyktingarna kommer från olika delar av världen, att det under senare delen av 1900-talet och i början av 2000-talet kommit fler utomeuropeiska flyktingar än tidigare. De drar också slutsatser kring att flyktingar idag oftare har andra religioner och större kulturella skillnader mot dem som redan bor i Sverige. Som likheter trycker de på att det är människor som varit utsatta för krig, fattigdom, politiskt förtryck vilka flydde till Sverige då och idag. Svaren förklarar skillnaderna med samma fenomen, nämligen att krig och politiskt förtryck har flyttat till andra ställen på jorden. Ytterst få försöker förklara det på något annat sätt.

Större skillnad blir det däremot mellan eleverna som fått väl godkänt när de förklarar orsakerna till likheterna. I stort sett två olika grupper kan skönjas. Den ena beskriver Sverige som en stor pullfaktor. Det blir då ett Sverige med bra rykte, det fredliga Sverige, religionsfrihetens Sverige, åsiktsfrihetens Sverige eller helt enkelt det goda landet Sverige. Detta land väljer flyktingarna självklart att fly till när de stött på svårigheter i sitt hemland. Svaren argumenterar inte mer för det än att nämna just dessa positiva aspekter av Sverige. Den andra gruppen beskriver pushfaktorer och de känslor dessa i sin tur leder till hos flyktingarna. Det handlar om krig, despoter som styr i brutala diktaturer och svält. Dessa ger i sin tur upphov till känslor som rädsla, hunger och lycksökande vilket gör att man beger sig till andra länder. En del av flyktingarna hamnar i Sverige.

De svar som har en djupare kvalitet och som har bedömts vara på nivån för mycket väl godkänt innehåller inga nya tankar och ingångar i frågan. Snarare handlar det om två sakförhållanden som fördjupar kvaliteten, dels att svaren innehåller fler perspektiv, att processerna sätts in i en mer omfattande kontext, dels ett klargörande av tankarna genom en tydligare tematik mellan de olika delarna i frågan. Elevsvar 7:4:18 visar 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 visar eleven tydligt vilka skillnader och likheter det funnits, men förklarar dem inte. I andra delen förklaras nästan alla delar hon hittat i början av svaret. Det vi inte får svar på är varför det idag skulle vara fler ekonomiska flyktingar.

Den kvalitativa skillnaden är större mellan godkänt och väl godkänt. De som kan se skillnader och likheter behöver inte alls ha förmågan att förklara historiska processer med hjälp av begreppen orsak och verkan och det påverkar givetvis den narrativa kompetensens möjligheter om man kan se samband i de historiska utvecklingslinjerna.

Att se skillnader och likheter, som uppgiften efterfrågar i början, handlar om att bedöma huruvida eleverna har kompetens att kunna se kontinuitet och förändring i historiska processer eller inte och sedan att kunna förklara dessa med bakomliggande orsaker. Ett av svaren på nivån mycket väl godkänd följer ett kontinuitets- och förändringsperspektiv väldigt tydligt och låter själva förändringsprocesserna bli det som förklarar både skillnader och likheter. Sensmoralen handlar om hur integrationsprocesser går till och tematiken 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 mång flyktingar från Europa.[204]

Eleven ger i sitt svar en mogen insikt i hur kulturer möts och samexisterar för att sedan tillsammans bilda något nytt. Det här är en process som med olika utgångspunkter kan ta olika lång tid. I svaret ligger en sensmoral om att det i stort är liknande processer som påverkar de olika flyktinggrupperna, men att de kommit olika långt med att ta del av samhället i en integrationsprocess. Förändring över tid blir den tematik som förklarar elevens sensmoral, vilken talar om för oss att kulturer integreras men att det tar lång tid. Resonemangen påminner mycket om de genetiska berättelser Rüsen har beskrivit i sin typologi.

Elever som inte beskriver någon likhet och någon skillnad blir inte godkända. Många av de här eleverna har inte skrivit något alls. Jag tolkar det som att eleverna inte förstår frågan, trots att jag gått igenom alla frågor och uppmanat alla elever att fråga mig om det var något de inte förstod. Flera av dessa elever har jag försökt hjälpa under provet med att tolka och förstå. Fem elever på olika skolor vid olika tillfällen frågade om de fick skriva att barnen var vita på den ena bilden och svarta på den andra. Några pojkar på olika skolor uttryckte oro för att det kunde tolkas som rasistiskt att skriva så. Ämnet är

[204] Prov 1:1:12 uppgift 2.

alltså känsligt. Jag vet inte om några av de elever som inte har svarat kan ha resonerat kring möjligheten att uppfattas på ett ofördelaktigt sätt om de besvarar frågan. En annan kategori av svar utgår endast från bilderna och sätter dem inte i ett sammanhang som har med uppgiftens fråga att göra. Att kunna se likhet och skillnad som förmåga räcker alltså inte, man måste kunna göra det utifrån ett eller flera kriterier i en narrativ kompetens. När vi tolkar bilder kan vi förvisso börja med att rada upp skillnader och likheter mellan dem, men om vi vill tolka dem i förhållande till ett begrepp, en händelse eller process måste vi ha urvalskriterier. Här var det situationen som flykting då och idag som bestämde tematiken.

En stor grupp elever fastnar helt i nutiden och sin egen livssituation och berättelse om det mångkulturella samhället. Det måste inte betyda att de har fått underkänt, men det är svårt för de eleverna att beskriva processerna i det förflutna. Oftast går svaren ut på att eleverna vill berätta något om nutiden och det som hänt förut blir bara en referenspunkt att jämföra utifrån. Det vanligaste handlar då om att flyktingar idag har det så mycket bättre än vad man 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.

Ofta 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 huvudtaget kunde tänka sig att ta in andra än de som påminde om svenskarna kulturellt och utseendemässigt. Andra menar att de flyktingar som var lika de infödda svenskarna, alltså europeiska flyktingar från mitten av 1900-talet, nog var mer välkomna då än de som idag kommer från Afrika och Asien. I dessa svar kan man ana kritik mot dagens invandringspolitik eller bemötandet av flyktingar i samhället. Det man anar i många av de svar som är så starkt nutidsförankrade är att elevernas egna orienterande berättelser tar över och går utanför uppgiften. Engagemanget att berätta något

viktigt för dem gör att de inte förmår att hålla sig till uppgiften. Dessa svar blir också oftast så nutidsförankrade att de inte kan förklara förändringsprocesserna. Internaliserade berättelser tar över och skapar en vilja att få fram en sensmoral vilket gör att tematiken lämnar uppgiften.

6:4 Forskningsläge

För att hjälpa elever att resonera kring hur det förflutna hänger ihop i orsak och verkan och kontinuitet och förändring fram till vår samtid har Denis Shemilt introducerat två koncept, *what is happening* och *what is going on*.[205] Det är koncept han arbetat fram efter att han och Lee upptäckt hur svårt eleverna har att se hur nutiden är något som har sin upprinnelse i det förflutna. Eleverna tenderar att isolera nutiden från det förflutna och framtiden blir bara mer av det som finns idag, mer teknik, mer aids och fler döda i Afghanistan.[206] *What is happening* svarar mot den tydligare agenten, själva orsaken till att något händer. I uppgiften i föreliggande studie skulle det kunna vara det att flyktingarna väljer att fly till Sverige. *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. Dessa kan i uppgiften till exempel vara de tekniska möjligheterna att faktiskt röra sig över stora avstånd på jorden, ekonomiska förutsättningar att leva kvar i sitt hemland eller för Sverige att ta emot flyktingar. Ser man på en berättelse som sträcker sig över längre tid än ett liv blir det svårt att bara se hur enskilda agenter har agerat. Det måste rimligen bli flera agenter som agerar och som är påverkade av sina sammanhang, vilket gör det svårare att hitta förklaringar i personlighet eller levnadsöden. Här blir istället strukturerna, eller *what is going on*, det som tydligare kan förklara en förändring.

---

[205] Denis Shemilt 2000 s. 95.

[206] Frances Blow 2009 s. 5-6.

Historiedidaktikern Stéphane Lévesque har tre idéer om hur elever kan hjälpas att utveckla sin förmåga att se 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 analysera hur händelserna hänger ihop redan när man skapar kronologin. I annat fall kommer eleverna inte ihåg hur kronologin ser ut eftersom det inte finns någon berättelse kring den. Ett annat sätt att hjälpa eleverna att se kontinuitet och förändring i historien är enligt Lévesque att undervisa om genombrytande och avgörande historiska händelser, till exempel murens 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. Den tredje inspirationen har Lévesque hämtat från Peter Seixas. Seixas menar att det är bra att starta i elevernas värld och gärna kring något de tar för givet, till exempel frihet eller lön för arbete, för att gå tillbaka och se hur det har blivit ett självklart förhållande för eleverna idag.[207] Uppgift två i min undersökning ligger närmast Lévesques första idé, att eleverna själva får skapa narrativ kring kontinuitet och förändring och orsak och verkan. Många misslyckas emellertid med just detta, att skapa ett narrativ som dels hänger ihop i orsak och verkan, dels vill visa förändring och kontinuitet över tid.

Shemilt och Lee har forskat mycket kring vad de kallar *Big Pictures*. Shemilt ser på förmågan att hitta samband i historien, eller tematiken med en narrativ utgångspunkt, som en stor del av ett utvecklat historiemedvetande.[208] En *Big Picture* bygger upp ett utvecklingsschema kring någon eller några frågor till det förflutna. Tabell 8:4:1 är ett fritt översatt exempel med tematik kring arbete, mat och hur gammal människan blev vid olika tidpunkter. När läraren gått igenom schemat, vilket inte ska ta mer än en lektion för att eleverna inte ska förlora sig i detaljer, börjar det egentliga arbetet.

---

[207] Stéphane Lévesque 2008 s. 79.

[208] Dennis Shemilt 2009 s. 184–186.

Eleverna ska försöka förstå hur utvecklingen kan ha blivit som den blivit. Först ska eleverna gräva djupare i varje station och kontextualisera de olika tvärsnitten. Det är något som skulle kunna liknas vid en strukturell historia.

Därefter kommer arbetet med orsak och verkan, den narrativa delen av historien. Vad händer mellan två steg? Vilka förutsättningar måste finnas för att kunna gå från jägare till bonde? Shemilt menar då att elever som utvecklar ett historiemedvetande kommer att kunna se kedjor av händelser som startar i det förflutna, påverkar oss idag och i viss mån kommer att påverka framtiden i någon riktning.[209] De kunskaper eleverna måste utveckla för att kunna se både kontext och utveckling inom *Big Picture* kallar han för *Event-Space*. Begreppet definierar både det handlingsutrymme som finns vid ett visst tillfälle, mentala och tekniska eller ekonomiska ramar för handlande, och de handlingar som sedan faktiskt för utvecklingen framåt, *what is going on* och *what is happening*.[210]

Shemilt menar att förmågan att kontextualisera förutsättningar för handlande eller förändringar och sätta in det i en *Big Picture* är avgörande för att kunna utveckla ett historiemedvetande. Elever har två möjligheter när de gör detta. Antingen ser de kontexter och händelser som kartor eller som berättelser. Kartan är då uppbyggd kring landmärken och anger relationer mellan dessa. Man kan se skillnader och likheter medan det är svårt att se vad som faktiskt för utvecklingen framåt. I princip alla de elevsvar som jag har analyserat påvisar ett lyckat resultat när de beskrivit likhet och skillnader mellan flyktinggrupperna i uppgift två. Några av eleverna i Shemilts undersökningar kan dessutom förklara hur det förflutna har påverkat nuet och kan resonera kring olika framtidsscenarier utifrån vad som skiljer och vad som är likt genom historien. De kan med andra ord sätta tematik till de skillnader och likheter de har lyft fram.[211]

Peter Lee pekar på tre saker elever måste förstå för att kunna skapa narrationer kring de långa tidslinjerna som *Big Pictures* försöker

---

[209] Denis Shemilt 2009 s. 171–174.

[210] Denis Shemilt 2009 s. 178.

[211] Dennis Shemilt 2009 s. 173, 182.

Tabell 6:4:1 Fritt översatt och förkortad från Shemilts Big Picture[212]

Tid	Vad arbetar man med?	Vad äter man?	Hur länge lever man?
7000 år sedan	Bonde: Man har boskap och åkrar. Bakar och gör öl. Några med specialkunskaper gör krukor, kläder och korgar.	Om allt går bra äter man kött och dricker mjölk. Bröd och bönor äter man nog varje dag. Man lagrar mat för att klara hårda tider.	Några kan bli 40 år. Man kan slippa allvarligare sjukdomar och skador men risken att dö av sjukdomar eller i strid med en grannby är större.
150 år sedan	Industriarbetare: Man går till arbetet på en fabrik, både män, kvinnor och barn. Man framställer tegel, maskiner, kläder och annat vi fortfarande använder idag. Man har några timmar ledigt på söndagar. Det finns fortfarande många bönder.	Man äter kött, bröd, grönsaker och frukt. Så länge du har pengar kan du köpa mat och dricka.	De flesta blir över 40 men sjukdomar är ett stort problem, särskilt för barn. Blir man gammal utan att ha barn eller andra som kan ta hand om en dör man ganska snart.
Idag	Tjänstemän och servicefolk: Man går till arbetet i en affär, kontor eller restaurang. Man undervisar, vårdar, serverar, räknar och använder datorer. En del blir till och med betalda för att berätta skämt eller sporta. Det finns fortfarande jordbrukare och industriarbetare.	Man äter snabbmat och mikromat. Man äter och dricker för mycket och för onyttigt. Man är sällan hungrig och många är överviktiga.	Många blir över 80 år. Nästan all mat kommer från andra länder. Världens befolkning växer snabbt. VAD KAN GÅ FEL? Är där tillräckligt med rötter och sniglar om vi skulle behöva börja äta dem igen?

[212] Denis Shemilt 2009 s. 162–163.

rama in. Det första handlar om att kunna skilja på periodisering och kronologi.

Sekler och decennier börjar och slutar oberoende av vad som händer, medan perioder inte slutar eller börjar utifrån redan bestämda datum. Perioder skapas i efterhand, oftast av dem som studerar något som skett. Det är dessutom så att ett tema kan ha en viss sträckning i tid medan ett annat har en annan utsträckning, kortare eller längre. 1900-talet sägs ofta börja med första världskriget och sluta med murens fall 1989. Det är en periodisering som bestämts av politisk historia i Europa. En annan skulle kunna utgå från koloniallländernas beroende av den rika världen och med samma logik kunna hävda att vi inte lämnat 1800-talet än. Det andra eleverna måste förstå är att ett ramverk som fångar långa utvecklingslinjer inte bestäms av enstaka händelser. Det går inte att hitta en händelse som förklarar dessa långa utvecklingslinjer eller den långsamma förändringen. Elever som inte förstår detta gör förändringen till en händelse i sig istället för ett ramverk för att skapa sin narration.[213] Det tredje och sista som eleverna måste behärska för att kunna skapa välutvecklade narrationer kring det förflutna är att hitta förändring som innebär att något faktiskt radikalt förändrats.[214]

I de elevsvar som jag har analyserat är det tydligt vilka elever som har en idé om hur det finns en berättelse kring flyktinggrupperna till Sverige från mitten av 1900-talet fram till idag. Det är de elever som hittar både skillnader och likheter och som genom att föra fram sensmoral och tematik har idéer om hur dessa kan förklaras av orsaker i det förflutna. Inte alla lyckas hålla ihop sin tematik och hoppar över ett eller flera led i sina förklaringar men oftast kan man genom enkla tolkningar tyda hur de tänker. Jag menar att Shemilt och Lee kommit långt i sin forskning men att de missat att lyfta hur elevernas frågor leder till olika tematik och sensmoraliska budskap och därmed till olika förklaringar på utvecklingen. Det finns inte ett samband i det förflutna utan flera. Frågan är vad berättaren, i det här fallet eleven, vill visa.

---

[213] Peter Lee 2009 s. 242–243.

[214] Peter Lee 2009 s. 243–244.

7 Olika berättelser. Uppgift 3

7:1 Uppgiftskonstruktion

Att historia vilar på källor som är tolkade och att dessa tolkningar sätts ihop till berättelser som bygger det kollektiva minnet är svårtillgängliga insikter. Eftersom historiska undersökningar bygger på frågor kring kvarlevor som i sig själva inte är färdiga berättelser utan fragmentariska lämningar från det förflutna, kan olika frågor till dessa lämningar leda till olika tolkningar av samma källor och därför olika berättelser. För samma förflutna kan det finnas flera möjliga och trovärdiga berättelser om vad som hände, där den ena inte nödvändigtvis behöver företräda mer sanning i empirisk bemärkelse än den andra. Trots det kan vi fatta mer eller mindre sympati för vissa framställningar av historien. De innehåller nämligen en sensmoral, de vill säga något, och det gör de genom att vara något mer än de enskilda delarna som berättelserna består av. Vi läser historiska framställningar med ett narrativt schema som vi har i form av internaliserade berättelser. Följande text skulle inte, som väl är, få ta plats i en grundskolebok i historia i Sverige. Inte för att den innehåller egentliga sakfel, utan för att dess sensmoral ligger utanför de narrativa ramar de flesta av oss har kring det den berättar om:

> År 1933 kom Adolf Hitler till makten i Tyskland. I val som hölls kort efteråt blev han rikskansler i Tyskland efter att ha vunnit majoritetens röster. Bilder tagna från möten under den tiden understryker hans popularitet bland det tyska folket. Hitler styrde över ett fantastiskt framgångsrikt land. Ett fredsfördrag med Frankrike 1940 möjliggjorde för Hitler att organisera landets försvar längs med hela engelska kanalen, och då var Tyskland det militärt mest stabila landet i Europa. Många gånger klargjorde Hitler offentligt hans och Tysklands önskan om att få existera i ett fredligt Europa, men 1944 invaderades Tyskland av Storbritannien, USA och Sovjetunionen. Oförmögen att försvara sitt kära hemland mot den numerära

> överlägsenheten tog Hitler sitt liv när rysk trupp gick in i huvudstaden Berlin. Hitler anses vara en av de mest betydelsefulla personerna för den historiska utvecklingen under 1900-talet.[215]

Berättelsen definierar begrepp på ett för oss otillgängligt sätt, att rösta i Tredje riket kan inte jämställas med att rösta i vilken demokrati som helst, att vilja fred brukar innebära att man är benägen att förhandla och hitta jämvikt med sina motståndare, inte att man kan tänka sig fred om fienden kapitulerar ovillkorligt. Berättelsen är alltså sann i sina enskildheter men utgår från andra försanthållanden än de som finns i våra narrativa scheman och förbiser dessutom den stora etablerade historien kring Hitler och andra världskriget. Det blir alltså vår språkliga kultur, vår stora berättelse och för de allra flesta vår egen sensmoral kring dessa händelser än historiska fakta som dömer ut den här texten och gör den ogiltig för oss.

Kritiskt tänkande i historieämnet blir, med insikten om historia som en konstruktion, något mer än att säkerställa enskilda källors giltighet genom källkritiska frågor. Källkritiken kan förvisso hjälpa eleverna att se att historia inte är en kopia av det förflutna, utan en konstruktion av vad som hänt. Men dessa konstruktioner sätts sedan ihop till berättelser som ger en tematik genom ett kronologiskt sammanhang, vilket i sin tur bär upp en sensmoral för berättelsen. När historikern gör detta ger han sitt perspektiv på händelsen. En berättande historia är en historia med ett perspektiv på det som hänt. Det innebär att tematik och sensmoral för berättande kring samma händelse kan bli olika i olika berättelser. Samspelet mellan mythos och tematik kan trots det vara lika sanna i båda berättelserna.

Hayden White menar att man ska lära sina elever att skriva utifrån ett perspektiv, eller en genre, när de gör ett arbete i historia. Han hävdar att det hade varit ärligare att lära eleverna det och att förvänta sig bra berättelser, än att de ska ta reda på en sanning och förmedla den, något de trots allt inte kommer att få bra betyg för. White menar vidare att historiedisciplinen egentligen ligger närmare litteraturvetarnas teorier än den självbild ämnet har som en trogen

---

[215] Texten har översatts av mig från Peter Lee 2005 s. 59.

sanningssökare.[216] Modern minnesforskning diskvalificerar också kvarlevor som ögonvittnesskildringar, brev och biografier som dörrar in till det förflutnas objektiva verklighet. Minnen är oftast uttryck för ett kollektivt medvetande som sätter sin prägel på hur saker upplevs och hur historiens aktörer kommer ihåg saker.[217] Historiker kan inte längre endast fråga sig vad källan berättar om dåtiden, utan måste också fråga vad källan berättar om dåtidens historiemedvetande manifesterat genom ett dokument.

Att tolka källor med utgångspunkt i teorier om historiemedvetande blir svårare. Det faktum att historia i mindre utsträckning än samhällsvetenskaperna söker nomotetiska lagar, utan är en disciplin som mer ser likheter mellan unika situationer, gör att olika perspektiv på samma händelser inte utmanar ämnets grundkonstitution.[218] Det är vår samtid som ger oss våra frågor till det förflutna och frågorna ger urvalet av händelser som ska tolkas. När vi sätter ihop händelserna ger vi det ett perspektiv. Vi hamnar nu ofrånkomligt i flera tidsdimensioner och tolkningsled: en text från det förflutna kan ge sitt perspektiv på en händelse ännu längre tillbaks i tiden. Texten bygger en konstruktion av kvarlevor som är beroende av någon sorts minne eller tolkning av händelsen. Alla dessa faktorer gör att vi idag kan tolka den äldre texten och säga något om författarens utgångspunkter och något om dennes samtid. Historikern Arne Jarrick menar att texters beroenden tidigare gjorde källor mindre brukbara, men att man idag kan se på texters beroendeförhållanden konstruktivt och spåra gränserna för beroendet.[219] Ett sådant arbetssätt skulle kunna ringa in den kontext vilken en författare verkat inom och uttrycka något om hennes tid. Det torde också ge stora möjligheter att avslöja kontinuitet mellan texters tolkning av historiska skeenden. Vilka värden och uppgifter återkommer i de olika texterna och vad förändras? Det som går igen genom flera texter borde ha en fastare förankring i mimesis ett, än det som ändrar sig. Vi

---

[216] Hayden White 2001 s. 235.
[217] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 67.
[218] Paul Ricoeur 1984 s. 124–125.
[219] Arne Jarrick 2005 s. 230.

kan alltså genom att jämföra texter från olika tider med varandra spåra det som tidigare ansetts vara giltiga utsagor om det förflutna.

Nu är det inte bara tidens avstånd som ger upphov till skilda perspektiv. Avstånd i rummet kan också bidra till andra utgångspunkter i det förflutna. Det kan räcka med att man verkar inom olika miljöer eller ställer olika frågor till det förflutna för att det ska uppstå olika perspektiv kring samma händelser. Texter som tidigare förkastades som ovetenskapliga eller tendentiösa, blir med intresset för historiemedvetandets uttryck, ovärderliga källor. Det innebär att kritisk förmåga i historieämnet också handlar om att urskilja det specifika för en text eller kategori av texter som ramas in av tidens och rummets omgivande kultur.

Uppgift tre är en uppgift som ska förmå eleverna att behandla historiska berättelser som en konstruktion vilken försöker säga något om det som hänt, men också som en konstruktion vilken skvallrar om den samtid som ställt frågor till det förflutna. Samtiden kan blottas genom sensmoral och tematik. I bakrundsmaterialet som eleverna fick ta del av innan provskrivningen fanns två olika läroboksstexter om Hansan, se figur 7:1:1. Den ena texten är tagen ur *Levande Historia för årskurs fyra* och författad 1990 av Ingrid Åsgård och Lars Hildingson.[220] Den andra texten är tagen ur en läsebok i historia. Första upplagan kom 1943 och författades av Axel Hagnell och Gunnar Olander.[221] Båda texterna vänder sig till elever och handlar om samma sak, nämligen Hansan i Sverige i allmänhet och i Visby i synnerhet.

[220] Ingrid Åsgård & Lars Hildingson 1990 s. 85.
[221] Axel Hagnell & Gunnar Ohlander 1943 s. 79.

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.

Men den tyska inflyttningen innebar en stor fara för vårt lands självständighet. Var tyskarna slogo 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 genomdrevo, att Stockholm sände ombud till de tyska hansedagarna.

Ur: Läsning till Sveriges historia. Axel Hagnell & Gunnar Ohlander 1943 s. 79

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. Ingrid Åsgård & Lars Hildingson 1990 s. 85

Figur 7:1:1

Texterna som eleverna fick analysera

Litteraturvetaren David Herman travesterar Herakleitos när han säger att man aldrig kan berätta samma historia två gånger.[222] Det beror på det Ricoeur kallar mimesis tre, nämligen det faktum att läsaren, eller mottagaren, av en berättelse och kontexten i vilken berättelsen

[222] David Herman 2009 s. 6.

framförs, förändras hela tiden. Tolkningen av berättelsen blir därmed annorlunda.[223] Därför kommer också berättelsen att tolkas och uppfattas på nya sätt när tiden rör sig. Det är mot detta faktum 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.

I uppgift tre ska eleverna jämföra texterna för att se vilka skillnader de kan hitta och förklara vad skillnaderna kan bero på. När det är gjort ska de fundera kring vilka slutsatser de vågar dra om Hansan utifrån de två texterna. I uppgiften finns många svåra epistemologiska omständigheter att förhålla sig till. Det finns en erkänd realhistoria kring Hansan som båda författarna förhåller sig till när de gör sina egna berättelser. Det innebär att de är överens om en del saker innan de ger sina perspektiv eller sin tematik och sensmoral kring Hansan. Inom ramen för de möjliga tolkningarna finns det alltså möjligheter för författarna att ge uttryck för olika sensmoral. Men det finns begränsningar för vad det kulturella språket i mimesis ett klarar av.

I bedömningskriterierna har jag valt att dela upp uppgiften i två olika delar. En del, nämligen tre A, handlar om att försöka hitta likheter och påståenden som båda texterna utgår ifrån. Det innebär att hitta den realhistoria som båda texterna förhåller sig till och som man kan anta är sakförhållanden som i grunden stämmer (eller inte stämmer om nya rön skulle komma upp). Det kan vara uppgifter om att Hansan fanns, att de etablerade sig i Visby och att de handlade med varor.

För godkänt på denna del av uppgiften vill jag att svaret ska ha med någon slutsats om Hansan som styrks i båda berättelserna, men den behöver inte förklaras. För väl godkänt ska det finnas en förklaring för hur eleven tänkt när de kommer fram till sin slutsats om Hansan. Tanken var att de skulle hitta likheter mellan texterna och på något sätt visa att båda berättelserna utgår från detta trots att de annars har så olika åsikter. Det talar för att det som överensstämmer mellan texterna borde stämma. För mycket väl godkänt ska eleverna förklara några slutsatser kring Hansan och dessutom ha en diskussion

---

[223] Paul Ricoeur 1984 s. 38–42.

om texternas trovärdighet genom att kontextualisera författarna eller att de använder egen kunskap om Hansan när de gör sina bedömningar om vad man kan dra för slutsatser om den.

Den andra delen av uppgift tre, nämligen tre B, handlar om att eleverna ska hitta skillnader mellan texterna och fundera på vad dessa kan bero på. För godkänt räcker det att eleverna kan hitta skillnader mellan texterna som handlar om innehåll. För väl godkänt vill jag ha någon förklaring till vad skillnaderna kan bero på, men det måste inte handla om att kontextualisera författarnas miljö. Det kan handla om vilka texterna riktar sig till, eller vad författarna till texterna vill säga med texten. För att nå mycket väl godkänt sammansmälter egentligen de två olika delarna i uppgiften till ett och har samma bedömningskriterier. Då handlar det om att kontextualisera författarna och texterna dels för att kunna dra slutsatser om Hansan, dels för att kunna förklara vad skillnaderna kan bero på. För att verkligen kunna besvara frågorna behövs det alltså kunskap om både Hansan och författarnas tid. Med samma berättelser kan vi lära oss något om Hansan och något om Sverige 1943 och 1990.

7:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är mycket god för uppgift 3A.

Tabell 7:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 3A	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,894	0,968
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,894	1,000	0,908
Sambedömare två, grundskolelärare	0,968	0,908	1,000

Resultaten för uppgift 3A är de sämsta i hela undersökningen.

Tabell 7:2:2

Resultat uppgift 3A	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	138	56,3
Godkända	80	32,7
Väl Godkända	24	9,8
Mycket Väl Godkända	3	1,2
Totalt	245	100

Resultatet för sambedömningen är mycket god för uppgift 3B.

Tabell 7:2:3

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 3B	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,854	0,891
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,854	1,000	0,900
Sambedömare två, grundskolelärare	0,891	0,900	1,000

Tabell 7:2:4

Resultat uppgift 3B	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	46	18,8
Godkända	116	47,3
Väl Godkända	67	27,3
Mycket Väl Godkända	16	6,5
Totalt	245	100

7:3 Analys av elevsvar

Svar som hamnar inom ramen för att bedömas som godkända för tre A pekar på saker om Hansan som finns i båda texterna. Ofta handlar det om enkla sakförhållanden som att Hansan var en handelsorganisation eller att Hansan etablerade sig i Visby. Det är påståenden som i sig själva är neutrala och som kan sägas vara prenarrativa händelser vilka kan bygga upp berättelser kring Hansan. För att välja ut dessa påståenden om Hansan måste eleverna ha genomskådat det som kan sägas vara åsikter i texterna, eller åtminstone det som inte styrks av båda texterna. Det är en begynnande insikt om att historiska berättelser består av en del, för tillfället, ostridbara fakta, men att det också går att ge dem värden genom att sätta in dem i en berättelse med sensmoral och tematik. Elevsvar 3.1.12 kan se väldigt magert ut, men eleven har lyckas i sina slutsatser kring Hansan att använda just neutrala och etablerade fakta och inte åsikter.

> Jag tror att Hansan mest bestog av tyskar. De var ett företag som jobbade med handel. Visby var en stor stad för Hansan.

De fakta denna elev hittar finns i båda texterna. De tillhör den realhistoria om Hansan man måste ta hänsyn till om man vill skriva en text som har sanningsanspråk. I en del elevsvar finns en annan avvägning som visar hur texterna kan användas för att få fram information om Hansan. De allra flesta av de eleverna resonerar om att texten från 1943 inte är pålitlig, eftersom Tyskland då styrdes av Hitler och det nationalsocialistiska partiet och var i krig med stora delar av världen. Det påverkar enligt eleverna författaren till texten till att skriva mer negativt om Hansan eftersom det var en tysk handelsorganisation. Sammantaget innebär det att dessa elever tror mer på den senare texten som de upplever som objektiv och neutral. Dessa elever har alltså genomskådat en sensmoral i den ena berättelsen men inte i den andra. Det innebär att eleverna bakom dessa svar trots allt kan se att historiska texter är konstruktioner påverkade av den tid de skrivs i, men att de är oförmögna att se den sensmoral som ligger nära dem själva i både tid och etisk grundval.

En majoritet av de svar som bedöms som godkända på tre B, det vill säga den fråga som handlar om skillnaderna mellan texterna och vad dessa skillnader kan bero på, citerar ur eller refererar till texten från 1943. Det eleverna då uppmärksammar är det som handlar om att Hansan var ett hot mot Sverige. Ett annat perspektiv de väljer att lyfta från den äldre texten är att de tyska invandrarna såg sig som en herreklass och Sverige som en tysk provins och att det var krig mellan tyskarna och Sverige, som många av eleverna väljer att se det. Ofta avslutas resonemangen med att allt detta inte nämns i texten från 1990. I svaren framgår det implicit att det aparta återfinns i texten från 1943. Det är den som innehåller bristerna och texten från 1990 blir en normativ referenspunkt att utgå från när eleverna letar olikheter. Det uttrycks inte som skillnader mellan texterna, utan eleverna reagerar på det som upplevs som ett säreget sätt att uttrycka sig på eller underliga förhållanden att explicit peka på, vilka återfinns i texten från 1943.

Några elever gör väldigt tydliga sammanfattningar av skillnaderna och hittar själva anslaget i texterna istället för att rada upp en massa exempel:

> I den första texten (1990) står det att tyskarna och svenskarna kom bra överens och att Visby var lika mycket en tysk som en svensk stad. Men i den andra texten (1943) står det att tyskarna hade mer makt och förde krig i Sverige.[224]

Den här typen av svar torde ha en högre kvalitet när det handlar om att förstå att historiska texter är en konstruktion. Genom att faktiskt inte använda någon av texterna som en referenspunkt så visar man också att all historia är en konstruktion, även de som för oss verkar mer vettiga. Samtidigt är det så att konstruktionen på svaret fortfarande är ett identifierande av skillnader mellan texterna. Vi får ingen förklaring till varför det kan vara så tydliga skillnader mellan dessa.

För att svaren skulle bedömas som väl godkända för tre A skulle det alltså finnas med förklaringar till varför eleverna vågade dra de

[224] Prov 2:1:16 Uppgift 3.

slutsatser om Hansan som de gjorde, eller inte gjorde. Först nu är det som riktiga epistemologiska kunskaper om historia såsom en konstruktion eller berättelse behöver tas i anspråk när det gäller att förstå varför texterna skiljer sig åt. Svaren som fått godkänt på frågan som handlar om att resonera kring skillnaderna på texterna, handlar om ett identifierande, en avläsning som egentligen även skulle kunna göras på andra typer av texter.

De elever som förklarade hur de med hjälp av de två berättelserna kring Hansan kunde komma fram till information om Hansan som kändes tillförlitlig använde sig av i princip samma tillvägagångssätt. Det handlade om att hitta likheter mellan texterna. Utifrån svaren kan man ana att eleverna menar att två berättelser som skiljer sig så pass mycket åt i sensmoral och tematik borde tala sanning där de stämmer överens. Elevsvar 2:2:13 skiljer även på anslaget i texterna men hittar trots det likheter:

> Att hansarna förde handel i Visby, för de näms 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 hade inflytande ser man att de är överens om.

Den här eleven är något stort på spåren, nämligen det faktum att historiska berättelser kan i sitt anslag bestå av åsikter, som sedan byggs ihop av faktiska händelser. Här innebär det att Hansan de facto hade stort inflytande över handeln i Visby, men att man som författare kan tycka olika om detta.

De elever som fått betyget väl godkänt på tre B uppehåller sig vid texten från 1943. Det är här skillnaderna hittas mot det som är normalt eller det riktiga, nämligen den text som ligger mycket närmare oss i tid och etik. Det är också så att eleverna i den här gruppen utgår från att det är bättre idag. Vi kan idag till skillnad från 1943 mötas över kulturer utan att det blir konflikt, resonerar de. År 1943 blir ett undantag i en annars fredlig svensk historia. Eleverna har svårt att hålla isär många tidslager och fokus hamnar oftast på texten från 1943 som den som sticker ut och förklarar något avvikande. När eleverna själva komponerar sin berättelse kring de två texterna blir sensmoralen i texten från 1943 berättelsens peripetia. Klas-Göran

Karlsson visar övertygande hur förintelsen blivit en måttstock för ondska och abnormitet i den europeiska kulturen.[225] Andra världskriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet behandlas förmodligen likadant i skolan. Texten från 1943 tolkas av många elever med den utgångspunkten, och de letar aktivare efter en sensmoral där. Texten från 1990 är däremot inte skriven i en tid som brukats lika omfattande pedagogiskt och ideologiskt och eleverna har inga tydliga utgångspunkter när de ska leta efter den textens sensmoral. Deras internaliserade berättelser försvårar för dem när de ska analysera den texten. Även om eleverna endast förklarar orsaken till ett perspektiv så är det övertygande förklaringar i svaren på denna nivå. Några elever menar att författaren till den äldre texten inte sympatiserade med Tyskland under andra världskriget. Det påverkade honom när han skrev om Hansan, som var ett tyskt handelsförbund. Elevsvar 5:1:6 visar tydligt hur eleverna i den här kategorin resonerar:

> 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 utgått från att det är andra världskriget som påverkat synen på tyskar hos författaren till texten från 1943 tar sin utgångspunkt i att det är en rädsla för Tyskland som gör att han skrev som han gjorde. Så långt är det kanske inte något man reagerar på, men samtliga svar i denna grupp menar att berättelsen gör tyskarna till hjältar eftersom de får vara de som dominerar, eller som elevsvar 2:1:20 uttrycker det ”… man låter tyskarna vara bossen”. Dessa svar gör inte gällande att tyskarna på något sätt framställs i dålig dager, utan snarare tvärtom. Det är intressant eftersom båda grupperna läst av att andra världskriget och Tyskland som en av huvudaktörerna har påverkat författaren till läroboken från 1943, men de läser in synen

[225] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 291–326.

på tyskar och Tyskland i berättelsen på helt olika sätt. Sensmoralen uppfattas olika av eleverna och det Ricoeur kallar mimesis tre, att vi tolkar historiska berättelser olika, blir tydligt mellan dessa två kategorier av svar. Tolkningen hamnar hos dem som läser texten och författarna är såtillvida i tolkarnas händer.

En stor grupp, som fortfarande uppehåller sig vid det typiska för tiden kring andra världskriget, förflyttar sig rumsligt och söker svaret på textens sensmoral från 1943 med utgångspunkt i Sverige. Svaren tar fram en tid i Sverige som mer dominerades av nationalism och även rasism, än vad fallet är idag. De försöker se hur texten är påverkad av en kontext som påverkade författarens sätt att skriva. 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.

För att få mycket väl godkänt kring slutsatser om Hansan, alltså tre A, skulle eleverna vara tydliga med hur de gått tillväga när de jämfört texterna, eller jämfört texterna med annan kunskap de har om Hansan. Det är väldigt få svar som är så tydliga. Det de har gemensamt är att de tydligt visar gemensamheter i de två texterna. I svaren framgår det också att texter kan rucka på åsikter men inte realhistoriska fakta om de vill tas på allvar. Det är svar där texterna både jämförs och där fakta och värderingar tydligt delas upp och skiljs åt. Svaren är trots det inte helt tydliga och eleverna har svårigheter att explicit uttrycka vad de menar:

> Främst skulle jag använda mig av de saker som båda texterna har gemensamt. Två texter, skrivna så annorlunda jämfört med varandra och långt ifrån varandra tidsmässigt, borde troligt bara ha sanna likheter. Således kunde jag skrivit att tyskarna inte blandade sig med svenskarna, att invandring var tillåten osv. 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.[226]

Bland svaren som förklarar orsaker till skillnaderna mellan texterna, tre B, är det fler svar som når upp till mycket väl godkänt. Här handlar det om att dels se hur andra världskriget påverkar texten från 1943, men att också se hur texten från 1990 faktiskt innehåller värderingar typiska för tiden kring 1990. Svaren i denna kategori är de enda som faktiskt beskriver båda texterna som beroende av sin tid, att den senare författaren liksom författaren verksam under andra världskriget både är och gör historia.

Även de elever som bedömts som mycket väl godkända tolkar författaren till texten från 1943 som att han är påverkad av andra världskriget och det samtida hotet från Tyskland. De orsaker de hittar till den senare textens sensmoral är att man vill undvika konflikt, att man inte längre är rädd för invandrare i allmänhet eller tyskar i synnerhet, eller att man vill lära eleverna samarbete och fred mer 1990 än 1943.

> 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.[227]

Utifrån kriterierna till uppgift tre A, de som handlar om att utifrån texterna kunna dra slutsatser om Hansan, kan man hitta tre jämnstora grupper bland dem som inte fått godkänt. De som inte svarat på dessa kriterier, de som blandar friskt utifrån båda texterna när de drar slutsatser kring Hansan utan att motivera sina svar och de som blint väljer att lita på texten från 1943 utan att motivera eller med motiv av typen att den känns mer trovärdig, detaljrik eller ärlig.

---

[226] Prov 2:3:22 Uppgift 3.

[227] Prov 2:2:8 Uppgift 3.

Svaren som blandar slutsatser från båda texterna utan att motivera är ofta skrivna som en slags egna sammanfattningar av Hansan. Inte sällan blir dessa sammanfattningar direkt motsägelsefulla och ologiska. Svaren tar sensmoral från båda texterna och blandar sedan dessa och gör en egen ny berättelse.

> Jag hade skrivi att Visby var Hansans ledande handelsstad och att ofta kom tyskarna och svenskarna överens för att dom höll sig för sig själva. Men Hansen bestämmde 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.[228]

Eleven använder båda berättelserna, men lägger dem i en kronologisk ordning och skapar därmed sin egen berättelse. Relationerna börjar bra 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. Elev 6:1:19 gör våld på kronologin för att få ihop berättelserna till en egen hållbar berättelse, handlingen förflyttas till nutid och tiden börjar gå bakåt eftersom tematiken börjar med ett stillestånd som 1943 bryter ut i tydlig konflikt.

> 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.[229]

Eleven till det här svaret vill, liksom de andra som gör egna berättelser, börja med fred som sedan övergår i konflikt, vilket är det problem deras egen berättelse ska handla om, och en tematik som inte alls är ovanlig i dramatiska berättelser. Elev 6:1:19 har fångat att

---

[228] Prov 2:2:12 Uppgift 3.

[229] Prov 6:1:19 Uppgift 3.

texterna är skrivna vid olika årtal och det får hon med men för att de ska passa in i berättelsen placerar hon dem i omvänd ordning. Berättelsens sekvens gör våld på kalendertiden för att berättelsens tematik ska gå ihop.

Det finns en tilltro till båda texterna i de här svaren och eleverna vill inte säga emot någon av dem. Elevsvar 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 bordde.[230]

Den här eleven ser egentligen bara texternas sensmoral när hon ska försöka hitta realhistorien.

En stor grupp väljer att tro på texten från 1943. En del ger till och med motiveringar för sina val vilket tydligt visar att det är ett ställningstagande att tro på den berättelsen. Åsikterna i texten blir enligt eleverna något som visar på självsäkerhet och erfarenhet hos författaren. Han behöver inte gömma sig bakom en massa tråkiga fakta. Det är intressant att de elever som missat att historiska berättelser innehåller sensmoral och är konstruktioner, väljer att tro på den berättelse som egentligen ligger längre bort vår tids värderingar. Krävs det en viss sorts kompetens att läsa av samhällets förväntningar, att tro på berättelser vilka bättre stämmer överens med samtidens synsätt? Missar de elever som inte har denna kompetens att berättelsen från 1943 inte passar med dagens värderingar? Det är svårt att svara på, men i uppgift sju finns åter en grupp elever som hamnar utanför samtidens sensmoral och etik.

Andra elever går på etiska ställningstaganden för att hitta den trovärdigaste texten. Det handlar då om att hitta de etiska regler vi följer i samhället idag. Elev 7:4:13 är inte säker på att texten från 1990 är den mest sanningsenliga, men tycker man ska använda den eftersom dess sensmoral bättre stämmer med våra narrativa ramverk idag.

---

[230] Prov 7:3:1 Uppgift 3.

> 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.[231]

Den här eleven väljer alltså inte text utifrån ett kritiskt tänkande, utan valet görs utifrån ett resonemang kring vilken text som bäst stämmer med de narrativa ramar vi har idag. Det är en monumentalistisk utgångspunkt som tydligt stakar ut färdriktningen mot framtiden genom att ge rätt inställning till det förflutna. Har den här eleven omfattat läroplanens värdegrund men inte historieämnets kritiska tänkande? Alla är dock inte lika klarsynta och deras sökande efter den sensmoral som stämmer bäst med dagens allmänt vedertagna etiska regler fördunklar deras förmåga att resonera utifrån texternas sammanhang. Blint famlar de efter att hitta det svar som bäst motsvarar en etik som antas vara den rätta utifrån de förväntningar eleven har på sig.

> 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)[232]

Elev 7:3:8 anar att uppgiften i sig kan handla om svåra frågor om etnicitet och där grundläggande etiska antaganden kan ställas på prov om man hamnar fel och resonerar utifrån etiska ställningstaganden för att visa att hon åtminstone tycker rätt:

---

[231] Prov 7:4:13 Uppgift 3.

[232] Prov 7:2:16 Uppgift 3.

> Dem delar inte upp saker och gör det ojämt för varann. Jag tycker man ska dela lika, sammarbeta.[233]

Även de många svar som skiljer på texterna som en neutral och objektiv faktatext från 1990 och en text full av åsikter och värderingar från 1943, antyder elever som på många sätt är fast i sina egna internaliserade berättelser och inte ser att den senare texten också har åsikter.

> 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.[234]

Egentligen använder inte eleverna något historiskt tänkande förrän de förstår vad skillnaderna mellan texterna kan tänkas bero på, det vill säga vid en nivå för väl godkänt. De svar som har fått underkänt eller godkänt på tre B har trots allt oftast en förklaring till skillnaderna mellan texterna, dock en förklaring som inte godkänts. Bland dessa förklaringar kan man hitta missförstånd som handlar om att eleverna inte förstått hur de ska använda sig av historiska förmågor. Elever kan alltså identifiera skillnader mellan texterna utan att alls förstå vad dessa emanerar ur. Åter visar det empiriska materialet att utan tankar

---

[233] Prov 7:3:8 Uppgift 3.

[234] Prov 4:1:15 Uppgift 3.

om berättelsens tematik, som förs fram av orsak och verkan, blir det historiska tänkandet mindre utvecklat.

Det finns två stora grupper av elever som hamnar helt fel när de ska beskriva vad texternas skillnader beror på. Den ena handlar om elever som menar att vi hela tiden glömmer det förflutna och därför visste man mer 1943 än vad man gör idag, men man är också mer upprörd över Hansans framfart i Visby 1943, eftersom minnet av detta då är starkare. Dessa elever uppfattar också texten från 1943 som mer genuin och verklighetsförankrad. Eftersom de menar att människor 1943 bättre kom ihåg vad som hände under Hansatiden illustrerar svaren en tydlig svårighet hos eleverna att uppfatta tidsrymderna i kalendertiden det handlar om.

Den andra gruppen elever som inte får godkänt på sina förklaringar om vad skillnaderna kan bero på utgår från en tanke om ständig utveckling. Dessa elever menar att forskningen är 60 år bättre idag, vilket innebär att vi kan ta reda på mer om Hansan och komma närmare sanningen. Dessa svar visar en stor tilltro till vetenskapens utveckling och möjlighet att avslöja vad som verkligen hände. Eleverna ser inte att skillnaderna består av åsikter och inte fakta egentligen.

> 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.[235]

7:4 Forskningsläge

Denis Shemilt visade 1980 att många elever i den brittiska skolan trodde att historia handlade om fakta och inte frågor, argumentation och slutledningar.[236] Peter Lee och Rosalyn Ashby har visat hur engelska sju- till fjortonåringar uppfattar historievetenskapens

---

[235] Prov 7:4:9 Uppgift 3.

[236] Denis Shemilt 1980.

epistemologi. De har hittat en tydlig progression i elevernas uppfattning av historiska berättelsers epistemologi:

- Elever som uppfattar det förflutna som givet. Historiens berättelser återberättar och de som inte håller måttet far med osanning.
- Elever som uppfattar det förflutna som oåtkomligt. Vi kan inte veta något eftersom vi inte var där. Skillnader i berättelserna beror på att vi inte vet något.
- Elever som uppfattar att det förflutna bygger på kvarlevor. De historiska berättelserna vilar på den information som finns kvar från det förflutna. Skillnader i de historiska berättelserna beror på att det inte finns tillräckligt med tydliga kvarlevor från vissa händelser eller att någon hanterat dem fel.
- Elever som uppfattar det förflutna som personliga berättelser. Fokus skiftar från kvarlevorna till berättarens intentioner med de historiska berättelserna. Skillnader beror på medvetna förvanskningar.
- Elever som uppfattar att det förflutna görs till historia genom att vissa händelser väljs ut och organiseras efter en legitimerad ståndpunkt. Skillnader beror på olika urval och ståndpunkter hos dem som konstruerar de historiska berättelserna
- Elever som uppfattar att det förflutna görs till historia när frågeställningar besvaras. Skillnader beror på att olika frågeställningar ser olika orsaker och förklaringar i historien. En inställning som mer bortser från författaren som förklaring till att frågeställning och det förflutna förklaras i symbios. [237]

De tre första punkterna skulle man kunna sammanfatta med att problemet kring att skriva historia är ett källproblem. Det förflutna finns, men det är svårt att rekonstruera i enlighet med sanningen om man inte har sanna källor. De tre nästkommande punkterna flyttar fokus från en sanning som är svårgripbar till ett historiskt berättande som i grunden är konstruktioner. Lees och Ashbys kvantitativa resultat är nära mina egna. Knappt 50 procent av fjortonåringarna i deras undersökning menar att olikheterna i berättelserna beror på att

[237] Peter Lee & Rosalyn Ashby 2001 s. 199–212.

historiska berättelser är konstruktioner. De andra hävdar att man antingen vet eller inte vet något om vad som faktiskt hände och att utfallet beror på kvarlevorna. Endast 4,4 procent har svar som resonerar kring att berättelserna är svar på medvetna syften eller frågeställningar. Lees och Ashbys undersökning får inte fram en nivå som ett fåtal av mina svar pekar mot, nämligen tanken att våra narrativa referensramar kan få oss att omedvetet tolka saker ur ett redan givet perspektiv. I deras studie verkar snarare allt historiskt berättande vara fullständigt medvetet. På den nivå där eleverna nått längst i sin historiesyn inser de, enligt Lee och Ashby, att olika frågeställningar kan resultera i berättelser med olika tolkningar av samma händelse. Jag menar att det är en otillräcklig analysapparat när man ska tolka historiska berättelser. Det gör det svårt att analysera vår egen samtid och vilka normer vi idag lägger på det förflutna när vi berättar dess historier. Det blir inte den kritiska och analyserande historia med syfte att skärskåda det egna samhället som kursplanen efterfrågar.

Det är icke desto mindre intressant att se att flera idéer om historiska berättelser går igen i de elevsvar som finns i denna undersökning och elevsvaren i projekt Chata i England, som bland annat drivits av Lee och Ashby. De elever som ser det förflutna som oåtkomligt i Lees och Ashbys undersökning kan jämföras med de elever i föreliggande undersökning som menar att texten från 1943 är trovärdigare eftersom den är närmare den tid berättelserna handlar om. Det är alltså det kalendariska minnet dessa elever förlitar sig på. De menar att när det går förlorat försvinner möjligheterna att rekonstruera det förflutna. Lee, Ashby och Shemilt har tidigare visat hur många elever menar att det måste finnas en direkt länk mellan dåtid och nutid för att man ska kunna säga något om dåtiden, alltså en kvarleva från just den händelsen eller rena minnen som traderats.[238] Även de elever som i Lees och Ashbys analys förlitar sig på kvarlevorna och menar att historien breder ut sig framför en bara man hittar rätt kvarlevor, har sin motsvarighet i de elevsvar jag studerat. Det finns bland de elever jag arbetat med en grupp som förlitar sig på det i texterna som kan sägas vara gemensamma fakta. Det kan tyckas

[238] Rosalyn Ashby, Peter Lee & Denis Shemilt 2001 s. 94.

vara en sund ingång i arbetet med att dra slutsatser kring Hansan utifrån de två texterna. De svar som däremot förbehållslöst menar att forskningen går framåt och att vi vet mer idag har ett naivt förtroende för möjligheten att konstruera en rätt bild av det förflutna med hjälp av kvarlevorna. Även de elever som tydligt tar ställning för att en av texterna är den riktiga, antingen den äldre från 1943 eller den nyare från 1990, utan att kontextualisera dem, ser det förflutna som sant eller falskt, eftersom de helt enkelt väljer att lita på en av texterna och inte ser att de faktiskt på många sätt är samstämmiga.

En stor grupp i min undersökning består av de elever som ser det förflutna som personliga berättelser eller ställningstaganden eller möjligen att historiska berättelser är avhängiga urval och syfte. Dessa elever har i denna undersökning identifierat den äldre texten som icke trovärdig eftersom den är full av åsikter. Deras förklaring är en medveten intention hos författaren som emanerar antingen ur en rädsla för Tyskland eller också ett tydligt agg mot framför allt nazismen som tar sitt uttryck i texten i en avsky för Hansan. Denna grupp motsvaras av Lees och Ashbys högre nivåer, men inte den högsta.

Lees och Ashbys högsta nivå har inga elever i denna undersökning uppnått. Jag menar dock att Lee och Ashby lämnar den insikt som handlar om berättelsers konstruktion såsom ofrånkomligt fyllda med en sensmoral. En naturlig följd av detta borde rimligen vara att kunna resonera i termer av att dessa konstruktioner kan vara medvetna, men också omedvetet förankrade hos författaren eller historikern. Istället menar de att frågeställningarna styr berättelsens utformning och att olika berättelser om samma sak därför kan vara sanna. Jag ställer mig frågande till om Lee och Ashby menar att frågeställningarna verkligen är neutrala i sig och att det bara handlar om att förstå hur dessa styr den historiska konstruktionen, eller om de menar att, vilket jag menar, även frågeställningarna färgas av sin tids narrativa ramar. Utifrån ovanstående resonemang menar jag att de elever i föreliggande undersökning vilka kan se att även den senare texten är fast i vissa perspektiv, som bestäms av det faktum att vi både är och gör historia, innehåller en djup epistemologisk insikt.

Den amerikanske historikern Robert Bain, som undersökt elevers förhållande till historia i det statliga projektet *National Council for*

History Education, menar att det i hans undersökningar inte alls är ovanligt att elever kan bära på två motsägande historier kring något tema eller göra en berättelse av flera olika.[239] Bland de elever som varit med i föreliggande undersökning är det också uppenbart hur okritiskt de kan bära berättelser med motsägande sensmoral. Det ligger olika berättelser framför dem, och utan att ställa frågor till dem skapar de en ny sammanfattad berättelse utifrån två disparata texter. För att få ihop de olika berättelsernas sensmoral gör de istället våld på kronologin, och tematiken blir därmed haltande i en vetenskaplig mening.

För att elever ska förstå varför de ska kunna tolka historiska källor eller berättelser och lära sig något får det inte bli isolerade undersökningar av källor i form av isolerade detektivarbeten. Deras arbete måste kunna hjälpa dem att hitta svar på, för dem, viktiga frågor. Men då måste arbetet med källor bli mer spännande än att bara metodiskt säkerställa eller förkasta. Sam Wineburg visar hur en källa kan berätta om olika saker beroende på hur van man är att ställa frågor till dem, snarare än hur mycket realhistoria man kan innan man möter källan.[240] Det tycks alltså inte som att mer historia per se leder till mer kritiskt tänkande individer. Jag tror inte heller det räcker med källkritiska övningar som går ut på att säkerställa källor utifrån begreppen tendens, beroende, närhet och äkthet vilka avfärdar källan som värdelös om den innehåller åsikter eller sensmoral. Det är tvärtom dessa källor som kan röja ett historiemedvetande hos dåtidens människor. Ett dåtida historiemedvetande som kan få möta elevers nutida. Det är ett möte som kan utmana, bekräfta eller förhandla med elevernas internaliserade berättelser. Att få möta andras åsikter kan synliggöra andras sätt att tänka, men också ens eget.

Källor måste alltså kontextualiseras för att bli begripliga om de ska ingå i och bygga en narrativ uppfattning om det förflutna och vilka föreställningar, eller vilket historiemedvetande, man hade då. Om man använder källundersökningar fel och bara arbetar med dem som en ingång till att kartlägga det förflutnas verklighet, och inte resonerar kring uppfattningar idag och då, blir källanvändning en

---

[239] Robert Bain 2001 s. 194.

[240] Sam Wineburg 2010.

isolerad hantverksförmåga, vilken inte handlar om att förstå historiemedvetandets verklighetskonstruerande kraft.

Bruce VanSledright visar hur han använde fyra månader till att efter alla konstens regler undervisa i källkritik i en årskurs fem i USA, men inte var nöjd när elevernas kunskaper skulle tillämpas. Han upptäckte att eleverna förvisso kunde lära sig hantverket att vara källkritiska, även om det var en mödosam process för de allra flesta. När han däremot lät dem arbeta med källor som satte andra nationer framför USA fallerade deras nyvunna kunskap. Trots att källorna som talade till USA:s fördel hade sämre källkritiskt värde lyfte eleverna fram dessa när de skapade sina berättelser. Nationella känslor stod alltså över de kognitiva färdigheterna kring källkritik.[241] Eleverna hade inte fått arbeta med sitt och andras historiemedvetande på ett sätt som ledde till att de kunde distansera sig från sina egna internaliserade chauvinistiska berättelser. Elever, och även andra för den delen, närmar sig det förflutnas kvarlevor med redan klara uppfattningar. Dessa uppfattningar, de internaliserade berättelserna, blir sedan det filter som det förflutnas kvarlevor silas genom. Tanken med källanvändning i skolan bör alltså inte vara att elever ska bli fullfjädrade minihistoriker. Snarare ska de visa förståelse för hur man dels kan nå fram till historisk kunskap men också, och kanske ännu viktigare för att nå kursplanens syfte, att historiska perspektiv och berättelser kan ifrågasättas, främst kanske inte utifrån hur säker källan kan anses vara utan utifrån normer och värderingar som styr tolkningen av källan.

Peter Seixas har gjort en spännande undersökning där han visar två olika filmer i en klass som båda handlar om indianer i Vilda Västern. Den ena filmen, *The Searchers* eller *Förföljaren*, är från 1956 med John Wayne i huvudrollen. Han räddar familjen Edwards från comancherna. Den andra filmen är *Dances with Wolves* eller *Dansar med vargar* från 1990. Kevin Costner har huvudrollen som en vit amerikan som lever med en indianstam och ser erövringen av Vilda Västern utifrån urinvånarnas ögon. Seixas intervjuar eleverna efter att de sett filmerna och ingen av dem ser till en början hur man kan uttolka något om tiden filmerna gjordes i. Med sokratiska frågor får

---

[241] Bruce VanSledright 2002 s. 24–29.

han emellertid eleverna att resonera om de olika perspektiven i filmerna. Fram kommer de kategorier jag också hittar. 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. Seixas sista grupp, och som han menar har kommit längst i sitt historiska tänkande, och som han jämför med Rüsens genetiska nivå, är en elev 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 indianerna.[242] Däremot får Seixas, liksom Ashby och Lee, inga reflektioner kring våra attityder idag eller hur den senare filmen svarar mot narrativa ramar vi har idag. Den enda analys vi får om nutiden är att vi inte är lika inskränkta längre. Jag vet inte om Seixas inte ställde de frågorna eller om han inte tänkte på det själv. Däremot blir det förflutnas människor alltid dumma och inskränkta om nutida historiska berättelser a priori anses bättre än dåtidens.

När eleverna väl förstått att historiska berättelser, som vill berätta sanningen, bygger på källor som måste tolkas menar jag att de måste möta det faktum att varje tids uttolkare av det förflutna ställer sina frågor till det förflutna och lägger sina värderingar som ett raster över tolkningen. Här är det viktigt att den egna tiden inte förbigås. Tre frågor torde vara viktiga för eleverna att svara på när de möter andras historiska berättelser. Stödjer den nya berättelsen min egen? Utvecklar den min egen berättelse och i så fall hur? Utmanar den min egen berättelse och i så fall på vilka sätt? Det handlar i så fall om reflekterade analyser eleverna gör vilka bekräftar, utmanar eller förhandlar med deras egna internaliserade berättelser.

[242] Peter Seixas 2005 s. 150–153.

8 Historisk empati. Uppgift 4

8:1 Uppgiftskonstruktion

När vi läser en berättelse förstår vi den genom att åtminstone acceptera de intentioner, motiv och känslor som finns hos aktörerna i berättelsen. Om vi inte gör det, ligger berättelsen utanför våra narrativa ramar och vi förstår den inte. Det är alltså bara när vi inte förstår aktörerna som vi vill ha en explicit förklaring till deras agerande. Detta blir fördröjande passager i en berättelse som tar fokus från själva tematiken och en övertygande berättare undviker den typen av brott och talar direkt till publikens empatiska förmåga istället, vilket förutsätter ett gemensamt kulturellt språk.[243] Den förmåga som vi använder när vi förstår aktörerna är empati. Ska vi förstå det förflutnas aktörer är det historisk empati vi måste använda.

När man diskuterar historisk empati finns ett ord som är semantiskt nära och därmed gärna leder till missförstånd, nämligen sympati. Att känna sympati är något annat och kan ingå i att känna empati, men behöver inte alls göra det. Att känna sympati är att känna tillgivenhet, medan att känna empati handlar om att ha inlevelse. Att känna tillgivenhet har sitt ursprung i affektiva processer medan inlevelse emanerar ur en kognitiv process. De är inte renodlade i sina uttryck och ofta använder vi och integrerar begreppen. Dem vi kan förstå, eller ha en inlevelse i, är inte sällan också dem vi känner tillgivenhet för. Trots svårigheten med att särskilja dessa förmågor finns det en poäng med att försöka göra det. Kan vi lära oss empati i en mer renodlad form kan det hjälpa våra tolkningar av de historiska aktörerna. Linda Levstik och Keith Barton skiljer mellan det de kallar *historical empathy as perspective recognition* och *empathy as caring*

---

[243] Walter Bryce Gallie 2001 s. 41.

för att påvisa dilemmat jag försökt utreda genom att tala om empati som ett analytiskt begrepp och sympati som ett affektivt begrepp. De menar till yttermera visso att man också ska arbeta med den affektiva delen och hjälpa eleverna att känna sympati.[244]

Att skriva historia handlar om att beskriva unika situationer, menar Ricoeur. Även om exakt samma situation skulle uppstå igen är det inte säkert att samma sak skulle hända, eftersom människor kan handla på olika sätt. En historisk händelse är därmed alltid unik men likväl beroende av dess omständigheter.[245] När vi försöker förstå andra genom att sätta oss in i deras sammanhang, eller kontext, gör vi våld på det faktum att varje individ är unik. Med utgångspunkt i sammanhanget försöker vi kontextualisera historiens aktörer för att förstå och förklara dennes agerande. Vad vi då måste göra är att kollektivisera henne. Endast så kan vi begripliggöra hennes agerande. Försöken att känna empati med Stalin eller Hitler blir således meningslösa, eftersom vi inte kan förstå det unika i den enskilda människan. Det vi kan förstå är hur kollektiv skapar sitt kulturella språk i olika sammanhang, mimesis ett. I dessa kollektiv finns givetvis undantagen, de individer som berättar utmanande motberättelser mot kollektivets stora berättelse. Dessa berättelser kan vi hitta, men vi kan inte förklara varför enskilda människor berättar dem. Det går inte utan att sätta dem i ett sammanhang där vi kommer att tolka dem utifrån en kollektiv kontext.

Det man kan göra som historiker är att leta efter en grupp som kallar sig ”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. Gruppen konstituerar gemensamma tankemönster, regler för interaktion och handling. Genom att ligga mellan det enskilda subjektets mångtyranniska uniciteter och det generellas våld på individen blir gruppen en möjlig utgångspunkt för analytisk empati.[246] Eftersom en berättelse kräver ett sammanhang och en följsamhet kan man ringa in gruppers mentala liv genom att leta efter kollektivets berättelse i

---

[244] Keith Barton & Linda Levstik 2004 s. 206–243.

[245] Paul Ricouer 1984 s. 96–97.

[246] David Carr 1986 s. 122–131.

synliggjorda avtryck.[247] Kollektiva berättelser fungerar alltså i homogena kulturer. Vi måste nämligen ha uppfattat berättelsen ungefär likadant för att den ska bli konstituerande.[248] Eftersom det är ett ”vi” historikern söker för att kunna använda 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 vi ett fiktivt subjekt utifrån den kollektiva berättelse vi kan spåra, ett fiktivt subjekt som får manifestera den kollektiva berättelsen.

Strävansmålen uttrycker att eleverna ska förvärva en förmåga som handlar om att förstå att varje tids människor är tidsbundna. På provet är det genom uppgift fyra som jag har kunnat bedöma denna förmåga. Uppgift fyra handlar om att eleverna ska försöka leva sig in i två fiktiva representanter för olika grupper under 1600-talet, en som skulle kunna definieras som en etniskt svensk arbetarklass på järnbruken samt en adelsklass som anställde vallonerna på järnbruken. Sammanhanget, eller berättelsens tematik, som förenar de två grupperna är invandringen av vallonsk arbetskraft till de svenska bruken och att de i den här frågan, otidsenligt nog, får möjlighet att ge uttryck för sina åsikter kring detta inför kungen. De två personerna måste alltså uppfattas som representanter för större kollektiv för att man ska kunna bedöma rimligheten i elevernas svar.

För att få godkänt på uppgiften skulle eleverna ha gett personerna var sin rimlig åsikt utifrån deras kontexter. För att nå ett väl godkänt resultat ska eleverna ha förklarat några rimliga åsikter hos var och en av figurerna. För att få mycket väl godkänt på uppgiften skulle eleverna dessutom på ett övertygande sätt låta de två personerna bemöta varandras åsikter och argument, som ett sätt att visa att de faktiskt bör hamna i detta sammanhang utifrån olika kontexter.

---

[247] William H. Dray 2001 s. 163.

[248] Noell Carroll 2001 s. 251.

8:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är inte lika god för uppgift fyra som de tidigare uppgifterna. Sambedömningen mellan sambedömare ett och två är inte tillfredsställande. Sambedömningen mellan bedömningen och sambedömarna är däremot tillfredsställande.

Tabell 8:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 4	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,658	0,873
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,658	1,000	0,364
Sambedömare två, grundskolelärare	0,873	0,364	1,000

Tabell 8:2:2

Resultat uppgift 4	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	62	25,3
Godkända	95	38,8
Väl Godkända	71	29,0
Mycket Väl Godkända	17	6,9
Totalt	245	100

8:3 Analys av elevsvar

Gemensamt för svaren på godkänd nivå är att eleverna hittar endimensionella förhållanden som bygger upp åsikterna hos de två figurerna. Det är ekonomiska, politiska, hantverksmässiga eller religiösa faktorer som bildar det sammanhang ur vilket de olika personerna hämtar sina åsikter.

En stor del av svaren förankras i att adelsmannen uppskattar vallonernas yrkesskicklighet. Som motsats till detta kan svaren för arbetaren delas upp i två olika kategorier. Den ena kategorin av svar pekar på orättvisor som arbetarna utsätts för genom att vallonerna har flera förmåner som inte de får ta del av. Fördelar som att vallonerna slipper att göra militärtjänst, att de är skattebefriade eller att de får sina bostäder gratis. Den andra kategorin pekar på att arbetarna är upprörda över vallonernas förakt för deras religion eller kung. De godkända eleverna får däremot inte ihop flera perspektiv hos de olika aktörerna.

En annan kategori av elever på godkänd nivå tar sin utgångspunkt i ett förhållande som mer påminner om vår tid, nämligen kapitalismen som ideologi och ekonomiskt samhällssystem. Adelsmannen är nöjd med att han tjänar mer pengar på grund av vallonerna och arbetaren är missnöjd över att förlora sin inkomst eller över att vallonerna tjänar mer än vad han gör. Drivkraften blir pengarna. Visst kan det vara riktigt att adelsmännen ville tjäna pengar och att arbetarna också ville tjäna något på sitt arbete. Det blir därför en svår balansgång att dra när ett elevsvar är för nutidsförankrat och inte kan godkännas som rimligt. Jag har fått ta min utgångspunkt i vilka ord eleverna använder. Om de låter personerna använda ord som är allt för tidstypiska för kapitalismens ideologi, har jag tolkat det som att de är alldeles fast i sin egen samtid och inte har lyckats med att hitta en utgångspunkt för historisk empati. Jag kommer att skriva mer om detta längre fram, eftersom en nutidsutgångspunkt i tolkningen är ett vanligt missförstånd som leder till ett icke godkänt.

Bild 8:3:1

Elevsvar 3:1:10 är ett svar som är svårbedömt eftersom det givetvis kan vara rimliga antaganden, men det finns inget som säger att eleven inte helt har utgått från nutidsförhållanden när hon tolkat figurerna. Svaret godkänns eftersom det inte använder något helt tidstypiskt uttryck samt att det trots allt utgår från allmänmänskliga förhållanden som handlar om att oroa sig för sina egna möjligheter.

De elever som bedöms som väl godkända har samma utgångspunkter som de godkända eleverna, men de ger oftast fler exempel och förklarar dessutom varför adelsmannen eller arbetaren kan tänkas tycka som de gör. Det finns i huvudsak fortfarande två kategorier av svar bland de väl godkända, nämligen de som endast har pengar eller materialiska förhållanden som utgångspunkt och de som har både ekonomiska och kulturella eller sociala exempel som utgångspunkter.

Figuren som representerar adelsmannen har i samtliga fall bland de väl godkända svaren en utgångspunkt där drivkraften för hans åsikter är i egenskap av företagare. I något undantagsfall är han skeptisk till vallonernas kulturella särdrag, men det är inte drivande för hans tematik som alltid utgår från sensmoralen att han tycker det är bra med valloner. Den grupp av elever som även låter kulturella faktorer vara med och konstruera figurernas åsikter och värderingar kring vallonerna utgår från en kollektiv misstänksamhet och avsky för det annorlunda manifesterat hos figurerna. Endast undantagsvis får adelsmannen sådana åsikter, medan det för arbetaren är mycket vanligare. Det figurerna vänder sig mot i dessa fall är den kalvinistiska tron, vallonernas språk och deras stolthet över att vara yrkesskickliga samt att de gör narr av den svenske kungen. I samtliga svar finns emellertid de ekonomiska förklaringarna med som fundament för hur figurerna uppfattar inflyttningen av valloner. Det ekonomiska perspektivet tycks vara starkt förankrat hos eleverna för att förklara deras utgångspunkt för sociala möten.

Kriterierna för mycket väl godkänt efterfrågar att figurerna bemöter varandras åsikter. Tanken är att det ska hjälpa eleverna att se hur olika perspektiv lever sida vid sida och utgår från samma situation. Ibland tolkas situationen utifrån olika principer och ibland kan de tolkas utifrån samma principer. De elever som fått bedömningen mycket väl godkänt är de elever som faktiskt har med både ekonomiska och kulturella argument och som ser att ibland kan faktiskt adelsmannen och arbetaren vara överens medan andra omständigheter ger upphov till olika åsikter. Dessa elever hittar en utgångspunkt i ett ”vi-och-demtänkande” där ekonomin skiljer adelsmannen och arbetaren åt medan religion och lojalitet gentemot kungen förenar dem. Givetvis är det grova förenklingar av verkligheten, men trots allt en insikt som är värd att beakta, nämligen att åsikter ofta är mer komplexa än ett endimensionellt förhållande som antingen emanerar ur ekonomi, religion eller nationalism. Det innebär att konstellationer av ”vi” och ”dem” är förhandlingsbara och skiftande.

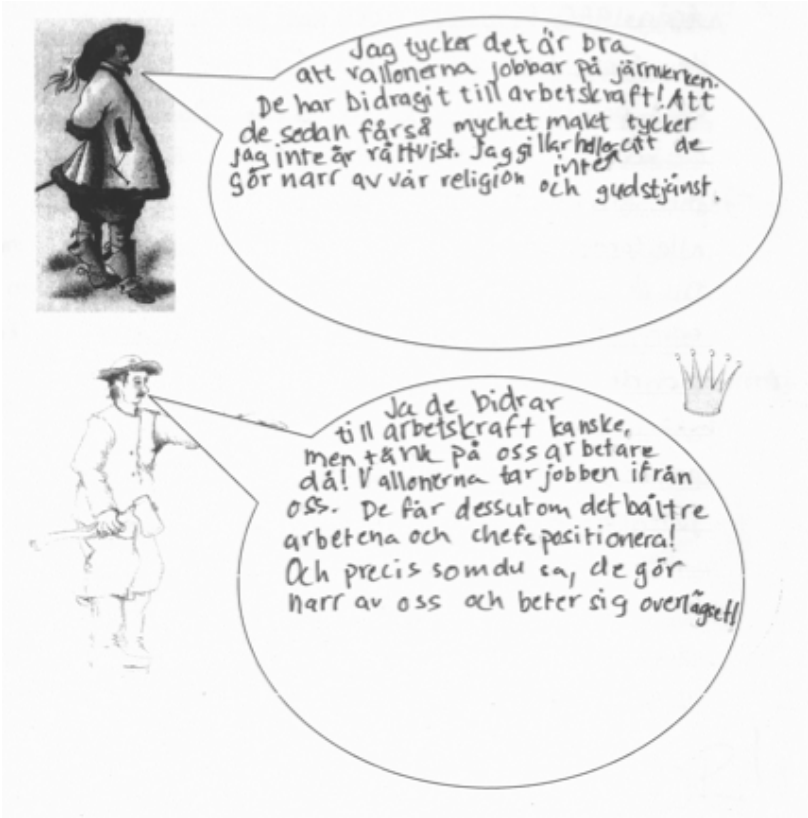


Bild 8:3:2

Elevsvar 2:2:24 visar tydligt hur arbetarens och adelsmannens intressen kan hitta gemensamma ”vi” i religion och kultur men också skiljas åt av ekonomiska strukturer.

Till elevsvar 2:2:24 finns också en förklaring:

> Sverige var i behov av arbetskraft så för adelsmannen som ägde järnverken var det bra, de behövde vallonerna!
> Arbetarna gillade inte vallonerna lika mkt eftersom de tog arbetena ifrån dem. V. fick mycket bättre förutsättningar än svenskarna t. ex. skattefrihet och låga tullar. Det irriterade arbetarna.

> Vallonerna betedde sig överlägset och fick nästan för mycket makt därför klagar svenskarna på dem inför kungen. I detta fallet arbetaren och adelsmannen.

De underkända svaren kan delas upp i tre kategorier. Den allra största gruppen, ungefär hälften av de underkända eleverna, tillhör de som lämnat ofullständiga svar. De allra flesta av dessa har inte svarat alls. En del har bara fyllt i den ena figuren och då är det i princip alltid arbetaren som är ifylld. Dessa elever resonerar, liksom de godkända eleverna, kring att arbetaren antingen är kränkt på grund av att vallonerna narrar deras religion eller kung eller uppfattar att hans jobb är hotat på grund av vallonerna, men inte i något fall är båda perspektiven med. De elever som inte fyllt i har räckt upp handen och frågat kring uppgiften, men har inte förstått hur de ska kunna resonera kring vad någon annan tycker. De har ställt sig frågande till om det går. De har alltså inte förstått eller godkänt principen om att man kan resonera kring aktörernas kontext för att hitta en typfigur som svarar mot de åsikter en konstruerad kontext ger dem. Ett svar har gett mig huvudbry, nämligen 7:4:9:

> Adelsmannen: Han vill hälst ha en svensk som gör jobbet för det är ju Sverige men vallonerna va riktigt bra hantvärkare. Han vill att Svenskar ska göra det för att det e Sverige.
> Arbetaren: Den Svenska arbetaren vill ha hjälp av valonerna för att den ska bli så bra som möjligt. Han vill ha den så bra som möjligt.

Svaret bedömer jag inte som rimligt, men vad är det som hindrar mig? De narrativa ramar jag bär på godkänner inte svaret. I mina narrativa ramar är adelsmännen mer kosmopolitiska och många har ursprung från andra länder i Europa och med dessa utgångspunkter har adelsmännen blivit mindre nationella eller lokalpatriotiska på ett ortsbestämt sätt där olika kulturer inom Sverige inte hotar. Samtidigt finns en bild av arbetaren som en stackare som kämpar hårt för brödfödan och inte har tid att känna stolthet över sitt yrke. Men ska det diskvalificera svaret? Svar 7:4:9 pekar på en svårighet med den här typen av uppgifter, nämligen det faktum att historien är full av unika individer som alla har sin egen narrativa identitet vilket styr dem.

Samtidigt bygger den narrativa historieskrivningen på att vi försöker förstå aktörerna. Det blir ett nödvändigt ont som vi inte kommer förbi om den historiska förståelsen ska bygga på att vi försöker tolka historiemedvetandet hos det förflutnas aktörer. Men vi måste göra det utifrån kollektiva berättelser. Det är genom ett sådant förfarande jag kan finna svaret orimligt.

Jag tror inte att de flesta av de underkända eleverna utelämnar sina svar som en protest mot frågans konstruktion och de teoretiska antaganden som ligger bakom. Tvärtom försöker flera elever svara trots att de missuppfattat helt. Ungefär 30 procent av de underkända svaren innehåller text. En stor del av de elever som missuppfattat frågan har försökt hitta svar i texthäftet och skriver in realhistorisk fakta i dialogrutorna och behandlar dem som en löpande text istället. Elev 5:1:13 inleder 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

Andra missuppfattningar är de som tappar bort vallonerna och bara låter arbetaren och adelsmannen tycka illa om varandra. De lämnar den tematik de fått för att hitta ett annat sammanhang i historien. Andra har fått för sig att vallonerna var billig arbetskraft. Frågan är om inte de svaren hör hemma bland dem som jag uppfattar som nutidsförankrade. Jag tänker då på den arbetskraft som idag kommer från östra Europa och ofta utmanar den inhemska arbetskraften genom att vara billigare. Den tredje och sista gruppen av de underkända, de resterande 20 procenten, är de svar som är för nutidsorienterade. Dessa svar argumenterar kring kulturella värderingar och åsikter som rimligtvis inte fanns då. Det handlar om arbetare som resonerar om mångkultur, globalisering och rasism. Det är alltså moderna begrepp som också i mycket styrt vårt tänkande kring dessa processer och därmed är det svårt att applicera dem på en järnbruksarbetare från 1600-talet. I prov 2:3:3 står det:

> 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.

Nu ska det inte tolkas som att de som utgår för mycket från nutida föreställningar automatiskt blir underkända. Jag tolkar det som att många av de godkända eleverna också utgår från nutida föreställningar, men kommer undan genom att det trots allt är möjligt att analysera situationen i ekonomiska termer. Handlar det om att synliggöra förhållandet mellan arbetaren och adelsmannen kan svaret undvika ekonomiskt nutidsförankrade begrepp som marknad, multinationella företag och arbetskraftsinvandring. Likväl är dessa svar ett tecken på hur samtida narrativa ramar hindrar eleverna att försöka förstå dåtidens sammanhang. En sensmoral kring det mångkulturella som det goda letar en tematik som får figurerna att låta som nutida politiker.

8:4 Forskningsläge

När vi vill förstå aktörerna i det förflutna, deras värderingar, motiv, känslor och intentioner kan vi inte tränga in i det enskilda historiemedvetandet och förstå en specifik människa. Vi måste försöka tolka de internaliserade berättelserna i det sammanhang som våra aktörer befinner sig i. Vilka erfarenheter röjer dessa och vilka framtidsvisioner finns det? På det sättet kan man försöka förstå den kollektiva identiteten eller de delade berättelserna. Detta kollektiva minne kan begripliggöra aktörerna och kanske även visa vilka som tillhörde det sociala sammanhanget och vilka som faktiskt måste ha upplevts som isolerade, inte sällan de som vi idag ser som hjältar. Med

det som utgångspunkt förstår man Barton och Levstik när de menar att historisk empati inte handlar om att identifiera sig med dåtidens personer, inte heller handlar om att tänka sig in i en enskild persons föreställningar eller att reagera affektivt i första skedet.[249] Det är svårt för elever eftersom deras sympati, eller affektiva empati, hittar material i deras internaliserade berättelser på ett naturligt sätt och kräver mindre avancerade kognitiva processer. De utgår från sina egna värderingar och känner med eller mot historiens aktörer, något som inte minst kommer att bli tydligt i det empiriska materialet i nästa kapitel. En annan viktig insikt blir att historisk empati inte handlar om naturvetenskaplig precision. När vi kontextualiserar personer i det förflutna gör vi våld på det unika och personliga historiemedvetandet. Det subjekt som i många fall är historia, men också kan göra historia och som inte självklart följer den kausalitet vi vill tillskriva det när vi hittar tematik i det förflutna.[250]

När vi vill att eleverna ska kontextualisera historiemedvetande hos det förflutnas aktörer ber vi dem hålla ordning på hela strukturer. Ekonomiska, mentala och sociala strukturer som de själva inte tillhör och som kan te sig väldigt avlägsna och underliga för dem. Lee och Ashby har gjort flera undersökningar bland elever i åldern 13–16 år kring deras förmåga till historisk empati. De har hittat en progression i fem steg där steg ett är vanligast och steg fem mer en tentativ nivå dit vi kan sträva efter att eleverna ska nå. I steg ett utgår eleverna från att människor förr i tiden var mentalt efter 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. Dessa elever kan inte tänka bort detta facit eller bryta den kronologiska tiden fram till dem själva. De använder alltså en teleologisk utgångspunkt. Nivå två handlar om 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

---

[249] Keith Barton & Linda Levstik 2004 s. 208.

[250] Stuart Foster 1999 s. 19.

använder fortfarande nutida stereotyper för att tolka situationen. Jämfört med nivå två är det en tydligare kontextualisering i situationen, men egentligen inte en progression i empatisk förmåga där 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 skulle eleverna kunna sätta in aktörerna i dessa större strukturer. Genom att göra det skulle de kunna föra resonemang kring varför de handlar, tycker och tänker som de gör.[251]

De elevsvar jag har studerat motsvarar alla dessa steg, och vanligast är de som motsvarar steg två och tre i Lees och Ashbys modell. Bland svaren representeras dessa steg av de elever som så tydligt använder materialism och kapitalism som utgångspunkter för att få inlevelse med 1600-talsfigurerna i uppgiften. En del hamnar i helt nutida förklaringar när de gör det, medan andra försöker ta hänsyn till det sammanhang som figurerna befinner sig i. Det som skapar fundament för dessa utgångspunkter hos eleverna torde vara de narrativa ramar som bestäms av de internaliserade berättelserna, som sedan inte tar hänsyn till temporal kontinuitet eller förändring. De elever som i föreliggande undersökning lyckas få de två figurerna att mötas och vara oense om somt och överens om somt tangerar Lees och Ashbys högsta nivå. Dessa elever har pekat på att det finns olika strukturer i samhället som kan påverka åsikter på olika sätt.

Lévesque menar att det i en undervisning som bygger på historisk empati finns stor risk att eleverna hamnar i rena fantasier. Uppgifter som handlar om att vara en soldat i första världskriget och skicka hem ett vykort eller att gå och handla på en 1800-talsmarknad tenderar att bli rollspel som snarare skapar unika människor än tänker på *what is going on* i den tid och i det rum de ska iscensätta.[252] Ett sätt att möta detta är, enligt Lévesque, att synliggöra elevernas egen tid utifrån ett *what is going on*-perspektiv. När de ser att de själva är historia kan de

---

[251] Rosalyn Ashby & Peter Lee 1987 s. 63.

[252] Stéphane Lévesque 2008 s. 162–163.

också lättare se att dåtidens människor var historia.[253] Min analys av uppgift tre pekar emellertid på att det är väldigt svårt för elever att förstå att deras egen tid har ett eget kulturellt språk som ramar in deras tänkande.

[253] Stéphane Lévesque 2008 s. 167–169.

9 Historiebruk. Uppgift 5

9:1 Uppgiftskonstruktion

Ett historiemedvetande utgår från nuet för att skapa orientering i samtiden och handlingsalternativ inför framtiden. När vi vänder oss till det förflutna med givna frågor hittar vi också, med en narrativ utgångspunkt, sensmoral och tematik för att kunna få vägledning i orienterande berättelser. Vi måste alltså i det prenarrativa myllret av det förflutnas rekvisita hitta sammanhang som kan bli användbara för oss. Denna vägledande urvalsprincip gör det emellertid möjligt, och kanske även ofrånkomligt, att också med andra syften än ett uppriktigt frågande vända sig mot det förflutna.

I *Historia som vapen* skapar Klas-Göran Karlsson en typologi över olika bruk av historia. Bruken, vetenskapliga, existentiella, moraliska, ideologiska och icke-bruk, svarar mot olika behov i det samtida samhället och har olika funktioner.[254] Ett begrepp som historiebruk måste innefatta att historien kan brukas för något. I SAOB får vi definitionerna ”draga nytta av något”, ”använda” och ”nyttja” av ordet bruka. Historien kan med andra ord användas för något ändamål och bruket blir tydligt framåtsyftande.

Karlsson menar att det funnits en tendens i det vetenskapliga samhället att se på all användning av historia utanför Clios tjänst som ett missbruk av historia.[255] Det skulle i så fall innebära att användandet av historievetenskaplig metod är det som avgör om vi ska få använda historia eller inte. Det skulle hänvisa de allra flesta

---

[254] Klas-Göran Karlsson 1999 s. 57 Dessa bruk har senare blivit fler. Det politisk-pedagogiska och det kommersiella bruket har tillkommit.

Klas-Göran Karlsson 2009 s. 59.

[255] Klas-Göran Karlsson 2009 s. 58.

människor till ett missbruk av historia, nämligen de som inte har grundläggande metodiska kunskaper. Karlssons eget bud är att historia som misskrediterar mänskliga rättigheter och leder till konflikt och förföljelse är missbruk av historia.[256] Vems är ansvaret för den historia som leder till missbruk? Är det den som producerar historien som kan användas på det sättet, eller är det de som använder den på det sättet? Frågan kompliceras ytterligare när Karlsson konstaterar att historiebruk i praktiken sällan kan renodlas. Som exempel ger han kvinno- och genushistoria som emanerar ur ett intresse, kanske som ett existentiellt svar för många kvinnor, och som ett moraliskt historiebruk, där kvinnors perspektiv inte har lyfts fram tidigare.[257] Mycket av denna historia produceras dessutom i vetenskapliga sammanhang under alla de metoder som kännetecknar ett vetenskapligt bruk. Kan vi överhuvudtaget skilja en vetenskaplig från en icke-vetenskaplig historia? Förmodligen inte. Historikern Margaret MacMillan uttrycker problematiken kring bruk och missbruk av historia på följande sätt:

> The past can be used for almost anything you want to do in the present. We abuse it when we create lies about the past or write histories that show only one perspective. We can draw our lessons carefully or badly. That does not mean we should not look to history for understanding, support and help; it does mean that we should do so with care.[258]

Ansvaret vilar tungt på den som väljer att analysera historiebruk att kunna visa vilket sorts bruk det handlar om och vilket syfte brukaren har med det. Man kan alltså inte analysera bruken av historia efter hur trovärdiga de är för att avslöja brukets syfte och konsekvenser. Vi hamnar därför i en utgångspunkt där brukarna av historia är de som ska analyseras. Utgångspunkter för att analysera ett historiebruk bör vara syftet bakom bruket, vilka behov det svarar mot och vilka möjliga konsekvenser det kan få eller har fått. Analysredskapen hos

---

[256] Klas-Göran Karlsson 2009 s. 69.

[257] Klas-Göran Karlsson 2009 s. 68.

[258] Margaret MacMillan 2009 s. xiii.

den som vill se och förstå olika bruk av historia blir alltså ett annat än de som vill kritisera historiska berättelsers giltighet. Metoden hamnar utanför den tydliga förankringen i de narrativa teorierna när narrationen inte blir det som förklarar utan istället något som används.

Att historia kan brukas och påverka vår identitet är en syn på historia som fortfarande inte tycks ha slagit igenom.[259] En tydlig bekräftelse fick jag på detta fenomen när jag redovisade undervisningsmaterialet som skulle bearbetas på skolorna. Fråga fem i provet var en fråga 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 1900-talet. Misstänksamheten var stor när jag försökte förklara att deras syfte nog inte var att undervisa historia utan att använda den för att övertyga sig själva och andra om sitt budskap.[260] Skola ett och två genomförde uppgiften trots allt, medan övriga skolor, vilka jag kom i kontakt med senare, inte ville göra den. Det innebär alltså att uppgift fem bryter och blir en annan efter skola två. 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.

Uppgift fem handlar om att eleven ska kunna analysera användning av historia för andra syften än att vi ska lära oss mer historia än vi kunde tidigare. Det känns som en viktig insikt att förmedla för att nå syftet med undervisningen i historia, nämligen ”att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur”.[261] Strävansmålet i kursplanen som är applicerbart på uppgift fem menar

---

[259] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 56–57.

[260] För en analys av hur Karl XII kom att förbindas med högerextremism, se Ulf Zander 2001 s. 138–143, 262–268, 271–275, 341 och 422–427.

[261] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

att skolan ska sträva efter att ”eleven förvärvar förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp”.[262] Eftersom strävansmålet talar om flera olika medier och olika källor i det här sammanhanget lyfte jag först något som många elever i Skåne hade en relation till, antingen självupplevd eller berättad för sig, nämligen 30 november-demonstrationerna i Lund och Stockholm. Ceremonier av, i huvudsak, högerextremister som offentligt högtidlighöll Karl XII:s dödsdag, men som samtidigt använde denna arena för att föra ut sina nationalistiska budskap. Frågan till eleverna var varför de trodde att deltagarna i ceremonierna marscherade på gatorna på Karl XII:s dödsdag utklädda till karoliner och om eleverna tyckte att det var en bra användning av historia eller inte. Uppgiften som genomfördes på skola tre till sju utgick från en text från den högerextrema rörelsen BSS hemsida. BSS sammanfattar där sin syn på Sveriges migrationshistoria som en monokulturell process. Bilden av Sveriges migrationshistoria bryter mot den undervisning eleverna fått och det bakgrundsmaterial de läst och arbetat med.

För att få godkänt skulle eleverna beskriva hur historien används. För väl godkänt skulle eleven dessutom förklara varför brukarna i uppgifterna använder historia och ta ställning till vad de tycker om bruket av historia. För mycket väl godkänt skulle eleven förklara syftet hos brukarna utifrån olika perspektiv. Uppgiftsmatrisen är densamma för båda varianterna av uppgift fem. Av utrymmesskäl analyserar jag endast uppgiften som genomfördes på skola ett och två här.[263]

---

[262] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[263] En analys av den andra uppgiften finns i ett kapitel som finns bevarat hos författaren.

9:2 Kvantitativa resultat

De kvantitativa uppgifterna gäller elevsvaren från samtliga skolor. Resultatet för sambedömningen är god för uppgift fem.

Tabell 9:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 5	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,729	0,728
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,729	1,000	0,798
Sambedömare två, grundskolelärare	0,728	0,798	1,000

Tabell 9:2:2

Resultat uppgift 5	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	125	51,0
Godkända	83	33,9
Väl Godkända	31	12,7
Mycket Väl Godkända	6	2,4
Totalt	245	100

9:3 Analys av elevsvar

De svar som bedöms som godkända på skola ett och två beskriver hur ceremonideltagarna använder historien, men också en början på ett svar om varför de använder historien som de gör. Det är dock en väldigt enkel förklaring som påminner om ett ett-till-ett-förhållande i historiebruk. Det är förklaringar som i mycket påminner om Rüsens mönsterförklaringar. Eleverna hittar något i historien som de anser att ceremonideltagarna tycker är bra eller dåligt och menar att dessa väljer att hylla eller framställa detta i dålig dager. Detta hyllande eller svartmålande appliceras sedan på nutiden utan vidare reflektioner om att det kan finnas ett syfte bakom hyllandet eller att det kan få konsekvenser. Svaren på godkänd nivå ger alltså en beskrivning av hur historien används genom att säga att ceremonideltagarna antingen hyllar eller svartmålar Karl XII. De elever som anser att de hyllar kungen menar att han blev skjuten av en utlänning. En del elever skriver att högerextremisterna tror att kungen var rasist och därför hyllar honom eller för att han ville göra Sverige till en stormakt. Den grupp som menar att det är en hyllning till kungen är ungefär tre fjärdedelar av den godkända gruppen. Den andra delen tolkar det som att de 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 blir alltså ett väldigt enkelt förhållande i förklaringarna i den grupp som bedömts som godkända. Det är förklaringar som inte pekar på förståelse kring syfte och behov som bruket svarar mot, särskilt inte eftersom de redan i uppgiften får veta att ceremonideltagarna är främlingsfientliga. Förklaringarna i de här svaren pekar egentligen inte på ett syfte, utan bara på en minnesceremoni som stämmer med deltagarnas värderingar. Det förklaras inte varför de väljer att högtidlighålla eller svartmåla Karl XII offentligt.

De elever som bedömts som väl godkända har genom att kunna hantera olika tidslager, alltså då händelsen som ligger till grund för historiebruket faktiskt skedde och den tid då bruket sker, också lyckats förklara syftet med bruket. Eleverna beskriver ett syfte som går bakom att endast hylla eller svartmåla Karl XII. Dessa elever har sett att nutidens frågor i samhället, i det här fallet kulturkonflikter, leder

till ett användande av historia som svarar mot ett behov hos dem som högtidlighåller Karl XII. Hyllandet uppmärksammar en fråga med nutidsrelevans som är viktig för dem som deltar i högtidlighållandet. Högtidlighållandet den 30 november blir därmed symbol för något annat i dessa elevers svar än att deltagarna faktiskt bara hyllar krigarkungens dåtida insatser. I princip alla svar på väl godkänd nivå menar att 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.[264]

I svaret framgår ett tydligt syfte. Deltagarna vill manifestera hur de kämpar för sitt Sverige, det blir berättelsens sensmoral. Frågan hur de använder historien framgår inte lika tydligt, men genom att tala om demonstranter som är utklädda till karoliner för att känna sig som soldater i Karl XII:s armé finns det ett svar på frågan hur. Nämligen att kämpa för sitt land som en soldat, vilket är berättelsens tematik.

De fem elever som skiljer sig och innehar en högre kvalitet och fått mycket väl godkänt, kännetecknas av att de ger uttryck för flera olika anledningar till att människor deltar i högtidlighållandet av Karl XII. Det är elever som både kan se inre berättelser hos demonstranterna och den delade kollektiva berättelsen som demonstrationen som sådan berättar för åskådare och deltagare i kollektivet. Så här skriver 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

[264] Prov 2.2.9 Uppgift 5.

> 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 där. Hon hittar det däremot i andra stycket i viljan till uppoffring och hjältemod för landet. 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 sitt hjältemod och klär ut sig som soldater för att visa att de också kämpar för sitt land. Sedan går hon in på perspektiv vilka måste betraktas som subjektiva upplevelser. Vi som kollektiv kan nås av den föreställning som spelar upp deras villighet till offer och våld för sina principer. Det blir vi åskådare som den här delade berättelsen berättas för. Däremot riktas känslan av makt hos demonstranterna och att de är coola mot dem själva. Det blir inre berättelser hos de enskilda deltagarna.

De svar som inte fått godkänt kan delas in i fyra lika stora grupper. De som inte svarat, de som är ologiska eller omöjliga att förstå, de som menar att Karl XII var främlingsfientlig, eller rasist som de flesta av dessa elever benämner det, samt de som endast värderar bruket av historia och inte analyserar hur historien används eller vilket syfte det kan ha.

Bland de elever som inte svarat har ungefär hälften kommenterat på papperet att de inte förstår frågan. Jag fick vid provtillfällena på skola ett och två av flera elever frågan om det räckte att skriva att deltagarna av högtidlighållandet har fel för att få godkänt. När jag sa att det inte var det primära syftet med uppgiften svarade eleverna att de inte förstod frågan. Jag försökte på olika sätt förklara utan att ge svaret, men det gick inte att få dessa elever att förstå syftet med

uppgiften. Detta bekräftar ytterligare bilden av att analyser av historiebruk inte är något som ingår i historieundervisningen.

Bland de svar som jag inte kan förstå eller som är direkt felaktiga finns det argument som att Karl XII var en xenofil och därför hyllar de honom, eller att de protesterar mot att det var en svensk som sköt Karl XII eller att de vill visa hur lång historien är.

Den tredje gruppen hävdar att Karl XII skulle ha varit rasist och därför hyllar de honom. Det är intressant ur flera aspekter. De har fel historiskt, men läser av syftet med demonstrationerna rätt, det vill säga att karolindräkterna och Karl XII får stå som symboler för den agenda som demonstranterna lyfter fram. När de säger att de hyllar honom för att han var rasist har de fel historiskt men rätt när de tolkar syftet med användningen. Beskriver de hur historien används? Det vill säga det som krävs för godkänt enligt kursplanen. Jag tolkar det som att man inte kan göra för mycket våld på realhistorien och har i uppgiftsmatrisens kriterier uttryckt att tolkningen måste vara rimlig utifrån kunskap från undervisning och texthäftet som eleverna arbetat med. Denna typ av svar visar också tydligt hur svår tematiken är att hitta i historiebruk eftersom det inte finns en rak berättelse om man inte utgår från brukarna själva. Elev 2:1:11 är en variant på temat. Svaret tydliggör också 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. Karolinerna 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 det ett-till-ett-förhållande till historien som många elever tycks vilja göra även för att analysera historiebruk. Det logiskt kronologiska tänkandet som mental förbindelselänk mellan de olika tidsskikten fungerar inte när historiebruk ska analyseras. Det blir inte ett förhållande där historien kan läsas som en exempelhistoria ett till ett, något som påminner om Rüsens mönsterberättelser. För att komma rätt i uppgiften behövs snarare ett kritiskt tänkande. Demonstranterna bär på ett

historiemedvetande som resulterar i deras agerande och karolinerna bar på ett annat som inte har något med samtidens demonstranters att göra. Ett tankeled som, tycks det, är väldigt mycket mer utmanande för många elever än tänkandet i kronologisk tid.

Den fjärde, och sista gruppen, som inte når upp till godkänt är de som endast värderar demonstranternas historieanvändande. En absolut majoritet av samtliga svar värderar historiebruket, men många av eleverna har en annan ingång än de lärare som reagerade på uppgiften. Medan lärarna utgick från ett vetenskapligt bruk och avfärdade historieanvändningen som fel, utgick flera av eleverna från ett moraliskt bruk och menar att användningen leder till negativa konsekvenser i samhället. Detta gäller såväl de elever som inte uppnått godkänt som de elever som har fått mycket väl godkänt. Två svar får exemplifiera analysen av bruket utifrån ett moraliskt ställningstagande. Den första texten är inte godkänd, eftersom den inte beskriver hur historien brukas.

> När det finns så mycket död, förtvivlan och rädsla i historien angående främlingsfientlighet och rasism, och man fortfarande demonstrerar för att det ska vara rätt, så tycker inte jag att dom har använt historien rätt. Eller ens läst historia över huvud taget.[265]

> Jag tycker att dom tar historien väldigt bra för den 30 november så får dom liksom vissa vad dom tycker och jag tycker att det är helt rätt. Dom gör det på den dagen karl dog för att hylla han tror jag.[266]

Det senare citatet har fått godkänt eftersom det även innehåller en beskrivning av hur de använder historien, nämligen som en hyllning till Karl XII. Genom att kontrastera de två citaten mot varandra lyfts problematiken med att ha den kritiska historiesynen som utgångspunkt i kursplanen när det skär sig mot värdegrundens principer. Det senare citatet får godkänt medan det förra inte får det. Hur ska skolan kommunicera för eleverna att det inte är värderingarna som underkänts i citat ett, utan att det fattas en analys av

---

[265] Prov 1:1:15 uppgift 5.

[266] Prov 1:1:2 uppgift 5.

historiebruket? Det är lika lätt att ponera problem när man ska ge respons på citat två. Förvisso går citatet att tolka som ett försvar för yttrandefriheten, men när jag frågade eleven var det åsikterna hos demonstranterna som denne uppskattade. Läser man uppgift sju hos samma elev är det också en enda lång räcka med negativa åsikter kring invandring och invandrare. När uppgiften får godkänt är det ett stort problem att hävda att åsikterna inte är förenliga med skolans idéer, men att analysen är tillräcklig för ett godkänt.

Att analysera historiebruk är svårt och ligger på en hög kognitiv operationell nivå. Eleverna måste kunna röra sig mellan flera tidslager för att kunna skilja på realhistorien som används och bruket i en annan senare tid. Eleverna har svårt för detta och hamnar i något jag kallar ett-till-ett-förhållandet, som påminner om det Rüsen kallar mönsterberättelser. Eleverna försöker med logiska operationer skapa mening med bruket och hamnar då i en förklaring där det förflutna motsvarar något i nutiden. Med logiskt tänkande sätter man in Karl XII i rasisternas agenda och gör honom till om inte rasist så främlingsfientlig, och därmed blir hyllandet logiskt. Karl XII-beundrarna har missförstått historien, tycks eleverna resonera. De missar att börja i nuet och ställa sig frågan vilken dagordning det är brukarna utgår från och vilka behov hos dem som bruket svarar mot. Eleverna som gör detta grepp behåller berättelsens form, en sekvens av händelser som är beroende av varandra. Problemet är att de börjar med den händelse som bruket använder, men det är inte där behovet finns och därmed bryts tematiken. Berättelsens sensmoral ligger i brukets tid och historien används som ”en politisk strategi för kollektiv erinran”, som Rüsen uttrycker det.[267] Många av de underkända svaren är en enda lång värdering av ceremonideltagarnas åsikter. Det är alltså ofta som eleverna missar själva uppgiften för att de reagerar med sådan känslomässig affekt och bemöter bruket med sina internaliserade berättelser som utgår från värderingar. Bland dessa svar finns både elever som uppskattar bruket och som fördömer det.

[267] Jörn Rüsen 2004 s. 107.

9:4 Forskningsläge

Det har inte gjorts någon forskning kring hur elever analyserar bruk av historia. Däremot har ett projekt på Malmö högskola och Karlstad universitet i Skolverkets regi genomförts kring bedömning i källanvändning och historiebruk. En del av arbetet kring historiebruk har summerats i Historielärarnas årsskrift 2011.[268] Forskarna i det arbetet drar liknande slutsatser som jag drar i föreliggande studie. Det är svårt för de allra flesta elever att analysera ett syfte med historieanvändning. Istället värderar de historiesynen och mäter den mot den mer etablerade vetenskapliga historien. Svaret blir då att bruket är fel, men de kommer inte längre i sin analys. Många elever reagerar också väldigt affektivt på dem som brukar historien och värderar deras åsikter istället för bruket. Det blir långa och patostyngda resonemang som aldrig kommer åt syftet med historiebruket. Även i detta arbete har man iakttagit elevernas stora svårigheter att hålla isär olika tidslager. I deras arbete har det också blivit uppenbart att den kronologiska historieundervisningen är svår att förena med analys av historiebruk som rör sig mellan olika tider på ett fullständigt tematiskt och strukturellt synkront sätt. Tiden är inte längre en ordnande princip och berättelsens förklarande möjlighet är därför svårare att använda.

[268] Fredrik Alvén & Ulf Zander 2011.

10 Jag i historien. Uppgift 6

10:1 Uppgiftskonstruktion

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. Berättelsen är inte en objektiv redogörelse där den kronologiska tiden sätter ramarna så att varje dag och varje händelse får lika stort utrymme i berättelsen. Berättaren och aktören är nu densamma och ofta också publiken, nämligen jaget självt. Samtidigt måste våra egna berättelser finnas i ett större sammanhang och, om inte erkännas så i alla fall kunna uppfattas av andra för att vi ska känna att vi tillhör ett sammanhang.[269] En historieundervisning som vill få eleverna att förstå på vilka olika sätt de är skapade av historia kräver arbete med historiemedvetandet som berättelse. Som levd historia är historicitet alltid konkret. För att förstå hur man är historia, måste man lära sig att förklara sitt eget liv mot bakgrund av de natur- och kulturbetingelser som omgärdat ens liv. Berättandet är alltså viktigt både när människor ska förstå att de är skapade av historia och då de ska förstå att de är skapare av historia.[270] För att dessa två processer ska kunna gå ihop måste den subjektiva och den kollektiva historien kunna mötas. De berättelser som andra inte ens förhåller sig till blir dårens berättelser. De berättelserna finns inte med i ett socialt sammanhang och får inget genomslag, eftersom de inte utgår från de narrativa scheman som skapas och upprätthålls av kollektiva berättelser.[271]

Språkliga och kulturella koder inom kollektiv sätter alltså ramarna för hur vi berättar om våra liv för oss själva och andra. Dessa

---

[269] Jerome Bruner 1987 s. 15–21.

[270] Bernard Eric Jensen 1997 s. 80.

[271] Jürgen Straub 2005 s. 80.

koder blir en referenspunkt vi förhåller vår berättelse till.[272] Liksom dessa kulturella koder kan ge olika perspektiv på historiska texter över vad som hänt i tid och rum, kan sättet att berätta om sig själv förändras när omgivningen kräver andra perspektiv.[273] Det handlar om berättelser kring självet som förhåller sig till de kollektiva berättelserna och bekräftar eller utmanar dem, genom olika värderingar. Vi kan till exempel alla vara överens om att jämställdhet mellan könen är bra, att utgå från rättvisa är en egenskap vi har. Men när vi ska berätta vad jämställdhet konkret innebär kan vi skilja oss åt. En narration som ska bygga jaget är en balansakt mellan jagets autonomi med fri vilja och handlingsutrymme och det kulturella språket.[274] I denna situation uppstår ett kontinuum där ena änden representeras av en identitet som villigt och smärtfritt internaliserar de delade berättelser som den kultur i vilken de agerar ger dem och den andra av en identitet som ständigt är villig att ifrågasätta de delade berättelserna och hitta sitt unika jag.[275]

”Ämnet historia utvecklar kunskaper som gör det möjligt att se sig själv och företeelser i nutiden som ett led i ett historiskt skeende”, står det under syftesbeskrivningen i kursplanen.[276] 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 kontext att göra.[277] Uppgift sex är avsedd att bedöma elevernas förmåga att se sig själva i ett diakront skeende i ett

---

[272] Jerome Bruner 1987 s. 15.

[273] Paul Ricoeur 1991 s 73–81.

[274] Jerome Bruner 2003 s. 64–89.

[275] Donald E. Polkinghorne 2005 s. 10.

[276] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

[277] Kursplanen är inte helt tydlig här. Det framgår emellertid att första strävansmålet ska tolkas så här under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad. Där skriver man att kunskaper om familjens, hembygdens och landets historia skapar referensramar för förståelse av nutid och förväntningar på framtiden.

större sammanhang, nämligen Sveriges migrationshistoria. Uppgiften gick ut på att eleven ska sätta in sig själv och sitt sammanhang kring migrationshistoria i en tankekarta.

På godkänd nivå skulle eleven hitta enkla beroendeförhållanden mellan migrationshistorien och sig själv. På väl godkänd nivå skulle eleven hitta beroendeförhållanden som är mer svårupptäckta och uttrycka något av dem i ett kausalt förhållande. Att beroendeförhållandena är mer svårupptäckta innebär att de inte finns i direkt anslutning till elevens dagliga sociala värld, utan i det större sammanhang som kan definieras som samhället. Att de ska uttryckas i ett kausalt förhållande innebär att de ska se skeenden, som det uttrycks i kursplanen. Skeenden innebär också en narrativ ingång eftersom analysen då måste bli diakron. För mycket väl godkänt skulle eleverna dessutom uttrycka några olika slags skeenden som till exempel politiska, ekonomiska och sociala.

10:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är god för uppgift sex.

Tabell 10:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 6	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,734	0,864
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,734	1,000	0,850
Sambedömare två, grundskolelärare	0,864	0,850	1,000

Tabell 10:2:2

Resultat uppgift 6	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	46	18,8
Godkända	128	52,2
Väl Godkända	56	22,9
Mycket Väl Godkända	15	6,1
Totalt	245	100

10:3 Analys av elevsvar

De elever som uppnår ett godkänt svar och hittar enkla förhållanden mellan historiens efterverkningar och den egna livsvärlden, använder sig främst av två olika slags tematiker. De hittar sociala relationer som de har tack vare migration och/eller så hittar de kulturella avtryck som har sin grund i migrationen. Det handlar om kulturella avtryck som de använder sig av eller kommer i kontakt med i sitt vardagliga liv. Sådana avtryck kan vara språkliga konsekvenser som låneord från engelska och tyska, religioner och religiösa byggnader de möter och olika maträtter som inhandlas, som eleverna uttrycker det, på invandrarrestauranger. Det som upptar den största delen av svaren på godkänd nivå är emellertid de sociala relationerna. Det blir i de svaren tydligt hur eleverna påvisar historiens avtryck genom att hänvisa till sociala relationer de har idag. Oftast handlar det om väldigt nära relationer som den närmaste familjen eller kamrater de har. En del gör små släkttavlor och visar hur släkten spridits över världen. Några påtalar också en oro för konflikter på grund av de sociala mönster

som uppstått med den senare tidens migration till Sverige. Det handlar då ofta om oro för rån och misshandel från ungdomsgäng. Detta är särskilt vanligt på skola sex och sju. Återigen liknar svaren på godkänd nivå mycket en beskrivning och de kausala förklaringarna uteblir. Vi får alltså inte veta varför det har blivit så här. Svaren som inte hanterar kausalt tänkande är därtill tydligt fokuserade kring värderingar som handlar om jagets likheter med och skillnader mot andra grupper.

En grupp elever som fått godkänt är de vars svar jag kan tolka och förstå, men där jag inte kan hålla med om det kausala tänkande de gett uttryck för. Detta är intressant eftersom det handlar om olika narrativa scheman hos mig och hos eleverna. Det som är förklarande sekvenser för dem är det inte för mig. I den här gruppens svar får invandringen klä skott för olika tråkigheter i samhället eller olika tråkigheter som eleverna råkat ut för. Elev 1.1.2 menar till exempel att samhället hade behövt lägga mindre pengar på söndriga saker om vi inte haft invandring, eller att hon inte lika ofta hamnat i slagsmål och därmed varit en bättre person om det inte varit för immigrationen. Jag förstår hur eleven tänker, men hon uttrycker det inte. Det är alltså narrativa scheman jag känner igen, men som också är svåra att förankra i skolans värdegrund. Det kausala sambandet är inte övertygande. Men om hon 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 fått betyget väl godkänt. De elever som uppnår väl godkänt har ungefär samma tematik i sina svar på uppgiften, det vill säga sociala relationer eller kulturella avtryck. Det finns även svar som ser ekonomiska och kulturella strukturer som påverkat dem. Dessa svar har, liksom på godkäntnivån, enkla och tydliga påverkansförhållanden mellan sin egen person och Sveriges migrationshistoria som de visar. Förutom detta har de också fenomen som inte ligger i den absolut närmaste omvärlden, men som likväl påverkar deras vardag. Att de hamnar där beror på att de kunnat visa ett utvecklat kausalt tänkande i sina svar.

En stor del av eleverna på den här nivån behandlar 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 mångkulturella leder till utveckling och de som menar att det mångkulturella leder till utmaningar och därmed bidrar till oro för konflikter. Oftast innehåller ett svar bara en av dessa sensmoraler, men kan trots allt i enstaka fall innehålla bådadera. Oron i svaren fokuserar 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 fördomar. En elev uttrycker det till och med som att immigrationen till Sverige tvingat fram arbetet med allas lika värde i skolan.[278]

[278] Prov 2:3:25 Uppgift 6.

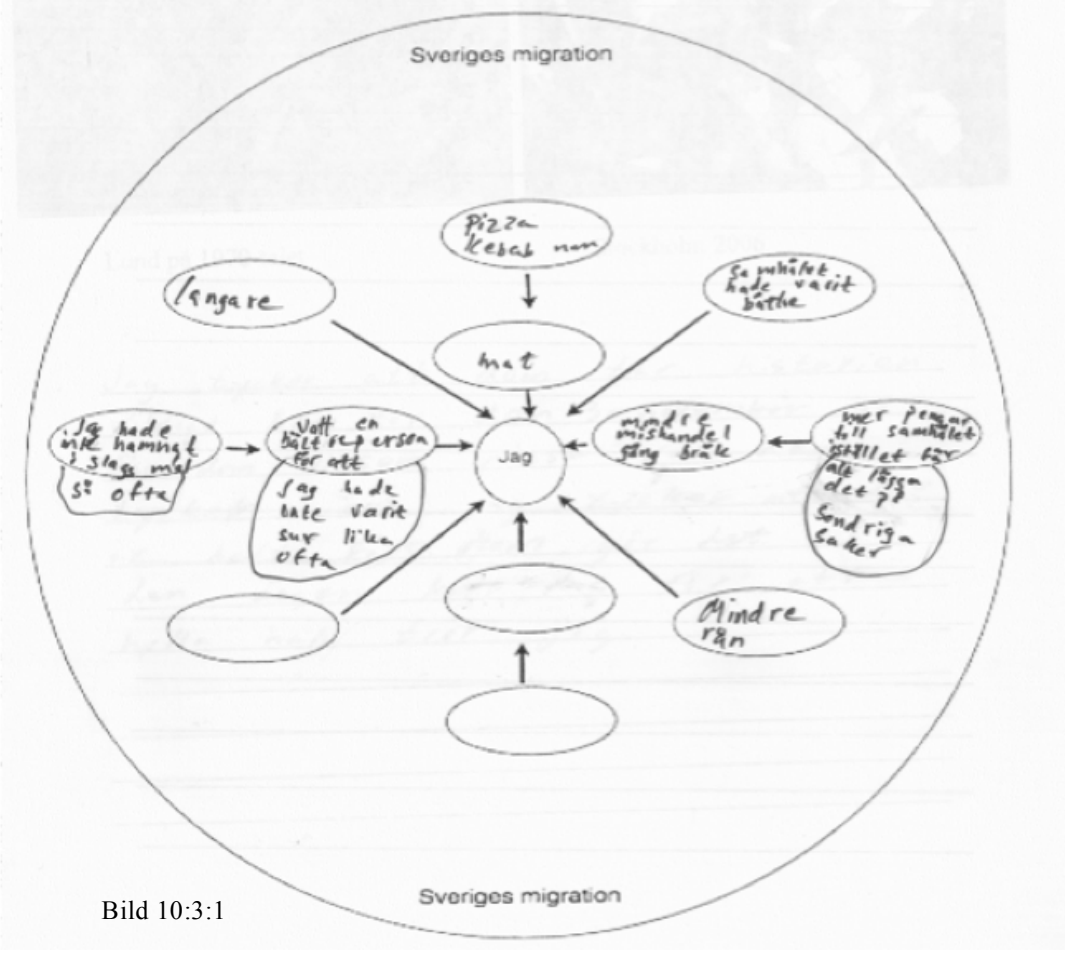


Bild 10:3:1

Elev 1.1.2 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 oetisk för många av oss. 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 varit en bättre människa om det inte funnits invandrare här. Hade hon varit tydligare med sina egenskaper och sin sensmoral i berättelsen hade hon nog tydligare tvingats visa berättelsen kausalt och därför fått ett högre betyg. Då hade hon fått skriva att hon inte gillar andra kulturer, sensmoral, och eftersom Sverige släpper in invandrare hamnar hon ofta i bråk. Berättelsen hade blivit mer självförklarande i sekvenser och ärligare. Däremot lika oetisk för de flesta av oss.

Gemensamt för de perspektiv, som till synes hamnar utanför elevens egen närmaste livsvärld, är att eleverna drar dem till sin egen verklighet. De har till exempel själva upplevt det mångkulturella samhället på olika sätt, de använder sig av det etniska entreprenörskapet och de oroar sig för den framtida arbetsmarknaden för egen del. För att deras berättelse ska kunna nå till dessa strukturella fenomen måste de emellertid kunna tänka i kausala processer. Många elever på godkänd och icke godkänd nivå fyller i cirklar som förvisso uttrycker kausala samband men lyckas inte alls övertyga om riktigheten i sina samband. Dessutom rör de sig ständigt inom sin egen omedelbara omvärld. De som övertygar visar, likt en berättelse, hur kronologin i händelserna förklarar av sig självt. Elev 2.3.4 uttrycker sig bland annat så här kring det mångkulturella samhället:

1. Sverige tar emot invandrare
2. Olika kulturer, oroligheter i samhället
3. Fruktar områden med många olika invandrare

Det kan tyckas som väldigt naiva kausala förklaringar men är likväl självförklarande sådana. Möjligtvis lämnas läsaren lite i steg två men det krävs inte mycket fantasi för att förstå hur eleven tänker. Rubrikerna är innanför våra narrativa ramar och vi kan sätta ihop berättelsen utifrån de rubriker vi fått. Om vi sedan sympatiserar eller inte med detta är en annan fråga.

De svar som uppnått mycket väl godkänt innehåller flera olika aspekter som börjar långt utanför dem själva och sedan hamnar i elevens eget jag. Det är tydligt att svaren på den här nivån vill förklara med kausala förhållanden. Nästan alla elever vars svar hamnat på den här nivån har gjort egna bubblor för att kunna förklara fler och längre kausala förhållanden än vad mallen i uppgiften gav utrymme för.

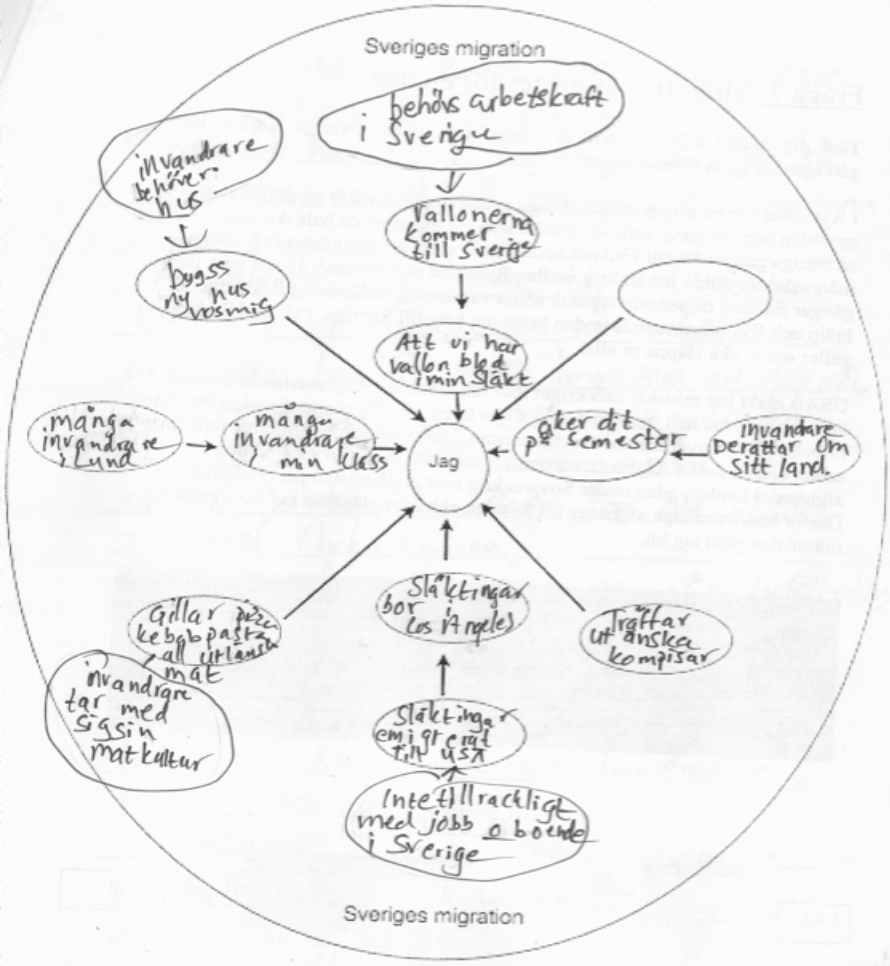


Bild 10:3:2

Elev 4.1.17. Tankekartan visar prov på ett kausalt tänkande som börjar utanför elevens omedelbara livsvärld men sedan hamnar där. Många elever på godkänd nivå inkluderar maträtter som associeras som icke svenska men visar inte det kausala sambandet med att maträtterna måste ha hamnat här på ett eller annat sätt. Förmodligen har den här eleven även följt med i debatten kring bostäder och sätter ihop det med migrationsfrågor och nybyggda bostäder i sitt område. Den här eleven ser också tydligt migrationens två delar, emigration och immigration.

De elever som inte bedöms som godkända kan delas upp i två huvudgrupper: de som inte svarat och de som jag inte kan tolka. Dessa båda grupper är ungefär lika stora med en viss övervikt åt den grupp som inte svarat. En stor del av de elever som inte alls svarat har någonstans på pappret skrivit kommentarer om att de inte kan lösa uppgiften, eftersom det ”inte har något med mig att göra” som elev 5.1.10 skriver. Elev 5.1.7 skriver 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”.[279] Samtidigt som hon konstaterar detta skriver hon i fråga sju att afghaner är ”aggressiva, otrevliga och lata” och att de ”hade förpestat Sveriges befolkning som tack för hjälpen om Sverige släppt in dem”.[280] Genomgående för många av de elever som inte svarat på fråga sex är att de har mycket åsikter om invandring på uppgift sju. De ser alltså ingen koppling mellan deras egna åsikter och den värld de lever i. Det hade varit naturligare för dessa elever att resonera kring principer för att lösa uppgift sju om de inte hade några erfarenheter av det mångkulturella samhället, men när jag läser deras svar på fråga sju har de många åsikter om hur finnar och afghaner är vilket måste bygga på någon slags erfarenhet, antingen egen, andras eller att de tagit del av delade berättelser. Det mångkulturella samhället har påverkat dem affektivt, utan att de är medvetna om det.

10:4 Forskningsläge

Den norske historiedidaktikern Jan Bøe gjorde i mitten av 1990-talet undersökningar kring ungdomars uppfattningar om historia och deras historieanvändande. I hans intervjuer visade det sig att eleverna hade svårt att få ihop sin egen lilla historia med den stora på makroplanet, vilken utspelar sig på en nationell och internationell arena.[281] Även

[279] Prov 5:1:7 uppgift 7.

[280] Prov 5:1:7 uppgift 7.

[281] Jan Bjarne Bøe 1996 s. 151.

andra forskningsresultat påvisar att ungdomar har problem att se hur de är en del av den stora historien.[282] Historiedidaktikern Marianne Poulsen drar slutsatsen att det är eftersom historieundervisningen inte berör eleverna och inte rör deras vardag som de har svårt att se hur den lilla historien och den stora är sammankopplade med varandra.[283] Resultaten av elevsvaren på uppgift sex pekar på ytterligare ett förhållande, nämligen att de elever som kan sätta ihop en narrativ sekvens är de elever som kan röra sig mellan den lilla och den stora historien.

Alla elever som skrivit något på tankekartan, vilket motsvarar drygt 90 procent, har skrivit om förhållanden som berör dem och deras vardag. Inte sällan är det väldigt affektiva uttryck, vilket även tydliggör att de är berörda av frågan. Likväl kan de inte få ihop den lilla och den stora historien. Det skulle kunna tala emot Poulsens hypotes om att ämnena i skolan inte berör eleverna och att de därför inte kan tänka in sig i den stora historien. Det tycks som att det inte bara handlar om undervisningens stoffinnehåll, utan även elevernas förmåga att förmedla mellan den stora och den lilla historiens samtvinnade processer med hjälp av narrativa sekvenser.

Däremot kan det vara så att de elever som inte känner sig utmanade av de kollektiva berättelser som omger dem i skolan, men också i andra sammanhang, inte heller behöver en kommunikativ narrativ kompetens för att förklara för sig själva eller andra vad de tänker och tycker. De ärver istället sin identitet genom kollektiva föreställningar. Jag tycker och tänker som mina likar och blir inte utmanad av de berättelser som människor utanför dessa sammanhang berättar. Det blir då internaliserade berättelser vi får ta del av, berättelser som inte kräver en medveten narrativ kommunikativ kompetens, utan som står för färdiga värden. En undervisning som kan utmana elevernas livsberättelser har ett innehåll som inte bara berör, utan även utmanar deras internaliserade berättelser så att de tvingas att förklara för sig själva hur de tänker. Det är också symptomatiskt att de elever som förklarar med kausala sekvenser oftare ser olika

---

[282] Marianne Poulsen 1999 s. 183–193, Nanny Hartsmar 2001 s. 239, Ketil Knutsen 2006 s. 162–165, Roy Rosenzweig & David Thelen 1998.

[283] Marianne Poulsen 1999 s. 183–193.

aspekter av migrationen, som sociala, ekonomiska och kulturella, men även att de har olika perspektiv, eller sensmoral, kring migrationen. Den kan i deras tankekartor leda till både utveckling och svårigheter. Kanske kan dessa elever hantera flera berättelser, med olika tematik, kring samma sensmoral.

Den stora historien kan ofta ge förklaringar åt den lilla personliga historien eller berättelsen och förstärka förklaringarna. Den egna historien behöver inte bara beskrivas, den behöver förklaras och sättas i ett sammanhang. Där kan den stora gemensamma historien hjälpa till som resonanslåda. 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 akademiskt vetenskaplig historia. Genom en förmedling mellan dessa sätt att hantera historia kanske eleverna kan inse hur de både är historia, det vill säga skapade i en kontext påverkad av tid och rum, och gör historia genom att de i sökandet efter mening skapar berättelser.

11 Ta beslut! Uppgift 7

11:1 Uppgiftskonstruktion

Genom att koppla ihop dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan skapar och utvecklar människan sin scenariekompetens, hävdar Bernard Eric Jensen. En sådan kompetens är avgörande för att vi ska kunna leva och fungera tillsammans med andra i världen, menar han.[284] Jensen låter oss förstå att människans historiemedvetande aktiveras när hon måste ta viktiga beslut och han kallar det historiemedvetandets scenariekompetens. En sådan utvecklad scenariekompetens involverar flera komplexa och kognitivt djupa förmågor. En av dessa förmågor handlar om att kunna urskilja vilka förutsättningar som finns vid ett givet skede och vilka möjligheter som följer på förutsättningarna. Det ställer stora krav på en människa att kunna se problem ur flera olika perspektiv och att det i en problematisk situation faktiskt ofta finns flera alternativa handlingar att välja mellan. När de olika möjligheterna är uppställda måste emellertid ett val göras. Skillnaden är att det med en utvecklad scenariekompetens i botten blir ett medvetet val.[285] Motsatsen skulle vara en instinktiv handling som inte föregåtts av att aktören resonerat kring vilka handlingsutrymmen som finns, ett val utifrån internaliserade berättelser. När valet är gjort kan en människa med en utvecklad scenariekompetens argumentera för sitt handlingsval och förutse konsekvenserna av det.

Jensen ställer upp två förutsättningar som historieundervisningen måste svara mot för att eleverna ska ha möjlighet att utveckla en scenariekompetens. Dels handlar det om att genom undervisning ge

---

[284] Bernard Eric Jensen 1997 s. 76-77.

[285] Bernard Eric Jensen 1997 s. 76–77.

eleverna verktyg för att kunna ställa upp och se samband mellan handlingsmöjligheter och valmöjligheter, dels att se samband mellan val och konsekvenser. Jensen menar att en undervisning som upphäver åtskillnaden mellan historia och samhällskunskap har bättre förutsättningar för det. Jag tolkar honom som att han menar att eleverna behöver möta problem vilka existerar i deras samtid och kontext och är aktuella och berör dem. För att kunna avgöra handlingsmöjligheterna måste det förflutna emellertid tas med i analysen av de flesta samhälleliga problem vi har. Därmed blir det också en problemlösande reflektion som måste ta hänsyn till det förflutna. Jensen menar vidare att kontrafaktiska analyser kan hjälpa eleverna att utveckla sin scenariekompetens. Ett sådant arbetssätt utgår från vilka möjliga handlingsalternativ som fanns kring problem i det förflutna och val kring dem som aldrig gjordes och vad dessa icke gjorda val skulle kunna ha lett till.[286]

Uppgift sju i provet är konstruerad för att bedöma hur eleverna resonerar när de ställs inför ett samhälleligt problem. Uppgiften är konstruerad så att eleverna bör göra de kognitiva operationer som Jensen menar att en scenariekompetens kan hjälpa dem med. För att lösa uppgiften på ett bra sätt bör eleven börja med att bedöma vilka handlingsmöjligheter som finns med de förutsättningar som finns i kontexten kring scenariet. Därefter måste hon välja något av dessa alternativ och kunna argumentera för sitt val, det vill säga visa vilka konsekvenser hon förväntar sig.

Eleven måste ta ställning för ett handlingsalternativ och det ställningstagandet måste grundas på värderingar. Rüsen menar att förmåga till orientering i nutiden handlar om att se sin egen identitet i förhållande till handlingsalternativ, vilka till stor del ramas in av de delade berättelserna, och med moraliska överväganden kunna välja ett av handlingsalternativen.[287] Uppgiften är konstruerad så att eleverna måste välja att handla. Ett passivt agerande innebär konsekvenser för många utsatta människor i det givna scenariet. Ett icke-val blir därmed också ett moraliskt val. Eleverna tvingas alltså till aktiva val för att de ska kunna ta itu med uppgiften. För att eleverna ska kunna

---

[286] Bernard Eric Jensen 1997 s. 76–77.

[287] Jörn Rüsen 2006 s. 69–70.

motivera sina beslut måste de utgå från moraliska principer. Ett scenarie där moral och beslut går hand i hand bör framkalla elevernas historiemedvetande. De söker i sina erfarenhetsrum efter möjliga handlingar och konsekvenser. Med hjälp av det förflutna försöker de ge mening åt samtiden och påverka framtiden. Rüsen kallar en sådan tankeoperation för temporal orientering.[288] Så här skriver han om den kognitiva processen:

> 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 consciouseness 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.[289]

Till uppgiften fanns inga bedömningskriterier. Anledningen var att det inte finns betygskriterier som motsvarar uppgiften i kursplanen. Därför kunde inte lärarna betygsätta svaren på den här uppgiften. Till min hjälp för att analysera svaren och för att kunna bedöma dem har jag dels använt mig av skolans värdegrund, dels av Rüsens typologier kring berättelsers progression eftersom det i dessa finns idéer kring hur moral och historiemedvetande hör ihop.[290] I läroplanen hittar jag dessutom under rubriken ”Kunskaper” följande mål att sträva efter att varje elev uppnår i skolan:

> … befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden…[291]

---

[288] Jörn Rüsen 2006 s. 25.

[289] Jörn Rüsen 2006 s. 26.

[290] Jörn Rüsen 2004 s. 72 och Jörn Rüsen 2006 s. 29 Rüsen likställer historiemedvetande med narrativ kompetens och kallar ibland dessa typologier för berättelser och ibland för historiemedvetande.

[291] *Lpo 94*.

Under rubriken ”Normer” hittar jag följande två förmågor som skolan ska sträva efter att utveckla hos eleven. 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[292]

Det är läroplansmål som kan prövas med uppgift sju i provet. Med värdegrunden som utgångspunkt kan jag inte hitta en kunskapsprogression som grund för att bedöma svaren till uppgift 7. Däremot kan jag skilja önskvärda från icke önskvärda etiska resonemang. Jag har därmed valt att kategorisera svaren efter fyra typer där läroplanen är grunden för bedömningen. Svaren har bedömts som; 1) i överensstämmelse med värdegrunden och med liten självständighet; 2) inte i överensstämmelse med värdegrunden och med liten självständighet; 3) i överensstämmelse med värdegrunden och med stor självständighet och 4) inte i överensstämmelse med värdegrunden och med stor självständighet. Att svaren är i överensstämmelse med värdegrunden handlar då främst om det som kategoriseras under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” i läroplanen.[293] Där kan man läsa att ”skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”.[294] Utifrån vårt mångkulturella samhälle ställer också värdegrunden krav på eleverna att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald, förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar”.[295] Även under rubriken ”Skolans uppdrag” trycker läroplansförfattarna på att eleverna ska lära sig att ”utveckla förståelse för den kulturella

---

[292] *Lpo 94*.
[293] *Lpo 94*.
[294] *Lpo 94*.
[295] *Lpo 94*.

mångfalden inom landet”. [296]

För att bedöma kvaliteten på svaren, om de är självständiga eller inte, har jag använt mig av Rüsens typologi för berättelsers progression. Med hjälp av den kan jag konstruera en bedömningsmatris för uppgiften.[297] I matrisen finns tre kvaliteter som skärskådas i svaren, men för att bedöma kvaliteten i ett svar är det främst argumentens kvalitet som bedöms. Kvaliteterna ”Utgångspunkt för moraliska värderingars temporala ursprung” samt ”Förhållningssätt kring socialt liv” är mer som hjälp när jag som bedömare ska avgöra i vilken typ av berättelse som argumenten hör hemma. Den kritiska berättelsen är oerhört svårbedömd eftersom den kan innehålla naiva tankegångar av typen: Varför bry sig om det förflutna överhuvudtaget? En kritisk berättelse i det empiriska materialet kan dessutom innehålla mogna analyser som lyfter fram det unika i en situation och visar hur det skiljer sig från det som hänt tidigare och analyserar problemet endast utifrån sin unika särart. Det gör att den kritiska berättelsen kan få bedömningen allt ifrån att ej ha uppnått målen till mycket väl godkänt. Här måste man som bedömare mycket tydligare se till varje elevs sätt att resonera och analysera. Det underlättar att ställa sig frågan om det är en kritisk berättelse vilken menar att allt är unikt, och därför inte behöver vända sig till det förflutna eller om det är en berättelse som visar på vilket sätt den uppkomna situationen skiljer sig från tidigare liknande situationer. Det blir i det första fallet en berättelse som i argumentationen påminner om den traditionella berättelsen och i det senare påminner om den genetiska.

---

[296] *Lpo 94*.

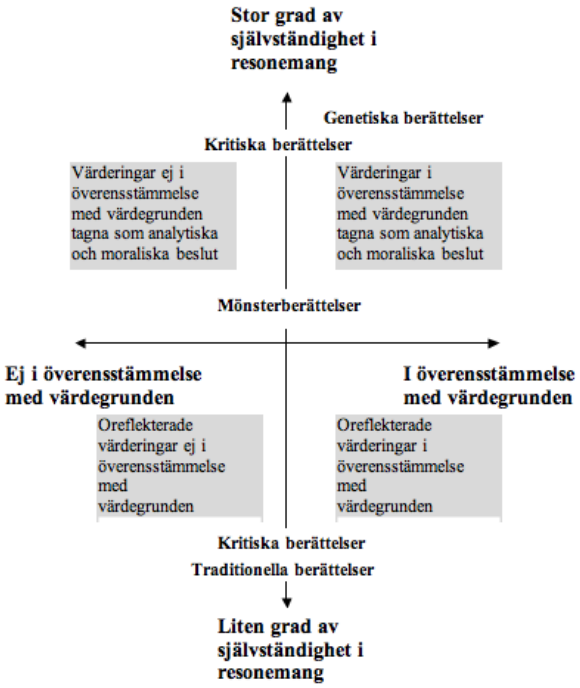
[297] Matrisen bygger på Rüsens typologier i Rüsen 2004 s. 72 och Rüsen 2006 s. 29.

Tabell 11:1:1 Bedömingsmatris till uppgift 7

Typberättelse	Traditionellt historiemedvetande	Exemplariskt historiemedvetande	Genetiskt historiemedvetande	Kritiskt historiemedvetande som katalysator
Utgångspunkt för moraliska värderingars temporala ursprung	Det finns ingen anledning att förklara varifrån värderingarna kommer eller sätta in dem i ett sammanhang. Vissa värderingar är de rätta vilket innebär att andra är fel.	Det förflutna fungerar som rättesnöre. Val som lett till tråkigheter är dåliga och val som fått positiva konsekvenser är bra. Vad som är bra eller dåligt är fortfarande en fast övertygelse.	Vår moral förändras hela tiden. Det finns dock en kontinuitet i vissa fasta värden, men dessa måste anpassa sig efter omständigheterna.	Det finns ingen kontinuitet. Tiden innebär per se förändring.
Argument	Tyngden ligger i ett självklart hävdande av vissa värden. Dessa behöver inte argumenteras för! Det krävs trots det ett explicit uttryck för vilken norm man följer. Beslut och handlingar stämmer med den moraliska övertygelsen	Vissa värden försvaras genom att ge exempel från historien som lyfts fram som självklara kausala samband. Ofta av typen, se hur det gick då … Använder sig av det förflutna i sina resonemang. Beslut och handlingar stämmer med argumentationen	Det finns alltid möjlighet att ompröva moraliska värderingar om de inte hanterar samtiden. Utgår från universalistiska idéer men resonerar också kring det unika i den här situationen. Använder sig av det förflutna i sina resonemang. Beslut och handlingar stämmer med argumentationen	Förändring innebär också förändrade moraliska argument. Argumenterar utan värden eller nya värden utifrån den nya situation de ställts inför. Svårbedömt eftersom det kan innehålla stora kvalitéer av självständigt analytiskt tänkande, men också oerhört naiva resonemang.
Förhållningssätt kring socialt samliv	Bekräftelse genom att hänge sig åt samma auktoriteter.	Hävdar den egna gruppens tolkning av det förflutna. Följer vi den blir det bra.	Accepterar olika åsikter inom ramen för en gemensam utveckling	Hävdar sin egen rätt genom att påpeka andras feltolkningar

Att få in skolans värdegrund i matrisen är svårt eftersom ett traditionellt, exemplariskt och kritiskt historiemedvetande likaväl kan hänge sig åt totalitära och fascistiska ideologier som demokrati och universalism. Det genetiska historiemedvetandet avkräver däremot sin bärare ett universalistiskt förhållningssätt och en universalistisk övertygelse. Sammantaget innebär detta att värdegrundens kärnfrågor och Rüsens olika berättelser kan fördela sig på nedanstående sätt.

Tabell 11:1:2



Provuppgift sju innehåller mycket text och kan vara svår att förstå. Att formulera uppgifter är vanskligt och elever som missuppfattar frågan kommer alltid att finnas. I de samtal jag haft med elever kring uppgift sju har det därför varit en stående punkt att fråga hur de har

uppfattat frågan.[298] Bland de elva elever jag samtalat med kring uppgift sju är det endast två som har missuppfattat uppgiften eller inte riktigt kunnat bearbeta hela bakgrundstexten.[299] De andra nio eleverna har förstått scenariet och vad det är de ska göra. Elev 2:3:24 utvecklar dessutom sitt svar under samtalet och förklarar på ett sätt så att kvaliteten i resonemanget blir högre. I övrigt ändrar inte eleverna innehållet i sina svar under samtalet.

11:2 Kvantitativa resultat

Resultatet för sambedömningen är god för uppgift sju.

Tabell 11:2:1

Sambedömningens r-värde på Spearmans rangkorrelation, uppgift 7	Bedömning	Sambedömare ett, gymnasielärare	Sambedömare två, grundskolelärare
Bedömning	1,000	0,720	0,884
Sambedömare ett, gymnasielärare	0,720	1,000	0,678
Sambedömare två, grundskolelärare	0,884	0,678	1,000

[298] 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.

[299] Intervju 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.

Tabell 11:2:2

Resultat uppgift 7	Antal	Andel i procent
Ej uppnått målen	108	44,1
Godkända	89	36,3
Väl Godkända	36	14,7
Mycket Väl Godkända	12	4,9
Totalt	245	100

11:3 Analys av elevsvar

De som resonerar med traditionalistiska berättelser hittar tidlösa värden vilka de inte argumenterar för. Så här svarar elev 1.1.3:

> 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.[300]

Eleven problematiserar inte scenariet utan hittar svar i en tidlös sanning, nämligen den att alla har rätt till att leva. Svaret är i harmoni med värdegrunden men visar inte någon självständighet i resonemanget. Det är vanligt att elever som bedömts på en godkänd nivå hänvisar till värden som de inte anser att de behöver argumentera för. Allas lika värde och allas rätt till att leva är värden från värdegrunden som lyfts fram som självklara saker att ta hänsyn till i beslutet i många av svaren. Andra traditioner eller eviga värden som lyfts fram är Sverige som ett bra och hjälpsamt land, invandring som något negativt per se, att det är en dygd att hjälpa svaga och utsatta samt den gyllene regeln: behandla andra så som du själv vill bli behandlad. Det blir så självklart för dessa elever att de inte känner att

[300] Prov 1:1:3 uppgift 7.

de behöver resonera kring dessa värden eller principer utan de talar för sig själva.

Andra elever är inte lika explicita i vilken regel de lutar sig mot när de tar sina beslut. Så här skriver elev 5:1:5:

> … jag hade beslutat att ta in från bäge länderna för jag tycker synd om bäge länderna.
> finland är ett av sveriges granländer 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. [301]

I elevens svar finns inte samma självklara hänvisning till en regel eller norm, men likväl kan man i svaret utläsa utifrån vilken norm eleven resonerar: allas lika värde. Problemet väcker sympati för båda folkgrupperna hos eleven och alla ska ges en chans enligt henne. Det att alla ska ges en chans ligger som värde över det faktum att Finland är vårt grannland. Eleven ger uttryck för att hon litar mer på finländarna, men den självklara normen att alla är värda samma chans korrigerar en känsla hos eleven att särbehandla finländarna positivt. Svaret har bedömts till en godkäntnivå. Många av svaren som utgår från en tanke om allas lika rättigheter eller lika värde, vilket majoriteten av svaren som bedömts som traditionella gör, använder sig av rättviseargumentet.

Det finns också svar som har liten grad av självständighet, och som inte stämmer överens med värdegrunden. Så här skriver 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

[301] Prov 5:1:5 uppgift 7.

> 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 gengälld. 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.[302]

Det här svaret är ett svar som argumenterar på mönsternivå, men som samtidigt går emot värdegrundens idéer om solidaritet med utsatta. ”Det är elevens kunskaper och förmåga som ska bedömas vid betygsättningen – inte elevens åsikter eller beteende”, skriver Skolverket i ett förtydligande. Upprinnelsen var ett uppmärksammat fall på Ytterbyskolan i Göteborg 2006 när en elev med nazistiska sympatier inte fick betyg i samhällskunskap på grund av sin politiska övertygelse.[303] Om vi ska bedöma elevens förmåga att ta beslut som stämmer med hennes värderingar lyckas hon med det. Hon utgår ifrån en tanke eller tradition som handlar om att handla med Sveriges bästa för ögonen. Utifrån den utgångspunkten för hon sedan logiska resonemang. Däremot visar hon inte med hjälp av historien på vilket sätt hennes beslut är rimliga eller hur den här situationen är beroende av historiska processer som lett dit. Svaret bedöms som med liten självständighet och inte i överensstämmelse med värdegrunden.

För att ett svar skulle bedömas som en mönsterberättelse skulle eleven använda sig av historien i sin argumentation. Elev 2:2:16 använder många historiska exempel i sin argumentation:

> 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,

---

[302] Prov 2:1:20 uppgift 7.

[303] Skolverket Dnr 53-2005:3223, 2006-05-09.

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 dövörat till! Tänk på Sveriges utveckling!

I många av dessa svar är det fortfarande så att själva orsaken till att man tar emot flyktingar, eller i några enstaka fall inte tar emot, finns i självklara värden som eleverna inte anser sig behöva argumentera för. Detta självskrivna värde finns i svaret ovan i uttrycket ”Sverige ska vara ett land för alla etnisk bakgrund ska inte ha någon betydelse!”. Hennes argumentation bygger på att Sverige redan valt väg i historien. Vi har tidigare hjälpt både Finland och Afghanistan i olika sammanhang. Det verkar som om eleven menar att Sverige står i ett slags kontraktsförhållande till länderna på grund av det. De litar på oss, skriver hon, och menar, som jag tolkar det, att det måste finnas kontinuitet i den sortens hjälp. Sverige har genom historien agerat på ett hjälpsamt sätt mot de här länderna och kan inte byta kurs nu. Det skulle vara att bryta kontraktet. Det finns i resonemanget en tydlig kontinuitet i Sveriges agerande genom historien.

Mycket av argumentationen går också ut på att genom historiska exempel visa hur bra det blir om Sverige har en generös flykting- och invandringspolitik. Sverige har allt att tjäna på invandring, eller i det här fallet att ta emot flyktingar. Det har historien lärt oss och så kan 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 resonerat på liknande sätt har också lyft fram vallonerna, Hansan och arbetskraftsinvandringen till Sverige kring mitten av förra århundradet som exempel på hur invandring är något positivt för Sverige. Just den här eleven resonerar kring att det kan bli besvärligt till en början och för in ett kritiskt perspektiv i sin berättelse om immigration. Det är snarare undantag än regel för de svar som använder historien på liknande sätt. I de sista raderna repeterar eleven hela sitt sätt att resonera: en regel finns 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 historien lärt oss.

Nu är det inte så att förmågan att hänvisa till relevanta historiska processer självklart leder till en högre kvalitet på svaret. Följande elev urskiljer processer och historiska fakta man skulle kunna använda i ett resonemang för att understödja ett beslut i scenariet. Trots det har jag valt att bedöma svaret som av låg kvalitet eftersom användandet eller resonerandet kring dessa historiska fakta och processer när de ska appliceras på ett aktuellt problem blir omdömeslöst.

> 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. Desstutom, 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 gå gratis svenska kurser så dom lärde sig vårt språk.[304]

Eleven tar fram riktiga fakta kring de båda migrationsgrupperna, afghanerna har vi hjälpt i deras svåra situation de senaste 50 åren. I Sverige har vi en stor del finsk eller finskättad befolkning på grund av framför allt en finsk arbetskraftsinvandring som pågått under många hundra år, men även en del finska flyktingar, senast finska flyktingbarn under andra världskriget. Båda dessa processer är relevanta när man ska ringa in det som Jensen kallar handlingsförutsättningar. Sverige 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 tematikens makt. När hon väljer ett exempel ur historien 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 invandring som ägde rum i Finnmarken. De idkade svedjebruk, något som först uppskattades för att de bröt ny mark. När järnframställningsindustrin växte behövdes skogen som ved. Eleven är orolig för att det kan bli likadant igen om finländarna kommer. Hon menar att det till och med kan bli världskrig på grund av dessa konflikter. Den här eleven använder historiska exempel på ett extremt sätt och lyfter in exempel från en avlägsen dåtid rakt in i samtiden utan vidare reflektion. Vad skulle finländarna göra i skogen

[304] Prov 2:2:27 uppgift 7.

idag? Dessutom konstaterar hon att vi inte behöver arbetskraft idag. Hon klarar inte av att göra om 1600-talsfinnar till 2000-talets flyktingar, eftersom de varit arbetskraftsinvandrare så många gånger genom historien. Eleven gör alltså inte om sina exempel utan använder historien som ankare där en del av historien blir statisk. Exemplen blir den tradition eller regel som det traditionella berättandet använder sig av. Problemet är att historien används på ett väldigt outvecklat sätt och svaret kan inte godkännas. Hela svaret utmanar Rüsens resonemang om att exemplariska berättelser innebär en högre kognitiv nivå. Samtidigt ger eleven prov på viss analytisk förmåga av handlingsförutsättningar när hon resonerar kring att ryssarna kan bli arga om vi hjälper finländarna och att det kan försätta Sverige i en prekär situation. Svaret kan inte heller sägas stå i överensstämmelse med värdegrunden, eftersom det så tydligt särskiljer två olika etniciteters rättigheter åt.

De flesta svar som till största delen vittnar om ett mönsterberättande håller trots allt en högre nivå. Det blir väldigt tydligt om man jämför alla de svar som inte vill ta in afghaner men däremot finländarna. Många av dessa konstaterar bara att de inte vill ha in afghaner. Däremot är finländarna välkomna. En del elever går så långt som att de inte litar på afghaner och hävdar att de afghaner som är här missköter sig. Samtliga av dessa elever uppvisar en liten självständighet och deras resonemang kan inte sägas harmoniera med värdegrunden. De har bestämt hur afghaner respektive finländare är och tar beslut utifrån traditionella berättelser. Det är svårare att bedöma de elever som väljer att ta in finländarna men inte afghanerna, utifrån utgångspunkten att vi inte kan ta in alla och att val måste göras. De här eleverna resonerar sedan konsekvensetiskt med hjälp av mönsterberättelser. Sammanfattningsvis går resonemangen ut på att finländarna med sin bakgrund har lättare att assimilera sig i den svenska kulturen. I berättelserna pekar eleverna på exempel när finländare kommit och att det har gått bra, att det finns många finnar i Sverige idag som kan hjälpa till med assimilationen och att det finns en tydlig finsk minoritetskultur i Sverige som flyktingarna kan få hjälp av. Sammantaget leder dessa sakförhållanden i sin tur till ganska goda liv för de finska flyktingarna i Sverige och att det inte behöver bli konflikter mellan flyktingarna och människor i Sverige. En del av

dessa svar menar också att finländarna med sin utbildning och sitt kapital kan ge något tillbaka till Sverige.

Ett resonemang som har sin utgångspunkt i hållningen ”mesta möjliga lycka åt största möjliga antal”. Det blir svårt som bedömare att kategorisera dessa svar. Som förmåga att använda historia ligger de på en högre nivå än de som bara utgår från en princip som automatiskt leder till att afghanerna inte får komma in. Ofta ser de hur finsk arbetskraft tidigare fungerat i Sverige. Konflikterna och stereotyperna som funnits kring finländare tas inte upp, inte heller att det är ett land som påverkar och har påverkat vårt närområde samt att Finland är med i EU, vilket gör att vi inte kan hindra en inflyttning. Samtidigt är det tveksamt om det överensstämmer med värdegrunden att skilja på behövande genom att välja att hjälpa dem som det kommer att gå bäst för. Det har varit en svår balansgång att välja hur svaren förhåller sig till värdegrunden. Elever som tydligt visar att det handlar om att underlätta integration och att alla egentligen är lika mycket värda, har jag trots allt valt att bedöma som att de harmonierar med skolans värdegrund. De elever som inte tydligt visar att det handlar om att skapa integration eller motverka farliga konflikter bedömer jag som att de inte harmonierar med värdegrunden. Men likväl har de en högre kvalitet på grund av sin förmåga att argumentera med hjälp av historia, än de svar som inte använder mönsterberättelser.

De elever som utmärker sig positivt har en väldigt hög grad av självständighet. De använder historia i sitt resonemang och ser både kontinuitet och förändring i den uppkomna situationen. Ingen av dessa elever utgår från någon värdering som handlar om att någon av folkgrupperna har större rättigheter än den andra. I alla dessa svar finns resonemang kring hur problematiken ska lösas på ett bra sätt. Alla svar på den högsta nivån utgår från allas lika värde som människa. De resonerar emellertid på olika sätt. Två huvudspår finns i beslut och sätt att resonera. Det ena handlar om att släppa in alla eller så många som möjligt utan att göra åtskillnad. Det andra handlar, liksom tidigare, om att utgå från konsekvenserna i samhället. Ofta blir det finländarna som får lättare att komma in. Så här skriver elev 2.3.1 som utgår från att alla 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 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![305]

Eleven resonerar i enlighet med flera av Rüsens olika typberättelser. Hon utgår från att människor är ovärderliga och argumenterar inte för en sådan åsikt. Det är en traditionell berättelse vi möter. Därefter använder hon sig av många historiska exempel för att visa att immigration till Sverige har betytt positiva saker genom tiderna. Det är ett typiskt mönsterberättande historiemedvetande som här kommer till uttryck. Men hon visar också det unika i just det här scenariet, och då framträder det genetiska historiemedvetandet. Hon lyfter det

[305] Prov 2:3:1 uppgift 7.

faktum att det fortfarande finns mycket plats kvar i Sverige. Det är inte så att det är platsbrist i Sverige. Något som många av hennes kamrater tycks tro när man går igenom de andra svaren. Om hennes kamrater ger uttryck för den uppfattningen, blir det också mer förklarligt varför hon väljer att betona ett sådant ganska självklart faktum. Hon framhäver vidare att vi lever i en globaliserad värld och att immigranter faktiskt betyder fler naturliga internationella kontakter med omvärlden. Sist vill hon genom att ta ställning i konflikterna visa var Sverige står i de uppkomna konflikterna, vilket också är specifikt för det här scenariet. Genom att använda sig av de tre grundläggande berättelserna i Rüsens typologi, traditionellt, exemplariskt och genetiskt, når den här eleven upp till en mycket hög nivå i sina resonemang, vilka dessutom harmonierar väl med värdegrunden.

Elever som på en hög nivå resonerar om att vi bara ska ta in finländarna drar det argumentet längre än de som bara menade att finländarna har lättare att assimileras i det svenska samhället. På denna nivå handlar 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 skatteintäckter till staten, vilket i ett senare led kan hjälpa Afghanistan och flyktingar därifrån. Det handlar alltså om att hjälpa människor men att också anpassa sig till en svår och unik situation. Elev 7:4:8 resonerar på en hög nivå när det handlar om att hjälpa de finska flyktingarna och drar paralleller till historien som är logiska. Hon visar också att historien påverkar vårt samhälle idag. Vi har en gemensam historia med Finland och måste hjälpa finländarna. När hon kommer till Afghanistan skriver hon bara: ”Afghanerna däremot ser jag som en ynklig anledning till att komma hit. Jag tycker dom kan om dom vill sätta sig i flyktförläggningar”.[306] Hur ska man resonera här? Har eleven i ett avseende gett prov på ett genetiskt och utvecklat historiemedvetande? Jag menar det. Samtidigt blir det väldigt outvecklat på ett ställe vilket får stora konsekvenser för utgången av beslutet. Skillnaden mot svar 2:3:1 som också ger uttryck för flera berättelser i ett och samma svar är att det senare följer en röd tråd

[306] Prov 7:4:8 uppgift 7.

eller sensmoral. Att försvara den princip hennes traditionella berättelse ger uttryck för, att människoliv är ovärderliga.

Ännu svårare blir det att bedöma elev 2:3:8 som resonerar på en hög nivå men där svaret inte alls är i harmoni med värdegrunden:

> 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 jämlikt 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 samhället ska inte få återuppliva de rasbiologiska tankarna.[307]

I botten ligger en oro för att rasbiologin åter ska växa sig stark i det svenska samhället. Hos denna elev kan man ana ett historiemedvetande som utgår från allas lika värde. För att försvara sin princip hämtar eleven, precis som elev 2:3:1, exempel ur det förflutna

[307] Prov 2:3:8 uppgift 7.

som stärker beslutet. Det unika är finanskrisen vi befann oss mitt i när pojken skrev sitt prov. Eftersom vi har finanskris kan vi inte få flyktingarna i arbete, vilket i sin tur skapar stort beroende av socialbidrag och avundsjuka samt en grogrund för rasism och rasbiologiska idéer att spridas, resonerar eleven. Det är ett resonemang på hög nivå vilket krockar med värdegrunden, eftersom de utsatta i själva scenariet är flyktingarna och inte de som bor i Sverige. Eleven utgår från konsekvenser där de som är i nöd hamnar i kläm till fördel för de som skulle kunna råka illa ut annars. Eleven resonerar på hög självständig nivå men inte i harmoni med värdegrunden.

De svar som är svårbedömda och som har bedömts inom ett stort spann är de kritiska berättelserna. De kan innefatta svar som inte är godkända till svar på mycket hög nivå. De kritiska berättelserna fungerar som en katalysator mellan de andra kategorierna av berättelser. I sin allra enklaste form blir det svar som känns mer som provokationer än som ärliga försök att reda ut problematiken i scenariet. Sådana exempel kan handla om att hjälpa Ryssland i kriget mot finnarna, att talibanerna står för den rätta läran och att vi inte ska ta emot flyktingar därifrån. Dessa resonemang påminner om det traditionella sättet att argumentera på och kan inte nå upp till betyg. Visst hittar de motberättelser, vilket är signifikativt för det kritiska historiemedvetandet, men de kan inte visa varför man bör tro på dem. De faller med andra ord på argumentationen. Men hur ska man 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 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.[308]

[308] Prov 1:1:12 uppgift 7.

Om man ska tolka de kritiska berättelserna som en katalysator för de andra berättelserna, så uppfattar jag det här som en elev vilken vill jämställa afghaner med finländare. Resultatet blir att det är afghanernas tur, eftersom vi har hjälpt finländarna så många gånger förut. Hon använder sig av historia som exempel när hon resonerar. Är eleven på väg mot ett mönsterberättande? Det är svårt att avgöra. Principen i svaret är att Sverige ska ha utbyte av sin invandring och därför får afghaner komma in som kanske har annorlunda kunskaper att ge oss. Beslutet vilar på en princip som det inte argumenteras för, men handlingarna är logiska utifrån den principen.

En annan motberättelse hittar elev 7:4:15

> Om finnarna och Afghanerna ska komma måste vi ha plats till dem. Vi har många hemlösa på gatan som är ett stort problem. Först tycker jag att de är dem vi ska försöka hjälpa. Afghanerna har inte mycket pengar och har därför ingenstans att bo, men då låter vi dem alltid gå före de hemlösa så ger vi de ett hem men det är inte rätt att de ska gå före. Finnarna är ett ekonomiskt land och folket har då jobb och kännar bra som här i Sverige. Då har de ju kunskaperna att få arbete i Sverige och pengar till hus. Men problemet är att vi då har chans att komma in i kriget. Det blir svårt att ta in för om Afghanerna kommer in så har de inte pengar och går före de hemlösa. Afghanerna ska också lära sig ett nytt språk och de kan oftast inte engelska. Finnarna kan bosätta sig utan problem men det finns chans att Sverige går med i krigetför att vi hjälper finnar så de bästa är att vi inte tar in några för Sverige har redan ont om jobb folk har svårt att få pengar så hur ska de kunna leva?[309]

Eleven använder sig av en berättelse om hemlösa i Sverige för att lyfta sitt resonemang. Vilken är principen eleven bygger sitt resonemang på? Jag kan hitta ett resonemang om rättvisa som bär argumenten. Men det är en rättvisa som särskiljer etniciteter. De svenskar som behöver hjälp har större rätt till det än de som kommer utifrån och söker hjälp. Besluten står i överensstämmelse med denna princip och finnarna får komma in eftersom de inte konkurrerar ut de hemlösa på

[309] Prov 7:4:15 uppgift 7.

bostadsmarkanden. Eleven använder sig inte av historia i sina resonemang. Man skulle kunna tänka sig exempel från andra invandringsgrupper när svenskar känt sig åsidosatta som exempel på orättvisor i samband med immigration. Kanske är eleven på väg mot att behärska mönsterberättelsen. Hon hittar exempel som talar emot den gängse uppfattningen, att vi i rika Sverige har råd att hjälpa fattiga och utsatta flyktingar. Jag har bedömt svaret som av låg kvalitet och inte i harmoni med värdegrunden.

Två fokusgrupper, tre och fem, har samtalat kring uppgift 7. Deras uppgift var att i gruppen berätta vilket beslut de kommit fram till och vilka argument de hade för att försvara sitt beslut. Diskussionen fick en fri form i dessa grupper och kom att fokusera kring något eller några svar.

I fokusgrupp tre var samtliga elever överens om att Sverige måste ta in flyktinggrupperna. Det finns ett slags bindande kontrakt mellan Sverige och flyktingarna som implicit framkommer i diskussionen. Efter ett tag blir emellertid en flicka osäker och säger: ”vi ska ju ta in men …”. Därefter följer ett resonemang om att invandring kan leda till arbetslöshet, segregation, uteliggare och att Sverige får ett sämre rykte. Det blir en diskussion där en flicka håller med, medan de andra hävdar att det inte finns något samband mellan invandring och dessa konsekvenser. Diskussionen avlutas med att alla blir överens om att Sverige måste ta in alla flyktingar. Jag menar att flickan som gick emot sina kamrater blandar två berättelser, men låter till sist en traditionell dominera och får utrymme för beslutet att Sverige är ett land som tar emot flyktingar. Detta trots att hon har argument som talar emot och att dessa finns i hennes exemplariska berättelse vilken egentligen har en djupare kognitiv nivå än den traditionella.

I fokusgrupp fem, med endast tre elever, utkristalliseras snabbt tre tydliga roller. Elev ett börjar berätta och använder mönsterberättelser för att argumentera för att finländarna bör få hjälp i större utsträckning. Hon använder sig av exempel som att länder länge samarbetat inom Europa, att det finns en överenskommelse inom EU att hjälpa varandra, och att det finns finska släktingar i Sverige vilka kan underlätta en integration och att den finska kulturen är mer lik den svenska. Andra argument handlar om att det finns andra länder närmare Afghanistan och med mer liknande kultur som kan ta hand

om flyktingarna därifrån samt att det kan bli en väldig miljöförstöring om alla afghaner ska flyga hit. Hon överöser gruppen med argument för sitt beslut. Elev två godtar hela historien och håller med. Elev tre tycker däremot att det är orättvist och hävdar att Sverige ska släppa in lika många av varje grupp. Han utgår från en rättviseprincip som han inte kan argumentera för. Diskussionen leder ingenstans utan de är låsta i sina sensmoraliska utgångspunkter. Elev två lyckas hålla med båda och vägrar ta ställning.

Efter ett tag bryter jag diskussionen och vill att eleverna ska ge tips till varandra.

> Jag: Använder han [elev tre] 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 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 tre]
> Elev tre: Jo det kan vara bra för att göra det tydligare. Det är inget jag kom på då.

Anledningen till att jag väljer att citera är två. Elev ett som hela tiden argumenterat mot elev tre och varit den som hittat tematik för sin sensmoral har också läst av sensmoralen hos elev tre och förstått den. Det är något jag menar att elev tre inte själv gjort. Han argumenterar utifrån en internaliserad berättelse, ett tidlöst värde. Elev ett har förstått sensmoralen hos elev tre så pass bra att hon till och med kan välja ut tematik som stödjer dennes berättelse för att den ska bli mer

förklarande och logisk. Här finns alltså en antydan om att det inte bara handlar om att möta den andre och förstå honom, det handlar också om att förstå sina egna berättelser för att kunna kommunicera dem. Elev tre tyckte att det argument han fick till sin berättelse av elev ett var så bra att han antecknade det på sitt papper.

Den andra anledningen till att citera är att elev ett som varit väldigt tydlig i sin argumentation tidigare, och känt sig pressad att verkligen förklara vad hon menar plötsligt kastar fram en prenarrativ händelse som förintelsen, utan att behöva argumentera för hur den passar. Att Sverige den gången inte tog in judar behöver inte förklaras som att det är något vi djupt ska ångra idag. Det är en del av historien som blivit en norm. Den som erövrar det argumentet vinner en debatt och det har flickan insett. Förintelsen liknar det Jensen kallar en patosformel, en komplex historia som sammanfattas i ett ord eller en mening, vilket blir självbekräftande och svår att argumentera mot.[310]

Av tabell 11:3:1 kan man utläsa att de allra flesta elever i uppgift sju förhåller sig positivt till värdegrunden, men på en ytlig nivå. De hävdar värden de inte kan argumentera för. Har skolan lyckats då? Är uppdraget att skapa demokratiska medborgare uppnått? Jag vet inte. Däremot har samtliga elever som resonerar på en mer självständig nivå en human utgångspunkt, även om inte alla svar hamnar innanför värdegrundens ramar. Elever som tänker och analyserar kring uppgift sju tycks inte hamna i ett ”vi-och-dom-tänkande” som leder till inhumana förhållningssätt, när de ska lösa det här scenariet. Däremot är det få elever som når upp till denna självständighet. De elever som argumenterar med en låg grad av självständighet påminner mycket om varandra i sin användning av historia. Det spelar ingen roll om de faller innanför eller utanför värdegrundens ramar.

[310] Bernard Eric Jensen 2010 s. 63.

Tabell 11:3:1

Grad av självständighet och etisk överensstämmelse i förhållande till värdegrunden i samtliga svar på uppgift 7	Andel i procent
Stämmer med värdegrunden, liten självständighet	53,9
Stämmer inte med värdegrunden, liten självständighet	15,1
Stämmer med värdegrunden, hög självständighet	15,5
Stämmer inte med värdegrunden, hög självständighet	4,9
Ej svarat	10,6

Bland de elever vars svar har liten självständighet och som inte stämmer med värdegrunden har 73 procent föräldrar med låg utbildning och drygt 62 procent är pojkar. När jag endast delar in svaren efter hur de förhåller sig till värdegrunden är det 26 procent av de med lågutbildade föräldrar som inte omfattar värdegrunden, medan motsvarande siffra för de med högutbildade föräldrar är 17 procent. Mellan könen är det 30 procent av pojkarna som inte omfattar värdegrunden, medan motsvarande siffra för flickorna är 16 procent. För elever med annat etniskt ursprung än svenskt svarar 17 procent på ett sätt som inte omfattar värdegrunden, medan motsvarande siffra för elever med svenskt är 24 procent.

11:4 Forskningsläge

Det har inte utförts någon omfattande forskning kring hur elever använder historiska referenser när de ska lösa aktuella dilemman. En liten studie har däremot gjorts i Tyskland. Resultaten pekar på att de

allra flesta elever använder traditionella berättelser när de ska lösa problem. De plockar fram självklara regler att förhålla sig till och uttrycker dessa mer eller mindre abstrakt. En relativt stor grupp är också de elever som försvarar sina regler med exempel från historien. De bildar då mönsterberättelser. Väldigt få elever använder kritiska eller genetiska berättelser för att hantera problemet. I denna studie fanns också en stor del elever som inte alls använde historia. De försökte istället lösa det sociala problemet med formregler, alltså regler för hur de ansåg hur man kan diskutera och ta beslut.[311] Den gruppen undvek jag genom att kräva argument som relaterades till det förflutna.

[311] Hans-Günther Schmidt 1987.

12 Statistiska samband

För uppgifterna ett, två, tre B, fyra och sju gäller samma statistiska samband. Samband för dessa uppgifter finns mellan betyg i svenska och vilken skola eleverna går på samt deras resultat. Desto högre betyg eleverna har i svenska desto bättre resultat presterar de överlag på dessa uppgifter. Det finns däremot inga tydliga samband mellan deras resultat på dessa uppgifter och vad eleverna har för etniskt ursprung, kön, om de läser svenska eller svenska A eller vilken utbildningsbakgrund föräldrarna har. För uppgift tre A, fem och sex är sambanden annorlunda. För uppgift tre A spelar det roll, förutom vilken skola eleven går på och vilket betyg hon har i svenska, vilken utbildningsbakgrund föräldrarna har. Ju lägre utbildningsbakgrund föräldrarna har desto sämre lyckas eleverna överlag på uppgift tre A. På uppgift fem finns inget samband mellan betyg i svenska och resultat. Däremot finns ett samband mellan vilken skola eleven går på samt vilken utbildningsbakgrund elevens föräldrar har och resultatet på uppgiften. Desto lägre föräldrarnas utbildningsbakgrund är desto sämre presterar eleverna generellt på uppgiften. På uppgift sex lyckas elever med annat etniskt ursprung bättre än elever med svenskt ursprung. I övrigt gäller samma samband som för uppgifterna ett, två, tre b, fyra och sju.[312]

Tabell 12:1 visar medelresultatet på provet på varje skola. Det är tydligt att det är stor skillnad på hur elever från olika skolor lyckas på provet. Elever från skola två och fyra är de som presterar genomgående höga resultat. Elever från skola sex och sju är de som presterar anmärkningsvärt låga resultat. Skola fyra är, trots sina höga resultat, en skola som enligt Skolverkets resonemang borde ha mycket emot sig. Det är den skola som har högst andel elever med utländsk härkomst och föräldrarna har en låg utbildningsnivå. Skola två har

[312] Sambandsanalysen är gjord med en CHI^2-analys. Ett p-värde på 0,05 eller under det har uppfattats som ett samband.

även den en hög andel elever med utländsk härkomst och är inte bland de skolor som har den högsta andelen välutbildade föräldrar. Skola sex, där eleverna har sämst resultat, är en skola med mycket låg andel elever med utländsk härkomst men inte anmärkningsvärt lågt utbildade föräldrar. Skola sju som också presterar väldigt lågt har en låg andel elever med utländsk härkomst men också en väldigt låg andel föräldrar med eftergymnasial utbildning. Tabell 12:1 redovisar även avgångsbetygen i historia på varje skola fördelade i procent det läsår som provet genomfördes. Det är främst skola två, fyra och sju som går att jämföra eftersom samtliga klasser genomförde provet på dessa skolor. Mellan dessa skolor skiljer sig betygsfördelningen åt på ett sätt som stämmer med resultaten på provet såtillvida att skola två har högst betyg och skola sju lägst.

Tabell 12:1

Skola	Medelvärde på provet beräknat på uppgifterna: 1,2,3a,3b,4,6,7	Avgångsbetyg i historia VT 2010 fördelat i procent bland samtliga avgångselever			
		EUM	G	VG	MVG
1	7,1429	9,1	18,2	36,4	36,4
2	9,5263	1,3	32,5	35,0	31,3
3	6,0800	0,0	26,1	43,5	30,4
4	8,7368	4,8	38,1	28,6	28,6
5	6,3182	18,3	35,4	22,0	24,4
6	5,3158	2,0	32,3	42,4	23,2
7	5,3714	3,8	40,5	41,8	13,9

Tabell 12:1

Medelvärdet är beräknat på samtliga uppgifter förutom uppgift fem som inte var densamma på alla skolor. Det blir totalt sju uppgifter eftersom uppgift tre består av två frågor. Ett godkänt betyg på en uppgift ger en poäng, väl godkänt två poäng och mycket väl godkänt tre poäng. Det innebär att maxpoängen är 21 poäng. Ett medeltal på 21 poäng på en skola skulle innebära att samtliga elever har mycket väl godkänt på samtliga uppgifter. Om samtliga elever skulle ha godkänt på samtliga uppgifter skulle medeltalet bli 7. Betygsfördelningen är hämtad på SIRIS databas 110224.

Eleverna tycks däremot ha väldigt höga betyg jämfört med provresultaten. Provet bedömer i vilken utsträckning eleverna närmat sig strävansmålen i kursplanen och prövar därmed även större delen av uppnåendemålen och kunskapskriterierna. Förvisso ska betygen sättas på allt det eleverna visar, men diskrepansen mellan provresultaten och betygen är förbluffande stora. Skola sex och sju har ett resultat på hälften av uppgifterna där majoriteten av eleverna ligger under godkänt betyg.

Tabell 12:2

Andel icke godkända på varje uppgift och skola								
Skola	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3A	Uppgift 3B	Uppgift 4	Uppgift 5	Uppgift 6	Uppgift 7
1	35,7%	0,0%	35,7%	35,7%	42,9%	50,0%	28,6%	28,6%
2	18,4%	2,6%	42,1%	13,2%	15,8%	31,6%	9,2%	28,9%
3	48,0%	20,0%	60,0%	8,0%	20,0%	56,0%	20,0%	52,0%
4	36,8%	5,3%	47,4%	5,3%	15,8%	31,6%	15,8%	47,4%
5	50,0%	4,5%	54,5%	13,6%	18,2%	36,4%	27,3%	63,6%
6	52,6%	26,3%	78,9%	26,3%	21,1%	63,2%	31,6%	52,6%
7	54,3%	25,7%	71,4%	28,6%	40,0%	77,1%	21,4%	51,4%
Andel underkända av totalt antal	39,6%	13,1%	56,3%	18,8%	25,3%	51,0%	18,8%	44,1%

13 Sammanfattning och diskussion

13:1 Resultat och metod

Resultaten i undersökningen pekar mot att undervisningen i historia har långt kvar innan den på ett tillfredsställande sätt hjälper alla elever att utveckla ”ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur”.[313] Svaren på mina frågeställningar visar sammantaget att dessa elever i historia i väldigt liten utsträckning lever upp till den påbjudna läroplanen som den uttrycks i kursplanens syfte. I en målstyrd skola ska alla elever nå upp till minst godkänt. På skola sju är det i genomsnitt så gott som hälften av eleverna som inte lyckas med uppgifterna. Samtidigt finns det enskilda elever och några skolor som har väsentligt mycket bättre resultat än genomsnittet. De goda exemplena finns och vittnar om att kursplanens kunskapsuppdrag är möjligt att genomföra. Dessa skolor har inte heller några, som man måste uppfatta det utifrån Skolverkets resonemang kring elevers bakgrund och resultat, fördelar av att vara etniskt homogent svenska, ha högutbildade föräldrar till eleverna eller att en stor majoritet av eleverna är flickor. Dessa skolor och den historieundervisning som bedrivs där är därmed av stort intresse. Höstterminen 2011 införs en kursplan som ännu tydligare lyfter fram det utvecklade historiemedvetandet som syftet med historieundervisningen. Kunskapskraven i denna kursplan är uteslutande formulerade kring hur eleverna resonerar i olika sammanhang som har med historia att göra och inte vad de kommer fram till. Det är ett förhållningssätt till historisk kunskap som stämmer väl överens med det prov som

[313] *Lpo 94, Kursplan 2000 för historia.*

föreliggande undersökning vilar på. Det tycks som att det finns skolor där historieundervisningen redan i stor utsträckning utgår från denna princip, men vi vet inte vad den innehåller eller hur den genomförs. Att undersöka det är en angelägen forskningsuppgift.

Givetvis kan metoden i den här undersökningen kritiseras. En del förhållanden är värda att lyftas upp till granskning innan jag går vidare och diskuterar resultaten mer ingående. Undersökningen innehåller många led av tolkningar och operationaliseringar innan den är framme vid uppgiftskonstruktioner och bedömningsmatriser. Varje sådant led består av mina tolkningar och min argumentation. Det har varit nödvändiga ställningstaganden, eftersom både kursplan och läroplan är skrivna på ett sätt som mer tvingar än inbjuder till tolkningar. Därtill är begreppet historiemedvetande, vilket är överordnat hela kursplanen, ett komplext begrepp vilket inte självklart låter sig lånas till kursplanens syfte. Att analysera sambandet mellan historiemedvetande och kursplan har varit ett komplicerat arbete.

Det finns många faktorer som kan påverka den bro man som provkonstruktör försöker etablera mellan elevernas förmågor och det empiriska avtrycket i form av elevernas svar. All kvantitativ vetenskap letar därför också samband som finns i större populationer, men dessa behöver inte alls beskriva alla grupper och än mindre specifika individer. Det innebär att ju större undersökningen är desto säkrare generaliseringar kan vi göra. Sju olika skolor och 245 genomförda prov, vilket undersökningen baseras på, är inga statistiskt höga tal. Samtidigt finns en styrka i att det är ett empiriskt material som en enskild bedömare kan ta sig igenom.

13:2 Resultaten tolkade utifrån berättandets processer

Kursplaneförfattarna utgår från begreppet historiemedvetande och menar detta kan utveckla elevernas kritiska och analytiska förmåga att förstå sitt samhälle. Det handlar dels om att eleven för sig själv kan skapa orientering med hjälp av det förflutna och berättelser om det. Att de utvecklar sitt eget berättande genom att se samband och

sammanhang i det förflutna och därmed ha en beredskap inför framtiden. Jag har kallat denna process för de inre berättelserna. Dels handlar det om en kompetens att förstå att andra också leds av och använder sitt historiemedvetande när de lämnar avtryck efter sig. Det kan vara dokument från det förflutna som ska analyseras, men också samtida framställningar av historia. Då handlar det analytiska tänkandet om att kunna skärskåda, tolka och värdera dessa uttryck för historiemedvetande. I undersökningen har jag talat om de delade berättelserna i samband med att eleverna skulle visa prov på dessa förmågor.

Inre berättelser:

De elever som har lyckats väl på provet med sina inre berättelser är de som har velat berätta något, de som i sina berättelser har lyft fram en sensmoral. Det räcker emellertid inte, eftersom de som fick en bra bedömning också tydligt höll sig till en tematik som var i överensstämmelse med och förstärkte sensmoralen, utan att de för den delen gjorde våld på den kronologiska realhistorien. Tematiken bör, till följd av detta, ta hänsyn till förändring och kontinuitet samt orsak- och verkanförhållanden. De elever som har använt subjunktioner som ”eftersom, sedan, därför att” och ”då” sammanbinder berättelsernas sekvenser på ett förklarande sätt och höjer därmed kvaliteten på sina svar. Ytterligare ett förhållande tycks underlätta för eleverna att orientera sig temporalt med ett analytiskt och kritiskt betraktelsesätt. De elever som valde en sensmoral som handlade om allmänmänskliga problem som utanförskap, rasism, konflikter och främlingsfientlighet, diskuterade i större utsträckning förhållanden genom de temporala kategorierna vilka kännetecknas av att de är föränderliga och därmed intressanta att diskutera. I dessa diskussioner framträder oftast tydliga uttryck för ett analytiskt orienterande historiemedvetande, genom att eleverna presterar djupt kvalitativa narrationer.

Som jag redan konstaterat tycks det vara allt för svårt för allt för många elever att använda berättelsens styrkor. Några begränsningar är ständigt återkommande i många av elevsvaren. Den första begränsningen består av **tematikens makt över kalendertiden**. När eleverna ska visa prov på ett utvecklat historiemedvetande måste de

använda sig av olika tempus och kunna röra sig mellan olika tider och olika tidsuppfattningar. Några olika föreställningar kring tid har kommit fram när eleverna besvarat uppgifterna. En vanlig brist bland svaren handlar om att eleverna har hittat något intressant som de följer bakåt i tiden och tycker sig hitta ursprunget till. En sådan sak kan vara hur Hansan är en föregångare för EU. Vad eleverna gör är att de då bortser dels från många hundra år av händelser och dels från händelser som direkt motsäger den utveckling de vill peka på. Tematiken hoppar över allt som skulle motsäga sensmoralen i berättelsen. Till sist hamnar berättelsen i det fulländade nuet. Ofta resonerar eleverna i termer av ”om inte … så inte”. Om inte vikingarna hade utvecklat sina båtar hade vi inte haft så bra båtar idag, som en elev resonerar.

Att hantera tid tycks involvera både en analytisk förmåga kring vad tidens tematik är och en förmåga att hantera en linjär kalendertid. De elever som lyckats bra förenar båda dessa tidsuppfattningar för att kunna förstå och reflektera kring en tidsligt kongruent tematik. Många elever hittar en tydlig sensmoral, men misslyckas med att använda tematiken på ett övertygande sätt i förhållande till kalendertiden. De svaren blir inte övertygande, men vittnar likväl om ett historiemedvetande som är starkt orienterande.

Den andra begränsningen är **sensmoralens makt över perspektiven.** Det är genomgående att de flesta elever har väldigt svårt att komponera flera perspektiv i ett svar. Om man vill visa något tydligt i en berättelse och övertyga mottagaren finns det ingen anledning att ta med sådant som talar emot berättelsens sensmoral. Denna inställning blir tydlig när flickan i fokusgrupp fem hela tiden varit medveten om hur hennes opponent hade kunnat argumentera för att förbättra sitt förhandlingsläge men inte själv lyft det i sin berättelse eftersom det skulle ha talat emot hennes egen sensmoral. På en direkt fråga lyfter hon emellertid med lätthet ett argument som stärker hennes opponents perspektiv.

Nästa begränsning är **detaljernas makt över sensmoralen och tematiken**. Flera elever beskriver faktauppgifter utan att hitta något sammanhållande kitt. Det finns ingen sensmoral eller tematik i svaren. En del svar lägger sig i en slags mellannivå och hittar en tematik kring döda ting som de följer genom tiden. Det blir en kalendertid utan

förankring i sensmoral. Det är till exempel många som pekar på att Hansan byggde hus i Visby som finns kvar än idag och som kommer att finnas i framtiden. Det blir en berättelse med tematik, men utan sensmoral och i den meningen är det ingen orienterande berättelse. I alla uppgifter finns det exempel på elever som försöker lösa uppgiften genom att hitta fakta i bakgrundsmaterialet som de citerar. Det tycks finnas en rädsla bland dessa elever att själva komponera berättelser utav prenarrativa händelser eller fakta. Deras räddning blir ett beskrivande av enskilda fakta vilka de hittar i texthäfte och från undervisningen.

Den sista begränsningen kring de inre berättelserna är **det synkronas makt över berättelsens diakroni.** En berättelse kräver en orsakskedja för att kunna förklara något sekventiellt. De elever som inte hanterar ett kausalt tänkande kan inte heller röra sig mellan olika perspektiv eller mellan olika skalor i historien. Få är de elever som kan förklara skillnader och likheter i immigrationen till Sverige för 60 år sedan och idag utifrån flera perspektiv. När det handlar om att förstå hur ens egen lilla och nära historia är en del av den stora samhälleliga historien, alltså hur den lilla och den stora historien samverkar, blir det tydligt att de elever som inte kan tänka i orsak och verkan inte heller kan röra sig mellan dessa två skalor av historia. Då blir skolans historia en och den egna något privat och isolerat.

Delade berättelser:

De elever som har lyckats väl med att analysera delade berättelser har kunnat urskilja berättelsernas mythos och tematik. De kunde även distansera sig från berättelsernas mythos och värdera dem metodiskt istället för att bli allt för känslomässigt involverade. De kunde då svara på varför berättelsen ser ut som den gör både utifrån ett syfte med den, men också utifrån en analys som kontextualiserade berättaren.

Även när det kommer till förmågan att förstå ursprung och syfte i delade berättelser finns det begränsningar som utgår från ett berättande historiemedvetande vilket missleder eleverna. Det första är **det affektiva historiemedvetandets makt över analysen.** Många av elevsvaren som ska analysera en berättelse innehåller inget annat än affektiva värderingar. Istället för att resonera kring syften eller orsaker till en berättelse väljer eleverna att bedöma berättelsens

moraliska giltighet. Skalan består oftast bara av två steg: bra eller dåligt. Förmodligen utgår denna värdeskala från vad som bekräftar eller utmanar elevernas internaliserade berättelser. En annan variant av den här begränsningen är de elever vars svar plockar isär berättelser genom att använda sig av historievetenskapens erkända berättelser och påpeka att andra är fel. Många var de svar som påpekade att firarna av Karl XII har fel eller att BSS inte kan Sveriges historia. Därifrån tar de sig emellertid inte vidare för att försöka förstå ur vilket behov den delade berättelsen, som de diskvalificerat, kommer. Många elever undrade om de fick skriva att de flyktingar som på bild två i uppgift två ska representera dagens flyktingar, var svarta. Jag har tyvärr inte räknat hur många det var som ställde den frågan, eftersom jag i början inte visste att det skulle bli en återkommande fråga. Frågan kom emellertid upp i flertalet klasser. De elever som undrade var rädda att uppfattas som rasistiska. Den hållningen visar tydligt hur historiemedvetandet orienterar sig och ofta vill tillmötesgå kollektivets internaliserade berättelser. Därmed inte sagt att det inte finns starkt främlingsfientliga svar i materialet. Det är tyvärr alltför vanligt.

De elever som utnyttjar **det logiska tänkandets makt över analysen** försöker komma runt problematiken med att de inte förstår syftet med en historisk framställning. De eleverna skapar själva en tematik och sensmoral och det blir berättelser som är logiska men som gör våld på realhistorien. Karl XII blir rasist, eller blev skjuten av en invandrare. Problemet att analysera ett historiebruk kan ligga i att den tydliga tematiken som följer en sekventiell ordning bryts. Syftet med ett bruk ligger framåt i tiden och argumentationen hämtas i det förflutna. Det innebär att berättelsen börjar i ett nu och riktar sig mot ett sedan men tar spjärn i ett då. Att detta är en tematik som bryter berättelsens naturliga kronologi bekräftas också av att den fråga som handlade om historiebruk inte har samma överensstämmelse med svenskbetyget som övriga frågor har, mer om detta längre fram.

Övertygande berättelsers makt över historiemedvetandet är en begränsning som blir tydlig bland de elever som uppskattar läroboksstexten från 1943 om Hansan i Visby för att den är tydlig och därför väljer att tro på den. Många elever tycks också ganska bekymmersfritt kunna bära två eller flera motsägande berättelser och

använda sig av dem. Flera elever har gett uttryck för en tämligen främlingsfientlig hållning i fråga fem, medan de i fråga sju väljer att ha en mycket xenofil utgångspunkt. När jag samtalar med elev 6:1:9 kring detta svarar hon att det är olika känslor man får av frågorna. Den ena är att man är sig själv, den andra att man har ansvar för Sverige. Tydligen talar känslorna till olika berättelser i hennes historiemedvetande, berättelser med helt olika sensmoral.

Den sista begränsning jag påträffat i materialet som jag har undersökt kallar jag **samtida berättelsers makt över historiemedvetandet.** De allra flesta elever har väldigt svårt att se vilka berättelser som påverkar oss idag. Det är väldigt få elever som kan se att vi också har värderingar och åsikter som påverkar vårt sätt att se på tillvaron. Adelsmannen och arbetaren från 1600-talet får 2000-talets värderingar och begrepp av eleverna och läroboksstexten från 1990 om Hansan i Visby uppfattas som neutral och saklig medan den från 1943 framstår för eleverna som tendentiös och främlingsfientlig.

13:3 Lärarnas och svenskundervisningens betydelse

De statistiska sambanden i det empiriska materialet pekar på att skolan spelar en viktig roll för elevernas resultat. Jag tolkar det som att undervisningen och läraren är viktiga för elevernas resultat. De senaste årens forskning kring undervisning i historia pekar dels på att lärare i historia har olika ontogenetiska och epistemologiska utgångspunkter för ämnet, dels olika syn på vad syftet med historieämnet är. Det handlar om allt ifrån ett identitetsskapande ämne till att eleverna ska ha faktakunskaper om demokratins framväxt.[314] Rimligen torde så olika utgångspunkter få ett genomslag för vad eleverna också lär sig. Till yttermera visso har det funnits en stark forskningstradition som pekat på annat än lärarna som den

[314] Mikael Berg 2010, Tomas Nygren 2009.

faktor som påverkar elevernas resultat.[315] Forskning kring metodik är också satt på undantag.[316] Med den senare bedömningsforskningen har det trots allt börjat komma en internationell forskning som analyserar vad framgångsrika lärare gör.[317] Företrädare för denna forskning konstaterar unisont att läraren har stor betydelse. Svenska studier som analyserar undervisningens samband med elevernas resultat är däremot få. I forskarskolan i historia och historiedidaktik vid Lunds Universitet och Malmö Högskola studerar dock två licentiander hur undervisning kan fördjupa elevernas historiska förmågor. Deras resultat pekar mot att undervisningens karaktär spelar roll för elevernas kunskapsutveckling i historieämnet.[318]

Innan jag lämnar diskussionen kring lärarnas betydelse för resultaten vill jag bara förtydliga att jag inte lägger ansvaret på dem för de dystra resultat undersökningen pekar på. När läroplanen infördes 1994 fick lärarna i princip ingen hjälp att tolka ett nytt och svårt uppdrag.[319] I det läget tycks det inte bara förnuftigt utan även mänskligt att falla tillbaka på en undervisning så som den alltid sett ut. Debatten som skuldbelägger lärare är därför också allt annat än intellektuellt och analytiskt trovärdig. Dessutom är läraruppdraget, som jag framhållit, tudelat. Å ena sidan ska eleverna utveckla en viss sorts värderingar och å andra sidan ska de bli kritiskt och analytiskt tänkande. Olika lärare kan givetvis lägga olika mycket fokus på de två åliggandena. De skiftande resultaten mellan skolor behöver inte alls bero på lärare som inte förmår lära eleverna ett analytiskt och kritiskt betraktelsesätt eller elever som inte tillgodogjort sig undervisningen. Det kan tvärtom vara utslag av ett medvetet val där elevernas ontogenetiska historiemedvetande varit föremål för en förmedlande historieundervisning vilken stått för värdegrundens värderingar.

Att resultaten på många av uppgifterna har ett samband med elevernas betyg i svenska skulle kunna stämma med resultat hos andra forskare som forskat kring hur historiska förmågor utvecklas genom

---

[315] Jan Thavenius 1983 s. 131.

[316] Skolverket 2009 s. 178.

[317] John Hattie 2009, McKinsey & Company 2007.

[318] Malin Olin 2010, Bo Persson 2010.

[319] Sten Svensson 2010 s. 12-15.

skönlitterär läsning.[320] Lärare i svenska betygsätter främst förmågorna att läsa och förstå skönlitterära texter, berätta och skriva berättelser och uttrycka egna tankar.[321] Mycket av detta är förmågor som är genomgående i det utvecklade narrativa historiemedvetandet. Den amerikanske historikern S.G. Grant pekar på att elever använder förmågor de lär sig i modersmålsundervisningen när de skapar mening av det de möter i historieundervisningen.[322] Paul Ricoeur skriver:

> Har fiktionen symmetriska drag som underlättar dess historisering, på samma sätt som historien kräver en viss fiktionalisering, vilken tjänar dess syften att representera det förflutna? Ja, det anser jag. Jag anser till och med att dessa drag förstärker tanken på hur fiktionen sammanstrålar med historien i nygestaltningen av tiden.[323]

Jag tolkar honom som att han menar att litteraturens form, eller berättandet, kan underlätta för oss att se sambandet mellan den upplevda tiden och spårtiden. Romanförfattarens ambitioner att upplösa de annars så fasta gränserna i tid och rum för att ge oss läsare en möjlig tolkning av hur andra tänkt och känt, vägleder oss till att kunna sammanlänka meningsskapande utifrån händelser i det förflutna. Samtidigt tillhandahåller historien fiktionen det kulturella språk som sätter ramarna för det som är möjligt att berätta inom romanens form.

Professorn i pedagogiskt arbete, Monika Vinterek, menar att läroboken i historia gör anspråk på att vara sann när det gäller att visa händelser och ekonomiska och sociala strukturer som dessa händelser ägde rum inom. Men att romanen är sann i sitt anspråk på att försöka

---

[320] Jan Thavenius 1983, Sven Sødring Jensen 1990, Inger Wikström 1993, Monica Vinterek 2000 samt Mary Ingemansson 2010.

[321] Suzanne Parmenius-Svärd 2008.

Skolverket 2005 rapport 251 år 5.

Skolverket 2005 rapport 251 år 9.

[322] S.G. Grant 2003 s. 70, 86.

[323] Paul Ricoeur 1993 s. 232–233.

förstå hur människan söker mening i olika miljöer.[324] Hon drar slutsatsen att undervisningen i historia inte blir hel utan fiktionen.[325] Jag är inte säker på att det måste vara så. Jag är även beredd på att hålla för möjligt att det går att utveckla dessa förmågor utifrån mer vetenskapligt förankrade berättelser. Det handlar om vilka frågor vi ställer till materialet. Det empiriska material som denna studie baserats på visar att eleverna verkligen försökt skapa mening och är känslomässigt berörda av uppgifterna. Samtidigt tar de snarare sin utgångspunkt i historia än i historier. Nog skulle man i skolan kunna arbeta med förmågor som tycks vara typiska för svenskämnet även i historia. Sven Sødring Jensen menar att den historiska romanen ska läsas för att eleverna själva ska berätta vidare. Att eleverna får lära sig att skapa historiskt berättande.[326] I berättandets form finns alltså stora möjligheter för ett lärande som går utanför det enkelt iakttagbara. Pedagogikprofessorn Kieran Egan uttrycker det tydligt:

> In the case of Cinderella, we can immediately see conflicts of fear/hope, kindness/cruelty, and, of course, good/bad. These are enormously general, and abstract concepts. There is an obvious sense in which children must ”have” these abstract concepts for the ”concrete” story of Cinderella to make sense. That is, the abstraction is prior and prerequisite to being able to understand the concrete story.[327]

Ett ämne som historia tycks ha alla förutsättningar att utnyttja denna historiernas möjlighet till djup abstrakt kunskap.

---

[324] Monika Vinterek 2000 s. 21.

[325] Monika Vinterek 2000 s. 23.

[326] Sven Sødring Jensen 1985/86 s. 77–84.

[327] Kieran Egan 1988 s. 8.

13:4 Resultaten tolkade som ett utslag av ämnets motsägelsefullhet

Ska skolan utgå från begreppet historiemedvetande för att skapa kritiska och analytiska elever måste de berättande förmågorna ta hänsyn både till realhistoriska strukturer och händelser och den mänskliga strävan efter orientering och meningsskapande, förklaring och förståelse i symbios. Om vi går från en förmedlande historieundervisning till en som efterfrågar värderingar är det emellertid också då som historia kan bli farligt. Att fråga elever vad de tänker, tycker och tolkar, kan vara mycket mer utmanande än att arbeta vidare med en historieundervisning som fortsätter minnas, memorera och manifestera en färdig berättelse. Så länge eleverna tänker själva kring fiktivt material i svenskämnet är det en sak, men när de ska göra det kring saker som hänt riktiga människor i ett riktigt, om än förflutet, sammanhang blir det något annat. Då kan det till exempel utmana den bild socialminister Göran Hägglund ger oss av den svenska historien:

> Dagens Sverige har byggts av hårt arbete och goda värderingar. Kanske framför allt av värderingar: om alla människors lika värde, solidaritet, tillit, hederlighet, flit och en vilja till sammanhållning. Man har upplevt att det funnits en gemensam mening, något som manat till gemensamma uppoffringar och en vision om att vi tillsammans skall bygga det som är bättre.[328]

Eleverna kan i en historieundervisning som vill att de själva ska orientera sig och bilda mening bli kritiska till den historia som förmedlas i historiekulturen. Ja, de kan även bli kritiska till samhället som sådant. Nietzsche skriver om den kritiska historiesynen:

> Ibland kräver emellertid detta liv, som i och för sig behöver glömskan, att glömskan temporärt förgöres. Då skall det stå klart hur orättvis förekomsten av vissa saker är; det kan gälla ett privilegium, en kast, en dynasti och hur väl dessa företeelser förtjänar att gå under.

[328] Göran Hägglund 2011.

> Då granskas det förflutna kritiskt, då sätter man yxan vid dess rot; då trampar man hänsynslöst ner alla pietetskänslor. Detta är alltid en för livet farlig process.[329]

Historieundervisningens företrädare bör trots detta, om de ska följa det syfte kursplanen framhåller, inte försöka övertyga genom tillrättalagda berättelser. Istället bör värdegrunden bibringas eleverna genom att de berättar för sig själva och för varandra om hur de upplever och tolkar värdena i den, i historieämnet med det förflutna som arbetsmaterial. Skolan måste återerövra värdegrunden med varje elev, som bör få möjlighet att ställa sig frågan varför skolan har den värdegrund den har. Skolverket ger uttryck för samtalets möjlighet som en arena där elever med olika och ärliga åsikter kan mötas och praktisera värdegrunden. De menar att det är i samtalet eleven får sätta ord på sina tankar och även möta andras uppriktiga värderingar.[330] När samma förarbete från Skolverket sedan kommer in på hur varje ämne kan bidra till att värdegrunden realiseras hos eleverna skriver författarna att revideringen av kursplanerna år 2000 har tydliggjort kopplingen mellan värdegrund och kursplaner så att det nu tydligare framgår hur varje kursplan kan bidra till värdegrunden. Om historieämnets möjligheter skriver de att:

> I kursplanen för historia nämns bl. a. Kunnande om kulturarvet och dess betydelse för identiteten samt medvetenhet om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna. När eleverna går ur år 9 skall de ha insikt om hur stora samhällsomvälvningar har förändrat människors livsvillkor och kunna reflektera över hur information och propaganda har använts och används som medel för påverkan. Som VG-kriterium framgår bl. a. att elever skall kunna ge exempel på hur olika kulturer har påverkat varandra i historisk tid och nutid.[331]

Det är svårt att se hur dessa förmågor självklart kan få eleverna att omfatta värdegrunden. I så fall måste förmågorna tolkas som ett innehåll vilket förankras i tydliga värderingar. Kursplanens syfte blir,

---

[329] Friedrich Nietzsche 1998 s. 58.

[330] Skolverket 2000 Dnr 2000:1613 s. 6, 16.

[331] Skolverket 2000 Dnr 2000:1613 s. 6, 19.

om det tolkas så, snarare ett redskap att ge eleverna det önskade ontogenetiska historiemedvetandet, än en sann förmåga till kritiskt tänkande. Klas-Göran Karlsson snuddar vid denna paradox när han skriver att ”vi kan inte och bör inte undvika moral, men vi kan och bör undvika att moralisera”.[332] En moraliserande undervisning blir ett monumentalt historiebruk som vill internalisera berättelsen om demokratins framväxt, genom alltigenom goda exempel. Ylva Wibeus har till exempel studerat hur undervisning kring förintelsen genomförs och har dessutom intervjuat lärare om deras didaktiska val kring detta tema. Hon hittar fem olika typer av undervisning.[333] Fyra av dessa utgår från att övertyga eleverna om det viktiga i att förstå hur angeläget det är att försvara den demokrati vi lever i idag. Med färdiga värderingar ska eleverna gå in i det förflutna och hitta de exempel som bekräftar lärarens bild. Endast en av undervisningstyperna, som Wibeus finner, har en ärligt intellektuell utgångspunkt. Läraren vill med den att eleverna ska förstå historien på dess egna villkor och utgår från att eleverna kan förstå de processer som ledde fram till förintelsen och vilka konsekvenser den har fått.[334] Niklas Ammert bekräftar bilden av att lärare som undervisar om förintelsen är normativa i sin utgångspunkt och gärna vill visa en rak linje från förintelsen till antidemokratiska tendenser idag.[335] Det blir då en historia som inte ska förstås på sina egna villkor utan som ska uppfattas som en mönsterberättelse vilken pekar på varnade exempel. Nietzsche skriver om den monumentala historiesynen:

> Hur många olikheter måste man inte bortse ifrån, hur våldsamt måste man inte tvinga in det förflutnas individualitet i en allmän form, hur måste inte alla skarpa hörn och kanter slipas av för att uppnå den stärkande verkan som likheten skänker?[336]

---

[332] Klas-Göran Karlsson 2004 s. 16.

[333] Ylwa Wibeus 2010 s. 97–164.

[334] Ylwa Wibeus 2010 s. 214–215.

[335] Niklas Ammert 2011 s. 42, 66–67, 87.

[336] Friedrich Nietzsche 1998 s. 44.

Historikern och historiedidaktikern Ulf Zander har i sin avhandling visat hur historieämnet efter andra världskriget hade svårt att hävda sig som ämne i den svenska skolan ända fram till 1990-talet. En skola som skulle fostra demokratiska medborgare hade andra ämnen, inte minst samhällskunskap, att tillgå. Debatterna kom istället att handla om en utrensning av den nationalistiska historien och inte hur historia kunde bidra till demokratiska medborgare. Ämnet kom att tolkas utifrån en negativ associationskedja som en av orsakerna till 1900-talets katastrofer och medicinen blev kirurgiska ingrepp i berättelserna istället för nydanande omtolkningar av ämnets möjligheter.[337] I början av år 2010 skickade Skolverket in förslag på kursplaner till utbildningsdepartementet. Dessa bildade beslutsunderlag till de styrdokument som ska gälla för Lgr 11. Förslaget till kursplanen i historia, i huvudsak författat av en grupp lärare och historiedidaktiker, hade med förintelsen i det centrala innehållet.[338] Det centrala innehållet är det stoffinnehåll som undervisningen ska utgå från för att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande vilket, enligt kursplaneförfattarna, bygger på fyra förmågor. Dessa fyra förmågor är emellertid de som ska betygssättas utifrån kunskapskrav på olika nivåer. När kursplanen kom tillbaka från utbildningsdepartementet och ombearbetning av Skolverket hade ”Förintelsen och andra folkmord” skrivits in i kunskapskraven.[339] Implicit uttrycks därmed ett förhållande där ett visst stoffkunnande bidrar till en historisk förmåga.

Våren 2010 startade även en bredare debatt på Sveriges ledarsidor om förslaget på centralt innehåll i kursplanen. Inte en enda gång sattes det föreslagna innehållet i samband med ett utvecklande av historiemedvetande. Istället fanns ett, för flera av debattörerna, självklart innehåll som, om det innefattas i undervisningen, leder till bra värderingar.[340] En betydelsefull grupp för skolämnet historia tycks

---

[337] Ulf Zander 2001 s. 327–340.

[338] Förslaget fanns på skolverkets hemsida. Författaren har ett exemplar utskrivet.

[339] *Lgr 2011 Kursplan för historia.*

[340] Debatten fördes främst i *SvD* och *Expressen* under februari och mars månad 2010

sålunda stå fast vid sin starka övertygelse att rätt historieundervisning är rätt urval av historiska berättelser. Den kirurgiska operation av historieämnet som Zander pekat på och som inleddes efter andra världskriget tycks alltjämt fortgå, och prioriteras framför syftesbeskrivning och kunskapssyn.

År 2010 presenterade också Forum för levande historia en ny undersökning om gymnasieungdomars attityder till olika minoriteter i det svenska samhället. Författarna utgick från att de mätte fördomar vars funktion är att ”sortera intryck, skapa perceptuell ordning och reducera överflödig information”.[341] Det är sålunda samma mekanismer som berättandet innebär, men undersökningen bedömer dessa svåra processer med enkäter som ställer alternativfrågor till eleverna. De som inte har rätt värderingar blir enligt resultaten framför allt pojkar, ofta med invandrarbakgrund och med föräldrar med låg utbildning.[342] Bland bedömningarna i föreliggande undersökning, vilka inte tar hänsyn till värderingar utan till förmågor, har dessa faktorer ingen betydelse för resultaten på provet. Vad är det då betygen mäter när de ständigt ger sämre betyg till pojkar, invandrare och elever som har föräldrar med låg utbildning? Mats Björnsson, som sammanställt forskning kring elevers resultat och kön, pekar på att pojkar i stor utsträckning får sämre betyg än flickor.[343] Forskning från 1970-talet menade att det var medelklassens värderingar som slog igenom i skolan och att arbetarklassen då inte kände sig hemma och presterade sämre. Idag pekar forskningen också på en maskulin tradition hos pojkar som krockar med skolans värderingar som de uttrycks i värdegrunden. Samtidigt har skolan inte utmanat pojkarnas värld och ställt ärliga frågor kring deras identitet.[344] Det är viktigt för att eleverna ska börja ställa reflektiva

---

Se till exempel:

Dick Harrison, expressen 10-02-15

Karin Olsson, expressen 10-12-29.

[341] Forum för levande historia 2010 s. 17.

[342] Forum för levande historia 2010 s. 57–64.

[343] Mats Björnsson 2005 s. 31.

[344] Mats Björnsson 2005 s. 31–57.

frågor kring sitt samhälle, frågor som får dem att erinra sig och använda sitt historiemedvetande.

Som det är nu tycks en stor del av elevernas historiska tänkande komma ur de internaliserade berättelserna. Det är få elever som berättar reflektivt när de stöter på problem som ska lösas. Istället finns internaliserade berättelser som snabbt ger etisk vägledning. Det är givetvis också en kunskapsform. I *Skola för bildning* beskrivs kunskapen utifrån fyra f, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.[345] I skolans praktik kom det att tolkas som att fakta var den enklaste formen av kunskap och förtrogenhet den högsta.[346] Meningen var aldrig att det skulle tolkas så. Snarare menar författarna till *Skola för bildning* att alla de fyra formerna finns med när eleverna ska lösa problem, men olika mycket. Förtrogenhetskunskapen skiljer sig från de andra genom att vara en tyst kunskap som kommer till uttryck i bedömningar i sociala sammanhang. ”Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter” skriver författarna till *Skola för bildning*.[347] Den modell som jag utvecklat över sambandet mellan historiemedvetande och kursplan gör tydligt att förtrogenhetskunskap inte alls behöver vara en reflektiv och djupt kognitiv kunskap, snarare tycks den springa ur de internaliserade berättelserna. De elever som försöker tolka frågorna på provet med den här kunskapen vill svara med de värderingar de förväntar sig att jag vill ha, eller som de vill propagera för. Oftast har de fått underkänt eftersom det provet skulle hjälpa mig att bedöma var deras analytiska tänkande. För ett analytiskt tänkande behöver eleverna tydligare hantera rätt fakta, förstå dem genom att sätta dem i ett sammanhang och sedan bedöma detta sammanhang och dra slutsatser kring det. Det är de andra tre f:n i läroplanens modell, de som tillhör det reflektiva berättandet. Nu är det inte självklart för en historielärare att prioritera dessa kunskapsformer. De kan utifrån läroplanens värdegrund och uppfattningen att det är förtrogenhetens kunskapsområde som är den viktigaste förmedla en historia som ska ge rätt värderingar och rätt berättelser hos eleverna. Berättelser som kan

---

[345] SOU 1992:94 Särtryck s. 31–34.

[346] Bernt Gustavsson 2009 s. 45.

[347] SOU 1992:94 Särtryck s. 33.

navigera dem rätt i det svenska samhället. Med en sådan utgångspunkt skulle jag knappast ha skäl, utifrån mina resultat, att hävda att de flesta elever inte når upp till den påbjudna läroplanen.

Friedrich Nietzsche hade antagligen rätt när han menade att historia ska syfta till att främja livet och för det behövs ibland en kritisk historia, ibland en monumental och ibland en antikvarisk. Med läroplanens begrepp blir det förtrogenhetskunskap, faktakunskap, förståelsekunskap och färdighetskunskap eller, blygsamt nog, utifrån mina egna reflektioner både internaliserade och reflektiva berättelser. Styrdokumenten är inte lätta att tolka, men eleverna tycks mer ha uppnått en förtrogenhetskunskap i historia som handlar om att *tycka* om snarare än att *tänka* om. Hur skulle en konstruktiv blandning av Nietzsches olika historiebruk kunna se ut i den svenska historieundervisningen idag? Svaret ter sig allt annat än lätt, och lärarna har ingenstans att vända sig för att få svar. Därmed blir det med all sannolikhet deras historiemedvetanden som slutligen avgör hur undervisningen ser ut.

Referenser

Alvén, Fredrik & Ulf Zander, ”Och deras skott långt fjärran eko väckt, Historiebruk och The Minute Man”, *Historielärarnas Förening Årsskrift* 2011.

Alvén, Fredrik, ”Att bedöma en god berättelse”, i Eliasson, Per, Karlsson Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund 2010.

Alvén Fredrik, ”Med platser som utgångspunkt för integration”, *Nordisk Samhällsgeografisk tidskrift* Nummer 30 Maj 2000.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj*, Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund 1994.

Ammert, Niklas, *Om vad och hur 'må' ni berätta? - undervisning om Förintelsen och andra folkmord*, Stockholm 2011.

Ammert, Niklas, *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund 2008.

Andersson, Lars M., ”Att moralisera över det moraliska historiebruket”, i *Historisk Tidskrift* 2003:2.

Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.), *Youth and History. A Comperative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Vol. A Hamburg 1997.

Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.), *Youth and History. A Comperative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Vol. B Hamburg 1997.

Arevik, Sten & Hartzell, Ove, *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbaserad undervisning*, Stockholm 2007.

Arnstberg, Karl-Olof & Ehn, Billy, *Etniska minoriteter, i Sverige förr och nu,* Lund 1976.

Aronson, Peter, *Historiebruk, att använda det förflutna*, Lund 2004.

Ashby, Rosalyn, Lee, Peter & Shemilt, Denis, ”Putting Principles into Practice: Teaching and Planning”, i National Research Council, *How students Learn,* Washington D.C. 2001.

Ashby, Rosalyn & Lee, Peter, ”Children´s Concepts of Empathy and Understanding in History”, i Portal, Christopher (ed.), *The History curriculum for teachers*, London 1987.

Bain, Robert, ”They Thought the World was Flat? Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History”, i *National Research Council*, Washington D.C. 2001.

Bakhtiari, Marjaneh, *Kalla det vad fan du vill*, Stockholm 2006.

Barth, Fredrik, *Ethnic groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Oslo 1969.

Barton, Keith & Levstik, Linda, *Teaching History for the Common Good.* New Yersey 2004.

Berg, Mikael, *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*, Karlstad 2010.

Bergström, Börje, *Alla tiders Sverige*, Malmö 1994.

Berntson, Lennart & Nordin, Svante (red.), *I historiens skruvstäd. Berättelser om Europas 1900-tal*, Malmö 2008.

Björnsson, Mats, *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*, Stockholm 2005

Blow, Frances, *How Pupils Conceptions of the Relationship between the Past and Present impact on the Ways they make Sense of the History taught*, Paper framlagt vid Malmö Högskola 2009.

Bruner, Jerome, *Making Stories, Law, Literature, Life*, London 2003.

Bruner, Jerome, *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, Uddevalla 2002.

Bruner, Jerome, *Acts of Meaning*, London 1990.

Bruner, Jerome, ”Life as narrative”*, Social Research*, vol 54 No. 1 1987

Bøe, Jan Bjarne, *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996.

Carr, David, ”Narrative and the Real World: An Argument for Continuity”, i Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative Reader,* London/New York 2001.

Carr, David, *Time, Narrative, and History*, Indiana 1986.

Carroll, Noell, ”Interpretation, History and Narrative”, i Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative Reader,* New York 2001.

Cliffordson, Christina, ”Betygsinflation I de målrelaterade gymnasiebetygen”, *Pedagogisk forskning i Sverige* nr. 1 2004.

Dray, H. William, ”On the Nature and Role of Narrative in History”, i Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative Reader,* London/New York 2001.

Eggeby, Eva & Söderberg, Johan, *Kvantitaviva metoder*, Lund 1999.

Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm 2009.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar, *Kulturanalyser*, Malmö 2001.

Eikeland, Halvdan, ”Historiemedvetandet, teori och praxis”, *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Ekman, Tiina, *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*, Göteborg 2007.

Elg, Margareta, *Utvandringen*, Södertälje 1980.

Eliasson, Per, Karlsson, Klas-Göran, Rosengren, Henrik, Tornbjer, Charlotta (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.

Eliasson, Per, ”Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetandeoch bedömning i gymnasieskolans undervisning”, i Eliasson, Per, Karlsson, Klas-Göran, Rosengren, Henrik, Tornbjer, Charlotta (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.

Eriksen, Thomas Hylland, *Etnicitet och nationalism,* Falun 2007.

Forsberg, Eva & Wallin, Erik, *Skolans kontrollregim,* Stockholm 2006.

Forum för levande historia, *Den mångtydiga intoleransen, en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*, Rapportserie 1:2010 Stockholm.

Foster, Stuart, ”Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Emphatize with Neville Chamberlain?”, *The Social Studies* January/February 1999.

Gallie, Walter Bryce, ”Narrative and Historical Understanding”, i Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative reader,* London/New York 2001.

Gielen, Sarah, Dochy, Filip & Dierick, Sabine, ”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 (eds.) , *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*, London 2003

Gipps, Caroline, *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*, London 1994.

Glaser, Robert, ”Expertise”, i M. W. Eysenck, A. Ellis, & E. Hunt (eds.), *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology,* Oxford 1990.

Grant, S.G., *History Lessons: Teaching, Learning and testing in U.S. Highschool classrooms*, London 2003.

Gustavsson, Bernt, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap,* Kalmar 2002.

Gustavsson, Bernt, *Utbildningens förändrade villkor, nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Nacka 2009.

Hagnell, Axel & Olander, Gunnar, *Läsning till Sveriges historia*, Gävle 1943.

Hall, Richard, *Stora boken om vikingarna*, Kina 2007.

Harris, Richard & Rea, Amanda, ”Making history meaningful: helping pupils to see why history matters”*, Teaching History* vol. 125, 2006.

Hartsmar, Nanny, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö 2001.

Hattie, John, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York 2009.

Haydn, Terry, Arthur, James, Hunt, Martin & Stephen, Alison, *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*, New York 2008.

Herman, David, *Basic elements of narrative*, Uk. 2009.

Historiedidaktik i Norden 3, *Historiens legimitet i skola och samhälle, Historiens berättande funktion,* Malmö 1987.

Historiedidaktik i Norden 6, *Historiemedvetandet, teori och praxis*, Köpenhamn 1996.

Häften för didaktiska studier 10, Stockholm.

Hägg, Göran, *Svenskhetens historia*, Stockholm 2003.

Hägglund, Göran, ”Tid att tala om gemenskap”, *Sydsvenskan* 110119.

Ingemansson, Mary, *Det kunde lika gärna hänt idag*, Halmstad 2010.

Jarrick, Arne, ”Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva”, i *Historisk Tidskrift* 125:2, 2005.

Jensen, Bernard Eric, *Hvad er historie*, Köpenhamn 2010.

Jensen, Bernard Eric, *Historie, livsverden og fag*, Köpenhamn 2003.

Jensen, Bernard Eric, ”Historiemedvetande, begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran, *Historiedidaktik,* Lund 1997.

Jensen, Bernard Eric, ”Historiebevidsthed og historie – hvad er det?”, i Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag, *Historieskabte såvel som historieskabende, 7 historiedidaktiske essays,* 1996 Gesten.

Jensen, Sven Sødring, *Historie og fiction. Historiske børneromaner i undervisningen,* Danmarks laererhoegskole 1990.

Jensen, Sven Sødring, ”Fiktionens Fascination. Den historiske roman i undervisningen”, *Historielärarnas förenings årskskrift* 1985/1986.

Jensen, Sven Sødring, *Historieundervisningsteori,* Köpenhamn 1978.

Järtelius, Arne, *Invandrarnas svenska historia*, Helsingborg 1988.

Kafka, Franz, *Processen*, Stockholm 1995.

Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran, *Historiedidaktik,* Lund 1997.

Karlegärd, Christer, ”Historiedidaktikens status i Sverige”, i *Historiedidaktik i Norden 1,* Bergen 1983.

Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu, En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.

Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.

Karlsson, Klas-Göran, ”Historia och värdegrund”, i Oker-Blom, Gun & Stenius, Jannika, *Värdegrund 2004 Ett seminarium kring mänskliga rättigheter*, Helsingfors 2005.

Karlsson, Klas-Göran & Gerner, Kristian, ”Förintelsen – i historien eller över Historien”, i *Historisk tidskrift* 2003:2

Karlsson, Klas-Göran, ”Levande historia som politik. Kampanjhistorien och historieämnets kräftgång”, i *Historielärarnas Förening Årsskrift* 1999/2000.

Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen,* Stockholm 1999.

Karlsson, Sven Olof, *Frihetens källa, Nordens betydelse för Europa*, Stockholm 1992.

Kieran, Egan, *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and the curriculum*, London 1988.

Knutsen, Ketil, *Historier ungdom lever, en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*, Bergen 2006.

Kopra, Ingrid (red.), *Levande historia* , Stockholm 1993.

Korp, Helena, *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför*, Kalmar 2003.

Lange, Anders, *En undersökning OM LÄRARES erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning OM FÖRINTELSEN*, Stockholm 2008.

Lange, Anders, Lööw, Helen, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba, *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.

Larochelle, Marie, *Constructivism and education*, Cambridge 1998.

Lauvås, Per, *Handledning och praktisk yrkesetik*, Lund 2001.

Lee, Peter,"Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness", i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History,* North Carolina 2009.

Lee, Peter, "Understanding History", i Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness,* Toronto 2006.

Lee, Peter, "Putting principles into practice: Understanding History", i National Research Council, *How students Learn,* Washington 2005.

Lee, Peter & Ashby, Rosalyn, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14", i Stearns, Peter, Seixas, Peter & Wineburg, Sam (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives,* New York/London 2000.

Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008.

Lévesque, Stéphan,: "Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance", *Canadian Social Studies* Volume 39, Number 2, 2005.

Liedman Sven-Eric, *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*, Viborg 2002.

Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Finland 2001.

Lundahl, Christian, *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Stockholm 2006.

Lundh, Christer, *Invandringen till Sverige*, Stockholm 2005.

Lundh, Christer & Ohlsson, Rolf, *Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring*, Stockholm 1999.

MacIntyre, Alasdair, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London 1984.

Macmillan, Margaret, *The uses and abuses of history*, London 2009.

Maxwell, Alexander, ”Assessment Strategies for a History Exam, or, Why Short-Answer Questions are Better than In-Class Essays”, *The History Teacher* Vol 43, No 2, February 2010.

Maybury-Lewis, David, *Living in Leviathan: ethnic groups and the state*, Washington DC 1984.

McKinsey&Company, *How the worlds best-performing school systems come out on top*, McKinsey&Company 2007.

Mellberg, David, ”Det är inte min historia! En studie av historieundervisning i ett multietniskt samhälle”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken,* Lund 2009.

Messick, Samuel, ”Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons´ Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Scoring Meaning”, *American Psychologist* Vol. 50, No. 9 1995.

Morfiadakis, Emmanuel, *Sverige och invandringen*, Malmö 1986.

Myndigheten för skolutveckling, *Samhällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*, Stockholm 2008

National Research Council of the National Academies, *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom.,* Washington D.C. 2001.

Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada*, Stockholm 1998.

Nilson, Bengt, ”Redaktören har ordet”, *Historielärarnas Förening Årsskrift* 2003.

Nilson, Bengt, ”Redaktören har ordet”, *Historielärarnas Förening Årsskrift* 2002.

Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf, *Historia Punkt SO Del 3*, Malmö 2003.

Nilsson, Åke, *Efterkrigstidens invandring och utvandring*, Örebro 2004.

Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå 2009.

Ohlin, Malin, ”Learning Study i historia”, i Eliasson, Per, Karlsson Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund 2010.

Oker-Blom, Gun, Stenius & Jannika, *Värdegrund 2004 Ett seminarium kring mänskliga rättigheter,* Helsingfors 2005.

Parmenius Suzanne, *Skrivande som handling och möte, gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*, Malmö 2008.

Persson, Bo, ”Förmedlaren, berättaren och hantverkaren”, i Eliasson, Per, Karlsson Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund 2010.

Peck, Carla, Seixas, Peter, ”Teaching Historical Thinking” i Sears, A, Wright, I. (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver 2004.

Polkinghorne, Donald E., ”Narrative Psychology and Histrical Consciousness: Relationships and Perspectives”. i Straub, Jürgen (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

Poulsen, Marianne, *Historiebevidsheder*, Roskilde 1999.

Queckfeldt, Eva, ”Det var en gång… Om historiska romaner och romaner som blivit historiska”, i Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2010.

Regeringsbeslut, 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru

Regeringskansliet, *Värdegrundsboken, om samtal för demokrati i skolan*, Stockholm 2000.

Rousseau, Jean-Jacques, ”Letter to Beaumont” i Kelly, Christopher & Grace, Eve (ed.), *The Collected Writings of Jean-Jacques Rousseau*, Hanover 2001.

Ricoeur, Paul, *Minne, historia, glömska*, Göteborg 2005.

Ricoeur, Paul, *Från text till handling* Stockholm 1993.

Ricoeur, Paul, ”Narrative Identity”*, Philosophy today* 35:1, 1991.

Ricoeur, Paul, *Time and narrative*, Vol. 1 Chicago 1984.

Ricouer, Paul, *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*, Cambridge 1981.

Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative Reader*, New York 2001.

Roosens, Eugeen E., *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*, Newbury Park 1990.

Rosenlund, David, ”Är en förklaring alltid en förklaring”, i Eliasson, Per, Karlsson Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte, *Historia på väg mot framtiden. Historiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund 2010

Rosenzweig, Roy & Thelen, David, *The Presence of the Past, Popular Uses of History in American Life*, New York 1998.

Runblom, Harald & Svanberg, Ingvar, *Det mångkulturella Sverige*, Stockholm 1988.

Rüsen, Jörn, *History: Narration, Interpretation*, Orientation, New York 2006.

Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Uddevalla 2004.

Rüsen, Jörn, ”Historical Consciousness: Narrative structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”, i Seixas, P (ed.), *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto 2004.

Rüsen, Jörn, ”Functions of Historical Narration. Proposals for a Strategy of Legitimating History in school”, i *Historiedidaktik i Norden 3* 1988.

SDS 110128 ”Oro för ökad anti-Semitism”

Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto 2006.

Seixas, Peter, ”Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age”, i Straub, Jürgen (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

Seixas, Peter, ”Mapping the Terrain of Historical Significance”, *Social Education* 1997 nr 61 s. 22-27.

Selghed, Bengt, *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*, 2004 Malmö.

Schmidt, Hans-Günther, ”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)”, i *Geschichtsdidaktik* 1987:12.

Schools Council, *What is History? Detective Work*, Edinburgh 1976.

Schools Council History 13-16 Project, *A New Look at History,* Edinburgh 1978.

Selghed, Bengt, *Betygen i skolan*, 2006 Stockholm.

Shemilt, Denis, “Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make sense of History”, i Symcox Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History,* North Carolina 2009.

Shemilt, Denis, ”The Caliph´s Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching”, i Stearns, Peter, Seixas, Peter & Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives,* New York & London 2000.

Shemilt, Denis, *Schools council history 13-16 project*, Edinburgh 1980.

Skolinspektionen Dnr: 01-2009:2796, 2010.

Skolverket, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: sammanfattande analys*, Stockholm 2009.

Skolverket Dnr: 2009:337, *Förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas*, Stockholm 2009.

Skolverket, P*rovbetyg-slutbetyg-likvärdig bedömning?: en statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998-2006*, Stockholm, 2007.

Skolverket, *Historiekunskap i årskurs 9: nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): samhällsorienterade ämnen*, Malmö 2006.

Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): samhällsorienterande ämnen*, Stockholm 2005.

Skolverket Dnr: 2000:3620, *Bedömning och betygsättning. Kommentarer med frågor och svar,* Stockholm 2001.

Skolverket, *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena, en sammanfattning,* Stockholm 2001.

Skolverket, *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*, Stockholm 2000.

Skolverket, *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000, Grundskolan,* Stockholm 2000.

Skolverket dnr. 2000:1613, *En fördjupad studie om värdegrunden, om möten, relationer och samtal som förutsättning för arbetet med de grundläggande värdena*, Stockholm 2000.

Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm 1998.

Skolverket, *Överenskommet!: fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*, 2., rev. uppl., Stockholm 1999.

Skolverket, *UG 95. Proven, kunskapen och undervisningen: samhällsorienterande ämnen, årskurs 9*, Stockholm 1998.

Skolverket, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*, Stockholm, 1994.

Sledright, VanBruce, *In Search of America´s Past. Learning to Read History in Elementary School,* Columbia 2002.

SOU 2007:28, Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem : betänkande*, Stockholm 2007.

SOU 2001:79, Kommittén Välfärdsbokslut, *Välfärdsbokslut för 1990-talet: slutbetänkande*, Stockholm 2001.

SOU 2001:5, Kommittén Forum för levande historia, *Forum för levande historia: betänkande*, Stockholm 2001.

SOU 1992:94, Läroplanskommittén, *Skola för bildning: huvudbetänkande*, Stockholm 1992.

SOU 1992:94, Läroplanskommittén, *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*, Stockholm, 1994.

Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Samuel (red.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York 2000.

Stemler, E. & Steven, A., ”Comparison of Consensus, Consistency, and Measurement Approaches to Estimating Interrater Reliability, Practical assessment”, *Research & Evaluation,* nr 4, 2004.

Straub, Jürgen (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

Straub, Jürgen, ”Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning”, i Straub, Jürgen (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias, *Tusen år av invandring. En svensk kulturhistoria,* Stockholm 1992.

Svensson, Sten, ”Osant om styrningen av skolan”, i *Pedagogiska magasinet* nummer 1, 2011.

Thavenius, Jan, *Om människan i historien och historien i människan*, Stockholm 1983.

Tholin, Jörgen, *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*, Borås 2006.

Törnvall, Maj, *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*, Malmö 2002.

Undheim, Johan Olav, *Statistik från ord till formel*, Lund 1988.

Utbildningsdepartementet, *En utveckling av gymnasieskolans kärnämnen. Förutsättningar för en förändrad utformning av vissa kärnämneskurser i gymnasieskolan*, Stockholm 2001.

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2002.

Vinterek, Monika, ”Fakta och fiktion i historieundervisningen”, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr. 4 år 2000.

Virta, Arja, ”Evaluering, kunskap och historieuppfattning”, i Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik,* Lund 1997.

Wertsch, James, ”Specific narratives and schematic Narrative templates”, i Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004.

Wibeus, Ylva, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm 2010.

Wikström, Christina, *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*, Umeå 2005.

Wikström, Inger, *Att läsa för skolan och livet*, Stockholm 1993.

White, Hayden, ”The Historical Text As Literary Artifact”, i Roberts, Geoffrey (ed.), *The History and Narrative Reader,* New York/London 2001.

White, Hayden, *The content of the form: narrative discourse and historical representation*, Baltimore 1987.

Wineburg, Sam, ”Was Bloom´s Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?”, Phi Delta Kappa International December 2009/January 2010.

Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.

Yeager, E.A., Foster, J.S. & Greer, J., ”How Eighth Graders in England and the United States View Historical Significance”*, The Elementary School Journal,* Volume 103, Number 2, 2002.

Åsgård, Ingrid & Hildingson, Kaj, *Levande Historia. Årskurs 4, Lärarbok*, Stockholm 1990.

Ödman, Per-Johan, *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*, Stockholm 2007.

Internetadresser:

Abrantes, Ana Margarida, ”Narrative: a key concept for cognition and culture”, Social Science Research Network 090524, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1409402, 10-03-14.

Björklund, Jan, ”Regeringen stoppar skolverkets förslag om stopped historia”, Svenska Dagbladet 10-02-17, http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/regeringen-stoppar-skolverkets-forslag-om-slopad-historia-replik-fran-utbildningsminister-jan-bjorklund_4277247.svd 10-12-09.

Forum för levande historia, ”Undervisning om Förintelsen viktig för lärare men kunskapen brister”, 08-08-20, http://www.levandehistoria.se/node/2007 10-06-12.

Harrison, Dick, ”Historia I skolan blir rena snurren”, Expressen 100215, http://www.expressen.se/debatt/1.1882443/dick-harrison-historia-i-skolan-blir-rena-snurren 10-02-15.

Hägg, Göran, ”En sorglig Historia”, Aftonbladet 04-01-12, http://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/article10425438.ab 110430

Nwt.se, ”Redan de gamla grekerna”, Nwt.se 10-02-17, http://nwt.se/asikter/ledare/article661463.ece 10-02-17.

Olsson, Karin, ”Ett historiskt uselt förslag”, Expressen 10-12-29, http://www.expressen.se/ledare/1.1861930/karin-olsson-ett-historiskt-uselt-forslag 10-12-29.

Skolverket, ”SIRIS, kvalitet och resultat i skolan”, http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90307&_dad=portal&_schema=PORTAL 11-03-09.

Skolverket, ”Förslag till kursplan i historia för grundskolan Skola 2011” http//www.skolverket.se/sb/d/3102 09-11-23.

Skolverket, Kursplan i historia, Lgr 2011, http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/23894, 110420

Svenska akademiens ordbok, uppslagsord Insikt, http://g3.spraakdata.gu.se/saob/ 10-12-09.

Wennersten, Lina, ”Historieslag om antiken”, Svd 10-04-01, http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/historieslag-om-antiken_4510813.svd 10-04-01.

Wärnersson, Ingegerd, ”Historia och religion försvinner inte från skolan”, *Nättidningen svensk historia*, Publicerad 07-03-24 svenskhistoria.se/debatt.aspx?newsid=1595 10-12-06.

Källmaterial

245 prov med provsvar

245 enkäter med bakgrundsfakta om varje elev

23 samtal med elever i klass 3 på skola 2

Samtal 2:3:2, 2:3:5, 2:3:7, 2:3:8, 2:3:9, 2:3:11, 2:3:13, 2:3:14, 2:3:15, 2:3:23, 2:3:25, 2:3:27 kring fråga 1

Samtal 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 kring fråga 8

Samtliga samtal finns som ljudfiler hos författaren

Fem inspelade fokusgrupper

Grupp 1,2 och 4 samtalar kring uppgift 1

Grupp 3 och 5 samtalar kring uppgift 7

Samtliga fokusgrupper finns som filmfiler hos författaren

Bilagor

Provet. Observera att uppgift fem finns i två varianter

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!

	Fyll i migrationsgrupp till höger och när de migrerade! Förklaringen följer sedan under 1, 2 och 3.	Grupp: _____ När: _____
Då	1. Hade dessa följder när det hände!	
Nu	2. Har dessa följder idag!	
Sedan	3. Utifrån dina svar på fråga ett och två, vilka följder tror du finns kvar eller kommer att ske om 20 år?	

Fråga 2. Flykting då och idag

Flyktingar till Sverige 1944

Flyktingar till Sverige 2006

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?

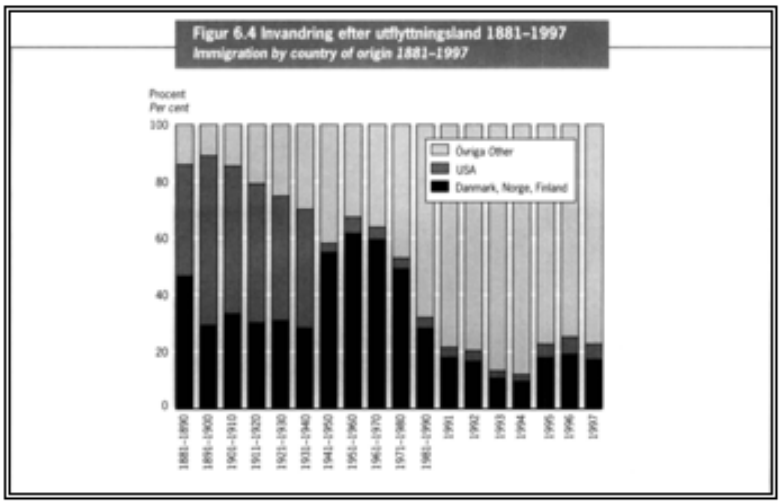
_____

_____

_____

Vilka kan orsakerna till skillnaderna vara?

_____



Källa SCB

Migrationsgrupper till Sverige och deras ursprung åren 1975, 1990 och 2001. Urvalet har gjorts efter största procentuella förändringen inom varje migrationsgrupp under den mätta tiden. Källa SCB

Land	1975	1990	2001
Afghanistan	5	476	4563
Bosnien	0	0	19728
Chile	1576	19874	9896
Etiopien	571	6342	2186
Finland	184000	104967	97521
Grekland	17836	4636	4478
Irak	121	21289	36221
Iran	806	29323	13499
Somalia	40	11332	9570

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?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

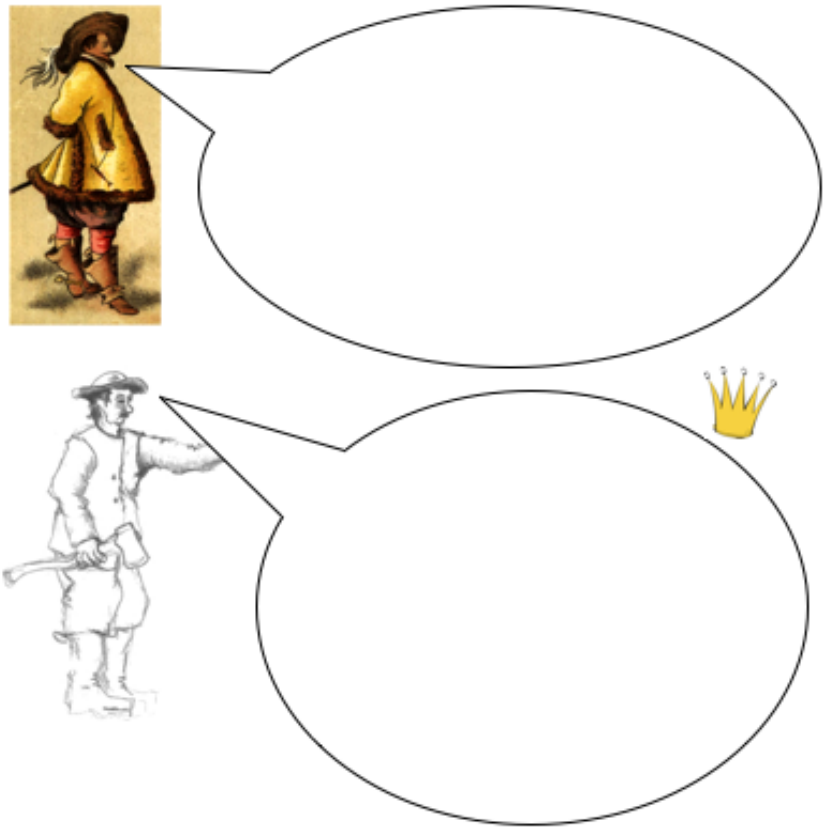
Fråga 4. Mottagandet av vallonerna

På 1600-talet kom många valloner till Sverige och arbetade med jämframställning. 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!



Uppgift 5 på skola 1-2

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?

Karl XII:firare i Lund på 1970-talet

Karl XII:firare i Stockholm 2006

Uppgift 5 på skola 3-7

Fråga 5. BSS syn på Sveriges historia

Nedanstående citat är hämtat från den rasistiska och främlingsfientliga föreningen BSS (Bevara Sverige Svenskt) hemsida. Citatet sammanfattar den syn på Sveriges historia de vill att vi ska uppfatta som den riktiga.

Sedan flera hundra år, ända sedan vårt folks nationella känslor startade, har Sverige haft en viktig tillgång: En i stort sett homogen (*oblandad*) befolkning. Ett förenat och enigt folk som inte i första hand tänker på sin egen släkt eller sin egen landsdel. Sveriges folk har varit rotat vid samma släkt, genomgått gemensamma öden och haft gemensamt hopp om en ljus framtid. Detta har skapat och stärkt den nationella likheten, känslan och vetskapen hos var och en att vara en viktig länk i nationens utveckling.

http://www.bgf.nu/bss/ 090910

Citatet är bearbetat för att vara mer lättillgängligt, men innehållet har bevarats så tydligt som möjligt.

Vad tycker du om deras syn på Sveriges historia? Motivera dina åsikter!
Varför tror du att de skriver så här på sin hemsida?

_____

_____

_____

_____

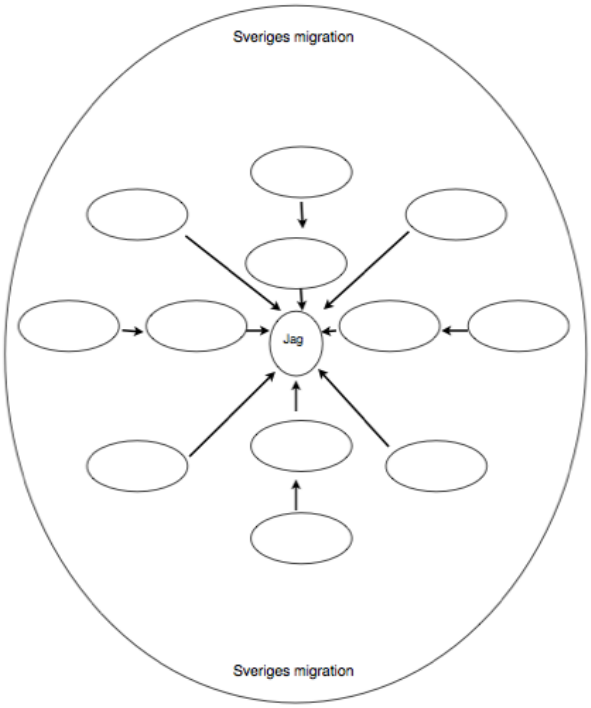
_____

_____

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!



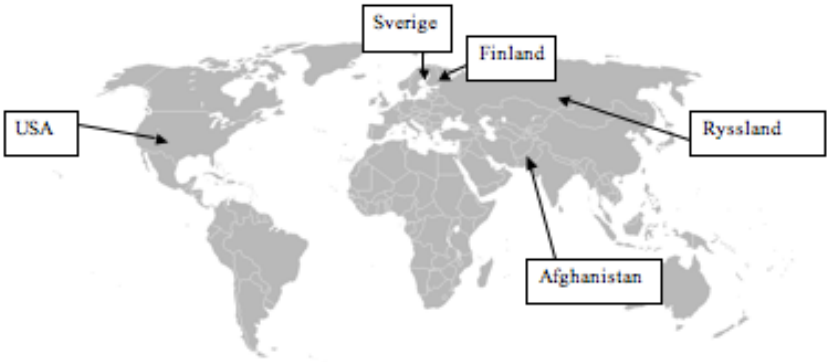
Fråga 7. Migrationsminister för en dag

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?



Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010

2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011

3. Maria de Laval,*"Det känns inte längre som det var länge sedan". En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande,* Lund 2011

4. Valter Lundell, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brottshistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen, Lund 2011*

5. Fredrik Alvén, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011