



LUND UNIVERSITY

Att finna meningen i ett historieprov en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande Andersson Hult, Lars

2012

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Andersson Hult, L. (2012). *Att finna meningen i ett historieprov: en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. [Licentiatavhandling, Historia].

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

Att finna meningen i ett historieprov

En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande

Lars Andersson Hult

Forskarskolan i historia och historiedidaktik

Lunds universitet

Malmö högskola

Serienummer 16.
Copyright © Lars Andersson Hult
ISBN 978-91-86973-05-6
Print at *MEDIA-TRYCK* 2012, Lund

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Förord	5
Del I Inledning.....	8
Meningen i ett historieprov.....	8
Syfte, mål och frågeställningar.....	11
Historiedidaktik.....	12
Avhandlingens disposition	16
Del II Teoretisk översikt	19
Geschichtsbewusstsein – historiebevidsthed – historiemedvetande	20
Historiemedvetandets mentala process	21
Begreppet historiemedvetande i tiden.....	22
Att aktivera historiemedvetande	27
Minne, mening och medvetande.....	28
Historiemedvetande via en berättelse	30
Att konkretisera historiemedvetande i form av frågor och svar.....	35
Friedrich Nietzsche om historisk mening	37
Jörn Rüsens typologi.....	39
Alternativ till Rüsens typologi	43
Moraliska värden vägleder.....	47
Typologier som inspirerats av Rösen	51
Bäst i test för ett test	55
En bearbetad typologi i matrisform.....	58
Tidigare forskning	66
Del III Metod.....	70

Provet som den empiriska motorn	70
Enkäterna	75
Genomförandets tre faser	76
Forskningsetik	78
Undersökningspopulation och bortfallsanalys	79
Medbedömning och reliabilitet	82
Del IV Elevernas berättelser	86
Två provfrågor	86
Att aktivera minnen som är skapade i nuet	86
Frågan om jämställdhet	90
Frågan om demokrati	93
Att använda sig av traditionell kategori	96
Att använda sig av exemplarisk kategori	104
Att använda sig av kritisk kategori	109
Att använda sig av genetisk kategori	116
Elever utanför ramen	123
Som man frågar får man svar	130
Är pojkar traditionella och flickor kritiska?	132
Vi och de	141
Del V Slutdiskussion	149
Studiens mål	149
Om kategoriseringens nytta och skada	156
Nya frågor som behöver besvaras	159
Referenser	163
Bilagor	174

Förord

Varför? Jag tror att jag alltid har varit intresserad av historia. Vilhelm Mobergs filmatiserade böcker *Utvandrarna* och *Invandrarna* fascinerade mig oerhört som barn på sjuttioalet och jag kunde inte heller få nog av släktberättelser. Efter militärtjänstgöring och några års arbete på posten och Malmö Allmänna sjukhus där konsumtion av historieböcker ingick under och utanför arbetstid kom jag in på lärarutbildningen samma år som Berlinmuren föll. Ämnesstudier i Lund skulle kompletteras med didaktiska studier i Malmö. Lektor Christer Karlegård introducerade tankar om historia som meningsskapande, blandat med konkreta lektionsupplägg. Fortfarande hör jag hans röst surra i mitt huvud, speciellt om jag har genomfört en medioker lektion, där frågeordet *varför* ekar med omiskännlig blekingedialekt. Vad jag inte förstod då var hur teoretiskt grundad han var. Jag var imponerad av hans fingertoppskänsla för historia och hur historia används och brukas och kan genomföras i klassrummet. Karlegård blev och är en sinnebild för både det klassrumsnära i den anglosaxiska traditionen och den tyska teoretiska grunden.

Hösten 1993 fick jag arbete på Bergagymnasiet i Eslöv och de första åren gick jag in i en överlevnadsfas. Efter något år var jag mer trygg i lärarrollen och det gavs mer tid åt funderingar kring historieämnets roll. Hösten 1999 beslöt historielärare på Bergagymnasiet i Eslöv att göra ett försök med ett gemensamt prov i historia. Det första provet och de som närmast följde hämtade inspiration, efter tips av Karlegård, från de finländska ämnesproven. Den främsta anledningen till genomförandet av ett gemensamt prov var betygsorättvisorna. Lärarna hade märkt skillnader i betygssättningen på sin egen skola och när de fick ta del av riksgenomsnittet förstod de också att det rådde stora skillnader mellan skolorna och att det dessutom skett en stark inflation efter skolreformen 1994. Fyra år senare togs ett initiativ till att genomföra ett gemensamt prov i flera skolor. Detta prov, som är inspirerat av den historiedidaktiska debatten, är den empiriska motorn för studien. Arbetet med ett gemensamt prov har givit ett antal viktiga erfarenheter och rika tillfällen till reflektion över bedömning och

provkonstruktion och vad som är meningen med historia. Att söka in till forskarutbildningen med historiedidaktisk inriktning och att skapa en historiedidaktisk avhandling var för mig en nödvändighet.

Det finns många personer som har varit betydelsefulla för detta arbetes framväxt. I början av tjugohundralet hölls det konferenser för historielärare i Uppsala där historiedidaktik dryftades och många av mina grumliga tankar fick ord genom professor Klas-Görans Karlssons föreläsningar. Arkeologen Anders Högberg och jag har fört många diskussioner vid sandlådan när våra barn har lekt i den. Anders har också läst min text och lämnat kloka kommentarer. Betydelsefulla har också Bo Persson och Bertil Rosenberg varit i diskussioner om begreppet historiemedvetande. Min fru som arbetande i en närstående bransch, psykologin, har besvarat många av mina funderingar kring minne, glömska och projektioner.

Under min forskarutbildning har mina handledare Bodil Liljefors Perssons och Per Eliassons genomläsningar av mina tidvis impressionistiska texter varit oerhört betydelsefulla. De har med klokskap och lugn fiskat upp mig ur de tyska teoriernas dimmiga värld och bett mig förklara med frågeordet ”varför?”. Jag vill också tacka Ulf Zander för hans rejäla genomläsning av min text. Under forskarutbildningen har mina närmaste forskarkollegor och rumskamraters skratt och uppmuntrande kommentarer varit betydelsefulla.

Min metod har varit krävande men provkonstruktionsgruppen, där bland annat Anders Olsson, Karl Andersson och Johanna Rahl är aktiva, har gett mig kloka råd. Två vapenbröder och kollegor på min skola, Birgitta Bennet och Rigmor Winther, måste också nämnas. Utan dem hade det aldrig blivit ett gemensamt prov på Bergagymnasiet. De har begåvats med en kort väg mellan hjärta och mun vilket har varit ett viktigt lackmuspapper för att se om provfrågor håller.

Ett stort bidrag till att denna text blev färdig gav mina föräldrar Anna-Lisa och Sven-Åke och min faster Ulla-Britt genom sitt osvikliga stöd, inte minst som barnpassare. Det är själsligen plågsamt att hålla på ett fotbollslag som IFK Malmö, de behöver inte tackas här, men det har i och för sig lärt mig att uthärda motgångar vilket är en viktig egenskap i forskarvärlden.

Till sist ett tack till mina barn Love, Siri, Joar och Lisa och min hustru Ulrika som påminner mig om vad som är viktigast i livet. Denna bok tillägnas er.

Del I Inledning

Meningen i ett historieprov

Jag ställer en provfråga om demokratin i Sverige till svenska gymnasieelever och får följande svar:

Pojke 102

Vi ger folket vad de vill ha och hjälper varandra solidariskt. Vi i Sverige har det otroligt bra tack vare vår demokrati, vi är jämställda, vi krigar inte och vi har vår utbildning [...] Jag själv kan stolt och även tryggt säga att jag bor i Sverige och är 100% fri och kan göra nästan vad jag vill.

Flicka 555

För att inte luras av olika politiska organisationers lösningar, må det vara nazister eller kommunister, måste man ha kunskap om vad som har hänt i historien med länder som varit under sådant styre. Då kan man lättare se igenom luckorna i deras argumentation. Och jag tror att de flesta som objektivt granskar diktaturer genom tiderna och jämför det med demokratierna, kommer inse varför demokrati är viktigt.

Pojke 59

Redan idag märker man att demokratin håller på att förfalla. Visst vi har allmänna val, men för en demokrati räcker det inte långt. Man behöver inte gå så långt tillbaka i tiden för att se hur makthavarna vrider och vänder och leker med demokratin [...] Snacka om att man leker med demokratin.

Citaten ovan är hämtade ur provsvar på frågan "Skulle du kunna säga att demokratin i Sverige kommer att leva säkert i framtiden? Berätta vad du tror om demokratin i framtiden genom att diskutera med konkreta historiska exempel."

Som läsare kan man inledningsvis drabbas av oro inför hur historiska fakta används, men också fascineras av de olika uttrycken för hur de citerade eleverna ovan använder sig av historia. I det första exemplet uttrycker svaret en stark känslomässig koppling och personlig identifikation med Sverige.¹

Den först citerade eleven känner sig måhända som en bättre person när han skriver att han utgör en liten del av en nation som alltid har haft höga mål och agerat för mänsklighetens goda. Sverige är bundet till en tradition, står för en moralisk styrka och har gjort detta sedan urminnes tider. Igår kanske som ett land för böndernas frihet, idag för demokrati och det tycks som om det skall fortsätta så in i framtiden. Detta kan vara en trygghet när kärestan gjort slut, föräldrarna grälar om familjens ekonomi eller ens lärare missförstår en. Att veta att det finns värden som inte förgås. Att man alltid kommer att vara en del av detta stora. Vi har alltid historien att luta oss mot.

I det andra exemplet ser vi en annan bild tona fram. Här rör sig svaret också över tidsaspekter. Nutidsmänniskan får idag råd via historien hur hon ska agera om demokratin hotas i framtiden. Vad rör sig i huvudet på den elev som svarar på ett sådant sätt? Vilka är elevens drivkrafter? Historien verkar befinna sig på avstånd från henne, men den tycks samtidigt erbjuda svar på stora frågor.

En tredje typ av provsvar innehåller avståndstaganden och avfärdar att Sverige är en demokrati. De kan till och med ta avstånd från historieämnet och påstå att ämnet bidrar till aggressiv nationalism och krig.

Elevsvaren kommer från svar på det gemensamma prov, för gymnasieelever 2010, som kallas för *Historielärarnas prov*.² Detta prov är navet i föreliggande studie. Under flera år har jag som historielärare och aktiv i arbetet med att konstruera gemensamma historieprov för gymnasiet funderat över frågekonstruktioner. Arbetet har genererat en mängd frågor vilka behöver formuleras och besvaras vad gäller dels hur en bättre provfråga ser ut, dels hur eleverna använder historia i svaren.

Denna studie gäller inte elevernas faktakunskaper, fokus är istället på hur de använder historia för att orientera sig i sin tillvaro. Det finns ett

¹ Redan här måste det kommenteras att det inte går att veta hur eleverna tänker. Vad vi kan se är ett uttryck via till exempel en text för hur de resonerar om historia och värderingar såsom demokrati.

² Om provets historik och innehåll se Lars Andersson 2005, 2010 och Per Gunnemyr 2011, s. 41-43. Se även www.historieprov.se.

behov av historia, När vi uttrycker och förhåller oss till historia på olika sätt gör vi det för att skapa mening.

Det är uttrycksformer för detta meningsskapande behov som jag försöker spåra. Historisk mening är här ett övergripande begrepp.³ Skillnaderna i provsvaren kan också beskrivas med hjälp av begreppet historiemedvetande.

Ett karakteristiskt drag i historia är att det man talar om bokstavligen och oåterkalleligen är förbi. Ändå fortsätter det att få effekt på det nuvarande och även på hur vi tänker om framtiden. Elevernas motiv kan beskrivas som att bevara, legitimera eller utmana. De väljer olika sätt att använda historia för förståelse av nutiden och förväntningar inför framtiden, samt för att skapa mening i tillvaron. De tre tempusformerna då, nu och sedan används i det som definieras som *historiemedvetande*.

Historiemedvetande har utvecklats till en av de viktigaste kategorierna i historiedidaktiken.⁴ Det är ett begrepp kring vilket det råder olika uppfattningar, vilket har fått till följd att historiemedvetande betraktas som problematiskt.⁵ Termen tolkas olika, såväl i skolorna som i forskarvärlden. Ett annat problem är begreppets komplexitet och att det innehåller mer än samtidsförståelse och framtidsförväntningar i förhållande till det förgångna. Det kan även förknippas med identitet och värderingar, vilket det inledande elevcitatet uttrycker när den nationella identiteten kopplas till värderingar om demokrati.

³ Enligt den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen är historisk mening en omfattande och komplex förståelse för vår hantering och skapandet av det förflutna. Jörn Rüsen 2004a, s. 9. Jämför Sinikka Neuhaus 2009, s. 36-38.

⁴ Jörn Rüsen 2001a.

⁵ Eva Durhán bad 21 svenska lärare att definiera begreppet 1995 och 1996. Ingen av dessa kunde enligt henne på ett korrekt sätt beskriva begreppet. Eva Durhán 1998, s. 92, 99. I en dansk undersökning från 2008 framför lärare, via enkät, att de tycker det är svårt att genomföra undervisning med mål som berör historiemedvetande. Fagevalueringer 2008, s. 15. Per Gunnemyr citerar i sin studie lärare som uttrycker kritik och irritation mot begreppet. Per Gunnemyr 2011, s. 83.

Syfte, mål och frågeställningar

Syftet med föreliggande arbete är att göra en empirisk studie av historiemedvetande som det kommer till i uttryck i elevernas provsvar. Det förutsätter att begreppet först definieras och diskuteras för att sedan operationaliseras, först genom formulering av provfrågor och därefter bedömning och kategorisering av provsvaren.

Begreppet historiemedvetande säger bland annat något om hur vi brukar historia för att skapa mening. Människan är meningsskapande till sin natur. När saker händer försöker hon skapa förståelse och sammanhang för att minska sin osäkerhet. Detta meningsskapande uttrycks bland annat i historiska berättelser, som i denna studie kommer till uttryck genom provsvar. I elevernas svar finns en existentiell önskan att skapa förståelse och mening med det egna livet som en röd tråd. När denna önskan kommer till uttryck samtidigt som eleven försöker visa på sina kunskaper kan man tala om att ett historiemedvetande blir tydligt.

Vid kategorisering av elevernas svar uppkommer frågan huruvida historiemedvetande uttrycks på olika sätt beroende på identitet. Christer Karlegård ställer exempelvis historiemedvetande i relation till patriotism och kön. Han frågar 1999 om det framför allt är pojkar som är patrioter utifrån undersökningen *Youth and History*.⁶ Utifrån mina elevsvar vill jag också undersöka om det är möjligt att spåra ett samband mellan historiemedvetande och identitet, exempelvis utifrån kön.

Sammanfattningsvis utkristalliseras det tre större mål med denna studie. För det första att konstruera provfrågor som kan aktivera elevernas historiemedvetanden. Detta är ett pragmatiskt mål. För att göra det och för att kunna kategorisera elevernas provsvar behövs en typologi.

Det andra målet blir därför att konstruera en typologi i matrisform för att kunna utläsa, bedöma och bearbeta olika uttryck för historiemedvetanden.

Det tredje målet är ett empiriskt mål: att finna olika uttryck för historiemedvetanden i elevernas berättelser med hjälp av matrisen.

⁶Christer Karlegård 1999, s. 92.

Frågeställningar

Provkonstruktion och historiemedvetande - utvecklat eller outvecklat

De första målen konkretiseras i följande frågor:

Hur konstrueras en provfråga som kan aktivera historiemedvetande?

Hur kategoriseras olika uttryck för historiemedvetande?

Hur kan historiemedvetande uttryckas med olika kvaliteter?

Historiemedvetandens uttryck utifrån en matris

Det tredje målet med studien konkretiseras med följande frågeställningar:

Vilka olika uttrycksformer av historiemedvetande går att finna?

Vilka uttrycksformer dominerar?

På vilket sätt kan man koppla samman uttryck för historiemedvetande och identitet?

Historiedidaktik

En ambition är att skriva studien i en historiedidaktisk kontext. Vad är då historiedidaktik?

Historiedidaktik tolkas ofta som skolpragmatisk metodik. I historieundervisningen skall lämpliga undervisningsmetoder prövas i klassrummen. Denna definition är alltför snäv. Historiedidaktiken är en vetenskap och samtidigt en meningsskapande förklaring till hur vi förhåller oss till historia i samhället i stort.

Det finns ett behov av historia. För dem som ser historia med tyngdpunkt på imperfekt handlar det också mycket om att förstå nuet. Här har undervisningsämnet historia stor betydelse. En sökning på ordet historia på Internet gav 202 000 000 träffar och bland de övre träffarna fann jag Wikipedia. Synsättet att historia är "allt som hände förr" bekräftas där. Definitionen lyder att historieämnet är "all mänsklig verksamhet i det

förflutna som vi känner till idag”.⁷ För dem som ser historia med tydlig punkt på imperfekt handlar historia mycket om att förklara.

Historia, i betydelsen att det finns en historievetenskap, är ett resultat av en rekonstruktion av tidigare mänskliga erfarenheter. Men historia är också en personlig eller en kollektiv tillgång, där jaget i nuet väljer frågor till det förflutna och vänder sig till historievetenskapen eller till andra erfarenheter för att få svar.

Historia är något existentiellt som kan upplevas på ett medvetet plan, men ofta sker det även på ett omedvetet plan. I min vardag använder jag historia. När jag cyklar förbi Nordmills silos i Malmö möter jag en lukt av malen säd och genast förflyttas jag i mitt minne till Lantmännens där min morfar arbetade som mjölnare. Detta är inget jag medvetet väljer att minnas, mitt minne aktiveras av doften. När jag tittar i fotoalbum från min uppväxt ser jag bilder från kalas och andra högtider. Bilderna i mitt fotoalbum är noga utvalda – räkna de lyckliga stunderna blott – och kring varje foto aktiveras en berättelse i mig. Dessa berättelser är subjektiva och yttrar sig på ett individuellt plan. Berättelserna förändras också genom åren.

För att skapa förståelse, mening och förklaringar av världen idag kan vi också återropa kollektiva minnen. Under en landskamp i fotboll kan gemensamma inre minnesbilder påminna om svunna segrar.⁸ Historia är vetenskap men också en existentiell vardagskunskap.

Den franske filosofen Paul Ricœur anser att skapandet av historia sker i spänningen mellan minne och glömska. Individer kan ha minnesluckor, men det existerar även en kollektiv glömska.⁹ Dessa bortträngda och omedvetna kollektiva minnen påminner en del om de rekonstruerade och subjektiva berättelser som vi berättar om vår barndom. Gränslinjen mellan fakta och fiktion blir suddig. Vi brukar historia på olika sätt och vetenskapen som undersöker hur vi gör detta är historiedidaktiken.

Två traditioner inom historiedidaktiken har lyfts fram för detta arbete: den anglosaxiska och den tyska. Den tyska debatten ägde länge rum inom

⁷ <http://sv.wikipedia.org/wiki/Historia>. (Hämtad: 2011-10-20).

⁸ Claus Bryld, m fl 1999, s. 87.

⁹ Paul Ricœur 2005. Ricœur för även ett resonemang kring fakta och fiktion. I ett möte mellan läsare och en historisk text skall det handla om något som verkligen har existerat till skillnad mot fiktionen där detta inte förväntas. Paul Ricœur 1988, s. 221ff.

den egna språksfären och översattes inte i så stor utsträckning till engelska, vilket bidrog till uppdelningen.

I Förenta Staterna och i Storbritannien har det utvecklats en historiedidaktik i polemik mot ett faktarabblande historieämne. Den anglosaxiska klassrumsnära historiedidaktiken *New History*, som lanserades under 1980-talet, var en räddningsaktion för att påvisa nyttan av historia som skolämne.¹⁰

Den andra traditionen har vuxit fram i dåvarande Västtyskland där en av de viktigaste didaktiska frågorna, ”Varför historia?”, diskuterats. Svaren söks utifrån två huvudlinjer: emancipation och identitet.¹¹ Den emancipatoriska hållningen siktar mot en frigörande undervisning, där det bland annat handlar om att förstå maktrelationer och upplevelser av sociala skillnader. Att arbeta med historia är att hantera historia i nuet. Det är med andra ord samtidens strukturer som styr vårt sätt att använda historia.¹² Genom att utvidga detta förhållningssätt till att gälla hela samhället, betonas också närliggande discipliner och forskning om skapande av historia.¹³ Samarbete med till exempel sociologer ligger nära till hands och de politiska och sociala sammanhang som skapandet av historia äger rum i.¹⁴

Den mer existentiella hållningen, med bland annat identitet i centrum, har i grunden samma inställning som den emancipatoriska. Det är skapandet av historisk kunskap som är centralt. Ingången är vårt förhållande till historia och hur vi handskas med det förflutna, personligen eller i ett kollektiv. Detta kollektiv kan till exempel vara nation, klass, kön, en folkrörelse eller en idrottsförening. Den tyska traditionens två inriktningar mot emancipation och identitet behöver inte, enligt Klas-Göran Karlsson, vara uteslutande utan kan vara komplementära.¹⁵

¹⁰ Tom Gullberg 2006, s. 32. En styrka i denna inriktning är att metoderna är elevcentrerade och inriktade på att utveckla ett historiskt tänkande.

¹¹ Klas-Göran Karlsson 2008, s. 33.

¹² Hans-Jürgen Pandel 1987.

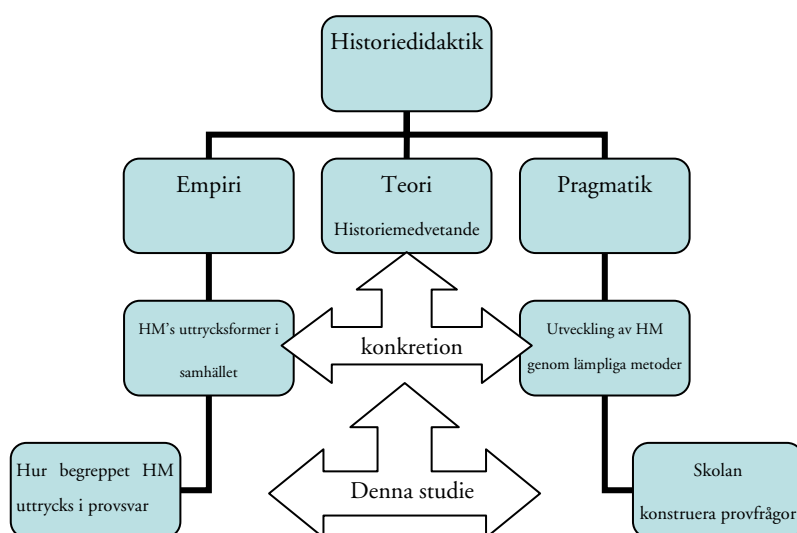
¹³ Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson diskuterar begreppet historiedidaktik i inledningen i Karlegård & Karlsson 1997. Se även Klas-Göran Karlssons kapitel i samma bok.

¹⁴ Hans-Jürgen Pandel 2001.

¹⁵ Klas-Göran Karlsson 2008, s. 34.

Teoribildningen kring begreppet historiemedvetande är den mest centrala inom den tyska historiedidaktiken. Här existerar det också ett särskilt förhållande mellan pragmatiker och empiriker. Pragmatikerna diskuterar frågor kring och arbetar för, att utveckla historiemedvetandet genom exempelvis historieundervisningen i skolan. Empirikerna studerar olika uttrycksformer av historiemedvetande i alla delar av samhället.

Figur 1. Illustration av en uppdelning mellan pragmatisk historiedidaktik och empirisk historiedidaktik. HM = historiemedvetande



Denna studie skall både aktivera ett historiemedvetande med hjälp av frågor och konstruera en matris för begreppet vilket är en pragmatisk form av historiedidaktiken. Det finns också en empirisk undersökning av de elevsvar som samlas in och analyseras.¹⁶ Denna empiriska del söker efter uttryck för mer eller mindre utvecklade historiemedvetanden i elevernas provsvar.

¹⁶ Uppdelningen mellan pragmatik och empiri i historiedidaktiken är byggd bland annat på Joachim Rohlfes tudelning 1986, s. 191-197. Se även Jörn Rüsen 2001a och Klas-Göran Karlsson 2009, s. 32.

Avhandlingens disposition

Del I Inledning

Inledningen introducerar avhandlingens syfte, frågeställningar och begreppet historiemedvetande. Detta inledande avsnitt diskuterar också ambitionen att placera denna studie i en historiedidaktisk kontext där begreppet historiemedvetande är centralt.

Del II Teoretisk översikt

Denna teoretiska del innehåller en definition av nyckelbegreppet historiemedvetande. Det existerar olika tolkningar av begreppet i den historiedidaktiska debatten. En annan del i teoridiskussionen är hur historiemedvetanden kan aktiveras. Detta är viktigt ur ett provsammanhang. Det förs en diskussion i teoriavsnittet om det går att finna uttryck för ett historiemedvetande i provsvar och om dessa elevsvar går att tolka som berättelser. Nästa del av det teoretiska avsnittet diskuterar hur ett historiemedvetande kan kategoriseras. Finns det en mer eller mindre utvecklad berättelse och hur kan vi se progression i historiemedvetande? Ambitionen är att presentera en teoretisk översikt med betoning på de teorier som visat sig användbara för analysen av undersökningsresultaten. Kapitlet avslutas med en konstruktion av en matris som sedan används i undersökningen.

Del III Metod

Här presenteras konstruktionen, genomförandet och administrationen av provet. Antal elever som deltog och bortfallet diskuteras också. Studiens metod med läsning av elevernas hela provsvarstexter för att kategorisera och genomförandet av tre enkäter diskuteras.

Del IV Empiri

Detta är studiens kärna där först två provfrågor presenteras. Dessa frågor motiveras utifrån en historiedidaktisk kontext. Därefter beskrivs och analyseras elevernas provsvar, kopplat till teorier kring historia och

historiemedvetande. Här används, prövas och diskuteras den progressionsmatris som formats i teoridelen.

Del V Slutdiskussion

Studiens mål med de mest betydelsefulla resultaten redovisas. Det förs också en diskussion kring nyttan med avhandlingen men även nyttan och skadan med en kategorisering av elevernas uttryck för historiemedvetanden. Till sist framförs nya frågeställningar för framtida forskning.

Del II Teoretisk översikt

Detta teorikapitel är indelat i fyra delar. I den första delen diskuteras begreppet historiemedvetande och hur det kan uttryckas. Begreppet är omdiskuterat och det krävs därför en närmare precisering.¹⁷

Den andra delen av detta kapitel behandlar hur historiemedvetande kan aktiveras. Avhandlingens studieobjekt är ett prov och därmed får provfrågan en betydande roll. Hur kan man aktivera historiemedvetande utifrån en fråga? En diskussion kring en aktivering och operationalisering av historiemedvetande ger en inriktning mot hur provfrågor kan konstrueras.

Den tredje delen berör det svåraste, frågan om progression av historiemedvetande. Hur kan uttryck för ett historiemedvetande i ett elevsvar kategoriseras?¹⁸ Här görs en genomgång och presentation av olika typologier. Kriterier för en typologi bör vara att den är hierarkiskt uppbyggd och teoretiskt förankrad i den historiedidaktiska vetenskapen, för att kunna identifiera olika uttryck av historiemedvetande. Hur ser en sådan typologi ut? Vilka alternativ finns det?

I den fjärde och avslutande delen vägs typologierna samman i en bearbetad matris, som sedan kommer att användas och prövas i den empiriska undersökningen. Kapitlet avslutas med en kort översikt av tidigare studier.

¹⁷ Fagevärderingar 2008. Frågor som berör historiemedvetande har lägre siffror än andra begrepp så som källkritik. Se not 6.

¹⁸ Kenneth Nordgren framhåller att elevernas historiemedvetande inte låter sig studeras i sig självt. Vad som däremot låter sig undersökas är de uttryck av historiemedvetande i form av handlingar, berättelser och institutioner, som sedan kan tolkas. Kenneth Nordgren 2006, s. 41. Jämför Niklas Ammert 2008, s. 15.

Geschichtsbewusstsein – historiebevidsthed – historiemedvetande

I den historiedidaktiska debatten existerar det, som tidigare framgått, olika tolkningar av begreppet historiemedvetande. Närbesläktade ord är till exempel historisk medvetenhet och historiemedvetenhet, som används på olika sätt utifrån olika definitioner.¹⁹ Mycket förenklat går det att urskilja två huvudsakliga tolkningar:

1. Historiemedvetande i form av historisk medvetenhet:

Denna tolkning innebär att ”historisk medvetenhet” är liktydigt med att se historiska sammanhang; en insikt om att med hjälp av historiekunskaper och vissa färdigheter kommer vi att se något större. Det finns en betoning på det funktionella i betydelsen att för att nå historiemedvetande krävs en förmåga att tyda och skärskåda fenomen från historien för att förklara nutiden. Med dessa historiska färdigheter och insikter i historia når vi ett historiemedvetande.²⁰

2. Historiemedvetande i form av en mental process som kopplas till tid, moral och identitet där vi använder historia för att skapa mening i nuets tillvaro inför framtiden.

Den senare tolkningen av historiemedvetande definieras av den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensens kort och gott som ”at leve i og med tid”.²¹ Den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen's definition är att ett historiemedvetande innefattar alla mentala operationer (emotionella och kognitiva, medvetna och omedvetna), genom erfarenheterna i tid. I form av minne används detta som ett medel för orientering i vardagen.²² Det handlar

¹⁹ Jämför med Peter Aronsson 2005 som urskiljer tre betydelser av begreppet historiemedvetande, s. 67-68.

²⁰ Denis Shemilt 2009, 171-174.

²¹ Bernard Eric Jensen 2004, s. 48.

²² Jörn Rüsen 2001a.

om en tolkning och projektion av det förflutna, för förståelse av nutiden och förväntningar inför framtiden för att skapa mening i tillvaron.

Rüsens förståelse är central för denna studie. Han gör anspråk på historiemedvetande som något allmänmänskligt och ständigt närvarande. Hans texter är exklusiva och kräver mycket av läsaren för att röja sitt innehåll. De har också en emancipatorisk ambition, med en tydlig önskan om att utveckla människan och hennes tänkande. Flertalet av Rüsens texter har skapats i en tysk polemik kring historiemedvetande.

Historiemedvetandets mentala process

Jörn Rösen anser att historiedidaktiken med rätta ser begreppet historiemedvetande som sitt studieobjekt. Historiemedvetande är alltså alla mentala operationer eller processer som människor använder för att skapa mening med hjälp av historia.²³ Historiemedvetandets mentala process beskrivs av Rösen som människans upplevelse av tid för att orientera och motivera sig.²⁴ Han delar in denna mentala process i fyra delar: 1. perception, 2. tolkning, 3. orientering - vilket kan beskrivas i en yttre och inre orientering - och 4. motivation.

1. Perception. Det existerar en allmänmänsklig sensibilitet för förändringar i tiden, enligt Rösen. Detta yttrar sig i en perception av en annan tid. Främmande tid kan uppfattas som fascinerande och mystisk.²⁵ De mänskliga sinnena väljer sedan vilka erfarenheter de ska fokusera på. Det geografiska rummet, Sverige, kan då få betydelse för den som identifierar sig som svensk.

2. Tolkningen av denna tid sker med en rörelse i tiden för att leda vissa övergripande värderingar i bevis. "Sverige har alltid stått för frihet". Detta sker för att skapa en förståelse om självet i förhållande till "den andre".²⁶ Rösen citerar den tyske historikern Johann Gustav Droysen för att visa hur

²³ Jörn Rösen 2004a, s. 104-105.

²⁴ Jörn Rösen 2006, s. 50.

²⁵ Jörn Rösen 2007a, s. 176 och i 2001b, s. 84-85.

²⁶ Jörn Rösen 2001b, s. 84-85.

vi väljer i historien idag för att rättfärdiga oss inför framtiden: ”Vi köpslår med det förflutna inför framtiden.”²⁷

3. Orientering. Den yttre orienteringen kan vara en gruppidentitet, exempelvis kopplad till nationen Sverige. Den inre orienterande rösten kan i kombination med den yttre orienteringen säga ”Vi svenskar representerar en sann demokrati.” I denna mening identifieras jaget med nationen Sverige. Detta innebär ett identitetsskapande via historien med samhörighet, men även åtskillnad gentemot ”den andre”.²⁸

4. Motivationen, vilken är framtidsinriktad, kan leda till en positiv förändringsbenägenhet och emancipation. En annan aktivism kan vara en villighet att offra sig, eller att döda, med hänsyn till historiska föreställningar om nationell storhet.²⁹ Aktivisterna och de förändringsbenägna utmanar med hjälp av historia dem som vill bevara eller legitimera med historien.³⁰

Dessa fyra delar är svåra att särskilja men i en typologi i matrisform för att spåra ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande ger de ledtrådar om att tid (perception), användandet (tolkning) av historia med utgångspunkt från värderingar och historia som identitetsskapande (orientering) är viktiga beståndsdelar. Det framtidsinriktade motivet, vilket kan ses som en drivkraft, har syften som att bevara, legitimera eller utmana.

Begreppet historiemedvetande i tiden

När begreppet historiemedvetande introducerades i Sverige är osäkert. Christer Karlegård var troligen den som först använde begreppet. Redan 1982 diskuterade han historiemedvetande i artikeln med namnet

²⁷ Jörn Rüsen 2001b, s. 85. Fritt översatt; ”Hier machen wir aus Geschäften der Vergangenheit Geschichte(n) für die Gegenwart“.

²⁸ Jörn Rüsen 2001b, s. 85.

²⁹ Jörn Rüsen 2007a, s. 175-176.

³⁰ Karlsson diskuterar varför vi använder historiemedvetande och hans svar är att människan är en kulturell och en social varelse och vill då känna trygghet, bekräfta och rättfärdiggöra för att planera och bemästra livet. Klas-Göran Karlsson 2010, s. 56.

”Historiedidaktik – något för Sverige?”³¹ På 1980-talet fanns en livlig teoridiskussion i Norden kring begreppet historiemedvetande och många nordiska didaktiker inspirerades av diskussionen i Tyskland. Dåvarande Västtyskland stod efter andra världskriget inför svåra moraliska och historiska frågor och ställningstaganden. Den logiska och rationella historiesynen hade problem med att besvara dessa stora historiska frågor.³² Ifrågasättandet ingick i uppgörelsen på 1960-talet mellan den etablerade historievetenskapen och den nyetablerade historiedidaktiken.³³ Begreppet *Geschichtsbewusstsein* växte fram som ett historiedidaktiskt nyckelbegrepp. Karl-Ernst Jeismann definierade begreppet:

Ett historiemedvetande inbegriper mer än bara faktakunskap och ett intresse för historia; den är snarare summan av en tolkning av det förgångna, förståelse för samtiden och perspektiv på framtiden.³⁴

Jeismanns tre tidsdimensioner, då, nu och sedan, är aktiverade hos oss för att tolka nutida händelser och framtida ställningstaganden med hjälp av historia.³⁵ Även den tyske historikern Reinhart Koselleck anser att det finns förbindelser i tiden där förväntningar inför framtiden i nuet utgår från erfarenheter från det förflutna. Det är erfarenheter som kan vara baserade på vetenskapliga rön, men som är bearbetade.³⁶ Historien blir en meningsfull

³¹ Christer Karlegård 1982, s. 31ff. I Karlegård & Karlsson, *Historiedidaktik* 1997 används begreppet historiemedvetande även om en del författare skriver historiemedvetenhet.

³² Karlegård & Karlsson 1997, s. 149. Se även Halvdan Eikeland 1996, s. 77.

³³ Karlegård & Karlsson 1997, s. 19, 24.

³⁴ Citerad i Henrik Skovgaard Nielsen 2006, s. 27. ”Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartverständnis und Zukunftsperspektive” (egen översättning). Se även Vagn Oluf Nielsen 1996, s. 143.

³⁵ Vagn Oluf Nielsen 1996, s. 143ff.

³⁶ Reinhart Koselleck 2004, bl a. s, 171. Reinhart Koselleck anser dock att under historiens gång har tyngdpunkten på då, nu, respektive framtiden varierat. Framtiden är förknippad med exempelvis upplysningen och alla revolutioner under 1700- och 1800-talet. Dessa samhällsförändringar skapade en tanke om att framtiden kommer, och måste, bli bättre. s. 186ff.

koppling mellan dåtid, nutid och framtid – inte bara ett perspektiv på vad som varit, ”wie es eigentlich gewesen”. Det centrala med begreppet historiemedvetande är inte kunskap om enskilda händelser i historien utan den ”sentida människan och det sentida samhället som på olika sätt står i förbindelse med dåtiden”.³⁷ Karlsson förklarar här att nuet förändras hela tiden och när nuet förändras, förändras också våra föreställningar om historien och framtiden. Dåtiden är liksom nutiden och framtiden aldrig fixerad.

Historiemedvetande eller historiekunskaper

I Danmark har begreppet ”historiebevidsthed” utsatts för hård kritik och undervisningsministeriet har valt att tona ned begreppet i de danska historiekursplanerna.³⁸ Kritikerna anser att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kunskaper i historia.³⁹ Det finns farhågor att en undervisning med historiemedvetande som mål enbart leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.⁴⁰ Kritikerna argumenterar i Danmark för att begreppet är oprecist, abstrakt och akademiskt samt svårt att operationalisera

³⁷ Klas-Göran Karlsson 2009, s. 45.

³⁸ De tidigare läroplanerna med historiemedvetande som centralt begrepp infördes 1995. Henrik Skovgaard Nielsen 1996, s. 132. Dessa ersattes 2007. Keld Grønder-Hansen 2008, s. 149.

³⁹ Carsten Tage Nielsen 2008, s. 177-179.

⁴⁰ I Danmark rasar det fortfarande en diskussion om kanonpunkterna. I den danska tidskriften *Noter* finns det ett debattforum som benämns stafettpinne där olika författare lämnar över ordet till varandra. Under år 2009 diskuterade bland annat Sören Rønhande (februari 2009) att begreppet historiemedvetande hotade den traditionellt inriktade regeringens syn på historieämnet. <http://www.emu.dk/gym/fag/hi/foreningen/stafet.html> (Hämtad: 2011-04-15). Efter regeringsskiftet oktober 2011 förändrades inställningen till kanon. Enligt ett folketingsbeslut den 23 februari 2012 har de obligatoriska kanonpunkterna blivit frivilliga och skall i fortsättningen användas som inspiration. <http://www.ft.dk/samling/20111/vedtagelse/V32/index.htm#dok> (Hämtad 2012-03-05).

till en konkret historieundervisning.⁴¹ En av de ihärdigaste kritikerna, Anders Holm Thomsen, anser att det var en liten klick marxister som 1995 förde statsmakterna bakom ljuset och ödelade historieämnet genom användandet av begreppet historiemedvetande.⁴² Kanske kritikerna ser hur man i lägre årskurser skulle tvingas uppehålla sig kring frågor i stil med "Bröt andra världskriget egentligen ut 1939 eller, var det inte egentligen 1941?", vilket enligt dem skulle tömma undervisningen på mening. Det finns också i Sverige en kritik som riktar sig mot tankarna kring historiemedvetande. Kritikerna anser att de som företräder begreppet historiemedvetande förbiser det egna samhällets (västvärldens) påverkan på forskningen.⁴³

En intressant iakttagelse är att begreppet för en del förknippas med den politiska vänstern, som i Danmark, medan det i Sverige förknippas med konservativa krafter. Det skulle nog förbrylla en del emancipatoriskt vänsterinriktade didaktiker i Tyskland. För dem är historiemedvetande inte enbart historia i dåtid och i nuet utan även av större betydelse för framtiden, vilket då kan sammankopplas med politisk aktivism.⁴⁴

Historiemedvetande i skolan

Den svenska ämnesplanen för historia i gymnasiet framhåller att syftet är att utveckla elevernas historiemedvetande bland annat genom historiska kunskaper, källförståelse och kunskap om bruk av historia.⁴⁵ En dansk

⁴¹ Sten Larsen Mars 2010, s. 18. Per Gunnemyr citerar i sin studie svenska lärare som uttrycker kritik mot begreppet. Per Gunnemyr 2011, s. 83.

⁴² Anders Holm Thomsen 2008 s.17. Kursplanerna som Holm Thomsen kritiserar genomfördes 1995. Henrik Skovgaard Nielsen 1996, s. 131.

⁴³ Ulrika Holgersson och Cecilia Persson 2002/2 i Historisk Tidskrift. Bernard Eric Jensen går i svaromål i Historisk Tidskrift 2002/4. Holgersson och Persson svarar i sin tur i Historisk Tidskrift 2002/4.

Jag kan delvis instämma i kritiken och noterar att denna avhandlingstext övervägande hänvisar till tyska och amerikanska eller brittiska teorier. Denna begränsning är naturligtvis viktig att lägga märke till och ha i åtanke.

⁴⁴ Hans-Jürgen Pandel 2001.

⁴⁵ "Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och

didaktiker, Henrik Skovgaard Nielsen, pekar på att historiemedvetande inte är något man kan lära sig. Det är hela tiden närvarande. Däremot kan man kvalificera det. Hans förslag för ett utvecklat historiemedvetande, vilket påminner om den svenska ämnesplanen för gymnasieskolan, innehåller:⁴⁶

- viss faktakunskap
- källkritik
- insikter i historiska förklaringar
- kunskap om bruk och missbruk av historia
- insikter i begreppet historiemedvetande och tidsdimensionerna, samt
- att vi ser att människor är historia och att vi skapar historia.

Både den svenska ämnesplanen för historia i gymnasiet, kursplanen för grundskolan och Skovgaard Nielsen vill utveckla elevernas historiemedvetande. Därmed följer också ett antagande om att det existerar ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande.

I denna första del av teorikapitlet har historiemedvetande definierats, med betoning på den tyske historiefilosofen Jörn Rüsens definition. Det existerar olika tolkningar av begreppet historiemedvetande i den historiedidaktiska debatten. Inledningsvis delas dessa upp i två delar; historisk medvetenhet eller historiemedvetande i form av meningsfull tid. Det är den andra tolkningen, med en mer normativ betydelse av begreppet historiemedvetande, som denna studie tar som utgångspunkt. Det är en tolkning där människors historiemedvetande alltid är närvarande, men detta kan vara mer eller mindre utvecklat. Det är en mental process som kopplas till tid, värderingar och identitet där vi använder historia för att skapa mening i tillvaron inför framtiden, vilket kortfattat kan uttryckas som meningsskapande tid. Enligt Rüsen går det att finna uttryck för ett historiemedvetande i framställningar som berättelser.

Nästa del behandlar hur historiemedvetanden aktiveras och är viktig i ett provsammanhang och för denna studie.

uppfattningar om framtiden.” Ur den svenska ämnesplanen. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, sid. 66.

⁴⁶ Henrik Skovgaard Nielsen 2006, s. 28-33.

Att aktivera historiemedvetande

Platsen är Roskilde domkyrka. Med tjugotvå elever har jag gått in och nogsamt instruerat dem om att ta av huvudbonader. Jag är förlorad i funderingar kring Christian IV och andra regenter som jag strax tänker berätta för eleverna om. Då avbryts jag i mina tankar av Amir som kommer till mig med en psalmbok i handen och undrar ”Vad är detta för en bok?”. Mitt uppvaknande blir bryskt. Jag blir observant på att den ram jag just baserat min undervisning på inte går att sortera in i ett kollektivt minne som jag delar med eleven.

I denna andra del av teorikapitlet diskuteras frågan om hur ett historiemedvetande aktiveras. Exemplet ovan illustrerar hur en oförutsedd fråga kan leda till ett uppvaknande. Frågan är i sig själv central. Rüsen skriver om en impuls till ett meningsskapande som avstampet till en berättelse. Berättelsen framstår som ett svar på en fråga. Om en berättelse alltid är ett svar på en fråga, då bör frågan vara avgörande för hur ett historiemedvetande kan aktiveras. Rüsen ser två möjligheter att genom ett frågande aktivera ett historiemedvetande. För det första kan det vara en rörelse som utgår från något empiriskt närvarande från det förflutna, såsom ett monument eller en gravsten på en kyrkogård. Denna sinnliga uppenbarelse leder till nyfikenhet, intresse, rädsla och oro, vilket stimulerar en fråga som söker sitt svar. För det andra kan det vara en omskakande händelse i nuet, vilket leder till sökande efter det förflutna.⁴⁷ En brytning sker i ens livsmönsters kontinuitet, exempelvis genom krig, en naturkatastrof, eller på ett mer personligt plan genom skilsmässa eller dödsfall. Vid kriser eller orostider, vilka kan vara på ett personligt eller kollektivt plan, måste vi orientera oss och vi gör det via våra erfarenheter.

I den didaktiska litteraturen är det svårt att finna vilken typ av frågor som skall användas för att aktivera elevers historiemedvetanden i ett prov. Den tyske didaktikern Hans-Jürgen Pandel liksom Klas-Göran Karlsson lyfter fram tillvarons grundläggande dimensioner, liv och död, vi och de, rätt och fel, ont och gott, rättvisa och orättvisa, makt och maktlöshet, ägande och brist på ägande.⁴⁸ Rüsen fyller på listan med uppgång och fall, födelse

⁴⁷ Jörn Rüsen 2004a, s. 120-124.

⁴⁸ Hans-Jürgen Pandel 1987, 1991, s. 3-4. Jämför med Klas-Göran Karlsson 2006, s. 15.

och död, tillväxt och förfall, ungdom och ålderdom.⁴⁹ Utifrån dessa dimensioner vill vi erövra en förståelse och orientering och vi ställer konkreta frågor och söker konkreta svar.

Minne, mening och medvetande

Historiemedvetande behöver inte innebära att systematiskt studera erinringar, det kan tvärtom aktiveras blixtnabbt av en förnimmelse eller en hågkomst.⁵⁰ Ett exempel kan vara ett besök på en kyrkogård där minnen av äldre släktingar vävs samman med existentiella funderingar kring ens eget liv. Här rör vi oss på en gränslinje mellan historiemedvetande och minne. Historiemedvetande kan i stor utsträckning vara identiskt med minne.⁵¹ Rösen gör en åtskillnad mellan minne och historiemedvetande. Ett minne är en omedelbar förbindelse mellan förr och nu och inte kopplat till sambandet med förväntan på framtiden. Ett historiemedvetande är en medlande tanke som skapar distans till det upplevda och som även öppnar för framtiden.⁵² Minne, vilket saknar framtidsperspektiv, är mer en känsla och historiemedvetande är mer en mental tankeprocess.⁵³ Karlsson anför att minnets reflexionsdjup är långt mindre utvecklat än historiemedvetandet.⁵⁴

⁴⁹ Jörn Rösen 2002b.

⁵⁰ Paul Ricoeur skiljer erinring och hågkomst åt. Den förstnämnda är när man aktivt letar och hågkomsten är något som aktiveras.

⁵¹ Jörn Rösen 2007a, s. 174.

⁵² Jörn Rösen 2007a, s. 17. Jörn Rösen ger en förklaring till begreppet medlande i ett annat sammanhang. Enligt honom fungerar det historiska meningsskapandet medling på olika sätt. Det gör en syntes av upplevelsen av det förflutna och den förväntade framtiden, vilket styrs av normer, kutym och avsikter. Dessa kombineras på ett sådant sätt att i ett syntessammanhang kan det nuvarande förstås och den faktiska livssituationen klaras av på ett praktiskt plan inför framtiden. Det historiskt meningsskapande är bortom distinktionen fakta – fiktion eller den egna tiden eller den historiska tiden. Det är en tidigare medlande syntes av de båda. (Ett exempel på medlande är när subjektiva omständigheter blandas med objektiva fakta.) Jörn Rösen 2006, s. 50.

⁵³ Jörn Rösen 2007a, s. 171-172.

⁵⁴ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 66.

Att särskilja de två begreppen historiemedvetande och historisk mening är svårt eftersom de hänger samman. Rüsen anser att historisk mening är ett övergripande begrepp.⁵⁵ Det är en helhet av det historiska tänkandet med en omfattande och komplex förståelse för hur vi hanterar och skapar det förflutna. Det beaktar nuet och fungerar även som en orienteringsfaktor för framtiden.⁵⁶ Historisk mening är mer existentiellt än historiemedvetande. Den gäller relationen till tiden och självet i skapandet av sin inre historiska identitet.⁵⁷ Rüsen anser att historisk mening verkar mellan myt och vetenskap och han förtydligar med känslan och tillståndet av sorg.⁵⁸ Vetenskapen saknar djupet som sorgen har, men vetenskapen är beroende av detta djup. Den mentalisering eller tankeprocess som sker är sörjandet och här förs sorgen in i historiemedvetande där historia tänks, utforskas och till sist kan framställas.⁵⁹ Sinikka Neuhaus beskriver i sin avhandling bearbetningarna vid en persons bortgång, som de berättelser som de berörda försöker orientera sig med.⁶⁰ Sorgen bearbetas i historiemedvetandets mentala operationer, perception, tolkning, orientering och motivation, när historia framställs i de anhörigas berättelser. Historiemedvetande är således en mer aktivistisk mental tänkande form.⁶¹ Den har en tydligare budbärfunktion än det mer existentiella historisk mening. Med andra ord synliggör historiemedvetande den röda tråd vilken det historiska sinnet eller historisk mening utgör för människan. I sörjandet kan frågorna formuleras

⁵⁵ Historisk mening är historische Sinn översatt från tyska och Historical Sense från engelska.

⁵⁶ Detta meningsskapande består av tre tidsingredienser. För det första finner Rüsen en relatering till erfarenheterna eller det empiriska. För det andra ett normativt framtidsperspektiv som motiverar eller inspirerar. För det tredje existerar det ett identitetsdanande behov. Jörn Rüsen 2004a, s. 9. Jämför Sinikka Neuhaus 2009, s. 36-38. Se även Jörn Rüsen 2005a, s. 25, 29. Även Johann Gustav Droysen § 45 i den engelska upplagan från 2009, § 49 i den tyska upplagan 1868.

⁵⁷ Jörn Rüsen 2004a, s. 98.

⁵⁸ Jörn Rüsen 2004a, s. 265.

⁵⁹ Jörn Rüsen 2004a, s. 265-266.

⁶⁰ Sinikka Neuhaus 2009, s. 36.

⁶¹ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 55. Jämför med Jörn Rüsen 2004a, s. 104-105. Se även s. 21-22 i denna studien.

”Hur kunde det bli så här?”⁶² Varför befinner vi oss i den här situationen?”⁶³
”Minns du hur det var när...?”⁶⁴ I de svar, i form av berättelser, som uppkommer går det att spåra historiemedvetanden.⁶⁵

Historiemedvetande via en berättelse

Rüsen visar att historiemedvetande uttrycks i ett bruk av historia i en historiekultur.⁶⁶ Karlsson anser att historiekultur är det ”kommunikativa sammanhang” i vilket historiemedvetande men även minnet verkar och där det förflutna tillskrivs mening.⁶⁷ I en historiekultur går det att finna olika uttrycksformer i till exempel monument, filmer, foton, läroböcker, musik och liknande.⁶⁸ Flera studier söker uttryck för ett historiemedvetande i dessa

⁶² Sinikka Neuhaus 2009, s. 34-35.

⁶³ Martin Wiklund inledning i Jörn Rüsen, 2004a, s. 19.

⁶⁴ Karlsson ger exempel på existentiella frågor. Klas-Göran Karlsson 2010, s. 57.
Se även i Claus Bryld m.fl. 1999, s. 194.

⁶⁵ Claus Bryld m.fl. 1999, s. 194.

⁶⁶ Jörn Rüsen 2004a, s. 149-150. Hur ett historiemedvetande produceras men även reproduceras ger Jensen ett svar på. Jensen har konstruerat ett schema där han illustrerar hur människor producerar och reproducera historiemedvetande med det omgivande samhället. Enligt Jensen är skolan och historievetskapen endast en av flera aktörer. Med hans schema konstateras att lärarna är ute på en konkurrensutsatt marknad där till exempel massmedia, resor, symboler och familjeberättelser är lika betydelsefulla. Bernard Eric Jensen 1994, s. 88.

⁶⁷ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 76.

⁶⁸ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 86. I historiekulturen tematiserar Rüsen historiemedvetandets meningsskapande roll i tre dimensioner; den estetiska, den politiska och den kognitiva. Jörn Rüsen 2004a, s. 160. I den estetiska formen av historiekulturen uppträder minnen i en konstnärlig gestaltning i exempelvis romaner. Den politiska formen av historiekulturen kan uttryckas i nationella högtidsdagar för att minnas den politiska gemenskapens ursprung. Syftet är att vinna bifall eller legitimitet av den politiska makten. Den kognitiva formen av historiekulturen företräds och förverkligas av de historiska vetenskaperna genom dess produktion och giltighetsanspråk. Jörn Rüsen 2004a, s. 164-166. Jämför Marianne Sjöland 2011, s.16-19.

uttrycksformer. Rüsen anför att historiemedvetandets komplexa mentala operationer går att spåra i berättelser.⁶⁹

Det som är historiskt meningsskapande kan framställas, artikuleras eller manifesteras i syfte att upprätta ett sammanhang mellan det förflutna och nutiden och även inför framtiden.⁷⁰ Enligt Rüsen är historiemedvetande kopplat till olika villkor varav ett är att det existerar en narrativ struktur.⁷¹ Historiemedvetandets mentala tankeprocess kan med andra ord uppfattas och analyseras i historiska berättelser eller undersökas i kulturellt bruk.⁷² Det blir viktigt för vår egen självförståelse att vi orienterar oss med hjälp av framställningar eller berättelser. Enligt Rüsen hänger historiemedvetande samman med narrativ kompetens.

Rüsen lyfter fram de faktorer som driver den historiska berättelsen och han lanserar en idé som kan kopplas till berättelser.⁷³ Inledningsvis användes modellen som ett steg för en ”reflexiv självförvisning”.⁷⁴ Rüsen har utvecklat idén från Kuhn och han använder den sedan för att hantera frågor om varför och hur förändringar sker i ett vetenskapligt paradigm.⁷⁵ I denna studie är idén intressant eftersom den lyfter fram principer som är vägledande för det historiska berättandet. Idén illustreras på följande sätt:

⁶⁹ Jörn Rüsen 2004a, s. 156.

⁷⁰ Jörn Rüsen 2004a, s. 102-103.

⁷¹ Jörn Rüsen 2004a, s. 102-103. Enligt Rüsen finns det tre villkor. Det andra är ett innehåll med erfarenheter från det förflutna. Det tredje innehåller en funktionell funktion med en orientering av mänsklig livspraxis med en föreställning om tidsförlopp.

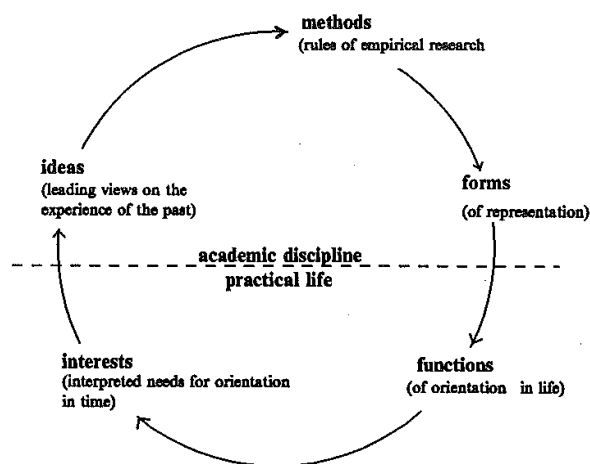
⁷² Jörn Rüsen 2004a, s. 104-105.

⁷³ Jörn Rüsen 2004a, s. 104.

⁷⁴ Jag har tolkat ”reflexiv självförvisning” som att modellen var tänkt som en självreflektion för att se kontinuitet och varför det sker förändringar.

⁷⁵ Jörn Rüsen 2004a, s. 105-106.

Figur 2. Schema för historievetenskapens matris.



Rüsen argumenterar för att modellen ovan lyfter fram följande faktorer vilka är vägledande för historiskt berättande; fråga (interest), erfara (ideas), tolka (methods), framställa (forms) och orientera sig (functions).⁷⁶

Modellens utgångspunkt är samma typ av frågor som anses aktivera historiemedvetande. De har två möjliga riktningar. Antingen är det ett föremål som får en annan tid att framträda, till exempel ett monument, eller sker det en kris i nutiden där ett tidigare tolkningsmönster ifrågasätts och den historiska erfarenheten ställs inför nya utmaningar, till exempel Berlinmurens fall eller när man får vetskap om ett tidigare okänt syskon.⁷⁷ I översättningen till den svenska versionen, *Berättande och förnuft*, har "interest" eller "Interessen" fritt översatts till "fråga". Utifrån exemplen med Berlinmurens fall eller ny information om en släkting kan frågor formuleras

⁷⁶ Jörn Rüsen 1993, s. 162. Den svenska översättningen jag använder i figurrubriken och i avsnittet är från Jörn Rüsen 2004a, s. 108, 119, 124, 131, 134, 137. På tyska; Interessen, Ideen, Methoden, Formen och Funktionen.

⁷⁷ Jörn Rüsen 2004a, s. 121-122.

som ”Var befinner jag mig?” och för att planera eller bemästra inför framtiden skapas frågor som ”Vad händer nu?”⁷⁸

I nästa steg av erfarenheter ifrågasätts tidigare teorier i den vetenskapliga miljön. Rådande tolkningar som bygger på erfarenheter börjar ifrågasättas och kan dekonstrueras. Rüsen skiljer det pre-narrativa, som sätter igång berättandet, från det narrativa.⁷⁹ Det pre-narrativa består av historiska fakta, som kan plockas in enligt berättarens vilja för att styrka trovärdigheten i en berättelse.⁸⁰

I följande steg, tolkningen, används icke-narrativa förklaringsförsök, men endast som hjälp och för att begripliggöra. I tolkningar ingår förklaringar som binder sakförhållanden i ett narrativt tidsförlopp. Det används för att besvara frågor såsom ”Varför föll Berlinmuren?” eller ”Varför bröt första världskriget ut?” Rüsen anser att i det ögonblick det icke-narrativa bestämmer hela tolkningen upphör den att vara historisk.⁸¹ Han uttrycker att det till och med är ansvarslost när det förflutna presenteras som

⁷⁸ Martin Wiklund 2006, s. 70. I Claus Bryld m.fl. (red.) 1999, s. 194 förs en liknande diskussion med fler exempel på identitetsfrågor och även mer emancipatoriska frågor presenteras som ”duger det gamla eller behövs det förändringar och förnyelse?” Se tidigare diskussion i avsnittet ”Mer eller mindre utvecklat historiemedvetande”. Se även Karlssons diskussion om varför människan använder sig av historiemedvetande. Klas-Göran Karlsson 2010, s. 56.

⁷⁹ Jörn Rüsen 2004a, s. 125.

⁸⁰ Jörn Rüsen 2004a, s. 124-130.

⁸¹ Jörn Rüsen 2004a, s. 133. Ricœur har fört en liknande diskussion och han skriver att den narrativa kompetensen är viktig för vår förmåga att förklara och förstå verkligheten. Ricœur exemplifierar genom ordparet förklara-förstå som vid första anblicken är en uppenbar distinktion och syftar på olika synsätt. Att förklara har ansetts vara naturvetenskapens roll, och att förstå har varit humanvetenskapernas uppgift. Ricœur ser förklaring och förståelse som två moment i en process som han benämner tolkning. Paul Ricœur 1993, s. 13, 43, 68. En berättelse med enbart förklaringar har inte någon självständighet och en narrativitet med tonvikt på förståelse får inte hindra förklaringen. Paul Ricœur 2005, s. 305-306. Se även inledningen av Bengt Kristensson Uggla, s. 25, Paul Ricœur 1993, s. 95. Om berättelsen har en ofullständig natur, eller om den spontana förståelsen misslyckats, då frågar barnet ”och sedan?” och den vuxne ”varför?” Denna fråga bygger på en förväntad fortsättning och förklaring för en högre grad av förståelse. Paul Ricœur 1993 s. 95.

en sluten värld och att det mänskliga handlingsutrymmet är begränsat.⁸² Det kan med andra ord inte enbart vara strukturer i imperfekt som presenteras i en historisk framställning.

I nästa steg, gällande framställningen, diskuterar Rüsen att det förutom berättelser i form av böcker eller vetenskapliga arbeten även finns icke-narrativa inslag som till exempel deskriptiv historiebeteckning eller ”zappandet” där det sistnämnda upphäver tidsordningen.⁸³

I det sista steget är det historia som funktion, motiv eller det praktiska orienteringsbehovet som diskuteras. Dessa berättelser ger orientering, legitimering eller motivering till olika val såväl bakåt som framåt i tiden.

Den aktiva framtidsinriktade motivationen kan vara en positiv förändringsbenägenhet mot dem som vill bevara eller legitimera. En annan aktivism kan uttryckas och utföras destruktivt.⁸⁴

Historiemedvetandet uttrycks i berättelser, men i denna studie där elevernas provsvar ligger till grund för att spåra ett uttryck för historiemedvetande kan det vara en nackdel att betrakta elevernas svar som ideala berättelser. Eftersom elevens provsvar är materialet, kan med en strikt tillämpning av Rüsens principer för en historisk berättelse, svaren ogiltigförklaras inför en kategorisering. Den tyske historiedidaktikern Hans-Jürgen Pandel refererar till en undersökning i Tyskland av Gabriele Magull där 53 procent av gymnasieelevernas material uteslöts med hänvisning till att de var icke-narrativa inför en kategorisering.⁸⁵

Rüsen menar emellertid att berättelser sällan uppträder i ren form och att vardagen utmärks av spillror av berättelser, historiska anspelningar, minnesfragment eller narrativa förkortningar. Det viktiga är således inte formen utan funktionen. Rüsen för en diskussion gällande vissa namns symbolvärde, till exempel Bastiljen för franska revolutionen eller Auschwitz

⁸² Jörn Rüsen 2004a, s. 198, 202-203.

⁸³ Jörn Rüsen 2004a, s. 137.

⁸⁴ Jörn Rüsen 2007a, s. 175-176. Exempelvis med hänsyn till historiska föreställningar om till exempel nationell storhet kan historien användas destruktivt.

⁸⁵ Enligt Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 46-47. Av materialet från realskolans elever betraktades 70,5 procent som icke narrativ. Pandel hänvisar till Gabriele Magull 2000, ”Sprache oder Bild”. Denna studie har jag inte haft möjlighet att ta del av i original.

för förintelsen.⁸⁶ Dessa namn, ord, fragment eller antydningar kan utvecklas till berättelser.⁸⁷ Rüsen anser att sådana förkortningar är viktiga indikatorer på historiemedvetandets funktion.⁸⁸ Han diskuterar även att det i framställningen av historiska berättelser existerar ett ”zappande” där kronologin är fladdrig.⁸⁹

Att konkretisera historiemedvetande i form av frågor och svar

I ett gemensamt prov går det att finna uttryck för historiemedvetande genom frågor och svar. Karlsson resonerar om historia som kvantitet, kvalitet och relevans, alternativt som fakta, tolkning och medvetande. Dessa dimensioner ska samspela i en process. Relevansen för människan i nuet är nödvändig för att ge historien mening. Fakta väljs och förblir då provisoriska men behövs för att tolka.⁹⁰ Relevansen existerar i frågan, men även i svaret där också både fakta och tolkning finns. Detta beskrivs som att när en historisk fråga ställs, sker en projektion bakåt för att uppnå en nutidsförståelse, behövlig för en orientering inför framtiden. Karlsson lanserar här två begrepp: genetisk och genealogisk historia.⁹¹

Genetisk historia är en kronologisk, framåtskridande och riktad tidsförståelse. I detta synsätt följer man den historiska utvecklingen fram till nuet, vilket ses som ett facit och visar hur detta nu har vuxit fram.⁹² Progressionstanken utgår från ett adderande synsätt. Denna mer rationella ingång till historia utgår från att förnuftet är kunskapens källa och grund och att objektets existens och dess kvaliteter är oberoende av hur de uppfattas av någon. Genetisk historia kan också uttryckas i en form av

⁸⁶ Jörn Rüsen 2001a.

⁸⁷ Jörn Rüsen 2004a, s. 102.

⁸⁸ Jörn Rüsen 2001a.

⁸⁹ Jörn Rüsen 2004a, s. 137.

⁹⁰ Klas-Göran Karlsson 2009, s. 219-221.

⁹¹ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 40ff.

⁹² Klas-Göran Karlsson 2010, s. 40-44. Jämför Per Eliasson 2004, s. 295-299.

vörddnad för historia där nuet försvinner helt. Det kan ske genom att dokumentera fakta, bromsa tiden och sätta in detta i ett sammanhang. Denna logiska och rationella ambition kan leda till att man söker säker kunskap i syfte att visa hur det egentligen var, utan en tanke på nuet.

I den mer hermeneutiska, genealogiska historien, är nuet utgångspunkt för historisk förståelse.⁹³ Hermeneutikens metod, där tolkning och förståelse är central, fick under romantikens 1800-tal ett ökat inflytande på historievetenskapen.⁹⁴ Fokus ligger inte på hur världen är utan hur den uppfattas eller tolkas. Kunskapen har sin grund i sinneserfarenheten och objektets existens eller beskaffenhet är beroende av medvetandet. I en genealogisk historia är nuläget aldrig fixerat. Det är det föränderliga nuet som skapar frågor där människor söker svar för sin egen självförståelse. I denna orientering är vi inte bara historia utan vi skapar även historia.⁹⁵

I en provsituation skulle en god genetisk fråga om demokratin i Aten, kunna lyda: ”Ta fram det typiska i den grekiska demokratin med hjälp av följande frågor: a/ Vilka representerade folket? b/ Hur fattades beslut? c/ Hur verkställdes beslut?” Dessa frågor är inriktade på att dokumentera fakta och bromsa tiden. Frågorna söker förklaringar och de gäller över de normativa antagandena. Dessa frågor berör inte samtiden.

Föreningen mellan det genetiska och genealogiska perspektivet kallar Karlsson för den dubbla historiska tankeoperationen.⁹⁶ Här är utgångspunkten dagens livsvärld och då skulle kanske frågan kunna formuleras: ”Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående!”

Frågan har ett genealogiskt perspektiv där nuets värderingar kring begreppet demokrati måste diskuteras, men även dåtidens demokratiuppfattning vägas in. Eleven måste således ha en genetisk kunskap om demokratibegreppets förändringar. Frågan aktiverar en dubbel tankeoperation. Den saknar dock framtidsperspektiv och den måste kompletteras. Frågan skulle kunna kompletteras med ”Antikens Grekland var demokratins vagga. Ge argument för och emot detta påstående! Är den

⁹³ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 45.

⁹⁴ Jan Hartman 2004, s. 106.

⁹⁵ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 40-48.

⁹⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 48.

demokrati vi har idag säkrad för all framtid? – Använd dig av historiska exempel!” Med denna dubbla tankeoperation ställer vi nutidens frågor kring demokratibegreppet i relation till dåtiden. Påståendet om demokratins vagga är tänkt att diskuteras. Fakta, tolkning och relevans i en fråga vilket diskuterades i inledningen av detta avsnitt.⁹⁷ Den kompletterande frågan drar in framtidsvisioner men även insikter.

I denna del har det diskuterats hur ett historiemedvetande kan konkretiseras i relation till frågor. Pandel, Karlsson och Rüsen visar hur de grundläggande dimensioner där människan söker förståelse eller förklaringar kan aktivera ett historiemedvetande. En sådan grundläggande dimension gör sig påmind i begreppet demokrati där många frågor kring exempelvis rätt eller fel, makt eller maktlöshet startar ett sökande efter förklaringar och förståelse.

Begreppen genetisk och genealogisk historia och den dubbla tankeoperationen klargör hur vi kan tänka för att ställa frågor som kan aktivera elevers historiemedvetanden. Den kommande delen av det teoretiska avsnittet diskuterar hur ett historiemedvetande kan kategoriseras. Finns det en mer eller mindre utvecklad berättelse och hur kan vi se progression i historiemedvetande? Hur kategoriseras konkreta svar för att spegla mer eller mindre utvecklade historiemedvetanden? Den tyske filosofen Friedrich Nietzsche, som har en genealogisk utgångspunkt, ger en ledtråd när han kategoriserar tre olika bruk av historia som ett uttryck för historisk mening. Historia som meningsskapande eller ”historiskt sinne” som han formulerar det, för tankarna till det som definieras som historiemedvetande.

Friedrich Nietzsche om historisk mening

Nietzsches bok *Om historiens nytta och skada* är intressant ur ett historiedidaktiskt perspektiv. Klas-Göran Karlsson sätter publiceringen av detta verk, 1874, som startpunkt för historiebrukets historiografi.⁹⁸ I den

⁹⁷ Klas-Göran Karlsson 2009, s. 219-221.

⁹⁸ Klas-Göran Karlsson 1999, s. 29. Originaltitel: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*.

poetiskt skrivna pamfletten används begreppet ”det historiska medvetandet” (”historische Sinn” i den tyska versionen, ”historical sense” i den engelska versionen). Nietzsche diskuterar ämnet historia och kategoriserar tre typer av historiebuk; det monumentala, det antikvariska och det kritiska. Han antyder att dessa tre typer av historiebuk lever i ett spant förhållande till varandra. Han varnar också för att en överdrift av en av de tre typerna leder till skadliga handlingar. Alla tre kan vara nyttiga, men de måste vara i balans med varandra.

Monumental historia använder historien som inspiration, tröst, ideal och försöker övertala för att bevara. Det första elevcitatet i inledningen tycks buka historia på detta sätt. Med hjälp av goda förebilder i det förflutna skapas moralförbättring i nuet men också inför framtiden. Exempelvis innehåller den svenska nationalsången detta monumentala drag och vi ser de tre tempusformerna då, nu och sedan aktiverade. Det stora, som en gång var möjligt, kan ännu en gång bli möjligt.⁹⁹ Nietzsche varnar för att om denna typ av historia dominerar kommer endast enstaka exemplariska fakta fram, vilket kan leda till fanatism och krig.

Den andra huvudtypen av historia, den antikvariska historien, påminner på flera sätt om den monumentala historien. Likheterna är att de monumentala och antikvariska brukerna är positiva till historia och att de använder sig av det förflutna för att skapa en känsla av trygghet. Brukarna accepterar därigenom även mindre goda aspekter av samtiden. Om det monumentala historiebuket utövare försöker övertala, försöker de antikvariska historiebuketarna legitimera sina ståndpunkter med hjälp av historiska argument. Det antikvariska bruket av historia värnar kontinuitet. Det förflutna är stort därför att det en gång fanns och historia blir ett mål i sig. Vördnaden för det gamla är så pass stor att nuet bleknar. Faran är, enligt Nietzsche, att allt gammalt betraktas som ärevördigt, att allt som är nytt avvisas och att ”människan omvärver sig med unken gravluft”.¹⁰⁰

Det tredje, mer revolutionära bruket av historia, det kritiska, står i motsats till de andra brukerna. När de andra inriktningarna försöker bevara eller tala för ett system så försöker de kritiska historiebuketarna förändra eller till och med riva ned, likt eleven i inledningen som avfärdar att Sverige är en

⁹⁹ ”Du tronar på minnen från fornstora dar, då ärat Ditt namn flög över jorden. Jag vet, att Du är och förblir vad du var.” Text av Richard Dybeck, 1844.

¹⁰⁰ Friedrich Nietzsche 1998, s. 55.

äkta demokrati. Det förflutna skall ställas inför domstol och undersökas för att sedan fördömas. Flera varningens ord formuleras av Nietzsche även mot detta bruk. Dess dom kan bli hård och orättvis och om man granskar det förflutna alltför kritiskt ”sätter man yxan vid dess rot; då trampar man hänsynslöst ner alla pietetskänslor”.¹⁰¹

Nietzsches ordination till historiekonsumenter med osunt historiesinne, är att återta nuet och sträva efter att besitta en stor förmåga till ”det ohistoriska”, att glömma. Han inser samtidigt att vi inte är fria från historien och att vi inte helt kan frigöra oss från den historiska kedjan. Nietzsche förkastar inte historia och en viss kunskap om det förflutna, där de tre bruken är aktiva men i balans. Syftet är att befrämja livet och inte ”medfödd gråhårighet”, som historisk bildning ibland blir.¹⁰² Kunskapen om det förflutna får inte försvaga nuet och beröva människan en livskraftig framtid.

Människan är meningsskapande till sin natur. Hon söker förklaringar till det som sker. Nietzsche ger en ledtråd om att vi brukar olika former av historia. Men det behövs ett skarpare, mer konkret och mer tydligt hierarkiskt instrument för att identifiera olika uttryck för former av historiemedvetande. Jörn Rüsen lanserar en typologi som till viss del bygger på Nietzsches beskrivningar.

Jörn Rüsens typologi

En likhet mellan Rüsen och Nietzsche är att båda avvisar tanken att studera historia bara för dess egen skull. De vill att historien skall tjäna livet och mänskligheten. Det finns också skillnader i deras idéer. Nietzsche ser inget samband mellan liv och professionella studier. Rüsen däremot har tilltro till vetenskapen och anser att det finns ett ouplösligt samband mellan de två.¹⁰³

¹⁰¹ Friedrich Nietzsche 1998, s. 58.

¹⁰² Friedrich Nietzsche 1998, s. 60.

¹⁰³ Jörn Rüsen disputerade 1966 vid universitet i Köln med ett verk om Johann Gustav Droysen. Droysens idéer gav motstånd mot att betrakta historia som något objektivt, men han avfärdar inte historievetenskapen så som Nietzsche gjort. Nietzsche såg fler faror med historievetenskapen. Droysen däremot betraktade det vetenskapliga förhållningssättet till historien som en stor

En annan skillnad går att se i den radikaliserade postmoderna nietscheanska historieskrivningen, där allt är relativt.¹⁰⁴ Att allt är relativt avvisas av Rüsen, men han anser ändå att det finns substans i den postmoderna historieskrivningen som inte går att bortse från. Det gäller exempelvis historikernas nya insikter om vikten av framställningsformen, det narrativa, vilket är ett resultat av den postmoderna kritiken.¹⁰⁵ I framställningar eller historiska texter finns det skillnader beroende på i vilken form de yttras. I varje framställning finns möjlighet att kritisera och motivera i olika tanke- och argumentationsformer.¹⁰⁶ Det är ur dessa framställningsskillnader som Rüsen presenterar sin typologi, med varierande kategorier av historiemedvetande. De fyra formerna som han benämner traditionell, exemplarisk, kritisk och genetisk går från det enkla till det sammansatta och komplexa.

Den första formen av berättelse, den traditionella, kan sammanfattas med uttrycket ”inget nytt under solen”. Vi tar till oss traditioner och berättelser därför att ”det har alltid varit så”. Berättelserna kan legitimera rådande normer eller styrelseskick. Drömmar och idéer om något stort som en gång fanns, rättfärdigar nuets tillstånd.

Den andra formen, den exemplariska berättelsen, skulle, kortfattat, kunna beskrivas med uttrycken ”dra lärdomar” eller ”bekräftelse”. Med

bedrift. Enligt honom har den historiska vetenskapen bidragit till att lösa problem väsentliga för mänskligt liv. Annette Wittkau-Horgby 2005.

Droysen ansåg att historikernas uppgift inte är att rekonstruera utan att förstå det förflutna. Förstå i den betydelsen att frågandet börjar i nuet. Johann Gustav Droysen 1977, s. 22 ff. Michael J. Maclean 1982. Droysen skriver själv att forskningen berikar och fördjupar det nuvarande genom att säkerställa i nuet genom det förflutna. Johann Gustav Droysen 2009, § 88.

¹⁰⁴ Henk De Jong 1994. Jörn Rüsen framhåller en väg, ”en dubbel tankeoperation”, som varken de postmoderna eller de objektiva historikerna kan hålla med om. Rüsen diskuterar metodologisk rationalitet och estetisk framställning som två sidor av samma sakförhållande. Det historiska förnuftet kan inte begränsas av enbart av den metodologiska rationaliteten utan den hämtar kraft ur estetiska föreställningar, politiska övertygelser och moraliska förpliktelser. Rüsen vill genom hermeneutik som kognitiv operation med metodisk kvalitet betona historikerns moraliska ansvar. Jörn Rüsen 2004a, s. 9, 219.

¹⁰⁵ Jörn Rüsen 2004a, s. 44-46.

¹⁰⁶ Jörn Rüsen 2004a, s. 92.

empiriskt trovärdiga berättelser föreslås framtida handlingsalternativ. Dessa sedelärande framställningar ger råd genom historien inför olika val.

Den tredje kategorin, den kritiska, är ”motberättelser”. Denna form stryker en historisk motivering av normer mothårs, enligt Rösen. Avvikande erfarenheter åberopas för att ifrågasätta gängse berättelser och normsystem. Allt är nytt och inget upprepar sig.¹⁰⁷

Dessa tre former av berättelser för tankarna till Nietzsches indelningar med det monumentala, det antikvariska och det kritiska bruket av historia.¹⁰⁸ Nietzsche hade en önskan, eller en vilja, med historia, där bland annat de tre bruken är i balans och de tre tempusformerna finns med. Denna högre nivå finner en ungefärlig motsvarighet i Rösens typologi.

Rösens fjärde nivå av berättelse är den genetiska.¹⁰⁹ På detta högre plan ska de andra stegen samvariera, precis som Nietzsche vill att hans tre bruk skall vara i harmoni. Framtidsperspektivet är i centrum och berättelserna utvecklas och förändras med samhällsförändringarna, men utgår i grunden från samma ställningstagande. Förändring sker i historien men människan diskuterar samma typ av frågor.

Vi kan återvända till de tre elevcitaten som fanns i inledningen och klargöra hur de olika kategorierna kan återspeglas i en berättelse. Här kan vi följa Nietzsche genom Rösens nivåer. I den traditionella berättelsen går det att påstå att Sverige alltid har varit ett frihetsälskande land och demokratins införande är ett naturligt steg hos detta folk. ”Det har alltid varit så och så kommer det alltid att vara.” I den exemplariska berättelsen bekräftas denna värdering med exempel från Sveriges historia. I den kritiska berättelsen ifrågasätts detta antagande och motberättelser framställs med exempel på brister i Sveriges demokrati, alternativt konstateras det att Sverige helt enkelt inte är en demokrati, utan hänvisningar till historien. I den genetiska berättelsen är huvudtråden att demokratifrågor alltid har diskuterats men att demokratins innehåll har förändrats under årens lopp. Rösens typologi kan sammanfattas på följande sätt.¹¹⁰

¹⁰⁷ Jörn Rösen 2004a, s. 62-63.

¹⁰⁸ Friedrich Nietzsche 1998.

¹⁰⁹ - inte att förväxla med Karlssons användning av genetisk!

¹¹⁰ Jörn Rösen 1987, s. 91. Olika berättelseformer i historia och deras relation till minne, kontinuitet, identitet och tidsuppfattning. Kenneth Nordgren har

Figur 3. Rüsens typologi för historiskt berättande.

Funktioner Behov	<i>Minne av</i>	<i>Kontinuitet som</i>	<i>Identitet genom</i>	<i>Tidsuppfattning</i>
<i>Traditionell berättelse</i>	ursprung konstituerar den samtida livsformen	permanens av ursprungliga livsformer	bekräftelse av en på förhand given kulturell självförståelse	som evighet
<i>Exemplarisk berättelse</i>	exempel som handlingsmönster	reglernas giltighet över tidsmässiga skillnader	generalisering av erfarenheter till handlingsmönster	som att tiden kan sträckas ut i rummet
<i>Kritisk berättelse</i>	avvikelse problematiserar den samtida livsformen	förändring av givna idéer om kontinuitet	förnekelse av givna mönster för identifikation	som ett objekt som kan rannsakas
<i>Genetisk berättelse</i>	förändring från främmande livsformer till bekanta	utveckling genom vilken livsformer förändras för att kunna bestå	sammandrag av kontinuitet och förändring till en processuell självförståelse	som indelad i perioder

Rüsens typologi har bland annat diskuterats av den brittiske historiedidaktikern Peter Lee.¹¹¹ Han anser att frågorna är viktiga och menar att Rüsens typologi fungerar bäst om frågorna rör utvecklingslinjer och olika former av orienteringar till det förflutna.¹¹² Föreliggande studie tar fasta på Lees påpekande att frågorna är centrala. De provfrågor som här konstruerats är till för att aktivera ett historiemedvetande. Det är frågan som är avgörande och förändring och kontinuitet är centralt i historiemedvetande. Lee är tveksam till om typologin behandlar rätt typ av frågor. Han argumenterar att Rüsens typologi enbart behandlar frågor om hur elever ser det förgångna och hur de använder historien som meningsskapande. Lee vill ställa frågor

översatt typologin till svenska. Jag har valt att skriva exemplarisk, där Nordgren skriver mönsterberättelse. Kenneth Nordgren 2006, s. 128.

¹¹¹ Peter Lee 2002.

¹¹² Peter Lee 2002, s. 39.

om en annan aspekt av historiemedvetande och han anser att andra typer av frågor kommer att leda oss till andra typologier.¹¹³

Lee anser också att om en elev skriver en text i den kritiska kategorin av berättelsetypologin har denna elev inte nödvändigtvis en insikt om att den exemplariska versionen bygger på bevis.¹¹⁴ Han anser att det är en brist med denna typologi om den kritiska rösten kan avfärda och ogiltigförklara en berättelse utan en förmåga att själv rekonstruera en ny berättelse, en motberättelse.¹¹⁵ Lee lanserar alternativ till Rüsens typologi, i form av olika progressionsmodeller, vilket diskuteras i nästa avsnitt.

Alternativ till Rüsens typologi

Tre progressionsmodeller kommer att presenteras i detta avsnitt som kan vara intressanta för den kommande empiridiskussionen. Den första progressionsmodell för berättelsen som presenteras i detta teoriavsnitt är Lees progressionsmodell.

¹¹³ Peter Lee 2002, s. 39. "The same integrative and encompassing power that is a strength of the overall theory here becomes a problem. This is not to say that the typology is incorrect or useless, but merely to recognize that in understanding students' prior conceptions of history and the past we need to be able to pursue different kinds of questions, and that different questions will lead us to different typologies." I *Historiedidaktik i Norden* 6 s. 48 från 1996 presenterar Lee en typologi. Denna typologi är inspirerad av Rüsens idé. Jämför Lee 2009, s. 216.

¹¹⁴ Peter Lee 2002, s. 34. "Knowing that a student is orientated 'critically' still does not imply that he or she understands the version of the past at stake as being based on evidence: the student may simply 'know' that it is 'wrong', or think the 'right' version is guaranteed by testimony."

¹¹⁵ Peter Lee 2002, s. 34.

Figur 4 Peter Lees första progressionsmodell, ”The past”

1. *The past as given* – Det förflutna ses som givet.
2. *The past as inaccessible* – Det förflutna som onåbart. Vi kan inte veta, för vi var inte där.
3. *The past as determining stories* – Det förflutna som fast kunskap. Olika tolkningar beror på misstag och osäkra källor.
4. *The past as reported in a more or less biased way* – Det förflutna som förvanskat. Fokus riktas mot författaren och de tolkningar och överdrifter som han eller hon gör.
5. *The past as selected and organized from a viewpoint* – Det förflutna från en speciell ståndpunkt. Berättelsen är inte exakt trogen det förflutna.
6. *The past as (re-)constructed in answer to questions in accordance with criteria*. Det förflutna som rekonstruerat för att få svar på frågor enligt någons kriterier: Skillnader i urval och tolkningar beror på författarens position. Tolkningar skiljer sig åt.

I Lees progressionsmodell utvecklar sig berättelserna från det absoluta och givna till en högre nivå där berättelser är konstruktioner av författarnas frågor.¹¹⁶ Detta är påminnande om tendenskriteriet i källkritiken. På den högsta nivån är det berättelsernas beskaffenhet och eget liv som förändras. En invändning mot denna modell är frågan om den verkligen strukturerar historiemedvetanden. En grundläggande dimension i historiemedvetande är framtidsperspektivet och det går inte att finna här. Modellen är ett instrument för nutidsförståelsen och vår tids projektioner bakåt i historien, men den saknar framåtblick.

Lee och en annan brittisk didaktiker, Denis Shemilt, kritiserar gemensamt en fragmenterad och faktaspäckad historieundervisning.¹¹⁷

¹¹⁶ Peter Lee 1996, s. 48. Niklas Ammert har översatt Peter Lees typologi 2008, s. 69. Jag citerar Ammerts översättning, förutom den sista punkten. Min tolkning av Lee, vilken skiljer sig åt från Ammerts, är att det ligger i berättelsernas natur att vilja skilja sig från andra berättelser.

¹¹⁷ Denis Shemilt och Peter Lee 2009, 141ff, 211ff.

Shemilts förslag till en ny övergripande historieundervisning är att man måste byta inriktning till förmån för helheten, "big picture". Med "big picture" åsyftas en större struktur för att skapa samband och sammanhang. Tanken är att några frågor bearbetas historiskt under långa tidsperioder och syftet är att utveckla elevernas historiemedvetande. Ett exempel på ett sådant sammanhang är undervisningstemat "From snail to snacks" där tre frågor styr, "Hur tillbringar du din tid? Vad äter du? Hur länge lever du?" Tidsperspektivet rör sig över 60 000 år.¹¹⁸

Shemilts progression mot historiemedvetande går i tre steg. I det första steget sker faktainsamling där vissa data är viktigare än andra. I nästa steg ser eleven ett sammanhang och lär sig att argumentera med vissa fakta. Eleven ser en evolutionär meningsfull rörelse i tiden. När eleven exempelvis inser att flera förändringar av födointaget har inträffat under århundradena av en mängd olika anledningar tar eleven ett steg framåt.¹¹⁹ Det sista steget benämns med begreppet historiemedvetande, som Shemilt kallar Historical Consciousness. Det finns ett emancipatoriskt budskap med arbetet som betonar "big picture". Genom detta arbetssätt har en detaljfokuserad undervisning undvikits och eleven ser kritiskt på en historieskrivning som legitimerar makten. Eleven kan analysera nutiden och framtiden och med dåtiden i bagaget förstå att det alltid kommer att dyka upp något nytt som förändrar världen.¹²⁰ I Shemilts modell betonas färdigheter. För att nå ett historiemedvetande krävs förmåga att tyda och skärskåda fenomen från historien för att förklara nutiden och nå nya insikter.¹²¹ Detta påminner om definitionen i inledningen om historisk medvetenhet som mål, det vill säga att för att nå historiemedvetande krävs en förmåga att tyda och skärskåda fenomen från historien för att förklara nutiden.¹²²

Lee använder Shemilts tanke om "big picture", där undervisningen ställer historiska förändringar och förklaringar i centrum. Det skall vara en kort genomgång av ett tema som sträcker sig över en lång tid så att eleven

¹¹⁸ Denis Shemilt 2009, s. 162-163.

¹¹⁹ Denis Shemilt 2009 använder Henrik IV:s brytning med den katolska kyrkan som exempel. När eleven inser att det existerar flera faktorer bakom brytningen tar eleven ett steg framåt.

¹²⁰ Denis Shemilt 2009, s. 171-173.

¹²¹ Se även Bo Persson 2011, s. 46-51.

¹²² Se sidan 20, punkt 1.

kan utvärdera dessa egenskaper och relatera dem till sina egna frågor och intressen. Temat skall vara öppet och ifrågasättas. När eleverna sedan kan konstruera "big pictures" utifrån sina egna ramar, inser de att tidigare "helheter" inte håller, nya frågor tillkommer och alternativa versioner finns.¹²³ Peter Lee har vidareutvecklat tanken och ser en progressionsmodell för arbetet med "big picture".¹²⁴

Figur 5 Peter Lees andra progressionsmodell, "big picture"

<p><i>Fält:</i> Förmåga att ta in större områden över längre tidsspann</p> <p><i>Sammanhang:</i> Förmåga till inre kausala samband inom områden</p> <p><i>Paralleller:</i> Förmåga till samband mellan områden - likheter, skillnader och orsakssamband</p> <p><i>Upplösning:</i> Förmåga att expandera området för att testa mot en detaljstudie</p> <p><i>Förändring:</i> Förmåga att ändra tolkning inför ny information</p> <p><i>Flexibilitet:</i> Förmåga att skapa alternativa redogörelser som svar på nya frågor</p>

Fokus är fortfarande en orientering för det praktiska livet, men bilden vi får av elevernas idéer har anpassats i en annan dimension. Här inspireras Lee av Rüsens narrativa idé.¹²⁵

Lees och Shemilts idé om "big picture" är ett alternativ till en fragmenterad historieundervisning där samband saknas. Det positiva med

¹²³ Peter Lee 2009, s. 244-245.

¹²⁴ Peter Lee 2009, s. 249.

¹²⁵ Peter Lee 2002, s. 39, Peter Lee 2009, s. 216. Jörn Rösen 1993, s. 162. Modellerna är tämligen lika men Lee har några ändringar. Rösen skriver "Ideas" i sin modell. Lees skriver "Theories".

Se även Figur 2.

arbetssättet är att metoden är elevcentrerad och att frågorna kan beröra deras livserfarenhet. Med metoderna lämnar man undervisning som är riktad mot "facts" och går mot mer dynamiska "skills".

Att historiska förändringar, där tankar om det evolutionära betonas, måste vara med i ett utvecklat historiemedvetande är tydligt, men föreställningar om kontinuitet är också en viktig del av historiemedvetande. Historiska frågor återkommer men i nya former. Det förefaller som om Lee betonar den funktionella, genetiska historien (historiska färdigheter som förklarar förändringar), för att nå det mer hermeneutiska begreppet historiemedvetande.

Tanken med denna studie är att gå från det motsatta hållet och att utifrån ett hermeneutiskt perspektiv tillämpa vissa metoder för att aktivera och identifiera uttryck för ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande. Detta bygger på uppfattningen att historiemedvetande existerar hela tiden, men att kvalitén varierar. Denna syn på historiemedvetande, är det som ämnesplanen framhåller. Rüsens Nietzscheinspirerade kategorier kan ses som en typologi för historiemedvetanden när det uttrycks i berättelser.

I nästa avsnitt behandlas ytterligare en typologi som Rösen lanserar, där moraliska värden får en större roll. Historiska ting får sitt värde genom de moraliska krafterna, som den tyske historikern Johann Gustav Droysen uttryckte det.¹²⁶ En annan större skillnad är att Rösen går från fyra typer av berättelser till att fokusera på fyra typer av historiemedvetande.¹²⁷

Moraliska värden vägleder

Det finns, enligt Rösen, en stark koppling mellan historiemedvetande och värderingar. Tidigare presenterades fyra typer av berättelser som uttrycker historiemedvetande utifrån Rüsens typologi. I det följande presenteras en typologi som tydligare är kopplad till moraliska förhållningssätt. I denna typologi i form av en matris existerar det sex dimensioner av historiemedvetande. Det sker utifrån erfarenhet av tid och förändring,

¹²⁶ Johann Gustav Droysen 1868, 2009, § 15.

¹²⁷ Jörn Rösen 2005a, s. 29.

historiemedvetandets orienterande funktion och dess relation till moraliska frågor.¹²⁸ Typologin delas i denna text in i tre delar för att möjliggöra kommentarer till de tre dimensionerna. Den första delen kallas här ”erfarenhet av tid och förändring” och kan kopplas till perception.

Figur 6. Erfarenhet av tid och förändring

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
1. erfarenhet av tid (upplevelse)	upprepning av en påbjuden livsform	representerar allmänna uppföranderegler eller värdesystem	problematiserar faktiska livsformer och värdesystem	förändring från främmande livsformer till accepterade
2. mönster av historisk betydelse	beständighet av en bindande livsform i tidsmässig förändring	tidlösa regler i det sociala livet, värderingars tidlösa giltighet	bryter med mönster av historisk betydelse genom att förneka deras giltighet	utvecklingar i vilka livsformer förändras för att behålla sin beständighet

Historiemedvetande är en mänsklig aktivitet som samverkar med det förflutna för att skapa mening i tillvaron. De historiska erfarenheterna är formade av en skillnad mellan erfarenheter och förväntningar på framtiden. Tiden utgör en objektiv utmaning som påverkar upplevelsorna av förändring hos människan och världen. Tiden påverkar också subjektivt förväntningar på mänskliga handlingar och den betydelse som tillmäts det sammanhang i vilket människan agerar.¹²⁹ Denna interna subjektiva aspekt ger jaget en tidsmässig förlängning utöver sin egen födelse och död. Via en historisk identitet blir en person en del av en större helhet än sitt eget liv, vilket är utmätt i tiden. Ett exempel på en sådan temporal odödlighet är den nationella identiteten.¹³⁰ Den andra delen av typologin bygger vidare på

¹²⁸ Egen översättning och egna rubriknamn på de tre matriserna. Jörn Rüsen 2005a, s. 29. I Rüsen från 1993 s. 81 presenteras också matrisen vilken i stora delar liknar den från 2005a. En skillnad är att det i texten från 1993 står ”break of temporal wholes by denying their validity”, att jämföra med 2005 ”break of patterns of historical significance by denying their validity”.

¹²⁹ Jörn Rüsen 2001a.

¹³⁰ Jörn Rüsen 2005a, s. 25-26, 29.

identitet, det yttre och inre livet som historiemedvetanden och kallas här ”orienterande funktion”.

Ett historiemedvetande är inte bara kunskaper om och intresse för det förflutna, utan det är även kopplat till identitet på såväl ett individuellt som ett kollektivt plan. Det blir en allmänmänsklig mental operation, med ett behov av att orientera sig i tid och att skapa en identitet utifrån historia. På ett kollektivt plan skulle det kunna yttra sig som föreställningar om nationen Sverige. Vid en oro kring Sverige i samtiden och inför framtiden går det att söka förklaringar, förståelse eller förhoppningar i historien.

Figur 7. Den orienterande funktionen

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
3. orientering - yttre liv	bekräftelse av fördefinierade system genom samförstånd om ett giltigt gemensamt liv	relaterar specifika situationer till mönster av vad som har hänt och borde hända	avgränsning av den egna ståndpunkten mot skyldigheter som givits på förhand	accepterande av olika utgångspunkter i ett gemensamt utvecklingsperspektiv
4. orientering - inre liv	internalisering av förbestämda livsformer genom avgränsning – rolltagande	relaterar självbilder till allmänna regler och principer – legitimering av roller genom generalisering	själv tillit genom vederläggning av utifrån kommande skyldigheter - rollskapande	förändring och omvandling av självbilder som nödvändiga villkor för beständighet och själv tillit - balansering av roller

Enligt Rösen existerar det två aspekter av orientering av det yttre och inre livet och historiemedvetandets orienterande funktion. Den yttre sker utifrån en grupp, exempelvis nation, medan den inre är en orientering via historia för självförståelse av en historisk identitet.¹³¹ Den inre dimensionen av orientering drivs av människans motiv att bli medveten om sig själv som tid. Den inre orienterande rösten kan i kombination med den yttre säga ”Vi svenskar representerar en sann demokrati.” I denna mening identifieras ”jag” med ”Sverige”. Detta innebär ett identitetsskapande via historien genom

¹³¹ Jörn Rösen 2005a, s. 34, 29.

samhörighet, men även åtskillnad mot ”den andre”.¹³² Den tredje delen av typologin presenteras som ”moraliska förhållningssätt” och kan kopplas till tolkning,

Figur 8. Moraliska förhållningssätt

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
5. förhållande till moraliska värderingar	moral utgör givna tvingande system; moralisk giltighet som odiskutabel stabilitet genom tradition	moral utgörs av allmängiltigheten i skyldigheter i värde och värdesystem	bryter moralens makt i värderingar genom att förneka deras giltighet	placering av moralen i ett tidssammanhang – möjlighet till vidare utveckling blir ett villkor för moral
6. relation till moraliska resonemang	orsaken till värderingar är att de är förutbestämda vilket möjliggör konsensus i moraliska frågor	argumentation genom generaliseringar, hänvisande till lagbundenheter och principer	etablerandet av värderingskritik och ideologi – kritik som viktig strategi för den moraliska diskursen	förändring i tid blir det avgörande argumentet för de moraliska värderingarnas giltighet

Denna del berör förhållandet mellan historiemedvetande och olika moraliska förhållningssätt. De moraliska värderingarna är tänkta att vägleda handlingar i en viss situation. För att tolka en situation och för att bedöma och agera är historiemedvetande en medlande kraft och en nödvändig förutsättning.¹³³ Enligt Droysen är den moraliska avvägningen eller bedömningen avgörande för historia. Människans moral befinner sig i en ständig, rastlös rörelse framåt eller uppåt där historien skapas genom de berättelser som passerar det moraliska ögats bedömning. Så presenterar de moraliska värdena sig för oss genom historien. Dessa moraliska värden utgörs av en oändlig väv av händelser, köpsläenden, villkor, intressen, konflikter och passioner i ständig förändring.¹³⁴ För varje steg framåt i denna moraliska utveckling fördjupas

¹³² Jörn Rüsen 2001b, s. 85.

¹³³ Jörn Rüsen 2005a, s. 25-26, 29.

¹³⁴ Johann Gustav Droysen § 45 i den engelska upplagan från 2009, § 49 i den tyska upplagan 1868.

den historiska förståelsen. Kunskap om historia *är* historia i sig självt.¹³⁵ Historiska ting får sitt värde genom de moraliska krafterna, liksom ting i naturen får sitt värde genom naturlagarna (mekaniska, fysiska, kemiska etc).¹³⁶ Historiemedvetande hjälper oss att förstå vår nuvarande verklighet. Historiemedvetandet sammanflätar ”är” och ”bör” till en meningsfull berättelse som beskriver tidigare erfarenheter för att göra nutiden begriplig. På så vis utgör ett mer utvecklat historiemedvetande ett viktigt bidrag till en moralisk medvetenhet.¹³⁷

Denna senare typologi med moraliska resonemang uttrycker mer distinkt att utgångspunkten är värderingar. Det blir till exempel en tydlighet kring att det kritiska perspektivet innehåller en motkraft mot de rådande värderingarna och inte enbart gentemot den rådande berättelsen.

Typologier som inspirerats av Rösen

Det existerar fler typologier kring historiemedvetande eller berättelser än de som har redovisats i tidigare avsnitt.¹³⁸

I Tyskland är Rösens typologier väletablerade inom historiedidaktiken och flera didaktiker har konstruerat omarbetningar av dessa. En typologi är föreslagen av den tyske historiedidaktikern Bodo von Borries. Den är

¹³⁵ Rösen anser en utveckling i historiemedvetande är viktigt både på individuell och på en kollektiv nivå. Det är viktigt att medvetandegöra de fyra aspekterna av en historisk berättelse ur en meningssynpunkt. Jörn Rösen, 2005, s. 25.

¹³⁶ Johann Gustav Droysen 1868, 2009 § 15.

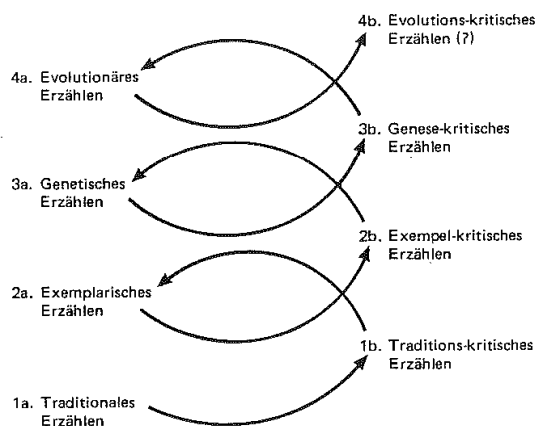
¹³⁷ Jörn Rösen 2005a, s. 25, 29.

¹³⁸ Rösen nämner exempelvis, förutom Nietzches och sin egen, två andra typologier för att kategorisera berättelser. Den ena är Droysens och den andra är Hayden Whites. Jörn Rösen 2005a, s. 119. Rösen skriver att Droysens typologi utgår från den gamla grekiska uppdelningen i logik, etik och fysik. Med denna uppdelning skiljer Droysen därefter den filosofiska metodens syfte att lära känna, den historiska metodens syfte att förstå och den fysikaliska metodens syfte att förklara. Den avgörande tolkningen för historikern är ”verstehen”. Det är denna åtskillnad mellan förklara och förstå som Ricœur diskuterar och i viss mån argumenterar emot.

intressant för föreliggande studie eftersom von Borries anser att den skall ses som en vidareutveckling av Rüsens berättelsekategorier.

Figur 9. Bodo von Borries typologi över den historiska berättelsen.¹³⁹

Grafik 5: (v.Borries 1988a, 61)



Den kritiska nivån är ingen egen kategori som i Rüsens typologi, von Borries bygger istället på att förändringar sker i en tes–antites-tanke. Kritik existerar på alla tre nivåer som förnekande av tidigare mening. Traditionell kategori går vidare mot traditionell-kritisk kategori, därefter till exemplarisk. I den traditionell-kritiska kategorin känns inte den traditionella naiviteten i ett historiemedvetande längre sann. En historia mot strömmen presenteras.¹⁴⁰ von Borries typologi går vidare från exemplarisk till exemplarisk-kritisk. I den exemplarisk-kritiska kategorin stämmer inte den rådande analysen och det finns en vilja att dekonstruera utan att föreslå något nytt. I Rüsens kategorisering är den genetiska konstruktionen av mening den högsta nivån

¹³⁹ Hämtad från Bodo von Borries, 1991, s. 128. Originalversionen är från Bodo von Borries, 1988, s. 61.

¹⁴⁰ Pandel uttrycker, när han diskuterar traditionell-kritisk nivå, att det är ”en berättelse mot strömmen”. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 45.

men von Borries för in en ny nivå med genetisk-kritisk mening. I den genetisk-kritiska nivån finner vi ett ifrågasättande av till exempel begreppen framsteg och modernisering.¹⁴¹ I en text uttrycker Rösen uppfattningar vilka ligger i linje med von Borries typologi. Rösen skriver att från traditionell till exemplarisk och från exemplarisk till genetisk existerar en logisk progression, där den kritiska berättelsen är en nödvändig katalysator.¹⁴² Öppnar Rösen här en väg för att det kan existera ett traditionellt-kritiskt eller ett exemplariskt-kritiskt historiemedvetande? von Borries utveckling av Rösens typologi är intressant eftersom den väcker en tanke om att det existerar två berättelser i varje kategori, en positiv och en negativ.

Med exemplet migration kan vi klargöra hur de olika berättelsenivåerna hos von Borries kan framställas. Ett påstående om att människor alltid har flyttat för att få det bättre kan i en motberättelse motsägas i den traditionell-kritiska kategorin med att människor inte alls alltid har flyttat. I den exemplariska kategorin kan en berättelse uttrycka att ibland flyttar folk för att få det bättre så som svenskarna emigrerade till USA eller irakflyktingar till Sverige. Detta kan dekonstrueras i den exempelkritiska nivån med andra historiska exempel där folk inte har flyttat utan stannat kvar i fattiga eller krigshärjade länder.

I den genetiska formen är huvudtråden att folk flyttar för att få det bättre, men att orsakerna till migration förändras. Det går att jämföra 1800-talets svenska emigration med dagens flyktingar från Irak, men ändå inte. Vi har med informations-, transport- och teknikutvecklingen fått en förändrad värld. Framtiden ser ut på ett annat sätt. Migration och migrationsfrågor återkommer fast i förändrad form. I en ljus framtid ser vi en annan typ av migration vilken kanske inte är flyktingbaserad.

Denna ljusa bild på den genetiska nivån motsägs på en genetisk-kritisk nivå av mörka scenarier om baksidan med framsteg och att vi inte har fått det bättre. Människor har trots alla framsteg fortfarande problem att lösa, till exempel klimatfrågan där vi i framtiden kan få en ny typ av miljöflyktingar. Städer som är belägna längs hav och floder kan hotas och stora

¹⁴¹ Bodo von Borries 1988, s. 60-61.

¹⁴² "...there is a logical progression from the traditional to the exemplary and from the exemplary to the genetical narrative. Critical narrative serves as necessary catalyst in this transformation." Jörn Rösen 2005a, s. 15. Tack Ing-Marie Danielsson Malmros för hänvisningen.

migrationsströmmar, kan uppstå vilket kan hota de framsteg som har uppnåtts.

I den evolutionära berättelsen motsägs den genetisk-kritiska berättelsen och här kan man använda en upp-och-nedgångsberättelse där katastrofer kommer och går, men mänskligheten består. Det kan komma mörka tider vilket vi kan se i historien. Idag är det svårt att föreställa sig ett krig mellan Frankrike och Tyskland, men kanske kan vi se missförstånd eller konflikter mellan väst och Kina. Det är problem med miljön och brist på resurser vilket kan leda till krig. Hoppfullt är att antalet demokratier har ökat och att tanken om mänskliga rättigheter sprids, även om hemskheter som krig och folkmord eller svältkatastrofer drabbat mänskligheten.

Hans-Jürgens Pandels typologi

Hans-Jürgen Pandel diskuterar von Borries modell och ger honom rätt i hans utveckling av Rüsens typologi. I grunden anser Pandel att Rüsens första typologi är riktig, men att den måste utvecklas.¹⁴³ Pandel har själv lanserat en typologi för meningsskapande med tiden i centrum.¹⁴⁴

Den första konstruktionen av mening benämner Pandel som traditionell. Den påminner om Rüsens traditionella kategori. Meningen är bunden av en konstant tradition och kan inte ändras. Det råder kontinuitet och händelseförloppet är linjärt. Det sker förändringar med nya erfarenheter, men de faktiska omständigheterna är i grunden desamma. Det finns därför ingen grundläggande förbättring av kvaliteten, utan dessa nya erfarenheter inordnas i traditionen.¹⁴⁵

En annan form av konstruktion av mening är den genetiska. På denna nivå sker en riktad förändring. Meningen presenteras som en utveckling från dåtiden till det nuvarande. Det uppnådda bör bevaras och kan ge vägledning.¹⁴⁶ Erfarenheterna och de historiska berättelserna förändrar i grunden inte det nuvarande. I denna beskrivning uppfattas denna meningsform inte som emancipatorisk eller framtidsinriktad.

¹⁴³ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 42,45. Tack Jonas Asklund för att du skickade artikeln.

¹⁴⁴ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 42-45.

¹⁴⁵ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 43-44.

¹⁴⁶ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 44.

Den tredje konstruktionen av mening är den teleologiska. Här står framtiden i centrum. En progressiv konstruktion av mening och utveckling presenteras som en process, där det nuvarande inte är så viktigt som framtiden. Moderniseringen och emancipationen är viktiga och en positiv framtidsberättelse kan vara "evig fred". En negativ framtidsberättelse kan vara de ekologiska katastrofberättelserna.¹⁴⁷

Den fjärde formen är den cykliska konstruktionen av mening. Mening är ett återupprepat arv med en historia som går i ett kretslopp. Det existerar en utvecklingsprocess men historiska omständigheter och förhållanden återkommer regelbundet. Pandel ger exempel med vårt firande av årsdagar. Det stora som fanns förr existerar fortfarande och är en orsak till utveckling.

Den femte konstruktionen av mening är den organiska. Mening presenteras som en ständig process med uppgång och fall. Likt naturens livscyklar går det att finna mönster och kanske profetior. Pandel skriver att 1900-talet var storhetstiden för denna typ av berättelse och han ger exempel med Oswald Spenglers "Västerlandets undergång".

Styrkan i Pandels modell är att tiden anses som betydelsefull när vi konstruerar berättelser för att skapa mening i tillvaron. Som synes är denna modell icke-hierarkisk och en svaghet är att den saknar en struktur för övergången mellan de olika formerna.¹⁴⁸

Bäst i test för ett test

Tidigare diskuterades tillvarons grundläggande dimensioner som liv och död, vi och de, rätt och fel, ont och gott, rättvisa och orättvisa, makt och maktlöshet, ägande och brist på ägande.¹⁴⁹ Utifrån dessa dimensioner vill vi skapa en förståelse, förklaring och orientering. Vi ställer frågor och vi söker

¹⁴⁷ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 44.

¹⁴⁸ Pandels modell för meningsskapande diskuteras i en annan historiedidaktisk bok. Körber, Schreiber och Schöner med flera 2007, s. 298-299.

¹⁴⁹ Hans-Jürgen Pandel 1987, s. 130-142, eller 1991 s. 3-4. Jämför med Klas-Göran Karlsson 2006 s. 15. Rösen fyller på listan med uppgång och fall, födelse och död, tillväxt och förfall, ungdom och ålderdom. Jörn Rösen 2002b.

svar. Dessa grundläggande dimensioner är starkt kopplade till värderingar. Det är svårt att diskutera fördelar med en typologi gällande elevers provsvar och särskilja dessa från provfrågorna. Provfrågorna, som presenteras längre fram i avhandlingen, är konstruerade för att göra det möjligt att spåra ett uttryck för historiemedvetande hos eleverna och utgår från de grundläggande dimensionerna. De tar avstamp i moraliska resonemang kring begreppen demokrati och jämställdhet. Rösen nämner exempelvis att en påtagligt moralisk argumentation är relationen mellan könen. Han skriver också om de mänskliga rättigheterna.¹⁵⁰ Provfrågorna har gemensamt att de befinner sig i ett flöde av tid och förändring. Det finns även kontinuitet i det att frågor om demokrati och jämställdhet återkommer genom historien. Frågorna berör Sverige och eleverna skall kunna använda sig av historiska kunskaper. Bilden av Sverige med en relation till historia och historiekunskaper för ett identitetsskapande är följaktligen viktig för frågekonstruktionen och sedan även för valet av typologi för att kunna kategorisera svaren.

Vilka av typologierna är relevanta i den betydelsen att de är lämpliga för att kategorisera elevers provsvar som uttryck för historiemedvetanden? I diskussionen kring historiemedvetande fördes ett resonemang om att detta är en mental process vilken kopplas till tid, normer och identitet där vi använder historia för att skapa mening i tillvaron inför framtiden. I en typologi bör således tid, normer och relation till historia för identitetsskapande vara betydelsefulla.¹⁵¹ Vilka av typologierna är användbara för tid, moral och relation till historia för ett identitetsskapande?

- Tid. Pandels modell för meningskapande med tiden i centrum är den typologi som är mest tydlig gällande förhållandet till tid. Modellen är

¹⁵⁰ Jörn Rösen 2005a, s. 24 ff. Jörn Rösen utvecklar denna diskussion om mänskliga rättigheter, där han även illustrerar utifrån sin typologi. Klaus Fröhlich och Jörn Rösen 1990, s. 27.

¹⁵¹ I Jörn Rösen 2004a, s. 9 diskuterar Rösen begreppet historisk mening där han framhåller tre komponenter; tidsrelatering, normativ riktning och identitetsdaning. Det hade kunnat vara fler kriterier utifrån Pandels grundläggande dimensioner, mer tydligt mot politisk, ekonomisk och social medvetenhet. Detta mer emancipatoriska budskap tolkar jag som värderingar om rätt och fel. Det existerar ytterligare ett emancipatoriskt budskap i en form av medvetenhet om att historia brukas på olika sätt för att ge mening i tillvaron eller tillgodose intressen.

dock icke-hierarkisk och den saknar en struktur för övergången mellan de olika formerna. I von Borries typologi finns en intressant tankegång om att det existerar två berättelser i var och en av Rüsens kategorier, en positiv och en negativ. I Rüsens typologi för berättelser finns det två tydliga ingångar för tid. En som kategoriserar förhållande kring tid och en kring kontinuitet. I Rüsens andra typologi existerar tid hela tiden men inte lika distinkt som i den första om berättelsen.

- Moral. Av Rüsens två typologier som presenterades är det den senare som tydligt tar sin utgångspunkt i moral. Rüsens typologi som tydligt är kopplad till värderingar är dessutom hierarkiskt uppbyggd vilket gör den till den lämpligaste. von Borries typologi problematiserar Rüsens fyra kategorier med att det kan existera en annan form av berättelse inom en nivå.

- Relation till historia och identitet. Nietzsches text om de tre olika bruken av historia är intressant eftersom den diskuterar hur de tre historieberuken använder och relaterar till historia på olika sätt för att skapa mening.¹⁵² Rüsens andra modeller är inte helt tydliga vad gäller bruket och relationen till historien där detta diskuteras på ett mer indirekt sätt. Rüsens första typologi är tydligare på denna punkt.

I Rüsens andra typologi är den kritiska kategorin en motkraft mot de rådande värderingarna och inte enbart den rådande berättelsen. Där skapas bland annat en tydlighet kring vad det kritiska perspektivet innehåller i jämförelse med Rüsens första typologi.

Förutom Rüsens första och andra typologi är von Borries och Pandels typologier intressanta och tidvis kommer denna studie att hänvisa till och pröva dessa. von Borries och Pandels utveckling av Rüsens typologi för tänkvärda resonemang kring tid. von Borries utveckling och hypotes om att det existerar olika berättelser i varje kategori gör den intressant därför att den

¹⁵² Det finns även en svensk typologi, Karlssons typologi, vilken illustrerar olika sätt att bruka historia, med olika behov och intressen. Det finns vetenskapliga, existentiella, ideologiska, politiska och kommersiella bruk av historia, men även ett icke-bruk av historia. Typologin är tänkt, enligt Karlsson, att användas för att appliceras på olika samhällen och olika tider. Syftet är att få ett redskap för kunskap om likheter och skillnader men det är även tänkt som en självreflektion. Reflektion över historiens roll i samhället men även sitt eget bruk. Jämför Karlssons typologi om bruk, 1999, s. 57. I Karlsson 2009, s. 59 för Karlsson in det kommersiella bruket i sin typologi.

ger en struktur för övergången mellan Rüsens kategorier. Enligt von Borries existerar det kritik på alla tre nivåer som förnekande av tidigare mening.

Sammanfattningsvis framstår Rüsens andra typologi som mest användbar eftersom den tydligt utgår från en moraldiskussion och är hierarkisk. I nästa avsnitt modifieras den något i en bearbetad matris som skapats för denna studie.

En bearbetad typologi i matrisform

Jag har sammanställt en bearbetad typologi i form av en matris som utgår från andra typologier, med betoning på Rüsens andra typologi. Den är tänkt att användas för kategorisering men den skall också prövas i studien. I vissa delar är några ord utbytta eller konkretiserade, andra delar har en annan betoning i jämförelse med Rüsens typologi.

Matrisen är liksom Rüsens hierarkisk och baserad på mentala processer i historiemedvetande. Att matrisen urskiljer olika nivåer betyder inte att dessa nivåer alltid naturligt följer på varandra i en individs utveckling. Man kan tänka sig att samma individ kan röra sig mellan olika mentala operationer beroende på kontext och erfarenhet. Detta kan förtydligas genom att beskriva känslan, där rädsla tenderar att öka regressiva inslag. Nyfikenhet kan öka flexibilitet, mentalisering och därmed tillgång till fler perspektiv.

Två aspekter konkretiseras här: hur eleverna förhåller sig till och använder historia och deras konstruktion av mening i förhållande till tid. Matrisen är uppgiftsspecifik, det vill säga anpassad till de frågor som eleverna besvarar och den är tillkommen i syfte att tydliggöra Rüsens kategorier vid en analys av elevernas provsvar. Syftet är att ge vägledning för att söka efter dominansen i texterna, eftersom en text som kan bedömas som genetisk också kan ha tydliga traditionella eller exemplariska inslag.¹⁵³ Matrisen delas

¹⁵³ Vid en pilotstudie som genomfördes i tre klasser på två skolor, vilka inte deltog i studien, framkom dessa behov med konkretisering men även ett tydliggörande av hur eleverna använder sig av historia. Dessa provsvar kategoriserades också och efter genomläsningarna förändrades matrisupbyggnaden där den tredje delen av matrisen, funktionen av ämnet och relationen till identitet, gjordes mer distinkt.

upp i tre delar för att kunna förklaras och kommenteras. Den första delen av matrisen som benämns ”relation till tid” behandlar förändring, kontinuitet och tidsriktningen i förhållande till moral.

Figur 10. Matris del I relation till tid

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
Tid och tidsriktning	I tiden Historien är cyklisk. ”Inget nytt under solen”. Nu och då i ett, men även framtiden.	På tiden Berättelsen går i en linjär riktning med återkommande exempel. Två vägar: Optimistisk väg – ”bättre och bättre”. Pessimistisk – ”det var bättre förr.”	Mot tiden Slumpmässig tidsriktning - det finns ingen riktning. Allt är nytt. Historien upprepar sig inte – förr helt annat än idag.	Med tiden Spiralformad Två framtidsbilder ”guldåldern” eller ”från mörker stiga vi mot ljuset”. En återkommande process med positiva berättelser om uppgång eller negativa berättelser.
Förändring/kontinuitet	Kontinuitet Oföränderliga värden.	Kontinuitet Förändring är viktig i den mån den bekräftar rådande värden.	Förändring Förnekar och problematiserar rådande värden.	Kontinuitet och förändring Förändring är central i det förflutna. Frågor återkommer i förändrad form.

I matrisen är den traditionella tiden mytisk. Den mytiska tiden är förankrad i gudomlig tid av ursprung och framtid, strikt åtskild från människans tid i den praktiska vardagen.¹⁵⁴ Det blir ett upprepat cykliskt arv som går i ett kretslopp.¹⁵⁵ Den exemplariska kategorin ger tiden en linjär karaktär, där det går att hämta lärdomar i historien. En skillnad från Rüsens typologi är att det här inom den exemplariska kategorin redovisas två tidsriktningar, en

¹⁵⁴ Jörn Rüsen 2002b.

¹⁵⁵ Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 44.

positiv och en negativ. Den positiva berättelsen är framgångssagan. Den negativa är berättelsen om förfallet. I den genetiska berättelsen existerar det också två framtidsversioner. Guldåldern representerar en mörkare framtidsbild där vi går från välstånd till en osäker framtid. ”Från mörkret stiga vi mot ljuset” är den positiva framtidsberättelsen. Dessa två tidsriktningar i den exemplariska och genetiska kategorin är inspirerade av von Borries typologi, där han framhåller två berättelser i varje kategori.¹⁵⁶

Förhållandet till tid kategoriseras i tur och ordning som en cyklisk syn, en linjär, ett förnekande och ett brott och en spiralformad utveckling. I en värld som förändras utgör föreställningen om kontinuitet och det förflutna en trygghet, som betonas i den traditionella kategorin. De värden vi tror på idag är bestående. Om man tar sin utgångspunkt i den kritiska rösten förnekar man detta och i den genetiska gör man en dubbel tankeoperation mellan förändring och kontinuitet.

I den andra delen av matrisen förklaras relation till moral och orientering till det yttre och inre livet.

¹⁵⁶ Se sidan 51ff.

Figur 11. Matris del II relation till moral

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
Relation till moral	Samtycke Moralen fastställs av en stabil tradition. Bekräftar rådande moral.	Hänvisning Moral i sig har en tidlös giltighet. Legitimerar rådande värderingar med generaliseringar. Historien ger råd för nuet om moral.	Förnekar Kritiserar giltigheten av moraliska värden. Skapar motberättelser för att ge kraft att kritisera och dekonstruera moraliska värden.	Utveckling Moraliska värderingar är inte statiska utan förändras med tiden för att kunna bestå.
Orientering yttre och inre liv	Bevarar Gemensam syn. Individens roll obetydlig. Auktoritetsbunden.	Legitimerar Gemensam syn. Generaliserar med exempel.	Utmanar Självtillit genom att förneka gemensam identitet. Emancipatorisk kraft.	Bevarar/ förändrar Olika ställningstaganden accepteras. Självförståelse.

”Relation till moral” är en sammanfattning av Rüsens tredje del av typologin, (figur 7) och ”Orientering yttre och inre liv” är en sammanfattning av Rüsens andra del av typologin (figur 6).

De provfrågor som konstruerades berör moraliska frågor eftersom historiemedvetande och moral är intimt förknippade. Historiemedvetande skänker ett viktigt bidrag till en moralisk medvetenhet men även åt en rimlighetsdiskussion om värderingarnas relevans.¹⁵⁷ I en tid av förändring kan moralen ge trygghet genom samförstånd och kontinuitet.¹⁵⁸ Relationen till moral går här från samtycke och bekräftelse till en mer utvecklad form, med en självinsikt där även moral kan förändras. En sådan självinsikt skulle exempelvis kunna uttryckas i tanken ”om hundra år kanske man tycker det är barbariskt att äta kött”.

¹⁵⁷ Jörn Rösen 2005a, s. 25, 29.

¹⁵⁸ Se även Ammert diskussion om att moraliska frågor kan överbrygga avstånden i tid när moraliska begrepp jämförs över tidsdimensionerna. Niklas Ammert 2008, s. 215.

Enligt Rösen existerar det två aspekter av orientering, en yttre och en inre. Den yttre sker utifrån en grupp, exempelvis en nation.¹⁵⁹ Den inre är en orientering via historia för självförståelse – en historisk identitet.¹⁶⁰ I denna inre dimension av orientering ligger fokus på att bli medveten det egna självet som tid. Rösen använder det freudianska begreppet "Nachträglichkeit" för att förklara detta inre meningsskapande fenomen.¹⁶¹ Det är en inre omedveten cyklisk tidsupplevelse som står i kontrast till en yttre linjär förändringsvärld. Men även motsatsen finns. Döden utgör ett hot i form av att den begränsar tiden. Här ger den yttre kollektiva identiteten och de gemensamma minnena svar, mening och tröst inför denna utmaning.¹⁶² Vi ger inte bara de döda vår historiska känsla. Det innebär också att de dödas tidigare erfarenheter med därtill hörande rädslor, besvikelser och förhoppningar lever kvar i och med att de döda lever för oss. På det sättet lever de döda vidare genom oss.¹⁶³ Ett mer bekant exempel på gemensam temporal odödlighet är den nationella identiteten.¹⁶⁴ Denna identitet länkar till något i det förflutna och kan tala om sig själv via det förflutna (i allmänhet i form av vi). Det ger dimensioner i historiska erfarenheter, en förlängning av det egna jaget eller "vi-et". Vårt korta liv förlängs med historien.¹⁶⁵ Individer eller grupper behöver historia för sin egen del. Handlingar kan motiveras med en föreställning om en tillhörighet som spränger gränsen för ens egen korta jordetid.¹⁶⁶ Det uppstår en dialektik mellan förändring och kontinuitet. Det finns en inre cyklisk tidsupplevelse, samtidigt som den inre tiden förändras inför vår egen dödlighet. Den yttre världen förändras samtidigt som vi kan söka tröst i den yttre kontinuiteten i till exempel en nationell identitet. Det finns även en dialektik mellan den yttre och inre orienteringen, vilket benämns som historisk identitet, där till exempel nationaliteten kan vara betydelsefull. Denna nationella identitet bygger samtidigt på en dialektik mot "den andre".

¹⁵⁹ Jörn Rösen 2005a, s. 34.

¹⁶⁰ Jörn Rösen 2005a, s. 34,29.

¹⁶¹ Jörn Rösen 2002a.

¹⁶² Jörn Rösen 1987.

¹⁶³ Jörn Rösen 2002a.

¹⁶⁴ Jörn Rösen 2005a, s. 25.

¹⁶⁵ Jörn Rösen 2001a.

¹⁶⁶ Jörn Rösen 2004a, s. 137.

Ricœur för en liknande diskussion kring identitet och hans slutsats är att det existerar en trefaldig dialektik kring jaget.¹⁶⁷ Den första handlar om en dialektik mellan förklaring och förståelse.¹⁶⁸ Den andra dialektiken rör identitet i sig själv. Ricœur uppfattar identitet som jaget i dess sammansättning mellan latinets *idem* (densamme, sameness) och latinets *ipse* (själv).¹⁶⁹ Jaget, ipse, är unikt för mig och gör mig olik andra. Detta ger en individuell självbild, en inre orientering. I den yttre orienteringen, idem, är det en externt tillskriven identitet, alltså en stereotyp. Den tredje dialektiken utgör människans identitet eller jaget och "de andra".¹⁷⁰ Relationen, men även kontrasten mellan idem och ipse gör att det faktiskt blir svårt att definiera jaget och vad som är inre och yttre orientering. De är inte motsatser utan hänger samman, därför behandlas dessa här tillsammans vilket är en skillnad från Rüsens andra typologi.

Den sista delen av matrisen är ett tydliggörande av historiens funktion och människans relation till historia och identitet.

¹⁶⁷ Paul Ricœur 1992, s. 297.

¹⁶⁸ Paul Ricœur 1993, s. 94-98.

¹⁶⁹ Paul Ricœur 1992, s. 118-123.

¹⁷⁰ Paul Ricœur 1992, s. 317-318.

Figur 12. Matris del III relation till historia och identitet

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
Inställning till historia. Historiens funktion.	Är historia Positiv till historia för att hämta kraft och tröst.	Använder historia Ser med vördnad på historieämnet som ger lärdomar. Söker säker kunskap med distans till historia.	Ifrågasättande Historia en börda om det bekräftar värderingar. Söker nya berättelser som motsätter sig exemplariska och traditionella berättelser/ Värderingar.	Pragmatisk inställning Vi är historia men vi skapar även historia. Frågor återkommer i förändrad form. Balans mellan de tre andra typologierna.
Relation till historia och kollektiv identitet.	Vår historia Vi och de. Förståelse.	Fokus på det förflutna Vi igår – de igår. Förklarar.	Fokus på det nuvarande Relativism, mångfald, och ingenting omfattande. Varför historia? Vems historia? Förnekar.	Fokus på det nuvarande och framtiden Medla och syntetisera mellan förståelse och förklaring. Jag – den andre. Vi idag - de idag. Vi igår – de igår. Vi i framtiden – de i framtiden. Mina frågor – den andres frågor om oss.

Historia får en funktion eller motivation vilket kopplas till identiteten. Denna del har visat sig mycket användbar för att kunna kategorisera elevernas provsvar.¹⁷¹

¹⁷¹ I pilotstudien prövades olika provfrågor och eleverna fick utvärdera frågorna. Deras provsvar kategoriserades också och genomläsningarna av deras provsvar påverkade matrisupbyggnaden där funktionen av ämnet och relationen till identitet gjordes mer distinkt.

Historiens funktion är i den traditionella kategorin ett sökande efter tröst eller stöd. Historia kan ge trygghet, som i den traditionella kategorin, men också medvetenhet om att vi är skapta av historia och att vi skapar historia som i den genetiska kategorin. Historia som lärdomar förknippas med den exemplariska kategorin och i den kritiska kategorin kritiserar eller relativiserar dessa lärdomar. Enligt Martin Wiklund använder föreläsarna för det genetiska perspektivet lärdomar för att skapa ett "orienteringsomdöme". Detta är ett annat perspektiv än den objektivistiska exemplariska fokuseringen på sanningen, där olika handlingar från historien tas fram för att visa framgångsrika eller ödesdigra strategier, som kan användas för att dra slutsatser.¹⁷² Här handlar det om att se att människan alltid drar slutsatser från det förflutna och använder historien.

Matrisen visar hur det sker en tolkning av tiden för att leda vissa övergripande värderingar i bevis, exempelvis "Sverige har alltid stått för frihet". Detta skapar en förståelse av självet i förhållande till "den andre".¹⁷³ Matrisen går från en nivå där vi tillskriver "oss" positiva värden och definierar "dem" med avvikelser. På en högre nivå finns insikten att den andre har samma frågor och tillskriver sig själv positiva värden – ett erkännande av skillnader, men även likheter. Att kliva ut och se på helheten ur en akademisk gudalik position är, enligt Rüsens, en omöjlighet.¹⁷⁴ När jag försätter mig i "den andres" position för jag med mig min horisont och mina fördomar.¹⁷⁵

Sammanfattningsvis följer denna matris Rüsens kategorisering och matrisen skall likt Rüsens typologi betraktas hierarkiskt. Benämningarna är utbytta eller konkretiserade och andra delar har en tolkning som avviker från Rüsens. Ett exempel på skillnaden mellan denna matris och Rüsens typologi är tolkningen av det yttre och inre livet. Ett annat exempel är att von Borries

¹⁷² Martin Wiklund 2010.

¹⁷³ Jörn Rüsens 2001b, s. 84-85.

¹⁷⁴ Jörn Rüsens 2004b. Hans-Georg Gadamer för ett liknande resonemang och anser att det är omöjligt att betrakta den andre objektivt. Fördom och tradition är nödvändiga för förståelse. Han skriver att en fördom existerar och ett omdöme fälls innan fakta presenteras (traditionell nivå). En fördom kan därefter bekräftas eller vederläggas (exemplarisk nivå). Georgia Warnke 1995, Hans-Georg Gadamer, s. 99- 101.

¹⁷⁵ Paul Ricœur diskuterar Gadamer 1988, s. 94-98.

två berättelseformer förs in i den exemplariska och genetiska kategorin. Ett tredje exempel är tydliggörandet av historiens funktion och människans relation till historia och identitet.

Rüsens typologi har använts i tidigare studier, i nästa avsnitt beskrivs endast en liten del av dessa och här har jag valt att lyfta fram svenska studier.

Tidigare forskning

Valet att utgå från Rüsens kategorisering styrks av att den är tämligen väl diskuterad. Karlegård skrev 1997 att få fältförsök hade satt Rüsens typologi på prov.¹⁷⁶ Idag har flera sådana försök genomförts. Så använder exempelvis Kenneth Nordgren i sin avhandling bland annat Rüsens typologi för berättelser när han läser tidskrifter utgivna av assyriska/syrianska diasporan i Sverige. Nordgren uttrycker att de fyra berättelseformerna är ett bra stöd för att diskutera både den historiografiska förändringen och berättelsens ontologiska dimension.¹⁷⁷ Nordgren visar med exempel hur tidskrifter ger uttryck för olika historiemedvetande utifrån Rüsens kategorier.¹⁷⁸

Niklas Ammert undersöker historiemedvetande och hur det uttrycks i svenska läroböcker i historia från omkring sekelskiftet 1900 till våra dagar.¹⁷⁹ Rüsens typologi används för att identifiera olika berättelsekategorier.¹⁸⁰ Hans slutsats är att den traditionella berättelsen dominerar. På 1960-talet är den kritiska rösten starkare i de svenska historieböckerna. En skillnad mellan de olika stadierna, vilken Ammert upptäcker, är att det tidvis uttrycks ett genetiskt historiemedvetande i högstadieböcker och gymnasieböcker samtidigt som detta är ovanligt i mellanstadieböckerna.¹⁸¹

Ammert använder också Rüsens berättelsetypologi när han undersöker lärares och elevers berättelser kring synen på undervisning om Förintelsen

¹⁷⁶ Karlegård och Karlsson 1997, s. 150.

¹⁷⁷ Kenneth Nordgren 2006, s. 126.

¹⁷⁸ Kenneth Nordgren 2006, s. 125-128.

¹⁷⁹ Niklas Ammert 2008.

¹⁸⁰ Niklas Ammert 2008, s. 71.

¹⁸¹ Niklas Ammert 2008, s. 216.

och andra folkmord.¹⁸² De flesta lärarna beskriver en undervisning som kan karakteriseras som traditionella berättelser. Hans slutsats är att såväl hos elever som lärare är den traditionella och den kritiska berättelsen tongivande.¹⁸³

Nordgrens analys av tidskrifter och Ammerts läromedelsanalys undersöker båda ett material som redan existerar för att spåra ett uttryck för olika historiemedvetanden och de bearbetar inte Rüsens typologi. I denna studie görs analysen via en bearbetad typologi i matrisform.

Fredrik Alvéen gör en undersökning som metodologiskt liknar denna studie när han konstruerar provfrågor för en aktivering av elevers historiemedvetande. Alvéen använder både Rüsens första och andra typologi. Rüsens kategorier bearbetas av Alvéen där de filtreras genom skolans värdegrund och betygsmålen. Alvéen konstruerar därefter en bedömningsmatris och använder kategorierna för att kategorisera ett av undersökningens provsvar.¹⁸⁴

Arndt Clavier undersöker elevers svar från det centrala provet 1969 där han vill spåra uttryck för historiemedvetande i deras provsvar. Den skola han väljer ut är Malmö Borgarskola.¹⁸⁵ År 1969 skrev 116 elever centrala provet på Borgarskolan.¹⁸⁶ Av de 116 eleverna valde 18 elever att skriva en uppsats med titeln "Vem skall betala för landskaps- och miljövården?".¹⁸⁷ Provanvisningarna uppmanade inte eleverna att anlägga ett historiskt perspektiv, men ändå valde fjorton av arton elever att förankra sina berättelser i ett historiskt rum.¹⁸⁸ Dessa 14 elevers provsvar är studiens fokus vilka kategoriseras efter Rüsens typologi. Två elever kategoriserades som

¹⁸² Niklas Ammert 2011 s. 75.

¹⁸³ Niklas Ammert 2011, s. 79.

¹⁸⁴ Fredrik Alvéen 2011, s.176-195. Se även Alvéens teoriavsnitt. Studiens resultat visar att 44 procent ej uppnådde målen. Godkänd, vilket är lika med traditionell berättelse, uppnåddes av 36 procent. Väl godkänd, vilket var exemplariska och kritiska svar, fick 15 procent och endast fem procent fick Mycket väl godkänd, vilket motsvarar genetisk nivå. Fredrik Alvéen 2011, s.179.

¹⁸⁵ Arndt Clavier 2011, s. 47.

¹⁸⁶ Arndt Clavier 2011, s. 61.

¹⁸⁷ Arndt Clavier 2011, s. 63.

¹⁸⁸ Arndt Clavier 2011, s. 125.

exemplariska, två som kritiska och tio som genetiska.¹⁸⁹ Det kan tyckas som en oväntat stor andel genetiska svar och det kan förklaras med den lilla gruppstorleken men också med Claviers betoning på förändring när han kategoriserar det genetiska.

I den tysktalande världen är Rüsens typologi väl etablerad och flera historiker förhåller sig till den. Rüsens texter har alltmer översatts till engelska, vilket har ökat spridningen av hans typologi. Den mest kända undersökningen utanför Tyskland är den kanadensiska studien där Peter Seixas låter elever se filminslag och därefter konstruera berättelser.¹⁹⁰ Urvalet av filmer bestod av 1950-tals och 1960-tals västernfilmer, men även 1990-tals filmen "Dansar med vargar".¹⁹¹ De elever som fick se flera spelfilmer om relationen mellan "vita" och "indianer" kunde, enligt Seixas, argumentera med ett multiperspektiv och därmed nå en högre kategori. Seixas anser utifrån sin undersökning att Rüsens typologi inte skall betraktas hierarkiskt utan typologin kan ses som fyra olika former av historiemedvetande.¹⁹²

Utgångspunkten för föreliggande studie blir först att aktivera ett historiemedvetande med hjälp av provfrågor, därefter att med Rüsens fyra kategorier kring historiemedvetande kategorisera elevernas provsvar. Detta påminner om Alvéns studie. Till stor del utgår denna studie från Rüsens andra typologi med moraliska värderingar, vilken är en typologi som inte är prövad i samma omfattning som den första typologin. Ammert, Nordgren, Clavier och Seixas utgår från Rüsens första typologi och de använder Rüsens kategorier.

I nästa kapitel beskrivs genomförandet av studien.

¹⁸⁹ Arndt Clavier 2011, s. 122.

¹⁹⁰ Peter Seixas 2005, s. 150ff.

¹⁹¹ Peter Seixas 2005. s. 150-151.

¹⁹² Peter Seixas 2005 s. 150-151.

Del III Metod

I detta metodkapitel diskuteras provet, frågorna och de enkäter som användes för att genomföra undersökningen. För att genomföra provet krävdes det en del planering och ett insamlingsarbete vilket också beskrivs. Undersökningens kvantitativa material presenteras och vidare diskuteras bortfallet och konsekvenserna av detta. Ett forskningsetiskt förhållningssätt diskuteras också i detta avsnitt.

Provet som den empiriska motorn

Denna undersökning skall spåra och kategorisera uttryck av historiemedvetande i elevernas svar.¹⁹³ I maj 2010 genomfördes ett prov i historia A och med detta öppnades ett empiriskt fönster av central betydelse för denna studie. Detta prov är ur elevens synvinkel tungt vägande, ett "high stakes" och i det närmaste ett nationellt prov för historieämnet i gymnasiet.¹⁹⁴ Det är viktigt att ha i åtanke den kontext som en provskrivning innebär. Arndt Clavier diskuterar i sin studie att eleverna försöker avge "rätt svar" i en situation där de skall bedömas.¹⁹⁵ Troligen svarar många elever i en bedömningssituation på ett sätt som inte utmanar en rättande lärares värdegrund.¹⁹⁶ Vidare menar Clavier att eleverna inte uttrycker sina privata

¹⁹³ Jämför Kenneth Nordgren 2006, s. 41. Nordgren studerar också uttryck för historiemedvetanden. Se även Niklas Ammert 2008, s. 15.

¹⁹⁴ Ett "high stakes" prov är ett prov där eleverna gör sitt bästa och de uppfattar provet som betyggrundande. Ett "low stakes" prov har ingen större betydelse för provdeltagarna själva men kan vara viktiga för andra. Jämför Per Gunnemyr 2011, 126-128.

¹⁹⁵ Arndt Clavier 2011, s. 127.

¹⁹⁶ Denna diskussion återkommer i avsnitten "Är pojkar traditionella och flickor krtiska?" och "Vi och de".

föreställningar i ett provsammanhang.¹⁹⁷ Kategoriseringen sker här med provkontexten i åtanke. Många av personerna i studien uttrycker sig förmodligen på ett annat sätt kring historia när de inte är i elevrollen. Det är viktigt att betona att studien inte gör anspråk på allmängiltighet i förståelsen av historiemedvetandets uttryck. Flera gånger i texten påpekas också hur nuet med dess sociala och rumsliga sammanhang jämte personens inre tillstånd påverkar individens uttryck. Denna studies förutsättning är att eleverna uttrycker historiemedvetanden när de besvarar provfrågorna och det är dessa historiemedvetanden som kategoriseras utifrån matrisen.

Studien har en kvalitativ väg bestående av provkonstruktion och användning av matrisen med kategorisering av elevernas svar. Mitt val att använda en bearbetad typologi i matrisform, med frågor och svar kring uttryck för historiemedvetande, förankras i teoridiskussionen. Därefter arbetar jag enligt teorierna kring frågekonstruktion och kategorisering av svar.¹⁹⁸ I denna del av studien använder jag mig av teorierna. Därefter insamling av material för tolkning och kategorisering efter matrisen för att finna olika uttryck av historiemedvetande. En kategorisering leder också till ett prövande av matrisen.¹⁹⁹

Provet vilar i de styrdokument som rådde vid provtillfället men de nya ämnesplanerna som skulle införas inspirerade också. Att konstruera faktabaserade frågor är relativt okomplicerat och bedömningsgrunder till frågesvaren är också enkla att konstruera. Frågor som ska mäta historiska förmågor kräver mer. De förmågor som bör mätas är enligt styrdokumentet till exempel källkritik, historiebruk och nutidsförståelse.²⁰⁰

Med hjälp av teorier kring begreppet historiemedvetande har frågor som berör bland annat tid, normer och identitet och relation till historien konstruerats. Dessa frågor ligger i en separat del i provet – Del B. Elevens

¹⁹⁷ Arndt Clavier 2011, s. 94.

¹⁹⁸ Karl R. Popper 1997, s.124.

¹⁹⁹ Alvesson och Sköldberg 1994, s. 30.

²⁰⁰ ”Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används.” Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, sid. 66.

svar betraktas som en berättelse om Sverige då, nu och i framtiden.²⁰¹ Vad jag kan spåra är olika historiemedvetanden som uttrycks i elevernas provsvar.²⁰² Metoden innebar läsning av elevernas hela provsvarstexter ett flertal gånger och att vid omläsningarna använda och eventuellt pröva matrisen, med elevsvaren. Min förförståelse styr givetvis mina antaganden vid läsningen. Det finns alltid en risk uppmärksamheten hos bedömaren blir selektiv till förmån för bitar av texter som stämmer överens med ens egen hypotes eller tvärtom negligerar de resultat som motsäger hypoteserna. Under hela processen återkommer jag ständigt till matrisen och materialet. Vad som kan påverka mina val, behov och intressen är, enligt Karl Popper, den dominerande forskartraditionen eller samhällsstrukturen.²⁰³ Denna yttre kontroll av forskarvärlden balanserar upp pålitligheten i denna studies slutsatser och påståenden.

Provets konstruktion

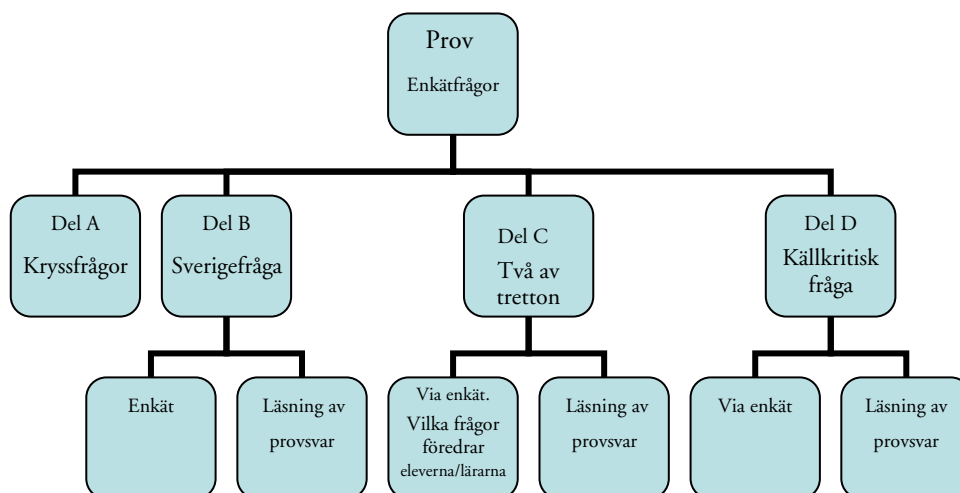
Provet är uppdelat i fyra delar vilka presenteras på nästa sida. Det sker kortfattat och utan fördjupad teoretisk metodologisk diskussion.

²⁰¹ Se avsnittet "Historiemedvetandet via berättelse" s. 28-33.

²⁰² Se Nordgren 2006, s. 41 och Ammert, 2008, s. 15.

²⁰³ Karl R. Popper 1997, s. 224.

Figur 13 Historielärarnas prov 2010



Del A, den första delen, är en kryssdel, som ska uppfattas som inledning. Eleven skall besvara tio av tjugo frågor.²⁰⁴ Multiple choice-frågor är i USA kritiserade från historiedidaktiskt håll. En stor fördel med denna typ av fråga är dock att den har hög reliabilitet.

Del B, den andra delen, med frågor om Sverige besvaras i essäform. Eleven skall välja en av två frågor. Dessa frågor, som kommer att beskrivas mer ingående längre fram, har sin teoretiska grund i begreppet historiemedvetande.

Del C, den tredje delen, utgörs av tretton frågor där eleven låter välja två. Här är flertalet frågor hämtade från de finska realproven i historia, men mer eller mindre omformulerade. Flertalet är av mer genetisk karaktär till exempel fråga ett och fyra.²⁰⁵ Andra frågor, likt provfråga två, har ett mer genealogiskt perspektiv.²⁰⁶ Efter ämnesplansförslaget hösten 2009 till Gy 2011, där begreppet historiebruk nämndes, konstruerade jag även två frågor

²⁰⁴ Kryssdelen i provet är konstruerad av Karl Andersson, Vipeholmsskolan i Lund.

²⁰⁵ Genetisk och genealogisk i Karlssons lydelse. Se bilagan.

²⁰⁶ Genetisk och genealogisk i Karlssons lydelse. Se bilagan.

kring detta begrepp – fråga sex och elva. Denna del redovisas i bilagan. Dessa elevsvar diskuteras delvis i resultatredovisningen.

Del D, den sista delen, är en källkritisk del vilken är inspirerad av de två brittiska historiedidaktiker, Peter Lee och Denis Shemilt, som presenterades i teoridelen. När del D konstruerades försökte jag att luta mig mot Lees progressionstankar för att nå ett historiemedvetande. Källkritiken är en viktig komponent för att utveckla ett historiemedvetande, enligt Henrik Skovgaard Nielsen. Detta uttrycker även ämnesplanen Gy11.²⁰⁷ I denna studie ligger fokus på del B, och viss hänvisning till del C görs.

I den amerikanska historiedidaktiska debatten och i den pedagogiska bedömningsdebatten ställs ofta flervalsfrågor mot problembaserad bedömning. Ett essäsvaret som är ämnesutvecklande, men som rättas subjektivt kan skapa problem med likvärdig bedömning. Bedömningsexperten Caroline Gibbs anser att problembaserade essäfrågor vid bedömning har sin styrka i djup. En trend generellt i väst från 1990-talet och framåt har varit att validiteten har fått företräde framför reliabiliteten vad gäller nationella prov.²⁰⁸ En lösning som förespråkas i den pedagogiska bedömningsvärlden är att konstruera prov med olika delar och att i någon del använda sig av flervalsfrågor. I den amerikanska historiedidaktiska debatten framhålls *New York State Regent Exam in Global History* som ett exempel på ett bättre prov. Historielärarnas prov påminner i sin struktur om detta prov. Provet är uppdelat i fyra områden: en essädel, en del med multiple choice och två dokumentbaserade delar med frågor.²⁰⁹ En annan likhet med Historielärarnas prov är att provkonstruktionsgruppen består av lärare.

Statens Skolinspektions förslag för att öka reliabiliteten är att förenkla syftesbeskrivningen, skapa tydligare bedömningsmallar och ett rättningsförfarande där elevens identitet inte är känd av den som rättar

²⁰⁷ Henrik Skovgaard Nielsen 2006, s. 28-33. www.skolverket.se. Se även s. 25 i denna studie. Hans Olofsson för en intressant diskussion där han diskuterar en syntes mellan den tyska traditionen och den anglosaxiska traditionen. Hans Olofsson 2011, s. 35ff.

²⁰⁸ Caroline Gibbs 1994, s. 18-30.

²⁰⁹ Exempel på ett prov från 2012-01-27:
<http://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/112/glhg12012-examw.pdf> (Hämtad: 2012-05-20).

proven, jämte en förenklad provkonstruktion och att proven genomförs elektroniskt.²¹⁰ Syftesbeskrivningarna eller kursplanerna är något som är svårt för lärare och provkonstruktörer att påverka. Arbetet ligger i att konstruera frågor som stämmer överens med ämnesplanerna.²¹¹

Enkäterna

Det existerar även en kvantitativ linje i denna studie bestående av tre enkäter, två till de provskrivande eleverna och en till lärarna. En del enkätfrågor är dessutom öppna och tolkas kvalitativt.

Enkäterna gavs i tre former; en del skulle kunna behandlas med anonymitet, en del skulle kopplas till elevernas provsvar och resultat och ytterligare en tredje del riktade sig till de undervisande lärarna i klasserna som deltagit i provet. En del enkätfrågor var öppna och kom endast delvis att behandlas i termer av kvantitet. Anledningen till att jag väljer enkäter är att de gör det möjligt att ställa samma frågor till ett stort antal individer, här vid ett tillfälle då de just skrivit ett tungt prov i historia och tvingats aktivera flera av de kompetenser som mina frågeställningar riktar sig mot. Det är sällan som tusentals elever tillfrågas och tillåts kommunicera om historieämnet.

Elevernas enkät delades upp i två delar: en del som satt inhäftad i provet och en del som var separat. Dessa enkäter besvarades under provtillfället. Den separata delen har några frågor som kan uppfattas som känsliga för eleverna och av etiska skäl har denna del gjorts anonym. I elevenkäten ställer jag direkta frågor om de olika delarna av provet. Jag frågar också om vilka provfrågor de valt att besvara. Här kan jag se om eleverna väljer de mer genetiska frågorna eller om de väljer de mer genealogiska i del C. Jag kan även se vilket stoff de föredrar. Stämmer

²¹⁰ Kontrollrättning 2009/2010
<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn/Central-rattning-av-nationella-prov/Kontrollrattning-20092010/> (Hämtad: 2010-06-07).

²¹¹ Historielärares prov hade kanske inga större problem med validiteten mot kursplanerna, men desto större problem med reliabiliteten. Ett försök att lösa detta var att den lärare som rättade inte var den som undervisade, vilket också skedde på flera av de skolor som deltog i studien.

elevernas val med lärarnas val/inställning? Förutom bedömningen av elevernas resultat ger historieprov en feedback till läraren på undervisningen. Ett prov med en buffé av frågor, som fallet är i Historielärarnas prov, har fördelen att man kan studera och tolka olika val som eleverna gör. Det går exempelvis att se vilka frågor manliga respektive kvinnliga elever väljer i denna provform.

Provdeltagande lärare fick också besvara en enkät. Lärarna uppmanas bland annat att formulera en fråga som de tycker att de saknar. Utifrån formuleringarna går det att spåra om något i stoffet saknas eller prova hypotesen att lärarna föredrar genetiska framför genealogiska infallsvinklar. Lärarna får även värdera och utvärdera provet. Det handlar om frågornas relevans och om provsvaren kommer att påverka deras betygsättning av eleverna i positiv eller negativ riktning. En styrka i förfarandet utgörs av tidigare erfarenheterna av gemensamma prov och enkäter kring proven. En sådan mindre undersökning har jag genomfört vid två tidigare provskrivningstillfällen, 2005 och 2006. Vissa av de frågor som användes då, har upprepats i min nuvarande undersökning.

En mängd information kunde utläsas och tolkas utifrån enkätsvaren. Det är en informationsrikedom som i det närmaste motsvarar en organisk process, där det blir en viktig uppgift att välja vad som har störst relevans för min aktuella forskningsansats. Under forskningsprocessen fick enkäterna som konstruerades en mindre viktig roll. Lärarenkäten och enkäten som eleverna besvarade anonymt får sparas till andra skrifter. Enkäten som låg i provet används begränsat i denna studie. I avsnittet om flickors och pojkars olika uttryck använd denna enkät.

Genomförandets tre faser

Den kvantitativa processen består, enligt Jan Hartman, av tre faser; planerings- insamlings- och analysfasen.²¹² Detta går även att applicera på denna studies kvalitativa ansatser.

I planeringsfasen sovrades de enkätfrågor ut som jag tror bäst uppfyller mina syften och här är en del av mina frågor inspirerade av Rosenzweigs och

²¹² Jan Hartman 2004, s. 207.

Thekens studier. Deras studie visar att historia betyder mycket för den amerikanska befolkningen och att det existerar ett stort historieintresse i Förenta staterna. Dock går den historia som lärs ut i skolan inte att identifiera sig med. Släkthistorierna i fotoalbumen anses vara viktigare för identiteten.²¹³

Jag har även inspirerats av Skolverkets enkätfrågor, vilka använts vid nationella prov. I dessa val är det till sist kvalitativa överväganden som styr mitt val av enkätfrågor.²¹⁴

Vad gäller provfrågorna omformulerades dessa under forskningsprocessen. Några provfrågor ströks också under möten med lärarkollegor i den provkonstruktionsgrupp som träffades regelbundet. Ett skäl till omformuleringar eller att frågor ströks var att språket betraktades som svårt för många elever. En mall för rättning och bedömning av provsvaren konstruerades också i denna lärargrupp, med kriterier för vad provsvaren skulle innehålla på de olika betygsnivåerna. För de frågor som hämtats från Finland, inspirerades gruppen av de finska bedömningskriterierna. Provens bedömningskriterier ligger utanför det som studiens matris behandlar och är avsedda att användas av lärarna i deras bedömning.²¹⁵

I tre klasser på två skolor som inte skulle delta i provet prövades olika provfrågor och eleverna fick utvärdera dessa. Deras provsvar kategoriserades efter matrisen och efter genomläsningarna förändrades matrisuppbyggnaden där den tredje delen av matrisen, relationen till historia och identitet, gjordes mer distinkt.

Insamlingsfasen är bara delvis intressant för forskningen. På ett personligt plan är den tidvis frustrerande. För att genomföra undersökningen informerade jag under hösten 2009 och våren 2010 om Historielärarnas prov till skolor genom att e-post och cirka 200 brev. För att sprida information om provet norr om Skåne företogs en resa till Stockholm där provet presenterades vid möte anordnat av Historielärarnas förenings Stockholmskrets. I april 2010 var antalet skolor som anmälts att delta 21

²¹³ Roy Rosenzweig & David Thekens studie 1998. Åtta enkätfrågor är konstruerade av Bo Persson 2011. Bo Persson 2011, s. 137ff.

²¹⁴ Jan Hartman 2004, s. 209.

²¹⁵ Se bilagan.

stycken. När provet väl skulle genomföras i maj månad försvann flera, vilket diskuteras i avsnittet om bortfall. Det slutade med 14 deltagande skolor.

För att kommunicera med lärarna konstruerades en hemsida med tips och material för lärare och elever.²¹⁶ En person på varje deltagande skola utsågs som huvudansvarig och fick provet utskickat för att därefter kopiera upp det till sina kollegor. Därefter samlades proven och enkäterna in och skickades till mig.

Analysfasen, den sista fasen, genomfördes så att elevernas prov nummerades. Uppgifter kring eleven så som skola, kön, program, vilka frågor de valde i de olika provdelarna, vilka betyg och poäng eleverna fick och enkätsvaren från enkäten som ingick i provet, matades in i ett statistikprogram SPSS. Efter flera genomläsningar, när matrisen användes matades även uppgifter in om vilken kategori elevens svar befann sig i.

Forskningsetik

För humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen har Vetenskapsrådet utformat fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa krav benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.²¹⁷ Dessa krav har jag förhållit mig till på följande sätt. Informationskravet innebär att få ett samtycke av deltagarna i undersökningen. De som var av forskningen berörda, så som deltagarna i konstruktionsgruppen, historielärare som deltog i provet och framför allt provskrivande elever informerades därför i förväg. Vid provtillfället informerades eleverna ytterligare en gång med en kort beskrivning av forskningssyftet. Samtyckeskravet handlar om att deltagarna i studien inte behöver delta och att de kan avbryta sin medverkan i studien. Eleverna kunde själva bestämma över sin forskningsmedverkan och gjorde det med en underskrift. Lärarna som deltog i enkäten gjorde det också frivilligt. Konfidentialitetskravet handlar bland annat om sekretess. Alla skolor, prov och enkätsvar är anonymiserade i avhandlingen. Lärarenkäten och en del av elevenkäten behandlas av etiska skäl med sådan anonymitet att det inte går

²¹⁶ Historielärarnas prov. www.historieprov.se

²¹⁷ Vetenskapsrådet 2002. www.vr.se

att härleda till deltagaren. Anledningen var att den anonyma elevdelen hade några frågor som kunde uppfattas som känsliga för eleverna.²¹⁸ Proven och enkäterna förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Nyttjandekravet handlar om hur materialet kommer att användas. De insamlade proven och enkäterna får endast användas för forskningsändamål.²¹⁹

Undersökningspopulation och bortfallsanalys

Ett stort antal elever deltog i provet, 1156. Av dessa var 588 flickor, 548 pojkar och 20 hade inte angett könstillhörighet. Av de 1156 var det 174, vilket motsvarar 15 procent, som inte skrev under ett medgivande för att använda deras prov för studien. Flera av dessa deltog dock i enkäten och jag tolkar det som att de ville delta men glömde skriva under. I frågan om de som inte skrev under för medgivande matades endast program, kön och skola in i databasen. Vare sig deras provsvar eller eventuella ifyllda enkätsvar analyserades.

Det var 982 elever som gav sitt medgivande varav 512 flickor och 468 pojkar.²²⁰ Den geografiska spridningen sträckte sig från Gävle i norr till Trelleborg i söder. Gymnasieskolor belägna i landsbygd och i storstäder var representerade och kommunala skolor och friskolor deltog.

Tabell 1. Skolor med antal elever som deltog i studien. Antal elever och andel av studien i procent. Skola fem och fjorton är friskolor.

Skola	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	14	17	20	21
Antal	130	1	108	119	52	24	293	96	11	15	39	45	20	29
Andel %	13	-	11	12	5	2,5	30	10	1	1,5	4	4,5	2	3

²¹⁸ Ett exempel på en sådan enkätfråga är följande: "I vilken utsträckning speglar provet den undervisning du har fått under läsåret?"

²¹⁹ Vetenskapsrådet, 2002. www.vr.se

²²⁰ Två av de som gav sitt medgivande angav ingen könstillhörighet.

Skolorna är anonymiserade med anledning av att det under arbetets gång framgick att elevernas svar i de olika skolorna skilde sig åt och denna åtskillnad diskuteras i denna avhandling. Från skola två deltog en klass varav endast en elev gav sitt medgivande till att delta i studien. Skola nio var den skola som bidrog med 30 procent av elevsvaren till studien.

Tabell 2. Programtillhörighet för deltagande elever. Antal elever och elever i procent redovisas.

Program	Sp	Nv	Special	Bf	Te	Op	Övriga
Antal	539	233	124	34	24	17	11
Andel %	55	24	13	3,5	2,5	2	1

En stor majoritet av eleverna som deltog i studien gick samhällsprogrammet eller naturvetenskapliga programmet. De som benämns "special" är specialutformade program vilka är snarlika samhällsprogrammet eller det naturvetenskapliga programmet. Barn och fritidsprogrammet, Teknik- och omvårdnadsprogrammet är ytterligare andra som fick en egen kategori. Bland de övriga tillhör de flesta eleverna Handelsprogrammet.

Bortfall

En mängd historielärare informerades om provet vilket beskrevs tidigare. Flera historielärare tog kontakt med mig och ville förklara varför de inte ville delta. De skäl de angav var att de tyckte att de äldre versionerna av Historielärarnas prov inte avspeglade kursmålen, att det var en stressig tid i maj när alla kurser skall avslutas men också skäl som att fokus hos skollärdningen var riktad mot andra mål än ämnesfördjupande projekt eller att skolan befann sig utan fungerande ledningsorganisation. När provet väl skulle genomföras i maj månad hoppade sju skolor av och antalet stannade vid 14 skolor. De lärare som drog tillbaka sin anmälan de sista veckorna hade en sak gemensamt, att de som enskilda lärare ville pröva provet med en klass eller två klasser på skolan. Lärarna uppgav som anledning till avhopp att de upplevde maj månad som en hektisk tid.

Tabell 3. Skolor med antal elever som inte ville delta i studien. Andel 1 är elever i procent i förhållande till hela studien. Andel 2 är andel elever på en skola som inte vill delta i studien. Skola 11,12 och 14 hade inget bortfall.

Skola	1	2	3	4	5	8	9	10	17	20	21
Antal	41	27	39	6	8	2	5	18	13	8	7
Andel 1 %	23,5	15,5	22,5	3,5	4,5	1	3	10	7,5	4,5	4
Andel 2 %	24	96	26,5	5	13	7	1	16	22	28	19

I tabellen går det att utläsa att några skolor inte hade något bortfall. Dessa skolor utan bortfall hade det gemensamt att det var endast en lärare som deltog i studien. I skola 2 var det också en lärare och en klass som deltog, men här är resultatet det motsatta. Endast en elev deltar. Anledningen till dessa siffror utan bortfall eller mycket högt bortfall kanske kan vara lärarens inflytande. De övriga skolorna med hög andel elever som inte deltog som till exempel skola 1, 3, 17 och 21 har gemensamt att dessa skolor har högre andel elever som går praktiska program eller det naturvetenskapliga programmet.

Tabell 4. Programtillhörighet för elever som inte deltog i studien. Antal elever redovisas. Andel 1 är elever i procent i förhållandet till hela studien. Andel 2 är andel elever på ett program som inte vill delta i studien.

Program	Sp	Nv	Special	Bf	Te	Op	Övriga
Antal	86	50	14	7	4	1	12
Andel 1 %	49,5	29	8	4	2	0,5	7
Andel 2 %	14	17,5	10	17	14	0,5	52

Eleverna på Samhällsprogrammet och de specialinriktade programmen framstår som mest positivt inställda till att delta i undersökningen.

Naturvetenskapliga programmen, Barn- och Fritidsprogrammet och de övriga programmen hade de elever som var mest tveksamma till att delta.

Av de 982 elever som gav sitt medgivande var 52 procent flickor och 48 procent pojkar. I bortfallet var det 83 flickor, vilket motsvarar 51 procent och 80 pojkar, vilket är 49 procent. Elva elever i bortfallet angav ingen könstillhörighet. Det går alltså inte att se någon skillnad mellan flickor och pojkar vad gäller bortfall.

Vad gäller insamlingen av enkäterna, kan man notera att vissa lärare missförstått avsikten och även tagit ut den enkät del som inte var avsedd att vara anonym och på så sätt försökt anonymisera även dessa svar. Med viss möda och detektivarbete har dessa enkäter återställts till sina prov. Vid en annan skola har man helt valt att plocka bort den del som var avsedd att vara anonym. Detta skulle kunna röra sig om avtrycket som en forskningsansats gör i lärarens vardag. Det uppfattas möjligen som så laddat att han eller hon försöker skapa mer anonymitet än vad som är nödvändigt. Ytterligare andra lärare har gjort precis tvärtom och avanonymiserat enkäterna som skulle vara anonyma genom att lägga dem inuti elevernas provsvar. Här kan man tolka det som en övernitisk ansträngning att vara forskaren tillags.

Ett viktigt syfte med denna studie är att använda, men också att pröva, matrisen. Ett underlag på 982 stycken medgivande elever är tillräckligt studiematerial, faktiskt långt över min förväntan då arbetet påbörjades.²²¹

Medbedömning och reliabilitet

Det existerar alltid en osäkerhet vid en kategorisering om ens intrabedömarreliabilitet, det vill säga om jag som forskare kategoriserade på samma sätt vid olika tillfällen. Denna problematik behandlades genom den metod som valdes, att med flera hermeneutiska genomläsningar göra det möjligt att se eventuella förändringar i kategorisering.

²²¹ I Alvén's studie deltog 245 elever. Fredrik Alvén 2011, s. 185. I Clavier's studie var 14 elevsvar i centrum. Arndt Clavier 2011, s. 122. I Magull's undersökning deltog 44 realskolelever och 43 gymnasieelever. Pandel refererar till Gabriele Magull's undersökning. Pandel 2002, s. 47.

Det finns en annan problematik och det är interbedömarreliabiliteten. Det sistnämnda gäller om en annan bedömare gör en samstämmig kategorisering.²²² En medbedömare med mer än tjugo års lärarefarenhet och forskarutbildning med en historiedidaktisk inriktning utsågs. Medbedömaren valde godtyckligt ut 100 prov som kategoriserades utifrån matrisen.²²³ Av dessa 100 elever gick 27 elever på skola 1, 53 elever på skola 5 och 20 elever på skola 20. Andelen flickor som valdes ut av medbedömaren var 39 procent och 61 procent var pojkar. I jämförelse med hela studien är detta således inte ett könsmässigt representativt urval.²²⁴ Dessa skillnader bör inte påverka kontrollen av medbedömarens och min samstämmighet.

Medbedömaren kategoriserade elevsvaren i sex kategorier; traditionell, exemplarisk, kritisk, genetisk, zappande och osäker. Zappande var de svar som inte gick att kategorisera. Osäker var de provsvar som uttrycker olika röster där den dominerade tonen är svårfunnen. Av de 100 prov som medbedömaren valde besvarade två elever inte frågan. I nitton prov av de 98 prov hade jag och medbedömaren olika bedömningar. Detta betyder att i 80,5 procent av bedömningarna var det en samstämmighet.²²⁵

En slutsats är att det är en god överensstämmelse mellan min och medbedömarens kategoriseringar efter matrisen. Den stora skillnaden mellan medbedömaren och min kategorisering var att medbedömaren

²²² David Rosenlund för en diskussion kring intrabedömarreliabilitet och interbedömarreliabiliteten. David Rosenlund 2011, sid. 65.

²²³ Medbedömaren valde ut nummer 700-799. Alvéns lät i sin provstudie dataprogrammet SPSS slumpmässigt välja ut tio procent av sina 245 prov för medbedömning. Fredrik Alvéns 2011, sid. 64, 74. Rosenlund lottade ut tio procent av sitt material. Hans undersökning bestod i att 23 lärare skickade in sina prov och skriftliga instruktioner vilket sammantaget blev 123. Antalet frågor och uppgifter var 981. David Rosenlund 2011, s. 62, 66. Det stora antalet i denna studie borde ge en rimlig interbedömarreliabilitet.

²²⁴ Av deltagarna i studien var 52 procent flickor och 48 procent pojkar.

²²⁵ I David Rosenslunds studie kategoriserade medbedömaren två gånger. Vid första kategoriseringen var det 83 procent samstämmighet. Samma medbedömare kategoriserade två veckor senare och då hade samstämmigheten ökat till 93 procent. David Rosenlund 2011, s. 66-67.

kategoriserade fler som osäkra eller zappande.²²⁶ Detta tolkar jag som att matrisen fungerar för att kategorisera men att andra kan göra andra bedömningar och kategorisera fler som osäkra eller zappande.

²²⁶ En annan intressant iakttagelse, vilket inte har med reliabiliteten att göra, var att medbedömaren efter genomläsningar kategoriserade elevsvaren som mer eller mindre tydligt i varje kategori.

Del IV Elevernas berättelser

Två provfrågor

I denna del av studien presenteras två provfrågor. Deras syfte är att aktivera historiemedvetanden ur kollektiva minnen.²²⁷ Nästan tusen elever gav mig klartecken att läsa deras provsvar. Dessa har jag kategoriserat efter matrisen. Förutom presentationen och användningen av kategorierna diskuterar jag också löpande eventuella problem med denna matris.

Att aktivera minnen som är skapade i nuet

De två frågor som jag tar upp i detta kapitel berör det som kallas för det kollektiva minnet. Motsatsen skulle vara kollektiv glömska, vilket också existerar.²²⁸ Tidvis utgår vi från att ”vi” alla minns samma saker i en gemenskap och den kommersiella sektorn anspelar ofta på detta minne.²²⁹ Exempel på detta är julklappspapperets motiv med dess snötäckta landskap och en gråklädd tomte med lykta som pulsar fram mot en röd stuga med vita knutar. Maurice Halbwachs anser att minnet alltid är av kollektiv natur och enligt honom förekommer det en skillnad mellan kollektivt minne och

²²⁷ Se avsnittet om svarskonstruktion och om genetisk och genealogisk historia.

²²⁸ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 70-73. Jämför Karlssons analys av icke-bruk. Klas-Göran Karlsson 1999, s. 57. Flera av Karlssons tankar berör den franske sociologen Maurice Halbwachs texter, men även historikerns Pierre Noras. Jämför Paul Ricœur 2005, s. 606ff.

²²⁹ Klas-Göran Karlsson lanserar en typologi över bruket av historia. Karlssons typologi illustrerar olika sätt att bruka historien, med olika behov och intressen. Det finns vetenskapliga, existentiella, ideologiska, politiska och kommersiella bruk av historia, men även ett icke bruk av historia. Jämför Karlssons typologi om bruk (1999) s. 57. Karlsson 2009 s. 59. Karlsson för in det kommersiella bruket i sin typologi.

historiskt minne.²³⁰ Karlsson påpekar att i det kollektiva minnet finns det inga referenslistor eller noter.²³¹ En tydlig skiljelinje går, enligt Halbwachs, mellan en skriftlig historia och en levande historia. Den levande flödar av tankar och finns vid liv så länge gruppen traderar och upprepar minnet. Det skriftliga minnet kan finnas i till exempel läroböcker med berättelser som är utvalda för att hålla minnet vid liv.²³² Denna uppdelning påminner till en del om en uppdelning mellan genealogisk och genetisk historia där levande historia är genealogisk.²³³ En liknande uppdelning gör Ricœur mellan hågkomst och erinran. En hågkomst ger snabb vägledning i nuet efter en plötslig affekt.²³⁴ Den kan till exempel aktiveras av en lukt eller ett fotografi. Vi minns barndomens soliga somrar och återupplivar känslor efter ett glas saft. I en erinran söker vi aktivt efter minnet.²³⁵ Detta kan till exempel ske genom att ens farmor får frågan om barndomens soliga somrar, eller att man går till ett tidningsarkiv för att granska om det verkligen var soliga dagar. I denna värld, i mellanrummet mellan den skriftliga och den levande världen eller mellan hågkomst och erinran, försöker jag ställa mina frågor. Rösen diskuterar skillnaden mellan begreppen hågkomst och historisk erinran där han anser att hågkomsten tolkar den nuvarande livssituationen. Med ett framtidsperspektiv övergår hågkomsten till historisk erinran.²³⁶ Erinran är en

²³⁰ Halbwachs uppdelning har kritiserats. En kritik är att uppdelningen företräder en föråldrad syn med ämnet historia som objektiv. Ulf Zander 1997, s. 88. Paul Ricœur är inte övertygad om att minnet är enbart kollektivt och han nyanserar Halbwachs uppdelning. Ricœur för en diskussion om spelet mellan det individuella och det kollektiva och att det också finns ett mellanliggande referensplan mellan dessa. Detta är en ny kategori, de närstående, till exempel familj. Död och födsel är av yttersta betydelse för de närstående men ur det kollektiva skriftliga minnet enbart en folkbokföringsaspekt. Paul Ricœur 2005, s. 169-178.

²³¹ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 71.

²³² Maurice Halbwachs 1992, s. 51.

²³³ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 65-66. Se även i teoridelen om genetisk och genealogisk historia.

²³⁴ Paul Ricœur 2005, s. 52, 64.

²³⁵ Paul Ricœur 2005, s. 65-66.

²³⁶ Jörn Rösen 2004a, s. 154. I teoridelen påpekades att ett historiemedvetande är en medlande känsla som även öppnar upp för framtiden. Minne är mer en känsla och historiemedvetande är mer en mental tankeprocess. Jörn Rösen 2007a, s. 171-172.

central operation för historiemedvetande. Denna erinran kan uttryckas i berättelser.²³⁷ En berättelse kan utgå från en minnesgemenskap, till exempel nation, vilket provets frågor har som utgångspunkt.²³⁸

Frågorna behandlar ett geografiskt minnesrum, Sverige. Utgångspunkten för frågekonstruktionen är att det förekommer en bild av Sverige som ett demokratiskt, jämställt land i en framgångssaga och med en berättelse om välfärdsstatens utveckling. I den europeiska undersökningen Youth and History framgick det att elever i Norden, i synnerhet Sverige, i jämförelse med andra länder i Europa har en ljus och positiv historisk bild, med föreställningar om fred och välstånd i det egna landet.²³⁹ Det finns även ett samband mellan den ljusa nordiska historiebilden och en stark tilltro till framtiden.²⁴⁰

Max Liljefors och Ulf Zander diskuterar Thomas Mores fantasi om det perfekta samhället Utopia och Sverige.²⁴¹ Det existerar i landet en projektion av Sverige som en ö i Europas utkant där världskrigens vansinne var europeiskt, inte svenskt.²⁴² Zander skriver om en uppdelning i positiv och negativ identitet, där vi erkänner den andres identitet, men vi utgår från att vår egen är den bästa. Ett idealiserat "vi" med demokrati, fred, välstånd och jämlikhet och "de andra" för det omoderna, med krig och elände.²⁴³ Sverige som stod utanför andra världskriget får en position som "bystander".²⁴⁴ Detta utanförskap skapar en bild av en särväg.²⁴⁵ Provfrågorna

²³⁷ Jörn Rüsen 2004a, s. 156.

²³⁸ Jörn Rüsen 2004a, s. 212-214. Rüsen problematiserar begreppet minnesgemenskap och ser risker med att det förflutna och framtiden förlorar tyngd till förmån för nutidens projektioner vilkas syfte enbart är bekräftelse. Jörn Rüsen 2004a, s. 214.

²³⁹ Christer Karlegård 1999, s. 99.

²⁴⁰ Sirkka Ahonen 1999, s. 30.

²⁴¹ Max Liljefors och Ulf Zander 2003, s. 209.

²⁴² Max Liljefors och Ulf Zander 2003, s. 211, 215. Samma författare diskuterar om "världen utanför" där bilder från koncentrationslägren ger sken av att Sverige värnar om de nödställda. s. 220.

²⁴³ Ulf Zander 1997, s. 102. Jämför med Thomas Hylland Eriksens stereotyper vilka görs av andra och är i kontrast med den egna självbilden. Thomas Hylland Eriksens 2002 s. 23-25.

²⁴⁴ Ulf Zander 2001, s. 447.

utgår från att denna sÄrvÄg kan bestÅ av en kollektiv inre fÖrestÄllning om att "vi" har en objektiv bild av historien och att Sveriges vÄgval har bestÅtt av kloka val.²⁴⁶ De tvÅ moraliska begreppsfrÅgor som behandlas berÖr detta "vi". Detta "vi", med en inre bild som stÅr fÖr det demokratiska och det jÄmstÄllda Sverige, skall frÅgorna utmana.

FrÅgorna som Är konstruerade fÖr att aktivera ett historiemedvetande hos eleverna tar avstamp i moraliska resonemang kring begreppen demokrati och jÄmstÄlldhet. RÅsen nÄmner att ett exempel pÅ moralisk argumentering Är relationen mellan kÖnen. Han nÄmner Även tanken om de mÄnskliga rÄttigheterna.²⁴⁷ ProvfrÅgorna har ocksÅ det gemensamt att de befinner sig i ett flÖde av tid och fÖrÄndring, men Även bÄr en prÄgel av kontinuitet. Kontinuiteten bestÅr i att frÅgor om demokrati och jÄmstÄlldhet Återkommer genom historien. Moraliska frÅgor kan, enligt Niklas Ammert, Överbrygga avstÅnden i tid nÄr begrepp som jÄmstÄlldhet eller demokrati jÄmfÖrs Över tidsdimensionerna.²⁴⁸

I nÄsta avsnitt presenteras fÖrst frÅgorna om demokrati och jÄmstÄlldhet mer ingÅende var fÖr sig, dÄrefter presenteras och diskuteras svaren med fokus pÅ olika uttryck fÖr historiemedvetande. Eftersom fokus ligger pÅ historiemedvetande, behandlas svaren pÅ de bÅda frÅgorna gemensamt. LÄngre fram i texten lyfts skillnader i svarsstil fram, bland annat med kÖnsskillnader som kommit fram utifrÅn de olika frÅgorna.

²⁴⁵ Ulf Zander 2001, s. 471.

²⁴⁶ I Sydsvenskan uttalar sig den svenske EU-parlamentarikern Hadar Cars om ett projekt att ta fram en gemensam historiebok fÖr EU. Cars menar att Sverige har nÅgorlunda objektiva historieböcker men i andra EU-lÄnder Är det illa stÄllt. Olle LÖnnaeus, Sydsvenska Dagbladet, 1997-02-01.

²⁴⁷ JÖrn RÅsen 2005a, s. 24 ff. RÅsen utvecklar diskussionen i Klaus Fröhlich och JÖrn RÅsen 1990, s. 27.

²⁴⁸ Niklas Ammert 2008, s. 215.

Frågan om jämställdhet

I del B i provet kunde eleverna välja mellan två frågor. Den första frågan gäller jämställdhet.

Studera citatet!

”Medelålders kvinnor, som tagit sig in på nya arbetsområden och som själva varit med om kampen mot tidigare hinder och fördomar, kan mer än dagens ungdomar uppskatta kvinnorörelsens stora insatser. Unga kvinnor idag kan ju komma fram på redan uppkörda vägar. Det finns vanligen inga andra hinder för deras framgångar än deras brist på begåvning, drivkraft och pengar.”

(Nekrolog över Rosalie Olivecrona i kvinnotidskriften *Dagny* 1898, häfte 11, på moderniserad svenska.)

Global Gender Gap Report heter en undersökning som varje år rangordnar världens länder efter hur jämställda män och kvinnor är. Det mest jämställda landet i världen var 2006 Sverige.

Det övre citatet är skrivet 1898 och enligt det citatet hade Sverige då kommit långt på vägen mot ett jämställt samhälle. Enligt Global Gender Gap Report 2006 skulle man kunna säga samma sak om dagens Sverige

A) Berätta om vad som har hänt i Sverige under 1900-talet gällande kvinnornas möjligheter i det svenska samhället? Vilka hinder fanns det under 1900-talet och finns det några idag? (4p)

B) År 2060, det vill säga om 50 år, är du strax över 65 och nybliven pensionär. Berätta om hur du tror att du och dina jämnåriga då kommer att betrakta uttalandet år 2006 från Global Gender Gap Report om Sverige som världens mest jämställda land? (2p)

Utgångspunkten för denna fråga är att det i Sverige finns en berättelse om landet som ett av de mest jämställda länderna i världen. Denna syn bekräftas

med ett citat från Global Gender Gap Report som skriver att Sverige är det mest jämställda landet år 2006.

Frågan inleds med ett citat från 1898.²⁴⁹ Tanken med citatet är att ny information, i form av ett uttalande om att kvinnokampen är över redan 1898, sätter igång ett tänkande kring jämställdheten i dagens Sverige och om framtiden. Citatet eller texten är i denna fråga en förutsättning för mötet med eleven och för att historiemedvetandet ska aktiveras.²⁵⁰

Förutom tempusformerna är tanken att eleven kan ha möjlighet att se en kontinuitet, men även en förändring. Bedömningen sker utifrån att eleven kan se skillnaden och förändringen mellan då och nu och kan använda sina kunskaper. Eleven ges också möjlighet att uppfatta en kontinuitet, genom att diskutera att jämställdhetsfrågor består. En förhoppning är att eleven diskuterar att framtida generationer år 2060 kanske uppfattar Sverige som ett ojämlikt land år 2006, precis som vi gör när vi idag läser citatet från 1898. Eleven måste bearbeta det förflutna, men måste även reflektera över ”den andre” i form av att denne befinner sig i en annan tid. Här kan eleven även reflektera över sig själv i framtiden, i en tid som är utanför den egna livserfarenheten, för att tolka dagens jämställdhet.²⁵¹ Eleven är dessutom bekant med historiska termer och begrepp. Frågan är emellertid uppdelad i två delfrågor vilket kan störa elevens berättarflöde, till exempel kan det ur elevens synpunkt vara frestande att leverera ett svar i korta och koncisa meningar vid en uppdelad frågekonstruktion. Dessa svar kan då vara svårare att kategorisera. För att förtydliga ges här fyra typer av svar.

²⁴⁹ Originaltexten är en nekrolog över Rosalie Olivecrona i kvinnotidskriften Dagny 1898, häfte 11. ”Nutidens medelålders kvinnor, som först beträdd de nya banorna och som delvis varit med om kampen mot hinder och fördomar, de kunna lättare uppskatta banbrytarnas storverk än de unga, som äro lyckliga nog att få vandra fram på banade stigar, där vanligen inga andra hinder möta än de, som brist på själsgåfvor, krafter eller kontanter lägga i de unga kvinnornas väg.”

http://www.ub.gu.se/kvinn/digtid/03/1898/dagny1898_11.pdf 2010-06-01

²⁵⁰ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 34-35.

²⁵¹ Jörn Rüsen anser att erkännandet av en ”annanhet” är central i moralisk värdering. I detta fall blir den andre att betrakta nuet ur framtidens perspektiv. Jörn Rüsen 2005a, s. 34.

I den traditionella kategorin kan elever uttrycka, på ett oreflekterat sätt, en bild av Sverige som ett jämställt land sedan urminnes tider.

Traditionellt typsvar:

Sverige har alltid agerat för jämställdhet. Kvinnorna har alltid betraktats med stor respekt i Sverige ända sedan vikingatiden.

I den exemplariska kategorin kan exempel ges på att Sverige är ett jämställt land.

Exemplariskt typsvar:

Att Sverige är det mest jämställda land 2006 är inte förvånande. Efter fler års kamp av till exempel kvinnorrättskämparna Sophie Adlersparres och Fredrika Bremer kom den stora förändringen när kvinnlig rösträtt infördes 1921. Sedan dess har Sverige utvecklats med t.ex. den offentliga sektorns uppbyggnad som öppnade upp för arbetstillfällen i kombinationen med utökad barnomsorg.

I den kritiska kategorin kan elever förneka att Sverige är ett jämställt land. Detta kan göras med motberättelser, eller genom ett avståndstagande från historia.

Kritiskt typsvar:

Skulle Sverige vara jämställt? Kvinnor blir allt mer objektifierade i media och något reellt inflytande har kvinnorna aldrig haft i Sverige. Hur många kvinnor sitter i företagsledningar? Hur många kvinnor hittar vi i läroboken i historia?"

I den genetiska kategorin diskuteras och reflekteras det ur alla tre tidsperspektiv och i typsvaret ses vår tid utifrån framtiden. I dessa svar uttrycker eleverna en tidsmässig förändring av människor och värderingars innehåll.

Genetiskt typsvar:

År 2060 tror jag uttalandet om att Sverige var världens mest jämställda land 2006 skulle uppfattas som konstigt, och en aningen roligt för dem som är i min ålder nu. [...] Kanske får de samma reaktion på det jag svarade på fråga A som jag fick när jag läste citatet från 1898, att de kvinnor som levde då skulle häpna om hur de såg hur bra vi har det idag.

Frågan om demokrati

Den andra frågan har en annan frågekonstruktion. Det är en autentisk bild som provocerar med sin Hitlerhälsning och med att det är svenska kvinnor som utför den och inte tyska män.

Studera bilden. Bilden är från Sverige 1934 och det är kvinnor som gör Hitlerhälsning.

Fråga:

Skulle du kunna säga att demokratin i Sverige kommer att leva säkert i framtiden? Berätta vad du tror om demokratin i framtiden genom att diskutera med konkreta historiska exempel.



**Kvinnogardet i nazistorganisationen Finngård gör Hitlerhälsningen 1934.
Foto: Scanpix**

En bild kan vara en sändare av ett budskap, men det avgörande villkoret för tolkningen ligger hos mottagaren. Fotografier kan därför ikoniskt uttrycka något som är bortom språket. Bilder kan visualisera nationella projektioner, till exempel i folkhemsbilder från fyrtioalet.²⁵² Ricœur diskuterar huruvida våra inre kollektiva bilder stigmatiserar det förflutna. Han skriver också vidare om "förbjudna tankar" att "hemsökelse är för det kollektiva minnet vad hallucination är för det enskilda minnet".²⁵³ Genom att plocka fram ett nazistspöke ur den svenska folkhemsgarderoben och en bild av svenska kvinnor som är nazister, är bilden avsedd att störa vår föreställning om det demokratiska Sverige.²⁵⁴ Hemsökelsen i form av kvinnliga svenska nazister avser att aktivera ett historiemedvetande och starta elevernas berättelse om Sverige då, nu och i framtiden och även söka efter svar som är ifrågasättande gentemot berättelsen om Sverige som ett demokratiskt land. Martin Wiklund använder sig av begreppet "identitetskris" när han skriver om frågor som "Var befinner jag mig?", "Vart ska jag?". Dessa frågor uppkommer när identiteten utmanas.²⁵⁵ Ricœur diskuterar två frågeord. "Vad" som blir hågkommet och "vem" som minns.²⁵⁶ Det finns en brygga mellan dessa och det är "hur", i undran om hur minnet väcks, exempelvis genom en affekt.²⁵⁷ I detta fall väcker bilden med svenska kvinnliga nazister en affekt.

²⁵² Jörn Rüsen anför att konst omvandlar ett ögonblick till meningsfull tid och att estetik som till exempel målningar agerar på samma sätt som ett historiskt minne. Jörn Rüsen 2005c.

²⁵³ Paul Ricœur 2005, s. 93.

²⁵⁴ Historikern Sibyl Milton för en diskussion kring fotons symbolvärden och ger exempel på två kända bilder som symboliserar hela förintelsen (barnet som sträcker upp sina händer i Warszawagettot och den brittiska bulldozern som begraver skelett i massgravar i Bergen-Belsen). Jörn Rüsen för en liknande diskussion gällande vissa namns symbolvärde, exempelvis Bastiljen för franska revolutionen eller Auschwitz för förintelsen. Rüsen 2001a.

²⁵⁵ Martin Wiklund 2006, s. 70. I Claus Bryld (red.) 1999, s. 194 förs en liknande diskussion med fler exempel på identitetsfrågor och även mer emancipatoriska frågor presenteras som "Duger det gamla eller behövs det förändringar och förnyelse?"

²⁵⁶ Paul Ricœur 2005, s. 39.

²⁵⁷ Paul Ricœur 2005, s. 64.

För att förtydliga redovisas här fyra svarstyper på demokratifrågan. Dessa svar bygger till en del på elevers svar i en pilotstudie. Dock är de omformulerade och jag har modifierat dem för att skapa typsvar.

I den traditionella kategorin uttrycks ett ”vi” om Sverige med föreställningar om vad detta Sverige står för.

Ett traditionellt typsvar:

Ja, det är klart att demokratin är säkrad. Folket i Sverige tolererar inget annat styrelsekick. Vi är ett frihetsälskande folk som hatar förtryck, krig och elände.

På exemplarisk nivå kan historiska exempel på Sveriges vägval legitimera vår demokrati. Dessa exempel används som lärdomar.

Ett exemplariskt typsvar:

Sen vi väl införde allmän och lika rösträtt har det aldrig varit en diskussion om vi ska avskaffa demokratin, till och med under hela andra världskriget var vår demokrati aldrig hotad.

Det kritiska perspektivet innehåller ett förnekande och relativiserande av demokratibegreppet och bilden av Sverige som en demokratisk nation.

Ett kritiskt typsvar:

Har vi verkligen demokrati i Sverige? Under andra världskriget begränsades yttrandefriheten och under kalla kriget förföljdes kommunister. FRA-lagen är ett exempel på hur de styrande fortsätter att försätta demokratin ur spel. Även om det i princip finns yttrande- och tryckfrihet, är den begränsad.

I den genetiska kategorin bör en diskussion om demokratins innehåll och förändring över tiden finnas med. Demokratifrågorna består men återkommer i förändrad form.

Ett genetiskt typsvar:

Ofta när man talar om demokratins framväxt nämns Aten. Inga kvinnor eller slavar fick vara med. Detta uppfattades då som demokrati. På 1700-talet och framåt fick upplysningsfilosofernas idéer fotfäste i Europa och USA. De betonade alla människors lika värde å andra sidan gällde det inte alla exempelvis slavar i USA. Det vi uppfattar som demokrati idag, kanske framtida generationer anser är en begränsad demokrati – ungefär som vi tänker om Aten och deras begränsande demokrati. Kanske de i framtiden tycker det är konstigt att de som är mellan 15 och 18 år inte får rösta eller att vi idag äter djur.

I dessa typsvar ser vi hur frågorna stimulerar historiemedvetande i olika uttrycksformer. I följande avsnitt kommer det empiriska materialet från Historielärarnas prov 2010 att presenteras utifrån kategorierna.

Att använda sig av traditionell kategori

Tiden är central i resonemangen kring historiemedvetande. Den allra mest radikala upplevelsen av tid är döden. Berättelserna svarar på denna hotande upplevelse av begränsad tid med meningsfulla mönster i tiden som svarar mot människors förhoppningar om varifrån vi kommer och vart vi är på väg.²⁵⁸ Ett ord som framträder i den traditionella kategorin är kontinuitet. Tiden är cyklisk. Det har alltid varit så och det kommer alltid att förbli så. I historia finner man stöd och den egna identiteten stabiliseras genom ett kollektivt ”vi”, en gemensam syn där ”vår” moral är bättre än ”den andres”. Dessa moraliska egenskaper är oföränderliga över tiden.

I frågorna om demokratin och jämställdheten skildrade åtskilliga elevers provsvar ett Sverige levandes ett eget liv med speciella, tidlösa egenskaper: ”Inget är nytt under solen.” Flicka 193 skrev följande.

Flicka 193

Jag tror Sverige kommer fortsätta kämpa för jämställdhet.
Det är ett hett ämne runtomkring i världen så Sverige slutar inte med det.

Det personifierade landet Sverige är redan ett jämställt land, som kommer att fortsätta kampen i resten av världen. Det är en kontinuitet i Sveriges oupphörliga kamp för jämställdhet. Detta är en mycket vanlig bild av Sverige hos eleverna. Berättelserna på den traditionella nivån är positiva till historia och traditioner, eftersom man där hämtar kraft och inspiration till nuet. Det finns budskap och drömmar i historien som vi kan ta till oss idag.

²⁵⁸ Jörn Rüsen 1987.

Fakta och normer utgör en enhet.²⁵⁹ Dessa fakta är ibland lite grumliga och exempel på hur de väljs ut kan ses i följande provsvar:

Pojke 102

Vi ger folket vad de vill ha och hjälper varandra solidariskt. Vi i Sverige har det otroligt bra tack vare vår demokrati, vi är jämställda, vi krigar inte och vi har vår utbildning. [...] Jag själv kan stolt och även tryggt säga att jag bor i Sverige och är 100% fri och kan göra nästan vad jag vill.

Flicka 743

Demokratin har blivit en fast, svensk tradition och även om Sverige skulle hamna i en kris så skulle det svenska folket aldrig tillåta någon att kliva på dem. Avskaffandet av demokratin i Sverige skulle stoppas redan innan någon ens vågade andas det.

I det föregående skriver eleverna om det speciellt svenska och pronomenet ”vi” används för att beskriva hur solidariska, fredliga och jämställda ”vi” är. Flickan avfärdar dock inte våld om demokratin hotas.²⁶⁰ I flera provsvar målas en bild upp av svensken med speciella egenskaper, antingen som en konfliktradd person eller som en kraftfull, agerande och demokratisk medborgare. Karaktären är konstant genom historien och kommer att bestå i framtiden. Det är ingen skillnad på nu och då.

²⁵⁹ Jörn Rüsen 2004a, s. 69.

²⁶⁰ Linda Levstiks och Keith Bartons citerar en elev som skriver om andra världskriget ”you don’t mess with America”, ett Amerika med speciella egenskaper oförändrade över tid. Linda Levstik och Keith Barton 2004, s. 56. Ola Halldén diskuterar också länder med egna liv ”Sverige ser” och ”Sovjet vill”. Ola Halldén 1986. Halldén utvecklar sitt resonemang i Ola Halldén 1988. Niklas Ammert analyserar läroböcker i sin avhandling. En slutsats Ammert drar är att antydningar och framställningar på temat ”vi” används i historieläroböcker när Sverige har hotats som till exempel under andra världskriget. Niklas Ammert 2008, s. 132-139. Se även avsnittet ”Vi och de” i denna avhandling.

Pojke 29

Sverige som land är väldigt försiktig och tar inte direkt några risker, som i andra världskriget där Sverige hela tiden höll sig undan, och vände kappan efter vinden. [...] Svenskarna är i allmänhet mycket konflikträdsla, det leder till att man är lite rädd för att handla och för nya idéer. Därför är det svårt för en man som Hitler att komma till makten och lura folket som han gjorde i Tyskland. Svensken ser mer trygghet i hur det redan är och låter gärna inte någon ändra styrelseskicket.

Denna uppdelning mellan "vi" och "de" är en distinktion, enligt Rösen, mellan civilisation och barbari, där "de" företräder ett avsteg från våra normer.²⁶¹ I provsvaret beskrivs konsekvenser av fegheten. En sådan konsekvens är att Sverigedemokraterna får makt, vilket åtskilliga skriver om och uttrycker en oro över. En annan konsekvens är att "vi" som är konflikträdsla kommer att acceptera "deras" omodernitet – "deras" i denna betydelse invandrarnas. "Vår största fiende är oss själva", som en elev skriver.²⁶² En flicka, som går på en skola där "vi" och "de" utmålas i flera texter, uttrycker en oro över att invandrarna som står för det odemokratiska och osvenska kommer att påverka demokratin.²⁶³

Flicka 811

Varför skulle vi vilja ändra på demokratin som är så himla bra och passar oss svenskar. Det enda som kommer upp i min tanke är att kanske kommer invandringen påverka (negativt förstås).

Mellan raderna tycks en vision om att vi måste bli modiga och osvenska målas upp för att stoppa deras omoderna osvenska livsstil. Nästa elev önskar kraftfullare tag.

²⁶¹ Jörn Rösen 2004b. Ulf Zander 1997, s. 102. Se även avsnittet "vi och de".

²⁶² Pojke 67.

²⁶³ Se kapitlet "vi och dem".

Sedan historien har Sverige aldrig tagit någons sida man har istället påverkats. Ett exempel är andra världskriget då tyska soldater fick åka tåg igenom Sverige och det gav självklart en dålig bild av Sverige, det fanns ingen som sa ifrån, det fanns ingen som slog näven i bordet, det fanns ingen bra demokrati.

Detta är en självkritisk röst om att Sverige är ett land med en konflikträdsla vilket är en dekonstruktion eller en prövning av en annan traditionell uppfattning, som von Borries diskuterar.²⁶⁴ Det är en röst mot strömmen, men utan att ta avstånd från rådande värderingar, en traditionell-kritisk berättelse.²⁶⁵

Av texterna framgår en tydlig uppdelning mellan "vi" och "de". Gestalten Sverige är oföränderlig och i texterna går det att utläsa att det är "vår" historia. Traditioner är, enligt Rösen, nödvändiga inslag i orientering inom det praktiska livet och en förnekelse av dessa leder till en känsla av desorientering. Historiemedvetande har bland annat en funktion att hålla sådana traditioner vid liv. När historiemedvetandet förser oss med traditionella berättelser, påminner det oss om ursprung och upprepning av skyldigheter. Detta sker i form av faktiska förflutna händelser vilka visar på giltigheten och bindande kvalitet av värden och värderingar genom minneshögtider, minnesmynt, offentliga tal och monument. Dessa traditionella inriktningar definierar samhörighet av sociala grupper eller hela samhällen genom att underhålla en känsla av gemensamt ursprung.²⁶⁶ Rösen anser att tillämpning av de traditionella berättelserna i de så kallade masterberättelserna orsakar problem. En sådan berättelse skulle kunna beskrivas som en kanon, exempelvis undervisningen om Gustav Vasa i Sverige. Det stora dilemma är att logiken i dessa masterberättelser är etnocentrisk och att de kräver samtycke samtidigt som de verkar exkluderande. Han presenterar vidare tre etnocentriska berättelser och hur de verkar övertygande ur identitetsaspekten.²⁶⁷ För det första sker det en

²⁶⁴ Bodo von Borries 1988, s. 60-61, 1991, s. 128, 2009, s. 6-7.

²⁶⁵ Hans-Jürgen Pandel uttrycker att det är "en berättelse mot strömmen" när han diskuterar traditionell-kritisk nivå. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 45.

²⁶⁶ Jörn Rösen 2005a, s. 30.

²⁶⁷ Jörn Rösen 2004b.

fördelning av positiva och negativa värden. Detta bygger på ett etnocentriskt tänkande med en relation mellan gott och ont. Denna relation mellan gott och ont anser Rösen vara obalanserad. Ett kort citat får illustrera denna relation:

Flicka 389

Jag tror att kvinnan måste stå kvar starkt i framtiden med tanke på att vi får mer invandring och deras religion införs i Sverige.

Här står "de" för det omoderna med vidskepelse och "de" kan föra det moderna Sverige tillbaka.

För det andra existerar det identitet där det råder kontinuitet. Denna livsform utgör en mental gemenskap för människor. I det traditionella sättet att använda berättelser, är identiteten samma som värdesystem.

Pojke 132

Men Sverige kommer ha demokrati för den mesta tiden. Tills jorden går under eller när Sverige går under.

Sverige står för demokrati, har alltid gjort det och kommer alltid att göra det. Minnet och identiteten hos eleven är liktydigt med Sveriges minne och identitet, vilket för oss över till den sista punkten.

Denna sista punkt är en rumslig motsvarighet till tidsperspektivet. I elevernas svar i den traditionella kategorin är detta rum utslutande Sverige eller västvärlden. Rösen framhåller att "vårt folk" bor i världens centrum och "den andre" placeras i marginalerna. Ju längre avstånd från centrum, desto mer negativ är bilden av "den andre".

Pojke 263

Vid Islands konkurs t ex fick landet lån av internationella bundsförvanter. En krigisk diktators fana var det inget tal om.

Island är intressant för eleven och för att det isländska folket väljer en väg som skulle kunna vara Sveriges. Indirekt hade "de" kunnat välja en väg där en diktator hade trätt fram.

I provsvaren fanns även en del svar som framställer kvinnor som en grupp med uttryck som "Svenska kvinnor tar för sig".²⁶⁸ Dessa traditionella provsvar vad gäller kvinnors egenskaper går att finna. Ett fåtal hävdar att vissa yrken är gjorda för kvinnor.

Pojke 691

Jag tror att när jag blir pensionär så kommer det vara likadant som nu. Att kvinnan lagar maten hemma och att vissa kvinnor jobbar med manliga jobb. Men jag tror inte att männen kommer att jobba som dagisfröken. För det är gjort till kvinnor. Kvinnor och barn passar bättre ihop.

Det utkristalliseras en bild hos eleverna i den traditionella kategorin av Sverige, där "vi" står för det moderna. Det sista exemplet i den traditionella kategorin får symbolisera ett rationellt Sverige. Bilden av det personifierade Sverige, står vid sidan av och betraktar historiska förändringar från en utomstående position på ett rationellt sätt. Sverige har skrivit ut sig ur historien och sitter med facit vid ett slutmål. En traditionell syn där Sverige ikläder sig en objektiv roll utanför historien och kan dra lärdomar av denna. Att dra lärdomar av historien är annars ett signum för den exemplariska kategorin, vilket gör denna tankegång problematisk här. Här handlar det dock om en självbild av Sverige. Zander anser att det i Sverige existerar en politisk distansering från det förflutna och med det tidigare resonemanget bekräftar detta en kollektiv självbild, som flera elever delar, nämligen att Sverige står utanför historien.²⁶⁹

²⁶⁸ Pojke 965.

²⁶⁹ Ulf Zander 2001, s. 320.

Sverige har genom alla år beskådat världens utveckling. Sverige har även genom alla år beskådat hur demokratin visat sig vara den bästa lösningen. [...] Sverige har helt enkelt sett när länder har lämnat demokratin för ett annat styre. Sverige har sett resultaten.

Elevernas traditionella svar i förhållande till matrisen

I matrisens första del, relation till tid, är kontinuitet med oföränderliga värden grundläggande. Demokratin och jämställdheten framställs i elevernas texter som oföränderliga. Sverige framställs också som oföränderligt. Tidsriktningen i elevsvaren är likt matrisens cyklisk. Det blir en tidsmässig helhet, där det förflutna är betydande och relevant och här finns en fortsättning inför framtiden.²⁷⁰ Sveriges roll är densamma, vilket de moraliska begreppen demokrati och jämställdhet också är, odiskutabla och oförändrade. Historiemedvetandet förser oss med traditioner, som visar på giltigheten av värderingar.

I den andra delen av matrisen står värderingar i centrum. Dessa värderingar visas i provfrågorna om demokrati och jämställdhet. När eleverna i den traditionella kategorin besvarade frågorna blev orienteringen, liksom i matrisen, en sammanblandning av den yttre och inre orienteringen. Det personifierade Sverige för en kamp för demokrati och jämställdhet och jag som individ är en del av detta via ikonbilden av Sverige. Detta är en gemensam och tämligen auktoritetsbunden bild. Det existerar ett gemensamt samtycke för att bekräfta och bevara de rådande värderingar. I de elevsvar vilka kategoriserades som traditionella, existerar det dock motstridiga versioner. Dessa uttrycks inte i matrisen, vilket von Borries typologi tydliggör med ett traditionell-kritiskt uttryck. Den självkritiska rösten att svensken är en konflikträdd person är en dekonstruktion eller en

²⁷⁰ En cyklisk konstruktion av mening som Pandel uttrycker det med exemplet "det stora som en gång fanns existerar fortfarande". Det finns flera inslag i elevernas provsvar av Pandels kategori "traditionell konstruktion av mening" där traditionen och bilden av Sverige som ett jämställt land är något bestående trots nya erfarenheter och förändringar. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 43-44.

prövning av en annan traditionell uppfattning, som von Borries diskuterar.²⁷¹ Det är en röst mot strömmen, men utan att ta avstånd från de rådande värderingar.²⁷²

I den sista delen av matrisen behandlas relationen till historia och identiteten. Denna inställning till historia uttrycks hos eleverna i en minnesikonografi om hur vi vill att det ska ha varit. Minnet lägger tonvikten på mening snarare än saklighet. Det är en (själv-)förståelse av nutiden, som avgör betydelsen av de faktiska omständigheterna i tidigare händelser inte deras sanningshalt.²⁷³ Minnet och historiemedvetandet är svårt att särskilja i den traditionella kategorin.²⁷⁴ I elevernas svar uttrycks hos många en stolthet över Sveriges bedrifter och en gemensam syn på "vi". Här existerar det, enligt Rösen, en obalanserad självkänsla med en kraftfull historisk självbild och en identitet på bekostnad av "den andre".²⁷⁵ Den andre" är irrationell och står för diktatur och ojämställdhet. I matrisens tredje del betonas "vi" och "de" vilket är tydligt i elevernas texter. Historia blir en tröst och en kraft för att bevara.

Sammanfattningsvis är matrisen till stor del ett välfungerande instrument för den traditionella kategorin, dock måste den traditionell-kritiska rösten tydliggöras.

I den traditionella kategorin är det svårt att urskilja fakta från normer. I nästa kategori, den exemplariska, existerar en mer detaljerad analys av fakta från det förflutna och det görs ett försök att åtskilja fakta från normer. Slutsatsen är oftast samma som i den traditionella kategorin, att det till exempel råder en skillnad mellan "vi" och "de".

²⁷¹ Bodo von Borries 1988, s. 60-61, Bodo von Borries 1991, s. 128, Bodo von Borries 2009, s. 6-7.

²⁷² Hans-Jürgen Pandel uttrycker att det är "en berättelse mot strömmen" när han diskuterar traditionell-kritisk nivå. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 45.

²⁷³ Jörn Rösen 2002a.

²⁷⁴ Se diskussion om åtskillnaden mellan minne och historiemedvetande i teoritexten.

²⁷⁵ Jörn Rösen 2004b.

Att använda sig av exemplarisk kategori

Den exemplariska kategorin, skulle kortfattat i sitt historiebruk kunna omfatta uttrycken ”dra lärdomar av” eller ”finna bekräftelse på”. Historia är viktigt för här finner man råd i moraliska frågor. De moraliska begreppen har ett oföränderligt värde, kontinuitet, och det existerar en gemensam syn på vad som är demokrati eller jämställdhet. Förändringar förekommer genom exempel i historien men begreppen jämställdhet och demokrati är detsamma. Dessa förändringar har två linjära framställningar; en framstegsberättelse och en nedgångsberättelse med varningar om förfallet. I elevernas svar ges det konkreta exempel på vad Sverige har uppnått i jämställdheten och hur Sverige har förändrats.

Följande exempel diskuterar framgångsberättelsen kring jämställdheten och att ”den andre” inte har kommit till ”vår” nivå.

Pojke 484

Eftersom vi i dagens Sverige redan hade kommit långt angående jämställdheten 2006 så tror inte jag att den kommer komma mycket längre. Utan vi kommer att se jämställdheten som en självklarhet 2060 och tycka att Global Gender Report Gap Report 2006 är en självklarhet och inte riktigt kunna förstå att alla länder i världen inte hade samma tankar som Sverige då.

Sveriges framstegsberättelser har en baksida och det är berättelserna om förfallet.²⁷⁶ Det har dock inte gått att spåra några av elevernas svar kring ”att det var bättre förr” gällande jämställdheten. Ett fåtal skriver om invandringen, att den har gjort att jämställdheten har gått tillbaka.²⁷⁷ Några pojkar antyder att det idag är ”tramsigt” med en jämställdhetsdiskussion, men det var befogat förr.²⁷⁸ I demokratifrågan framträder berättelsen om förfallet starkare som vi ser här:

²⁷⁶ Jämför Tore Frängsmyr 1980.

²⁷⁷ Exempelvis Flicka 389.

²⁷⁸ Pojke 113.

Flicka 443

Titta bara på vad som händer i Ungern. Deras militärstyrka växer, militärkläderna är inspirerade av de som användes under 2:a vk. De har börjat gå åt de hållet för dem som det gick för Tyskland under Hitlers tid. Även deras ledare kom fram genom demokratin och de är med i EU. Man kan fråga sig hur EU tänker.

Sture Långström genomförde 2001 en undersökning, som var inspirerad av Youth and History där han konstaterar att ungdomar i Sverige har en tämligen ljus bild av framtiden. Sverige kommer att vara demokratiskt, fredligt, ha en större befolkning, men miljön kommer att vara förorenad.²⁷⁹ Flera elever uttrycker i provsvaren en oro över nuvarande miljöproblem och att demokratin kan hotas genom en liknande miljökris.

Pojke 27

Något som skulle kunna komma att rubba demokratin ordentligt vore om det inträffade någon form av kris. Det första jag kommer att tänka på är miljön [...] Ett ännu mer historisk exempel är ju vad som hände under Nazityskland. Hur kunde en så stor del av Tysklands befolkning inte sätta sig emot det som hände? Jo, det hade inträffat en slags kris. Konsekvenserna av första världskriget gjorde att Tyskland blev ett land i kaos. [...] Man skulle ju också kunna säga att Sverige förde en politik som räddade oss själva genom att låta tyskarna transportera sina trupper genom landet. Det är ett exempel på att man försöker rädda sig själv i kris. Min slutsats är att en kris, exempelvis miljön i framtiden, kan komma att rubba det mesta, även demokratin

Den traditionella kategorins berättelse kan existera på egen hand och är inte beroende av de andra kategoriernas berättelse. Den exemplariska kategorin är en utlöpare av den traditionella kategorin och är därmed beroende av ett grundantagande om att det existerar traditionella berättelser. Till största delen är den traditionella kategorin mycket begränsad i sitt empiriska innehåll. Den exemplariska berättelsen gör de traditionella abstrakta reglerna, värderingarna och principerna konkreta genom exempel. Det vill säga att det inte är diffusa traditioner som används som argument utan

²⁷⁹ Sture Långström 2001, s. 86.

regler eller exempel. Genom erfarenheter lär vi oss vilka handlingsätt vi bör förorda och vad man ska avstå från att göra. Dessa tidigare erfarenheter i form av historiska exempel av mänskligt uppförande representerar och förkroppsligar dagens allmänna regler och mänskligt uppförande.²⁸⁰ Tidigare händelser ger oss idag ledtrådar, via historiska exempel, om hur vi ska agera när en valsituation uppkommer. Nedan redovisas ett svar där eleven använder historien som lärdom.

Flicka 225

De flesta hemska scenarion som kan inträffa, ex kommunist Ryssland och Hitlers Tyskland, har redan ägt rum och vi vet hur det gick till.

Genom denna typ av berättelser, som handlar om hur klok eller oklok någon en gång var, ska man bli vis för alltid. Vi i nuet får råd om hur vi ska agera om demokratin hotas, då kunskap om historia antas kunna vaccinera oss mot hot.

Flicka 555

I Italien har man genom demokratiska val röstat fram Berlusconi som även han varit entusiastisk med att stärka sin egen makt (dessutom haft kampanjer mot romer). Det behöver inte vara rasistiska ideologier. 20% av Sveriges 15-20 åringar anser att kommunismen är ett ”demokratiskt system” [...] För att inte luras av olika politiska organisationers lösningar, må det vara nazister eller kommunister, måste man ha kunskap om vad som har hänt i historien med länder som varit under sådant styre. Då kan man lättare se igenom luckorna i deras argumentation. Och jag tror att de flesta som objektivt granskar diktaturer genom tiderna och jämför det med demokratierna, kommer inse varför demokrati är viktigt.

Flera skriver om Hitlers maktövertagande i Tyskland som ett varnande exempel för Sverige och även de sovjetiska erfarenheterna används som illustration. Följande svar visar en inställning om att lärdomar om det förflutna kanske kan avstyra att demokratin avskaffas.

²⁸⁰ Jörn Rüsen 2005a, s. 30.

Pojke 56

Jag tror att demokratin i Sverige kommer att finnas i Sverige så länge krig, korrupktion och ekonomiska kriser inte infaller. Hitler tog över Tyskland efter ett krig och landet hade stora ekonomiska problem. Lenin utförde sin revolution under första världskriget [...] I länder så som Chile är korrupktion en stor del varför det blev en diktatur.

Elevernas lärdomsberättelser ifrågasätter och problematiserar inte dagens jämställdhet eller demokrati, utan legitimerar med sedelärande berättelser. Likheten med den traditionella kategorin är att de delar samma värderingar men skillnaden är att här görs abstrakta regler konkreta med historiska erfarenheter och fakta. En annan likhet med den traditionella kategorin är att identitet fastställs utifrån ett förhållande mellan ”vi och de”. I svaret ovan hämtas dåliga exempel utifrån. Nästa svar är ett väl underbyggt svar med många goda exempel från historien. Eleven har dock svårt att tänka sig att något kan ske med demokratin i Sverige, baserat på de lärdomar det går att finna i Sveriges historia.

Flicka 298

1931 i Ådalen öppnade militären för första gången eld mot demonstranter. Detta ansågs som en skandal och stora utredningar startades. I ett land med svag demokrati skulle detta inte ses som en skandal på samma sätt.

Rüsen anser att varje kultur är ett universum i sig och har en tydlig gräns som skiljer det från andra kulturer. Han anser att ”den andre” inte uttrycks vid första anblicken i exemplariska texter. Det tycks bara vara en empirisk beskrivning, men denna beskrivning gäller ”vår” kultur, och ”den andres” erfarenheter är föga intressanta. Exempelvis icke-västerländsk historia spelar i regel mindre roll i västvärlden förutom kolonialism och imperialism.²⁸¹ Detta är inte enbart ett västfenomen utan många andra klassiska exempel i ett antal andra kulturer skriver på liknande sätt. Rüsen ger exempel med klassiska

²⁸¹ Jörn Rüsen 2004b,

kinesiska verk.²⁸² Men Rösen ger även exempel från moderna Kina där ”den andre” som anges tydligt med namn är väst.²⁸³

I elevernas texter uttrycktes det att ”vi” står för det jämställda och demokratiska, medan det indirekt uttrycks att ”de” står för något omodernt och förlegat. Följande citat bekräftar bilden att ”vi” är jämställda och att ”de” är på väg att bli det.

Flicka 650

Sverige kommer nog inte bli mycket mer jämställt men många andra länder som inte har utvecklats lika mycket som Sverige angående jämställdhet kommer nog att följa vårt exempel.

Flicka 410

[...] men dock tror jag inte att Sverige kommer att vara det enda landet som är så jämställt. Enligt mig kommer Danmark, Norge, USA, Storbritannien, Japan och Tyskland också bli väldigt jämställda. U-länderna kommer tänka på andra saker då jämställdheten kommer hamna sist på deras lista.

Det exemplariska sättet, att beakta historia som i första hand ett antal lärdomar, äger en dominans i elevernas svar. Detta redovisas i ett kommande avsnitt.

Elevernas exemplariska svar i förhållande till matrisen

I den första delen av matrisen, relation till tid, existerar det kontinuitet i form av att demokrati och jämställdhet har ett oföränderligt värde. Det sker dock förändringar i historien, i berättelsen om förfallet eller framgången. Detta framgår tydligt i elevernas berättelser, vilket ger matrisen och von Borries rätt i att det existerar två berättelser i den exemplariska kategorin.

I den andra delen av matrisen, relation till moral, generaliseras och legitimeras ”vår” gemensamma syn med tydliga exempel, där den

²⁸² Jörn Rösen 2005a, s. 30.

²⁸³ Jörn Rösen 2007b, Rösen kommenterar professor Chun-Chieh Huang's text "Salient Features of Chinese Historical Thinking". Se även Jörn Rösen 2005b.

traditionella rösten var mer diffus. Precis som i de samtyckande traditionella elevsvaren visar de exemplariska elevsvaren på beständigheten i nutidens värderingar fast med hjälp av tydliga hänvisningar.

I matrisens sista del, relation till historia och identitet, finns det en stor skillnad mot det traditionella svaret och hos många finns det generellt en tämligen god historisk kunskap. Utgångspunkten är densamma gällande ”vi” och ”de”, men eleverna kan motivera med konkreta historiska exempel. Kärnan i den exemplariska berättelsen formuleras genom den gamla frasen *historia magistra vitae* – att dra lärdomar ur historien.²⁸⁴ Historiska insikter och kunskaper om till exempel förändringar i Sverige visar på giltigheten i ”vår” moral, men även insikter i ”den andres” historia där vi också finner avskräckande exempel som ”vi” kan ta till oss. Sverige betraktas som synnerligen jämställt och demokratiskt.

Sammanfattningsvis korresponderade matrisen väl med elevernas svar i den exemplariska kategorin.

Nästa kategori, den kritiska, ifrågasätter dessa uppfattningar om Sverige som ett av världens mest jämställda och demokratiska länder.

Att använda sig av kritisk kategori

Den exemplariska kategorin har närmast ett didaktiskt anslag i sin betoning på att dra lärdomar av historiska misstag eller tidigare kloka beslut. Följande elev som besvarade jämställdhetsfrågan, förde in ett annat ifrågasättande perspektiv på historia som lärdomar.

Pojke 667

Det sägs att vi lär oss av våra misstag sent! Men det man då glömmer är att de som ”lärde” sig då är döda och nya människor föds som inte har lärt sig det och det är svårt att lära ut erfarenhet.

²⁸⁴ Koselleck, diskuterar begreppet *historia magistra vitae* där han anser att ordalydelsen har varit identisk men att formelns ställning har förändrats under tidernas gång Reinhart Koselleck s. 55ff.

Det finns en kritik mot historia som lärdomar, att det är missvisande att använda sig av historiska exempel som förebilder för nutida situationer, eftersom historien inte upprepar sig.²⁸⁵ Historien som kontinuitet har dekonstruerats och avkodats så att den förlorar sin funktion som en källa för dagens orientering.²⁸⁶ Det förflutna har inget med samtiden att göra. Följande pojke inleder med att kritisera idén om att vi kan lära oss något av historien.

Pojke 500

Det finns många som idag säger ”något liknande kommer aldrig mer hända”. Vi har lärt oss av vad som hände under andra världskriget”. Till dessa vill jag fråga vad som händer i USA idag. Terrorister härjar i USA sägs det, men är det verkligen sanningen? Hur säkra kan vi vara på att regeringen inte har en plan med den så kallade terrorismen? Hitler vill ju bara det tysktalande folket under ett rike väl. Att utse en människa till terrorist idag gör att de på ett mycket lätt och folkvilligt sätt kan ta ifrån en människa dess olika rättigheter

Eleven tar upp kritik mot användningen av historiska lärdomar och ifrågasätter att vi har lärt oss av historien. Samtidigt går det att ur texten dra en lärdom om att vi inte kan dra lärdomar. Dessutom levereras en ny samtidsförståelse med andra lärdomar från historien. Hitler förespeglade att han ville det tyska folket väl, precis som Förenta Staternas ledare gör idag med sitt folk, men hade i själva verket en dold agenda om makt och världsherravälde.²⁸⁷ Ibland kan lärdomar hittas i den kritiska kategorin. Den

²⁸⁵ Martin Wiklund 2010.

²⁸⁶ Jörn Rüsen 2005a, s. 30.

²⁸⁷ Martin Wiklunds ger som exempel på användande av historia Münchenöverenskommelsen, där lärdomen är ”aldrig mer förhandling med en diktator”.

”I samband med Irakkriget användes även en annan historisk analogi om kampen mot nazismen, där motståndet mot den USA-ledda koalitionen styrkor liknades vid den norska motståndsrörelsens kamp mot den tyska, nazistiska ockupationen. Den lärdom som framfördes var att det som av somliga kallades för ”terrorism” utgjorde ett legitimt försvar mot en ockupation av främmande makt, precis som i fallet med den norska motståndsrörelsen. Den lärdomen står i diametral motsättning till den första,

kritiska berättelsen dekonstruerar rådande uppfattningar och söker motberättelser.²⁸⁸ Det är inte som i den exemplariska kategorin, med en objektiv sanning som det avgörande kriteriet, utan det är ett nytt alternativ som erbjuds. Med andra ord, i denna kategori kan eleven ha insikter om den rådande berättelsen, men leverera en annan historia för att problematisera rådande värdesystem, exempelvis den västerländska demokratin. Följande pojke delar inte den rådande berättelsen, utan svarar med en alternativ historia.

Pojke 59

Redan idag märker man att demokratin håller på att förfalla. Visst vi har allmänna val, men för en demokrati räcker det inte långt. Man behöver inte gå så långt tillbaka i tiden för att se hur makthavarna vrider och vänder och leker med demokratin. 1993 (eller var det 1994) så genomförde Sverige en folkomröstning i hur svenskarna stod sig till euron. Ingvar Carlsson (s) och Carl Bildt (m) sa att "det var bara för att se hur ni är för eller emot euron". Snacka om att man leker med demokratin.

Kritiska berättelser måste likt eleven ovan relativisera gängse historiska tolkningar som exempelvis Sveriges EU-inträde. Vår demokrati förfaller, anser pojke 59. För att övertyga måste bevis uppåtdas och det kräver att det bedrivs en kritisk historisk argumentation. En sådan argumentation bygger på att erbjuda delar av en motberättelse och med nya alternativa berättelser förstärker eleverna sin normkritik.²⁸⁹ Det går också att utveckla en ideologisk kritik, som att demokratin är en illusion vilket nästa elev gör. Det är ett trick från överheten att fånga underklassen till ett slags moraliskt beroende.

att det är viktigt att stoppa hot från en fientlig makt i ett tidigt skede innan denna blivit alltför mäktig." Martin Wiklunds 2010.

²⁸⁸ Jörn Rüsen 2004a, s. 63.

²⁸⁹ Jörn Rüsen 2005a, s.30. Se även i Claus Bryld m.fl. 1999, s. 196, där en intressant diskussion förs kring legitimerande historiebruk och delegitimerande historiebruk.

Pojke 775

För mig personligen är demokrati en illusion något man säger till folket och låter dem vara delaktig i dom små besluten. För om vi ska vara ärliga så har det aldrig i världshistorien varit så att den med politisk makt som styrt utan det har varit den med pengar.

Eleven uttrycker med en alternativ lärdom från "världshistorien" att det är den med pengar som styr. Det uttrycks inte tydligt i svaret, men syftet med denna alternativa berättelse är att belysa bristerna i de nuvarande normerna, för att få ett ökat deltagande för dem som är utestängda från makten.²⁹⁰ Nästa elev målar upp en dystert bild över kapitalismens produktionshets. Vad eleven ger uttryck för är ett emancipatoriskt budskap.

Flicka 581

En fara som jag ser är att på grund av kapitalismens produktionshets som lett oss till miljöförstörelsen och klimathot kommer världen att befinna sig i ett enda kaos. Då kommer inte människor ha tillgång till mat, vatten eller bostad. Då blir de förtvylade och oroliga [...] Då kommer också en stark ledare behövas och ingen tid eller utrymme för ett demokratiskt beslut kommer att finnas.

I den kritiska kategorin har berättelsen som syfte att störa bilden av att Sverige är ett jämställt land. Vördnaden för historia är borta och nuets perspektiv avgör domen.²⁹¹ Flickan på nästa sida argumenterar.

²⁹⁰ Jörn Rüsen 2004a, s. 63-64.

²⁹¹ Paul Ricœur 2005, s. 404-405.

Flicka 224

Jag vet att det inte råder jämställdhet överallt i Sverige även om lagen säger det. Det finns alltid grupper som trycker ned andra för att själv må bättre, som i skolan [...] Kvinnor har alltid snäppet sämre än män. De undervärderas och blir ofta idiotförklarade i vår historia. Idag har vi fått bort den ”synliga delen” av att kvinnor är sämre, men granskar man närmare, lever det kvar än idag. Är det flest män i som sitter i regeringen/riksdagen? Ja

Brukar kvinnor få sämre löner även om de utför samma arbete som männen? Ett ja där också. Därför är vår demokrati inte lika bra som vi tror, om man tittar djupare i det. Om man däremot jämför med andra länder, har vi kommit en mycket längre bit på vägen. Ojämställdheten försvinner mer och mer och en mindre demokrati kommer det nog inte råda, däremot kommer det kanske alltid finnas ojämlikheter ibland oss, om man ser bakom speglarna.

I de traditionella och exemplariska kategorierna har berättelsen som syfte att skapa kontinuitet i de oföränderliga värdena. Den kritiska berättelsen ställer frågor om giltigheten i dessa värden. Med detta tydliga nej till rådande värden finns även en kritik mot historieämnets giltighet som flickan uttrycker med att kvinnor ”undervärderas och blir idiotförklarade i vår historia”. De traditionella och exemplariska brukarnas användning av historia dekonstrueras och avvisas. I den kritiska kategorin ifrågasätts moral genom att påvisa en relativitet och att det råder en falskhet i värden, i kontrast till en förmodad universalitet i värden.²⁹² Flickan beskriver en maktssituation med osynliga strukturer bakom speglarna. Detta är enligt Rösen den kritiska kategorins viktiga bidrag, att kritisera de moraliska värdena och att utmana dessa genom att presentera en annan syn.²⁹³ Ett begrepp som uppfattas och oftast värderas som positivt i Sverige är begreppet folkhemmet. Detta antagande kritiseras av följande elev:

²⁹² Jörn Rösen 2004a, s. 31-32.

²⁹³ Jörn Rösen 2005a, s. 32.

Flicka 285

Folkhemmet var ett hinder för kvinnorna då detta inte gav dem chansen att utbilda sig eftersom idealet var att vara hemmafru.

Synsättet är att den politiska projektionen mot folkhemmet, som ett steg mot ett mer jämställt Sverige inte stämmer. Här målas en berättelse upp av det goda folkhemmet som en tvångströja, inte ett steg mot ett mer jämställt Sverige. I demokratifrågan skiljer sig svaren här från de andra kategorierna genom att eleverna diskuterar och problematiserar demokratibegreppet. De ifrågasätter också om det råder demokrati i Sverige. Här går det att förneka den gemensamma berättelsen.

Pojke 971

Det största hotet mot vår demokrati är våra kära riksdagsmän och vår gulliga lilla regering. Jag anser detta eftersom man har börjat skära ned på vår yttrandefrihet genom lagar såsom hets mot folkgrupp, en lag som baseras på någons "rätt" att inte känna sig "kränkt" är viktigare än yttrandefriheten. Jag observerar också detta odemokratiska mönster i FRA-lagen som är ännu ett sätt att förtrycka medborgarna.

Pojke 702

Vad är det för demokrati som kommer leva säkert? En demokrati där kvinnor rent allmänt inte fortfarande inte har samma villkor som män, en demokrati där vi kastar tillbaka ensamma flyktingbarn. [...] Det jag vill säga är att det är farligt att börja se ner på mindre demokratiska länder och det är farligt att börja tro för gott om sitt eget land. Vi måste förbättra oss, göra vårt samhälle än mer rättvist och inte sluta och vara helnöjda över hur jävla demokratiska vi är. Därför hoppas jag inte demokratin är säker, inte för förändring i alla fall.

Pojke 971 anser att det är våra folkvalda som hotar demokratin. I kritiken som eleverna framför finns en tanke om en vidareutveckling av det egna perspektivet. Det är dock inte en diskussion utifrån historisk kunskap utan motivationen är att dekonstruera.

Peter Lee är, som tidigare framgått, kritisk mot de berättelser som kan finnas i den kritiska kategorin. Han hävdar att när en elev skriver en text i

den kritiska kategorin av Rüsens berättelsetypologi saknar eleven insikt om att den exemplariska versionen bygger på historiska kunskaper. Han anser att det är en brist i typologin om den kritiska rösten kan avfärda och ogiltigförklara en berättelse, utan en förmåga att själv rekonstruera en ny berättelse, en motberättelse, vilken bygger på historiska kunskaper.²⁹⁴ Denna kritisk-traditionella röst existerar i elevernas svar men det finns även kritiska röster där insikter om den rådande berättelsen och ett nytt alternativ presenteras, likt pojke 702. Denna elev framför ett fördömande av den traditionella och exemplariska berättelsen om det självgodade etnocentriska "vi", där detta vi står för det goda.

Det finns även en relativistisk tanke i elevsvaren om demokrati och att vi bör devalvera "vår" tanke om demokrati och "deras" brist på demokrati, vilket nästa elev framför.

Flicka 684

Begreppet demokrati varierar från en människa till en annan. Till exempel en person i Kinas befolkning kan tycka att de har demokrati i deras land, medan vi kan tycka att de inte har det.

Elevernas kritiska svar i förhållande till matrisen

Ett ord som dyker upp vid behandlingen av elevernas kritiska svar är ordet ambivalens. Här existerar det motstridiga känslor kring historia, värderingar och Sverige.

I matrisens första del, relation till tid, beskrivs i den kritiska kategorin en tilltro till förändring i så motto att förr var då och har inget med nuet att göra. Vi kan inte lära oss av historien idag. Till stora delar bekräftas detta i elevernas svar och historien som kontinuitet dekonstrueras. Det förflutna har inget med dagens värld att göra.

I den andra delen av matrisen, relation till moral, finns ett starkt fördömande av dagens syn på demokrati och jämställdhet. Flera elevsvar har, i enlighet med matrisen, en utmanande och kritisk ton mot värdenas giltighet. Många skapar motberättelser för att ge emancipatorisk kraft till att

²⁹⁴ Peter Lee 2002, s. 34, 39.

dekonstruera dessa moraliska värden.²⁹⁵ Detta uttrycks med att eleverna blir dömande, ifrågasättande och till och med förnekar att vi till exempel verkligen har demokrati i Sverige.

I den sista delen av matrisen finns relationen till historia och identitet. Nuets orättvisor är ett starkt tema i dessa kritiska berättelser och ibland är de historiska erfarenheterna helt irrelevanta. Det existerar en kluven inställning till historia. Dels avfärdar det kritiska elevsvaret hänvisningar till historien, elevsvaren dekonstruerar rådande uppfattningar och berättelser, dels öppnar det kritiska svaret upp sinnen för alternativa motberättelser. Dessa motberättelser kan vara av varierande kvalitet. En del är av traditionell karaktär, andra är mer exemplariska i sin egenskap av nya lärdomar – vilket en ny matris bör ta hänsyn till. Det existerar dock en gemensam tråd i de kritiska berättelserna och det är att det finns ett starkt fördömande i elevernas texter och ett relativiserande av ”vår” moral, till skillnad mot en vanlig traditionell berättelse. Det finns också ett fördömande av det självgod, etnocentriska, traditionella och exemplariska ”vi”, där detta ”vi” står för det goda.

Sammanfattningsvis är matrisens utgångspunkt en kritik mot de rådande värderingarna, vilket bekräftas. Matrisen är otydligare kring motberättelsernas karaktär. Den kritiska kategorin är en nödvändig katalysator i omvandlingen från den exemplariska berättelsen till den genetiska berättelsen.²⁹⁶

Att använda sig av genetisk kategori

Förändring och kontinuitet är viktiga beståndsdelar på genetisk nivå. Kontinuitet eller upprepning, som den traditionella berättelsen hämtar sin kraft ur, yttrar sig i de genetiska elevsvaren genom att de beskriver hur det har funnits en demokratidiskussion eller en jämställdhetsdiskussion under en lång tid. Skillnaden mot det traditionella svaret är att de dessutom visar en kännedom om de historiska erfarenheterna, liksom ett utvecklat exemplariskt

²⁹⁵ I Claus Bryld m.fl. (red.) 1999, s. 196 diskuteras att syftet med delegitimerade historieböcker är ett försök att utöva makt.

²⁹⁶ Jörn Rüsen 1987.

svar. De kan alltså se förändringar i historien som leder fram till nuvarande förhållanden.²⁹⁷ De kan också, som i den kritiska berättelsen, diskutera att demokratibegreppet och jämställdhetsdiskussionen är fast i sina samtida strukturer. Den kritiska rösten formulerar ett behov av förändring mot de konstanta värdena i traditionen, men den genetiska kategorin erkänner värdena i nuet – kontinuitet. Den genetiska stämman ser emellertid en förändring i värdena och att värdena inte är konstanta. I den genetiska kategorin bör eleven finna meningsfulla strukturella förändringar kring berättelsen om det jämställda Sverige. De skall också för en självförståelse se utveckling och förändring av jämställdhetsbegreppet eller demokratin men även en kontinuitet, eller som en elev skrev:

Pojke 25

Men demokratin är i ständig utveckling och kommer inte se likadan ut i framtiden men grundtanken är densamma: Folkstyre.

Eleven ser att det har skett en utveckling av demokratin och i frågorna kring folkstyre. Det vi idag betraktar som demokrati kanske inte uppfattas så om ett antal år, men kontinuiteten utgörs av tankar och frågor kring demokrati. Följande flicka skriver kortfattat om värdenas förändring över tid.

Flicka 730

År 1898 såg man samhället och världen på ett sätt, 2006 på ett annat och vi kommer säkerligen år 2060 se på ett ytterligare annorlunda sätt.

Vi ser en tidsriktning som går framåt och en insikt om att de moraliska värderingarna inte är statiska över tid. Framåt är i centrum och de ser att förändringar kommer att ske samt att demokratin utvecklas och förändras med samhällsförändringarna. Flickorna 528 och 951 levererar två goda exempel på genetiska berättelser:

²⁹⁷ Martin Wiklund 2006, s. 49.

Flicka 528

Demokratin är inte heller den samma som idag som den har varit för 100 år sen, t ex allmän rösträtt för alla 1921. Men den har växt fram till något bättre, vilket den kommer fortsätta göra. Så om 100 år har man kanske kommit på något nytt styrelsesystem som är bättre.

Flicka 951

Begreppet finns men har förändrats och kommer att förändras. Aten brukar kallas för den första demokratin, men med dagens definition kan det knappast räknas. När lika och allmän rösträtt växte fram i Europa i början av nittonhundra var det enorma framsteg, men nu, snart hundra år senare arbetar vi fortfarande med att ta fram en riktig demokrati.

Dessa elever uttrycker att historien inte bara är en fråga om det förflutna, eller nuet utan att det omfattar även en annan dimension av tid, nämligen framtiden. Nuet är under lupp via framtiden. Elev 951 skriver att vi ska ”ta fram en riktig demokrati” och det skulle tyda på att hon är kritisk. Eleverna ser en förändring och utveckling av moralbegreppet demokrati. De är kritiska i den formen att kontinuiteten i demokratibegreppet inte existerar. Demokratin igår är inte densamma som den idag. Den traditionella beständigheten är att frågorna kring styrelseformen demokrati består i dåtiden, nutiden och i framtiden. Nästa genetiska exempel trycker på en större beständighet kring värderingar.

Pojke 961

Citatet från år 1898 ter ju sig idag självklart löjeväckande. Vår bild av 1800-talets kvinnorättigheter överensstämmer ju inte precis med tidskriften Dagnys bild. Det är fantasieggande att tänka sig att våra egna tankar om vår tids uppfattade upplysning kommer te sig lika verklighetsfrånvända i framtiden, men jag ser det inte som sannolikt.

När ett svar kategoriseras som genetiskt innehåller det alla traditionella, exemplariska och kritiska toner, men det är den genetiska som dominerar.²⁹⁸ Beständigheten i svaren är begreppen demokrati och jämställdhet, vilket

²⁹⁸ Jörn Rüsen 1987.

framförs med exempel, som i den exemplariska nivån. Dock har tiderna förändrats och vår identitet förändras oupphörligen. Detta är ett budskap från den kritiska nivån, med en temporalisering och en medvetenhet om att utveckling och förändring sker även med moraliska värden. Pojke 961 inser förändringen via erfarenheterna och visar en insikt i eventuell förändring i moraliska värden och öppnar upp med framtidsperspektiv. Trots insikter om att hans egen tid är dynamisk är det svårt att inse att våra tankar i framtiden blir ”verklighetsfrånvända”. Svaret bedöms här som genetiskt även om eleven i en bisats skriver att förändring inte är sannolik.

Den genetiska kategorin har förändring och kontinuitet i centrum. Eleverna ser att vårt nutida beteende och våra tankar om till exempel demokrati skiljer sig åt från det avlägset förflutna. Insikter att våra moraliska värden förändras framkommer. Förändringar sker för att bibehålla beständighet i fråga om demokrati, eller jämställdhet. Via ett framtida betraktelsesätt ser en del elever tidsmässig förändring och med det även en insikt om att nuets värderingar kan förändras. Detta innebär också ett värderande perspektiv genom framtiden, där ”de” ser tillbaka på ”oss”, ”vår” tid, ”våra” värderingar och ”vår” värld. Framtida människor kommer att betrakta oss som föremål för historisk värdering i syfte att kanske se förändringar. Det innebär en idé om en kontinuitet av historiskt intresse i framtiden och att historia kommer att användas som lärdomar även i framtiden.

Historia som lärdomar förknippas med den exemplariska kategorin och i den kritiska kategorin kritiserar eller relativiserar dessa lärdomar. Enligt Wiklund använder sig den genetiska rösten av lärdomar för ett ”orienteringsomdöme”. Detta är ett annat perspektiv än den exemplariska kategorins mer objektivistiska fokusering på sanningen. Där visar olika handlingar från historien på framgångsrika eller ödesdigra strategier som vi idag kan dra slutsatser av.²⁹⁹ Här handlar det om att se att människor alltid drar slutsatser ur det förflutna och använder historien. Eleverna får via nekrologen över Rosalie Olivecrona se hur historien användes 1898. Även om vi kanske inte lär oss av historien, finns det således mycket att lära om historiska lärdomar, eller som följande elev uttrycker sig om dagens jämställda Sverige via tankar om framtiden.

²⁹⁹ Martin Wiklund 2010.

Pojke 622

Jag som 65 åring kommer nog att skratta åt detta uttalande och tänka på hur annorlunda det var förr. Precis som när jag förra veckan hittade gamla rubriker från Aftonbladet som bl a "läkare löser rasproblemet! Piller gör negrer vita"

I matrisen diskuteras två framtidsbilder på den genetiska nivån. De mörka framtidsvisionerna var inte tydliga i elevsvaren hos dem som kategoriserades som genetiska. Nästa citat diskuterar sambandet mellan utveckling och förändringar i tankesätt. Det råder kontinuitet med att demokratin lever vidare.

Flicka 155

Jag tror att den demokratiska utvecklingen följer den tekniska utvecklingen på något sätt. Vi får hela tiden nya tankar och idéer och sättet vi tänker ändras en aning [...] Något som startade demokratiseringsprocessen är folkrörelserna, som fortfarande finns kvar och som hela tiden utvecklas och blir flera. Detta är ett bevis att demokratin lever vidare.

Flicka 367 ser fördelarna och framgångarna med informationsutbytet, men varnar också för en baksida med internetutvecklingen, där en farlig väg utmålas.

Flicka 367

I och med Internet och en ökad tillgång till media är risken för att Sverige skulle bli en diktatur väldigt osannolik samtidigt som det faktiskt är lite sannolikt ändå. Internet har gjort världen mindre, idag kan vi se klipp från demonstrationer i Iran och Kina och på riktigt bli medvetna om orättvisorna där – något som var omöjligt för inte alls länge sen. Men Internet är inte bara bra, den har även sina baksidor. Ett exempel är att det knappast råder någon källkritik på Internet och på forum som flashback.com kan man läsa långa, långa diskussioner om hur Sveriges invandringspolitik har fallerat och vilka radikala förändringar som krävs. Internet är en utmärkt grogrund för extremism och hjärntvättning – ett problem som sällan diskuteras.

Det sista exemplet har drag av den genetiska kategorin och varnar för framsteg i form av ett lättillgängligt informationsutbyte, där demokratin kan hotas. Hon för dock ingen diskussion om att själva innehållet i demokratibegreppet kan förändras med tiden. Demokratibegreppet beskrivs som något konstant och icke-relativt.

Elevernas genetiska svar i förhållande till matrisen

I matrisens första del är tiden betydelsefull. För att veta var vi befinner oss, varifrån vi kommer och vart vi är på väg orienterar vi oss i tid. Eleverna kan i den genetiska kategorin diskutera huruvida framtida generationer uppfattar demokrati och jämställdhet. Svaren balanserar mellan kontinuitet och förändring. I matrisen, finns också två spiralformade framtidsbilder, en positiv och en negativ. I von Borries progressionsmodell finns en genetisk-kritisk nivå där till exempel ”framsteg” har en baksida.³⁰⁰ Enligt von Borries existerar det kritik på alla tre nivåer så som ett förnekande av mening.³⁰¹ Sture Långström hävdar utifrån sin undersökning att flickor är mer pessimistiska inför framtiden än pojkar. Detta gäller miljön men även Europas politiska framtid.³⁰² Det empiriska materialet ger inget tydligt besked om huruvida det är möjligt att teckna en mörk genetisk bild likt von Borries genetisk-kritiska kategori. Däremot uttrycker flera elever i andra kategorier en stor oro över var gränserna går för miljöbelastningen och vad det kan få för konsekvenser i framtiden.³⁰³

Relationen till moral behandlas i den andra delen av matrisen. Eleverna uttrycker i sina texter en förståelse om att ett ställningstagande kan förändras och utvecklas över tid. Så kan till exempel nuets moraliska bild av det jämställda och demokratiska Sverige förändras. I elevernas svar finns det dock ett erkännande av dagens värderingar, vilka inte förkastas genom en total relativisering, vilket den kritiska kategorin gör.

³⁰⁰ Bodo von Borries 1988, s. 60-61.

³⁰¹ Bodo von Borries 2009, s. 5.

³⁰² Sture Långström, 2001, s. 178-179.

³⁰³ Andra hot som utmålas av eleverna mot demokrati eller jämställdheten är, Sverigedemokraternas framgångar eller invandringen.

I den andra delen av matrisen, med identitet och relation till historia, dyker idén om historia som lärdomar upp i en förändrad form. Historia som lärdomar, vilket förknippas med den exemplariska kategorin, består i genetisk form av att det råder ett slags temporala lärdomar. Med andra ord har vi under tidens gång diskuterat demokrati och jämställdhet. Detta innebär en slag kontinuitet. Men över tid har också innehållet i dessa värderingar förändrats. När människor i dåtiden diskuterade värderingar brukade de historien precis som vi gör idag. Antagligen kommer vår tid att på samma sätt granskas och brukas av framtidens människa. Detta är ett exempel på en temporal lärdom. När eleven för dessa resonemang blir "den andre" framtidens människa som behandlar "vår" tid. Den andre kommer, likt matrisen, att ställa frågor om oss.

Huruvida ett rumsligt "vi" och "de" i en betydelse av kulturell värdegemenskap uttrycks i elevernas svar är svårt att dra några mer långtgående slutsatser om. När "vi" användes av eleverna kunde det vara i betydelse människan, men ibland argumenterades utifrån historiska exempel. Dessa exempel var uteslutande från Sverige eller väst. Kina eller något land utanför väst kunde användas som kontrast. Förmodligen är det en omöjlighet att bortse från denna kulturella uppdelning vilket Ricoeur menar när han diskuterar Gadamer. I den mån jag flyttar mig in i "det andra" för jag med mig min horisont och mina fördomar.³⁰⁴ Matrisen utgår från en uppdelning men även en tanke om "den andre" i rumslig betydelse. Den "andre" har samma frågor och tillskriver förmodligen sig själv positiva värden – ett erkännande av skillnader men även av likheter.³⁰⁵

Sammanfattningsvis fungerade matrisen utan större problem i den genetiska kategorin. Det empiriska materialet bekräftade dock inte den genetisk-kritiska rösten. I de genetiska svaren var alla de andra kategorierna

³⁰⁴ Paul Ricœur 1988, s. 94-98.

³⁰⁵ Masoud Kamali som var ansvarig för regeringens maktutredning diskuterar "andrafiering" vilket han kopplar samman med makt och kontroll. Det existerar enligt honom koloniala narcissistiska strukturer i väst där "de andra" har underlägsna egenskaper. Masoud Kamali, 2006, s. 9.

Måhända är detta en korrekt hypotes, men Rösen diskuterar med exempel från Kina där "den andre" är väst vilket får mig att tro att andrafiering är ett universellt orienteringsbehov. Empirin gav inget besked i denna fråga. Jörn Rösen 2007b, Se även Jörn Rösen, 2005b.

representerade, vilket tidvis gjorde kategoriseringen till ett metodiskt dilemma. Följande avsnitt behandlar dessa svårigheter.

Elever utanför ramen

Det finns kvalitetskillnader inom kategorierna som jag skall försöka redovisa. Generellt visar provsvaren, precis som Rüsens antar, att de fyra kategorierna aldrig förekommer i ren form, men att det finns en dominans.³⁰⁶ Ett antal svar var synnerligen svåra att kategorisera i den bearbetade matrisen. Här beskrivs först en grupp svar som kännetecknades av grumliga fakta, de flesta av dem har kategoriserats som traditionella. Det fanns också svar som fick förbli osäkra.

Svar som tänjer på typologin

Här vill jag ta fram svar som tillhandahåller egna historiska fakta och bygger en emotionell argumentation på dessa. Det är traditionellt uppbyggda svar som är begränsade i sitt empiriska innehåll och de idéer som målas upp är abstrakta. En del svar hamnade till synes mellan traditionell och exemplarisk kategori. Följande exempel har en bild av Sverige som är traditionell men vissa ansatser till den exemplariska kategorin går att spåra. Detta exempel är av en tveksam karaktär med bristande fakta, det går dock att utläsa elevens inställning att det som har hänt och en gång uppnåtts fortfarande betraktas som giltigt.

Pojke 635

Sverige har varit ett bra land som har hållit den demokratiska politiken och styrelsesättet i bra schack. Styrelsen har varit duktig med jämställdhet mellan de olika könen. Ett mycket tidigt exempel sträcker sig redan till på Medeltiden då människor folkvandrade. Goterna, som tros folkvandrat från Sverige till Västeuropa hade lämnat "regler" ibland annat Italien på medeltiden. Då där hade kvinnorna mer "makt" jämfört med kvinnorna i öst, eftersom goterna hade gjort större inflytande med deras syn på jämställdhet i väst.

³⁰⁶ Jörn Rösen 1987.

Vi är tillbaka i beskrivningen av Sverige som en organism med ett eget liv. Detta Sverige har, likt svaret tidigare om svenskarna, speciella demokratiska drag. Det har alltid varit så och det kommer att förbli så. Sverige får verka som ideal och inspiration. Sverige har alltid varit detsamma, nämligen för jämställdhet och demokrati vilket är något typiskt svenskt och detta är konstant. Detta svar är ett svar som domineras av ett traditionellt tänkande.

Det finns också olika kvalitéer inom en kategori. Pojkarna 797 och 317 kategoriserade jag som traditionella svar. Båda har en syn på att Sverige lever sitt eget liv. De uppfattar Sverige med en kontinuitet i agerandet, antingen som ett av de få länder som har lärt sig av sina misstag eller som ett land som är lättpåverkat. Pojke 317 har en mängd historiska exempel och han använder också historien för att dra lärdomar, som i den exemplariska kategorin. Lärdomen är att Sverige alltid varit ”lätt övertalat” i betydelsen att svenskar påverkas lätt.

Pojke 797

Sverige har varit det land i Norden som har haft mest inflytande i världen ända sedan Roskildefreden och varit Nordens stormakt [...] Sverige är ett av få länder i världen som lyckats lära sig av sina misstag och många gånger lyssnat på folket.

Pojke 317

Med tanke på historien har Sverige varit ett ”lätt övertalat” land t ex under vikingar tiden var Sverige helt okej fungerande stat och det var det under flera hundra år men allting förändrades när missionärerna från Europa kom till Sverige och ville införa kristendomen [...] Under revolutionens tid kom det liberaliska tänkare till Sverige. Man börja tänka för en själv och i den grupp i samhället man tillhörde [...] Nazismen [...] ett sådan tänk kan komma upp när som helst i världen och jag tror att Sverige väldigt lätt påverkade vilket kan leda till att demokratin kan försvinna och ersätts av något annat värre eller bättre.

Dessa olika uttryck inom den traditionella kategorin, ”den självgoda” och ”den självkritiska”, tar inte avstånd från rådande värderingar utan den

sistnämnda rösten är en prövning av en annan traditionell röst.³⁰⁷ Den kritiska rösten uttrycker ett nej till rådande värderingar. En pojke lämnade detta svar:

Pojke 1

Historien visar dock att inget är permanent och att man aldrig kan lita på att demokrati och fred ska kunna bibehållas i all evighet [...] Jag tycker att demokratin i Sverige hotas främst av EU, som är mycket odemokratiskt. Islam, som är en totalitär ideologi likt marxismen. Det har i princip aldrig hänt att en muslimsk minoritet har kommit till ett land och låtit sig "integreras". Således kan man dra den historiskt uppbackade slutsatsen att vi är på väg mot a) omfattande islamisering av muslimskt övertygande eller b) inbördeskrig.

I grunden uttrycks i provsvaret en kritisk berättarröst och det bör ligga i den kritiska kategorin. Svaret bygger på en förmåga att säga nej till principer, värderingar och regler som har kommit ned till honom från ovan. Eleven skakar av sig en rådande idé om Sverige som ett lugnt och stillsamt land och EU som demokratiskt. Dock är svaret delvis traditionellt i och med att det finns en statisk bild av islam och muslimer. Det utgör inte ett problem om alla kategorier är närvarande i historiska texter, eftersom en alltid dominerar.³⁰⁸ Det finns en risk med denna form av svar, som har ett sprängstoff i sig. De kan strida mot läroplanens intentioner och värdegrund samtidigt som kritiskt tänkande är något som skolan uppmuntrar.³⁰⁹

³⁰⁷ Se diskussionen i avsnittet om "att använda sig av traditionell kategori". Utifrån elevernas svar brister den bearbetade matrisen när den inte tydliggör en traditionell-kritisk röst. Jämför med Bodo von Borries diskussion om den traditionell-kritiska kategorin Bodo von Borries 1988, s. 60-61, Bodo von Borries 1991, Bodo von Borries s. 128, 2009, s. 6-7.

³⁰⁸ Jörn Rüsen 1987.

³⁰⁹ Fredrik Alvéén diskuterar denna kluvenhet kring historieämnets fokus när han hänvisar till kursplanen och till läroplanen. Analys och kritiskt tänkande är förmågor som lyfts fram i kursplanen. I läroplanen slår riksdagen och regeringen fast en värdegrund där skolan aktivt skall arbeta för gemensamma värderingar samtidigt som eleven skall finna sin egenart. Detta blir motsägelsefullt. Alvéén konstaterar att "universalism står mot partikularism, det homogena mot det heterogena". Fredrik Alvéén 2011, s. 9-10.

Zappande svar

Många svar hade en kronologisk ordning eller en stor begreppsförvirring. En del av dessa svar kunde jag inte kategorisera utan de benämndes som ”zappande”. I detta avsnitt redovisas några sådana svarexempel. Först presenteras ett svar som har en kritisk ansats där eleven skriver att jämställdhet och demokrati är en bluff.

Pojke 696

Pensionärerna är alltid dem som blir diskriminerade mest av alla. De kommer aldrig bli jämställda i ett liberalt samhälle. Det kommer sluta som allt annat när jag är i äldreomsorg kommer någon att ta upp mig 2 gånger om dagen och sen skiter de i mig och jag får liggsår och så [...] Jämställdhet och demokrati är en bluff. När jag är döende kommer läkarens jobb vara att döda mig inget annat.

Detta elevsvar skulle kunna kategoriseras som en kritisk berättelse med en traditionell uppbyggnad. Motberättelsen är alldeles för tunn även om svaret har en ifrågasättande och utmanade ton.³¹⁰ Berättelsen som är fattig på mentalisering och tycks driven av en motivation att släcka ut berättelsen och frågan i sig, den inre orienteringen är negativ och förhåller sig inte till historia. Svaret faller utanför matrisens kategorier och kategoriseras som zappande.

Några svar visade på bristande historiska kunskaper som samtidigt kunde vara på en tämligen hög abstraktionsnivå och till exempel kunde vara exemplariska i sin karaktär.³¹¹ Nästa sida presenteras ett kort exempel som vållade visst huvudbry. De flesta av eleverna besvarade frågan på två till tre sidor. Detta svar var kort och hela svaret redovisas. Eleven valde att göra pilar istället för att skriva ord.

³¹⁰ Dock tar eleven upp en dimension av det jämlika samhället, som sträcker sig utanför de ofta nämnda ”genus, etnicitet och klass”, nämligen ”generation”.

³¹¹ Se diskussionen om Lees kritik av Rüsens kategorisering på s. 40-41.

Pojke nr 34

Sverige under 1900-talet går mot ett allt mer jämställt samhälle.
Får rösträtt
Min dragna slutsats lyder: krig ↑ ekonomi ↓ kvinnor . ↑

Hänvisar till det totala kriget 1814-1815. Då alla män/pojkar gick ut i krig. Hela samhället jobbade och bidrog till kriget så mycket som möjligt. Kvinnorna fick då ta över i fabrikena, då stärktes deras roll. Kvinnornas roll stärktes genom att från att vara hemmafru till att komma ut i arbetslivet och kunna försörja sig själv. Leder till fler skilsmässor.

Efter en viss vända kategoriserades detta provsvar som exemplariskt, men det kunde lika väl ha fått ingå i den zappande gruppen. Vändan består i meningen "Hänvisar till det totala kriget 1814-1815" där det visserligen går att förstå att eleven skriver om första världskriget, men där det är fel i tid och begreppet "totala kriget" för tankarna till Goebbels tal under andra världskriget. Vi rör oss i tre krig – Napoleonkrigens slut, första världskriget och andra världskriget. Vändan beror också på att exemplen enbart är inriktade på kriget som förklaring för ökad jämställdhet, om vi nu accepterar att elevens åsytftar första världskriget.

Vidare ger andra elever flera utmärkta exempel på förändringar. De kunde ge exempel som rösträtten, utbildning, världskrigens påverkan, preventivmedel, aborträtten, föräldraledighet för båda föräldrarna, alla yrken som öppnades för kvinnor eller kvotering och lika-löneprincipen. Andra exempel är välfärdssamhällets betydelse för förbättrande av kvinnornas ställning, daghemsutbyggnaden som ökade kvinnornas möjlighet till förvärvsarbete och därmed ekonomiskt oberoende, samt den offentliga sektorns uppbyggnad vilket öppnade upp för arbetstillfällen. Listan kan säkert göras längre. Det finns olika kvalitéer inom en nivå, vilket diskuterades i de tidigare avsnitten, men hur kategoriseras korthuggna svar?³¹² Behövs en ny kategori eller faller de utanför typologin?³¹³

³¹² Det finns en adderande kunskapssyn i den exemplariska kategorin och här kan vi finna en kompromiss mellan forskaren och läraren genom att belöna den elev med fler goda exempel med fler poäng än den med mer bristfälliga nämnda erfarenheter. När frågorna konstruerades tvingades jag fundera över detta. En bedömningsmall gavs ut till de deltagande lärarna och lösningen blev just fler poäng till de elever som skrev berättelse med fler goda exempel.

I Tyskland har historikern Jakob Krameritsch lagt till en femte kategori i Rüsens progressionsmodell. Denna femte kategori utgår från en argumentation om att den europeiska identiteten har flera berättelser som cirkulerar. Dessa flytande konstruktioner av identitet för individer existerar i ett komplicerat nätverk i samhället. En uppkomst av nya källor till historiska berättelser som bloggar, twittrar och nätbaserade spelvärldar har skapat ett "situationsanpassat digitalt berättande" vilket blir Krameritsch femte kategori.³¹⁴

De här elevsvaren är enligt Krameritsch situationsanpassade, men de kännetecknas mer av spontanitet eller infall för att skapa mening. Dessa elever levererar en text som lyfter ut olika bitar ur det förflutna men detta förflutna hänger inte samman, utan är oorganiserat genom kronologin. I denna text definieras dessa svar som en egen zappande grupp vilken är utanför kategoriseringen och inte som en egen femte kategori. Rösen anser att det förutom berättelser även finns icke-narrativa inslag som till exempel deskriptiv historiebeteckning eller "zappandet" där det sistnämnda upphäver tidsordningen.³¹⁵

Förutom en fladdrig kronologi fanns det även en del svar där insikter om begrepp såsom demokrati tillsammans med bristande historiekunskaper gav ett motsägelsefullt intryck. Följande svar kategoriserades som zappande.

Flicka nr 57

Jag tycker att det inte ska vara någon demokrati över huvudtaget. Om folket ska vara med och bestämma så blir det bara fel eftersom vi vill alla olika. Det är mycket bättre med diktatur eller ingenting alls [...]. Vi ska ha en kung som håller i landet och vi betalar rimlig skatt och sedan sköter vi oss själva som man gjorde förr då alla bönder var livegna.

I Denis Shemilts progressionsmodell, vilken diskuterades i teoridelen, finns något intressant på den lägsta nivån "The Past Constructed as a Magic Porridge Pot".³¹⁶ Här beskrivs elever som uppfattar historien som stor och

³¹³ Se även diskussionen om icke-narrativ och zappande berättelser s. 29ff.

³¹⁴ Jakob Krameritsch 2009.

³¹⁵ Jörn Rösen 2004a, s. 137.

³¹⁶ Denis Shemilt 2009, s. 183. Se även Bo Persson 2011, s. 47.

främmande. Det finns en oförmåga att organisera och strukturera en berättelse. Shemilt använder sig av en grötmetafor där det ibland bubblar upp nya fakta, men där eleverna har svårt att organisera dessa bubblor med först A sedan B och därefter C. Grötens yta återgår. Med fragmentariska historiska kunskaper, svårigheter att kategorisera och problem med det linjära, med före och efter, är frågan om dessa konstruktioner skapar mening.

Linda Levstik och Keith Barton beskriver elever som skall förklara inbördeskriget i Förenta Staterna, amerikanska revolutionen eller immigrationen där händelser och personer bara dyker upp och alla dessa händelser äger rum vid en och samma tidpunkt. Ett skepp kan till exempel antas ha forslat alla immigranter från hela världen till Amerika och antagligen har detta skett innan Abraham Lincoln blev president – för annars hade ingen kunnat välja honom. Dessa rumphuggna berättelser har en zappande karaktär, men de dyker upp för att skapa mening, enligt författarnas tes.³¹⁷

I Förenta Staterna existerar två kärnberättelser, berättelsen om frihet och berättelsen om framgång. Den sista berättelsen handlar om landets förbättringar inom de materiella, ekonomiska och sociala områdena.³¹⁸ Om vi för över de amerikanska kärnberättelserna till svenska förhållanden är moderniseringen viktig och där kan tanken om det jämställda och demokratiska Sverige sägas vara kärnberättelsen.³¹⁹ De zappande svaren försöker beröra erfarenheter och göra dessa relevanta genom att exempelvis skapa identitet i ”vi” mot ”de” samtidigt som de målar upp en bild av varaktighet och stabilitet. De kan också skapa en identitet ”vi” mot ”de”, för att skapa mening. Framför allt kan de skapa en projektion av kärnberättelsen om jämställdhet och demokrati, men faktakunskaperna och kronologin är fladdrig. Det kan finnas anledning att studera dessa texter, som är för ostrukturerade för att placeras i typologin, men som likväl utgör försök att skapa mening och sammanhang.

Sammanfattningsvis finns svar som faller utanför de fyra kategorierna. Vissa svar kan förstås med hjälp av Denis Shemilts grötmetafor. Dessa

³¹⁷ Keith C. Barton och Linda S. Levstik 2004, s. 134-136.

³¹⁸ Keith C. Barton och Linda S. Levstik 2004, s. 167ff.

³¹⁹ Martin Wiklund betonar demokrati, fred och välfärd som viktiga värden i berättelsen om Sverige, 2006, s. 121.

elevsvar kategoriserade jag som zappande. Jag finner inte stöd för en femte kategori, som historikern Krameritsch framhåller.³²⁰

Som man frågar får man svar

Det är 931 elevers svar som ligger till grund för denna del av undersökningen.³²¹ I provdel B presenterades frågan om jämställdhet och frågan om demokrati och eleverna fick själva välja vilken fråga de ville besvara av dessa. Kvantitativa skillnader existerar mellan svaren, som att frågan om jämställdhet föredrogs av 53 procent av eleverna totalt. Flickorna var mer intresserade av frågan om jämställdhet – 67 procent av flickorna valde att besvara den. Pojkarna föredrog den andra frågan – 54 procent av pojkarna valde demokratifrågan. En större diskussion kring könsskillnader förs i nästa kapitel.

**Tabell 5. Kategorisering av provsvar enligt matrisen i procent.
1. Jämställdhetsfrågan 2. Demokratifrågan.**

Fråga	Traditionell %	Exemplarisk %	Kritisk %	Genetisk %	Zappande %	Osäker %	Antal elever
1	8,6	60,5	16,4	7,0	3,0	4,5	532
2	24,6	49,9	12,5	6,3	3,0	3,8	399

Den exemplariska kategorin dominerar i hela elevgruppen. Tidigare i metoddiskussionen, men även i empiridiskussionen, fördes det en diskussion om att en elev under en provsituation anpassar sitt svar efter

³²⁰ Jakob Krameritsch 2009. Rösen diskuterar och avfärdar tanken på en ny femte nivå och han menar att det historiska berättandet ligger i de fyra existerande nivåerna. Jörn Rösen 1987.

³²¹ Det var 982 elever som gav sitt medgivande att använda provet i forskningssyfte, men 51 elever valde att inte besvara del B.

skrivningssituationen.³²² Jordmånen för den exemplariska kategorin kan vara mer påtaglig i en skolmiljö därför att denna form av undervisning dominerar.³²³ En markant skillnad är att den traditionella rösten är starkare i fråga 2 (demokrati) i jämförelse med fråga 1 (jämsällldhet).³²⁴

Kvalitativa skillnader mellan frågorna märktes i provsvaren. Frågan är central för berättelsens utformning och frågekonstruktionen påverkar elevernas texter. Jämsällldhetsfrågan är uppdelad i två delar, A och B. Dessa delar vägdes samman till en kategori. På fråga A lämnar de flesta en exemplarisk berättelse och flera uttrycker en kritisk röst. I fråga B skiljer sig svaret från A genom att det ibland ligger på exempelvis genetisk nivå, men det händer även att svaret får en traditionell ton. En avsikt med jämsällldhetsfrågan var att ge provdeltagaren möjligheten att genomföra en avancerad tidsoperation. Den inbjuder till att diskutera huruvida framtida generationer år 2060 uppfattar Sverige som ojämsallt år 2006, precis som vi gör när vi idag läser citatet från 1898. Eleverna missade i många fall möjligheten att svara på hur de kommer att se på år 2006 om 50 år och skrev istället om jämsällldhet år 2060. Några framställningar i jämsällldhetsfrågan fick mer en struktur av krönika i jämförelse med demokratifrågan. Ett svar i form av krönika är när ett händelseförlopp refereras och kommenteras kronologiskt. Rösen använder sig av termen "icke-narrativ" när han skriver om denna framställningsform.³²⁵ Eleven uppmanades att berätta, men ur elevens synpunkt är det frestande att leverera ett svar i punktform vid en uppdelad frågekonstruktion.

Frågan om demokrati skapade ett bättre berättarflöde och vid genomläsning var det lättare att se svaren som berättelser. De flesta målar upp en exemplarisk berättelse i både fråga 1 och 2. Många beskriver hur demokratin har lyckats men även misslyckats. Vår syn på den nuvarande demokratin uppfattas som allmängiltig och oföränderlig. En jämförelse

³²² Arndt Clavier 2011, s. 127. Se även metodavsnittet och "Svar som tänjer typologin"

³²³ Jörn Rösen 1993, s. 78.

³²⁴ Att jämföra med Alvéns studie. Hans resultat visar att 44 procent ej uppnådde målen. Traditionell berättelse uppnåddes av 36 procent. Exemplariska och kritiska svar fick 15 procent och endast fem procent genetiska svar. Fredrik Alvéns 2011, s. 179.

³²⁵ Jörn Rösen 2004a, s. 134.

mellan frågorna visar att den traditionella tonen är ansenligt starkare i demokratifrågan än i jämställdhetsfrågan. En möjlig förklaring är att jämställdhetsfrågan är formulerad så att den är mer styrande för svaren mot en kritisk nivå.³²⁶ Enligt denna tolkning belyser demokratifrågan i högre grad elevernas historiemedvetande än jämställdhetsfrågan gör. En annan hypotes är att det är flickor som väljer frågan om jämställdhet eftersom ämnet berör dem mer. Den första forskningsfrågan i denna studie behandlar hur en provfråga kan aktivera ett historiemedvetande. Detta belystes bland annat i den teoretiska översikten men utifrån elevernas svar kan jag konstatera att beroende på frågans konstruktion uttrycker de olika historiemedvetande. Som man frågar får man alltså svar.

Är pojkar traditionella och flickor kritiska?

Historiemedvetande är starkt förknippat med kollektiva minnen. Inom det historiedidaktiska fältet framkommer behovet av att synliggöra kvinnorna i minneskulturerna, eftersom kvinnor exkluderas i det nationella minnet.³²⁷ Det finns på det sättet en kollektiv glömska kring kvinnorna, som Ricœur skulle ha uttryckt det.³²⁸ I dagens historieskrivning kan denna glömska kompenseras med adderande berättelser med exempel på framgångsrika kvinnor, eller exempel på kvinnors lidande genom historien. Enligt en granskning av Delegationen för jämställdhet i skolan uppvisar läroböcker i historia ett nedslående mönster. Ett manligt perspektiv dominerar och kvinnors representation får en karaktär av att utgöra tillägg. Genus problematiseras inte.³²⁹ Delegationens rapport skulle kunna ses som en dekonstruktion och ett avvisande av en befintlig kanon där enbart ett adderande av kvinnor inte räcker.

³²⁶ Provkonstruktionsmöte i Lund 31/5 2010. Hämtat från protokoll.

³²⁷ Charlotte Tornbjers artikel "Kristina och kanonen" berör förhållandet mellan bruket av historia och genus, men inte historiemedvetande och kön. Charlotte Tornbjers 2009, s. 235-254.

³²⁸ En glömska som uppkommer därför att berättelser är selektiva. Om man inte kan komma ihåg allt, kan man inte berätta allt. Paul Ricœur 2005, s. 545.

³²⁹ Ann-Sofie Ohlander 2010, s. 71-73.

Den kritiska nivån är vanligare i jämställdhetsfrågan och det är flickorna som bidrar till detta. Det blir således flera parametrar som styr hur eleverna besvarar frågorna. Å ena sidan är andelen kritiska svar bland flickorna dubbelt så stor som hos pojkarna, å andra sidan har flickorna i högre grad valt frågan som stimulerar den typen av svar. Kategoriseringen indikerade en skillnad mellan flickor och pojkar. För stringensens skull redovisas tabeller om jämställdhet och demokrati separat och i ett senare resonemang utvecklas sambandet med hur eleverna väljer fråga och deras svarsnivåer. Tabellerna är en sammanställning av elevernas provsvar.

Tabell 6. Kategorisering av jämställdhetsfrågan enligt matrisen i procent.

Andel %	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Zappande	Osäker	Antal elever
Alla	8,6	60,5	16,4	7,0	3,0	4,5	532
Flickor	5,7	58,7	20,7	8,1	2,7	4,2	334
Pojkar	13,6	63,6	9,1	5,1	3,5	5,1	198

Tabell 7. Kategorisering av demokratifrågan enligt matrisen i procent.

Andel %	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Zappande	Osäker	Antal elever
Alla	24,6	49,9	12,5	6,3	3,0	3,8	399
Flickor	20,9	55,2	12,3	5,5	2,5	3,7	163
Pojkar	27,1	46,2	12,7	6,8	3,4	3,8	236

Flickorna kritiska?

Enligt kategoriseringen av elevsvaren är flickorna mer kritiska i frågan om jämställdhet och de uttrycker fler exemplariska svar än pojkarna i demokratifrågan. Många svar blir kritiska till sin karaktär då de beskriver jämställdheten i Sverige. Långström konstaterar i sin undersökning att flickorna är mer politiskt radikala, speciellt i jämställdhetsfrågor.³³⁰ I min

³³⁰ Sture Långström 2001, s. 16-21. Långström lät 646 elever i årskurs 9 och 592 i årskurs 3 på gymnasiet skriva enkäten. Se även s.181-182.

provfråga om jämställdhet finner eleverna en identitet utifrån kön som syns i provsvaren.

Flicka 925

Att uttrycket ”men du är tjej...” existerar, det är fånigt! Ja, jag är tjej och jag kan plugga på KTH om jag vill det. Jag kan bli pilot om jag vill, inte flygvärdinna! Jag kan tapetsera lika bra som du, ge mig en pall så jag når bara.

Flickan är uppretad över samtidens orättvisor. Vid läsning av provsvaren, framkommer att flera upplever Sverige som icke-jämställt, speciellt gällande lönerna.³³¹ Jämställdhetsfrågan berör elevens identitet som kvinna och detta blir en drivkraft för eleven i svaret.³³² Många kvinnliga elever presenterar en ny tolkning, som med hjälp av historiska resonemang förnekar att Sverige är ett jämställt land. Dessa motberättelser problematiserar vår bild av det jämställda Sverige.

På provfrågan om demokrati finner vi fler exemplariska svar hos flickorna i jämförelse med pojkarna. De exemplariska svaren gör de traditionella abstrakta reglerna, värderingarna och principerna konkreta genom exempel.

Flicka 213

Vi fick tidigt olika rörelser som till exempel arbetarrörelsen, kvinno och nykterhetsrörelsen allt detta tyder på att en demokrati höll på att väva fram, en demokrati som kommer att finnas länge.

³³¹ Pandel framhåller att historiemedvetande består av sju dimensioner där fyra är av socio-ekonomisk karaktär. I de ekonomisk-sociala och politisk-historiska medvetandena skulle jämställdhetsfrågan kunna placeras in i. Det moraliska historiemedvetandet (rätt eller fel) ser en struktur (makt eller maktlös) och i och med detta ett behov av att dekonstruera en bild av Sverige som ett jämställt land. Hans-Jürgen Pandel 1987, s. 130-142.

³³² Jörn Rüsen 2005a, s. 25. Jämför Jörn Rüsen 2007a, s. 175-176 där motiv till att använda historia diskuteras.

Jämfört med frågan om jämställdhet är den kritiska tonen mot demokratin inte stark i elevsvaren hos flickorna. Historiemedvetanden som uttrycks handlar betydligt mer om tidigare erfarenheter i form av exempel för att legitimera eller bevara tidlösa värderingar. Demokratin Sverige uppfattas som en sådan tidlös värdering. Identiteten ges i en form av försiktighet vilket skulle kunna tyda på en viss distansering.

Utifrån kategoriseringen av hur historiemedvetande uttrycks i provsvaren är den exemplariska kategorin klart dominant hos flickorna. I demokratifrågan blir det tydligt. Jämställdhetsfrågan aktiverar i högre grad en kritisk röst hos flickorna. Det existerar traditionella svar hos flickorna, speciellt i demokratifrågan, men i jämförelse med pojkarnas är dessa svar färre.

Pojkarna traditionella?

En skillnad som kan utläsas i tabellerna är att den traditionella kategorin väger tyngre för pojkarna jämfört med flickorna i båda frågorna. Det traditionella historiemedvetandet är mer existentiellt och i provtexterna ses ofta en sammanblandning mellan nationen Sverige och eleverna själva. Ett kort exempel är följande: "Vi i Sverige står för tryggheten!"³³³ I denna korta mening uttrycks en kontinuitet för Sverige över tiden och "vi" som bor i Sverige *är* också Sverige. Det finns även ett positivt värdeladdat ord för de boende i Sverige: trygghet. Det finns också en personifiering av Sverige, som pojke 707 uttrycker:

Pojke 707

Sverige är ett av få länder i världen som lyckats lära sig av sina misstag och många gånger lyssnat på folket.

Sture Långström diskuterar i en enkätstudie elevers syn på medeltiden och använder sig av samma frågor som i den europeiska mätningen Youth and History i sin svenska undersökning 2000.³³⁴ Han finner där att pojkar anser

³³³ Elev 31.

³³⁴ Sture Långström 2001, s. 16-21. Långström lät 646 elever i årskurs 9 och 592 i årskurs 3 på gymnasiet skriva enkäten.

att medeltiden var en ärorik tid för deras land. Detta skulle kunna tolkas som ett uttryck för att svensk ära faller tillbaka på en person som bor där och identifierar sig som svensk.³³⁵ Flickorna associerar begreppet ”medeltid” med en romantisk tid med riddare och jungfrur, inte så mycket med nationen.³³⁶

Karlegård ställer historiemedvetande i relation till patriotism. Han undrar om det framför allt är pojkar som är patrioter, men den sammantagna bilden blir splittrad. Det var visserligen en stor skillnad mellan pojkar och flickor i Sverige, med avsevärt högre patriotism bland unga pojkar. Karlegård blir emellertid tveksam till om det finns en gränslös könsidentitet när han jämför med andra länder. Hans slutsats är att det inte går att dra dessa slutsatser.³³⁷

I Nietzsches monumentala nivå, som är Rüsens inspirationskälla till den traditionella nivån, används begrepp som beskriver brukarna av denna typ av historia. Historia på den monumentala nivån fungerar som inspiration, tröst, ideal och i viss mån som legitimering. Det förflutna skapar moralförbättring i nuet men också inför framtiden.³³⁸ Med andra ord: Sverige är en nation med speciella egenskaper och dessa egenskaper är intimt förknippade med mig som svensk. Denna existentiella sammanblandning mellan Sverige och jaget, blir som en inre kompass där samhörighet och kontinuitet blir ett.³³⁹ Det blir en upplevelse av tid hämtad från det förflutna.³⁴⁰ Berättelser om Sveriges historia blir viktigare än individuella familjehistorier vilket flickor verkar föredra.

Vi skulle kunna byta ut minnesrummet baserat på det nationella mot en annan identitet, exempelvis klass, generation eller varför inte en identitet som en fotbollssupporter? En supporter kan utifrån sin identitet sympatisera

³³⁵ Jörn Rösen 2005a, s. 34. Se även matrisen.

³³⁶ Sture Långström 2001, s. 180.

³³⁷ Christer Karlegård diskuterar utifrån resultaten i Youth and History. Detta är en av få artiklar som jag har funnit vilket diskuterar historiemedvetande och kön. Christer Karlegård 1999, s. 92. Jan Gustavssons diskuterar i en artikel om flickor har ett ”svagare” historiemedvetande. Jan Gustavssons 1996.

³³⁸ Friedrich Nietzsche 1998, s. 44.

³³⁹ I en av mina enkäter hade jag tre påståenden ”Historia handlar om dåtid”, ”Historia handlar om nutid” och ”Historia handlar om framtid”. I alla tre frågor ansåg pojkarna i högre än flickorna att de instämmer helt.

³⁴⁰ Jörn Rösen 2005a, s. 28.

med ett fotbollslag och minnas martyrberättelser eller framgångssagor. Med hjälp av denna historiska identitet baserad på tillhörighet i en idrottsklubb, expanderar det mänskliga jagets tidsmässiga förlängning utöver gränserna för sin födelse och död. Via den historiska identiteten, blir denna fotbollssupporter en del av en tidsmässig helhet som är större än hans eget liv.³⁴¹ Denna form av bruk av historia är, enligt elevsvaren, tydligare hos pojkarna. Mitt lag, som jag identifierar mig med, står för en moralisk styrka och det har det alltid gjort och det kommer det alltid att göra. Minnet ger mening över tid snarare än sakligheten.³⁴² Att ingå i en gemenskap som är större än den egna personen, skapar också en inre mening och adresserar i viss mån frågan om den egna dödligheten.³⁴³

Ett mer bekant exempel på gemensam temporal odödlighet är den nationella identiteten.³⁴⁴ Historiemedvetande i den traditionella kategorin presenterar en tidsmässig helhet som gör det förflutna betydande och relevant för nutidens verklighet med dess framtida utvidgning. Dessa traditionella berättelser definierar samhörighet av sociala grupper eller hela samhällen i form av en känsla av gemensamt ursprung.³⁴⁵ Denna form av bruk av historia är, enligt elevsvaren, tydligare hos pojkarna. Karlegårds obekräftade hypotes om en koppling mellan kön, historiemedvetande och patriotism kanske stämmer.

Andra skillnader mellan könen

Magne Angvik diskuterar inte historiemedvetande, men ser en del könsskillnader i hur pojkar och flickor använder historia.³⁴⁶ Flickor är mer intresserade av vardagslivshistorier, berömda historiska personer, främmande kulturer, miljöhistoria och sin egen familjehistoria. Pojkar är mer intresserade av krig, men även av strukturhistoria. Dessa siffror gäller hela

³⁴¹ Jörn Rüsen 2005a, s. 25.

³⁴² Jörn Rüsen 2002a.

³⁴³ Jörn Rüsen 1987. Rüsen använder det freudianska begreppet "Nachträglichkeit" för att förklara detta inre meningsskapande fenomen.³⁴³

³⁴⁴ Jörn Rüsen 2005a, s. 25.

³⁴⁵ Jörn Rüsen 2005a, s. 29.

³⁴⁶ Magne Angvik har tillsammans med Bodo von Borries, 1997, gett ut tre böcker om Youth and History.

Europa.³⁴⁷ Nästa citat från frågan om jämställdhet är ett exempel på hur en kvinnlig elev strukturerar sitt provsvar med utgångspunkt i ett familjedrama.

Flicka 891

Kungen representerar Sverige och ska vara en förebild. Nu år 2010 har prinsessan Madeleine beslutat sig för att avbryta sin förlovning med Jonas Bergström. Detta är mycket ovanligt och har bara skett några fåtal gånger i historien tidigare inom kungafamiljen [...] Det som hindrar jämställdheten är gamla traditioner och seder. För att utvecklas måste vi dra lärdom av historien men även tänka nytt och inte fastna i gammalt.

Denna typ av svar fanns i undersökningen uteslutande hos kvinnliga elever. Citatet är intressant på många sätt. Det är mer en vardagshistoria med kungafamiljen i centrum, där ekonomiska strukturer, eller Sveriges internationella förhållanden inte nämns. Svaret innehåller avancerade tidsoperationer och är bedömt som genetisk nivå av historiemedvetande. Kungen som förebild får här symbolisera kontinuitet. Jämställdhetsbegreppet är inget relativt för flickan, och begreppet äger en giltighet för henne. Det är för henne ett mål, även om tanken om jämställdhet utvecklas. Flickan ser förändringar i historien, och ser lärdomar likt den exemplariska kategorin. Hon kräver i sin slutsats, som den kritiska kategorin, ett nytänkande så att vi inte fastnar i det gamla, och en vägran att anamma vissa traditioner. Hennes berättelse ger också ett handlingsutrymme och värdigheten för individer att välja.³⁴⁸

I denna undersökning behandlas innehållsmässigt endast en del av provet (del B), men om vi ser på del C, som består av tretton frågor där eleven endast får välja att besvara två, finner man könsskillnader i hur eleverna valt. Frågor som pojkarna övervägande valde behandlade historiebruk, järnvägens utveckling och romarrikets fall.³⁴⁹ Flickorna föredrog Hitlers och Darwins verk och upplysningsfilosoferna.

³⁴⁷ Magne Angvik 1999, s. 132.

³⁴⁸ Jörn Rüsen 2004a, s. 206.

³⁴⁹ Se provet i bilagan eller på www.historieprov.se

Tabell 8. Redovisning av de frågor där det råder könsskillnader. Inga provsvar med färre än 75 svar redovisas.

Andel % Antal inom parentes	Flickor	Pojkar	Andel av flickorna som valde	Andel av pojkar som valde
3. Romarrikets Fall	39,8 (45)	60,2 (68)	4,8	6,7
6. Gustav Vasa Historiebruksfråga	45,2 (38)	54,8 (46)	3,9	5,3
7. Upplysnings- filosofernas idéer	66,1 (109)	33,9 (56)	11,2	6,4
8. Identitetsfråga	58,0 (65)	42,0 (47)	6,7	5,4
9. Järnvägsnätets expansion	41,2 (61)	58,8 (87)	6,3	9,9
11. Putins lärobok Historiebruksfråga	40,9 (54)	59,1 (78)	5,6	8,9
13. f. Darwin ”Om arternas uppkomst”	64,7 (97)	35,3 (53)	10,0	6,1
13. h. Hitler ”Min kamp”	61,1 (135)	38,9 (86)	13,9	9,8

Det finns försäljningslistor, biblioteksstatistik och undersökningar av flickors och pojkars val av litteratur, där faktatidskrifter och fantasy är mer populära bland pojkar och skönlitteratur bland flickor.³⁵⁰ Det finns alltså konstaterade

³⁵⁰ Gunilla Molloy anser att pojkar är mer bekanta med fakta inom sitt intresseområde än med skönlitteratur. Gunilla Molloy 2007, s. 28-29. Kulturrådet ber SCB om statistik om kulturkonsumtion och här bekräftas det att kvinnor föredrar skönlitteratur och att män gärna läser tidskrifter. Kulturen i siffror 2008 s. 79-86. Det finns en amerikansk undersökning i historieämnet med 29 000 elever där pojkar resultatmässigt skrev bättre än

olikheter i vad pojkar och flickor väljer för litteratur. Här ser vi även skillnader i valet av provfrågor. Det kan ge en fingervisning om attityder och bruk av historia. Enligt Youth and History är pojkar mer intresserade av krig, diktatur och nationsbygge och det kan jämföras med att fler av pojkarna valde frågan om demokrati.³⁵¹ I samma undersökning går det att utläsa att flickorna är mer intresserade av bland annat vardagslivshistorier och sin egen familjehistoria.³⁵² En fråga om jämställdhet berör flickornas egen identitet som kvinna men låter sig även kopplas till den egna familjehistorien och vardagslivshistorien.

Det som med större säkerhet går att se i statistiken kring pojkars och flickors berättelser är att den traditionella rösten är starkare hos pojkar. Likheter mellan könen är att den exemplariska kategorin dominerar och att den genetiska kategorin är ungefär lika fördelad mellan könen. Det finns ett större antal exemplariska svar hos flickorna i demokratifrågan och fler flickor är kritiska gällande frågan om jämställdhet.

Ur elevens synvinkel är detta ett betygsgrundande prov, vilket diskuterats i metodavsnittet. Eleverna måste formulera ett svar som är "rätt svar".³⁵³ Ett "rätt svar" i demokratifrågan kan vara ett exemplariskt svar eftersom denna typ av undervisning enligt Rösen dominerar.³⁵⁴ I jämställdhetsfrågan är troligen eleverna mer tränade i att tänka kritiskt, således är ett "rätt svar" i jämställdhetsfrågan kritiskt. Könsskillnaderna kan även ställas i relation till hur eleverna förhåller sig till skolan såsom att pojkar har svagare skolresultat och att skolmiljön premierar vissa beteenden vilket är gynnsamt för flickorna.³⁵⁵ Det finns studier om att skolans uppgift att

flickor i områden "Democracy", "Technology" och "World Role". Flickors svarade bättre på frågor om "Culture". The Nations Report Card "U.S History 2006.

³⁵¹ Magne Anvik och Bodo von Borries Youth and History volym B s. 128-129. Det är jämnt mellan könen vad gäller intresset för utveckling av demokrati.

³⁵² Magne Angvik 1999, s. 132.

³⁵³ Arndt Clavier 2011, s. 127. Se även metodkapitlet.

³⁵⁴ Jörn Rösen 1993, s. 78.

³⁵⁵ Det existerar ett flertal rapporter där pojkarna dominerar i klassrummet på ett negativt sätt. Mats Björnssons studie görs en översikt över dessa rapporter. I Björnsson diskuterar också om anledningar till varför flickor presterar resultatmässigt bättre än pojkar. Björnsson diskuterar vidare om förändrade

förmedla värderingar som demokrati är mindre lyckad hos pojkarna och hos pojkarna existerar det ett underskott i demokratiskt tänkande i jämförelse med flickor.³⁵⁶ Med utgångspunkt i resonemanget ovan om att elever i provskrivningar förhåller sig till skolan och läraren kan en könsskillnad delvis förstås med att flickorna ter sig mer anpassade till skolans värdegrund.³⁵⁷

Vi och de

Vid genomläsningen av elevernas texter märktes språkliga skillnader mellan skolorna. Det fanns också kvantitativa skillnader. På vissa skolor skrev eleverna generellt flera sidor text i sina provsvar och på andra svarade eleverna betydligt mer sparsamt. Framför allt två skolor, här kallade Österskolan respektive Västerskolan, utmärkte sig i statistiken, skillnaderna diskuteras i den kommande texten. I tabellen presenteras även två friskolors sammanlagda resultat. Friskolornas siffror kommer sporadiskt att kommenteras. I Västerskolan deltog 128 elever, varav 49,6 procent valde frågan om jämställdhet. I den andra skolan, Österskolan, har 95 elevers provsvar undersökts, varav 62 procent föredrog frågan om jämställdhet.³⁵⁸ Den traditionella kategorin är vanligare på den mer fåordiga Västerskolan än på Österskolan.

arbetsformer har missgynnats pojkarna. Mats Björnsson 2005, s. 33-40, s. 47-48, 62-63.

³⁵⁶ Mats Björnsson 2005, s. 36-37.

³⁵⁷ Mats Björnsson 2005, s. 36-37.

³⁵⁸ Enligt tidigare resonemang skulle då Österskolan ha fler flickelever och så är också fallet. På Österskolan var det 64,6 procent flickor som deltog i provet och i Västerskolan 43,1 procent. Det var dock ungefär samma gruppstorlek av flickor i Västerskolan och i Österskolan (56 respektive 61) och om vi studerar dessa två flickgrupper går det intressant nog att utläsa en skillnad gällande matrisen.

Tabell 9. Provsvar kategoriserade enligt matrisen, andel provsvar i procent. Inom parentes anges andel flickor respektive pojkar i procent.

Andel %	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetiskt	Zappande	Osäker	Antal elever:
Väster- Skolan	25,8 (16,1-33,3)	46,1 (51,8-41,7)	14,8 (17,9-12,5)	4,7 (8,9-1,4)	3,1 (1,8-4,2)	5,5 (3,6-6,9)	128 (56-72)
Öster- Skolan	6,3 (3,3-11,8)	58,9 (62,3-52,9)	17,6 (19,7-14,7)	9,5 (8,2-11,8)	3,2 (1,6-5,9)	4,2 (4,9-2,9)	95 (61-34)
Friskola 5 och 14	5,5 (4,2-7,0)	52,7 (58,3-46,5)	17,6 (20,8-14,0)	14,3 (12,5-16,3)	3,3 (2,1-4,7)	6,6 (2,1-11,6)	91 (48-43)

Det finns ytterligare skillnader mellan skolorna. Österskolan har en lägre andel elever med invandrabakgrund än Västerskolan, tillika råder det en betygsskillnad mellan skolorna.³⁵⁹ Dessutom noterades en språklig tonskillnad i texterna mellan skolorna. En ingång för tolkning i matrisen om historiemedvetande, är identitetsfrågor, till exempel om ”vi och de”.³⁶⁰ Skillnaden bestod i att konfrontationsgraden mellan ”vi och de” i texterna, var starkare i Västerskolan. I ett tiotal provsvar målades det upp en skillnad mellan Sverige och den muslimska Mellanöstern. Vi och de.³⁶¹

³⁵⁹ Exempelvis hade Nv-programmet på Österskolan ett betygssnitt på 17,6 och 14% elever med invandrabakgrund. Andel med slutbetyg från Nv var 94,3 Västerskolan hade ett betygssnitt på Nv 15,5 och 49% med invandrabakgrund. Andel med slutbetyg från Nv var 89,2 Friskola 5 hade 16,7 i betygssnitt och 7 % med invandrabakgrund. Friskola 14 hade 15,7 i betygssnitt 19 procent med invandrabakgrund i en tabell 33 procent i annan. Friskolornas snitt är hela skolans snitt. Statistik från skolverket. www.skolverket.se

³⁶⁰ Hans-Jürgen Pandel, s. 13-15.

³⁶¹ Thomas Hylland Eriksen påtalar att det även existerar en skillnad mellan kategorierna ”vi” och ”oss”. Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 66-67.

Pojke 837

Eftersom en redan mycket stor del av Sveriges befolkning har invandrarbakgrund så har den givetvis alltid en annan syn på hur saker ska skötas, tänker delvis på islam som nog idag rankas som den minst jämställda religion där kvinnor inte ens får bära vilka kläder de vill. Det jag försöker säga är att om vi lyckas sköta den kommande invandringen kommer vi kunna vara mest jämställda landet fortfarande.

Pojke 825

Jag tror på grund av invandringen till Sverige, vilket är mångkulturella invandrare. Har inte samma jämställdhetssyn som Sverige har. Där de flesta invandrare kommer ifrån, vilket jag tror är Mellanöstern. I Mellanöstern är det fortfarande och kommer förmodligen vara länge till, så att kvinnorna inte ska arbeta. Utan stanna hemma och laga mat osv, Jag tror Sverige kommer bli ett mycket mer ojämnt land.

Det förekom endast ett fåtal svar i denna stil på Västerskolan, men den här typen av islamnegativ framtidsberättelse existerade inte alls i svaren på Österskolan. Långström diskuterar i sin undersökning hur ungdomar ser på sin framtid ur ett klassperspektiv och drar slutsatsen att de ungdomar som kommer från de högsta inkomstgrupperna har en positivare bild av sin framtid.³⁶² I citaten ovan förs ingen diskussion kring hurvida Sverige är jämställt idag, utan detta tas för givet. Sverige är ett positivt föredöme. Den andre får stå som representant för vidskepelse och det omoderna.³⁶³ Ulf Zander diskuterar en uppdelning i positiv och negativ identitet, hur vi erkänner den andres identitet men utgår från att vår egen är den bästa.³⁶⁴

³⁶² Sture Långström 2001, s. 182-185. På Österskolan uttrycktes det dock negativa bilder av Sverige som ett jämställt land idag.

³⁶³ Rösen ger exempel på att ett etnocentriskt begrepp i historisk identitet och det är distinktionen mellan civilisation och barbari. Denna uppdelning har använts av alla över hela världen. Det egna folket står historiskt för civilisationen och dess resultat, medan de andra är ett avsteg från dessa normer. Jörn Rösen 2004b. Rösen ger även exempel på "annanhet" i kinesisk tappning där det andra är väst. Jörn Rösen 2007b.

³⁶⁴ Ulf Zander 1997, s. 102. Vanja Lozic diskuterar, 2010, stereotypa bilder hos elever i sin avhandling. De negativa bilderna hos "de" finns hos gruppen "vi". Detta "vi" kan vara med svensk identitet eller med invandraridentitet. s. 230-

Österskolan är en typisk innerstadsskola med en akademisk tradition och ett gott rykte bland medelklassföräldrar.³⁶⁵ Det är möjligt att det finns en stark norm för hur man skall besvara en moralfråga som berör demokrati och jämställdhet. Provet betraktas som ett betygsvägladande prov för både lärare och elev och för en elev kan det vara en strategi att veta hur man besvarar en fråga utan att konfrontera den rättande lärarens värdegrund. Historiemedvetande och värderingar är, som tidigare framgått, intimt förknippande med varandra.³⁶⁶ En möjlighet är att det existerar en tydligare konfrontationslinje i Västerskolan vilket kan förklara denna orientering där svaren är mer existentiella och traditionella. Rüsen använder sig av begreppet "Clash of Civilisation" och menar att det bygger på att få självkänsla på bekostnad av den andre.³⁶⁷ Det pågår ett socialt spel och en kamp för denna bekräftelse av självet som bekräftas av andra.³⁶⁸ Tillhörandet till en grupp, i detta fall nation, gör dem stolta över det egna folkets historiska resultat.³⁶⁹

De flesta identitetsforskare är tämligen eniga om att vår identitet växlar och blir olika tydlig beroende på sammanhanget. Zanders slutsatser kring identitet är att kollektivt minne och historia är beroende av varandra och att detta förhållande präglas av samförstånd eller konflikt.³⁷⁰ Kan det vara så att ett visst historiemedvetande uttrycks när konflikt eller utmaning av ens identitet känns mer närvarande? Kenneth Nordgren för ett sådant resonemang i sin avhandling. Han utgår från en uppfattning om "sin" och andras kulturer och att det är kopplat till ens identitet med tydliga gränser. Dessa är sociala processer snarare än förutbestämda sociala fakta. Om detta är en påtaglig del av vardagen kategoriserar man sig själv och andra utifrån

236. Jämför med Thomas Hylland Eriksens stereotyper gjorda av andra och i kontrast med självbilder i Thomas Hylland Eriksens 2002, s. 23-25.

³⁶⁵ Författarens kommentar.

³⁶⁶ Jörn Rüsen 2005a, s. 25, 29.

³⁶⁷ Jörn Rüsen 2004a. se även Samuel P. Huntington 1993.

³⁶⁸ I den kontroversiella artikeln av Samuel Huntington görs det gällande att källorna till framtida konflikter kommer att vara kulturella. Huntingtons idéer har kritiserats för att vara alltför förenklade och för att bortse från andra förklaringar. I forskningsmaterialet uttrycker dock en del elever att det existerar en "krock mellan kulturer". Min identitet som svensk eller som kristen blir utmanad av "de andra".

³⁶⁹ Jörn Rüsen 2004b.

³⁷⁰ Ulf Zander 1997, s. 89.

stereotypa föreställningar om hur den eller den gruppen ”är”.³⁷¹ Vardagen i Västerskolan är kanske annorlunda än vardagen i Österskolan? Om eleverna är mer lika och om den kollektiva identiteten inte blir utmanad då blir betraktandet av historien mer utifrån en neutral åskådarposition. Detta kan vara en möjlig förklaring till att Österskolan har en större andel provsvar på en exemplarisk nivå.³⁷² Mötet med historien blir på ett medvetet och systematiskt sätt i stället för intensivt möte som vi tappar kontroll över och startar historiska undermedvetna projektioner.³⁷³ Paul Ricoeur och Maurice Halbwachs skulle kanske ha uttryckt det som att erinran och det skriftliga minnet är påtagligare i Österskolan och att hågkomsten och det levande minnet är starkare på Västerskolan.³⁷⁴

I Västerskolan är olikheterna och kontrasterna större vilket aktiverar ett historiemedvetande där kontinuitet och ”vi” blir viktigt.³⁷⁵ En tydligare nationell identitet skapas i skärningspunkten vilket leder till en stereotypiserande bild. Enligt Karlsson kan människor under vissa perioder möta historia oftare och intensivare än i andra situationer. I dessa möten existerar det andra ingredienser som känslor, värden, föreställningar, förväntningar, minnen och, som i elevernas provsvar, farhågor. Om framtiden och identiteten upplevs vara i gungning, blir åtminstone historien säker.³⁷⁶ Vid ett bruk av historia med ens nations goda egenskaper överförda på sig själv utgör detta en trygghet. Den traditionella nivån erbjuder en tidscyklisk värme. Det har alltid varit så, och det kommer att förbli så, för

³⁷¹ Kenneth Nordgren 2006, s. 32-33 Kenneth Nordgren hänvisar till Gerd Baumann ”Collective Identity as a Dual Discursive Construction (red.) 2002, s. 189 f.

³⁷² I skoldebatten idag hörs argument om att friskolor skapar enklaver av likasinnade. Vid en jämförelse av två friskolor styrks tesen med likasinnade, eftersom det inte finns någon konfliktgräns här. Det sammanlagda antalet av friskoleeleverna var 91 men endast 5,5 procent kategoriserade jag som traditionell kategori.

³⁷³ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 20.

³⁷⁴ Se avsnittet ”Att aktivera ett minne som är skapat i nuet”

³⁷⁵ Ulf Zander diskuterar likheter och kontraster vid identitetsskapande. Ulf Zander 1997 s. 100-101.

³⁷⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 18-19. Jämför Martin Wiklund som diskuterar att behovet att orientera sig ökar vid identitetskriser. Martin Wiklund 2006, s. 70.

evigt. Gemenskapen blir förmer än det egna tidsutmätta livet, ”och det dras starka demarkationslinjer mellan oss och dem”.³⁷⁷

För att stärka tesen om skillnader mellan de två skolorna, återgår vi till del C av provet. En fråga i del C har identitetsfrågor i fokus, fråga åtta.³⁷⁸ På Västerskolan valde 7,7 procent av eleverna frågan. Intresset var lägre på Österskolan och endast 3,1 procent av eleverna valde den frågan. Snittet för alla skolor låg på 6,1 procent.³⁷⁹

Tabell 10. Elever som valde fråga åtta i del C, i förhållande till hur de kategoriserades i del B.

Andel %	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetiskt	Zappande	Osäker	Antal svar
Fråga 8	29,6	46,3	9,3	7,4	3,7	3,7	118
Snitt	15,5	56,1	14,5	6,8	2,9	4,2	1802

Notabelt med fråga åtta är att de elever, från olika skolor, vilka besvarade den frågan skrev traditionellt i del B. Ett antagande är att identitetsfrågor är intressant för de elever som skrev traditionellt i del B och det aktiverar ett val där de väljer en fråga om identitet.

Zander diskuterar nationell, regional och etnisk identitet. Han hävdar vidare att religionen ibland utgör ett kitt.³⁸⁰ I elevernas texter hänvisas det till religionens betydelse. Sveriges påstås ofta vara ett av världens mest sekulariserade länder. Indirekt uttrycks det dock, i en del svar, en form av missionsanda och att Sverige, som alltid troende på jämställdheten och demokrati, oförtröttat sprider den rätta läran, vilket följande elev skriver om.

³⁷⁷ Klas-Göran Karlsson 1999, s. 42.

³⁷⁸ Se provet i sin helhet i bilagan.

³⁷⁹ Det är en flickdominans bland svaren 58 % var flickor som valde frågan, dock 6,7 procent av pojkarna valde fråga åtta och 5,7 procent av flickorna. Eleverna valde två frågor i c-delen, därav den höga siffran 1802.

³⁸⁰ Ulf Zander 1997, s. 84.

Pojke 363

Kanske man istället kunde ha sänt missionärer dit, som man gjorde på 1800-talet för att sprida den kristna tron om den "Sanna Guden" fast nu istället för att upplysa om diktaturens korruption redan innan den ens uppstått.

Religionens form kvarstår men innehållet i förkunnelsen ändras – det visar på både kontinuitet och förändring.³⁸¹ Direkt tar de två tidigare citaten på sidan 142 upp skillnaden mellan den muslimska världen och Sverige som står för det civiliserade och för moderniteten. Religionen dyker upp hos den andre som något förlegat. En elev med invandrarbakgrund målar dock upp en bild av Sverige som kristet.

Elev 855

De kristna invandrarna (ungdomar från 15-18 år) andelen av de är lägre än de andra kriminella ungdomar (muslimer) [...] Men för muslimer så spelar det roll inte så stor roll att förstöra landet med sin kriminalitet. De tänker "det är ändå ett kristet land". Om vi mördar de eller rånar affären så kommer inte våran folk (muslimer) drabbas av det utan de kristna befolkning. Så jag tycker att det finns stor chans att demokratin kommer ändras i framtiden p g a det som jag har sagt.

Historiemedvetande behöver inte vara något gott utan kan innebära något väldigt exkluderande och ett ointresse för den andres frågor. I olika situationer går vi in och ur olika identiteter beroende på sammanhanget. Vi brukar på samma sätt historia beroende på sammanhanget. Nietzsche uttrycker det som att hans tre bruk kommer till sin rätt endast i en bestämd jordmån i ett bestämt klimat.³⁸² Individens samspelar med sin miljö och det påverkar mognadsnivån hos bland annat historiemedvetandet. Historiemedvetande är inte statiskt utan varierar utifrån behovet av mening och orientering,

³⁸¹ Max Weber 1978, s. 83.

³⁸² Friedrich Nietzsche 1997, s. 49.

Del V Slutdiskussion

Detta slutkapitel delas upp i tre delar. I den första delen slutförs denna studie genom att diskutera studiens mål och frågeställningar. Här presenteras en ytterligare förändrad version av matrisen för kategorisering, nu med hänsyn tagen till de provsvar som faktiskt förekom i studien. Den andra delen är en diskussion om nyttan med avhandlingen och med nyttan och skadan med en kategorisering av uttryck för elevernas historiemedvetande. Den sista delen öppnar för nya frågeställningar och för framtida forskning.

Studiens mål

Studiens första mål var att konstruera provfrågor som kan aktivera elevernas historiemedvetanden. För att göra det och för att kunna kategorisera elevernas provsvar behövdes en typologi i matrisform.

Det andra målet blev därför att konstruera denna typologi i matrisform för att kunna utläsa och bedöma olika uttryck för historiemedvetande.

Det tredje målet var att finna och beskriva olika uttryck för historiemedvetanden i elevernas berättelser med hjälp av matrisen.

Provfrågorna

All forskning utgår från frågor. Den första forskningsfrågan berör ett behov i skolans värld: Hur konstrueras provfrågor som kan aktivera historiemedvetanden och där svaren kan kategoriseras? Det teoretiska kapitlet utgår från begreppet historiemedvetande och utgör ett försök att definiera detta. Det råder en osäkerhet kring begreppet både i forskningsvärlden och i skolan. Min tolkning av historiemedvetande är att det utgör en mental process som kopplas till tid, moral och identitet där vi använder historia för att skapa mening i nuet inför framtiden.

I den historiedidaktiska diskussionen behandlar Pandel, Karlsson och Rösen de grundläggande dimensionerna där människan söker förståelse eller förklaringar på frågor.³⁸³ Grundläggande dimensioner såsom rätt eller fel, makt eller maktlöshet, liv och död gör sig påmind när vi står inför värdeladdade begrepp som demokrati och jämställdhet. Frågor kring dessa begrepp startar ett sökande efter förklaringar och förståelse. Begreppen genetisk och genealogisk historia och den dubbla tankeoperationen klargör hur man kan tänka för att ställa frågor som kan aktivera elevernas historiemedvetande.³⁸⁴

I provet som konstruerades gav 982 elever sitt tillstånd för genomläsningar av deras svar. De två provfrågor som var i fokus för denna studie konstruerades för att stimulera olika uttryck för historiemedvetande. Konkret behandlade frågorna ett geografiskt minnesrum, Sverige. Utgångspunkten för frågekonstruktionen var den gängse bilden av Sverige som ett demokratiskt eller jämställt land. Provfrågorna formulerades på ett sådant sätt att eleverna med ny information om Sverige och med stöd av bilder eller citat skulle aktivera historiemedvetanden.

Att konstruera, pröva och revidera matrisen

Det andra målet berörde sökandet efter en typologi för att kategorisera elevernas svar. Målet konkretiserades i studien av följande två frågor: Hur kategoriseras olika uttryck för historiemedvetande? Hur uttrycks historiemedvetande med olika kvaliteter?

För att genomföra en kategorisering av elevernas uttryck för historiemedvetande behövdes en matris och en sådan konstruerades också. I teoriavsnittet presenterades ett antal typologier vilka hade relevans för matrisuppbyggnaden. Några modeller avfärdades, men de innehöll intressanta synpunkter som kunde förklara en del av elevernas svar.³⁸⁵

³⁸³ Hans-Jürgen Pandel 1987, 1991, s. 3-4. Klas-Göran Karlsson 2006, s. 15. Jörn Rösen 2002b. Se sidan 27-28.

³⁸⁴ Klas-Göran Karlsson 2010, s. 40ff. Per Eliasson 2004, s. 295-299.

³⁸⁵ Se avsnitten ”Alternativ till Rösen” och ”Elever utanför ramen”.

Rüsens typologi för historiemedvetande med moraliska värderingar blev utgångspunkten för matrisen.³⁸⁶ Matrisen följer Rüsens fyra kategorier och den är likt Rüsens typologi gjord för att betraktas hierarkiskt.

En matris som kunde motiveras teoretiskt byggdes upp men vid en pilotstudie som genomfördes framkom ett större behov av konkretisering. Vissa bestämningar och begrepp blev utbytta eller konkretiserade i jämförelse med Rüsens typologi. Matrisen fick också nya ingångar och i vissa delar en tolkning av historiemedvetande som avviker från Rüsens.³⁸⁷ Tydliggörandet av historiens funktion och människans relation till historia och identitet är exempel på detta.³⁸⁸ Förutom konkretiseringar och förtydliganden av Rüsens andra typologi inspirerades studiens matrisuppbyggnad av von Borries, Pandels och Nietzsches teorier. von Borries viktiga bidrag är hans hypotes att det existerar två berättelser i samma kategori, en negativ och en positiv.

När matrisen var klar för att användas genomfördes läsning av elevernas svar ett flertal gånger. Matrisen användes för att kategorisera elevernas provsvar. De fyra kategorierna visade sig vara en fungerande uppdelning för att nå fram till vad som är uttryck för ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande.

Den första kategorin av historiemedvetande är den traditionella. Dessa svar, som skulle kunna sammanfattas i satsen ”det har alltid varit så och det kommer alltid att förbli så”, orsakade inte alltför mycket huvudbry. Matrisen var till stora delar välfungerande för att finna den traditionella rösten som uttrycktes i elevernas svar. I den traditionella kategorin gjorde eleverna en sammanblandning av Sverige och sig själva. Sverige personifierades också.

Den andra kategorin av historiemedvetande är den exemplariska, som kortfattat kan sammanfattas i ambitionen att ”dra lärdomar av” eller ”finna bekräftelse på”. I den exemplariska kategorin uttrycks en åtskillnad mellan det egna jaget och Sverige. De diffusa traditionella texterna ersattes här med konkreta historiska exempel. Matrisen korresponderade väl med elevernas provsvar i den exemplariska kategorin, inte minst med von Borries typologi,

³⁸⁶ Jörn Rösen 2005a, s. 25. Jämför Rösen 1993 s. 81.

³⁸⁷ Se avsnittet ”En bearbetad typologi i matrisform” .

³⁸⁸ Se sidan 64.

där två linjära berättelser om framgång och förfall gick att finna i elevernas svar.

Den tredje kategorin av historiemedvetande är den kritiska, som kännetecknas av att dekonstruera rådande uppfattningar och söka motberättelser till de rådande värderingarna. Matrisen fungerade väl även för att finna denna kategori.

Den fjärde kategorin av historiemedvetande är den genetiska. Dessa elevsvar uttrycker en tidsmässig förändring av människor och värderingars innehåll samtidigt som det existerar en kontinuitet. Kontinuitet kan exempelvis uttryckas genom att frågor om värderingar eller bruket av historia som lärdomar kommer att användas i framtiden. Svaren kunde till stora delar kategoriseras i matrisen, men det var relativt få av provsvaren som var genetiska.³⁸⁹

I genomläsningen och kategoriseringen av elevernas svar uppstod nya frågor och tankar om hur matrisen kunde tydliggöras. Det fanns motstridiga berättelser i provsvaren som inte uttrycks i matrisen, till exempel berättelsen om svensken som en konfliktradd person. Dessa självkritiska traditionell-kritiska berättelser kritiserar inte de rådande värdena utan är mer en form av alternativ berättelse istället för den rådande självgodas berättelsen om de hårt kämpande svenskarna med ett demokratiskt sinnelag.³⁹⁰

Ett annat dilemma och en otydlighet i matrisen gällande den kritiska kategorin var motberättelsens karaktärer. Tidvis vill det kritiska svaret övertyga och bevis måste då uppåddas med hjälp av historisk argumentation. En del motberättelser är av traditionell karaktär, andra är mer exemplariska i sin karaktär med nya lärdomar. Det är svårt att skilja en kritisk-traditionell text från en traditionellt uppbyggd text som uttrycker kritik, den traditionell-kritiska rösten. Det blev lättare här att utgå från värderingar eftersom det ger en tydlighet kring vad det kritiska perspektivet innehåller, en motkraft mot de rådande värderingarna och inte enbart den rådande berättelsen. Den kritisk-traditionella utgick från en kritik mot gällande

³⁸⁹ Se sidan 133 och avsnittet "Att använda sig av genetisk kategori".

³⁹⁰ Se avsnittet "Att använda sig av traditionell kategori" och "Svar som tänjer typologin". Bodo von Borries 1988, s. 60-61, Bodo von Borries 1991, s. 128, Bodo von Borries 2009, s. 6-7. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 45.

värderingar utan att exemplifiera, när den traditionell-kritiska inte kritiserade värderingar utan istället erbjöd en berättelse mot strömmen.³⁹¹

I den genetiska kategorin fanns två framtidsbilder i matrisen, vilka gav bekymmer. Det redovisas både en positiv berättelse och en negativ berättelse i matrisen. I von Borries typologi finns det en genetisk-kritisk nivå där till exempel "framsteg" har en baksida. Det empiriska materialet gav inget tydligt besked om det är möjligt att teckna en pessimistisk genetisk bild. Det förblir en obekräftad hypotes att det troligen är så.

Det framkom alltså svarstyper som visserligen lät sig kategoriseras enligt matrisen, men som tydliggjorde flera begränsningar i matrisen. Behovet att revidera och utveckla matrisen infann sig efter dessa resultat och i nästa stycke presenteras en därför ny version.

En förändrad matris

Här visas en ny, tredje matrisdel vilken är förändrad efter genomläsningarna av elevernas provsvar.

Den första delen, relation till tid, och andra delen, relation till moral, behöver enligt empirin inga större förändringar.³⁹² Det är i den tredje delen som justeringar och tydliggöranden måste göras.

³⁹¹ Bodo von Borries 1988, s. 60-61, 1991, s. 128, 2009, s. 6-7. Hans-Jürgen Pandel 2002, s. 45.

³⁹² Se avsnittet "En bearbetad typologi i matrisform".

Figur nummer 14. Matris del III - relation till historia och identitet.
Förändringarna är kursiverade.

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
Inställning till historia och dess funktion.	<p>Är historia Positiv till historia för att hämta kraft och tröst.</p> <p><i>Existerar även en "traditionell-kritisk berättelse" - en berättelse mot strömmen.</i></p>	<p>Använder historia Ser med vördnad på historieämnet som ger lärdomar.</p> <p>Söker säker kunskap med distans till historia.</p> <p><i>Two berättelser - se tidsriktningen.</i></p>	<p>Ifrågasättande Historia en börda om det bekräftar värderingar Söker nya berättelser som motsätter sig exemplariska och traditionella värderingar. <i>Argumenterar enligt tre huvudlinjer.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Förnekar historia som argument.</i> <i>Traditionella argument.</i> <i>Nya lärdomar för att dekonstruera.</i> 	<p>Pragmatisk Vi är historia men vi skapar även historia. Frågor återkommer i förändrad form.</p> <p>Balans mellan de tre andra typologierna.</p>
Relation och ingång till historia och till kollektiv identitet	<p>Vår historia Vi och de Förståelse</p>	<p>Fokus på det förflutna Vi i går – de igår Förklaring</p>	<p>Fokus på det nuvarande Relativism mångfald och ingenting bestående Varför historia? Vems historia? Förnekar</p>	<p>Fokus på det nuvarande och framtiden. medla och syntetisera mellan förståelse och förklaring. Jag – den andre Vi idag - de idag Vi igår – de igår Vi i framtiden – de i framtiden. Mina frågor om dem – den andres frågor om oss.</p>

von Borries hypotes om att det existerar två former av berättelser i den traditionella kategorin tydliggörs i denna nya typologi i matrisform. I den traditionella kategorin är nu den traditionell-kritiska berättelsen mot strömmen inskriven, det vill säga den argumentation som inte avfärdar rådande värderingar utan levererar en annan berättelse än den rådande.

I den kritiska kategorin beskrivs tre huvudlinjer för att argumentera mot de exemplariska och de traditionella värderingarna. De tre linjerna som gick att spåra i elevernas svar är för det första den som förnekar historia som argument, för det andra en kritisk-traditionell röst i syfte att dekonstruera men med få exempel. Den tredje kritiska linjen, kritisk-exemplarisk, har en förmåga att rekonstruera, men dekonstruerar rådande värderingar med en ny motberättelse.

Den exemplariska och genetiska kategorin förblir oförändrade i den nya matrisen.

Denna nya matris är således resultatet av en teoretisk genomgång i olika texter om historiemedvetande, prövad i en provskrivning med närmare ett tusen elevers berättelser som uttryck för historiemedvetande och till sist analyserad och reviderad ytterligare efter att empiriskt ha satts i bruk. Den bidrar på ett nytt sätt till att operationalisera begreppet historiemedvetande och kan i sitt nuvarande tillstånd inspirera och vägleda undervisande historielärare i att lägga upp sin undervisning. Arbetet med matrisen kan beskrivas gå från teori till praktik och vidare till pragmatik.

Historiemedvetandens uttryck

Det tredje målet med studien var att spåra olika uttryck av historiemedvetanden med hjälp av matrisen. Studiens frågor var: Vilka olika uttrycksformer av historiemedvetande gick att finna? Vilka uttrycksformer dominerar? På vilket sätt kan man koppla samman uttryck för historiemedvetande och identitet?

Det exemplariska uttrycket dominerar i elevernas provsvar. I de två frågor som studien fokuserade på kategoriserades cirka 60 procent av svaren som exemplariska på fråga ett och cirka 50 procent på fråga två. En markant

skillnad var att det traditionella uttrycket var starkare i frågan om demokrati i jämförelse med frågan om jämställdhet.³⁹³

Könsskillnader kunde urskiljas i uttrycken för historiemedvetande. Skillnaderna kan bland annat beskrivas i att flickorna uttrycker mer kritiska svar i frågan om jämställdhet där pojkarnas svar är av mer exemplariskt och traditionellt slag. Flickorna i studien uttrycker fler exemplariska svar än pojkarna i demokratifrågan, pojkarnas svar är här mer traditionella. Gällande jämställdhetsfrågan är en möjlig förklaring att detta är en fråga som berör flickorna och att många av dem inte upplever Sverige som ett jämställt land. En skillnad som kan utläsas är att de traditionella uttrycken väger tyngre för pojkarna i båda frågorna. Det traditionella historiemedvetandet är mer existentiellt och i provtexterna ses ofta en sammanblandning mellan nationen Sverige och eleverna själva. Det finns även likheter mellan könen som att den exemplariska kategorin dominerar generellt och att den genetiska kategorin är ungefär lika fördelad mellan könen.

Vid genomläsningen av elevernas texter märktes skillnader mellan skolorna. Framför allt två skolor, i studien kallade Österskolan respektive Västerskolan, utmärkte sig i statistiken. Förutom skillnader i språkbruket mellan skolorna fanns det även en skillnad i hur svaren kategoriserades enligt matrisen. Västerskolan hade fler traditionella svar och en större konfrontationsgrad mellan ”vi och de” än Österskolan. Västerskolan hade lägre betygssnitt än Österskolan och den hade också fler elever med invandrarbakgrund.³⁹⁴

Om kategoriseringens nytta och skada

Vad är meningen med denna studie? Är dess enda syfte att verifiera Jörn Rüsens kategoriseringar, mina frågor och matrisen som jag arbetade fram? Vad är nyttan med att kategorisera ett historiemedvetande?

³⁹³ Se avsnittet ”Frågekonstruktionens betydelse”.

³⁹⁴ En kontroll av föräldrarnas utbildningsnivå hade gissningsvis också visat på skillnader mellan dessa skolor.

Genom att använda en typologi i matrisform för att med grupper av elever genomföra kategorisering av uttryck för historiemedvetande öppnas och synliggörs en koppling mellan identitet och olika kategorier. Denna studies syfte är inte huvudsakligen att förklara uppkomsten till skillnaderna i historiemedvetande även om det ibland görs försök att förklara dessa som i exemplet med flickor och jämställdhetsfrågan.

Ambitionen med hela forskningsarbetet har varit att knyta an till historiedidaktiken. Ämnesplanen för historia i Gy 11 framhåller ett utvecklat historiemedvetande som ett mål för undervisningen i historia. Studien erbjuder en möjlighet att urskilja och särskilja ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande med hjälp av matrisen. Vid sidan om denna pragmatiska nytta kopplat till ämnesplanen, finns också diskussionen kring hur undervisning och bedömning kan se ut för att aktivera historiemedvetande. Här är förhoppningen att detta arbete ska kunna bidra på ett konkret sätt.

Antagligen svarar många elever i en bedömningssituation på ett sätt som inte utmanar den rättande lärarens värdegrund. Eleverna levererar vad de uppfattar som ”rätt svar” i en situation där de skall bedömas.³⁹⁵ Förutsättningen var att provet skrevs inom skolans väggar och det är troligt att elevernas svar filtreras och anpassas. Nietzsche uttrycker att hans tre bruk kommer till sin rätt endast i en bestämd jordmån i ett bestämt klimat.³⁹⁶ Utgångspunkten för studien är att provet besvaras i en bedömningssituation i en skolmiljö. Den gör inte anspråk på att förstå det mänskliga historiemedvetandet i alla sammanhang utan håller sig till skola, prov och provsvar som genre.

Intressant är att matrisen kan vara ett instrument för att undersöka och medvetandegöra exempelvis människors historiemedvetande i hur det uttrycks i text utifrån olika identiteter. I denna studie framkom skillnader i hur historiemedvetanden uttrycktes i förhållande till kön. Detta bör inte tolkas som att flickor respektive pojkar har ett visst könsbundet historiemedvetande. En skadlig användning av denna studie skulle kunna vara att en historielärare som läst den tillämpar resultaten rörande könsskillnader på sin undervisning och skapar en fördomsfull förväntan på eleverna och deras tänkande.

³⁹⁵ Arndt Clavier 2011, s. 127. Se även Metodavsnittet.

³⁹⁶ Friedrich Nietzsche 1997, s. 49. Se även avsnittet ”vi och de”.

Att på detta sätt låsa in elever i en identitet som baseras på könstillhörighet eller nationalitet och bedriva undervisningen helt utifrån deras tillskrivna identitet är minst sagt problematiskt. Författaren Marjaneh Bakhtiari ger ett sådant exempel i sin bok *Kalla det vad fan du vill*.³⁹⁷ Bakhtiari utgår från sin egen uppväxt och beskriver hur många barn blev invandrare för första gången då de började skolan. Ett talande exempel i boken är musikläraren Carina som bestämmer att eleverna ska ta med sig musik hemifrån till skolan, från ”den egna kulturen”, det vill säga musik de inte kan se på musik-tv-kanalerna. De flesta eleverna anser sig inte komma från ”andra” kulturer och dessutom orkar de inte lyssna på föräldrarnas musik. Boken pekar på en fallgrop vid fokusering på elevernas identitet i form av etniskt ursprung. Läraren som oreflekterat utgår från sin bild av elevens identitet blir en lärare som utför en stigmatiserande undervisning som skulle kunna beskrivas som ”på stället marsch”. Den leder ingenstans och skulle kunna gynna ett historiemedvetande av en traditionell kategori.³⁹⁸

Frågan om vad det får för konsekvenser för undervisningen att pojkar och flickor uttrycker ett historiemedvetande på olika sätt är den framtidsinriktade pragmatiska historiedidaktikens uppgift att lösa. Rösen anger två skäl till att använda de kategorier han formulerat. För det första ger de oss kriterier för jämförelser, som syftar till att fördjupa och strukturera historiska berättelser. För det andra anger Rösen ett skäl som sätter eleven som samhällsmedborgare i centrum. Han anser att en utveckling av historiemedvetande är viktig både på individuell och kollektiv nivå.³⁹⁹ Det är viktigt att medvetandegöra de fyra kategorierna av historiemedvetande och på det sättet förstå historiens meningsskapande roll. Att till exempel människor orienterar sig i tid och brukar historia på olika sätt i olika sammanhang är en viktig insikt, inte minst vad gäller könsidentitet som är högaktuellt i dagens mediadebatt.

Ur en samhällelig synpunkt spekuleras det i om de framtida historiebruken kommer att vara mycket mer varierande när Sverige är under

³⁹⁷ Marjaneh Bakhtiari 2005, s. 23-25.

³⁹⁸ Rösen konstaterar att den traditionella kategorin är lättast att förstå för en elev. Den exemplariska formen av undervisning i skolorna dominerar dock, enligt Rösen Jörn Rösen 1993, s. 78.

³⁹⁹ Jörn Rösen 1987.

förändring.⁴⁰⁰ Kalla krigets slut, Sveriges inträde i Europeiska unionen eller stora migrationsströmmar aktiverar tankar kring identitet.⁴⁰¹ Rüsen ser en fara med etnocentrism i historiskt tänkande. Med en alltför kraftfull historisk identitet som stärker självkänslan skapar det en obalanserad bild av självet och den andre.⁴⁰²

Det behövs fler klassrumsnära forskningsprojekt där historia som mening är i centrum, likt Bo Perssons studie om elevers uppfattningar kring förintelsen.⁴⁰³ Ett annat konkret exempel går att finna i Tyskland i boken *Kompetenzen historischen Denkens* där författarna vill utveckla fyra kompetensnivåer hos eleverna.⁴⁰⁴ Ett kompetensområde är utvecklande av frågor. En annan kompetens är förmågan att rekonstruera med hjälp av exempelvis källkritik men även förmågan att dekonstruera. En tredje kompetens utgörs av en tidsorienterande funktion. Den fjärde orienteringskompetensen är förståelse av termer och begrepp. Med fler skolpragmatiska framtidsinriktade studier likt dessa går det förhoppningsvis med konkreta metoder att utveckla elevernas historiemedvetande.

Nya frågor som behöver besvaras

Att avgränsa studien har varit en utmaning. Många områden som jag skulle vilja dryfta har jag fått magasinera till eventuellt kommande artiklar, projekt eller forskning. Via enkäterna i studien kommunicerade jag med nästan tusen elever. Mycket tid ägnades åt att konstruera frågeformulären och föra över data för att kunna bearbeta dessa statistiskt. Materialet blev omfattande men det blev nödvändigt att avgränsa studiens fokus till två provfrågor. De data från enkäten som inte har beskrivits i denna text väntar på att beskrivas och förstås. Det rör sådana intressanta områden som elevernas syn på

⁴⁰⁰ Ulf Zander 2001, s. 471.

⁴⁰¹ Karlsson diskuterar historiens återkomst i Sverige. Klas-Göran Karlsson 2009, s. 34-36.

⁴⁰² Jörn Rüsen 2004b.

⁴⁰³ Bo Persson 2011.

⁴⁰⁴ *Kompetenzen historischen Denkens*. Körber, Schreiber och Schöner med flera 2007.

historieämnet, eller var de hämtar underlag för sina provsvar, från undervisningen eller andra historiekommunikatörer (dataspel, fotoalbum, familjeberättelser, television och liknande). Att koppla samman dessa enkätsvar med provsvaren skulle kunna fylla en egen studie av detta slag. Det vore intressant att titta närmare på de faktorer som utanför skolan producerar och reproducerar ett historiemedvetande och som den engagerade historiedidaktikern måste förhålla sig till.

Undersökningsfynden i form av könsskillnader och skillnader mellan skolor är intressanta och skapar nya frågor och en önskan att fortsätta och fördjupa forskningen. Denna studies resultat vore intressanta att replikera eller vidareutveckla, särskilt avsnitten "Är pojkar traditionella och flickor kritiska?" och "Vi och de". Bilden skulle kunna fördjupas med intervjuer av elever men ett nytt prov skulle även kunna konstrueras med en tillhörande enkät för att ringa in eventuell klassbakgrund eller könstillhörighet i syfte att kunna spåra olika uttryck för historiemedvetande. Språklig nivå och dess koppling till historiemedvetande eller mentalisering är en närliggande fråga.

I provet som användes i studien fanns en del C där eleverna själva fick välja två av tretton frågor. Genom att beskriva skillnader i hur eleverna väljer fråga skulle man här kunna jämföra olika frågekonstruktioner och utifrån elevernas svar använda och pröva matrisen. Till exempel en fråga som berör historiebruk i jämförelse med en fråga som är mer faktainriktad. Att använda och pröva matrisen på denna del skulle klargöra om matrisen fungerar på andra typer av frågor.

Enkäten efterfrågade även lärarnas förväntningar på sina elevers svar och val. Enkätsvaren gör det möjligt att djupare granska riskerna som beskrivs ovan med att ha just förväntningar på eleverna, alternativt med en undran om flickor är mer följsamma till lärarens förväntningar än pojkar. Eleverna valde att besvara vissa frågor som lärarna inte kunnat förutse. Detta kan undersökas utifrån generationsskillnader och vilka inre föreställningar om världen och sig själva elever och lärare har.

Provdelen D med sin källkritiska fråga som konstruerades och influerades av Peter Lees progressionsmodell kan utvärderas och man kan då undersöka om Lees progressionsmodell kan införlivas i matrisen.

Under forskningens inledning, när matrisen byggdes upp, fick von Borries typologi stor betydelse. Det visade sig vid genomläsningarna att von Borries traditionell-kritiska röst saknades i matrisen vilket kompletterades här i slutkapitlet. Hans nästan bortglömda typologi vilken är en

vidareutveckling av Rüsens typologi förtjänar att användas men också prövas exempelvis på elevernas svar.⁴⁰⁵

Avslutande reflektion

En röd tråd som funnits i skrivandet är Sverige och fotboll. Valet att aktivera historiemedvetande i relation till nationen Sverige uppstod under frågekonstruktionen, och återkom som ett tema i elevernas svar. Konflikter mellan nationer kan ske på en konkret, krigisk nivå men de kan också sublimeras i idrottens form. I båda fallen är känslorna starka. Nation och identitet är ett sätt att stimulera historiemedvetande och detta speglar delar av min nutidskontext. Det gör också avståndet mellan forskaren och studieobjektet mindre och det kan vara av värde att här reflektera över de metakognitiva funktioner som eftersöks i ett utvecklat historiemedvetande med en distans till det egna självet som tolkar och förstår historien. Denna förmåga till distans skapar ett avstånd till det direkta erfandet och våra sinnen. Att utvecklas är också att förlora tidigare sätt att tänka på och därmed kvalitéer i erfandet. Utvecklingsprocessen kan vara förenad med sorg och motstånd mot att skiljas från tidigare sätt att förstå världen. Man kan konstatera att historien, liksom fotbollen, förändras och kanske tappar lite av sin lyster när den såhär betraktas och analyseras. Samtidigt ökar nyfikenheten och nya frågor infinner sig när världen blir lite större och djupare.

Historiemedvetande är ett fascinerande begrepp! I skrivande stund verkar det som om forskningsuppslagen aldrig tar slut och jag tvingar mig därför att sluta skriva. Innan jag sätter punkt citerar jag ett annat provsvar från en elev som i tredje klass tyckte att han hade mer att säga men som insåg hur han begränsades av provsammanhanget:

”Man skulle kunna skriva hur mycket som helst om detta, men det gör jag inte nu.”

⁴⁰⁵ Se avsnittet ”Typologier inspirerade av Rösen”

Referenser

Litteratur och artiklar:

- Ahonen, Sirkka, "Finns det en nordisk modell av demokrati?" i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red), *Ungdom og historie i Norden* 1999.
- Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen i historia*, Media-tryck, Lund 2011.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund 1994.
- Andersson, Lars, "Erfarenheter av gemensamma prov på gymnasiet i historia" *Historielärarnas förenings årskrift* 2005.
- Andersson, Lars, "Om historieprovs nytta och skada" i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tonbjer, *Historia på väg mot framtiden - Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.
- Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. B, Documentation : original and combined measures for dimensions in historical consciousness*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997.
- Angvik, Magne, "Er nordiske 15-åringer interessert i historie?" i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red) *Ungdom og historie i Norden* 1999.
- Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Sisyfos, Lunds universitet, Uppsala 2008.
- Aronsson, Peter, *Historiebruk: att använda det förflutna*, Studentlitteratur, Lund 2004.
- Bakhtiari, Marjaneh, *Kalla det vad fan du vill*, Ordfront, Stockholm 2005.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S., *Teaching history for the common good*, L. Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2004.
- Borries von, Bodo, *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988.
- Borries von, Bodo, Rainer H. Lehmann och Susanne Dähn, "Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler" 1991 i *Geschichtsbewusstsein empirischs*, Bamberg 1991.
- Bryld, Claus (red.), *At formidle historie: -vilkår, kendetegn, formål*, 1. udg., Roskilde universitetsforlag, Frederiksberg 1999.

- Clavier, Arndt, *Mänsklighetens största problem genom alla tider*, Media-tryck, Lund 2011.
- Durhán, Eva, "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia – En kritisk analys." i Hans Albin Larsson (red) *Historiedidaktiska utmaningar* 1998.
- Droysen, Johann Gustav, *Grundriss der Historik*, Veit & Comp., Leipzig 1868.
- Droysen, Johann Gustav, *Historik*, Frommann & Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.
- Droysen, Johann Gustav, *Outline of the principles of history*, Read Books 2009.
- Eikeland, Halvdan, "Begrepet historiebevissthet, historiedidaktiks forskning og dannelse av historiebevissthet". Ahonen, Arola, Karlegård, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.
- Eliasson, Per, "Kan ett historiemedvetande fördjupas?" i Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu*, Lund 2004.
- Eriksen, Thomas Hylland, *Ethnicity and nationalism: [anthropological perspectives]*, 2. ed., Pluto Press, London 2002.
- Frängsmyr, Tore, *Framsteg eller förfall: framtidsbilder och utopier i västerländsk tanketradition*, Falköping 1980.
- Fröhlich, Klaus och Rüsen, Jörn (red.), *Menschenrechte im Prozess der Geschichte*, Pfaffenweiler 1990.
- Gibbs, Caroline, *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London 1994.
- Grant, S. G. (red.), *Measuring history: cases of state-level testing across the United States*, Information Age Pub., Greenwich, Conn. 2006.
- Gullberg, Tom, "Historia intressant – men hur skall historia undervisas?" i Gun Oker-Blom och Mia Sandvik (red.) *Historia i nuet*, Helsingfors 2006.
- Gunnemyr, Per, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, Media-tryck, Lund 2011.
- Grinder-Hansen, Keld, "Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?" i Lars-Erik Jönsson, Anna Wallete & Jes Wienberg (red.), *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Stockholm 2008.
- Gustavssons, KG Jan, "Att lyssna i skymningen" i Ahonen, Arola, Karlegård, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.
- Halbwachs, Maurice, *On collective memory*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Halldén, Ola, *Personalization Historical Description and Explanations*, Stockholm 1988.

- Hartman, Jan, *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*, Studentlitteratur, Lund 2004.
- Jensen, Bernard Eric, *Historiedidaktiske sonderinger. Band 1. Institut for historie och samfundsfag*. Danmarks Lærershøjskole 1994.
- Jensen, Bernard Erik, "Kompen om det historiedidaktiska begreb" i Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson, Ulf Zander (red.) *Hvor går historiedidaktikken?*, Trondheim 2004.
- Kamali, Masoud, 2006:73 Sverige. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregande integrationen: om social sammanhållning och dess hinder : rapport*, Fritze, Stockholm 2006.
- Kane, M Crooks, T Cohen, A: *Validating Measures of Performance* i Educational Measurement: Issues and Practice, 1999.
- Karlegård, Christer, "Historiedidaktik – något för Sverige?" I Behre, Göran och Odén, Birgitta (red) *Historievetenskap och historiedidaktik*, Liber förlag, Lund 1982.
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Studentlitteratur, Lund 1997.
- Karlegård, Christer, "Unga patrioter" i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red) *Ungdom og historie i Norden*, 1999.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historieundervisning i klassisk ram: en didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900-1940*, Dialogos, Lund 1987.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola" i Gun Åkerblom och Mia Sandvik (red.), *Historia i nuet*, Helsingfors 2006.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, 2., [uppdaterade och bearbetade] uppl., Studentlitteratur, Lund 2009 även 2006.
- Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien: historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Atlantis, Stockholm 2010.
- Koselleck, Reinhart, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*, Daidalos, Göteborg 2004.
- Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud. Schöner, Alexander, *Kompetenzen historischen Denkens - Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* 2007.
- Lee, Peter, "None of us was there" i Ahonen, Arola, Karlegård, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red), *Historiedidaktik i Norden* 6, Köpenhamn 1996.

- Lee, Peter, Howson, Jonathan, "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 (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Information Age Pub., Charlotte, NC 2009.
- Liljefors, Max & Zander, Ulf, "Det neutrala landet Ingenstans: bilder av andra världskriget och den svenska utopin", *Scandia*, Lund 2003.
- Lozic, Vanja, *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö 2010.
- Långström, Sture, *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*, Inst. för svenska och samhällsvet. ämnen, Umeå univ., Umeå 2001.
- Lönnaeus, Olle, "Gemensam historiebok för EUs elever, *Sydsvenska Dagbladet*, Malmö 1997-02-01.
- Nielsen, Vagn Oluf, "Historiebevidsthed som historiesyn" i Ahonen, Arola, Karlegård, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.
- Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*, Rabén Prisma, Stockholm 1998.
- Neuhaus, Sinikka, *Reformation och erkännande: skilsmäsoärenden under den tidiga reformationen i Malmö 1527-1542*, Lund, 2009.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Fakultetsnämnden för lärutbildning, Umeå universitet], Karlstads universitet 2006.
- Molloy, Gunilla, *När pojkar läser och skriver*, Studentlitteratur, Lund 2007.
- Olofsson, Hans, *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*, Karlstads universitet, Karlstad 2011.
- Ohlander, Ann-Sofie, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Fritze, Stockholm 2010.
- Pandel, Hans-Jürgen, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen* *Geschichtsdidaktik*, Jg. 12, 1987.
- Pandel, Hans-Jürgen, "Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein" i von Borries, Pandel, Rüsen (red) *Geschichtsbewusstsein Empirisch*, 1991.
- Pandel, Hans-Jürgen, "Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie." I Demantowsky, Marco; Schönemann, Bernd: *Neuere geschichtsdidaktische Positionen*. Bochum: Projekt-Verlag 2002.

- Persson, Bo, *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Media-tryck, Lund 2011.
- Popper, Karl, *Det öppna samhället och dess fiender. D. 2, Förkunnandets tidevarv: Hegel och Marx*, Akademilitt., Stockholm 1981.
- Popper, Karl, *Popper: kunskapsteori, vetenskapsteori, metafysik, samhällsfilosofi* / Karl R. Popper ; i urval av David Miller, 1997.
- Ricœur, Paul, *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*, Stockholm: Symposion 1988, 1993.
- Ricœur, Paul, *Oneself as another*, New ed., University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Ricœur, Paul, *Minne, historia, glömska*, Daidalos, Göteborg 2005.
- Rohlfes, Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1986.
- Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Media-tryck, Lund 2011.
- Rosenzweig, Roy, Thelens, David, *The Presence of the Past Popular uses of History in American Life*, New York 1998.
- Rüsen, Jörn & Duvenage, Pieter, *Studies in metahistory*, Human Sciences Research Council, Pretoria 1993.
- Rüsen, Jörn, *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001a.
- Rüsen, Jörn, "Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur". I Baumgärtner, Ulrich / Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion*. München 2001b.
- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*, Daidalos, Göteborg 2004a.
- Rüsen, Jörn, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, New York 2005a.
- Rüsen, Jörn, *Meaning & Representation in History*, New York 2006.
- Rüsen, Jörn, "How to make sense of the past – salient issues of Metahistory", *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2007a.
- Seixas, Peter, "Historical Consciousness", Jürgen Straub (red.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

- Shemilt, Denis, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Information Age Pub., Charlotte, NC 2009.
- Sjöland, Marianne, *Historia i magasin: en studie av tidskriften Populär historias historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Media-tryck, Lund 2011.
- Skovgaard Nielsen, Henrik "Historiebevidthed og viden", i Jacob Ringsing Jensen & Peder Wibben (red.), *Historiedidaktik*, Köpenhamn 2006.
- Skovgaard Nielsen, Henrik, "Historiebevidthed og skolesystem – den uendelige historie" i Ahonen, Arola, Karlegård, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.
- Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Information Age Pub., Charlotte, NC 2009.
- Sødring Jensen, Sven, *Historieundervisningsteori*, Christian Ejlers' Forlag, København 1978.
- Tage Nielsen, Carsten, "Historieundervisningen i den danske folkeskolan i et uddannelsehistorisk perspektiv" i Lars-Erik Jönsson, Anna Wallethe & Jes Wienberg (red.), *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Stockholm 2008.
- Thomsen, Anders Holm, *Hvem ejer skolefaget historie?* Informations forlag Debat, Köpenhamn 2008.
- Tornbjer, Charlotte, "Kristina och kanonen" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken, 2.*, [uppdaterade och bearbetade] uppl., Studentlitteratur, Lund 2009.
- Warnke, Georgia, Hans-Georg *Gadamer: hermeneutik, tradition och förnuft*, Daidalos, Göteborg 1995.
- Weber, Max, *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*, Argos, Lund 1978.
- Werner, Arno. *Introduktion till kunskapsteorins historia*. D. 1, Introduktion. (3., omarb. uppl.), Lund 1984.
- White, Hayden V., *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*, Johns Hopkins U. P., Baltimore 1973.
- Wiklund, Martin, *I det modernas landskap: historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*, Östlings bokförlag Symposion, Eslöv 2006.
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Nordic Academic, Lund, 2001.
- Zander, Ulf, "Historia och identitetsbildning" i Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.), *Historiedidaktik*, Studentlitteratur, Lund 1997.

Litteratur och artiklar från databas

- Ammert, Niklas, "Om vad och hur "må" ni berätta? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord", *Forum för levande historia* 2011.
http://www.levandehistoria.se/files/OM_VAD_OCH_HUR_MA_NI%20BERATTA.pdf (Hämtad:2011-07-25).
- Borries von , Bodo, "*Historische Bildung als Voraussetzung für Politische Mündigkeit?!?*", 2009.
http://www.lpbmv.de/cms2/LfpB_prod/LfpB/_downloads/Jahreskongress_LpB_M-V_2009_Bodo_von_Borries.pdf (Hämtad:2011-01-15).
- Björnsson, Mats, "Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv," *Myndigheten för skolutveckling*, Stockholm 2005.
http://www.skolutveckling.se/publodbportlet/fileDownload?publ_id=341&file=publication (Hämtad:2012-01-15).
- Jong de, Henk, Reviewed work(s): "Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit Zurechtzufinden" by Jörn Rüsen
History and Theory Vol. 36, No. 2, pp. 270-288, May 1997.
Published by: *Blackwell Publishing for Wesleyan University*
<http://www.jstor.org/stable/2505342> (Hämtad: 2011-05-01).
- Halldén, Ola, *Oxford Review of Education* Vol. 12, No. 1 pp. 53-66, 1986.
URL: <http://www.jstor.org/stable/1050189> (Hämtad: 2010-11-25).
- Holgersson, Ulrika, Persson, Cecilia, "Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi". I *Historisk Tidskrift* 2002/2 .
http://www.historisktidskrift.se/fulltext/2002-2/pdf/HT_2002-2_323-32_holgersson_persson.pdf (Hämtad: 2011-04-25).
- Holgersson, Ulrika, Persson, Cecilia, "Rätten att skriva människan. Historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp. Svar till Bernard Eric Jensen" I *Historisk Tidskrift* 2002/4.
http://www.historisktidskrift.se/fulltext/2002-4/pdf/HT_2002-4_633-640_holgersson-persson.pdf (Hämtad: 2011-04-25).
- Huntington, Samuel P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, Foreign Affairs; 1993.
http://www.svt.ntnu.no/iss/Indra.de.Soya/POL2003H05/huntington_clash%20of%20civilizations.pdf
(Hämtad: 2011-04-20).

- Jensen, Bernard Eric går i svaromål, ”Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs?” *Historisk Tidsskrift* 2002/4.
http://www.historisktidsskrift.se/fulltext/2002-4/pdf/HT_2002-4_627-634_jensen.pdf (Hämtad: 2011-04-25).
- Krameritsch, Jakob, “Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 6, 2009,
<http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Krameritsch-3-2009>
 (Hämtad: 2011-05-15).
- Larsen, Sten, ”Ok! Her ryger jeg så! Det kan jeg overhovedet ikke svare på” i *Historie och samfundsfag* nr1 Mars 2010.
http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_104_7730.pdf
 (Hämtad: 2011-01-07).
- Lee, Peter, *Walking backwards into tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, 2002.
<http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf> (Hämtad: 2010-05-01).
- Macleane, Michael J, “Johann Gustav Droysen and the Development of Historical Hermeneutic,” *History and Theory* Vol. 21, pp. 347-365 No. 3 Oct., 1982.
<http://www.jstor.org/stable/2505095> (Hämtad: 2010-05-01).
- Pandel, Hans-Jürgen, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen* *Geschichtsdidaktik*, (2), s. 130-142, Jg. 12. 1987.
http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm (Hämtad: 2011-05-01).
- Pandel, Hans-Jürgen, ”Fachübergreifendes Lernen Artefakt oder Notwendigkeit?“, 2001.
<http://www.jsse.org/2001/2001-1/pdf/pandel.pdf> (Hämtad: 2011-05-01).
- Rüsen, Jörn, “Historical Narration: Foundation, Types, Reason” *History and Theory* Vol. 26, No. 4, Beiheft 26: The Representation of Historical Events (Dec., 1987), pp. 87-97
 Published by: Blackwell Publishing for Wesleyan University
<http://www.jstor.org/stable/2505047> (Hämtad: 2010-05-01).
- Rüsen, Jörn, “Kann Gestern besser werden? Über die Verwandlung der Vergangenheit in Geschichte“, i *Geschichte und Gesellschaft* 28. Jahrg., H. 2, Kontinuität und Wandel in der Politik der frühen Bundesrepublik (Apr. - Jun., 2002), pp. 305-321 Published by: Vandenhoeck & Ruprecht (GmbH & Co. KG) 2002a.
<http://www.jstor.org/stable/40186002> (Hämtad: 2010-05-01).

- Rüsen, Jörn, “Making Sense of Time: Towards a Universal Typology of Conceptual Foundations of Historical Consciousness”, 2002b.
http://www.joern-ruesen.de/5.155_Making_Sense_of_Time.pdf
 (Hämtad 2010-05-01).
- Rüsen, Jörn, “How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century”
History and Theory Vol. 43, No. 4, Theme Issue 43: Historians and Ethics, 2004b.
 Published by: Blackwell Publishing for Wesleyan University
<http://www.jstor.org/stable/3590639> (Hämtad: 2010-05-01).
- Rüsen, Jörn, “A Comment on Professor Chun-chieh Huang's 'Salient Features of Chinese Historical Thinking' *The Medieval History Journal* 2005b.
<http://mhj.sagepub.com/content/8/2/267.full.pdf> (Hämtad: 2011-05-01).
- Rüsen, Jörn “The Visibility of History – Bridging the Gap”,
 Kulturwissenschaftliches Institut, Essen 2005c.
<http://www.nnet.gr/historein/historeinfiles/histvolumes/hist05/historein5-rusen.pdf>
 (Hämtad: 2011-05-01).
- Rüsen, Jörn, “Crossing cultural borders: How to understand Historical Thinking in China and the West”. *History and Theory*, 46: 189–193, 2007b.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2303.2007.00399.x/pdf>
 (Hämtad: 2011-05-01).
- Wiklund, Martin, *Historiska lärdomar som bruk och missbruk – om behovet av ett kritiskt och konstruktivt perspektiv*, 2010.
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24941/1/gupea_2077_24941_1.pdf
 (Hämtad: 2011-04-01).
- Wittkau-Horgby, Annette, *Droysen and Nietzsche: Two different Answers to Discovery of Historicity*, 2005.
<http://www.springerlink.com/content/w93128732135j632/>
 (Hämtad: 2011-03-22).

Websida

- Danmarks Evalueringsinstitut, Fagevalueringer 2008 Historie A
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2008/fagevalueringer-paa-de-gymnasiale-uddannelser-2008/rapporter/historie-a-paa-stx> (Hämtad: 2011-05-01).
- EMU Danmarks undervisningsportal
Stafetten med bland annat Søren Rønhede,
<http://www.emu.dk/gym/fag/hi/foreningen/stafet.html>
(Hämtad 2011-05-01).
- Folketinget
<http://www.ft.dk/samling/20111/vedtagelse/V32/index.htm#dok>
(Hämtad 2012-03-05).
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning,
Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (Hämtad: 2011-08-12).
- Historielärarnas förening, Skånekretsen
www.hlfskane.se
(Hämtad: 2012-03-25).
- Historielärarnas prov
www.historieprov.se
(Hämtad: 2012-03-25).
- Milton, Sybil, Photographs of the Warsaw Ghetto
<http://motlc.wiesenthal.com/site/pp.asp?c=gvKVLcMVIuG&b=395055>
(Hämtad: 2010-11-04).
- New York State Regent Exam in Global History
Exempel på ett prov från 2012-01-27:
<http://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/112/ghg12012-examw.pdf> (Hämtad: 2012-05-20).
- Statens kulturråd (2008). *Kulturen i siffror. 2008:3, folkbiblioteken*, Stockholm: Statens kulturråd.
http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2008/Folkbiblioteken_2007.pdf (Hämtad: 2011-01-15).
- The Nations Report Card U.S History 2006, National Assessment of Educational Progress (NAEP) 2006 ND
<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2006/2007474.pdf>
(Hämtad: 2011-01-15).

Styrdokument

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011,
Skolverket, Stockholm, 2011

Ämnesplanerna för historia: www.skolverket.se

Ämnesplanerna för historia i Danmark (Undervisningsministeriet)

[http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/
Faelles%20Maal%202009%20-
%20Historie/Formaal%20for%20fagets%20historie.aspx](http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Historie/Formaal%20for%20fagets%20historie.aspx)

Bilagor



HISTORIELÄRARNAS FÖRENING, SKÅNEKRETSEN
HISTORIELÄRARNAS PROV 2010

PROV I HISTORIA A

Namn.....Klass.....

Forskning pågår!

En del av provet och enkäten kommer att användas i forskningssyfte. Syftet är inte att kontrollera dina prestationer – utan att försöka se olika former av svarskonstruktioner. Givetvis behandlas alla uppgifter konfidentiellt och alla namnuppgifter kommer att avidentifieras.

Jag har tagit del av ovanstående information och har inget emot att mitt prov används i forskningssyfte:

Namnunderskrift:.....
Tack för hjälpen! / lars.andersson@mah.se

Allmänna anvisningar för dig som skall skriva provet:

- **Läs noga** hur uppgiften är formulerad och vad som efterfrågas i uppgiften
- **Skriv läsligt**
- **Disponera** dina kunskaper innan du börjar skriva
- **Glöm inte** att svara på enkäten som består av två delar. En del är först i provhäftet och en är separat!

Provet består av följande delar:

Enkät

Del A Kryssfrågor: VÄLJ TIO AV TJUGO

Del B Sverigefråga: VÄLJ EN AV TVÅ

Del C Analyfrågor: VÄLJ TVÅ AV TRETTON

Del D Källkritik

Poängmall

LYCKA TILL!

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING, SKÅNEKRETSEN
 HISTORIELÄRARNAS PROV 2010
 ENKÄT TILL ELEV

Detta är en del av enkäten, och det finns även en större del separat.
 Tack för din hjälp!

Lars Andersson
lars.andersson@mah.se

<i>Vad är historia enligt dig?</i>	instämmer helst	instämmer till stor del	instämmer delvis	instämmer inte alls
Historia handlar om dåtid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia handlar om nutid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia handlar om framtid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är byggnader, foton, texter och andra källor från förr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är berättelser om tidigare människors valmöjligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är framförallt ett skolämne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i framtiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del B



Sverige då - nu - sedan

I denna del finns det två frågor om Sverige. Du skall endast välja en!
Bedömningen är 0-6 poäng per fråga.

1. Studera citatet!

"Medelålders kvinnor, som tagit sig in på nya arbetsområden och som själva varit med om kampen mot tidigare hinder och fördomar, kan mer än dagens ungdomar uppskatta kvinnorörelsens stora insatser. Unga kvinnor idag kan ju komma fram på redan uppkörda vägar. Det finns vanligen inga andra hinder för deras framgångar än deras brist på begåvning, drivkraft och pengar"

(Nekrolog* över Rosalie Oliviecrona i kvinnotidskriften *Dagny* 1898, häfte 11, på moderniserad svenska)

Global Gender Gap Report heter en undersökning som varje år rangordnar världens länder efter hur jämställda män och kvinnor är. Det mest jämställda landet i världen var 2006 Sverige.

Det övre citatet är skrivet 1898, och enligt det citatet hade Sverige då kommit långt på vägen mot ett jämställt samhälle.

Enligt Global Gender Gap Report 2006 skulle man kunna säga samma sak om dagens Sverige.

A) Berätta om vad som har hänt i Sverige under 1900-talet gällande kvinnornas möjligheter i det svenska samhället? Vilka hinder fanns det under 1900-talet och finns det några idag? (4p)

B) År 2060, det vill säga om 50 år, är du strax över 65 och nybliven pensionär. Berätta om hur du tror att du och dina jämnåriga då kommer att betrakta uttalandet år 2006 från Global Gender Gap Report om Sverige som världens mest jämställda land? (2p)

* **nekrolog**: dödsruna eller kortare minnesteckning över en nyligen avlidna person

2. Studera bilden. Bilden är från Sverige 1934 och det är kvinnor som gör Hitlerhälsning.



Kvinnogardet i nazistorganisationen Finngård gör Hitlerhälsningen 1934. Foto: Scanpix

Fråga:

Skulle du kunna säga att demokratin i Sverige kommer att leva säkert i framtiden? Berätta vad du tror om demokratin i framtiden genom att diskutera med konkreta historiska exempel.

Del C



Analysfrågor

I denna del finns det tretton frågor. Du skall endast välja två!
Bedömningen är 0-6 poäng per fråga.

1. **B**eskriv och jämför likheter och olikheter mellan två **fortida** högkulturer genom att granska deras uppkomst och avtryck i historien.

2. "Antikens Aten var demokratins vagga." Ge argument för och emot detta påstående.

3. Citaten som följer beskriver Romarrikets fall:

"Kristendomen bidrog i någon mån till romerska rikets undergång. [...] Roms nedgång var en naturlig och oundviklig följd av rikets enorma storlek."
Edward Gibbon, *Det romerska rikets nedgång och fall (1776-1788)*

"Upplösningen orsakades av det ökade trycket från barbarerna i den svaga västromerska rikshalvan."
A.H.M Jones, *The Decline of the Ancient World (1966)*

Svara på både A och B!

a) Jämför orsakerna till upplösningen av Romarriket, såsom de framställs i citaten (2p)

b) Utgå från citaten och andra kunskaper som du har och analysera orsakerna till att Romarriket gick under. (4p)

4. **V**ar och under vilka förutsättningar växte de viktigaste handelslederna och handelscentrumen fram under medeltiden?

5. **U**nder medeltiden började man bygga väderkvarnar och vattenkvarnar, och på sätt omvandla vind och rinnande vatten till rörelseenergi. Vilka avgörande framsteg har senare gjorts i produktionen av energi?

6. Fram till 60-talet såg en tiokronorssedel i Sverige ut som sedel nr 1. Sedel nr 2 är en femkronorssedel från 1978. Sedel nr 3 är den tusenkronorssedel som används i Sverige idag. Alla har Gustav Vasa som motiv.

Sedel nr 1



Sedel nr 2



Sedel nr 3



Svara på både A och B!

a) Vilka reformer genomförde Gustav Vasa och vilka följevärningar hade de
Vilken kritik kan också framföras om att använda honom på sedlarna? (4p)

b) Varför används Gustav Vasa på sedlarna, tror du? (2p)

7. Vilka effekter har och hade upplysningsfilosofernas tankar om *de mänskliga rättigheterna* i slutet av 1700-talet?

8. Tintin



Ovanstående utdrag ur Hergés serieteckning *Blå Lotus* (1934) hänvisar till 1900 års boxaruppror i Kina, som var en reaktion mot västerlänningarna

Här väljer du antingen A eller B!

- A) Vad för slags uppfattningar hade kineserna och européerna om varandra enligt *Blå Lotus* under imperialismens tidsålder? Vilka andra faktorer än etniska fördomar ökade spänningen mellan Kina och västländerna kring förra sekelskiftet?
- B) Granska den bild som *Blå Lotus* ger av fördomarna i ett annat historiskt möte mellan kulturer som du känner till.

9. Tabellen nedan beskriver utvecklingen av järnvägsnätet i några europeiska länder 1830-1910. Siffrorna anger järnvägsnätets längd i kilometer under skilda år.

År	Storbritannien	Tyskland	Ryssland
1830	157	-	-
1850	9797	5856	501
1870	21558	18876	10731
1890	27827	42869	30596
1910	32184	61209	66581

Svara på både A och B!

- a) Jämför länderna avseende på takten i utbyggnaden av järnvägsnätet och de faktorer som bidrog till detta. (3p)
- b) Diskutera järnvägarnas betydelse för den ekonomiska utvecklingen på 1800-talet. (3p)

10. Nedanstående dokument gäller Tysklands utrikespolitiska linje vid sekelskiftet 1800/1900.

I

"En fransk tidning skrev nyligen om mig att jag ser "mardrömmar om allianser"; den tyske statsmannen har goda grunder till sådan mardröm en lång tid framöver, kanske för evigt. De västeuropeiska staterna kan bilda förbund mot oss tillsammans med Österrike; kanske ännu farligare vore en allians mellan Ryssland, Österrike och Frankrike (...). Om jag förmår fortsätta mitt arbete, kan jag bygga upp och få till stånd en konstellation jag har i mitt sinne: inga (nya) annexioner utan ett politiskt läge där alla stater, Frankrike undantaget, behöver oss och avstår från att alliera sig emot oss..."

[Kansler Otto von Bismarcks promemoria* om linjerna för den tyska utrikespolitiken 15.6. 1877]

II

"Tyskland är en ung och växande världsmakt. Den idkar handel över hela världen, denna handel är i stark tillväxt, och fosterländska tyskar berättigade förhoppning om sitt lands framgång tillåter inte att det införs begränsningar för handeln. Tyskland måste ha en stark flotta till skydd för sin handel och sina mångtandla intressen även på de mest avlägsna hav. Det förväntar sig att dess intressen får en allt större betydelse och det måste manligt kunna försvara sina intressen i världens alla hörn. Tyskland ser framåt. Dess horisont sträcker sig långt bort."

[Intervju med tyske kejsar Wilhelm II i den brittiska tidningen Daily Telegraph 27.10 1908]

Svara på alla frågorna!

- a) Vilka mål ställde Bismarck och Wilhelm II upp för sin utrikespolitik, och hur skilde de sig från varandra? (2p)
- b) Redogör för vilka reaktioner intervjun med kejsar Wilhelm sannolikt väckte i Storbritannien, och varför. (1p)
- c) En del historiker påstår att Tyskland bar skulden till första världskriget. Diskutera grunderna för det påståendet. (3p)

* **promemoria:** PM, kortfattad redogörelse ibland grundad på minnesanteckningar

11. Artikel från *Aftonbladet* 2007-09-25:

Ryska skolbarn lär sig hylla Stalin Ny historiebok förskönar Sovjetunionens historia

Vad Stalin var en av Sovjetunionens mest framgångsrika ledare...
Den 5-beskrivningen av ryska skolbarn kommer att få ett uttryck i den nya
historieboken för barn som utkom i oktober efter personliga beslut
Vladimir Putins administration.

Den nya historieboken för barn som utkom i oktober...
Den 5-beskrivningen av ryska skolbarn kommer att få ett uttryck i den nya
historieboken för barn som utkom i oktober efter personliga beslut
Vladimir Putins administration.

Svara på både A och B!

A) Diskutera den ryska historiebokens syn på Stalin utifrån vad du vet om honom som Sovjetunionens ledare. (4p)

B) Varför väljer Putin och hans administration att försköna Stalin? (2p)

12. Latinamerika har ofta kallats för "USA:s bakgård", där skeendena övervakas och styrs av Förenta staterna. Diskutera om benämningen är rättvis mot USA mot bakgrund av Latinamerikas historia under 1800-, 1900 och 2000-talen.

13. Nedan uppräknade böcker, målningar och kompositioner finns på listan över "Verk som förändrade världen". Välj **ETT** av dessa verk och redogör för dess tillkomst, historiska betydelse och dess betydelse idag:

- A) Michelangelo Buonarroti (Michelangelo): *Yttersta domen*, 1541
- B) Nicolaus Copernikus: *Six böcker om de himmelska kretsloppen* (*De revolutionibus orbium coelestium libri VI*), 1543
- C) Jean-Jaques Rousseau: *Samhällsfördraget* (*Du contrat social*), 1762
- D) Adam Smith: *Nationernas välstånd* (*The Wealth of Nations*), 1776
- E) Ludwig van Beethoven: *Heroicasymfonin*, 1804
- F) Charles Darwin: *Om arternas uppkomst* (*On the Origin of Species*), 1859
- G) Karl Marx: *Kapitalet* (*Das Kapital*), 1867
- H) Adolf Hitler: *Min Kamp* (*Mein Kampf*), 1926
- I) Pablo Picasso: *Guernica*, 1937

Del D



KÄLLKRITIK

Varför förlorade Sverige Finland? Var det en landsförrädarens fel eller var det den svenske kungens agerande som försatte Sverige i en svår situation?

Många historiker har försökt förklara varför Sverige förlorade kriget mot Ryssland 1808-1809. Nederlaget i detta krig innebar att den östra rikshalvan förlorades – det vi idag ser som Finland. Den rådande förklaringen till Sveriges förlust är att befästningen Sveaborg gav upp utan strid under befälhavare Cronstedts ledning. Cronstedt kom därefter att betraktas som landsförrädare av många.

DEL D innebär att du ska redogöra för de bifogade texternas förklaringar till att Sverige förlorade Finland. Du ska värdera källornas trovärdighet, och utifrån källorna ge förklaringar till varför Sverige förlorade kriget.

För VG krävs att G-frågorna också har besvarats korrekt.

För MVG krävs tre korrekta svar på respektive G, VG och MVG-nivå.



G-frågor:

I läroboken *Epos gymnasieskolans kurs A och B* (2009) får vi en förklaring till varför Sverige kom in i kriget. Läroboken skriver att det är kungens ställningstagande som leder till kriget och att den östra rikshalvan förloras:

"Gustav IV Adolf hade sedan flera år fört en utrikespolitik som styrts av hans oförsönliga hat till Napoleon. Frankrikes vänner blev Sveriges fiender. Därför råkade Sverige i krig med Ryssland." ur *Epos* s. 349

A) Vilka av de bifogade texterna stödjer *Epos* version av kungens roll?

B) Vilka texter stödjer tanken att förlusten av Sveaborg är avgörande för kriget?

VG-frågor:

A) Vilka andra förklaringar hittar du till att Sverige förlorade kriget utifrån texterna?

B) Vilka texter har högt källkritiskt värde om vi förmodar att alla texter är äkta?

MVG-frågor:

Utifrån texterna - Vad verkar vara en trolig förklaring till att Sverige förlorade kriget? Använd dig av de källkritiska begreppen tendens, beroende och tid.

Varför skiljer sig budskapen åt i de olika texterna?

Vad beror det på att *EPOS* antyder att kungens beteende är viktigt, medan andra texter framhåller Cronstedts roll?

Text nr: 1

Ur *Svensk uppslagsbok*, 1935 Del 9, s. 548:

"Finska kriget. 21/2 1808 den ryska armén gick utan krigsförklaring över gränsen... De finska stridskrafterna räknade nära 20000 man, varav dock bortåt hälften var förlagd i fästningarna, 7000 i det starka Sveaborg... Under skydd av den överlägsna svensk-engelska flottan skulle så förstärkningar överföras från Sverige och, stödda på Sveaborg, tvinga ryssarna på återtåg. ..Genom van Suchetelen lyckades han (Buxhövden) 6/4 förmå kommandanten C.O. Cronstedt att avsluta en kapitulation, som 3/5 överlämnade Sveaborg i hans händer och därmed avgjorde Finlands öde."

Text nr: 2

Ryttmästare Möllersvärd vid Nylands dragoner berättar i sin dagbok från september 1808. Ur Martin Hårdstedts *Finska kriget*, 2006, s. 155:

...armén börjar ledsna, folket är utan kläder och provianten tryter alltför ofta...Fiender på alla kanter; enligt all sannolikhet äro vi snart kringrända...Hösten nalkas med stora steg - nyss så fulla af hopp, nu tvärtom...öfver allt möter man gråtande quinnor som fråga när Wennelaiset tullå (ryssen kommer). Broar brännes, färjor och båtar sönderhuggas, vågar äro nästan, ofarbara få timmar dagen, Rågn, blåst och köld, utan fourage* för hästarna, fienden på hålarna, så tåga vi nu.

*foder till hästarna

Text nr: 3

Ur Grimbergs *Svenska folkets underbara öden*, 1921, Del VII, s. 701:

"När det gällde att möta faran österifrån, var det ej trupper, som saknades. Hade vederbörande bara förmått använda dem på rätt sätt! Men Gustav Adolf med sin otillgängliga, opersonliga stelhet, sitt pedanteri och sin envishet saknade alldeles förmåga att entusiasmera vare sig sina närmaste eller folkets breda lager och dugade därför ej till ledare för ett helt folk i så farliga tider. Hade var just typen för vad man kallar en tråkig karl.

Ett exempel på hur bakvänt konungen behandlade folk har man i en berättelse av dåvarande kaptenen Magnus Björnstjerna om den audiens, varunder Björnstjerna till Hans Maj:t överlämnade Adlercreutz' rapport om segern vid Lappo....

...Vid det nämnda tillfället stod Gustav Adolf där "stel och fränstötande som vanligt, klädd i den namnkunniga karolinska dräkten, handskar och allt, med handen på värjan, med utskjuten underläpp och stirrande på mig med sina stora uttryckslösa ögon". ...

...Stelheten och högdragenheten genombröts dock ibland av svordomar och hotelser, ibland åtföljda av handgripligheter."

Text nr: 4

Ur Behre, Larsson & Östbergs *Sveriges historia 1521-1809*, 1991, s. 277:

"Strategin vid ett ryskt anfall – som väntades vintertid – var dels att retirera till Österbotten, dels att till varje pris hålla Sveaborg. ...Strategin följdes också....

I april 1808 inleddes den planerade svenska våroffensiven från norra Finland. I maj kom dråpslaget mot den svenska fälttågsplanen: Sveaborgs befälhavare Carl Olof Cronstedt kapitulerade, inte av militära orsaker utan som en följd av rysk psykologisk krigföring som spelat på defaitismens strängar. 7000 man sträckte vapen och en välutrustad och oskadad fästning överlämnades till fienden."

Text nr: 5

Utdrag [sentida avskrift] ur rapporter om de finska truppernas sjukdomssituation i Torneå i december 1808, moderniserad svenska:

"(RA/Handlingar rörande kriget 1808-1809, kartong 6)

N:o 207.

Rapport

-- Tillståndet på dessa sjukhus är i korthet följande: I Påtan * får en del af de svagsjuka** varm mat – de andre lever af torr proviant och kallt vatten. I Haparanda har ingen kokerska funnits förrän i gårkväll. Alla de sjuka har blivit provianterade bland annat med rått kött, eftersom inga kittlar och ingen kökspersonal funnits, så har de sjuka får nöja med sitt torra bröd och kallt vatten med kan hända litet salt: De sjuka ligga efter sjukhuset besörjande och förordnande så tätt sammanpackade att somliga ligger med fötterna över varandra ...De flesta svagsjuka är utan allt biträde vid sin naturlige behovs bestridande; stanken är härigenom blivit högst odräglig och ... dödande:

Läkarnes befallningar höras och – glömmas... Torneå d[en] 17 Dec[ember]
1808.

C.A. Dahlgren

fält Läkare"

* ort utanför Kalix

** allmäntillstånd av svag hälsa

Bedömningsgrunder del B:

Fråga 1

A

1-3

Eleven ser skillnaden och förändringen mellan då och nu, och kan använda sina kunskaper genom exempel.

Eleven räknar upp händelser som har påverkat kvinnors liv **exempelvis** rösträtten, utbildning, världskrigens påverkan, preventivmedel, aborträtten, föräldrarledighet för båda föräldrarna, alla yrken öppna för kvinnor (präst, militär, polis osv), kvotering, lika lön-principen osv.

Kvinnors ökade påverkan i politiken (andelen kvinnor i riksdagen är 47%) samt förbättrad ställning i arbetslivet. Välfärdssamhällets betydelse för förbättrande för kvinnornas ställning ex brister i barnomsorgen förr. Daghemsutbyggnaden har ökat kvinnornas möjlighet till förvärvsarbete och därmed ekonomisk oberoende. Den offentliga sektorns uppbyggnad öppnade upp för arbetstillfällen.

1p De ser förändringarna och att kvinnor idag har blivit mer jämställda och fått mer att säga till om i samhället, men eleven kan också se en kontinuitet och trots att dagens politiska inflytande har ökat är dock jämställdheten i ekonomisk makt för kvinnor bristfällig exempel löner eller chefsposter i näringslivet (2007 var andelen kvinnliga ordföranden på börsen 2,7%, det vill säga 8 stycken).

B

1-2

Eleven diskuterar att framtida generationer år 2060 kanske uppfattar Sverige som ett ojämlikt år 2006 land precis som vi gör när vi idag läser citatet från 1897. Eleven resonerar för och emot om synpunkter som strider mot påståendet att om Sverige som ett jämställt land.

Fråga 2

IG

Eleven besvarar frågan utan konkreta historiska faktaexempel.

Exempel 1

"Ja, det är klart att demokratin är säkrad. Folket i Sverige tolererar inget annat styrelseskick. Vi är ett frihetsälskande folk som hatar förtryck, krig och elände."

Exempel 2 "Svenskar är ett folk som aldrig säger ifrån så det är klart att demokratin kan avskaffas."

1-2p

Eleven har kunskaper om äldre förhållanden och kan använda dem för jämförelser mellan dåtid och nutid och underbygger sina påståenden med historiska exempel.

Exempel 1 "Sverige är ett land som idag styrs genom folkvalde eller en demokrati. Det har varit så ända sedan (1919) 1921 när kvinnlig rösträtt infördes."

Exempel 2 "Sen vi väl införde allmän och lika rösträtt har det aldrig varit en diskussion om vi ska avskaffa demokratin, till och med under hela andra världskriget var vår demokrati aldrig hotad."

3-4 Eleven för en diskussion om demokratibegreppet. Eleven gör jämförelse över tid och grundar med historiska exempel. Eleven för även ett kritiskt resonemang där de rannsakar demokratibegreppet eller åberopar avvikande historiska erfarenheter.

Exempel 1 "Trots att allmän och lika rösträtt infördes för nästan 90 år sedan är en stor del inte motiverade av att gå och rösta. Utanförskap ger ett lägre valdeltagande"

Exempel 2 "Har vi verkligen demokrati i Sverige? Under andra världskriget begränsades yttrandefriheten, och under kalla kriget förföljdes kommunister. FRA-lagen är ett exempel på hur de styrande fortsätter att försätta demokratin ur spel. Även om det i princip finns yttrande- och tryckfrihet, är den begränsad"

5-6 Eleven är väl insatt i demokratibegreppet. Eleven kan resonera kring förändringar kring demokratibegreppet.

Eleven använder sig av tidsdimensionerna - då, nu och framtid. Ger historiska exempel men drar även slutsatser om framtiden.

Exempel 1 "Sverige får ändå betraktas som en demokrati, även om Sverige har gjort har en del märkligheter efter 1921 som kan betraktas som odemokratiska. Under andra världskriget fick till exempel inte kommunistiska tidningar spridas (dock tryckas), eller att en del av befolkningen var omyndigförklarade och fick inte rösta. Demokratin kanske kommer i framtiden förändras och förbättras. Det vi uppfattar som demokrati idag, kanske framtida generationer anser är en begränsad demokrati – ungefär som vi tänker om Athen och deras begränsande demokrati. Kanske de i framtiden tycker det är konstigt att de som är mellan 15 och 18 år inte får rösta eller att vi idag äter djur."

Exempel 2

"Ofta när man talar om demokratins framväxt nämns Aten. För mer än 2000 år sedan hade Aten under en kortare period ett folkstyre som innebar att alla fria män samlades till stormöten. Inga kvinnor eller slavar fick vara med. Detta uppfattades då som demokrati. På 1700-talet och framåt fick upplysningsfilosofernas idéer fotfäste i Europa och USA. De betonade alla människors lika värde å andra sidan gällde det inte alla exempel slavar i USA. Demokratins definitiva genombrott i Sverige kom först 1921 då alla fick rösta i riksdagsvalet, även kvinnorna. Även efter 1921 var det möjligt att utesluta vissa grupper från rösträtt. De beslutsformer vi har idag kommer att förändras och i framtiden. Allt fler länder i världen blir demokratiskt styrda stater. Demokratin möts ibland av bakslag men i dag är fler än hundra länder demokratier. Antagligen kommer Sveriges demokrati att förändras. Ett av problemen för svensk demokrati är att folk inte deltar i det politiska livet. I framtiden har vi kanske mer internetbaserad demokrati där fler medborgare deltar."

Bedömningsgrunder del C:

Eleven besvarar två frågor. Max poäng 12

Förslag på betygsgränser är: **G: 3**

VG: 6

MVG: 8

1. 1-4 Naturförhållandenas betydelse för uppkomsten av högkulturer. Jordbruket inleds och överskott uppstår. Städerna uppkommer och samhället differentieras. Något exempel från den andliga utvecklingen (till exempel skrivkonsten, astronomi, teknologi, arkitektur). De stora floddalskulturererna, maya, aztekerna, inka och Kreta godkänns som forntida högkulturer.

5-6 Mer ingående behandling av det föregående: näringslivet blir mångsidigare; arbetsfördelning, samhällenas utveckling, metaller tas i bruk. Jämförelse av framstegen inom kulturens olika delområden och dess avtryck i historien.

2. 1-4 En förklaring av begreppet demokrati. Den politiska diskussionen och folkförsamlingen. Begränsningarna, t ex slaverna, utlänningarna, kvinnorna

5-6 Antikens direkta demokrati (i jämförelse med vår representativa). Vilken fri man som helst kunde ta emot ett officiellt ämbete. Ex på bristand jämlikhet (kvinnans ställning, samhällsställningen och de ekonomisk tillgångarnas betydelse)

3. A)1-2p Gibbon betonar kristendomen och imperiets storlek. Jones förklarar det skedda med trycket utifrån

B) 1-2 Olika ekonomisk-samhälleliga faktorer, tex penningvärdeförsämring, handels tillbakagång och övergång till naturhushållning

3-4 Frågan behandlad ur olika synvinklar tex miljö, farsoter, den politiska splittringen. Händelsernas komplexitet och olika tolkningar av det skedda.

4. 1-4 Floderna och sjövägarnas betydelse för uppkomsten av handelsleder. Olika handelsområdens uppkomst ex Medelhavsområdet (de norditalienska städerna) eller Hansans verksamhet i Östersjöområdet. Städerna uppkomst och utveckling.

5-6 Korstågens stimulerande effekt på handeln. Varor från Kina och Indien (ex kryddor) via Italien. Ex på varor från olika områden. Handels tillväxt i slutet av medeltiden.

5. 1-4 Behandling av nya energikällor (t ex stenkol, olja, jordgas, uran) och nya energiformer (t ex ångkraft, förbränningsmotorn, el, kärnkraft) och tidsbestämning av de olika metoderna för energiframställning)

5-6 Förutom det ovannämnda en diskussion av den tillbuds stående energins mängd, effekt, överföringsmöjligheter och inverkan på industrialiseringsutvecklingen, miljön och på människors liv

6. 1-4 Sverige lösgjorde sig från Kalmarunionen. Reformationen vilket ledde till att kyrkans makt och egendom minskade. Arvkungadömet och centralisering av styrelsen stärkte regentens ställning. Hårdför politik vid ex genomförande av reformationen och skattesystemet Uppror i Sverige ex Dackeupproret. Användningen av folkspråket i kyrkan, Gustav Vasas reformer lade grunden för uppkomsten av nationalstatens Sverige. Diskussion om det hårdföra regentskapet. (Han var kung över ett rike där t ex Skåne inte ingick)

1-2 Gustav Vasa är en välkänd kung idag i mångas medvetande. Han betraktas som fader, symbol och grundare till nationalstaten Sverige.

7. 1-4 Upplysningsfilosofernas kritik riktas mot enväldet och ståndssamhällets problem. Påverkan syns i franska revolutionen och i förklaringen om de mänskliga rättigheterna eller i USA:s självständighetskamp och grundlag. Betoning på allmänna mänskliga rättigheter.
5-6 Hur olika upplysningsfilosofers tankar påverkat religionen, politiska läror, rättsväsendet, slaveriet eller uppfostran. Rätten att göra uppror mot en orättfärdig regim. Hur detta syntes i revolutionernas Frankrike och i USA:s självständighetsprocess

8A) 1-4 Kina som mål för den europeiska imperialismen. Européernas fördomar mot kineserna, t ex kvinnans ställning, grymhet. Kinesernas stolthet över den egna kulturen i jämförelse med andras kultur. Den ekonomiska exploateringen av Kina.
5-6 Den under imperialismens tid uppkomna uppfattningen om den vita rasens och kulturens överlägsenhet. Något exempel på konflikter mellan européerna och kineserna. Missionsarbetet och de västerländska staternas avsikter med Kina.

B) 1-4 Tolkning av seriebilden: parternas fördomar. Mötet mellan den kultur som skribenten valt: tid och plats. Något exempel på kulturskillnader och fördomar som uppstått på grund av detta.

5-6 I svaret behandlas djupare rasistiska, nationella eller religiösa fördomar och deras ekonomiska eller ideologiska motiv

9A) 1p Den centrala förändringarna i tabellen. Storbritanniens järnvägsnät skapades före de andra, eftersom landet blev först industrialiserat, men Tyskland och Ryssland växte snabbare.
2-3p Förklaring beträffande utvecklingen av alla tre länders järnvägsnät. T ex stagnation av Storbritanniens ekonomiska utveckling, Tysklands enande och Rysslands industrialisering och eftersläpning 1800-1900

B) 1p Järnvägen som accelerator för den industriella och ekonomiska tillväxten
2-3p Järnvägen möjliggör transporter av råvaror, färdiga produkter och arbetskraft. Järnvägen förenade ekonomiska områden.

10. a) 1-2p Bismarcks mål var att bibehålla de politiska förhållandena i Europa. Wilhelm vill utvidga det tyska inflytande till områden utanför Europa. Bismarck arbetade för att

förhindra att allianser riktade mot Tyskland uppkom. Wilhelm vill bygga ut flottan och göra Tyskland till en världsmakt.

b) 1p Wilhelm talade om målet att utvidga Tysklands intressesfär och ekonomiska makt över världen och bygga en flotta för att försvara detta. Bägge frågorna är en utmaning för Storbritannien och därför var reaktionerna negativa

c) 1-3p Argument för och emot påståendet om Tysklands skuld. Resonemang om de andra stormakterna andel i första världskriget utbrott. Eleven behandlar allianssystemet, imperialismen

11 A)1-2 Tidsbestämning av Stalinepoken. Stalin skapade planekonomin och den centraliserade styrelsen i Sovjetunionen. Stalin som ledare för Sovjetunionen under andra världskriget. Något om skuggsidorna under epoken bör framgå som den hårdföra kollektiviseringen

3-4 I svaret en djupare analys av 1920- och 1930-talets politik både på det ekonomiska och ideologiska planet. Hur Sovjetunionen och Stalin stiger till politisk och militär maktfaktor under andra världskriget och efter det i både Europa och den övriga världen. En värdering av Stalin som person och hans verksamhet sedd ur statens och den enskilda medborgarens perspektiv.

B) 1-2 Målsättningen är inte att ge eleverna möjlighet att kritiskt diskutera historien utan att indoktrinera dem i patriotism. Putinadministrationen vill stärka ryssarnas självkänsla och legitimera sitt ledarskap med hjälp av historien.

12. 1-4 Några exempel på förhållandena mellan USA och Latinamerika, med vilka man motiverar det eventuella berättigandet i påståendet. T ex Kuba, Chile, Venezuela. Några sätt som USA använt (ekonomiska förbindelser, investeringar, militärpåtryckning, hemliga operationer).

5-6 En mera mångfacetterad granskning av frågan, t ex med utgångspunkt i Monroedoktrinen. USA lyckades nå sina mål i vissa delar men misslyckades t ex i Kuba. I början av 2000-talet är flera regimer i Latinamerika socialistisk inspirerade. Globaliseringen har skapat kontakter mera förbindelser mellan Latinamerika och övriga världen.

13. 1-4 Verket och dess upphovsman bör tidfästas. Karaktäristiskt för verket: vad gav det uttryck för och hur påverkade det sin samtid

5-6 Mer detaljerad granskning av bakgrunden till verkets uppkomst. Granskning av de eventuella följderna verket haft senare och in i vår tid.

Del D källkritik

G 1-2 Eleven hittar de texter som stödjer tanken att förlusten av Sveaborg är avgörande för kriget.

a) Elev ger epos stöd med att nämna Grimbergs text – text tre

b) Eleven nämner text ett och fyra

VG 3 Eleven ger alternativa förklaringar till förlusten av den östra rikshalvan. Sjukdomar, brist på förnödenheter till hästar och till manskapet. Transportsystemet verkar inte fungera. Eleven kan också ta upp som Sverige som ett litet land, där Sverige blir ett offer för stormakter.

VG 4 Elev för en diskussion om källornas trovärdighet.

MVG: 5 Eleven diskuterar tidsperspektivet och ser att de flesta av texterna är skrivna långt senare. Uppslagsverk, läroböcker har lägre trovärdighet utifrån tidsperspektivet och beroendeförhållande. De källor som har högre trovärdighet är källa två och fem. En dagbok eller en rapport finns det visserligen risk för överdrifter (tendens).

Om vi utgår från de källor som har högre trovärdighet argumenterar eleven att läroboken kan ha fel - även teorin om att förlusten av Sveaborg var avgörande. Andra förklaringar som att logistiken inte fungerade verkar troligare. Foder saknas till hästarna, förnödenheter kan inte transporteras. Sjukdomar härjar.

MVG 6

Skillnader i urval och tolkningar beror på författarens position och författarnas frågor.

**INSTRUKTION MED EXEMPEL:
HISTORIELÄRARNAS FÖRENING, SKÅNEKRETSEN
HISTORIELÄRARNAS PROV 2010**

PROV I HISTORIA A

Poängmall för lärare:

DEL A Total poäng på kryssfråga:..... 6	BETYG:.. G
Del B "Sverigefråga!":..... 2	BETYG:.. G
Del C Två av tretton:..... 6	BETYG:.. VG
Del D Källkritik:..... 2	BETYG:.. G-
Total: DEL B i värde:..... 2 DEL C i värde:..... 6 DEL D i värde:..... 2 Total poäng: 10 MAX: 24 MVG: 18 VG: 12 G: 5 <i>Eleven skrev 10 poäng. Räkna gärna ut poängsnittet för din klass och e-posta det till mig. Ett snitt för del A, B och C och ett snitt för del A.</i> <i>Skriv "klass Spib medelvärde: Del A: 4 Övriga delar: 8"</i> lars.andersson@mah.se	

Enkät: Frågor kring provet

1. Vilken skola går du på och i vilken kommun? _____

2. Vilket program läser du?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Naturvetarprogrammet | <input type="checkbox"/> Teknik |
| <input type="checkbox"/> Samhällsvetarprogrammet | <input type="checkbox"/> Barn och fritid |
| <input type="checkbox"/> Estetiska programmet | <input type="checkbox"/> Övrigt, vad _____ |

3. Du som har skrivit provet är:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tjej | <input type="checkbox"/> Kille |
|-------------------------------|--------------------------------|

4. Vilket annat ämne undervisar din historielärare i?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Svenska | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Samhällskunskap | <input type="checkbox"/> Annat ämne: _____ |
| <input type="checkbox"/> Geografi | <input type="checkbox"/> Vet ej |

Vad tycker du om provet som helhet?	Instämmer hel	Instämmer till stor del	Instämmer delvis	Instämmer inte alls
Jag tycker det är bra med nationellt prov i historia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det här provet var lätt i jämförelse med andra nationella prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frågorna i det här provet påminner om de vi brukar få i historia A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag fick visa mina kunskaper på ett bra sätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken grad tror du att Historielärares prov...?				
bidrar till rättvisa betyg på din skola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bidrar till rättvisa betyg mellan olika skolor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ger en rättvis bild av vad du har lärt dig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När du genomförde hela provet hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig under A-kursen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När du genomförde del A hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig i skolan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När du genomförde del B hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig i skolan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När du genomförde del C hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig i skolan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När du genomförde del D hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig i skolan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frågor kring delar av provet	Mycket stort	Ganska stort	ganska lite	inte alls/ mycket lite
I vilken utsträckning speglar provet den undervisning du har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del A den undervisning du har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del B den undervisning du har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del C den undervisning du har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del D den undervisning du har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frågor kring delar av provet	instämmer helt	instämmer störst del	instämmer delvis	instämmer inte alls
Jag tyckte uppgiften "på kryss i världshistorien" var bra. Varför:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tyckte uppgiften "Sverigefrågan" var bra. Varför:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tyckte uppgiften "två av tretton" var bra. Varför:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tyckte uppgiften "källkritiken" var bra. Varför:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del B. Välj en fråga av två. 1 (citattät) 2 (kvinnor som gör Hitlerhälsning)

Vilken fråga valde du?

Del C. Välj två frågor av tretton

Vilka frågor valde du?

- Fråga 1 (forntida kulturer)
- Fråga 2 (Antiken Aten "demokratins vagg")
- Fråga 3 (Romarikets fall)
- Fråga 4 (medeltida handelscenter)
- Fråga 5 (energifråga)
- Fråga 6 (Gustav Vasa)
- Fråga 7 (upplysningsfilosofernas tankar)
- Fråga 8 (Tintin)
 - A
 - B
- Fråga 9 (jämnvägsnätet)
- Fråga 10 (Sveaväldets utrikespolitik 1800/1900)
- Fråga 11 (Putin, Ryssland och historiebok)
- Fråga 12 (Latinamerika)

Fråga 13

- A (Michelangelo Buonarroti)
- B (Kopernikus)
- C (Rousseau)
- D (Adam Smith)
- E (Beethoven)
- F (Darwin)
- G (Marx)
- H (Hitler)
- I (Picasso)

Här kan du kort kommentera varför du valde var och en fråga. Det går bra att kryssa mer än ett alternativ:

Jag valde fråga..... för att:
(frågans nummer)

- Jag har ett personligt intresse rörande dessa frågor.
- Jag känner igen det då vi har list det tidigare under A-kursen
- Jag känner igen frågorna från ett tv program, film, annan media eller data.
- Annat _____

Jag valde fråga..... för att:
(frågans nummer)

- Jag har ett personligt intresse rörande dessa frågor.
- Jag känner igen det då vi har list det tidigare under A-kursen
- Jag känner igen frågorna från ett tv program, film, annan media eller data.
- Annat _____

Är det någon fråga som du saknar? Skulle du kunna formulera en sådan?

Om du tycker att något inte har framkommit i denna enkät, så går det bra att kommentera detta nedan!

Tack för din hjälp!
Lars Andersson

**Lärarenkät:
Historieläraarnas prov**

När du besvarar frågorna underlättar det om du har Historieläraarnas prov framför dig.

Namn: (frivilligt).....

Skola:.....

Kommun:.....

	Mycket stor	Ganska stor	ganska lite	inte alls/ mycket lite
I vilken utsträckning anser du att provet kommer att påverka slutbetyget i historia A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att provet kan användas som ett viktigt underlag att sätta betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att provet speglar kursplanen i historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att del A speglar kursplanen i historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att del B speglar kursplanen i historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att del C speglar kursplanen i historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning anser du att del D speglar kursplanen i historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar provet den undervisning de har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del A den undervisning de har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del B den undervisning de har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del C den undervisning de har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I vilken utsträckning speglar del D den undervisning de har fått under läsåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer resultatet på provet med Dina egna bedömningar av enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer resultatet på del A med Dina egna bedömningar av enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer resultatet på del B med Dina egna bedömningar av enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer resultatet på del C med Dina egna bedömningar av enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer resultatet på del D med Dina egna bedömningar av enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Instämmer helt	Instämmer tit stor del	Instämmer delvis	Instämmer inte alls
<i>Om en elevs resultat på kursprovet avviker från vad du preliminärt har satt för kursbetyg på eleven, hur troligt är det att du ändrar betyget?</i>				
Att du höjer betyget efter (bättre) provresultat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att du sänker betyget efter (slämr) provresultat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Provet är avsedd att fylla flera syften. I vilken grad anser du att "Historielärares prov" uppfyller dessa syften?</i>				
Som stöd i bedömningen av om eleverna har nått upptäckta mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som stöd för en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som ett förtydligande av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som förebild genom att peka på de kvaliteter som gäller för olika betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>I vilken grad anser du att provet kommer att påverka arbetet i följande avseenden?</i>				
Har du utformar dina egna prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lektionsinnehåll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Välj två frågor i del B som du trodde att eleverna skulle besvara utifrån den undervisning de har fått under året.

- Fråga 1 (fortida kulturer)
- Fråga 2 (Anriken Asien "demokratins vagga")
- Fråga 3 (Romarikets fall)
- Fråga 4 (medeltida handelscenter)
- Fråga 5 (energifråga)
- Fråga 6 (Gustav Vasa)
- Fråga 7 (upplysningsfilosofernas tankar)
- Fråga 8 (Tintin)
 - A
 - B
- Fråga 9 (järnvägsstiet)
- Fråga 10 (Tysklands utrikespolitik 1800/1900)
- Fråga 11 (Putin, Ryssland och historiebok)
- Fråga 12 (Latinamerika)
- Fråga 13
 - A (Michelangelo Buonarroti)
 - B (Kopernikus)
 - C (Rousseau)
 - D (Adam Smith)
 - E (Beethoven)
 - F (Darwin)
 - G (Marx)
 - H (Hitler)
 - I (Picasso)

Vilken provfråga saknar du?

Vilken typ av fråga skulle göra dina elever rättvisa

Skulle du kunna formulera en sådan fråga?

Tack för din medverkan. / Lars Andersson

lars.andersson@mah.se

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 Tornbjær (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 Alvé, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011
6. Per Höjeberg, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lund 2011
7. Bo Persson, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011

8. Joakim Glaser, *Med muren i backspeglen – nationens betydelse för svenska identitetsskapande i östra Tyskland*, Lund 2011
9. Anna Nordqvist, *”Nu er vi ikke mere Piger”. Identitetsprocesser blandt svenske tjenstekvinner i Köpenhamn 1880–1920*, Lund 2011
10. Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*, Lund 2011
11. Marianne Sjöland, *Historia i magasin. En studie av tidskriften Populär Historias historieskrivning och av kommersiellt historiebuk, Lund 2011*
12. Arndt Clavier, *”Mänsklighetens största problem genom alla tider.” En receptionsstudie av elevers miljöberättelser och historiska meningsskapande 1969*, Lund 2011
13. Magnus Grahn, *Möbelrike i tiden. Om historiebuketets betydelse för identifikationsprocessen i en näringslivsregion*, Lund 2011
14. Cathrin Backman Löfgren, *Att digitalisera det förflutna. En studie av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2012
15. Kerstin Berntsson, *Spelar släkten någon roll? ”Den lilla historien” och elevers historiemedvetande*, Lund 2012
16. Lars Andersson Hult, *Att finna meningen i ett historieprov. En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Lund 2012