GÖTEBORGS UNIVERSITET

Varför ska vi läsa historia i gymnasiet? En samtalsintervjuundersökning om lärares syn på historiemedvetande

Michael Bratell

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2024

Examinator: Mattias Börjesson

Sammanfattning

Titel: Varför ska vi läsa historia i gymnasiet? En samtalsintervjuundersökning om lärares syn på historiemedvetande. Title: Why Should We Study History in High School? A Conversational Interview Survey on Teachers' Views about History Consciousness

Författare: Michael Bratell
Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)
Handledare: Rune Romhed
Examinator: Mattias Börjesson
Nyckelord: Samtalsintervjuundersökning, historiemedvetande, historia, gymnasiet

Abstract:

The purpose of this essay deals with how teachers see the role of the history subject in upper secondary school against the background of the expectations and requirements of the governing documents. The defined questions were: 1. Why should students, according to history teachers, study history in high school? What meaning do they give to the central concept of historical consciousness in the syllabus? How do teachers view the role of the history subject in relation to the curriculum's expectations that the school should strengthen students' faith in the future? A conversational survey ensued with six history teachers as respondents in conversational interviews. Theoretical concepts included historical culture, view of history, use of history and historical consciousness. For historical consciousness, Jörn Rüsen's (2004) typology formed a framework with different types of historical consciousness; traditional, exemplary, critical and genetic. The teachers who participated in the interviews were anonymized. The results were, regarding the first question that it's about *understanding*; to learn to *explain*; and that the subject of history invites *action*. Still others emphasized that the subject lends a *critical eye.* Several teachers also believed that the study of history is often *entertaining;* jointly these answers were understood as expressions of five ideal types. The second question suggested different kinds of historical consciousness within Rüsen's typology. A wealth of perspectives can perhaps be interpreted with some caution as knowledge perspectivism and thus indicating the existence of genetic historical consciousness. Oher research questions are possibly required in order to draw more well-founded conclusions. The third question offered highly individual answers with several indications of how 'having faith in the future' falls outside the subject of history, while it's study is also considered to contain a great power to influence one's own life and that of others for the better.

Keywords: Conversational interview survey, Historical consciousness, History, Upper secondary school

Innehåll

1. Inledning 1
1.1. Syfte och frågeställningar 1
2. Tidigare forskning 2
2.1. Historiebruk 2
2.1.1. Friedrich Nietzsche 2
2.1.2. Klas-Göran Karlsson 3
2.1.3. Historiemedvetande 3
2.1.4. Historiesyn 5
2.1.5. Sammanfattning 5
2.2. Teoretiska utgångspunkter 6
2.2.1. Jörn Rüsen 6
2.2.2. Rüsens typologi 7
2.2.3. Användning av Rüsens typologi 8
3. Metod 9
3.1. Samtalsintervjuundersökning 9
3.1.1. Respondenter 9
3.2. Förberedelser 10
3.2.1. Urval 10
3.2.2. Informerat samtycke 10
3.3. Samtalsintervjuundersökning 10
4. Resultat och analys 11
4.1. Första steget i analysen 11
4.2. Varför ska vi läsa historia i gymnasiet? 11
4.2.1. Gabriel 11
4.2.2. Sara 11
4.2.3. Sita 12
4.2.4. Per 12
4.2.5. Johan 13
4.2.6. Adam 13
4.3. Vilken innebörd ger lärare begreppet historiemedvetande? 14
4.3.1. Gabriel 14

4.3.2. Sara 14
4.3.3. Sita 14
4.3.4. Per 15
4.3.5. Johan 15
4.3.6. Adam 15
4.4. Ska ämnesstudiet i historia påverka elevers syn på framtiden? 15
4.4.1. Gabriel 15
4.4.2. Sara 16
4.4.3. Sita 16
4.4.4. Per 16
4.4.5. Johan 16
4.4.6. Adam 17
4.5. Andra steget i analysen: idealtypsmetod 17
4.6. Fördjupande analysdel 18
4.6.1. Analys av fråga 1: Varför ska vi läsa historia i gymnasiet? 18
4.6.2. Analys av fråga 2: Vilken innebörd ger lärare begreppet historiemedvetande? 19
4.6.3. Analys av fråga 3: Ska ämnesstudiet påverka elevers syn på framtiden? 21
5. Diskussion 22
5.1. Resultatdiskussion 22
5.1.1. Jämförelser med annan forskning ägnad åt historiemedvetande 23
5.1.2. Metodologiska begränsingar och fortsatt forskning 24
5.2. Avslutande sammanfattning 25
6. Referenslista 26

1. Inledning

Varför ska vi läsa historia i gymnasiet? Det är en fråga sprungen ur lärarutbildningen som inom kort avslutas och tillika bildar övergripande utgångspunkt för denna uppsats. Tankar i denna riktning har aktualiserat tidigare forskning kring historiemedvetande, ett centralt begrepp i styrdokumenten, som jämte formuleringar om framtidstro och hur allt detta bör tolkas, är här särskilt i fokus. Historiemedvetande introducerades i skolan i och med Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) jämte det viktiga begreppet historiebruk (Nordgren et al. 2017). Begreppen ingår i en nordkontinental historiedidaktisk tradition som möter en anglosaxisk motsvarighet vilka båda samsas i Läroplan (Gy11) för gymnasieskolan. Om vi håller oss till historiemedvetande som främst är i fokus i denna uppsats kan vi konstatera att Kenneth Nordgren, inom ramen för undervisning, beskriver det så här:

> Människors uppfattningar om hur det förflutna hänger samman med nutiden och påverkar framtiden [bildar] utgångspunkt för undervisningen. (Nordgren et. al 2017, s. 170)

Sedan kan vi också se hur det i ämnesplanen i historia betonas att elever ska tillägna sig ett historiemedvetande:

> Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar, breddar och fördjupar sin historiska bildning och sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna. Eleverna ska också utveckla sina kunskaper om historisk metod och om hur historia används samt sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden. (Skolverket 2022, s.1)

Samtidigt betonas i läroplanen uppdraget att ”skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden” (Gy11, s. 5). Hur resonerar då lärare kring varför vi ska läsa historia i gymnasiet? Hur ser de på ämnets betydelse? Vad innebär historiemedvetande för dem? Hur ser de på skolans uppgift att ingjuta framtidstro? Det här har varit återkommande funderingar under lärarutbildningen. Frågan är närmare bestämt hur jag därefter ska agera som en lärare ute i verkligheten? Därvid finns också här särskild anledning till reflektion gällande det ”tolkningsutrymme” som står till buds för oss lärare:

> Lärare kan ses som en typ av frontlinjebyråkrater (jämför Lipsky 1980) [vilkas] arbete utmärks av relativt stort tolkningsutrymme. Det är rimligt att tänka sig att det finns olika sätt att förhålla sig till Skolverkets bestämmelser för likvärdig bedömning och betygsättning. (Esaiasson et al. 2012, s. 263)

Lärare kan alltså förstås som en slags frontlinjebyråkrater med stort tolkningsutrymme. Studier av historien - med alla dess krig och despoter - kan samtidigt lätt leda till en dystopisk syn på framtiden och människan. Därför är det särskilt intressant att i denna uppsats fråga lärare i historia hur de ser på historieämnets roll i förhållande till läroplanens påbud att förmedla en optimistisk tro på framtiden och individers handlingsmöjligheter.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen handlar om hur lärare ser på historieämnets roll i gymnasiet mot bakgrund av styrdokumentens förväntningar och krav. De mera avgränsade frågeställningarna är:

1. Varför bör elever, enligt historielärares uppfattning, läsa historia i gymnasiet?

2. Vilken innebörd ger lärare det i ämnesplanen centrala begreppet historiemedvetande?
3. Hur ser lärare på historieämnets roll i förhållande till läroplanens förväntningar om att skolan ska stärka elevers tro på framtiden?

2. Tidigare forskning

2.1. Historiebruk

2.1.1. Friedrich Nietzsche

Uppsatsens frågeställningar gör att vi naturligt kommer att ägna oss åt tidigare forskning kopplad till vår egen tid. Vi kommer dock att börja med Friedrich Nietzsches tankar om historiebruk som i stor utsträckning också påverkat historieforskningen. I essän *Om historiens nytta och skada för livet* (1874) får vi en indelning i tre olika slags historieforskning:

> Att livet emellertid behöver historiens stöd måste förstås lika tydligt som den sats som senare ska bevisas – att ett övermått av historia skadar det levande. I tre avseenden tillhör historien den levande: den tillhör henne som den handlande och strävande, som den bevarande och vördade, som den som lider och är i behov av befrielse. Denna trefald av förbindelser motsvarar en trefald av historia: försåvitt det är tillåtet att skilja mellan en *monumentalisk*, en *antikvarisk* och en *kritisk* typ av historia. (Nietzsche, 2005, s. 90)

Indelningen synliggör tre sunda impulser att använda historia, vilka emellertid också kan missbrukas, till förfång för *livet*. Nietzsche betonar en skarp åtskillnad mellan liv och historia:

> Och nu snabbt en blick på vår tid! Vi förskräcks, vi ryggar tillbaka: var är all klarhet, all naturlighet och renhet i detta förhållande mellan liv och historia, hur förvirrat, hur överdrivet och oroligt flyter nu inte detta problem inför våra ögon! Ligger skulden hos oss, betraktarna? Eller har verkligen konstellationen av liv och historia förändrat sig genom att en mäktig fientlig stjärna trätt mellan dem? Må andra visa att vi sett fel: vi vill säga vad vi tycker oss se. Det har verkligen trätt en sådan stjärna, en lysande och härlig stjärna, däremellan, konstellationen är verkligen förändrad – *genom vetenskapen, genom kravet att historien ska vara vetenskap*. Nu härskar inte längre livet ensamt och formar vetandet om det förgångna: utan alla gränspålar är omkullvräkta och allt som en gång var störtat mot människan. Så långt tillbaka som det gavs ett vardande, så långt tillbaka, in i det oändliga, är också alla perspektiv förskjutna. Ett sådant oöverskådligt skådespel som det universella vardandets vetenskap historien nu uppvisar såg ännu inget släkte: men förvisso visare den det med sitt valspråks farliga djärvhet: *Fiat veritas pereat vita*. (Nietzsche, 2005, s.101)

Fiat veritas pereat vita är latin för ”må sanningen ha sin gång om ock livet går förlorat” (Nietzsche 2005, s. 523). Nietzsche avser då den av vetenskaplighet tyngda och alltigenom sanna historien riskerar att till och med kväva själva livet. Det är alltså inte helt riskfritt att ägnas sig åt historieforskningen, åtminstone om man vill tro Nietzsche! Vad mera är, och av särskilt intresse i denna uppsats, är begreppet historiemedvetande som också är intimt sammanlänkat med historiebruk; historiemedvetande fungerar på det individuella planet och är därvid svårfångat som forskningsobjekt - men blir samtidigt åtkomligt för studium genom sina båda uttryck i historiebruk och historiekultur (Nordgren 2006, s. 38-41).

Det är hos Nietzsche vi första gången möter begreppet historiebruk enligt Bengt Ankarloo (1995, s. 19) som bidragit väsentligt inom svensk historieforskning (Modéer 1972). Hursomhelst kan Nietzsches varnande finger även sägas fungera som en sorts manual för historieanvändande, en användning i livets tjänst, så att säga. Nietzsches tre idealtyper består

då i det monumentala historiebruket, där handlingskraftiga förebilder ur historien inspirerar oss, som vi dock samtidigt bör akta oss för att lyfta ur deras egen tid. Det antikvariska historiebruket får här representera kloka bevarandestrategier för kulturarvet; men Nietzsche varnar samtidigt för alltför ivriga tendenser som kan leda till en ”mumifiering av livet” (Nietzsche 2005, s. 98). Det kritiska historiebruket betonar ifrågasättandets avgörande vikt, men också hur vi därigenom riskerar att döma historien felaktigt och avfärda eller missförstå den utveckling vi själva är sprungna ur (Nietzsche 2005).

2.1.2. Klas-Göran Karlsson

Historikern Klas-Göran Karlsson har inom det forskningsområde, som i bredare ordalag kan sägas handla om både didaktik och historieforskning, utvecklat en typologi över olika slag av historiebruk. Karlsson talar om *vetenskapligt*, *ideologiskt, existentiellt, moraliskt,* och/eller *politiskt-pedagogiskt historiebruk,* samt *icke-bruk* av historia (Karlsson & Zander, 2009). Typologin tar utgångspunkt i resonemang kring historiekultur och det för uppsatsen viktiga begreppet historiemedvetande, samt erbjuder ett schema för att skilja mellan olika slags historiebruk (Axelsson 2004, s.14–15).

Vetenskapligt historiebruk sysselsätter historiker och historielärare där källkritiska metoder får en framträdande ställning, i syfte att fastställa, granska, ifrågasätta och omtolka historia. *Existentiellt historiebruk* är identitetsbyggande till karaktär, med både bra och dåliga sidor som att bjuda in eller utesluta människor från en gemenskap, bland annat kring särskilda historiska händelser som stärker en gemensam identitet. *Moraliskt historiebruk* belyser orättvisor i historien med kritik av makthavare i samhället med fokus på sådant som rasbiologi, tvångssterilisering eller behandlingen av ursprungsbefolkningar genom historien. *Kommersiellt historiebruk* avser produktförsäljning av serier, film eller dataspel i historiska miljöer; eller turism, souvenirförsäljning, leksaker – alltid med kopplingar till historien.

Ideologiskt historiebruk är därtill att göra historien till ett redskap som legitimerar politiska idéer eller system – i första hand vad som passar in – som i vänsterkritik mot USA’s imperialism där högern istället ser demokratikamp och frihet: något vi inte sällan ser prov på i diktaturer. *Icke-bruk* av historia rör så det avsiktliga undvikandet av vissa historiska händelser. Skälet är ofta att det inte riktigt passar med övriga självbilden – och det används ofta tillsammans med ideologiskt historiebruk. Historiebruk är begrepp med betydelse i denna uppsats, på så vis att det kan förklara hur olika uppfattningar om historia existerar på både individ- och gruppnivå med olika bakomliggande syften.

Historiemedvetande är samtidigt för uppsatsen särskilt intressant då begreppet under lärarutbildningen utövat en lockelse som aningen svårfångat och inte alldeles enkelt att uttyda.

2.1.3. Historiemedvetande

I Per Arne Karlssons avhandling *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens* (2014) finns vidare ett resonemang av intresse för uppsatsens frågeställningar, dels gällande varför historieämnet kan sägas behövas i skolan men också hur

historieproblemet där handlar både om undervisning och den forskning som Nietzsche lät indela i *monumentalisk*, *antikvarisk* och *kritisk* (Nietzsche, 2025, s. 90) .

Kritiken mot historieämnet har över tid ofta bestått i att ”meningslös faktamemorering […] ofta har dominerat historieundervisningen i skolan – inte bara i Sverige utan också internationellt” (Karlsson 2014, s. 10–11). Det förnyelsearbete Karlsson menar har pågått i minst hundra år har därefter handlat om att frångå denna aktivitet till förmån för en historieundervisning som istället lär elever ”att ’tänka historia’ inför nutidens och framtidens frågor” (Karlsson 2014, s. 11). Även ifall ”meningslös faktamemorering” delvis fortsatt ingår i undervisningen så har nya verktyg utvecklats, tillhandagjorda av forskningen på området. Vi *vet* idag att fakta inte är så viktigt påpekar Karlsson (2014, s. 10), och kommer så in på vad han kallar det historiedidaktiska dilemmats undervisningsproblem: det finns ett gap mellan målen i skolan – varför historia? – och hur historieundervisningen ser ut i praktiken:

> Gapet mellan de didaktiska varför- och hur-frågorna motsvaras inom den historiedidaktiska forskningen av ett gap mellan forskare intresserade av historieundervisningens filosofi och forskare intresserade av historieundervisningens lärandeteori. De förstnämnda har företrädesvis befunnit sig vid historiska institutioner, de senare vid pedagogiska institutioner. Detta kan sägas ha varit det historiedidaktiska dilemmats forskningsproblem – forskarna har befunnit sig på olika platser i vetenskapssamhället och stött på svårigheter när det gäller att organisera gemensam forskning. (Karlsson 2014, s.11)

Karlsson manar dock till fortsatt optimism. Detta eftersom vi vet alltmer om undervisning och lärande i historia numera, där narrativa verktyg och ”historiens historier” är sådant som underlättar minnet och analysförmåga hos eleverna:

> Genom att bli medveten om berättelsens delar – aktörer, problematik, händelser och resultat – kan individen lära sig att både konstruera och dekonstruera historia – att tänka historia och bli historiemedveten. (Karlsson 2014, s.11)

Det leder oss vidare till vad Karlsson har att säga om historiemedvetande. Det föreligger nämligen även här ett dilemma kopplat till undervisning då det är ett avancerat historiefilosofiskt kognitivt mål utan passande verktyg:

> Historical mindedness, historiemedvetande och historical thinking är avancerade kognitiva mål för historielärandet. De har formulerats av historiker och historiefilosofer och kan i hög grad sägas vara baserade på historie-filosofisk teori. En teoribildning som utvecklats under många decennier för att inte säga århundraden. Begreppen och språket i denna teoribildning är välkända för historiker. Problemet under 1900-talet är att forskningen kring undervisning och lärande i historia länge varit begränsad och utvecklats först mot seklets slut. Det är ingen överdrift att påstå att begreppsapparaten för undervisning och lärande i historia utvecklats först under 1980- och 90-talen. (Karlsson 2014, s. 201)

Vi får också veta att den historiefilosofiska teorin kring begreppet historiemedvetande i Sverige utvecklads av en grupp forskare i första hand representerade av Klas-Göran Karlsson – som vi känner igen från bidraget kring historiebruk (Karlsson 2014, s. 197). Det finns givetvis även andra forskningsbidrag i det internationella forskningsfältet, men här är hur begreppen introducerades i svensk kontext i fokus. Det fanns exempelvis en annan svensk forskargrupp som inspirerades av det anglosaxiska begreppet historieförståelse, som efterhand överskuggades helt av dem ägnade åt historiemedvetande. I denna forskningskonflikt ser Karlsson en koppling till ett grundläggande dilemma inom historiedidaktiken som han summerar som ”svårigheten att formulera länken mellan ’varför historia i skolan’ och ’hur

historia i skolan'" (Karlsson 2014, s. 198). I Sverige har samtidigt frågorna 'varför' och 'hur' alltsedan 1980-och 90-talen alltmer besvarats genom att "historie-filosofisk teori och social-konstruktivistisk teori har befruktat varandra och skapat länkar mellan varför och hur historia i skolan" (Karlsson 2014, s. 198). Historiedidaktikern Robert Thorpe beskriver historiemedvetandets avgörande betydelse inom svensk historieundervisning så här:

> Historical consciousness is the central concept in Swedish history education and the aim of history teaching in Swedish schools is to develop students' historical consciousness. In 2015 the Swedish Schools Inspectorate, a government body responsible for assessing how Swedish curricula and syllabi are implemented in schools, offered a scathing critique of Swedish history education since it could not contribute to developing students' historical consciousnesse. (Thorpe 2020, s. 50)

Thorpe bekräftar Per Arne Karlssons beskrivning att Klas Göran Karlsson introducerade historiemedvetande som begrepp i en svensk kontext (Thorpe, 2020, s. 52). Thorpe använder, i likhet med i denna uppsats, sig av Jörn Rüsens tankar för att söka bringa klarhet i hur historiemedvetande ska förstås i svenska skolan (Thorpe, 2020, s.56). Thorpe erbjuder också ett stöd för en tolkning som låg till grund för uppsatsen: nämligen att det föreligger oklarheter kring hur det viktigaste begreppet i styrdokumenten för historieämnet kan förstås och användas, vilket utan en teoretisk diskussion riskerar att lämna lärarna i ett totalt mörker:

> In a Swedish history educational context these are pressing concerns since the central aim of history education in Sweden is to develop students' historical consciousnesses. Without a theoretical discussion of how this may happen, Swedish history teachers are likely to be completely left in the dark when trying to implement the central aim of the history syllabus. (Thorpe, 2020, s. 59)

2.1.4. Historiesyn

Beträffande historiesyn så ser denna olika ut beroende på historiker. En stor variation perspektiv föreligger som inte sällan också får ett mostridigt förhållande till varandra. En historiesyn är exempelvis den *idealistiska* (jfr. Immanuel Kant och Friedrich Hegel) en annan är *materialistisk* (jfr. Karl Marx och Friedrich Engels). Inom ytterligare en hittas begreppsparet *aktör* och *struktur* vilka bistår historiker i att utläsa bakomliggande orsaker; vare sig det är på individuell eller strukturell nivå i historien (SO-rummet 2018). Det finns emellertid också fler och helt andra perspektiv:

> Materialism-idealism samt aktör-struktur är långt ifrån de enda förklaringarna som finns till hur historia utvecklas, eller som ger svar på hur historia kan tolkas. Inom den moderna historieforskningen finns mängder av metoder och perspektiv som används. (SO-rummet 2018)

2.1.5. Sammanfattning

Tre teoretiska begrepp har berörts så här långt i uppsatsen: historiesyn, historiebruk och historiemedvetande. Det sista är i huvudsakligt fokus, samtidigt som kopplingar begreppen emellan också är motiverat att kort beskriva här. Vi kommer nu till det för uppsatsen lämpliga synsättet: för att inte uppsatsen ska ägnas alltför mycket åt att reda ut olika frågor av historiefilosofiska slag har valet fallit på att betrakta lärares svar på frågan varför vi ska läsa historia i gymnasiet – inte som uttryck för en historiefilosofi eller en historiesyn – utan att istället fokusera på begreppen historiebruk och historiemedvetande där framför allt det senare har tydligare relevans för uppsatsen. Så långt beträffande historiesyn.

Historiebruk har särskild betydelse i förhållande till frågan hur historia ska eller kan användas i gymnasiet, och vilka risker detta inrymmer, medan historiemedvetande förstås i förhållande till själva begreppets innebörd; samt hur lärare tänker eller resonerar om begreppet i förhållande till sin undervisning. Historiebruk förstås sedan som ursprungligen tillfört historieforskningen av Friedrich Nietzsche samt därefter vidareutvecklat av Klas-Göran Karlsson som introducerat det i en svensk kontext (Ankarloo 1995; Thorpe, 2020).

Nietzsches respektive Karlssons tankar utgör exempel på olika föresatser med vilket historia kan användas eller vi kan ta till oss historieundervisning. Det är särskilt uppsatsens första frågeställning som motiverar att vi här tagit upp dem. Hur historiemedvetande sedan förhåller sig till historiebruk här ska i första hand ses en följd av hur de båda används i ämnesplanen. Vidare tar Klas-Göran Karlssons typologi om historiebruk också utgångspunkt i ett resonemang kring hur historiemedvetande (på individuell nivå) samlat blir till en *historiekultur* (på gruppnivå) för att skilja mellan olika slags historiebruk (Karlsson & Zander, 2009).

Mot denna forskningsbakgrund är det viktigt att ta fasta på uppsatsen frågeställningar kring varför lärare uppfattar det som viktigt att läsa historia i gymnasiet och hur de ser på ämnets roll: Kommer lärarna att ge svar som handlar om att historia är ”viktigt”, att ämnesundervisningen ska ”leda till historiemedvetande” eller att ”historia handlar om historiebruk”? Vilken historiesyn lärare önskar förmedla kommer strax att spåras med hjälp av teoretiska utgångspunkter kring historiemedvetande och vilken innebörd lärare ger begreppet. Samtliga uppsatsfrågor är kopplade till inträdet i lärarrollen och kan motiveras av att lärare är att betraktas som frontlinjebyråkrater med relativt stort tolkningsutrymme (Esaiasson et al. 2012, s. 263). Möjligen kan uppsatsens intervjusamtal synliggöra delar i detta tolkningsutrymme: kanske krympa det för somliga – eller vidga för de så benägna? Här ligger motivet bakom uppsatsen: att inbjuda till samtal kring historieämnet i gymnasiet.

För att jämföra denna undersöknings resultat med övrig forskning kommer ett antal studier ägnade åt historiemedvetande att beaktas ytterligare i uppsatsens slutdiskussion (Wiklund, 2013; Karlsson, 2015; Nordgren, 2015; Anderson Hult, 2016; Thorpe, 2020; Ekström, 2023).

2.2. Teoretiska utgångspunkter

Här får vi så tillfälle att föra just en sådan diskussion som Robert Thorpe (2020) förordar. Måhända något begränsad i omfång men likt hos Thorpe hämtar den i första hand sin näring från Jörn Rüsens (2004) tankearbete.

2.2.1. Jörn Rüsen

Per Arne Karlsson förklarar ursprunget till historiemedvetande enligt följande. De båda världskrigen förde i Europa med sig en förändrad syn på historieämnets roll i skolan. Efter första världskriget skulle det moderna och demokratiska projektet garanteras av en medborgarbildning:

> Det var en tyngdpunktsförskjutning där historia ingick bara som en del av svaren. Efter andra världskriget fortsatte denna diskussion och under 1970- och 80-talen formulerades begreppet historiemedvetande. Rüsen menade 1987 att skolan måste ge eleven narrativ kompetens vilken är historiemedvetandets syntes. Denna kompetens innebar: – elevens förmåga att göra specifika historiska erfarenheter (baserade på empiriska iakttagelser), – elevens förmåga att tolka och integrera dessa erfarenheter, – elevens förmåga att använda de tolkade erfarenheterna för att artikulera en historisk självförståelse. (Karlsson 2014, s. 199)

Det är alltså Jörn Rüsens typologiska indelning i kategorier av historiemedvetande som valts som utgångspunkt i arbetet med uppsatsen. Emellertid sker också en vidareutveckling av begreppet under 1990-talet som tillskrivs Bernhard Eric Jensen:

> Jensen vidareutvecklade begreppet historiemedvetande under 1990-talet och beskrev detta som läro- eller bildningsprocesser, komplexa, sammanvävda processer som handlar om: – elevens identitet med den egna kulturen respektive möte med annorlunda främmande kulturer, – elevens förståelse för människors handlingsval och värderingar bakom dessa val, – elevens förmåga att förstå och framställa sitt eget liv som en skapande process – en berättelse. (Karlsson 2014, s. 199)

Det är dock alltjämt historikern Rüsens typologi som är av intresse vid jämförelse med intervjusvaren från de i uppsatsen tillfrågade historielärarna. Rüsen (2006) har kategoriserat historiemedvetande i kategorierna *traditionellt*, *exemplariskt*, *kritiskt* och *genetiskt* (s. 29). Samtidigt menar Robert Thorp (2014) att Rüsens typologi hänger samman med historiebruk på följande vis: varje kategori av historiemedvetande är resultatet av olika historiebruk. Här erinrar vi oss åter Karlssons typologi med *vetenskapligt*, *ideologiskt, existentiellt; moraliskt*: och/eller *politiskt-pedagogiskt historiebruk,* samt *icke-bruk* av historia (Karlsson & Zander, 2009). Thorp förklarar sambandet närmare så här:

> Hur historien brukas, [kan] illustreras genom Jörn Rüsens typologi över historiska narrativ: ett historiebruk (till exempel politiskt) kan brukas på en rad sätt: det kan vara traditionellt (för att söka upprätthålla traditioner i historien), det kan vara exemplariskt (för att söka motivera regler för mänskligt agerande), det kan vara kritiskt (för att söka kritisera samtida eller historiska samhällen eller sedvänjor), eller så kan det vara genetiskt (för att påvisa förändring och kontinuitet i historien). (Thorp 2014, s. 47)

Rüsens kategorier är således också intimt knutna till olika slags historiebruk.

2.2.2. Rüsens typologi

För att söka större precision i kategorierna har Thorp (2014, s. 48–49) använt en utökning av Rüsens typologi (Rüsen 2006; Sexias 2006) för att närmare beskriva de fyra kategorierna. Traditionellt historiemedvetande:

> Med ett traditionellt historiemedvetande betraktas historia och historiska utsagor som något objektivt givet: vi kan historia därför att vi lärt oss det av föräldrar, lärare och vänner. Historiska påståenden kan antingen vara sanna eller falska, men en person med ett traditionellt historiemedvetande har ingen metod för att avgöra vilket av motsägande historiska påståenden som är sant. (Thorp 2014, s. 48)

Exemplariskt historiemedvetande:

> Med ett exemplariskt historiemedvetande betraktas även historia och historiska utsagor som något objektivt givet, men det preciseras att det behövs någon form av metod för att avgöra vad som är historiskt sant. Tillämpar man bara rätt metod kan man upptäcka det historiskt sanna. Vidare betraktas värden såsom mänskliga rättigheter som historiskt betingade: genom att studera historien kan vi bevisa (eller upptäcka) vilka rättigheter individen har. (Thorp 2014, s. 48)

Kritiskt historiemedvetande:

> Med ett kritiskt historiemedvetande ifrågasätts sanningsvärdet i historien eller historiska utsagor. Eftersom den historiska sanningen betraktas som relativ till den historiska kontexten eller personen kan alla historiska utsagor betraktas som lika sanna eller falska. Vad som följer är en kunskapsteoretisk relativism angånde historia, och i förlängningen ifrågasätts därför huruvida vi kan veta något om historien. (Thorp 2014, s. 48-49)

Genetiskt historiemedvetande:

> Med ett genetiskt historiemedvetande tas varken ett positivistiskt eller relativistiskt ställningstagande angående historien eller historiska utsagors riktighet. Här förflyttas fokuset från det enskilda historiska påståendet till den kontext inom vilken det skapats. En person med ett genetiskt historiemedvetande betraktar alla historiska påståenden, kategorier och fakta som historiskt kontingenta och att det är helt normalt att det förhåller sig på det sättet samt att det är en förutsättning för att vi ska kunna nå kunskap i historia. Vad som hos den med ett kritiskt historiemedvetande betraktades som ett bevis för att historisk kunskap knappast är möjlig, uppfattas hos den med ett genetiskt historiemedvetande som en förutsättning för att vi överhuvudtaget ska nå kunskap om det som skett. Genom att ta kontexten i beaktande (både den historiska och den meningsskapande individens kontext) kan vi komma att veta något om historien. (Rüsen 2006; Sexias 2006 i Thorp 2014, s. 48-49)

2.2.3. Användning av Rüsens typologi

Rüsens typologi låter sig därefter användas för analys av lärares svar varför det är viktigt att läsa historia och vilken innebörd de ger begreppet historiemedvetande. Även hur lärarna förhåller sig till begreppen historiesyn och historiemedvetande är intressant, och sammanhänger naturligt med det andra: samtidigt är en definition av historiemedvetandet som fungerandes på individuell nivå inom det vi på gruppnivå samlat kallar *historiekultur.* Thorp (2014) beskriver således också historiekultur som ”ett konglomerat av individers historiebruk” (s. 47). Här kan dock skillnader i synsätt föreligga utan att enskild lärare för den sakens skull bör skyllas för att ha hamnat i galen tunna. Istället är det läraren som frontlinjebyråkrat (jfr. Lipsky 1980) som här är vägledande synsätt (Esaisson et al. 2012, s. 263).

Föreligger någon uttalad framtidsorientering, eller tanke däromkring med avseende på vad elever ska bära med sig i synen på framtiden efter att ha läst historia i skolan, i en eller flera av dessa kategorier? Möjligen aktualiserar intervjusvaren Karlssons typologi över olika slag historiebruk (Karlsson & Zander, 2009)? Till stöd i uppsatsen blir emellertid i första hand att arbeta utifrån Rüsens (2004) typologi av fyra olika slags historiemedvetande, som han beskriver som *traditionellt*, *exemplariskt*, *kritiskt* och *genetiskt*. Det blir teoretiska utgångspunkter för hur olika slags historiemedvetande urskiljs, om så är möjligt, i svaren från de lärare som här intervjuas.

Det handlar då främst om vilka innebörder lärarna ger detta begrepp i ämnesplanen. Inte vilken typ historiemedvetande de själva främst är bärare av, ej heller vilken typ av historiemedvetande de vill förmedla till eller att eleverna mera självständigt ska utveckla. Att bringa större klarhet kring hur lärare tolkar detta begrepp – och hur det kan anses rimligt att använda inom historieämnet i gymnasiet bildar således också en central utgångspunkt för uppsatsen. Frågan om framtiden och synen på densamma kan också gärna få säga oss något om exakt hur nattsvart det får lov att bli i undervisningen? Vad anser lärarna? Framstår de som dystrerkvistar, realister eller idealister? Mot historieidealisten står därvid

historiematerialisten. Realistens motpol är nominalisten, ja den för vilken varje utsaga om historien mest bara låter sig förstås som språkliga åtbörder som kan arrangeras på olika sätt. Dysterkvistens eller dystopikerns motpol är utopisten eller framstegsoptimisten. Oavsett bör det stå att finna ett engagemang för elevernas framtid – vare sig lärarna ter sig hoppfulla eller ej! Nu ska vi övergå till att i nästa avsnitt ägna oss åt interjvusamtalen och hur de bäst bör planeras och sedan genomföras metodologiskt.

3. Metod

3.1. Samtalsintervjuundersökning

I *Metodpraktikans* kapitel om samtalsintervjuer (Esaiasson et al. 2012, s. 251-277) har flera brukbara metodingångar och ledtrådar inhämtats – som att ”samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade” (s. 251). I ett bredare perspektiv kan dessa undersökningar också sägas handla om att forskaren ”arbetar med problemformuleringar som handlar om synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig” (Esaiasson et al. 2012, s. 252).

Varför elever, enligt historielärare, bör läsa historia i gymnasiet är en fråga om uppfattningar och föreställningar där ”sant” eller ”falskt” blir lika intressant; strävan blir snarare att få en inblick, måhända bristande ögonblicksartad, in i intervjupersonernas tankevärld (Esaiasson et al. 2012, s. 259). Det samma går att säga i stort även om innebörden de ger det i ämnesplanen centrala begreppet historiemedvetande samt hur de ser på historieämnets roll i förhållande till läroplanens förväntningar att skolan ska stärka framtidstro. Däremot är det intressant ifall lärare helt har missuppfattat begreppet eller ger det innebörder utan minsta likhet med den i forskningen.

3.1.1. Respondenter

För denna uppsats förefaller lämpligast att ägna sig åt *samtalsundersökningar* och svarsgivare refereras följaktligen till som *respondenter*. Likheter mellan olika slags undersökningar föreligger visserligen, medan samtalsintervjuer samtidigt blir ett givet val i situationer då vi önskar ”säga något om människors livsvärldar, det vill säga den mening människor ger till olika fenomen” (Esaiasson et al. 2012, s. 252).

Då lärares tänkande kring historieämnets plats i skolan och historiemedvetande är i fokus är det genom samtalsintervjuerna möjligt att förhålla sig till Rüsens typologi; dels för att teoretiskt perspektivera det problem som uppsatsen behandlar; dels för att analysera och jämföra de svar som ges av respondenterna. På så sätt kan metoden sägas synliggöra komplexiteten i lärarnas tankar kring uppsatsens centrala frågor. Det är också så att inför intervjusamtalen så fodrades en god förförståelse, bestående i att i tidigare samtal med några av lärarna likartade frågeställning kommit upp där skillnader också blev synliga. Det har sagts tidigare att ”en vanlig uppfattning bland historiedidaktiska forskare är att historiemedvetande är ett vagt och komplext begrepp” (Thorpe 2014, s. 52). Skolinspektionen utfärdade också 2015 ”svidande” kritik avseende svenska skolans oförmåga att erbjuda eleverna

historiemedvetande eller tillräckligt till utvecklandet av denna förmåga (Thorpe 2020, s. 50). En föraning om att lärare säkert kommer att besvara uppsatsens frågor på lite olika vis, utifrån bilden som tecknats i tidigare forskning, utgör vidare tankar och förebedelser som är att vänta före samtalsintervjuernas själva genomförande (Esaiasson et al. 2012, s. 257).

3.2. Förberedelser

3.2.1. Urval

Det faktiska urvalet, alltså hur respondenterna bjöds in att delta, skedde på skolan för verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) under den kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU). Vad talade då för ett sådant urval? Då gruppen bestående av historielärare träffades vid två tillfällen under utbildningen framstod det snart att samma grupp vore tacksamma intervjuobjekt. Flera i gruppen, totalt omkring tjugo personer, framstod som diskussionsintresserade med uttalade uppfattningar i lite varierande riktning. Intrycket var att gruppen hade ”högt i tak” och att många var intresserade av att diskutera ämnen av det slag åt vilket uppsatsen är ägnad. Sedan blev det i slutändan en fråga om vilka respondenter som kunde delta trots annat som upptog deras tid. Gensvaret blev positivt men handlade samtidigt om att tacksamt ta emot de historielärare som kunde ställa upp.

Vidare är det en fördel att inte känna dem som intervjuas och det är här i stort fråga om sådan sammansättning: endast en av lärarna är mer välbekant för uppsatsskrivaren, medan urvalet samtidigt får sägas uppfylla rimliga krav att i möjligaste mån eftersträva ärliga svar kring personliga uppfattningar hos sex historielärare som gick att träffa och intervjua.

3.2.2. Informerat samtycke

I förberedelserna ingick också forskningsetiska överväganden. Det handlade i denna undersökning om att anonymisera alla respondenter, samt att säkerställa att de alla hade klart för sig att de ingick i en vetenskaplig studie där deras medverkan vilade på samförstånd och respekt – ett så kallat informerat samtycke (Esaiasson et al. 2012, s. 257). De fick också veta att de skulle få vara anonyma. Intervjuerna, bestående av ljudinspelningar genomfördes med en bärbar dators filmkamera som endast användes för ljudupptagning. Avsikten är att efter godkänd uppsats destruera filerna med omsorg om respondenternas personliga integritet.

3.3. Samtalsintervjuundersökning

Lärarna som deltagit i samtalsintervjuerna har anonymiserats och försetts med alias. För att ändå ge en fingervisning om vilka de är följer här så en kortare beskrivning av ålder och kön. Det gör också att respondenterna själva kan identifiera sina svar då de läser uppsatsen: ”Gabriel”: man, 57 år; ”Sara”: kvinna, 43 år; ”Sita”: kvinna, 65 år; ”Per”: man, 33 år; ”Johan”: man, 53 år; och ”Adam”: man 51 år. Respondenterna har en genomsnittsålder på 50, 3 år. Samtliga intervjuer genomfördes fysiskt, i samma personalrum, mellan kl 11:00 och 15:00 den 23 april 2024, undantaget samtalet med ”Adam” som skedde via telefon omkring lunchtid dagen därpå. Den första intervjun genomfördes med ”Gabriel” och ”Sara” gemensamt då lärarnas möjlighet att medverka gjorde gällande att så vore lämpligast. Övriga

samtal genomfördes enskilt, i följande ordning och med följande tidslängd: ”Gabriel” och ”Sara”: (23:09) 1389 sekunder; ”Sita”: (14:12) 852 sekunder; ”Per”: (09:38) 578 sekunder; ”Johan”: (19:57) 1197 sekunder; och ”Adam”: (13:54) 834 sekunder. Totalt blev det (81 minuter 23 sekunder (eller 4850 sekunder) .

4. Resultat och analys

4.1. Första steget i analysen

Det första steget i bearbetning av materialet innefattade noggran transkribering av alla svar. Därefter följde så ytterligare en bearbetning, bestående i att närma sig respondenternas självförståelse i ett första steg. Då studerades exempel och metaforer som de använde sig av och ändamålet är här att ”belysa intervjupersonernas erfarenhetsvärld” (Esaiasson et al. 2012, s. 269). Det bidrar till konstruktionen av en tolkningsram och denna ”går utöver intervjupersonernas egen självförståelse och ”alla intervjuer [sammanfattas] i kortare fallbeskrivningar för att få en överblick” (Esaiasson et al. 2012, s. 269). Dessa sammanfattningar presenteras nedan ordnades enligt uppsatsens centrala frågeställningar.

4.2. *Varför ska vi läsa historia i gymnasiet?*

4.2.1. Gabriel

I svaret på frågan *varför vi ska läsa historia i gymnasiet* beskriver Gabriel hur riksdagsmotioner med krav på mer historia i skolan läggs fram av politiker med bristfälliga historiekunskaper. Ökade kunskaper i historia är inget säkert vaccin mot extremism, konstaterar Gabriel, och våra politiker får kritik:

> [De] försök[er] att framställa sig som att ”nu gör vi någonting åt problemen med extrema människor i samhället. Men det är klart, personligen tänker jag: utan historiekunskaper så blir folk mer obildade och okunniga och […] när det går fel i samhället. Men historiekunskaperna i sig hindrar ju ingenting. (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Gabriel utvecklar resonemanget att kunskap *kan* användas för att omstörta samhället:

> Nu vet jag precis hur jag ska starta en revolution liksom – om den är höger eller vänster eller islamistisk eller vad som helst. (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Men på frågan *varför ska vi…* svarar Gabriel till slut så här:

> Ja mitt svar är väl egentligen bara ”för att det är så jäkla intressant”, det är allmänbildande och man växer som människa. Medan politiken ofta betonar det här andra som jag nämnde. (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.2.2. Sara

Sara har fokus på elevernas perspektiv på livet:

> Det handlar ju om att, för eleverna, att de ska få perspektiv på sitt och andras liv. De är ganska bra på att liksom ”simma runt i sin egen tid” (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Samt att historieämnet i mångt och mycket faktiskt handlar om att *vad är det att vara en människa:*

> Så historia handlar ju väldigt mycket om att få syn på vad är det att vara en människa i olika tider […] [samt ett] kriitiskt och analytiskt sätt att se på kunskap, till exempel källhantering, eller ”varför ska vi tro på det här men inte detta” till exempel (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Följt av en handfast syn kring hur historieämnet används i samhället – eller snarare hur ämnet ska användas i skolan:

> Och framför allt hur vi arbetar med, med stoffet. Men jag […] är inne på ”identitet” och kopplingen mellan historia och historiemedvetande, identitet. Men också liksom historiebruk: att få syn på hur historia används i samhället. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Sara har också tankar kring historiebruk av ideologisk och kommersiell karaktär:

> Varför kommer liksom den här serien ”Historien om Sverige” på SVT just nu eller ”varför gör man en film om Napoleon” […] Jag tror att historieämnet kan väcka, bland annat, frågor också. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024).

För att avkoda sådant fodras ”historiekunskaper och en historisk referensram” men också, inte minst ”ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt” (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.2.3. Sita

Sita svarar följande på frågan v*arför ska vi läsa historia i gymnasiet:*

> Jag tänker att det har att göra med, dels på det personliga planet, dels som medborgare i ett land och i världen. Bland annat för att inte falla offer för dubiösa användningar av historien. (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Här tillkommer också en glädje inför *historieämnet:*

> Och! Säger ja då….för att det är så väldigt roligt! (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Som, skulle det visa sig enligt Sita, även ligger nära vår natur och tillhörande berättelser*:*

> Jag tänker att det är mänskligt att berätta historien, en del av vår mänskliga natur är att berätta. Och historien är berättande. (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Det fick författaren att tillägga att ”ett sätt för oss att förstå […] är att vi gör en berättelse av [vår omvärld] som vi traderar” ((Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.2.4. Per

I samtalet med Per kring *varför ska vi läsa historia* kom vederbörande snart in på hur argument i denna riktning formulerades under Pers utbildning:

> Sedan så gillar jag väl de här mer…ja på min, när jag utbildade mig så kallade man dem mer existentiella argument för att förstå oss själva och att använda historia som en spegel liksom…det är väl lite så jag försöker sälja in det. (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Därefter tillades ett inte så obetydligt skäl:

> Och…nej men även, jag menar politiskt för att förstå och kanske förändra samtiden och så vidare. Och ge liksom en….nej men det handlar ju om…om nöje liksom.. Ett intresse och liksom öppna…öppna den dörren lite för eleverna…tror jag är… (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)
>
> Författaren: Det är kul med historia!
>
> ja, ja!! (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.2.5. Johan

Apropå *varför ska vi läsa historia* börjar Johan med att det här har funderats en del under en karriär som snart spänner över tre decennier – med följande slutsats:

> Men jag har nog landat i en slutsats att…den främsta anledningen tycker jag nog är att jag…jag lär känna mig själv och min omvärld som jag lever i på bästa tänkbara sätt! (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Samtidigt erbjuder Johan en distinktion där, visst, bildningsidealet är utmärkt, men kanske ännu viktigare är hur individen förstår sina egna omgivningar:

> …bildningsidealet finns med också som en del. Men…i första hand för att jag ska göra mig själv…min närmaste omgivning, min omvärld i stort som smått, mer begriplig för mig. (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Den motsättning som här antyds mellan bildningsideal och förståelse för den egna omgivningen behöver inte innebära en reell konfliktyta, snarast olika nivåer av kunskapsinhämtning (Jfr. Liedman, 2016). Därefter poängterar Johan att vi ”delar ju en verklighet med alla andra människor, och alla andra människor har också en koppling till historien” och att studera densamma erbjuder oss: ”för det första göra världen begriplig, för det andra också att kunna prata med andra: göra världen begriplig med andra” (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024). Även ett tredje skäl anförs:

> Där har jag landat. Sedan tredje skälet att man ska läsa historia, det är för att det är så jäkla roligt att behärska och kunna saker och kunna… kunna…ju mer man läser desto lättare förstår man ju mönster. (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Följt av en avslutande reflektion på första frågan:

> Jag tycker också att politiskt sett finns det väl signaler om att den där nationsbyggartraditionen ligger och lurar lite här och var – och det kan ju vara på gott och ont så klart! (Joahn, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.2.6. Adam

Adam svarar på *varför ska vi läsa historia i gymnasiet* så här:

> Ja…den klassiska frågan är att man ska lära sig av historien, men det gör ju ingen ändå så det är ingen större idé….så det är ju inte därför, utan man får titta lite på historiebruket…Alltså det existentiella bruket…att identifiera sig själv i den samtid som vi är i…och det är väl det främsta skälet tycker jag. (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

Adam talar verkligen klarspråk gällande att vi ”inte kan lära från historien” åtminstone inte direkt utan på omvägar – exempelvis för eleverna att kunna förstå demokratin:

> För vi kan inte lära oss så mycket av historien, men vi kan lära oss…genom historien kan vi lära oss om vår samtid. Så att genom att lära eleverna att förstå orsakssammanhang och ha historien som exempel, så skapar vi ju tydliga…mallar eller modeller för hur man kan förstå vad som sker runt omkring oss just nu – förutom varför samhället ser ut som det gör. Och för mig blir det en fråga om att: ’ska man förstå demokrati så måste man också förstå historien som ligger bakom!’. (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

4.3. *Vilken innebörd ger lärare begreppet historiemedvetande?*

4.3.1. Gabriel

Gabriel betonar det kritiska tänkandets betydelse och insikten att våra samhällen inte har uppstått ur ett vakuum. Därefter får, likt i svaret på första frågan, makthavare åter igen kritik:

> Politiker har en tendens att ljuga ibland eller bortse från olika aspekter av historien. Så det är viktigt att lära eleverna att gräva lite. Historiemedvetande – och då börjar jag igen i den kritiska ansats: först var jag kritisk mot begreppet för jag tänkte ”vems historiemedvetande är det som ska läras ut”. Det står att ”det är elevernas historiemedvetande som ska växa”. Men samtidigt så har jag den här – ”ja men det här historiemedvetandet påverkas ju av vad vi stoppar in i deras huvuden så att säga. Om jag… som…vad är det för typ av historiemedvetande de ska ha? Eller förväntas ha? Jag tänker ju demokrati och mänskliga rättigheter och sånt…huh! (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Gabriel menar hur ”då”, ”nu” och ”sedan” samspelar, men nämner sedan också kulturkanon:

> Och då kommer ju den här frågan: vems historiemedvetande är det vi snackar om här? Är det elevens egna nyfikna frågande… och elevens historiemedvetande som växer och vi hjälper dem som pedagoger? Eller ska vi förmedla ett mer eller mindre bestämt historiemedvetande? (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Gabriel betonar att historieundervisningen bedrivs i demokratisk anda för att motverka ett ”propagandahistoriemedvetande” (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.3.2. Sara

Sara talar genast om Jörn Rüsen, samt om en koppling ”mellan nuet och det som har varit och framtiden”, som knyts till skolans uppdrag ”att utveckla elevernas historiemedvetande” men också ”utvidga deras […] kunskaper, referensramar, tankar , så att de kan ställa frågor till både det förflutna, till sitt eget nu, och till liksom framtidens kopplingar däremellan” (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024). Därefter återges Klas-Göran Karlsson målande beskrivning av hur ett barn plötsligt inser sin plats i historien:

> Jag vet att Klas-Göran Karlsson har en ganska fin bild: att barnet står liksom i spegeln och ser sin farmor och förstår att någon gång i livet som kommer också min hand vara rynkig va, att aktivera det här. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Också en annan dimension lyfts, bortom gränser för sammanhang, tidshorisont och strukturer:

> Men de är också inplacerade i en tid och i ett sammanhang och de har…de är också inbegripna i mycket större liksom tidshorisonter…vissa saker har dem inte kunnat påverka. Så de är både påverkade av historien men kan ju också påverka själva…De är både i en struktur men de är också aktörer. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.3.3. Sita

Sita tillskriver till att börja med begreppet historiemedvetande följande: ”Jag tänker att det är att skapa dig en karta som du kan förhålla dig till…och se din roll i det stora hela lite mer” (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024). Sita utvecklar tankarna så här:

> Och också – precis som jag var inne på där – att kunna få ett öga för hur man kan manipuleras om man inte har en kunskap och en bas i historia. Och det finns många som vill använda det så att historiemedvetandet är också att man kan inse när det här händer. (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Sita ser överhuvud en förmåga som ”en form av möjlighet att orientera sig i tillvaron” och betonar ”existentiellt också!” samt hur begreppet ”historiemedvetandet fungerar på ett individuellt plan.” (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.3.4. Per

På frågan *vilken innebörd ger du begreppet historiemedvetande?* svarar Per att:

> …för mig innebär historiemedvetande att man använder historien för att förstå nutid och kanske även framtid då. Att man liksom bär historien med sig…så tänker jag, och det betonade dem även då under min utbildning. Det är ju lite modeord känns det som? (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Även risker med att begreppen inte ges tillräckligt innehåll lyfts fram av Per:

> och ja, nej det är ju bra så men kanske vissa …jag tror vissa risker…vissa av de här orden, även historiebruk också, riskerar att bli kanske lite tomt… (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Det fodras, enligt Per, tillräckliga förkunskaper. Först då kan historiemedvetandet bli en fungerande högre analysnivå. (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.3.5. Johan

Gällande *vilken innebörd ger du begreppet historiemedvetande?* svarar Johan:

> Historiemedvetande för mig det är ju att jag som individ men även samhällsmedborgare kan placera in mig i samspelet mellan dåtid, nutid och framtid. (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Därefter exemplifierar Johan hur eleverna genom identifiering av historiebruk och totalitära regimers kännetecken kan använda historiemedvetande för att tolka signaler i sin omvärld (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.3.6. Adam

Angående *vilken innebörd ger du begreppet historiemedvetande* landar Adam i hur all historieundervisning egentligen handlar om att förse eleverna med en särskild förmåga:

> All min undervisning går ut på att ge eleverna förmågan att…utifrån…att titta på ”hur har det varit” och fundera på ”varför är det som det är idag?”. Så den biten…sedan det här att man ska kunna förutspå eller tänka om framtiden blir för många elever väldigt abstrakt – det lägger jag på någon examination…men i historia 2 kursen så brukar vi jobba mer med det inifrån samhällsutveckling…och så, demografi och så vidare. Så att…så att både ja och nej! [skrattar]. (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

4.4. *Ska ämnesstudiet i historia påverka elevers syn på framtiden?*

4.4.1. Gabriel

Gabriel svarar jakande med hänvisning till att ”det kan gå åt skogen och det kan också bli fantastiskt” (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024). Både sådant som ”kvinnors rättigheter” en ”demokratiskt skola” följer betydelsefulla insatser genom historien:

> Ja då får man ju ge exempel på människor: när svarta i USA var inte längre slavar men de hade inga rättigheter. Nej men då var det någon som tänkte sig: en annan framtid är möjlig. (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Gabriel exemplifierar hur franska revolutionen, kommunistiska maktövertagandet eller industrialiseringen fick oöverblickbara konsekvenser. Med inlevelse avtecknas också en historiesyn där vägen till helvetet är kantad med goda föresatser och med historiens slut (efter

revolutionerna i Östeuropa och Sovjetunionens fall, jfr. Fukuyama 1992) behövs inte historiemedvetandet. Några ”kausala samband” föreligger inte:

> Det finns inga raka linjer, eller hur? Som på 90-talet: historiens slut och den sista människan. Det är ju döden för historiemedvetandet. Då behöver vi ju inget historiemedvetande längre. Vi lever i den sista tiden. Eller så här…eller att det skulle…det här: ”vi lever…det leder ju rakt till 30-talet”. ”Här kommer vi få nationalism och fascism igen eller …näe! (Gabriel, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.4.2. Sara

Sara uttrycker en förhoppning att i undervisningen förmedla att ”vi är ju inte bara fast i ett system vi har också en handlingsförmåga” (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024). Mer specifikt är det, inte framtidstro, utan handlingsutrymmet som är viktigt att förmedla:

> Jag har inte aktivt tänkt att jag ska rusta eleverna med framtidstro mer än att jag vill att de ska förstå att de har handlingsutrymme, att de kan påverka: både sitt liv och andras liv och att historien, förstås, för historiens människor, varit svårt på många sätt och i många tider. Men det är ju också hopp och glädje under antiken, medeltiden, såväl som nu ju, så. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

…samt vems historia det är som förmedlas:

> Jag har inte tänkt så mycket att det är min uppgift, däremot att ge dem en nyanserad bild av historien och göra dem medvetna om vems historia, som du [Gabriel] är inne på, vems historia som är värdefull. Att ställa kritiska frågor. (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.4.3. Sita

Tankar kring framtidstrons plats i skolan exemplifieras i hur eleverna som skriver fördjupningsuppgift om kvinnors rösträtt då ”faktiskt också kommer fram till att det är inte så länge det har varit så här” (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024). Sita betonar vikten av att värna sådana landvinningar inför framtiden. Men demokratin beskrivs också som långt ifrån självklar, vilket också historieundervisning kan bistå att upplysa om:

> …och att det är någonting nu då som vi värnar om i vårt samhälle. Och att det är ganska skört! Demokratin är skör och förhoppningsvis så tänker jag, det kan [eleverna] bli medvetna om i historieundervisningen. (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Historieämnet kan också hoppfullt ”hjälpa till att skapa framtiden, definitivt. Ja, det tycker jag!” (Sita, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.4.4. Per

Ifall *ämnesstudiet bör påverka elevers syn på framtiden* poängterar Per hur historien visserligen skapar vilka vi är – men omvänt skapas också historien av oss:

> Vi…bestäms av historien men vi kan ju också bestämma saker. Det är väl också en läxa som kanske är… kan ge viss framtidstro kan man tänka sig? (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024)

Per ser ett problem ifall historiens hemskheter får oss att torrt konstatera ”okej så här ser historien ut och människan är grym liksom utan det…det…och det är ju inte sant heller!” (Per, personlig kommunikation, 23 april 2024).

4.4.5. Johan

Johans syn på *ämnesstudiets påverkan på elevers syn på framtiden* återges till en början med en beskrivning om det orimliga i det hela:

> När jag läste den skrivelsen så kände jag att det är näst intill att kräva det omänskliga, nästan utopiskt höga krav på en arbetande människa på det sättet! (Johan personlig kommunikation, 23 april 2024)

Resonemanget utvecklas kring att ”staten inte kan hitta några andra arenor att försöka…göra detta på än skolans värld!” samt fortsätter genom att: ”en överlevnadsstrategi för staten att försöka hålla ihop samhället […] därför att vi är så pass disparata och splittrade så att det finns ingen gemensam värdegrund utanför skolan!” (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024).

Historieämnets förebildliga karaktär med goda insatser får också en beskrivning ”ett: man behöver våga, två: är man fler så vågar man mer, tre: man måste…man kan bli inspirerad”. Även hur historiens negativa erfarenheter uppfodrar vårt agerande: ”alltså ankommer det på oss andra att försöka: ”Hm hur undviker vi det då?” (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024). Vi hamnar därvid, menar Johan, snart i en svår balansgång:

> Men jag tycker nog att det är en svår balansgång det här med objektivitet, saklighet å ena sidan, och fostran med hjälp av historia. Ja är inte…jag är lite försiktig med hur jag gör det och när kan jag säga. (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

När det gäller elever som anslutit sig till extrema åsikter pekar Johan också på svårigheten med att ”försöka ha någon omvändelseverksamhet också samtidigt”. Lärarrollen fodrar tydligt fokus på ”vetenskapliga ideal…med källkritiska förtecken”, och Johan summerar sin hållning:

> …skolversionen ovanpå allt detta så att jag måste liksom anpassa min undervisning: jag har det här i bakhuvudet. (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024)

4.4.6. Adam

Gällande synen på *ämnesstudiet påverkan på elevers syn på framtiden* menar Adam följande:

> Alltså jag gör ju urval för att det inte ska bli för jävla mörkt! Men annars är ju historia ett rätt deppigt ämne tycker jag [skratt] …på många sätt. (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

Med träffande formuleringar som också, förutom om *kungar* också innefattar tankar kring att undervisa om *krig* och tankar om demokratin:

> Ja alltså: om vi nu inte ska dyrka kungar längre? […]. Men när man fokuserar på hur många som dog och svalt och hur många som blev liksom våldtagna och så där så blir det inte så kul att prata krig då [skratt] längre? Vi har gått ifrån ett samhälle med väldigt låsta yrkesroller och sociala roller till ett samhälle där eleverna är fria att välja själva – och det påpekar ju jag, när vi har då att ”då var det så här. Men som ni har det nu, har vi ju det tack vare det här och det här den här friheten”. (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

4.5. Andra steget i analysen: idealtypsmetod

Efter första steget med transkribering och inledande bearbetning av respondenternas självförståelse med exempel och metaforer som inblickar i intervjupersonernas erfarenhetsvärld (Esaiasson et al. 2012, s. 269) följer nu analysens andra del.

Här handlar det samlat om att begagna arbetssättet *kategorisering* för att sammanfatta materialet: först markeras då en särskild kategori är representerad eller ej, eller om ”intervjupersonen är för eller emot en viss sak” (Esaiasson et al. 2012, s. 271). Sedan används *idealtypsmetoden* för att identifiera olika typer i materialet; fånga in det karaktäristiskaoch göra reda för som skiljer typer från varandra (Esaiasson et al. 2012, s. 273).

Det är möjligt att en intervjuperson är representant för flera idealtyper samtidigt (Esaiasson et al. 2012, s. 274).

4.6. Fördjupande analysdel

4.6.1. Analys av fråga 1: *Varför ska vi läsa historia i gymnasiet?*

När det gäller frågan *varför vi ska läsa historia i gymnasiet* ger historielärarna uttryck för uppfattningar bestående av tankar och reflektioner, dels spontant, dels sådant de erinrar sig ha läst eller funderat kring tidigare. Sara hänvisar direkt till både Jörn Rüsen och Klas-Göran Karlsson. De beskriver målande och med inlevelse från olika perspektiv hur de ser på ämnet i skolan, på eleverna och deras egen förståelse av historiemedvetande – eller åtminstone dess motsvarighet i ämnesplanen – och hur allt det här kan sägas relatera till framtiden. I deras exempel och metaforer finns spårbara dimensioner, varav en bildar en *första idealtyp* i materialet för att göra det rättvisa (Esaiasson et al. 2012, s. 273). Till att börja med lyfter flera av lärarna fram att det handlar om att *förstå*:

Gabriel menar att det hänger ju ihop med det att förstå varför saker och ting är som de är idag och Sara vill att eleverna ska förstå att de har handlingsyttrymme, att de kan påverka. Sita menar att vi identifierar oss gentemot omvärlden utifrån ursprung och tänker att då kan man bättre förstå var begreppen kommer ifrån. Per ser existentiella argument för att förstå oss själva och att använda historia som en spegel. Johan säger att ju mer man läser historia desto lättare förstår man mönster. Å ena sidan handlar det om varför världen och samhället vi lever i ser ut så som det gör. Å andra sidan om att ytterst förstå vilka vi själva är.

En *andra idealtyp* lyfter fram att det handlar om att lära sig att *förklara:* Det handlar både om historiska händelseförlopp, och därmed kanske också att kunna resonera eller mera avancerat spekulera om vad som kan bli följden av händelser i vår egen tid. Sara exemplifierar med varför vi ska tro på det ena men inte det andra och att i bästa fall går det att rusta sina elever med att vara skeptiska till uttalanden från exempelvis politiker med frågor som varför de talar som de gör just nu. Adam säger följande om förklarandets roll i ämnet:

> så skapar vi ju […] mallar eller modeller för hur man kan förstå vad som sker runt omkring oss just nu – förutom varför samhället ser ut som det gör. […] ska man förstå demokrati så måste man också förstå historien som ligger bakom! (Adam, personlig kommunikation, 24 april 2024)

Den *tredje idealtypen* handlar om att ämnet inbjuder till *handling:*

Sara påpekar att vi inte bara är fast i ett system utan att också har handlingsförmåga och handlingsutrymme; Gabriel betonar hur studiet av historia visar att rösträtten, kvinnors och svartas rättigheter erövrats genom kamp; Sita likaså lyfter hur kvinnor fick rösträtt i Sverige och i omvärlden samt att det inte är så länge det har varit så. Gabriel nämner hur då svarta i USA inte längre var slavar men utan rättigheter så var det någon som tänkte sig en annan framtid möjlig. Flera lärare utrycker hur demokrati är långt ifrån något självklart utan ett resultat av handlingar.

En *fjärde idealtyp* märks då några framhåller att ämnet skänker en *kritisk blick*: här handlar det inte enbart om att lära sig att använda källkritik i förhållande till historiska

artefakter som när Gabriel betonar att vi lär eleverna källkritisk metod och lär dem kritiskt tänkande och analysförmåga; eller då Sara frågar sig vems historia som är värdefull? Att ställa kritiska frågor är början på vad som också är ett förhållningssätt:

> Ett sätt att tänka om sin värld som… inte bara historiekunskaper eller att de ska få en historisk referensram utan att det kan ge dem andra värden. Ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt inte minst tänker jag (Sara, personlig kommunikation, 23 april 2024).

Samt att – som Gabriel inlevelsefullt gör – rikta den kritiska blicken mot statsmaktens föresatser med ämnet från makthavare med själva ganska dåliga historiekunskaper som försökt vaccinera medborgarna mot extremism genom historieundervisning men som Gabriel påpekar hindrar ju historiekunskaperna i sig ingenting - de kan lika gärna användas för att starta en revolution. Frågan *varför ska vi läsa historia i gymnasiet* besvaras av Gabriel med att det både är djupt intressant, allmänbildande och för att du växer som människa, medan politiken ofta betonar andra dimensioner. Till sist syns en *femte idealtyp* som handlar om hur flera lärare är också är inne på att studiet av historia ofta är *underhållande*:

Sita betonar skälet att historia är så väldigt roligt; Johan uttrycker också glädjen med det att behärska och kunna saker; Per beskriver en viktig behållning av ämnet ligger just att det är ett nöje. Bakom det rena underhållningsvärdet finns fortsatt också en annan historiesyn med Adams tänkvärda svar gällande ifall vi fokuserar på krig och skildrar alla dess gräsligheter sanningsenligt så blir det väl inte så kul att prata om krig längre?

4.6.2. Analys av fråga 2: *Vilken innebörd ger lärare begreppet historiemedvetande?*

Därefter följder så en fördjupande analys där Rüsens typologi tillämpas för att diskutera de metodologiska läsefrukterna för att särskilt fokusera på svar kring begreppet historiemedvetande. En indelning i fyra olika svarstyper görs därför efter med ett *traditionellt*, *exemplariskt*, *kritiskt* och *genetiskt* historiemedvetande. De beskrivande ord lärarna använder om varför vi ska läsa historia i gymnasiet sammanfattas med *förstå, förklara, handling, kritisk blick, underhållande*. Men vad svarade de då på andra frågan? Nedan följer en summering:

Gabriel betonar kritiskt tänkande, att samhällen inte uppstår ur ett vakuum och en historieundervisning demokratisk anda för att motverka propagandahistoriemedvetande samt ifrågasätter en kulturkanon och vems historiemedvetande det är som ska läras ut? Sara talar om Rüsen och en koppling mellan nuet och det som varit och framtiden, samt skolans uppdrag att utveckla elevernas historiemedvetande men också utvidga deras kunskaper, referensramar, tankar, så att de kan ställa frågor till både det förflutna, till sitt eget nu, och till framtidens kopplingar däremellan. Sita tänker sig att det är att skapa en karta som du kan förhålla dig till och se din roll i det stora hela samt att få ett öga för hur du kan manipuleras om du inte har kunskaper och en bas i historia.

För Per innebär historiemedvetande att man använder historien för att förstå nutid och framtid medan risker med begrepp som historiebruk och historiebruk är då de kan bli lite tomma utan tillräckliga förkunskaper för en fungerande högre analysnivå. Johan menar att historiemedvetande är att se sig som en individ men även samhällsmedborgare och att kunna placera in sig själv i samspelet mellan dåtid, nutid och framtid, vilket exemplifieras hur

eleverna förstår historiebruk i totalitära regimers och lär sig känna igen signaler i omvärlden. Adam menar att all hans undervisning går ut på att ge eleverna förmågan att titta på hur har det varit och fundera varför det är som det är idag men att förutspå eller tänka på framtiden blir för många elever väldigt abstrakt.

Vid jämförelse med Rüsens typologi är det ingen av lärarnas svar som tydligt ger uttryck för traditionellt historiemedvetande som innebär att betrakta ”historia och historiska utsagor som något objektivt givet” medan vi saknar ”metod för att avgöra vilket av motsägande historiska påståenden som är sant” (Thorp 2014, s. 48). Ett traditionellt historiemedvetande kan också synliggöras genom ett historiebruk som syftar till att ”söka upprätthålla traditioner i historien” (Thorp 2014, s. 47), vilket inte tycks stämma in på svaren i denna undersökning. Inte heller ett exemplariskt historiemedvetande passar in. Här är, likt i föregående typ: ”historia och historiska utsagor […] något objektivt givet” dock behövs det också ”någon form av metod för att avgöra vad som är historiskt sant” vilket medför att hittar du bara rätt metod kan du upptäcka ”det historiskt sanna” vilket också gör ”värden såsom mänskliga rättigheter som historiskt betingade” (Thorp 2014, s. 48). Förutom beskrivningen ovan kan också ett historiebruk ”för att söka motivera regler för mänskligt agerande” vittna om samma slags historiemedvetande (Thorp 2014, s. 47). Däremot kan ansatser i en exemplariska riktning möjligen skönjas då det förebildliga ur historien lyfts fram:

> Ett: man behöver våga, två: är man fler så vågar man mer, tre: man måste…man kan bli inspirerad”. Även hur historiens negativa erfarenheter uppfodrar vårt agerande: ”alltså ankommer det på oss andra att försöka: ”Hmm hur undviker vi det då?” (Johan, personlig kommunikation, 23 april 2024).

Det är en tolkningsfråga men möjligen finns exemplariska tendenser i andra metaforer och exempel som i synen hos Gabriel och Sita på hur kvinnors och svartas rättigheter erövrats genom kamp. Åter annat i materialet pekar dock i riktning mot ett kritiskt historiemedvetande som ifrågasätter ”sanningsvärdet i historien eller historiska utsagor” (Thorp 2014, s. 48-49). Det är främst källkritik men också kritiskt tänkande och analysförmåga som är i fokus jämte Gabriels kritiska blick mot makthavares föresatser med historieämnet, trots deras dåliga historiekunskaper. Likaledes Saras betoning på att ställa kritiska frågor samt att ha ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt. Dessa kritiska ansatser leder emellertid inte till någon uttalad relativism dit ett kritiskt historiemedvetande också väntas leda oss. Det beskrivs som ”en kunskapsteoretisk relativism angånde historia, och i förlängningen ifrågasätts därför huruvida vi kan veta något om historien” (Thorp 2014, s. 48-49).

Det mest relativistiska svaret i undersökningen – vilket kanske säger mer om hur frågorna ställdes än något annat – kom från Adam. Dock inte i ett svar på första utan på den andra frågan gällande *varför ska vi läsa historia i gymnasiet.* Adam menar att trots den spridda idén om att vi ska lära oss av historien så är det ju ingen som gör det ändå och därför är det ingen större idé. Detta svar ska dock möjligen inte utläsas så bokstavligt utan kan här handla om en tankefigur som är lite tillspetsad, kanske i pedagogiskt syfte – och kanske för att väcka nyfikenhet inför historiska förklaringsmodeller. Adam menar nämligen också att vi, trots att vi inte kan lära oss så mycket av historien, ändå kan vi lära oss *genom* historien om *vår samtid*. Vi kan också fråga oss vari relativismen består i här? Kan inte citatet tvärtom

uppfattas som en objektiv iakttagelse med synnerligen starkt empiriskt stöd? Så här långt finns inga entydiga tecken på traditionellt historiemedvetande; några enstaka svar som möjligen pekar i riktning mot exemplariskt; ännu några pekar mot ett kritiskt historiemedvetande, som också kan identifieras genom historiebruk ”för att söka kritisera samtida eller historiska samhällen eller sedvänjor” (Thorp 2014, s. 47).

När vi så ser närmare på genetiskt historiemedvetande, vilket innebär ”varken ett positivistiskt eller relativistiskt ställningstagande angående historien eller historiska utsagors riktighet” och ”alla historiska påståenden, kategorier och fakta som historiskt kontingenta och […] en förutsättning för att vi ska kunna nå kunskap i historia” (Thorp 2014, s. 48-49) är en försiktighet på sin plats gällande att dra slutsatser. Ställer uppsatsen verkligen frågor där svaren kan spegla det kontingentas eller tillfälligas i motsats till rekurrentas eller återkommandes roll i historien, eller frågor som där svaren speglar sätt att se på i vilken grad det går urskilja historiska lagbundenheter, eller frågor som handlar om huruvida historiska fakta kan arrangeras på skilda sätt beroende på val av perspektiv?

Ett genetiskt historiemedvetande ska också förstås som en summa av tidigare nämnda typerna då det här också finns en tanke om *progression* finns mellan olika slags historiemedvetande (jfr. Rüsen 2006; Sexias 2006; Thorp 2014). Det kan då finnas en progression i sättet att se på historieskrivning: från kunskapsabsolutism, via kunskapsskepticism och kunskapsrelativism, till kunskapsperspektivism. Om mellanpositionerna handlar om att ifrågasätta vad som uppfattas som fakta respektive att ifrågasätta att det alls går att lägga fast fakta, så handlar slutpositionen om att historia kan med stöd av fakta skildras på olika sätt beroende val av perspektiv.

En klargörande beskrivning gällande en skillnad mellan kritiskt och genetiskt historiemedvetande är exempelvis att just ”vad som hos den med ett kritiskt historiemedvetande betraktades som ett bevis för att historisk kunskap knappast är möjlig” är det som hos den med genetiskt historiemedvetande uppfattas ”som en förutsättning för att vi överhuvudtaget ska nå kunskap om det som skett” (Thorp 2014, s. 49). Slutsatsen är att lärarna förflyttar sig inom Rüsens typologi med en rikedom av perspektiv, vilket i sig kan vara uttryck för kunskapsperspektivism och därigenom – genetiskt historiemedvetade.

4.6.3. Analys av fråga 3: *Ska ämnesstudiet påverka elevers syn på framtiden?*

Gabriel svarade att det kan gå åt skogen och det kan också bli fantastiskt. Vid historiens slut (jfr Fukuyama 1992) ansåg sig många inte längre behövda av historiemedvetandet längre samt att det inte föreligger några kausala samband historien. Sara såg undervisningens förmåga att förmedla handlingsförmåga snarare än framtidstro, med insikter om handlingsutrymme samt vems historia det är som förmedlas. Sita betonade hur landvinningar som kvinnors rätt och mänskliga rättigheter behöver värnas inför framtiden då demokratin är långt ifrån självklar, vilket historieundervisning kan upplysa om och även aktivt hjälpa till med skapandet av framtiden. Per tänker sig en växelverkan där vi å ena sidan bestäms av historien men å andra sidan själva också kan bestämma, vilket kan ge skäl till viss framtidstro. Mörka avsnitt i historien kan emellertid leda oss fel då vi ser människan som enbart en grym varelse.

Johan såg nästan utopiskt höga krav i att behöva vara garant för hur staten söker hålla ihop samhället och varnade försiktig för omvändelseverksamhet i skolan framför det huvudsakliga och av historievetenskap präglade uppdraget med källkritiska förtecken. Adam gör ett urval så att det inte blir alltför nattsvart och beskriver ämnet lättsamt som aningen nedslående redan som det är. Då vi inte längre är undersåtar som behöver hålla reda på kungalängde består uppdraget i att nyansera sådant som vad krig faktiskt innebär samt att förse eleverna med insikt kring fri- och rättigheter och de förändringar skapat denna frihet.

Synen var högst individuell i frågan och lärarna ville säkert svara ”ja” även om framtidstro för somliga faller lite utanför historieämnet. Samtidigt menas ämnesstudiet i stort kunna frigöra en stor kraft med möjlighet att påverka sitt och andras liv till det bättre.

5. Diskussion

5.1. Resultatdiskussion

Nu har vi så kommit till en avslutande diskussionsdel i uppsatsen. Här lyfter författaren blicken och funderar över resultaten i undersökningen i förhållande till uppsatsens frågor som här ställts och besvarats. Som svar på *varför elever, enligt historielärares uppfattning, bör läsa historia i gymnasiet* erbjuder historielärarna exempel och metaforer som samlat bildar ett antal idealtyper som kan sammanfattas på följande vis för att göra innehållet rättvisa (Esaiasson et al. 2012, s. 273). Till att börja med handlar om att *förstå;* att lära sig att *förklara;* samt att historieämnet inbjuder till *handling.* Åter andra framhåller att ämnet skänker en *kritisk blick,* samt att – som en av lärarna inlevelsefullt gör – rikta den kritiska blicken mot statsmaktens föresatser med ämnet från makthavare med själva ”ganska dåliga historiekunskaper”. Till sist syns en *femte idealtyp* som handlar om hur flera lärare är också är inne på att studiet av historia ofta är *underhållande.*

Efter analysen av den andra frågan gällande *vilken innebörd ger de det i ämnesplanen centrala begreppet historiemedvetande* blev slutsatsen att lärarna i denna undersökning förflyttar sig inom Rüsens typologi med en rikedom av perspektiv, vilket i sig kan vara uttryck för kunskapsperspektivism och därigenom – genetiskt historiemedvetande. Här har vi nu anledning att fundera över på vilken typ av frågor som skulle göra det lättare att dra mer definitiva slutsatser av detta slag. Vad är det egentligen som skapar historia? Går det att urskilja grundläggande drivkrafter bakom historisk förändring? Kan vi nå fram till en definitiv historieskrivning över ett händelseförlopp? Vi kan med andra ord låta slutsatsen apropå genetiskt historiemedvetande kvarstå. Samtidigt kan försiktigheten i slutsatserna, och tankar vilka frågor andra som varit intressant att ställa för att kunna dra mera välgrundade slutsatser, samlat bilda ett viktig tillägg till uppsatsens resultat.

Gällande hur lärare *ser på historieämnets roll i förhållande till läroplanens förväntningar om att skolan ska stärka elevers tro på framtiden* blev synen individuell i denna fråga och det går att tänka sig att lärarna vill svara ”ja”. Å ena sidan ger svaren indikationer hur framtidstro faller utanför historieämnet, å andra sidan frigör ämnesstudiet en stor kraft att

påverka sitt eget och andras liv till det bättre. I anslutning till svaren på denna fråga kan vi också fråga oss ifall det överhuvudtaget är rimligt att förvänta sig att historieämnet ska kunna leva upp till läroplanens förväntningar apropå elevers syn på framtiden och sina möjligheter att påverka den? Finns det kanske rentav risker med förhoppningar av detta slag? Här kunde åtminstone tre av svaren bistå, som då Gabriel talar om ett propagandahistoriemedvetande; då Johan beskriver hur statlig fostran blandas i ett vetenskapligt ämne; samt då Adam beskriver hur framtidstro faller utanför historieämnet.

5.1.1. Jämförelser med annan forskning ägnad åt historiemedvetande

Mot bakgrund av undersökningens resultat sammanfattas här några olika studier och perspektiv ägnade åt historiemedvetande (Wiklund, 2013; Nordgren, 2015; Karlsson, 2015; Anderson Hult, 2016; Thorpe, 2020; Ekström, 2023) i syfte att erbjuda en bild av forskningsläget och att sätta in uppsatsens resultat i ett vidare perspetiv.

Vi inleder med Martin Wiklund som återger följande maxim om hur studiet av historia ger en inblick i framtiden: ”*Historia Magistra Vitae* [est]” eller ”Historien [är] livets lärare” myntat av den romerske statsmannen Cicero (Cic. de Orat. 2.36). Enligt Wiklund (2013) utmanas Ciceros paradigm från första århundradet f.v.t. av den numera fastlagda roll historieämnet spelar som institutionaliserad praktik och modern historievetenskap. Själva syftet med historisk kunskap och vad historikerns roll egentligen är har således blivit mera svårfångade frågor; förklaringen erbjuds emellertid i termer av kunskapsintressen som relaterar kunskap till livet, praxis och kunskapens användningsområden (Wiklund 2013, s. 122). Istället för att bara studera historiebruk och historiemedvetande, bör det senare tas som modell för historisk kunskap med fokus på att utveckla ett mer högkvalitivt historiebruk anser Wiklund (2013, s. 123).

Klas–Göran Karlsson (2015) menar för sin del hur historievetenskapen uppenbarligen inte har så mycket att säga historiedidaktiken: det finns inte ens ett intresse att använda historiemedvetande inom forskningen (s. 23). Samma gäller inom universitetsstudier där begreppet inte heller används, något Karlssson (2015) kallar ”fullständigt huvudlöst” och att ”på universiteten [är] undervisningen inte […] så intressant längre” (s. 23).

Kennet Nordgren (2015) menar därvid att historiemedvetande hör till en teoribildningstradition som inte enkelt går att relatera till vare sig skola och utbildning (s. 15). Bland möjliga lösningar föreslås höjda vetenskapliga krav, mer forskning, och fler samtal kring lämpliga teorier och metoder för historiedidaktiskt forskning, där fler tvärvetenskapliga ansatser – exempelvis med näring från samhällsvetenskap – välkommnas (Nordgren, 2015, s.15–16). Lars Andersson Hult (2016) har ägnat sin avhandling åt att studera historiemedvetande hos gymnasieelever och historielärarstudenters. Utifrån provsvar betraktade med hjälp av Rüsens typologi, tycktes utbildning och ålder påverka respondenterna. Traditionellt historiemedvetande märktes mindre hos lärarstudenter än hos elever. Sorterade enligt kön gav kvinnliga respondenter oftare uttryck för exemplariskt- medan männen oftare uttryckte traditionellt historiemedvetande på gymnasiet. Kritiskt historiemedvetande var vanligare bland manliga historielärarstudenter. Social bakgrund

tycktes också inverka, särskilt om föräldrarna var universitetsutbildade, medan social miljö verkade mest relevant för skillnaderna vilket Andersson Hult anser särskilt betonar skolans roll för utvecklandet av historiemedvetandet (2016, s. 3).

Robert Thorp (2020) beskriver historiemedvetande som det centrala begreppet i svensk historieundervisning, samt tar utgånspunkt i Skolinspektionens kritik från 2015 där eleverna inte menas tillägna sig historiemedvetande då historiebruk inte ansågs fokuseras tillräckligt. Med exempel ur läromedel samt handfasta pedagogiska råd föreslår Thorp till problemets lösning, efter förebild från Jörn Rüsen, en ny typologi för historiebruk kallad narratologiskt historiebruk (2020, s. 56–57).

Slutligen har Petronella Ekström (2023) genomfört en aktionsforskningsstudie med fokus på hisoriemedvetande i syfte att bidra till kunskapen om hur historielärarstudenter förstår historia och tillämpar historiska kunskaper och färdigheter i historiska samtal. Ekström menar att utvecklandet av historiemedvetande korrelerar med förmågan att berätta historia och förmågan att kontextualisera och problematisera historiska händelser genom personliga berättelser, varvid historisk empati och förmågan att stödja eleverna i sina berättelser och att se nya perspektiv menas avgörande för att utveckla historiemedvetande (2023, s. 6).

5.1.2. Metodologiska begränsingar och fortsatt forskning

Lärare kan alltså ses som en typ av frontlinjebyråkrater med stort tolkningsutrymme. Vi kan konstatera begreppet historiemedvetandes själva existens, men forskningsöversikten i denna uppsats kan också visa hur begreppet ges varierande innebörder. Därefter fick intervjustudien lyfta olika uppfattningar hos respondenterna som lät sig sorteras historievetenskapligt. För att besvara uppsatsens frågor föll valet på att intervjua sex gymnasielärare i historia vid en medelstor skola i Västsverige.

Det hade noterats hur begreppet historiemedvetande tolkas lite olika bland historielärare i gymnasiet under verksamhetsförlagda delar av lärarutbildningen, vilket också är ett resultat i denna uppsats. Samtidigt föreligger risker som gör det klokt att försöka hålla sig till den manifesta innebörden i svaren lärarna har avgivit och inte i alltför stor utsträckning söka dolda svar mellan raderna, då det kan medföra risk för övertolkningar eller att intervjupersonerna tillskrivs ”synsätt som det saknas underlag för” samt att tänka på vikten av att ”underbygga sina tolkningar med hjälp av citat” (Esaiasson et al. 2012, s. 271).

Efter sammanfattningen av intervjumaterialet med jämförelser mellan olika slags svar skapades underlag för att identifiera mer övergripande mönster (Esaiasson et al. 2012, s. 271). Möjligen hade också förekomsten av genentisk historiemedvetande varit påvisbart i större utsträckning med andra frågor, säkerligen inte minst insikten om svårigheter med att lyfta personer ur sin egen tid, något som särskilt förknippas med genetiskt historiemedvetande (So-rummet 2022). Däremot har målet här varit att avgöra det väsentliga i innehållet. Det vore intressant att vidare undersöka fler och andra frågor kopplade till historiesyn, historiebruk, historiekultur och historiemedvetande i relation till undervisningen inom utbildning på olika nivåer, från grundskola till gymnasiet och vidare till universitet och högskola.

Gällande historiekultur kan vi också ställa oss frågan ifall olika historiekulturer kan utvecklas vid skilda skolor beroende på hur elevsammansättningen ser ut och i vilken grad lärare samarbetar och diskuterar med varandra? Sådana frågor kunde också bli ändamål för fortsatt forskning. Exempelvis skulle vi kunna undersöka ifall det finns skäl att tro att lärare hade svarat annorlunda på frågorna i denna uppsats om elevsammansättningen varit annorlunda än vid skolan där författaren hade lärarutbildningen? Ytterligare andra frågor rör betydelsen som samhällsklass, etnicitet, religion, eller andel hög- respektive lågpresterande, eller typer av program kan tänkas spela för hur lärare tänker och resonerar i förhållande till uppsatsens frågor?

Finns det skäl att anta att samsynen är större om ämneslagen spelar en större i motsats till mindre roll på en skola? Om en avsevärd del av föräldrarna till eleverna är främlingsfientliga, ekonomiskt utsatta eller utan arbete, hur kan detta påverka historieundervisningen? Hur bidrar det i så fall till förutsättningarna att stärka elevers tro på framtiden och deras egna möjligheter att påverka den? Med dessa avslutande diskussionsfrågor lider uppsatsen nu mot sitt slut.

Fiat veritas pereat vita eller ”må sanningen ha sin gång om ock livet går förlorat” var hur Friedrich Nietzsche varnade för hur den vetenskaplighet tyngda och alltigenom sanna historien riskerar att bli till förfång för livet (Nietzsche 2005, s. 523) Det är emellertid ett långt ifrån uttömt ämne som här har avhandlats. Som uppsatsens avsnitt om tidigare forskning började, med Nietzsches tankar om riskerna med ett överentusiastiskt historiserande, har vi också här anledning att fundera över vad samma tänkare hade att säga till oss alla som verkar inom historieämnet i skolmiljö om riskerna med ett historiemedvetande som inte längre går att förena med framtidstro:

> Det historiska medvetandet gör framtiden rotlös när det härskar *otyglat* och ger upphov till alla sina konsekvenser, eftersom det förstör illusionerna och berövar de bestående tingen den atmosfär som de behöver för att leva. Den historiska rättvisan, även när den med rent sinne verkligen utövas, är en skrämmande dygd, därför att den alltid undergräver det levande och bringar det på fall: dess dömande är ständigt ett förintande. När ingen drift att bygga upp verkar bakom den historiska driften, när man inte river ned och bereder plats för att en redan i hoppet levande ska bygga sitt hus på den frilagda marken, när rättvisan härskar ensam, då blir den skapande instinkten kraft- och modlös. En religion som till exempel ska omvandlas i historiskt vetande under den rena rättvisans herravälde, en religion som alltigenom ska förstås vetenskapligt, förintas vid slutet av denna väg. (Nietzsche 2005 s. 119)

Det har varit en nyttig övning för författaren att få en liten inblick i det stora hav av kunskap som dessa frontlinjebyråkrater tillsammans besitter, i vars vinmörka djup det fanns både rikligt med historiemedvetande, gott humör och framtidstro!

5.2. Avslutande sammanfattning

Syftet med uppsatsen handlade om hur lärare ser på historieämnets roll i gymnasiet mot bakgrund av styrdokumentens förväntningar och krav. De avgränsade frågeställningarna var:

1. Varför bör elever, enligt historielärares uppfattning, läsa historia i gymnasiet?
2. Vilken innebörd ger lärare det i ämnesplanen centrala begreppet historiemedvetande?

3. Hur ser lärare på historieämnets roll i förhållande till läroplanens förväntningar om att skolan ska stärka elevers tro på framtiden?

Uppsatsen material bestod i en samtalsintervjuundersökning där sex lärare i historia medverkade som respondenter i samtalsintervjuer. Bland viktiga teoretiska begrepp i uppsatsen märktes historiekultur, historiesyn, historiebruk och historiemedvetande. Det senare var i huvudsakligt fokus, samtidigt som kopplingar begreppen emellan också kort beskrevs. Det lämpliga synsättet för uppsaten; för att inte ägnas alltför mycket åt att reda ut olika frågor av historiefilosofiska slag blev att betrakta lärares svar på först frågan i relation till begreppen historiebruk och historiemedvetande där det senare fick mest relevans för uppsatsen. Historiebruk fick betydelse för frågan hur historia ska eller kan användas i gymnasiet, och vilka risker detta inrymmer, medan historiemedvetande förstods i förhållande till själva begreppets innebörd; samt hur lärare tänker eller resonerar om detta begrepp i förhållande till sin undervisning. Mot forskningsbakgrunden, jämte synsättet att lärare är att betrakta som en slags frontlinjebyråkrater med relativt stor tolkningsutrymme bildade Jörn Rüsens (2004) typologi ett teoretiskt ramverk med fyra olika slags historiemedvetande; *traditionellt*, *exemplariskt*, *kritiskt* och *genetiskt*. Lärarna som deltog i samtalsintervjuerna anonymiserades och försågs med alias.

De viktigaste resultaten blev, gällande första frågan*:*
Det handlar om att *förstå;* att lära sig att *förklara;* samt att historieämnet inbjuder till *handling.* Åter andra framhöll att ämnet skänker en *kritisk blick.* Flera lärare menade också att studiet av historia ofta är *underhållande* vilket samlat blev uttryck för fem idealtyper. Andra frågans svar antyder ansatser till olika slags historiemedvetande inom Rüsens typologi – där en rikedom av perspektiv med viss försiktighet kan tolkas som kunskapsperspektivism och genetiskt historiemedvetade. Tankar kring vilka andra frågor som hade varit av intresse för att kunna dra mera välgrundade slutsatser, bildade samlat viktiga tillägg till uppsatsens resultat. Den tredje frågan erbjöd högst individuella svar med flera indikationer på hur framtidstro menas falla utanför historieämnet, samtidigt som ämnesstudiet anses frigöra en stor kraft att påverka sitt eget och andras liv till det bättre.

Inför den stundande yrkesrollen som lärare var mötet med olika lärare i historia för samtal kring uppatsens frågor en djupt värdefull inblick och författaren ser med tacksamhet tillbaka på tiden som ägnats åt tankar kring historiemedvetande och framtidstro.

6. Referenslista

Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget : en historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former.* Avhandling framlagd vid Umeå universitet. Institutionen för idé- och samhällsstudier.

Ankarloo, B. (1995). *Om historiens nytta.* I Edgren & Österberg (red.) *Ut med historien. Historieundervisningens uppgifter idag*. Lund: Studentlitteratur

Axelsson, E. (2004). *Historia i bruk och medvetande : en kritisk diskussion av två historiografiska begrepp*. I Edquist, S. (red.). *En helt annan historia : tolv historiografiska uppsatser*. ISBN 915061732X Uppsala : Historiska institutionen.

Ekström, Petronella. (2023). *"Tänk när vi blir ryggsäckar…" En kvalitativ aktionsforskningsstudie om historielärarstudenters historiemedvetande och dess påverkan på det historiska samtalet.* Masteruppsats framlagd vid Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/78811

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängerud, L. (red). 2012. *Metodpraktikan : Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* 4:e uppl. Norstedts Juridik: Vällingby.

Fukyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: Free Press.

Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russell Sage Foundation.

Karlsson, P. A. (2014). *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens.* Acta Universitatis Stockholmiensis Stockholm studies in history, 99. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A740957&dswid=6498

Karlsson, K-G & Zander, U. (red.). (2009) *Historien är nu : en introduktion till historiedidaktiken.* 2:a upplagan. ISBN 9789144052083. Lund : Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2021). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I Zander, U. (red.). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund : Studentlitteratur.

Liedman, S–E. (2016). Bildning, betyg och demokrati. skolaochsamhalle.se. https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/sven-eric-liedman-bildning-betyg-och-demokrati/

Modéer, Kjell. Å. (1972). Trolldomsprocesserna i Sverige. *Svensk Juristtidning*. Hämtad från: https://svjt.se/svjt/1972/361

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige.* Avhandling framlagd vid Karlstads universitet. https://www.researchgate.net/publication/311651957_Vems_ar_historien_Historia_som_medvetande_kultur_och_handling_i_det_mangkulturella_Sverige

Nordgren, K., Ludvigsson, D., Karlsson, K-G., Ahonen, S., Kvande, L., Nielsen, C–T. (2015) Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag?: Ett rundabordssamtal fört i samband med den Nionde årliga konferensen inom det nationella nätverket för historiedidaktik, Karlstads universitet den 28 april 2015. *Scandia,* 2015, Vol.81 (2): s.14–35.

Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (red.). (2017). Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium. (s. 9-112, 197- 200).Gleerups (106 s.).

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I Sexias, P (red.). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2012). Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and Its Logic and Effect in Historical Culture. *History and Theory* 51, nr. 4: 52. doi:10.1111/j.1468-2303.2012.00646.x.

SO-rummet. (2022) [2018]. Historiekultur och historiemedvetande. So-rummet.se. https://www.so-rummet.se/kategorier/historia/historieteori/historiekultur-och-historiemedvetande#

SO-rummet. (2024) [u.å.]. Historiebruk. so-rummet.se.https://www.so-rummet.se/kategorier/historia/historieteori/historiebruk#

Thorp, R. (2014). Historical Consciousness, historical Media, and History Education. UmeåUniversitet och Högskolan Dalarna.

Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* 7(1), 50- 61.

Wiklund, M. (2013). Den historiska kunskapens praktiska ändamål: Från avbildning till ett reflexivt och dynamiskt historiemedvetande. *Scandia,* 2013, Vol.79 (2): s.113–124.