Historia i bagaget

En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former

LARS ANDERSSON HULT

Institutionen för idé- och samhällsstudier
Umeå 2016

Umeå Studies in History and Education 15
Copyright © Lars Andersson Hult 2016
ISBN: 978-91-7601-582-7
Elektronisk version tillgänglig på http://umu.diva-portal.org/
Tryck: Print & Media, Umeå universitet
Umeå 2016

Abstract

Author
Lars Andersson Hult

Title
Having a History - a study in history didactics on the origins of various expressions of historical consciousness

Abstract

The purpose of this study was to analyze and discuss why historical consciousness may be expressed in different ways and possible causes for these differences. High school students' and history student teachers' answers to a historical test were analyzed in relation to historical consciousness. The German philosopher of history, Jörn Rüsen, has in numerous publications presented four forms or expressions of narratives and historical consciousness and these have been applied in the analyses. Rüsen's four main categories of historical consciousness (i.e. traditional, exemplary, critical and genetic) stretch from a simple understanding of history to a more complex one. The main findings here show that expressions of historical consciousness differed significantly among the respondents. In view of these findings, education and age seem to affect respondents' expressions of historical consciousness. Traditional expressions of historical consciousness were less prominent among history student teachers than among high school students, for instance. Gender differences were also prominent among the respondents: the female respondents manifested exemplary forms of historical consciousness to a higher degree than the male counterparts. There were also big differences among the gender groups as the high school student boys expressed traditional forms of historical consciousness and male history teacher students were more inclined towards a critical historical consciousness. Social background also seemed to influence the expression of historical consciousness to some extent, especially if the parents were university educated. However, some results in this study seem to indicate that social environment is more relevant to explain differences in historical consciousness than social background. For these reasons the school context has been highlighted in this study.

Keywords
History, History didactics, Historical consciousness, Matrix, History test, High school students, History student teachers, social background, gender differences

Förord

Många brukar uttrycka på ett metaforiskt sätt att ett forskningsprojekt är som en resa. Jag kan intyga på ett konkret plan att det stämmer, speciellt för mig som bor i Limhamn och var antagen vid Umeå universitet för vidare forskarstudier. Mer än trettio resor har jag företagit mellan Sturup och Umeå flygplats under dessa två år. Förutom flygresorna till Umeå har jag under forskningen flugit till Sundsvall, Stockholm, Tallinn, Helsingfors och till Rhodes University i Gramhamstown i Sydafrika. Nu önskar jag efter alla dessa flygresor att jag kunde klimatkompensera genom att ligga på sofflocket men så blir det troligen inte. Nya frågor pockar på.

För chansen att få beträda min Umeåresa kan jag tacka Daniel Lindmark som var med i urvalsprocessen vid antagningsförfarandet. Mina rumskamrater i Umeå, Inês Félix och Maria Deldén, men även grannarna ovan i institutionshuset, Anders Persson och Synne Myreböe, vill jag också tacka för glada skratt och uppmuntrande kommentarer. Anders har även telefonledes fått utstå mina frågor om allt från Heidegger till gamla bilar. Fredrik Alvén har också genomlevt samma typ av frågor. Jag vill också nämna och tacka Robert Thorp och Anders Högberg för alla debatter kring begreppet historiemedvetande men också för deras kommentarer kring min avhandling.

Ett stort tack vill jag rikta till Niklas Ammert för hans rejäla genomläsning av min text vid slutseminariet där också Johan Hansson, Kristina Ledman och Anders Persson deltog. Jag vill även tacka mina handledare Lars Elenius och Henrik Elmersjö Åhström för deras läsningar av texter och goda råd. Speciellt i slutspurten blev kontakten tät. Utan er hjälp hade det dröjt längre innan avhandlingen hade blivit klar. Tack.

Egentligen började min forskarresa i Lund och Malmö där jag skrev min licentiatavhandling. Till er som nämndes i mitt förord i licentiatavhandlingen som personer som är betydelsefulla för mitt historiedidaktiska tänkande, ansvariga för forskarutbildningen, kursare, handledare, släkt och vänner: Tack än en gång!

Till sist vill jag tacka min hustru Ulrika för läsning, tips och svar på mina frågor kring psykologin men även vård av hemmet och familjen när jag har varit borta på mina resor. Utan dig hade jag aldrig gått i mål. Till

mina barn Love, Siri, Joar och Lisa; nu blir det äntligen färre resor. Boken tillägnas Ulrika och mina barn.

Limhamn november 2016

Innehåll

Abstract i
Förord ii
Innehåll i
Kapitel I. Inledning 1
Syfte och frågeställningar 5
Begrepp och definitioner 6
Relationen mellan ämnet historia och historiedidaktik 7
Tidigare forskning 10
Avhandlingens disposition 13
Kapitel II. Teoretiska ingångar 15
Del 1. Vad är historiemedvetande? 15
Minne och mening 17
Debatten om historiemedvetande 19
Del 2. Hur aktiveras historiemedvetande? 22
Uttrycksformer och kategoriseringar 25
Den moraliska dimensionen 27
Diskussioner kring Rüsens typologier 31
Valet av typologisering i undersökningen 35
Del 3. Varför uttrycks historiemedvetande på olika sätt? 44
Berättelserna i livsvärlden 44
Historievetenskapen som system och processer 47
Socialisation och identitetsbildning 52
Kapitel III. Metod 55
Materialinsamling 56
Lärarstudenterna i undersökningen 58
Fokus på två av skolorna 61
Bakgrundsvariabler 62
Intervjuerna 63
Etiska överväganden 64
Provfrågornas utformning 66
Jämställdhet 69
Demokrati 71
Analys och kategorisering av provsvaren 72
Den traditionella kategorin 73
Den exemplariska kategorin 75
Den kritiska kategorin 77
Den genetiska kategorin 79
Kritiskt innehåll i de andra nivåerna 81
Utanför kategoriseringen 82

Osäkra svar som tänjer på typologin 82
Zappande berättelser 83
Medbedömning och reliabilitet 86
Frågornas påverkan på historiemedvetande som uttrycks 87
Kapitel IV. Utbildning och kön **89**
Utbildningens betydelse 89
Historiemedvetande i relation till kön 92
Tolkning 96
Det sociala sammanhanget 97
Pojkar och män mer känslosamma i sitt historiebruk 99
Flickor och kvinnor mer distanserade i sitt historiebruk 100
Anpassning till mottagaren av provsvaret 102
Kapitel V. Social bakgrund **105**
Invandrarbakgrund 105
Inkomst 108
Boendeform 108
Utbildning 110
Tolkning 111
Ekonomiskt och symboliskt kapital 112
Kritik och politik 114
Kapitel VI. Två skolor – två världar **115**
Social bakgrund på de två skolorna 117
Österskolan 119
Västerskolan 122
Tolkning 125
Språket 128
Skolans kompensatoriska uppdrag 130
Det sitter i väggarna 131
Kapitel VII. Slutdiskussion **132**
Gymnasieelever och historielärarstudenter 132
Skillnad mellan könen i uttrycken för historiemedvetande 134
Social bakgrund och socialt sammanhang 135
Tanke och känsla 138
Utvecklingspsykologiska jämförelser 140
Nytta och skada 141
Det svenska skolsystemets förändring 142
Avslutande reflektioner 145
Summary **147**
Methodology 151
Age and education 152
Gender differences in expressions of historical consciousness 153
The relevance of social background 153
Social context 154

Referenser **155**
Litteratur: *155*
Websidor *167*
Styrdokument *168*
Bilagor **169**
Bilaga 1. Provfråga med frågeformulär till lärarstudenterna **169**
Bilaga 2. Brev till informanterna (lärare) **173**
Bilaga 3. Samband mellan födelseland och historiemedvetande **174**
Bilaga 4. Samband mellan slutbetyg i historia och historiemedvetande **175**
Bilaga 5. Tabell provsvar **176**

Kapitel I. Inledning

Pojke 1

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

Kvinna 93

> Sedan demokratins genombrott efter första världskriget byggdes välfärdsstaten upp i Sverige vilket ledde till en stark känsla av social säkerhet och finansiell trygghet. Båda dessa saker visade sig vara orsaker till en utbredd icke-acceptans av extremistiska och auktoritära statsformer i andra länder som t ex Tyskland, Italien och Ryssland. Dessutom har demokratin i Sverige genomgått och överlevt kriser som andra världskriget och midsommarkrisen eller kalla kriget där den demokratiska parlamentarismen visade sig tillräcklig stark att stå emot olika former av hot.

Pojke 797

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

Svaren ovan är utdrag ur provsvar, som svar på en fråga om demokratin kommer att bestå i Sverige.[1] De citerande pojkarna är gymnasieelever och den citerade kvinnan är en lärarstudent i historia. Frågan och dess

[1] Ur *”Historielärarnas Prov”* som användes vid datainsamling till licentiatavhandling 2010. Om provets historik och innehåll se Andersson (Hult) 2005, 2010, Andersson Hult 2012 och Gunnemyr 2011, s. 41–43. Se även www.historieprov.se.

berättelser i form av elevsvar är kärnan i min licentiatavhandling ”Att finna meningen i ett historieprov - en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande”.[2] Fokus vid analysen av provsvaren ligger på hur eleverna använder historia för att orientera sig i sin tillvaro, inte deras faktakunskaper i historia. Det finns ett behov av historia och när vi uttrycker och förhåller oss till historia på olika sätt gör vi det för att skapa mening.

Som läsare kan man inledningsvis drabbas av oro inför hur historiska fakta används i citaten, men också fascineras av de olika uttrycken för hur de citerade eleverna ovan använder sig av historia. I det första svaret uttrycks en stark kritik med en utmanande ton hos pojke 1. Svaret tycks bygga på en förmåga att säga nej till principer, värderingar och regler som han tycks ha hämtat från en högre makt eller auktoritet. Eleven skakar av sig en rådande idé om Sverige som ett lugnt och stillsamt land och EU som demokratiskt. Historien visar, enligt eleven, att inget som gäller fred och demokrati är bestående och samtidigt framställs en bild av islam och muslimer som är mycket statisk. Den provskrivande eleven tar en risk med denna form av svar som har ett sprängstoff i sig. Svaret kan strida mot läroplanens intentioner och värdegrund, samtidigt som kritiskt tänkande är något som skolan uppmuntrar.[3]

I det andra exemplet ser vi ett annat förhållningssätt till historien tona fram. Här rör sig svaret också över tiden. Nutidsmänniskan får råd via historien hur hon ska agera om demokratin hotas i framtiden. Historien verkar befinna sig på avstånd från henne, men den tycks samtidigt erbjuda svar på stora frågor. I det tredje exemplet uttrycker svaret en känslomässig koppling och personlig identifikation med Sverige. Den citerade eleven känner sig måhända som en liten del av nationen Sverige som alltid har haft höga mål och agerat för mänsklighetens goda. Sverige är bundet till en tradition, står för en moralisk styrka och har alltid gjort detta. Vi har alltid historien att luta oss mot och det kan vara trösterikt när tillvaron gungar.

---

[2] Andersson Hult 2012. Som E-bok:
http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/att%20finna%20mening.pdf

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

Ett karakteristiskt drag i historia är att det man talar om bokstavligen och oåterkalleligen är förbi. Ändå fortsätter det att få effekt på det nuvarande och även på hur vi tänker om framtiden. I provsvaren ovan kan motiven beskrivas som att utmana, legitimera eller bevara. Vi ser olika sätt att använda historia för förståelse av nutiden och förväntningar inför framtiden och för att skapa mening i tillvaron. De tre tempusformerna då, nu och sedan används i det som definieras som historiemedvetande. Begreppet historiemedvetande säger bland annat något om hur vi använder historia för att skapa mening. Människan är meningsskapande till sin natur. När saker händer försöker hon skapa förståelse och sammanhang för att minska sin osäkerhet och öka sin beredskap för framtiden. Detta meningsskapande uttrycks i språket bland annat i form av historiska berättelser, som här kommer till uttryck genom provsvar. I svaren anas en existentiell önskan att skapa förståelse och mening med det egna livet som en röd tråd. När denna önskan kommer till uttryck samtidigt som eleven försöker visa på sina kunskaper kan man tala om att ett historiemedvetande blir tydligt.

I min licentiatavhandling konstruerade jag en matris utifrån den tyske historiefilosofen Jörn Rüsens typologi med fyra olika former av historiemedvetande; traditionellt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt.[4] Utmärkande drag inom varje kategori vad gäller relation till tid, moral/värderingar, historia och identitet beskrevs i matrisen som användes för att kategorisera berättelser från gymnasieelever i form av provsvar. Ett prov i historia konstruerades för att samla in material till licentiatavhandlingen och två provfrågor formulerades för att aktivera och stimulera uttryck för historiemedvetande. Nära ett tusen provsvar låg till grund för analysen och kategoriseringen som gjordes. Gymnasieelevernas provsvar analyserades för att se hur de fördelade sig på de olika kategorierna av historiemedvetande. En övervägande del kategoriserades som exemplariska. Pojkarna hade fler traditionella svar än flickorna. I licentiatavhandlingen ges talrika exempel på elevernas provsvar inom de olika kategorierna. Kvalitativa analyser och beskrivningar görs jämte statistik som presenteras och tolkas. Ett viktigt resultat är att matrisen är meningsfull

[4] Dessa begrepp förklaras ingående i teori- och metodavsnitt i denna bok. Det kan dock vara intressant att veta att elevcitaten i inledningen har kategoriserats som kritiskt, exemplariskt och traditionellt uttryck för historiemedvetande (i nämnd ordning).

och användbar för att kategorisera uttryck för historiemedvetande. Resultaten användes också för att justera matrisen som instrument.[5]

Resultaten väckte nya frågor. Eleverna gick första året i gymnasiet. På vilket sätt spelar utbildning i historia roll för uttrycken för historiemedvetande? Hur är det på universitetsnivå och hur besvaras samma provfråga av en person som har läst historia på universitetsnivå i jämförelse med en gymnasieelev? Rüsen håller det för sannolikt att historiemedvetandet förändras beroende på utbildning och ålder och konstaterar att detta inte har studerats.[6]

Resultaten från licentiatavhandlingen visade också att det fanns märkbara skillnader mellan elever på olika gymnasieskolor. Två skolor utmärkte sig bland de fjorton gymnasieskolor som deltog i licentiatavhandlingen. Den ena hade en mycket stor andel traditionella svar och var jämförelsevis mer heterogen. Där uttryckte eleverna exempelvis en större konfrontationsnivå mellan "vi och de" än elever från andra gymnasieskolor. Elevernas svar påminner om det första och sista elevcitatet i inledningen av detta avsnitt. Den andra skolan hade fler genetiska och kritiska svar i jämförelse med den stora gruppen. Där uttrycktes inte denna typ av konfrontationsgrad. Svaren på denna gymnasieskola var mer socialt accepterade. Det tycktes finnas en tanke bland eleverna på denna gymnasieskola om vad goda historiekunskaper är för något, vad de bör vara och följaktligen hur man då bäst svarar på en provfråga.

Har social bakgrund påverkan på hur olika historiemedvetande uttrycks? Individen samspelar med sin miljö med dess sociala sammanhang vilket kan antas påverka hur historiemedvetande uttrycks. Spelar det då till exempel någon roll om ens föräldrar har lång utbildning? Kanske ett visst historiemedvetande uttrycks när konflikt eller utmaning av ens identitet upplevs som mer närvarande. Vardagen på en heterogen skola är annorlunda än vardagen i en mer homogen skola vilket påverkar uttrycken för historiemedvetande. Om eleverna är mer lika och om den kollektiva identiteten inte blir utmanad, blir då betraktandet av historien mer utifrån en neutral åskådarposition?

Under de senaste decennierna har licentiatavhandlingar inte varit vanliga i historieforskarskråret i Sverige. Det existerar några doktorsavhandlingar som liksom denna bygger på en licentiatavhandling,

5 Andersson Hult 2012.

6 Rüsen 2005a, s. 38.

exempelvis Igor Potapenkos och Mikael Bergs som presenterar sina resultat i en monografi med delar av licentiatavhandlingen som stomme. De ser sina doktors- och licentiatavhandlingar i två led eller som två delar som hänger samman.[7] Denna avhandling står på egna ben och kan läsas självständigt men den kan också ses som en helhet där två studier knyts samman, en tidigare publicerad och en ny, där nya slutsatser genereras. En komparation säger mer än två separata undersökningar, som Per Höjeberg uttrycker det i sin avhandling.[8] Den tyske historikern Johann Gustav Droysen jämför kunskap med en frukt som också är ämnad att vara fröet till en ny växt.[9] Tidsfaktorn blir en tydlig drivkraft i arbetet eftersom de nya forskningsfrågorna är sprungna ur ett färskt resultat.

I licentiatavhandlingen var huvudfrågorna *vilken fråga* som kan aktivera historiemedvetande och *hur* ett historiemedvetande kan uttryckas. Dessa vad och hur kvarstår i viss mån i doktorsavhandlingen och det nya är nu att försöka förklara *varför* historiemedvetande uttrycks på olika sätt.

Syfte och frågeställningar

En övergripande ambition är att förstå historiemedvetande som företeelse och fördjupa kunskapen inom området. Begreppet historiemedvetande är inskrivet i ämnesplanerna för historieämnet på grundskola och gymnasienivå i Sverige och ändå varierar kunskapen kring detta begrepp hos såväl yrkesverksamma lärare som forskare.

Syftet med avhandlingen är att undersöka varför olika uttryck för historiemedvetande i provsvar i historia kan variera beroende på utbildningsnivå, kön, social bakgrund och social miljö. I avhandlingen undersöks uttryck för historiemedvetande hos gymnasieelever och lärarstudenter i historia. Gymnasieeleverna har valts utifrån två gymnasieskolor med stora skillnader i elevernas uttyck för historiemedvetande. Dessa två skolor jämförs också med varandra

---

7 Potapenko 2010, 33 ff; Berg 2014, s. 14ff.

8 Höjeberg diskuterar bland annat resultaten från sin licentiatavhandling och hur han förhåller sig till dessa i sin doktorsavhandling. Resultaten från licentiatavhandling är kvar i avhandlingen men kompletteras och jämförs med en ny undersökning. Höjeberg 2016, s. 14, 169.

9 Droysen 1977, s. 107.

Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

- **Vilka skillnader och likheter i uttryck för historiemedvetande går det att se utifrån skillnader i utbildningsnivå?**
- **Finns det skillnader mellan könen i uttrycken för historiemedvetande?**
- **Finns det samband mellan social bakgrund och olika uttryck för historiemedvetande?**
- **Hur påverkar det sociala sammanhanget uttryck för historiemedvetande?**

Begrepp och definitioner

Att skriva om genus och könsskillnader har blivit mer mångfacetterat med tanke på den debatt kring könsidentitet som förts i det offentliga rummet under de senaste åren i Sverige. Könet definieras biologiskt, socialt och psykologiskt, och det betonas att det inom samma individ kan finnas olika könsidentiteter. Genusbegreppet har framför allt använts för att beskriva det sociala könet, det vill säga hur omgivningens förväntningar påverkar en persons beteende. Det är heller inte godtagbart i alla sammanhang att utgå från att människor identifierar sig utifrån en binär könstillhörighet. Samtidigt är jämställdhet mellan könen en viktig värdering och för att i forskningen bidra till kunskaper om könsskillnader är det viktigt att belysa skillnader mellan män och kvinnor. Med tanke på att historiemedvetande i stor utsträckning rör människans tankeprocesser, används könsbegreppet framför genusbegreppet i denna avhandling. Könsbegreppet kan då anses rymma även den psykologiska könsidentiteten, förutom den sociala och biologiska, där genusbegreppet i större utsträckning riktar in sig på den sociala aspekten av könet.

Social bakgrund och socialt sammanhang är två skilda företeelser där den sociala bakgrunden här definieras utifrån utbildningsnivå, boende, inkomst och invandrarbakgrund hos föräldrarna till gymnasieeleverna. Socialt sammanhang avser den aktuella miljö som personen befinner sig i, exempelvis skolan.

Relationen mellan ämnet historia och historiedidaktik

Historiemedvetande har utvecklats till ett av de viktigaste begreppen inom historiedidaktiken.[10] Det är ett begrepp kring vilket det råder olika uppfattningar, vilket har fått till följd att det betraktas som problematiskt.[11] Historiemedvetande tolkas olika, såväl i skolorna som i forskarvärlden. Ett annat problem är begreppets komplexitet. Utöver samtidsförståelse och framtidsförväntningar i förhållande till det förgångna förknippas det även med identitet och värderingar, vilket det första och det tredje elevcitatet uttrycker när den nationella identiteten kopplas till värderingar om demokrati.

Historiedidaktik tolkas ofta som skolpragmatisk metodik. I historieundervisningen skall lämpliga undervisningsmetoder prövas i klassrummen.[12] Denna definition är alltför snäv. Historiedidaktiken är en vetenskap och samtidigt en meningsskapande förklaring till hur vi förhåller oss till historia i samhället i stort. Det finns ett behov av historia. För de som ser historia med tyngdpunkt på imperfekt handlar det också mycket om att förstå nuet. Här har undervisningsämnet historia stor betydelse. En sökning på ordet historia på Internet gav 202 000 000 träffar och bland de övre träffarna fann jag Wikipedia. Synsättet att historia är ”allt som hände förr” bekräftas där. Definitionen lyder att historieämnet är ”all mänsklig verksamhet i det förflutna som vi känner till i det närvarande”.[13] För dem som ser historia med tyngdpunkt på imperfekt handlar historia mycket om att förklara.

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

Historia är också något existentiellt som kan upplevas på ett medvetet plan, men ofta sker det även på ett omedvetet plan. I min vardag använder

---

10 Jeismann 1997; Rüsen 2001a.

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

12 Karlsson 2014, s. 32.

13 http://sv.wikipedia.org/wiki/Historia. (Hämtad: 2016-08-20).

jag historia. När jag tittar i fotoalbum från min uppväxt ser jag bilder från kalas och andra högtider. Bilderna i mitt fotoalbum är noga utvalda – räkna de lyckliga stunderna blott – och kring varje foto aktiveras en berättelse i mig. Dessa berättelser är subjektiva och yttrar sig på ett individuellt plan. Berättelserna förändras också genom åren.

För att skapa förståelse, mening och förklaringar av världen idag kan vi också åberopa kollektiva minnen. Under en landskamp i fotboll kan gemensamma inre minnesbilder påminna om svunna segrar.[14] Historia är således en systeminriktad vetenskap men även en oundviklig livsvärld där det existerar en existentiell vardagskunskap.[15]

Den franske filosofen Paul Ricœur anser att skapandet av historia sker i spänningen mellan minne och glömska. Individer kan ha minnesluckor, men det existerar även en kollektiv glömska.[16] Dessa bortträngda och omedvetna kollektiva minnen påminner en del om de rekonstruerade och subjektiva berättelser som vi berättar om vår barndom. Gränslinjen mellan fakta och fiktion blir suddig. Vi brukar historia på olika sätt och vetenskapen som undersöker hur vi gör detta är historiedidaktiken.

Två traditioner utmärker sig inom historiedidaktiken: den anglosaxiska och den tyska. I Förenta Staterna och i Storbritannien har det utvecklats en historiedidaktik i polemik mot ett faktarabblande historieämne. Den anglosaxiska klassrumsnära historiedidaktiken *New History*, som lanserades under 1980-talet, var en räddningsaktion för att påvisa nyttan av historia som skolämne.[17] Den andra traditionen har vuxit fram i dåvarande Västtyskland där en av de viktigaste didaktiska frågorna, ”Varför historia?”, diskuterats. Den tyska debatten ägde länge rum inom den egna språksfären och översattes inte i så stor utsträckning till engelska,

---

14 Bryld et al. 1999, s. 87.

15 Begreppet ”livsvärld” användes först av Edmund Hussler i en vetenskapskritisk betraktelse. Habermas 1987, s. 119 ff; Eriksen & Weigård 2000, s. 67. Livsvärlden är ett filosofiskt begrepp som ibland även används sociologin. Denna avhandling lutar åt Habermas tolkning det vill säga att livsvärlden skall förstås som ett perspektiv på världen. Habermas tolkning skiljer sig från fenomenolgerna och Heidegger. De skulle aldrig kunna säga att människor förhåller sig till livsvärlden; där är den allt det som de erfar. Heidegger skulle hävda att människan alltid är i en livsvärld men att den kan erfaras som mer eller mindre egentlig eller oegentlig. Heidegger 2013, bl a s.59ff, s. 76ff.

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

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

vilket bidrog till uppdelningen. Svaren söks utifrån två huvudlinjer: emancipation och identitet.[18] Den emancipatoriska hållningen siktar mot en frigörande undervisning, där det bland annat handlar om att förstå maktrelationer och upplevelser av sociala skillnader. Att arbeta med historia är att hantera historia i nuet. Det är med andra ord samtidens strukturer som styr vårt sätt att använda historia.[19] Genom att utvidga detta förhållningssätt till att gälla hela samhället, betonas också närliggande discipliner och forskning om skapande av historia.[20] Samarbete med till exempel sociologer ligger nära till hands och de politiska och sociala sammanhang som skapandet av historia äger rum i.[21] Den mer existentiella hållningen, med bland annat identitet i centrum, har i grunden samma inställning som den emancipatoriska. Det är skapandet av historisk kunskap som är centralt. Ingången är människans förhållande till historia och hur människan handskas med det förflutna, personligen eller i ett kollektiv.[22] Detta kollektiv kan till exempel vara en nation, idrottsförening eller kanske utifrån samhällsklass. I denna inriktning hämtas näring från existensfilosofin men även psykologin.[23]

Genom frågan om varför historiemedvetande uttrycks på olika sätt öppnas en dörr dels mot den emancipatoriska hållningen där sociologin kan besvara frågan, dels mot den existentiella hållningen där människans behov av historia är i fokus. Denna avhandling lutar mer åt den tyska och den existentiella hållningen men samtidigt finns det inslag av den emancipatoriska hållningen. Den tyska traditionens två inriktningar mot emancipation och identitet behöver inte, enligt professor Klas-Göran Karlsson, vara uteslutande utan kan vara komplementära.[24] En emancipatorisk hållning kan innebära att medvetandegöra strukturer men även att människan befinner sig i en livsvärld där frågor om människans behov av att gruppera oss i ”vi och dem”. Den tyske sociologen Jürgen Habermas ger båda perspektiven rätt.[25]

---

18 Karlsson 2009, s. 33.

19 Pandel 1987.

20 Karlegärd och Karlsson diskuterar begreppet historiedidaktik i inledningen i Karlegärd & Karlsson 1997. Se även Karlssons kapitel i samma bok.

21 Pandel 2001.

22 Jeismann 1979, s.42.

23 Se Karlsson 2014, s. 29. Ett exempel är Rüsens samarbete med socialpsykologen Straub.

24 Karlsson 2009, s. 34.

25 Eriksen & Weigård 2000, s. 113.

Teoribildningen kring begreppet historiemedvetande är den mest centrala inom den tyska historiedidaktiken.[26] Här existerar det också ett särskilt förhållande mellan pragmatiker och empiriker. Pragmatikerna arbetar bland annat för att utveckla historiemedvetandet genom exempelvis historieundervisningen i skolan. Empirikerna studerar olika uttrycksformer av historiemedvetande i alla delar av samhället. I denna avhandling görs en empirisk undersökning av provsvar som samlats in och analyserats.[27] Här söks efter uttryck för mer eller mindre utvecklade uttryck för historiemedvetande i elevernas och lärarstudenternas provsvar.

Tidigare forskning

Jörn Rüsens förståelse av begreppet historiemedvetande och dess olika uttrycksformer är central för både den tidigare licentiatavhandlingen och denna doktorsavhandling. Valet att utgå från Rüsens texter om historiemedvetande och kategoriseringar av historiemedvetande styrks av att dessa teorier och typologier är tämligen väl diskuterade. En av historiedidaktikens stora introduktörer i Sverige, Christer Karlegärd, skrev 1997 att få fältförsök hade satt Rüsens typologi på prov.[28] Idag har flera sådana försök genomförts. Så använder exempelvis Kenneth Nordgren i sin avhandling bland annat Rüsens typologi för berättelser när han läser tidskrifter utgivna av assyriska/syrianska diasporan i Sverige. Nordgren uttrycker att de fyra berättelseformerna är ett bra stöd för att diskutera både den historiografiska förändringen och berättelsens ontologiska dimension.[29] Han visar med exempel hur tidskrifter ger uttryck för olika historiemedvetande utifrån Rüsens kategorier.[30]

Niklas Ammert har undersökt historiemedvetande och hur det uttrycks i svenska läroböcker i historia från omkring sekelskiftet 1900 till

---

[26] Jeismann 1997. Artikel från 1997 är en uppföljning från den klassiska artikeln från 1979. Tack Robert Thorp för artikeln.

[27] Diskussionen kring uppdelningen mellan pragmatik och empiri i historiedidaktiken är byggd bland annat på Rohlfes tudelning 1986, s. 191–197. Se även Rüsen 2001a och Karlsson 2009, s. 32.

[28] Karlegärd & Karlsson 1997, s. 150. Läs om Karlegärd i Karlegärd 2013, s. 178–190.

[29] Nordgren 2006, s. 126.

[30] Nordgren 2006, s. 125–128.

våra dagar.[31] Rüsens typologi används för att identifiera olika berättelsekategorier. Hans slutsats är att den traditionella berättelsen dominerar. På 1960-talet är den kritiska rösten starkare i de svenska historieböckerna. Ammert påvisar en skillnad mellan de olika stadierna av utbildning. Tidvis uttrycks ett genetiskt historiemedvetande i högstadieböcker och gymnasieböcker samtidigt som detta är ovanligt i mellanstadieböckerna.[32] Ammert använder också Rüsens berättelsetypologi när han undersöker lärares och elevers berättelser kring synen på undervisning om Förintelsen och andra folkmord.[33] De flesta lärarna beskriver en undervisning som kan karakteriseras som traditionella berättelser. Hans slutsats är att såväl hos elever som lärare är den traditionella och den kritiska berättelsen tongivande.[34]

Fredrik Alvén har gjort en undersökning som metodologiskt liknar den i min avhandling när han konstruerat provfrågor för en aktivering av elevers historiemedvetande. Rüsens kategorier har bearbetats av Alvén där de filtrerats genom skolans värdegrund och betygsmålen. Alvén har därefter konstruerat en bedömningsmatris och använt kategorierna för att kategorisera ett av undersökningens provsvar.[35]

Även om Rüsen inte är huvudteoretiker i Ingmarie Danielsson Malmros avhandling bör hennes verk nämnas. Danielsson Malmros har granskat hur och varför skildringar om Sverige förändrats över tid i 52 gymnasieläromedel. I avhandlingens andra huvuddel samlade hon in 54 gymnasieelever där de utifrån frågor författar berättelser om Sveriges historia. En likhet med denna avhandling är att det är olika frågor som aktiverar dessa berättelser. De teman eleverna skriver om är neutralitetsberättelsen, välstånds -och välfärdsberättelsen, berättelsen om demokratins föregångsland, berättelsen om främlingen och berättelsen om jämställdheten.[36] Speciellt begreppen jämställdhet och demokrati är intressanta för denna avhandling. I de andra berättelserna existerar det också en bild av Sverige som kan tillämpas här.

---

31 Ammert 2008.

32 Ammert 2008, s. 216.

33 Ammert 2011, s. 75.

34 Ammert 2011, s. 79.

35 Alvén 2011, s. 176–195.

36 Malmros 2013, s. 70, 282, 388.

I den tysktalande världen är Rüsens typologi väl etablerad och flera historiker förhåller sig till den. Hans texter har alltmer översatts till engelska, vilket har ökat spridningen av hans typologi. Den mest kända undersökningen utanför Tyskland är den kanadensiska studien där Peter Seixas lät elever se filminslag och därefter konstruera berättelser. Urvalet av filmer bestod av 1950-tals och 1960-tals västernfilmer, men även 1990-talsfilmen ”Dansar med vargar”.[37] De elever som fick se flera spelfilmer om relationen mellan ”vita” och ”indianer” kunde, enligt Seixas, argumentera med ett multiperspektiv och därmed nå en högre kategori av historiemedvetande.

Den metod som används för avhandlingen är att först väcka och synliggöra ett historiemedvetande med hjälp av frågor, därefter att med Rüsens teori om historiemedvetande kategorisera svar hos de undersökta grupperna av studerande. Detta påminner om Alvéns metod. Till stor del utgår denna avhandling från Rüsens uppdelning med betoning på moraliska värderingar. Ammert, Nordgren, Clavier och Seixas utgår från andra typologier när de använder Rüsens kategorier. Nordgrens analys av tidskrifter och Ammerts läromedelsanalys undersöker båda ett material som redan existerar för att spåra ett uttryck för olika historiemedvetande och de bearbetar inte Rüsens typologi. I denna avhandling görs analysen med hjälp av en modifierad och bearbetad typologi för att kategorisera uttryck för historiemedvetande.

Avsikten med denna avhandling är att söka uppkomsten till och förklara samt förstå varför olika historiemedvetande skapas och på vilket sätt detta påverkar olika uttryck för historiemedvetande. Detta har inte gjorts i någon annan historiedidaktisk undersökning, som jag känner till, även om flera existentiellt inspirerade historiedidaktiska studier diskuterar människans behov av historia eller människans behov av att till exempel gruppera i ”vi” och ”de”, till exempel Nordgren och Danielsson Malmros.

[37] Seixas 2005. s. 150ff.

Avhandlingens disposition

Kapitel I. Inledning

Inledningen introducerar avhandlingens syfte, frågeställningar och begreppet historiemedvetande. I detta inledande avsnitt diskuteras också den historiedidaktiska kontext där begreppet historiemedvetande är centralt. Dessutom diskuteras relationen mellan licentiatavhandlingen och doktorsavhandlingen.

Kapitel II. Teoretisk översikt

Denna teoretiska del utgår från frågeorden Vad, Hur och Varför och ställer dessa i relation till begreppet historiemedvetande. Nyckelbegreppet historiemedvetande definieras. Därefter diskuteras hur historiemedvetande kan aktiveras och kommuniceras följt av en genomgång av hur begreppet kan kategoriseras med utgångspunkt i Jörn Rüsens uppdelning. En genomgång av den matris som användes i licentiatavhandlingen görs, olika aspekter av historiemedvetande förklaras. Slutligen redogörs för teorier som är viktiga för att förstå och tolka historiemedvetande som en social process.

Teoriavsnittet har i doktorsavhandlingen kortats ned betydligt. Matrisen och en mindre del av den diskussionen är kvar i denna doktorsavhandling.

Kapitel III. Metod

I metoddelen presenteras undersökningsgrupperna på gymnasienivå och på lärarutbildningen samt de två skolor som valts ut i undersökningen. Bortfallet redovisas. Materialinsamlingen och etikprövningen av undersökningen beskrivs liksom intervjuer med lärare som arbetar på de två utvalda skolorna. Provfrågorna som använts presenteras och analysmetoden med hjälp av en matris förklaras och visas. Provfrågans betydelse för uttrycken för historiemedvetande diskuteras och redovisas.

Kapitel IV. Utbildning och kön

Resultatredovisningen är på grund av sin bredd uppdelad i tre kapitel med separat tolkning. I detta första kapitel presenteras resultat kring uttryck för historiemedvetande utifrån utbildnings- och könsaspekter. Skillnader mellan

gymnasieelever och historielärarstudenter i historiemedvetande beskrivs. Resultaten tolkas och diskuteras.

Kapitel V. Social bakgrund

I det andra empirikapitlet presenteras social bakgrund och hur den kan relateras till uttryck för historiemedvetande. Bakgrundsvariablerna kopplas i första hand till gymnasieelever och i vissa aspekter även till lärarstudenter. Resultaten tolkas och diskuteras.

Kapitel VI. Två skolor - två världar

I det tredje kapitlet av resultatredovisningen visas skillnader i historiemedvetande som kan relateras till skoltillhörighet. Två skolor beskrivs och kvalitativa och kvantitativa aspekter på skillnader vävs samman. Tolkning och diskussion av dessa resultat avslutar den empiriska delen.

Kapitel VII. Slutdiskussion

I avhandlingens sista kapitel sammanfattas de viktigaste resultaten i undersökningarna och diskuteras. Här görs ett försök att integrera de skilda resultaten och konsekvenser för förståelse av historiemedvetande på ett inre och yttre plan jämte nya frågeställningar.

Kapitel II. Teoretiska ingångar

Detta teorikapitel är indelat i tre delar. Dessa delar har fått rubriker utifrån de klassiska historiedidaktiska frågeorden Vad? Hur? och Varför? I den första delen, Vad-delen, diskuteras begreppet historiemedvetande. Begreppet är omdiskuterat och det krävs därför en närmare precisering. Den andra delen, Hur-delen, av detta kapitel behandlar hur historiemedvetande kan aktiveras och identifieras. Avhandlingens studieobjekt är ett prov och därmed får provfrågan en betydande roll och hur man kan aktivera historiemedvetande utifrån en fråga. En diskussion kring en aktivering och operationalisering av historiemedvetande ger en fingervisning om hur provfrågor kan konstrueras. Vidare diskuteras progression av historiemedvetande och hur olika uttryck för ett historiemedvetande kan kategoriseras.[38] Typologierna vägs samman i en bearbetad matris. Den tredje och avslutande ”Varför-delen” diskuterar varför det kan existera skillnader i uttryck för historiemedvetande, till exempel ett socialt sammanhang eller strukturer.

Del 1. Vad är historiemedvetande?

I den historiedidaktiska debatten existerar olika tolkningar av begreppet historiemedvetande. Närbesläktade ord är till exempel historisk medvetenhet och historiemedvetenhet, som används på olika sätt utifrån olika definitioner.[39] Mycket förenklat går det att urskilja två huvudsakliga tolkningar där en tolkning är att historiemedvetande är en form av historisk

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

[39] Jämför med Aronsson 2005 som urskiljer tre betydelser av begreppet historiemedvetande, Aronsson 2005, s. 67–68.

medvetenhet.[40] Denna tolkning innebär att ”historisk medvetenhet” är liktydigt med att se historiska sammanhang; en insikt om att med hjälp av historiekunskaper och vissa färdigheter kunna se något större. Det finns en betoning på det funktionella i betydelsen att för att nå historiemedvetande krävs en förmåga att tyda och skärskåda fenomen från historien för att förklara nutiden. Med dessa historiska färdigheter och insikter i historia uppnår vi ett historiemedvetande.[41]

Utgångspunkten och tolkningen av begreppet historiemedvetande för denna avhandling kan sammanfattas som följer:

> *Historiemedvetande är en form av en mental process med relation till tid, moral och identitet där människan använder historia för att skapa mening i nuets tillvaro inför framtiden.*

Det är en tolkning där människors historiemedvetande alltid är närvarande, men det kan vara mer eller mindre utvecklat. Ett historiemedvetande går inte att välja bort enligt detta resonemang eftersom vi är människor.[42] Vi vänder oss till och vi integrerar historien i det egna identitetsskapandet.[43]

Definitionen att historiemedvetande är en mental process som kopplas till tid, värderingar och identitet där vi använder historia för att skapa mening i tillvaron inför framtiden, kan kortfattat uttryckas som meningsskapande tid. Den senare tolkningen av historiemedvetande definieras av den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen kort och gott som ”at leve i og med tid”.[44]

Rüsens definition är att ett historiemedvetande innefattar alla mentala operationer (emotionella och kognitiva, medvetna och omedvetna), genom erfarenheterna i tid. Det används som ett medel för orientering i vardagen.[45] Det handlar om en tolkning och projektion av det förflutna, för förståelse av nutiden och förväntningar inför framtiden för att skapa mening i

---

[40] Thorp anser att det finns, förutom tempusformerna, åtminstone sex olika tillämpningar av begreppet historiemedvetande. Thorp 2014, s. 212–217; Thorp 2016, s. 226.

[41] Shemilt 2009, 171–174.

[42] B. E. Jensen 2012, s. 25. Flera av dessa processer diskuteras av Straub 2005, s. 81 ff.. Karlsson diskuterar varför vi använder historiemedvetande och hans svar är att människan är en kulturell och en social varelse och vill då känna trygghet, bekräfta och rättfärdiggöra för att planera och bemästra livet. Karlsson 2010, s. 56

[43] Jeismann 1997, s. 43ff.

[44] B. E. Jensen 2004, s. 48.

[45] Rüsen 2001a.

tillvaron. Ett historiemedvetande finns hela tiden och verkar normalt på sparlåga, men det kan också aktivt mobiliseras. Ett exempel kan vara ett besök på en kyrkogård där minnen av äldre släktingar vävs samman med existentiella funderingar kring ens eget liv. Det ska inte förväxlas med att studera historieämnet, det kan tvärtom aktiveras blixtsnabbt av en förnimmelse eller en hågkomst.[46]

Rüsens förståelse av begreppet med dess olika uttrycksformer är central för denna avhandling. Hans texter har en emancipatorisk ambition, med en tydlig önskan om att stödja människans moralutveckling och tänkande. Denna ambition påminner om den tyske sociologen Jürgens Habermas texter om moralutveckling.[47] Flertalet av Rüsens texter har skapats i en tysk polemik kring historiemedvetande.

Minne och mening

Det finns en åtskillnad mellan minne och historiemedvetande. Ett minne är en omedelbar förbindelse mellan förr och nu och inte kopplat till sambandet med förväntan på framtiden.[48] Ett minne kan aktiveras på många sätt. Det kan räcka med en enkel sinnesförnimmelse, en mjöldoft, smaken av ett astrakanäpple eller ljudet från en fabriksvissla, för att bara ge några exempel. Ett historiemedvetande är en medlande tanke som skapar en relation till det upplevda i minnet och som även öppnar en självförståelse för framtiden.[49] När jag cyklar förbi Nordmills silos och känner doften av mjöl minns jag min morfar som mjölnare och jämför med det jobb jag själv är på väg till. Jag undrar vad morfar skulle tycka om mitt jobb och om mina barn kommer att tänka likadant om mig i framtiden. Minne, som saknar

---

46 Ricœur skiljer erinring och hågkomst åt. Den förstnämnda är när man aktivt letar och hågkomsten är något som aktiveras.

47 Se Habermas diskussion om Lawrence Kohlberg teori om moralutveckling. Habermas 1996, s. 221–246. Kohlberg 1981.

48 Rüsen 2007a, s. 174.

49 Rüsen 2007a, s. 17. Jämför med Rüsen 2013a, s. 223ff. Rüsen ger en förklaring till begreppet medlande i ett annat sammanhang. Enligt honom fungerar det historiska meningsskapandet medling på olika sätt. Det gör en syntes av upplevelsen av det förflutna och den förväntade framtiden, vilket styrs av normer, kutym och avsikter. Dessa kombineras på ett sådant sätt att i ett syntessammanhang kan det nuvarande förstås och den faktiska livssituationen klaras av på ett praktiskt plan inför framtiden. Det historiskt meningsskapande är bortom distinktionen mellan fakta och fiktion eller den egna tiden eller den historiska tiden. Det är en tidigare medlande syntes av de båda. Ett exempel på medlande är när subjektiva omständigheter blandas med objektiva fakta. Rüsen 2006, s. 50.

framtidsperspektiv, är mer en inre upplevelse och historiemedvetande är mer en mental tankeprocess där den som har minnet också blir medveten om att den själv har en plats i historien och nuet. Rüsen ser minnet som myllan för historiemedvetandes mentala operation.[50] Minnet är alltså historiemedvetandets tillbakablickande funktion och minnets reflexionsdjup är långt mindre utvecklat än historiemedvetandet.[51]

Att särskilja de två begreppen historiemedvetande och historisk mening är svårt eftersom de hänger samman. Historisk mening är ett övergripande begrepp.[52] Det är en helhet av det historiska tänkandet med en omfattande och komplex förståelse för hur vi hanterar och skapar det förflutna. Det beaktar nuet och fungerar även som en orienteringsfaktor för framtiden.[53] Historisk mening är mer existentiellt än historiemedvetande. Den gäller relationen till tiden och självet i skapandet av sin inre historiska identitet.[54] Rüsen anser att historisk mening verkar mellan myt och vetenskap och han förtydligar med känslan och tillståndet av sorg.[55] Vetenskapen saknar djupet som sorgen har, men vetenskapen är beroende av detta djup. Den mentalisering eller tankeprocess som sker är sörjandet och här förs sorgen in i historiemedvetande där historia tänks, utforskas och till sist kan framställas.[56] Sorgen bearbetas i historiemedvetandets mentala operationer när historia framställs i de anhörigas berättelser.[57] Historiemedvetande är således en mer aktivistisk mental tänkande form.[58] Den har en tydligare budbärarfunktion än det mer existentiella historisk mening. Med andra ord synliggör historiemedvetande den röda tråd vilken det historiska sinnet eller historisk mening utgör för människan. I sörjandet kan frågorna formuleras ”Hur kunde det bli så här?” Varför befinner vi oss i

---

50 Rüsen 2013a, s. 224.

51 Karlsson 2010, s. 66, 2014, s. 59.

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

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

54 Rüsen 2004a, s. 98. Se även Rüsen 2013a, s. 34 ff.

55 Rüsen 2004a, s. 265.

56 Rüsen 2004a, s. 265–266.

57 Rüsen 2001b, s. 85; Rüsen 2013a, s.41. På tyska Wahrnehmung, Deutung, Orientierung och Motivation. Rüsen 2013a, s. 35; Neuhaus 2009, s. 36.

58 Karlsson 2010, s. 55. Jämför med Rüsen 2004a, s. 104–105.

den här situationen?" "Minns du hur det var när…?"[59] I de svar i form av berättelser som uppkommer går det att spåra historiemedvetanden.[60]

Debatten om historiemedvetande

På 1980-talet fanns en livlig teoridiskussion i Norden kring begreppet historiemedvetande och många nordiska didaktiker inspirerades av diskussionen i Tyskland. Dåvarande Västtyskland stod efter andra världskriget inför svåra moraliska och historiska frågor och ställningstaganden. Den logiska och rationella historiesynen hade problem med att besvara dessa stora historiska frågor.[61] Ifrågasättandet ingick i uppgörelsen på 1960-talet mellan den etablerade historievetenskapen och den nyetablerade historiedidaktiken.[62] Begreppet *Geschichtsbewusstsein* växte fram som ett historiedidaktiskt nyckelbegrepp. Karl-Ernst Jeismann definierade begreppet:

> Ett historiemedvetande inbegriper mer än bara faktakunskap och ett intresse för historia; den är snarare summan av en tolkning av det förgångna, förståelse för samtiden och perspektiv på framtiden.[63]

Jeismanns tre tidsdimensioner, då, nu och sedan, är aktiverade hos oss för att tolka, utifrån ens identitet, nutida händelser och framtida ställningstaganden med hjälp av historia.[64] Även den tyske historikern Reinhart Koselleck anser att det finns förbindelser i tiden där förväntningar inför framtiden i nuet utgår från erfarenheter från det förflutna. Det är erfarenheter som kan vara baserade på vetenskapliga rön, men som är

---

[59] Karlsson ger exempel på existentiella frågor. Karlsson 2010, s. 57. Se även i Bryld et al., 1999, s. 194; Karlsson 2010, s. 55. Jämför med Rüsen 2004a, s. 104–105. Wiklund inledning i Rüsen, 2004a, s. 19. Neuhaus 2009, s. 34–35.

[60] Bryld et al. 1999, s. 194.

[61] Jeismann 1979, s.43; Karlegärd & Karlsson 1997, s. 149. Se även Eikeland 1996, s. 77.

[62] Karlegärd & Karlsson 1997, s. 19, 24.

[63] Jeismann 1979, s.42. "Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift G. den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartverständnis und Zukunftsperspektive" (egen översättning). Jeismann förkortar Geschichtsbewusstsein med G. Denna mening är citerad och använd i en mängd nordiska texter exempelvis; Nielsen 1996, s. 143, Skovgaard Nielsen 2006, s. 27.

[64] Jeismann 1979, s.42; Nielsen 1996, s. 143ff.

bearbetade.[65] Historien blir en meningsfull koppling mellan dåtid, nutid och framtid – inte bara ett perspektiv på vad som varit, ”wie es eigentlich gewesen”. Det centrala med begreppet historiemedvetande är inte kunskap om enskilda händelser i historien utan den ”sentida människan och det sentida samhället som på olika sätt står i förbindelse med dåtiden”.[66] Karlsson förklarar här att nuet förändras hela tiden och när nuet förändras, förändras också våra föreställningar om historien och framtiden. Dåtiden är liksom nutiden och framtiden aldrig fixerad.

I Danmark har begreppet ”historiebevidsthed” utsatts för hård kritik och undervisningsministeriet har valt att tona ned begreppet i de danska historiekursplanerna.[67] Kritikerna anser att det råder en motsättning mellan historiemedvetande och kunskaper i historia.[68] Det finns farhågor i att en kursplan med historiemedvetande i målformuleringen enbart leder till förståelse, relativisering och i värsta fall fördomar. Viktiga historiska färdigheter, exempelvis källkritik eller förklaringar till förändringar, prioriteras bort och skapar en historielös generation.[69] Kritikerna argumenterar i Danmark för att begreppet är oprecist, abstrakt och akademiskt och svårt att operationalisera till en konkret historieundervisning.[70] En av de ihärdigaste kritikerna, Anders Holm Thomsen, anser att det var en liten klick marxister som 1995 förde statsmakterna bakom ljuset och ödelade historieämnet genom användandet av begreppet historiemedvetande.[71] Kanske kritikerna ser hur man i lägre

---

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

66 Karlsson 2009, s. 45.

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

68 Nielsen 2008, s. 177–179.

69 I Danmark rasar det fortfarande en diskussion om kanonpunkterna. Efter regeringsskiftet oktober 2011 förändrades inställningen till kanon. Enligt ett folketingsbeslut den 23 februari 2012 blev de obligatoriska kanonpunkterna frivilliga och skulle i fortsättningen betraktas som inspiration. Andersson Hult 2012.
http://www.ft.dk/samling/20111/vedtagelse/V32/index.htm#dok (Hämtad 2014–08-05). Sommaren 2013 beslöts, efter en partiöverenskommelse att kanonpunkterna behålls som obligatoriska. I den nya kursplanen från 2015 finns de således kvar. Eliasson 2014, s. 250.

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

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

årskurser skulle tvingas uppehålla sig kring frågor i stil med ”Bröt andra världskriget egentligen ut 1939 eller, var det inte egentligen 1941?”, vilket enligt dem skulle tömma undervisningen på mening. Det finns också i Sverige en kritik som riktar sig mot tankarna kring historiemedvetande.[72] Kritikerna anser att de som företräder begreppet historiemedvetande förbiser det egna samhällets (västvärldens) påverkan på forskningen.[73]

En intressant iakttagelse är att begreppet för en del förknippas med den politiska vänstern, som i Danmark, medan det i Sverige förknippas med konservativa krafter. Kritiken från vänsterhåll i Sverige är förbryllande. Det skulle nog förvåna en del emancipatoriskt vänsterinriktade historiedidaktiker i Tyskland. För dem är historiemedvetande inte enbart historia i dåtid och i nuet utan även av större betydelse för framtiden, vilket då kan sammankopplas med politisk aktivism.[74] När begreppet historiemedvetande introducerades i Sverige är osäkert. Karlegärd var troligen den som först använde begreppet. Redan 1982 diskuterade han historiemedvetande i artikeln med namnet ”Historiedidaktik – något för Sverige?”.[75] När de nuvarande ämnesplanerna för den svenska skolan presenterades lyftes begreppet historiemedvetande fram. Detta var ett tydliggörande av begreppet historiemedvetande mot de tidigare kursplanerna för gymnasiet, där begreppet tidigare hade gömts i uppnåendemålen. Den svenska ämnesplanen för historia i gymnasiet framhåller att syftet är att utveckla elevernas historiemedvetande bland annat genom historiska kunskaper,

---

72 Thorp diskuterar två inritningar i Sverige hur forskningen närmar sig begreppet historiemedvetande. Den bekräftande skolan som beskriver vad ett historiemedvetande är för något och varför det är ett viktigt begrepp. Den andra skolan, den skeptiska, är tveksam till begreppet. Den första skolan dominerar, enligt Thorp, i svensk forskning. Robert Thorp 2016, s. 219.

73 Holgersson & Persson 2002/2 i *Historisk Tidskrift*. Jensen går i svaromål i *Historisk Tidskrift* 2002/4. Holgersson och Persson svarar i sin tur i *Historisk Tidskrift* 2002/4. Kamali som var ansvarig för regeringens maktutredning diskuterar inte begreppet historiemedvetande men ”andrafiering” vilket han kopplar samman med makt och kontroll. Det existerar enligt honom koloniala narcissistiska strukturer i väst där ”de andra” har underlägsna egenskaper. Kamali, 2006, s. 9. Måhända är detta en korrekt hypotes, men Rüsen diskuterar med exempel från Kina där ”den andre” är väst vilket får mig att tro att andrafiering är ett universellt orienteringsbehov. Rüsen 2007b, Se även Rüsen, 2005b. Jag kan dock delvis instämma i kritiken och noterar att denna avhandlingstext övervägande hänvisar till västeuropeiska teorier. Denna begränsning är naturligtvis viktig att lägga märke till och ha i åtanke.

74 Pandel 2001.

75 Karlegärd 1982, s. 31ff. I Karlegärd & Karlsson, Historiedidaktik 1997 används begreppet historiemedvetande även om en del författare skriver historiemedvetenhet. Zander diskuterar även Karlssons och lundaprofessorn Birgitta Odéns roll för introduktionen av begreppet historiemedvetande i Sverige. Zander 2015, s. 43.

källförståelse och kunskap om bruk av historia.[76] Förmågor är nyckelordet för ett utvecklat historiemedvetande.[77] Därmed följer också ett antagande om att det existerar ett mer eller mindre utvecklat historiemedvetande. När ämnesplanerna i historia presenterades följde en intensiv stoffdiskussion. Diskussionen kunde följas i bland annat *Svenska Dagbladet, Dagens Nyheter, Sydsvenska Dagbladet och Expressen.* Det är värt att notera att begreppet historiemedvetande inte nämndes i debatten olikt den danska ämnesdebatten.[78]

Del 2. Hur aktiveras historiemedvetande?

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

Exemplet ovan illustrerar hur en oförutsedd fråga kan leda till ett uppvaknande. Frågan är i sig själv central. Frågorna till historien är intressantare än svaren eftersom den historiska tankeoperationen börjar där.[79] Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer uttrycker det på följande

---

76 ”Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.” Ur den svenska ämnesplanen. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, sid. 66. I Eliassons kapitel ”Historieämnet i de nya läroplanerna” diskuteras de övervägande och intentionerna till kursplanerna i Sverige. Eliasson 2014, s. 249 ff. En dansk didaktiker, Skovgaard Nielsen, pekar på att historiemedvetande inte är något man kan lära sig. Det är hela tiden närvarande. Däremot kan man kvalificera det. Hans förslag för ett utvecklat historiemedvetande, påminner om den svenska ämnesplanen för gymnasieskolan. Skovgaard Nielsen 2006, s. 28–33. Se även Andersson Hult 2012, s. 26. Ammert 2013, s. 39, 137.

77 Ammert 2013, s. 39. Ammert diskuterar att detta är en nyhet att kognitiva processer har blivit fler i ämnesplanen. Ammert 2013, s. 39, 137.

78 Kristina Ledman 2015, s. 36. Se även www.historieprov.se/

79 Karlsson 2014 s. 45.

sätt: ”Allt vetande tar vägen genom frågan”.[80] Berättelsen framstår som ett svar på en fråga.[81] Om en berättelse alltid är ett svar på en fråga, då bör frågan vara avgörande för hur ett historiemedvetande kan aktiveras. Rüsen ser två möjligheter att genom ett frågande aktivera ett historiemedvetande. För det första kan det vara en rörelse som utgår från något empiriskt närvarande från det förflutna, såsom ett monument eller en gravsten på en kyrkogård. Denna sinnliga uppenbarelse leder till nyfikenhet, intresse, rädsla och oro, vilket stimulerar en fråga som söker sitt svar. För det andra kan det vara en omskakande händelse i nuet, vilket leder till sökande efter det förflutna.[82] En brytning sker i ens livsmönsters kontinuitet, exempelvis genom krig, en naturkatastrof, eller på ett mer personligt plan genom skilsmässa, dödsfall eller att man får vetskap om ett tidigare okänt syskon. Jämför med de sörjandes bearbetningar vid en persons bortgång. Vid kriser eller orostider, som kan vara på ett personligt eller kollektivt plan, måste vi orientera oss och vi gör det via våra erfarenheter.[83] Dessa händelser kan benämnas ”borderline events”.[84] Frågor som ”Var befinner jag mig?” formuleras och för att planera eller bemästra inför framtiden kan frågor som ”Vad händer nu?” skapas.[85] Historiekultur är det ”kommunikativa sammanhang” där historiemedvetande men även minnet verkar och där det förflutna tillskrivs mening.[86] Där går det att finna olika uttrycksformer av historiemedvetande i till exempel monument, filmer, foton, läroböcker, musik och liknande.[87] Dessa kan även aktivera frågor. Flera studier söker

---

80 Gadamer 2002 s. 174. ”Der Durchgang alles Wissens durch die Frage”. Gadamer 2010, s. 369.

81 Jeismann anser att historiemedvetandet vilar i det emotionella området när människan orienterar sig. Jeismann 1979, s.43–44.

82 Rüsen 2004a, s. 120–124.

83 Se Rüsens diskussion om olika kriser; normala, kritiska och katastrofiska. Rüsen 2013**a**, s. 50–51.

84 Karlsson 2014, s. 63.

85 Wiklund 2006, s. 70. I Bryld et al.(red.) 1999, s. 194 förs en liknande diskussion med fler exempel på identitetsfrågor och även mer emancipatoriska frågor presenteras som ”duger det gamla eller behövs det förändringar och förnyelse?” Se även Karlssons diskussion om varför människan använder sig av historiemedvetande. Karlsson 2010, s. 56.

86 Karlsson 2010, s. 76.

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

uttryck för ett historiemedvetande i dessa uttrycksformer. Det kommunikativa sammanhanget i denna avhandling är provsvar och dessa svar ska uppfattas som berättelser.[88]

I den didaktiska litteraturen finns det inte mycket skrivet om hur frågor konkret kan ställas för att aktivera elevers historiemedvetande i ett prov.[89] Den tyske didaktikern Hans-Jürgen Pandel liksom Karlsson lyfter fram tillvarons grundläggande dimensioner som viktiga ingångar - liv och död, vi och de, rätt och fel, ont och gott, rättvisa och orättvisa, makt och maktlöshet, ägande och brist på ägande.[90] Rüsen fyller på listan med uppgång och fall, födelse och död, tillväxt och förfall, ungdom och ålderdom, vän och fiende och förövare och offer.[91] Utifrån dessa dimensioner söker människan en förståelse och orientering, ställer frågor och söker svar. I dessa svar kan uttryck för historiemedvetande finnas. Svaren med uttryck för historiemedvetande kan kategoriseras och det finns även en mer eller mindre utvecklad berättelse, en progression i historiemedvetande.

Rüsen 2004a, s. 164–166. Jämför Sjöland 2011, s.16–19; Åström Elmersjö 2013, s. 33ff. Rüsen modifierar och lägger till två dimensioner; den moraliska dimensionen och den religiösa dimensionen. Rüsen 2013**a**, s. 238 ff.

88 Rüsen 2004a, s. 156; Rüsen 2004a, s. 102–105. Enligt Rüsen finns det tre villkor. Det andra är ett innehåll med erfarenheter från det förflutna. Det tredje innehåller en funktionell funktion med en orientering av mänsklig livspraxis med en föreställning om tidsförlopp. Rüsen lyfter fram de faktorer som driver den historiska berättelsen och han lanserar en idé som kan kopplas till berättelser. Detta är således ett sätt för Rüsen, inspirerat av Droysen, att skapa en metateori över historievetenskapen Rüsen 2004a, s. 104. Jämför med Rüsen 2013a, s. 68. Modellen beskriv i Andersson Hult, 2012, s. 30–35.

89 I ett prov går det att finna uttryck för historiemedvetande genom frågor och svar. Karlsson resonerar om historia som kvantitet, kvalitet och relevans, alternativt som fakta, tolkning och medvetande. Dessa dimensioner ska samspela i en process. Relevansen för människan i nuet är nödvändig för att ge historien mening. Fakta väljs och förblir då provisoriska men behövs för att tolka. Relevansen existerar i frågan, men även i svaret där också både fakta och tolkning finns. Karlsson 2009, s. 219–221. När en historisk fråga ställs, sker en projektion bakåt för att uppnå en nutidsförståelse, behövlig för en orientering inför framtiden.

90 Pandel 1987, 1991, s. 3–4, 2013 s. 137. Jämför med Karlsson 2006, s. 15.

91 Rüsen 2002b; Rüsen 2013a, s. 123–125. Förövare och offer är fritt översatt från Handeln und Leiden, Sterbenmüssen und Tötenkönnen. Rüsen 2013a, s. 123; Rüsen 2013b, s. 165; Rüsen 2014, s. 244–245. Ammert för en liknande diskussion i Ammert 2013, 19, 121.

Uttrycksformer och kategoriseringar

Den tyske filosofen Friedrich Nietzsche ger en ledtråd när han kategoriserar tre olika bruk av historia som ett uttryck för historisk mening.[92] Historia som meningsskapande eller ”historiskt sinne” som han formulerar det, för tankarna till det som definieras som historiemedvetande. I den poetiskt skrivna pamfletten används begreppet ”det historiska medvetandet”.[93] Nietzsches skrift är egentligen en kritik mot historievetenskapen.[94] Nietzsche diskuterar ämnet historia och kategoriserar tre typer av historiebruk; det monumentala, det antikvariska och det kritiska. Monumental historia använder historien som inspiration, tröst, ideal och försöker övertala för att bevara. De antikvariska historiebrukarna försöker legitimera sina ståndpunkter med hjälp av historiska argument. Det tredje, mer revolutionära bruket av historia, det kritiska, står i motsats till de andra bruken.[95]

Rüsen lanserar flera typologier som till viss del bygger på Nietzsches tre former av historiebruk. En likhet mellan Rüsen och Nietzsche är att båda avvisar tanken att studera historia bara för dess egen skull. De vill att historien skall tjäna livet och mänskligheten. Det finns också skillnader i deras idéer. Nietzsche ser inget samband mellan liv och professionella studier. Rüsen däremot har tilltro till vetenskapen och anser att det finns ett oupplösligt samband mellan de två.[96] En annan skillnad går att se i den radikaliserade postmoderna nietzscheanska historieskrivningen, där allt är relativt.[97] Att allt är relativt avvisas av Rüsen, men han anser ändå att det

---

92 Nietzsche 1998; Rüsen 2013a, s. 206–207. Nietzsches bok *Om historiens nytta och skada* är intressant ur ett historiedidaktiskt perspektiv. Karlsson sätter publiceringen av detta verk, 1874, som startpunkt för historiebrukets historiografi. Karlsson 1999, s. 29; Karlsson 2014, s. 71. Originaltitel: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben.

93 ”Historische Sinn” i den tyska versionen, ”Historical sense” i den engelska versionen

94 Rüsen 2013a, s. 206.

95 Se Andersson Hult, 2012 s. 37–39.

96 Rüsen disputerade 1966 vid universitet i Köln med ett verk om Droysen. Droysens idéer gav motstånd mot att betrakta historia som något objektivt, men han avfärdar inte historievetenskapen så som Nietzsche gjort. Nietzsche såg fler faror med historievetenskapen. Droysen däremot betraktade det vetenskapliga förhållningssättet till historien som en stor bedrift. Enligt honom har den historiska vetenskapen bidragit till att lösa problem väsentliga för mänskligt liv. Wittkau–Horgby 2005. Droysen ansåg att historikernas uppgift inte är att rekonstruera utan att förstå det förflutna. Förstå i den betydelsen att frågandet börjar i nuet. Droysen 1977, s. 22 ff. Maclean 1982. Droysen skriver själv att forskningen berikar och fördjupar det nuvarande genom att säkerställa i nuet genom det förflutna. Droysen 2009, § 88.

97 Henk De Jong 1994. Rüsen framhåller en väg, ”en dubbel tankeoperation”, som varken de postmoderna eller de objektiva historikerna kan hålla med om. Rüsen diskuterar metodologisk

finns substans i den postmoderna historieskrivningen som inte går att bortse från. Det gäller exempelvis historikernas nya insikter om vikten av framställningsformen, det narrativa, vilket är ett resultat av den postmoderna kritiken.[98] I framställningar eller historiska texter finns det skillnader beroende på i vilken form de yttras. I varje framställning finns möjlighet att kritisera och motivera i olika tanke- och argumentationsformer. Det är ur dessa framställningsskillnader som Rüsen presenterar sin typologi, med varierande kategorier av berättelser.[99] De fyra formerna som han benämner traditionell, exemplarisk, kritisk och genetisk går från det enkla till det sammansatta och komplexa. Här kan vi följa Nietzsche genom Rüsens kategorier.

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

Den andra formen, den exemplariska berättelsen, skulle kortfattat kunna beskrivas med orden ”lärdomar” eller ”bekräftelse”. Med empiriskt trovärdiga berättelser föreslås framtida handlingsalternativ. Dessa sedelärande framställningar ger råd genom historien inför olika val.

Den tredje kategorin, den kritiska, är ”motberättelser”. Denna form stryker normerna mothårs, enligt Rüsen. Avvikande erfarenheter åberopas för att ifrågasätta gängse berättelser och normsystem som motiverats historiskt. Allt är nytt och inget upprepar sig.

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

Rüsens fjärde kategori av berättelse är den genetiska. På detta högre plan ska de andra stegen samvariera, precis som Nietzsche vill att hans tre

---

rationalitet och estetisk framställning som två sidor av samma sakförhållande. Det historiska förnuftet kan inte begränsas av enbart av den metodologiska rationaliteten utan den hämtar kraft ur estetiska föreställningar, politiska övertygelser och moraliska förpliktelser. Rüsen vill genom hermeneutik som kognitiv operation med metodisk kvalitet betona historikerns moraliska ansvar. Rüsen 2004a, s. 9, 219.

98 Rüsen 2004a, s. 44–46, 62–63, 92.

99 Rüsen 2012, s. 169.

bruk skall vara i harmoni. Framtidsperspektivet är i centrum och berättelserna utvecklas och förändras med samhällsförändringarna, men utgår i grunden från samma ställningstagande. Förändring sker i historien men människan diskuterar samma typ av frågor.

Den moraliska dimensionen

I det följande presenteras en typologi av Rüsen som är kopplad till moraliska förhållningssätt. Typologin fokuserar på fyra kategorier av historiemedvetande istället för fyra kategorier av berättelser som många av de andra av Rüsens typologier fokuserar på.[100] Exempelvis Nordgrens och Ammerts studier fokuserar på en annan snarlik typologi där fyra former av berättelser är i centrum.[101]

Att värderingar får en framträdande roll är också denna avhandlings utgångspunkt vilket kan ses i den inledande definitionen av historiemedvetande.[102] Denna typologi är inte uppmärksammad i andra studier.

I presentationen av typologin kopplar Rüsen samman historiemedvetande med begreppet moraliskt medvetande, en term som Habermas också använder sig av.[103] I denna typologi i form av en matris existerar det sex dimensioner av historiemedvetande. Den utgår från erfarenhet av tid och förändring, historiemedvetandets orienterande

---

100 Rüsen 2005a, s. 29.

101 Rüsen 1987, s. 91. Olika berättelseformer i historia och deras relation till minne, kontinuitet, identitet och tidsuppfattning. Nordgren har översatt typologin till svenska. Jag har valt att skriva exemplarisk, där Nordgren skriver mönsterberättelse. Se Nordgren 2006, s. 128; Andersson Hult, 2012 s. 42.

102 ”Historiemedvetande i form av en mental process med relation till tid, moral och identitet där vi använder historia för att skapa mening i nuets tillvaro inför framtiden.” Matrisen bygger även på historiemedvetandes mentala operationer eller processer som människor använder för att skapa mening med hjälp av historia. Rüsen delar in denna mentala process i fyra delar: 1. perception, 2. tolkning, 3. orientering – vilket kan beskrivas i en yttre och inre orientering – och 4. motivation. På tyska Wahrnehmung, Deutung, Orientierung och Motivation. Rüsen 2004a, s. 104–105; Rüsen 2013**a**, s. 35. För en utförligare förklaring se Andersson Hult 2012, 21–22.

103 ”Moral Consciousness” på engelska. Rüsen 2005a, s. 21. ”Moralbewusstsein” på tyska. Rüsen 2013a, s. 261. Habermas använder också, förutom Moraliska medvetande, snarlika begrepp så som moraliska medvetandestadier och moralutveckling. Både Habermas och Rüsen inspireras av Kohlbergs och Meads moraliska medvetandeformer. Kohlbergs och Meads fokus är en individs moraliska utveckling. Habermas och Rüsen ser det ur ett samhällsperspektiv. Betraktande av moral blir på kollektiv nivå som något heligt. Ett kollektiv vi alla tillhör. Rüsen betraktar sin typologi inriktad mot historisk förståelse och historiemedvetande. För varje steg framåt i denna moraliska utveckling fördjupas den historiska förståelsen. Habermas 1996, s. 221–246; Rüsen 2005a, s. 21–38.

funktion och dess relation till moraliska frågor.[104] Typologin delas i denna text in i tre delar för att möjliggöra kommentarer till de tre dimensionerna. Den första delen kallas här ”erfarenhet av tid och förändring” och kan kopplas till perception.[105]

Figur 1. Erfarenhet av tid och förändring

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

Historiemedvetande betraktas här som en mänsklig aktivitet som samverkar med det förflutna för att skapa mening i tillvaron. De historiska erfarenheterna är formade av en skillnad mellan erfarenheter och förväntningar på framtiden. Tiden utgör en objektiv utmaning som påverkar upplevelserna av förändring hos människan och världen. Tiden påverkar också subjektivt förväntningar på mänskliga handlingar och den betydelse som tillmäts det sammanhang i vilket människan agerar.[106] Denna interna subjektiva aspekt ger jaget en tidsmässig förlängning utöver sin egen födelse och död. Via en historisk identitet blir en person en del av en större helhet

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

105 Pandel benämner detta som tidsmedvetande ”Temporalbewusstsein”. Pandel 2013, s. 137–140.

106 Rüsen 2001a.

än sitt eget liv, som är utmätt i tiden. Ett exempel på en sådan temporal odödlighet är den nationella identiteten.[107]

Den andra delen av typologin bygger vidare på identitet, det yttre och inre livet som historiemedvetande och kallas här ”orienterande funktion”. Ett historiemedvetande är inte bara kunskaper om och intresse för det förflutna, utan det är även kopplat till identitet på såväl ett individuellt som ett kollektivt plan.[108] Det blir en allmänmänsklig mental operation, med ett behov av att orientera sig i tid och att skapa en identitet utifrån historia. På ett kollektivt plan skulle det kunna yttra sig som föreställningar om nationen Sverige.[109] Vid en oro kring Sverige i samtiden och inför framtiden går det att söka förklaringar, förståelse eller förhoppningar i historien.

Figur 2. Den orienterande funktionen

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

Enligt Rüsen existerar det två aspekter av orientering av det yttre och inre livet och historiemedvetandets orienterande funktion. Den yttre sker utifrån en grupp, exempelvis nation, medan den inre är en orientering via historia

107 Rüsen 2005a, s. 25–26, 29.

108 Jeismann 1979, s.42.

109 Nationalmedvetande “ Nationalbewusstsein“. Jeismann 1979, s.43.

för självförståelse av en historisk identitet.[110] Den inre dimensionen av orientering drivs av människans motiv att bli medveten om sig själv som tid. Den inre orienterande rösten kan i kombination med den yttre säga ”Vi svenskar representerar en sann demokrati.”[111] I denna mening identifieras ”jag” med ”Sverige”. Detta innebär ett identitetsskapande via historien genom samhörighet, men även åtskillnad mot ”den andre”.[112] Den tredje delen av typologin presenteras som ”moraliska förhållningssätt” och kan kopplas till tolkning.

Figur 3. **Moraliska förhållningssätt**

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

Slutligen berörs förhållandet mellan historiemedvetande och olika moraliska förhållningssätt. De moraliska värderingarna är tänkta att vägleda handlingar i en viss situation. För att tolka en situation är historiemedvetande en

110 Rüsen 2005a, s. 34, 29; Rüsen 2013a, s. 41–42.

111 Pandel benämner detta som identitetsmedvetande ”Identitätbewusstsein” Pandel 2013, s. 137, 143–145.

112 Rüsen 2001b, s. 85.

medlande kraft och en nödvändig förutsättning för att bedöma och agera.[113] Enligt den tyske historikern Johann Gustav Droysen är den moraliska avvägningen eller bedömningen avgörande för hur historia används. Människans moral befinner sig i en ständig, rastlös rörelse framåt eller uppåt där historien skapas genom de berättelser som passerar det moraliska ögats bedömning. Så presenterar de moraliska värdena sig för oss genom historien. Dessa moraliska värden utgörs av en oändlig väv av händelser, köpslåenden, villkor, intressen, konflikter och passioner i ständig förändring.[114] För varje steg framåt i denna moraliska utveckling fördjupas den historiska förståelsen. Kunskap om historia *är* historia i sig självt.[115] Historiska ting får sitt värde genom de moraliska krafterna, liksom ting i naturen får sitt värde genom naturlagarna (mekaniska, fysiska, kemiska etc).[116] Historiemedvetande hjälper oss att förstå vår nuvarande verklighet. Historiemedvetandet sammanflätar ”är” och ”bör” till en meningsfull berättelse som beskriver tidigare erfarenheter för att göra nutiden begriplig. På så vis utgör ett mer utvecklat historiemedvetande ett viktigt bidrag till en moralisk medvetenhet.[117]

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

Diskussioner kring Rüsens typologier

Rüsens typologier har bland annat diskuterats av den brittiske historiedidaktikern Peter Lee.[118] Han anser att frågorna är viktiga och menar att Rüsens typologi fungerar bäst om frågorna rör utvecklingslinjer och olika former av orienteringar till det förflutna.[119] Lee är tveksam till om typologin

---

113 Rüsen 2005a, s. 25–26, 29.

114 Droysen § 45 i den engelska upplagan från 2009, § 49 i den tyska upplagan 1868. Se även Droysen 1977, s. 435.

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

116 Droysen 1868, 2009 § 15.

117 Rüsen 2005a, s. 25, 29. Jämför med Habermas diskussion om Lawrence Kohlberg teori om moralutveckling. Habermas 1996, s. 221–246; Lawrence Kohlberg 1981.

118 Lee 2002; Andersson Hult 2012, s.46 ff.

119 Lee 2002, s. 39.

behandlar rätt typ av frågor. Han argumenterar att Rüsens typologi enbart behandlar frågor om hur elever ser det förgångna och hur de använder historien som meningsskapande. Lee vill ställa frågor om en annan aspekt av historiemedvetande och han anser att andra typer av frågor kommer att leda oss till andra typologier.[120]

Lee anser också att om en elev skriver en text i den kritiska kategorin av berättelsetypologin har denna elev inte nödvändigtvis en insikt om att den exemplariska versionen bygger på bevis.[121] Han anser att det är en brist med denna typologi om den kritiska rösten kan avfärda och ogiltigförklara en berättelse utan en förmåga att själv rekonstruera en ny berättelse, en motberättelse.[122] Lee lanserar alternativ till Rüsens typologi, i form av olika progressionsmodeller, vilka jag diskuterade i min licentiatavhandling.[123]

Jag delar inte Lees kritiska uppfattning om Rüsens typologi. Lee verkar främst betona den funktionella historien, där eleven skaffar sig historiska färdigheter för att kunna förklara förändringar och så småningom uppnå förmågan till historiemedvetande. Föreliggande avhandling tar dock fasta på Lees påpekande att frågorna är centrala. De provfrågor som här konstruerats är till för att aktivera ett historiemedvetande. Det är frågan som är avgörande och förändring och kontinuitet är centralt i historiemedvetande.

Det existerar fler typologier kring historiemedvetande eller berättelser än de som har redovisats här.[124] I Tyskland är Rüsens typologier

---

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

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

122 Lee 2002, s. 34.

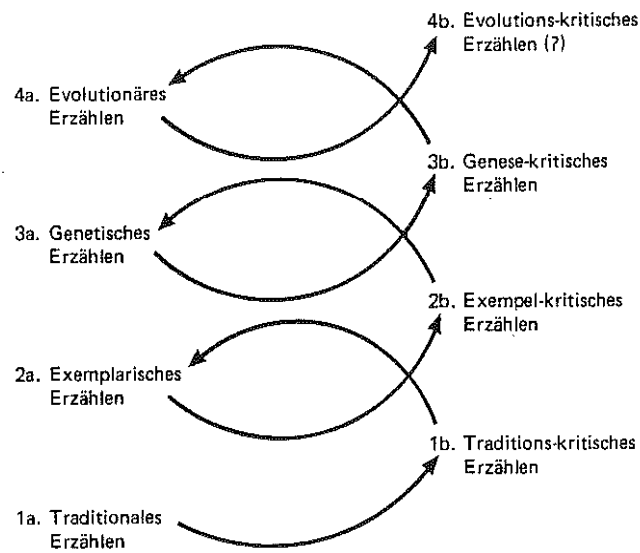
123 Andersson Hult 2012, s. 46–50. Tre anglosaxiska progressionsmodeller presenteras i licentiatavhandlingen. Modell ett är Lee 1996, s. 48. Ammert har översatt Lees typologi. Ammert 2008, s. 69. Modell två är Lee 2009, s. 249. Modell tre är Shemilt 2009.

124 Rüsen nämner exempelvis, förutom Nietzsches och sin egen, två andra typologier för att kategorisera berättelser. Den ena är Droysens och den andra är Hayden Whites. Rüsen 2013a, s. 204–207; Rüsen 2005a, s. 119. Rüsen skriver att Droysens typologi utgår från den gamla grekiska uppdelningen i logik, etik och fysik. Med denna uppdelning skiljer Droysen därefter den filosofiska metodens syfte att lära känna, den historiska metodens syfte att förstå och den fysikaliska metodens syfte att förklara. Den avgörande tolkningen för historikern är "verstehen".

väletablerade inom historiedidaktiken och flera didaktiker har konstruerat omarbetningar av dessa. En typologi är föreslagen av den tyske historiedidaktikern Bodo von Borries. Den är intressant för föreliggande avhandling eftersom von Borries anser att den skall ses som en vidareutveckling av Rüsens berättelsekategorier.

Figur 4. Bodo von Borries typologi över den historiska berättelsen.

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



Den kritiska nivån är ingen egen kategori som i Rüsens typologi, von Borries bygger istället på att förändringar sker i en tes–antites-tanke.[125] Kritik existerar på alla tre nivåer som förnekande av tidigare mening. Traditionell kategori går vidare mot traditionell-kritisk kategori, därefter till exemplarisk. I den traditionell-kritiska kategorin känns inte den traditionella naiviteten i ett historiemedvetande längre sann. En historia mot strömmen

Det är denna åtskillnad mellan förklara och förstå som Ricœur diskuterar och i viss mån argumenterar emot.

[125] Hämtad från von Borries, 1991, s. 128. Originalversionen är från von Borries, 1988, s. 61.

presenteras.[126] von Borries typologi går vidare från exemplarisk till exemplarisk-kritisk. I den exemplarisk-kritiska kategorin stämmer inte den rådande analysen och det finns en vilja att dekonstruera utan att föreslå något nytt. I Rüsens kategorisering är den genetiska konstruktionen av mening den högsta nivån men von Borries för in en ny nivå med genetisk-kritisk mening. På den genetisk-kritiska nivån finner vi ett ifrågasättande av till exempel begreppen framsteg och modernisering.[127]

von Borries utveckling av Rüsens typologi är intressant eftersom den väcker en tanke om att det existerar två berättelser i varje kategori, en positiv och en negativ.[128] I en text uttrycker Rüsen uppfattningar som ligger i linje med von Borries typologi. Rüsen anför att det från traditionell till exemplarisk och från exemplarisk till genetisk existerar en logisk progression, där den kritiska berättelsen är en nödvändig katalysator.[129] Måhända öppnar Rüsen här en väg för att det kan existera ett traditionellt-kritiskt eller ett exemplariskt-kritiskt historiemedvetande. Rüsen introducerade en ny typologi 2013.[130] Den stora skillnaden mot de tidigare

---

[126] Pandel uttrycker, när han diskuterar traditionell-kritisk nivå, att det är ”en berättelse mot strömmen”. Pandel 2002, s. 45.

[127] von Borries 1988, s. 60–61. I licentiatavhandling från 2012 klargör jag hur de olika berättelsenivåerna hos von Borries kan framställas med exemplet migration. Andersson Hult 2012, s. 52–54.

[128] Pandel diskuterar von Borries modell och ger honom rätt i hans utveckling av Rüsens typologi. I grunden anser Pandel att Rüsens första typologi är riktig, men att den måste utvecklas. Pandel 2002, s. 42,45. Pandel har själv lanserat en typologi för meningsskapande med tiden i centrum. Den första konstruktionen av mening benämner Pandel som traditionell. Den påminner om Rüsens traditionella kategori. Meningen är bunden av en konstant tradition och kan inte ändras. Det råder kontinuitet och händelseförloppet är linjärt. Det sker förändringar med nya erfarenheter, men de faktiska omständigheterna är i grunden desamma. En annan form av konstruktion av mening är den genetiska. På denna nivå sker en riktad förändring. Meningen presenteras som en utveckling från dåtiden till det nuvarande. Den tredje konstruktionen av mening är den teleologiska. Här står framtiden i centrum. En progressiv konstruktion av mening och utveckling presenteras som en process, där det nuvarande inte är så viktigt som framtiden. Den fjärde formen är den cykliska konstruktionen av mening. Mening är ett återupprepat arv med en historia som går i ett kretslopp. Den femte konstruktionen av mening är den organiska. Mening presenteras som en ständig process med uppgång och fall. Styrkan i Pandels modell är att tiden anses som betydelsefull när vi konstruerar berättelser för att skapa mening i tillvaron. Som synes är denna modell icke-hierarkisk och en svaghet är att den saknar en struktur för övergången mellan de olika formerna. Se även Körber, Schreiber & Schöner med flera 2007, s. 298–299. Pandels typologi presenteras närmre i licentiatavhandlingen. Andersson Hult 2012 s. 42–45; Pandel 2002, s. 42–45.

[129] ”…there is a logical progression from the traditional to the exemplary and from the exemplary to the genetical narrative. Critical narrative serves as necessary catalyst in this transformation.” Rüsen 2005a, s. 15.

[130] Boken i sig innehåller inte många förändringar mot hans tidigare verk utan kan ses som en sammanfattande diskussion och argumentation av historievetenskapen. Men några förändringar

av Rüsens typologier är att den kritiska kategorin inte är en egen kategori.[131] Den första kategorin av historiemedvetande är den traditionella. Den andra kategorin av historiemedvetande är den exemplariska. Den tredje kategorin av historiemedvetande är den genetiska, inte den fjärde kategorin som i de andra typologierna.

Valet av typologisering i undersökningen

Nedanstående typologi arbetades fram i licentiatavhandlingen.[132] Den följer Rüsens kategorisering och är liksom Rüsens typologier och von Borries typologi hierarkisk och den är baserad på de mentala processerna i historiemedvetande.[133] Benämningarna är utbytta eller konkretiserade och andra delar har en tolkning som avviker från Rüsen. Ett exempel på skillnaden mellan denna matris och Rüsens typologi är tolkningen av det yttre och inre livet. Ett annat exempel är att von Borries två berättelseformer förs in i den traditionella, exemplariska och genetiska kategorin.[134] Ett tredje exempel är tydliggörandet av historiens funktion och människans relation till historia och identitet.[135]

Att matrisen urskiljer olika nivåer betyder inte att dessa nivåer alltid naturligt följer på varandra i en individs utveckling. Man kan tänka sig att samma individ kan röra sig mellan olika mentala operationer beroende på

---

finns och en av dessa är typologins uppbyggnad. Först presenteras en typologi i matrisform där den kritiska kategorin presenteras som en egen fjärde kategori utanför de andra tre. Rüsen 2013a, s. 215–216. Sedan presenteras ett spiralformat schema. Rüsen 2013a, s. 260.

131 Rüsen 2013a, s. 261, 215.

132 En större diskussion, kring vilken av alla typologier som är relevant för studien och matrisuppbyggnaden, diskuteras under rubriken ”Bäst i test för ett test” i Andersson Hult 2012, s. 55–58.

133 Efter licentiatavhandlingen empiribearbetning modifierades del tre av matrisen. Se Andersson Hult 2012.

134 Rüsen har själv öppnat upp för att det existerar traditionell-kritisk kategori med sin bok från 2013. Rüsen 2013a.

135 Matrisen prövades och omarbetades efter en pilotstudie som genomfördes i tre klasser på två skolor 2009. Det framkom behov av konkretisering men även ett tydliggörande av hur eleverna använder sig av historia. Dessa provsvar kategoriserades enligt matrisen och efter genomläsningarna förändrades matrisuppbyggnaden där den tredje delen av matrisen, funktionen av historia och relationen till identitet, gjordes mer distinkt. Två aspekter konkretiseras här: hur eleverna förhåller sig till och använder historia och deras konstruktion av mening i förhållande till tid. Matrisen tillkom i syfte att tydliggöra Rüsens kategorier vid en analys av provsvar. Dess syfte är att ge vägledning för att söka efter dominansen i texterna, eftersom en text som kan bedömas som genetisk också kan ha tydliga traditionella eller exemplariska inslag. Andersson Hult 2012, s. 158 ff.

kontext och erfarenhet. Detta kan förtydligas genom att beskriva känslan, där rädsla å ena sidan tenderar att öka regressiva inslag och nyfikenhet å andra sidan kan öka flexibilitet, mentalisering och därmed tillgång till fler perspektiv.[136]

Historiemedvetande är en mental process som kopplas till tid, normer och identitet där vi använder historia för att skapa mening i tillvaron inför framtiden.[137] I en typologi bör dessa tre delar, tid, normer och relation till historia för identitetsskapande, vara betydelsefulla.[138] Den första delen av matrisen som benämns ”relation till tid” behandlar förändring, kontinuitet och tidsriktningen i förhållande till moral.

[136] Matrisen prövades och omarbetades efter en pilotstudie som genomfördes i tre klasser på två skolor 2009. Det framkom behov av konkretisering men även ett tydliggörande av hur eleverna använder sig av historia. Dessa provsvar kategoriserades enligt matrisen och efter genomläsningarna förändrades matrisuppbyggnaden där den tredje delen av matrisen, funktionen av historia och relationen till identitet, gjordes mer distinkt. Två aspekter konkretiseras här: hur eleverna förhåller sig till och använder historia och deras konstruktion av mening i förhållande till tid. Matrisen tillkom i syfte att tydliggöra Rüsens kategorier vid en analys av provsvar. Dess syfte är att ge vägledning för att söka efter dominansen i texterna, eftersom en text som kan bedömas som genetisk också kan ha tydliga traditionella eller exemplariska inslag. Andersson Hult 2012, s. 158 ff.

[137] Rüsen delar in denna mentala process i fyra delar: 1. perception, 2. tolkning, 3. orientering – vilket kan beskrivas i en yttre och inre orientering – och 4. Motivation. På tyska Wahrnehmung, Deutung, Orientierung och Motivation. Rüsen 2013a, s. 35. Läs mer om de mentala processerna i Andersson Hult 2012, s. 21–22.

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

Figur 5. Matris del I Relation till tid

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

Tidsperspektivet i uttrycken för traditionellt historiemedvetande är mytiskt. Den mytiska tiden är förankrad i gudomlig tid av ursprung och framtid, strikt åtskild från människans tid i den praktiska vardagen.[139] Det blir ett upprepat cykliskt arv som går i ett kretslopp.[140] Rüsen beskriver den

[139] Rüsen 2002b; Rüsen 2007a, s. 176 och i 2001b, s. 84–85.

[140] Pandel 2002, s. 44.

traditionella kategorin som den ursprungliga kategorin.[141] I uttrycken för exemplariskt historiemedvetande ges tiden en linjär karaktär, där det går att hämta lärdomar från historien. En skillnad i denna från Rüsens typologier är att det här inom den exemplariska kategorin redovisas två tidsriktningar, en positiv och en negativ. Den positiva berättelsen är den om framgångssagan. Den negativa är berättelsen om förfallet. I den kritiska berättelsen finns det ingen riktning hos tiden. Förändring betonas. I den genetiska berättelsen existerar det två framtidsversioner. Guldåldern representerar en mörkare framtidsbild där vi går från välstånd till en osäker framtid. ”Från mörkret stiga vi mot ljuset” är den positiva framtidsberättelsen. Dessa två tidsriktningar i den exemplariska och genetiska kategorin är inspirerade av von Borries typologi, där han framhåller två berättelser i varje kategori, vilket Rüsen också bekräftar med sin senaste typologi.[142]

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

I den andra delen av matrisen förklaras relation till moral och orientering till det yttre och inre livet.[143]

---

141 Rüsen 2013a, s. 210.

142 Rüsen 2013a, s. 215, 261.

143 ”Relation till moral” är en sammanfattning av Rüsens tredje del av typologin, (figur 3) och ”Orientering yttre och inre liv” är en sammanfattning av Rüsens andra del av typologin (figur 2).

Figur 6. Matris del II Relation till moral

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

Historiemedvetande skänker ett viktigt bidrag till en moralisk medvetenhet men även åt en rimlighetsdiskussion om värderingarnas relevans.[144] På så vis utgör ett mer utvecklat historiemedvetande en mer utvecklad moralisk medvetenhet.[145]

I en tid av förändring kan moralen ge trygghet genom samförstånd och kontinuitet.[146] Relationen till moral går här från samförstånd och bekräftelse till en mer utvecklad form, med en självinsikt där även moral kan

144 Rüsen 2005a, s. 25, 29.

145 Rüsen 2005a, s. 25, 29. Jämför med Habermas och Rüsens diskussion om Lawrence Kohlberg teori om moralutveckling. Rüsen 2005a, s. 21–38; Habermas 1996, s. 221–246; Lawrence Kohlberg 1981.

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

förändras. En sådan självinsikt skulle exempelvis kunna uttryckas i tanken ”om hundra år kanske man tycker det är barbariskt att äta kött”.

Enligt Rüsen existerar det två aspekter av orientering, en yttre och en inre.[147] Den yttre sker utifrån en grupp, exempelvis en nation.[148] Den inre är en orientering via historia för självförståelse – en historisk identitet.[149] I denna inre dimension av orientering ligger fokus på att bli medveten det egna självet som tid. Rüsen använder det freudianska begreppet ”Nachträglichkeit” för att förklara detta inre meningsskapande fenomen.[150] Det är en inre omedveten cyklisk tidsupplevelse som står i kontrast till en yttre linjär förändringsvärld. Men även motsatsen finns. Döden utgör ett hot i form av att den begränsar tiden. Här ger den yttre kollektiva identiteten och de gemensamma minnena svar, mening och tröst inför denna utmaning.[151] Vi ger inte bara de döda vår historiska känsla. Det innebär också att de dödas tidigare erfarenheter med därtill hörande rädslor, besvikelser och förhoppningar lever kvar i och med att de döda lever för oss. På det sättet lever de döda vidare genom oss.[152]. Historien blir en rekonstruktion, av och för de levande, av de dödas liv.[153]

Ett mer bekant exempel på gemensam temporal odödlighet är den nationella identiteten.[154] Denna identitet länkar till något i det förflutna och kan tala om sig själv via det förflutna (i allmänhet i form av vi). Det ger dimensioner i historiska erfarenheter, en förlängning av det egna jaget eller ”vi-et”. Vårt korta liv förlängs med historien.[155] Individer eller grupper behöver historia för sin egen del. Handlingar kan motiveras med en föreställning om en tillhörighet som spränger gränsen för ens egen korta jordetid.[156] Det uppstår en dialektik mellan förändring och kontinuitet. Det finns en inre cyklisk tidsupplevelse, samtidigt som den inre tiden förändras inför vår egen dödlighet. Den yttre världen förändras samtidigt som vi kan

147 Rüsen 2013a, s. 41–42.

148 Rüsen 2005a, s. 34.

149 Rüsen 2005a, s. 34, 29.

150 Rüsen 2002a.

151 Rüsen 1987.

152 Rüsen 2002a.

153 Jeismann 1979, s.42.

154 Rüsen 2005a, s. 25. Se Jeismanns diskussion om nationalmedvetande “Nationalbewusstsein“. Jeismann 1979, s.43.

155 Rüsen 2001a.

156 Rüsen 2004a, s. 137.

söka tröst i den yttre kontinuiteten i till exempel en nationell identitet. Det finns även en dialektik mellan den yttre och inre orienteringen, vilket benämns som historisk identitet, där till exempel nationaliteten kan vara betydelsefull. Denna nationella identitet bygger samtidigt på en dialektik mot ”den andre”.[157]

Ricœur för en liknande diskussion kring identitet och hans slutsats är att det existerar en trefaldig dialektik kring jaget.[158] Den första handlar om en dialektik mellan förklaring och förståelse.[159] Den andra dialektiken rör identitet i sig själv. Ricœur uppfattar identitet som jaget i dess sammansättning mellan latinets *idem* (densamme, sameness) och latinets *ipse* (själv).[160] Jaget, ipse, är unikt för mig och gör mig olik andra. Detta ger en individuell självbild, en inre orientering. I den yttre orienteringen, idem, är det en externt tillskriven identitet, alltså en stereotyp. Den tredje dialektiken utgör människans identitet eller jaget och ”de andra”.[161] Relationen, men även kontrasten mellan idem och ipse gör att det faktiskt blir svårt att definiera jaget och vad som är inre och yttre orientering. De är inte motsatser utan hänger samman, därför behandlas dessa här tillsammans vilket är en skillnad från Rüsens andra typologi.

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

---

157 Rüsen 2001b, s. 85. Rüsen 2013a, s.41. Se Karlssons diskussion om rummet i Karlsson 2014 s. 54–57. Jämför med Rüsens diskussion om ”Raumzeit”. Rüsen 2013a, s.99–100.

158 Ricœur 1992, s. 297.

159 Ricœur 1993, s. 94–98.

160 Ricœur 1992, s. 118–123.

161 Ricœur 1992, s. 317–318.

Figur 7. Matris del III Relation till historia och identitet [162]

	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk
Inställning till historia och dess funktion.	**Är historia** Positiv till historia för att hämta kraft och tröst. Existerar även en ”traditionell- kritisk berättelse” – en berättelse mot strömmen.	**Använder historia** Ser med vördnad på historieämnet som ger lärdomar. Söker säker kunskap med distans till historia. Två berättelser – se tidsriktningen.	**Ifrågasättande** Historia en börda om det bekräftar värderingar Söker nya berättelser som motsätter sig exemplariska och traditionella värderingar. Argumenterar enligt tre huvudlinjer. 1. Förnekar historia som argument. 2. Traditionella argument. 3. Nya lärdomar för att dekonstruera.	**Pragmatisk** Vi är historia men vi skapar även historia. Frågor återkommer i förändrad form. Balans mellan de tre andra typologierna.
Relation och ingång till historia och till kollektiv identitet	**Vår historia** Vi och de Förståelse	**Fokus på det förflutna** Vi i går – de igår Förklaring	**Fokus på det nuvarande** Relativism Mångfald och ingenting bestående Varför historia? Vems historia? Förnekar	**Fokus på det nuvarande och framtiden.** Medla och syntetisera mellan förståelse och förklaring. Jag – den andre Vi idag – de idag Vi igår – de igår Vi i framtiden – de i framtiden. Mina frågor om dem – den andres frågor om oss.

[162] Se hur matrisen förändras i Andersson Hult 2012. Matrisens tredje del förändras efter kategorisering av 931 elevers provsvar.

Historia får en funktion eller motivation vilket kopplas till identiteten. Motivationen som är framtidsinriktad kan leda till en positiv förändringsbenägenhet och emancipation. En annan aktivism kan vara en villighet att offra sig, eller att döda, med hänsyn till historiska föreställningar om nationell storhet.[163] Aktivisterna och de förändringsbenägna utmanar med hjälp av historia dem som vill bevara eller legitimera med historien. Denna matrisdel har visat sig mycket användbar för att kunna kategorisera elevernas provsvar.[164] Historiens funktion är i den traditionella kategorin ett sökande efter tröst eller stöd. Rüsen citerar Droysen för att visa hur vi väljer i historien idag för att rättfärdiga oss inför framtiden: ”Vi köpslår med det förflutna inför framtiden.” [165]

Historia kan ge trygghet, som i den traditionella kategorin. Historia som lärdomar förknippas med den exemplariska kategorin och i den kritiska kategorin kritiseras eller relativiseras dessa lärdomar. I det genetiska perspektivet används lärdomar för att skapa ett orienteringsomdöme och det finns också medvetenhet om att vi skapar och är skapta av historia. Detta är ett annat perspektiv än den objektivistiska exemplariska fokuseringen på sanningen, där olika handlingar från historien tas fram för att visa framgångsrika eller ödesdigra strategier, som kan användas för att dra slutsatser.[166] Här handlar det om att se att människan alltid drar slutsatser från det förflutna och använder historien.

Rüsens typologier är inte helt tydliga vad gäller bruket och relationen till historien där detta diskuteras på ett mer indirekt sätt. Nietzsches text om de tre olika bruken av historia är här mer användbar om hur vi använder och relaterar till historia på olika sätt för att skapa mening.[167]

---

163 Rüsen 2007a, s. 175–176; Rüsen 2013a, s. 42.

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

165 Rüsen 2001b, s. 85. Fritt översatt; “Hier machen wir aus Geschäften der Vergangenheit Geschichte(n) für die Gegenwart “. Se även Rüsen 2012, s. 148.

166 Wiklund 2010.

167 Andersson Hult, 2012, s. 37–39. Det finns även en svensk typologi, Karlssons typologi, vilken illustrerar olika sätt att bruka historia, med olika behov och intressen. Det finns vetenskapliga, existentiella, ideologiska, politiska och kommersiella bruk av historia, men även ett icke-bruk av historia. Typologin är tänkt, enligt Karlsson, att användas för att appliceras på olika samhällen och olika tider. Syftet är att få ett redskap för kunskap om likheter och skillnader men det är även tänkt som en självreflektion. Reflektion över historiens roll i samhället men även sitt eget bruk. Jämför Karlssons typologi om bruk, 1999, s. 57. I Karlsson 2009, s. 59 för Karlsson in

Matrisen går från en nivå där vi tillskriver ”oss” positiva värden och definierar ”dem” med avvikelser. På en högre nivå finns insikten att den andre har samma frågor och tillskriver sig själv positiva värden – ett erkännande av skillnader, men även likheter. Att kliva ut och se på helheten ur en akademisk gudalik position är, enligt Rüsen, en omöjlighet.[168] När jag försätter mig i ”den andres” position för jag med mig min horisont och mina fördomar.[169]

Del 3. Varför uttrycks historiemedvetande på olika sätt?

Om en berättelse är oavslutad, eller om den spontana förståelsen hos lyssnaren misslyckas, då frågar barnet ”och sedan då?” och den vuxne ”varför…?” Båda frågor bygger på en förväntan om en fortsättning på berättelsen, och hopp om en förklaring för att skapa en högre grad av förståelse av det som just berättats.[170] I denna del av teorikapitlet förs en teoretisk diskussion om *varför* historiemedvetande kan uttryckas olika, beroende på sammanhanget. Förhoppningen är att läsaren liksom barnet och den vuxne som nyss nämnts söker ett sammanhang för det nyss berättade i denna avhandling om *Vad* historiemedvetande är och *Hur* historiemedvetande uttrycks. Här presenteras grundläggande sociologiska och historiedidaktiska teorier som kan användas när avhandlingens fråga *Varför* ska besvaras.

Berättelserna i livsvärlden

Nietzsche anför att olika uttryck av historia är beroende av jordmån och klimat.[171] Vad som menas med jordmån skulle kunna vara strukturellt

---

det kommersiella bruket i sin typologi. Se även Karlsson 2014, s. 72. Karlsson modifierar typologin och tar bort det kommersiella bruket.

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

169 Ricœur diskuterar Gadamer 1988, s. 94–98.

170 Ricœur 1993 s. 95. Jämför Droysens diskussion där han jämför en heuristisk fråga med ett barns mer omättliga nyfikenhetfrågor. Droysen 1977, s. 106.

171 Nietzsche 1997, s. 49.

betingat och klimatet skulle kunna tolkas som de sociala processer som pågår.

Livsvärlden är enligt Habermas en kulturellt traderad ram som binder samman individ och samhälle. De är ett gemensamt tankegods som ger individen och kollektivet en gemensam identitet. Detta är vår vardagliga kulturella ram där det skapas en förståelse om hur saker och ting är. Ett exempel på denna ram är gemensamma värderingar, till exempel om äktenskap ska villkoras med parternas samtycke.[172] Denna ram uttrycks genom berättelser, exempelvis om svensken som söker samförstånd före konflikt.[173] Livsvärlden uppfattas som bestående i den kulturella, sociala och historiska dimensionen och när nya situationer uppkommer kan man vända sig till den egna gruppens kultur och tidigare generationers erfarenhet.[174] När en person fäller ett yttrande med så kallade sanningar med normativ riktighet ifrågasätts detta inte av den som delar samma livsvärld.[175]

Om någon utmanar denna sanning inleds en förhandling som utgår från gemensamma förutsättningar där diskussionen koncentrerar sig på den omtvistade punkten.[176] Detta innebär att vi alltid befinner oss i en livsvärld och att det är en omöjlighet att ställa sig utanför livsvärlden.[177] Livsvärldens symboliska strukturer (historiekultur) producerar och reproducerar en stabil gruppsolidaritet med en kulturell tradition för grupper där den historiska dimensionen är central.[178] Denna samhörighet är möjlig genom en rekonstruktion av historieföreställningar.[179] Tidvis utgår vi från att ”vi” alla minns samma saker i en gemenskap och den kommersiella sektorn anspelar

---

172 Eriksen & Weigård 2000, s. 67–68. Livsvärlden är ett filosofiskt begrepp som ibland även används inom sociologin. Livsvärlden är ett filosofiskt begrepp som ibland även används sociologin. Denna avhandling lutar åt Habermas tolkning det vill säga att livsvärlden skall förstås som ett perspektiv på världen. Habermas tolkning skiljer sig från fenomenolgerna och Heidegger. De skulle aldrig kunna säga att människor förhåller sig till livsvärlden; där är den allt det som de erfar. Heidegger skulle hävda att människan alltid är i en livsvärld men att den kan erfaras som mer eller mindre egen-tlig eller oegen-tlig. Heidegger 2013, bl a s.59ff, s. 76ff. Se not 15.

173 Hylland Eriksen 1996, s. 36. Hylland Eriksen använder begreppet myt istället för berättelse.

174 Habermas 1996, s. 130–131.

175 Habermas kallar detta för normefterlevnad, Habermas 1996, s.119.

176 Eriksen & Weigård 2000, s.68. Se även Gadamer diskussion om samtal där frågor och svar för en diskussion framåt och att i gott samtal talar man inte förbi varandra. Gadamer 2002, s. 178. Eller Gadamer 2010, s. 373.

177 Jämför med Gadamer 2002, s. 178; Gadamer 2010, s. 373.

178 Habermas 1996, s.131. Jämför med Hylland Eriksen 1996, s. 66. Vidare knyter Habermas livsvärlden till komponenter så som kultur, samhälle och personlighet., ”Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeitsstrukturen. Habermas 1992, s. 98.

179 Se Jeismann 1979, s. 42.

ofta på detta minne. Exempel på detta är julklappspapperets motiv med dess snötäckta landskap och en gråklädd tomte med lykta som pulsar fram mot en röd stuga med vita knutar. Den franske sociologen Maurice Halbwachs anser att minnet alltid är av kollektiv natur och enligt honom förekommer det en skillnad mellan kollektivt minne och historiskt minne.[180] I det kollektiva minnet finns det inga referenslistor eller noter.[181] Enligt Halbwachs går det en tydlig skiljelinje mellan en skriftlig historia och en levande historia. Den levande historien flödar av tankar och finns vid liv så länge gruppen traderar och upprepar minnet. Det skriftliga minnet kan finnas i till exempel läroböcker med berättelser som är utvalda för att hålla minnet vid liv.[182] Denna uppdelning påminner till en del om en uppdelning mellan livsvärldsperspektivet och systemperspektivet där levande historia har ett livsvärldsperspektiv. En liknande uppdelning gör Ricœur mellan hågkomst och erinran. En hågkomst ger snabb vägledning i nuet efter en plötslig affekt.[183] Den kan till exempel aktiveras av en lukt eller ett fotografi. Vi minns barndomens soliga somrar och återupplivar känslor efter ett glas saft. I en erinran söker vi aktivt efter minnet.[184] Detta kan till exempel ske genom att ens farmor får frågan om barndomens soliga somrar, eller att man går till ett tidningsarkiv för att granska om det verkligen var soliga dagar.[185]

---

180 Halbwachs uppdelning har kritiserats. En kritik är att uppdelningen företräder en föråldrad syn med ämnet historia som objektiv. Zander 1997, s. 88. Jensen delar inte Halbwachs uppfattning om minnet alltid är av kollektiv natur. B. E. Jensen 2006, s. 213–214. Inte heller Ricœur är övertygad om att minnet är enbart kollektivt och han nyanserar Halbwachs uppdelning. Ricœur för en diskussion om spelet mellan det individuella och det kollektiva och att det också finns ett mellanliggande referensplan mellan dessa. Detta är en ny kategori, de närstående, till exempel familj. Död och födsel är av yttersta betydelse för de närstående men för det kollektiva skriftliga minnet enbart en folkbokföringsaspekt. Ricœur 2005, s. 169–178.

181 Karlsson 2010, s. 71. Karlsson har en idealtypisk uppdelning mellan något han benämner genetisk och genealogisk historia. Dessa Karlssonska begrepp är tämligen kända i den svenska historiedidaktiska debatten. I den mer hermeneutiska, livsvärldsanknutna, genealogiska historien, är nuet utgångspunkt för historisk förståelse. Fokus ligger inte på hur världen är utan hur den uppfattas eller tolkas. I en genealogisk historia är nuläget aldrig fixerat. Det är det föränderliga nuet som skapar frågor där människor söker svar för sin egen självförståelse. I denna orientering är vi inte bara historia utan vi skapar och brukar även historia. Begreppet livsvärld (Lebenswelt), benämns av Karlsson i hans diskussion om genealogisk historia. Karlsson 2010, s. 40–48; Karlsson 2014, s. 49 ff.

182 Halbwachs 1992, s. 51.

183 Ricœur 2005, s. 52, 64.

184 Ricœur 2005, s. 65–66.

185 Rüsen diskuterar skillnaden mellan begreppen hågkomst och historisk erinran där han anser att hågkomsten tolkar den nuvarande livssituationen. Med ett framtidsperspektiv övergår hågkomsten till historisk erinran. Erinran är en central operation för historiemedvetande. Denna

Jensen diskuterar fyra antaganden rörande begreppet livsvärld vilket sammanfattar diskussionen beträffande livsvärld. För det första är livsvärlden en historisk-social nödvändig och oundviklig verklighet. För det andra är livsvärlden en nödvändighet för att människan skall kunna agera i ett samhälle. För det tredje uppfattar människan livsvärlden som dess omedelbara verklighet och har ofta ett oproblematiskt förhållande till detta.[186] För det fjärde lägger Jensen till att livsvärlden kan variera från en person till en annan och från en grupp till en annan.[187]

Historievetenskapen som system och processer

Habermas argumenterar att människan ibland har ett naivt och icke-problematiserande förhållande till livsvärlden. Systemperspektivet, eller som han benämner det systemvärlden, kan individer ha svårt att upptäcka ur sitt livsvärldsperspektiv.[188] Systemvärlden har lösgjort sig långsamt från livsvärlden. I enkla stamsamhällen är exempelvis livsvärlden och systemvärlden samma sak. I dessa stamsamhällen existerar det en religiös föreställningsvärld som omfattar alla sidor av medlemmarnas liv och betraktas som totala institutioner. Här finns också en tydlighet mot omvärlden.[189] Med nationalstaternas framväxt ersattes hövdingaauktoriteten med juridiska sanktionsmedel. Detta möjliggjorde systemets losskoppling från livsvärlden. Utvecklandet av det kapitalistiska samhället fick till följd att även ekonomin lösgjorde sig från livsvärlden. Denna ökade komplexitet i samhället fick till följd att livsvärlden reducerades. Habermas tes är att denna process fortsätter och benämner det som kolonialiseringen av

---

erinran kan uttryckas i berättelser. Rüsen 2004a, s. 154. I teoridelen påpekades att ett historiemedvetande är en medlande känsla som även öppnar upp för framtiden. Minne är mer en känsla och historiemedvetande är mer en mental tankeprocess. Rüsen 2007a, s. 171–172; Rüsen 2004a, s. 156.

186 B. E. Jensen 2006, s. 8. Habermas använder ordet naivt. Eriksen & Weigård 2000, s. 68.

187 Halbwachs anser att minnet alltid är av kollektiv natur. Ett kollektivt minne tolkas i denna text som en livsvärld. Halbwachs 1992. Jensen delar inte Halbwachs uppfattning om minnet alltid är av kollektiv natur. B. E. Jensen 2006, s. 213–214.

188 Eriksen & Weigård 2000, s. 68, 117.

189 Habermas 1987, s. 156 ff; Eriksen & Weigård 2000, s. 119–120.

livsvärlden.[190] Weber anser att den moderna världen är på väg in i ”rationaliseringens järnbur”.[191]

I detta systeminriktade synsätt följer man den historiska utvecklingen fram till nuet, vilket ses som ett facit och visar hur nuet har vuxit fram. Historia kan också uttryckas i en form av vördnad för historia där nuet försvinner helt. Det kan ske genom att dokumentera fakta, bromsa tiden och sätta in detta i ett sammanhang. Denna logiska och rationella ambition kan leda till att man söker säker kunskap i syfte att visa hur det egentligen var, utan en tanke på nuet. Progressionstanken utgår från ett adderande synsätt. Denna mer rationella ingång till historia utgår från att förnuftet är kunskapens källa och grund och att objektets existens och dess kvaliteter är oberoende av hur de uppfattas av någon.[192]

Vetande, i detta fall i form av både provfrågor och provsvar, kan då få en mer positivistisk eller empirisk tappning.[193] Det är den formen av historiesyn som Nietzsche kritiserar. Nietzsches kritik mot det vetenskapliga historikerskrået var bland annat att man hade glömt livsvärlden och rationaliserat historieämnet.[194] Historieämnet är en mänsklig skapelse, och därför kommer det att brukas på olika sätt, beroende på hur historiker eller elever vill använda det men historia med ett systemperspektiv betraktades som god historievetenskap.[195] Dock anser Habermas att systemvärlden är beroende av legitimitet i livsvärlden och att den nya ordningen är begriplig i samhällsmedlemmarnas ögon.[196]

---

190 Habermas diskuterar olika förutsättningar för en kolonisation av livsvärlden. Habermas 1987, s. 356.

191 Habermas 1996, s. 93–96; Eriksen & Weigård 2000, s. 121–122. Jämför med Rüsens diskussion om meningsproblemet under moderniseringen. 2004a, s.173–174.

192 I Karlssons idealtypiska uppdelning mellan genetisk och genealogisk historia är detta mer en genetisk historia. Genetisk historia är i detta fall inte den uttrycksformen av historiemedvetande som beskrevs tidigare. Genetisk historia i denna tappning är en kronologisk, framåtskridande och riktad tidsförståelse. ”Vi är historia och vi har en historia.” Karlsson 2010, s. 40–44; Karlsson 2014, s. 49. Jämför Eliasson 2004, s. 295–299.

193 P. Gustavsson 2014, s. 274.

194 Nietzsche 1997.

195 Jensen har en uppdelning med pragmatisk och antikvarisk bruk av historia. Det pragmatiska bruket är likt det genealogiska och det antikvariska bruket är mer likt Karlssons genetiska. Jensen anser att det blev den antikvariska forskningstraditionen som präglade vetenskapen i historia. Historieämnets funktion har förändrats i många avseenden under de senaste 300 åren vilket är anledningen till att det existerar en konflikt mellan ett antikvariskt och pragmatiskt historiebruk. B. E. Jensen 2006, s. 70.

196 Jeismann anför något liknande att om en historievetenskaplig insikt blir en störande faktor mot det dominerande historiemedvetande eller livsvärldsperspektivet då utsätts den ansvariga

Flera historiker, sociologer eller filosofer har ett perspektiv där de söker efter system, struktur eller processer. De mer tydliga, som historiematerialisterna, utgår från objektiva samhällsstrukturer som bestämmer människans medvetande och socialitet. Här blir människornas livsvärld sekundär.[197] Den franske sociologen Pierre Bourdieu har en strukturalistisk ansats även om han själv anser att hans filosofi är relationell, eftersom den sätter relationerna främst.[198] Bourdieus studier visar att språket har en tydlig och nästan avgörande roll i utbildningssystemets systematiska sortering av eleverna. Det språkliga kapitalet och dess koder bestämmer individens fortsatta livschanser. Hans teoretiska ramverk kapital, fält och habitus, kan ge en ledtråd till varför elever och lärarstudenter uttrycker olika former av historiemedvetande. Nedan förklaras kort begreppens användbarhet i denna avhandling.

Skolfältet, som Bourdieu skulle definiera som ett produktionsfält, är ett avgränsat socialt rum med egna värderingar. Med socialt fält menar Bourdieu en grupp människor eller en institution som skapar något som är gemensamt för dem.[199] Eleverna har band till klasskamrater och till sina lärare. Lärarstudenterna sätts i relation till sina kurskamrater eller lärarutbildare som de måste förhålla sig till. Lärarutbildningen är följaktligen inte bara en professionalisering till att bli lärare utan är även, enligt Bourdieus sätt att resonera, en socialisering in i yrket.

Kapital motsvaras av termen ”värden”, tillgångar eller resurser.[200] Dessa kan vara av antingen symboliskt eller ekonomiskt slag. Det ekonomiska kapitalet dominerar över det symboliska och därmed även över det kulturella och sociala. Det är framför allt det symboliska kapitalet som intresserat Bourdieu och det är kanske det mest grundläggande begreppet.[201] Donald Broady preciserar begreppet: ”Symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde*”.* [202] Uttryckt på detta vis går det att tolka begreppet som ett relationellt begrepp.

---

historikern för olika starka motreaktioner. Beroende på det politiska systemets natur kan historikern tystas, bli bannlyst eller förföljd. Jeismann 1979, s.42.

197 B. E. Jensen 2009, s. 75, 233, 238. Även hos liberaler som Adam Smith finner vi begrepp som ”en osynlig hand”.

198 Bourdieu 1999. s.7.

199 Bourdieu 1992, s. 43; Broady 1991, s. 266.

200 Broady 1991, s. 169.

201 Broady 1991, s. 169.

202 Broady 1991, s. 170–171.

I en av Bourdieus studier är ett återkommande exempel lärarnas förmåga att utpeka bestämda elever som begåvade. Dessa elever besitter bestämda symboliska tillgångar i form av ett nedärvt eller förvärvat kulturellt kapital. Konkret kan det vara goda betyg.[203]

Habitus är kopplat samman med begreppet kapital. Habitus förkroppsligar kapitalet genom till exempel smak, bildning och språklig kompetens. Det är ett resultat av sociala erfarenheter, kollektiva minnen, sätt att röra sig och att uttrycka sig. Varje människa är utrustad med ett habitus. Habitus är både något som individen tillägnat sig och något som individen ibland kan använda som ett kapital.[204] En människas habitus medverkar till ett register av strategier i ett fält eller i ett samspel med en omgivning. Habitus är inte något statiskt utan är under ständig förändring i samspelet med omgivningen. Dock, att stöpa om ett habitus helt är svårt.[205] Att till exempel som lärarstudent referera till ”Hemmets veckotidning” som kunskapskälla är strategiskt fel. Att en elev gör det under provsammanhang kan också vara en felaktig strategi. Dessa felaktiga eller omöjliga handlingar krockar mot fältets värderingar och syn på vad som är god smak eller acceptabelt.[206]

Det är troligt att olika tillgångar i form av habitus och kulturellt kapital påverkar uttryck för historiemedvetande. Skolan och ämnet historia är här fältet i form av ett socialt rum avgränsat med egna värderingar och koder. Med socialt fält menar Bourdieu ett system av sociala relationer.[207] Jeismann anser även att det politiska systemet, kursplaner, undervisningsmaterial eller lärarutbildning påverkar historiemedvetande.[208]

I denna avhandling utgör historieämnet fältet där man strider om definitionen av vad som är god historia och hur den bör framföras som elev eller som en student som skolas in i läraryrket.

Jag väljer att inte tolka Bourdieus teoretiska ramverk som strukturdeterministiskt i den betydelsen att olika uttryck för

203 En tänkbar alternativ svensk översättning av capital culturei vore ”bildningskapital”. Broady 1991, s. 171 ff.

204 Bourdieu, 1992, s. 51; Broady 1991, s. 225–226.

205 Broady 1991, s. 230–231.

206 Bourdieu 1999. s. 19. Det kan existera en medveten plan att en aktör vill måla upp en bild av sig själv som till exempel provokatör. Habermas lanserar en term ”dramaturgiskt handlande”. Habermas 1996, s. 119.

207 Bourdieu 1992 s. 9.

208 Jeismann 1979, s. 43.

historiemedvetande kan härledas och bestäms av en bakgrund. Bourdieus begrepp kan ge verktyg till tolkningar om varför lärarstudenter och elever uttrycker olika former av historiemedvetande. Habermas syn är att människan inte är fångad eller ödesbestämd i sitt livsvärldssammanhang eller fast i en struktur eller i ett fält. Han tar en väg mellan den klassiska diskussionen om den handlingsorienterade inriktningen med fria aktörer och den strukturellt orienterade där sociala fakta bestämmer.[209] Habermas utvecklar detta vidare genom att uttrycka att alla fenomen kan beskrivas utifrån en livsvärlds- eller systemaspekt.[210] I texter, i denna avhandling i form av provsvar, kan betydelser endast förstås utifrån en kulturell förförståelse som är livsvärldsförankrad.[211] Habermas argumenterar vidare att om människan hade berövats sitt livsvärldssammanhang då hade människan inte haft någon grund att stå på. Livsvärlden är oundviklig. Impulserna från livsvärlden gör människorna också till självständiga unika individer. Livsvärlden utgör en begränsning men samtidigt en nödvändighet för människans autonomi.[212] Individen eller aktören har ett ansvar för sina handlingar även om människan är en produkt av livsvärlden och strukturer.[213] Rüsen är inne på samma tankegångar. Han menar att om historiker presenterar något från det förflutna som förutbestämt, grundat i en sluten värld där aktörer är utan val, är det till och med ansvarslöst.[214]

---

209 Eriksen & Weigård 2000, s. 113.

210 Habermas 1996, s. 379–380. Metodmässigt ser han vissa begräsningar med livsvärldsperspektivets hermeneutiska tolkning. Med systemperspektivet faller fenomen som hermeneutiken kan förstå. Han anför att inom systemteorin sker en förfrämligandeeffekt. Habermas 1996, s. 379–380. Rüsen framhåller en liknande väg, ”en dubbel tankeoperation”, som varken de postmoderna eller de objektiva historikerna kan hålla med om. Rüsen diskuterar metodologisk rationalitet och estetisk framställning som två sidor av samma sakförhållande. Det historiska förnuftet kan inte begränsas av enbart av den metodologiska rationaliteten utan den hämtar kraft ur estetiska föreställningar, politiska övertygelser och moraliska förpliktelser. Rüsen vill genom hermeneutik som kognitiv operation med metodisk kvalitet betona historikerns moraliska ansvar. Rüsen 2004a, s. 9, 219.

211 Habermas 1996, s. 127. Se även Gadamer 2002, s. 143ff.

212 Eriksen & Weigård 2000, s. 117.

213 Enligt Jeismann skapas, överförs och förändras historiemedvetande i olika former i samhället, dock anser Jeismann att det alltid pekar på tillbaka på bärarnas insiktsförmåga, möjligheter och beredskap. Jeismann 1979, s.42. Jean Sartre har samma uppfattning att miljön påverkar människan men inte bestämmer helt över människan. Människan har alltid ett val. Jean-Sartre 2001, s. 177–181. Jämför med Heidegger 2013, 158–159.

214 Rüsen 2004a, 202–203.

Socialisation och identitetsbildning

Språket och diskussionen är centrala för Habermas teori. Enligt honom konstitueras individerna som språk- och handlingsförmögna människor endast genom att de som medlemmar i en särskild språkgemenskap växer in i en livsvärld. Historiemedvetande kan inte studeras i sig självt, utan det går endast att närma sig detta genom människors uttryck. Tidigare argumenterades i denna avhandling att detta historiemedvetandes komplexa mentala operationer uttrycks i språket genom berättelser, i detta fall provsvar.[215] En berättelse uppkommer, med få undantag, i ett socialt sammanhang.[216] Habermas argumenterar också för att livsvärlden bygger på socialitet.[217] Karl Marx tolkning av socialitet är att det är objektiva samhällsstrukturer som bestämmer människors socialitet och medvetande. Habermas öppnar upp en annan väg.[218] Socialisationen behandlar, enligt Habermas, förmågan att utveckla personligheten och forma en identitet som står i ett förhållande till den kollektiva livsvärlden. Individen kan då hantera nya situationer som till exempel ny information.[219] Vidare anser Habermas att identiteten skapas genom socialisation. Varje individ som växer lär detta via socialisation och identitetsbildningen sker via den språkliga kommunikationen.[220]

---

215 Jämför med Danielsson Malmros 2012, s. 25. Tidigare argumenterades i denna avhandling att detta historiemedvetande komplexa mentala operationer går att spåra i berättelser. Rüsen 2004a, s. 156. Språket är en viktig del i berättelserna (myterna) eftersom historien inte kan existera utan språket. Hylland Eriksen 1996, s. 26.

216 Danielsson Malmros 2012, s. 25.

217 Exempel Habermas 1996, s.119.

218 Habermas anför att det existerar tre komponenter för livsvärlden; kultur, samhälle och personlighet. ”Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeitsstrukturen”. Habermas 1992, s. 98. Det finns tre processer för att upprätthålla livsvärldens komponenter; kulturell reproduktion, social integration och socialisation. I den kulturella reproduktionen funktion är att jämka in ny kunskap med livvärldstraditionen. Eriksen & Weigård 2000, s. 114. Syftet är att normativt hålla ihop samhällen och att legitimera samhället. Detta påverkar individens beteende och normer. Den sociala integrationen främsta syfte är att hålla ihop samhället genom samordning där det skapas en känsla av tillhörighet i samhället. Habermas 1987, s. 142. Habermas utvecklar modellen s. 143-144.

219 Habermas 1987, s. 142–143. Habermas diskuterar också att vid kriser eller om reproduktionsprocessen störs uppkommer en känsla av meningslöshet, brist på motivation, ingen tilltro till samhället, alienation eller till och med psykisk ohälsa. Ett exempel på sådan kris skulle kunna vara när systemvärldens rationella byråkratiserade värld övertar livsvärldens förståelsehorisont.

220 Habermas 1987, s. 58–59. Habermas inspireras av socialpsykologen George Herberd Mead. Mead uppfattar den personliga identiteten som socialt allmänna förväntningar. George Herbert Mead 1972 (1934).

Jensen är inne på samma linje som Habermas och han anser att människans socialitet är en produkt av kommunikation, det vill säga att man blir en socialt agerande människa när man kommunicerar med andra människor.[221] Det finns här en dubbelhet. En person är en kulturprodukt men människans socialitet innebär också att en människa är en kulturproducent.[222] Socialiteten innebär att individens identitetsbildning är kollektiv men identitetsbegreppet kan också användas som namn för en persons agerande och dennes personliga identitet.[223] Jensen är noga med att påtala att livsvärlden varierar från en person till en annan och från en grupp till en annan.[224] Historiemedvetande är således något som utvecklas i ett sammanhang genom en komplex uppsättning av sociala interaktionsprocesser.[225] Jensen diskuterar vidare att om en individ flyttar från ett sociokulturellt rum till ett annat krävs det insikter om de kulturkoder som används i majoritetskulturen.[226] Det går inte att förneka de kollektiva livsvärldsfälten.[227] Uttryck för historiemedvetande bör således variera utifrån det sociala rum en person befinner sig i.[228] I ett rum, eller fält som Bourdieu skulle uttryckt det, produceras och reproduceras historiemedvetande.

Förutom detta relationella samspel med andra i ett rum eller en livsvärld sker även ett samspel eller en förändring i ens personliga identitetsbildning beroende på situationen.[229] I skolan, hemmet, lärarrummet, fotbollsstadion och så vidare kan en persons uttryck växla. Det kan också förändras beroende på ens ålder. Ett antagande är att ett barn har ett tydligare livsvärldsperspektiv i jämförelse med en vuxen forskare i historia där ett systemperspektiv kan dominera i dennes textproduktion.

---

221 Jensen använder sig av filosofen Charles Taylors argument. B. E. Jensen 2006, s. 234. Charles Taylor 1989.

222 B. E. Jensen 2006, s. 234.

223 B. E. Jensen 2006, s. 234–235. Hylland Ericksen föredrar att tala om identifikation framför identitet. Hylland Ericksen 1996, s. 52–53.

224 B. E. Jensen 2006, s. 8–9.

225 Jensen har gjort ett schema där han illustrerar hur människor producerar och reproducerar historiemedvetande. Se till exempel B. E. Jensen 1994, s. 88; 2006, s.88; 2007, s.19, 88. Se även Jeismanns diskussion om att det politiska systemet, kursplaner, undervisningsmaterial och lärarutbildning påverkar historiemedvetande. Jeismann 1979, s.43.

226 B. E. Jensen 2006, s. 242.

227 B. E. Jensen 2007, s. 143 ff.

228 Ens egen identitet kan bli extra tydlig utifrån den kontext man befinner sig i. Hylland Ericksen 1996, s. 54.

229 Hylland Eriksen 1996, s. 53.

Dock lever även en forskare i en livsvärld därför att forskaren är en människa som även lever i vardagen.[230] Socialisering sker hela tiden från födseln och framåt. I denna process ingår det hur människan följer normer och med erfarenhet förvärvas fler komplexa normativa samband.[231] Bourdieu skulle benämna det som strategier och ett erkännande av spelets regler.

Hur starka uttrycken för livsvärldsperspektivet är i förhållande till systemperspektivet är svår att mäta. Den framarbetade matrisen ger en ledtråd. Till exempel det traditionella och det exemplariska uttrycket av historiemedvetande delar samma livsvärld. Den trösterika och trygga traditionella rösten har dock en starkare koppling till livsvärldsperspektivet. Det exemplariska uttrycket är mer fokuserat på en systeminriktad vetenskaplig objektiv sanning, där olika handlingar från historien tas fram för att visa framgångsrika eller ödesdigra strategier, som kan användas för att dra slutsatser.[232] En fördom kan därefter bekräftas eller vederläggas.[233] Det kritiska röstperspektivet ifrågasätter livsvärlden och betraktar den vardagliga kulturella ramen med dess värderingar med stark misstänksamhet. Här kan argumentation ske utifrån systemkritiskt perspektiv eller enbart relativism. Det genetiska uttrycket accepterar olika ställningstaganden och ser att människan drar slutsatser från livsvärlden och att man är själv är en del av livsvärlden. Uttrycksformen i genetiskt perspektiv kan också innehålla ett systeminriktat vetenskaplig synsätt där metodologisk kvalitet är i centrum som exempelvis vid källkritik.

230 B. E. Jensen 2007, s. 147. Jämför med Pandel 2013, s. 125ff.

231 Habermas 1987, s. 40.

232 Wiklund 2010.

233 Warnke 1995, Gadamer, s. 99–101.

Kapitel III. Metod

Denna avhandling gör inte anspråk på allmängiltighet i förståelsen av historiemedvetandets uttryck. Flera gånger i texten påpekas också hur nuet med dess sociala och rumsliga sammanhang jämte personens inre tillstånd påverkar individens uttryck. Avhandlingens förutsättning är att gymnasieeleverna och lärarstudenterna uttrycker historiemedvetande när de besvarar provfrågorna och det är dessa historiemedvetanden som kategoriseras utifrån matrisen. Det intressanta blir fördelningen inom gruppen i denna miljö och hur denna fördelning kan antas förändras med ökande utbildningsnivå.

Historiemedvetandet uttrycks i berättelser, men i denna avhandling där provsvar ligger till grund för att spåra ett uttryck för historiemedvetande kan det vara en nackdel att betrakta gymnasieelevernas och lärarstudenters svar som ideala berättelser. Provsvaren innehåller en sammanblandning av fakta, erfarenhet, tolkningar och värderingar när respondentens behov av att orientera sig uttrycker det i sitt svar.[234] En klassisk berättelse innehåller en form av introduktion, ett mittenparti med upptrappning, höjdpunkt och nedtrappning och ett avslut. I höjdpunkten står allt på spel som exempelvis värderingar. I provsvaren, som lästes flera gånger, finns dessa höjdpunkter eller klimax där jag som läsare försöker ringa in historiemedvetande kopplat till värderingar och identitet.

Analysen och kategoriseringen av provsvaren innebar läsning av hela provsvarstexter ett flertal gånger och en kategorisering med hjälp av matrisen. Vid varje kategorisering på detta vis kommer också en prövning av matrisen till stånd.[235]

Eftersom elevernas och lärarstudenternas provsvar är det viktigaste källmaterialet kan, med en strikt tillämpning av Rüsens principer för en historisk berättelse, svaren ogiltigförklaras inför en kategorisering. Pandel

[234] Rüsen 1993, s. 162. Rüsen 2013a, s.68ff.

[235] Alvesson & Sköldberg 1994, s. 30. Se även Alvesson and Dan Kärreman där de diskuterar materialets potential att utveckla, problematisera och pröva teoretiska modeller. Alvesson and Dan Kärreman 2007, p. 1265ff.

refererar till en undersökning i Tyskland av Gabriele Magull där 53 procent av gymnasieelevernas material uteslöts med hänvisning till att de var icke-narrativa och därför inte kunde kategoriseras.[236]

En berättelse uppträder emellertid sällan i ren form och vardagen utmärks av spillror av berättelser, historiska anspelningar, minnesfragment eller narrativa förkortningar. Det viktiga är således inte formen utan funktionen. Rüsen för en diskussion gällande vissa namns symbolvärde, till exempel Bastiljen för franska revolutionen eller Auschwitz för förintelsen.[237] Dessa namn, ord, fragment eller antydningar kan utvecklas till berättelser.[238] Rüsen anser att sådana förkortningar är viktiga indikatorer på historiemedvetandets funktion.[239] Han diskuterar även att det i framställningen av historiska berättelser existerar ett ”zappande” där kronologin är fladdrig.[240]

Läsarens förförståelse, horisont och egna historiemedvetande påverkar givetvis antaganden vid läsningen, urval och kategoriseringen. Det finns alltid en risk att uppmärksamheten hos en bedömare blir selektiv till förmån för bitar av texter som stämmer överens med hypoteserna, eller tvärtom negligerar de resultat som motsäger dem. Vad som kan påverka mina val, behov och intressen är, enlig Popper, den dominerande forskartraditionen eller samhällsstrukturen.[241] De redovisade exemplens funktion är att tydliggöra och konkretisera vad som studerats, de utgör dock utdrag och gör inte anspråk på att vara heltäckande.

Materialinsamling

För att få svar på forskningsfrågorna som ställs i doktorsavhandlingen användes material från licentiatavhandlingen tillsammans med nytt material.

---

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

237 Rüsen 2001a. Se även Karlsson diskussion om geografiska platser där händelser har skett. Dessa platser som exempelvis Poltava aktiverar starka föreställningar och berättelser. Karlsson 2014, s. 55.

238 Rüsen 2004a, s. 102.

239 Rüsen 2001a.

240 Rüsen 2004a, s. 137.

241 Popper 1997, s. 224.

Nedan beskrivs materialinsamlingen som gjordes för att genomföra undersökningen av social bakgrund. Genomförandet av provet för lärarstudenterna krävde en del planering och ett insamlingsarbete vilket också beskrivs. Undersökningsgrupperna presenteras och vidare redogörs det för bortfallet och konsekvenserna av detta.

I licentiatavhandlingens undersökning låg 931 provsvar till grund för analysen. Ett viktigt syfte var att använda, men också pröva, den framarbetade matrisen för olika uttryck för historiemedvetande. Det var 1156 personer som deltog inledningsvis i licentiatavhandlingen och av dessa var 588 flickor, 548 pojkar och 20 hade inte angett könstillhörighet. Av dem som deltog i provet lämnade 982 elever sitt medgivande att delta i undersökningen men 51 av dessa besvarade inte provfrågorna som studeras i undersökningen. Det var ett underlag som faktiskt var långt över förväntan då arbetet påbörjades.[242] Den geografiska spridningen sträckte sig från Gävle i norr till Trelleborg i söder. Gymnasieskolor belägna i landsbygd och i storstäder var representerade och kommunala skolor och friskolor deltog. Nedan redovisas antalet elever som deltog i licentiatavhandlingens undersökning, fördelat på skolor.

Tabell 1. Skolor och antal elever som lämnat medgivande i licentiatavhandlingen.

Skola	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	**V**	**Ö**	**Tot**
Antal prov-svar	1	108	119	52	24	293	11	15	39	45	20	29	**130**	**96**	**982**
Andel i %	-	11	12	5	2	30	1	2	4	5	2	3	**13**	**10**	**100**

Skola V är Västerskolan och skola Ö är Österskolan som valts ut för denna fördjupade undersökning. En skola, som benämns F, bidrog med 30

242 I Alvéns studie deltog 245 elever. Alvén 2011, s. 185. I Claviers studie var 14 elevsvar i centrum. Clavier 2011, s. 122. I Magulls undersökning deltog 44 realskoleelever och 43 gymnasieelever. Pandel refererar till Gabriele Magulls undersökning. Pandel 2002, s. 47.

procent av elevsvaren till licentiatavhandlingen.[243] En stor majoritet av eleverna som deltog i licentiatavhandlingen gick samhällsprogrammet (55 procent) eller naturvetenskapliga programmet (24 procent).[244] Av de 982 elever som gav sitt medgivande var 52 procent flickor (512 stycken) och 48 procent pojkar (468 stycken). [245] Av de 1156 var det 174, vilket motsvarar 15 procent, som inte skrev under ett medgivande för att använda deras prov för studien. Flera av dessa deltog dock i enkäten och jag tolkar det som att dessa elever ville delta men glömde skriva under. Från skola A deltog en klass och där var det endast en elev som gav sitt medgivande till att delta i undersökningen. Man kan spekulera i om något har missats vid själva administrationen eller om läraren vid det aktuella tillfället har påverkat. Av dem som ej gav sitt medgivande var det tjugo som inte uppgav könstillhörighet, resten fördelade sig jämnt mellan flickor och pojkar. Vare sig deras provsvar eller eventuella ifyllda enkätsvar analyserades. För mer utförlig diskussion kring 2010 års datainsamling gällande undersökningspopulation och bortfallsanalys hänvisas till licentiatavhandlingen.[246]

Lärarstudenterna i undersökningen

För att förstå utbildningsnivåns och ålderns påverkan på uttryck för historiemedvetande samlades provsvar från lärarstudenterna in för att kunna jämföras med gymnasieelevernas provsvar. Provfrågan om demokrati valdes ut för att användas på lärarstudenterna år 2015.[247] Den besvarades av 104 blivande historielärare på fem lärarutbildningar spridda i riket från Malmö i söder till Umeå i norr.[248] Fyra svar föll bort eftersom det saknades skriftligt

[243] Tabellerna i avhandlingen som rör gymnasieleverna är hämtade från licentiatavhandlingen och att tabellerna för lärarstudenterna härrör från arbetet med doktorsavhandlingen. Tabellerna som redovisas i resultatdelen är uteslutande från doktorsavhandlingen.

[244] För mer information om programtillhörighet se: Andersson Hult, 2012 s. 85–87.

[245] Två av de som gav sitt medgivande angav ingen könstillhörighet.

[246] Andersson Hult, 2012 s. 85–87.

[247] Se bilaga 1.

[248] Lärarutbildningarna är här kallade Lu1, Lu2, Lu3, Lu4 samt Lu5. Utbildningsorterna var fem till antalet, varav 49 studenter kom från utbildning Lu1, 12 vardera från utbildning Lu2 och Lu3, 28 från utbildning Lu4 och slutligen 3 studenter från utbildning Lu5.
I en svensk studie där syftet är att matcha examensarbeten historia och dess kvalitet med individuella betyg från gymnasieskolan undersöktes 88 examensarbeten från fem universitet. Ekecrantz Fredrik, Parliden Jenny och Olsson 2015, s. 15–28. I en annan undersökning

medgivande. En provfråga om demokrati hade besvarats år 2010 av 399 gymnasieelever och kunde nu jämföras med svaren från lärarstudenterna 2015.

Lärarstudenter i historia är en grupp med universitetsstudier i historia och de är äldre än gymnasieelever. Det finns fler skäl till att denna studentgrupp är intressant att jämföra med gymnasieelever. Först får de en mängd input av idéer kring undervisning, historiedidaktik och historiesyn. Detta sker under en kort och intensiv period. För det andra genomgår lärarstudenterna en positions- och rollförändring från att utgöra mottagare av historia till att bli kommunikatörer av historia.[249] För det tredje befinner de sig i en identitetsförändring från student till lärare där flera av dessa endast för några år sedan var elever. Studenten skall alltså skolas in till att bli en ämbetsman.[250] För det fjärde betonar de nuvarande ämnesplanerna i historia att syftet med dessa är att utveckla elevernas historiemedvetande. Lärarstudenterna bör eller kan sålunda ha diskuterat detta begrepp i sin utbildning.[251] Historiemedvetandebegreppet är bland historielärare ett tämligen okänt begrepp.[252] Slutligen bör dessa lärarstudenter även ha ett intresse för ämnet historia men framförallt har de en mer omfattande

undersöktes 91 blivande historielärare (62 män och 29 kvinnor). Materialet bestod av studenternas egna reflektioner över elevrelaterade aspekter av historia. Ludvigsson 2011, s. 43–44.

249 Ludvigsson 2011, s.41. Se även Arja Virtas studie där hon intervjuar fem lärarstudenter och läser arton lärarstudenters texter. En av frågorna till respondenterna gäller om varför de vill bli historielärare. Arja Virta 2002.

250 Enligt statsvetaren Lennart Lundquist befinner sig ämbetsmän i en ställning där det ställs tre krav på dem ur olika aspekter. För det första ska det finnas en lojalitet mot överordnade, för det andra att ska de ta hänsyn till samhällsmedlemmarna och för det tredje ska de lyda lagen. Lundquist 1998, s. 106. Det existerar ytterligare en aspekt för experter. Lundquist 1998, s. 127. En expert ska beakta sin vetenskapliga och erfarenhetsmässiga kunskap. En lärare måste således vara lojal mot arbetsgivaren, visa hänsyn till eleven och till föräldrarna, lyda lagen, läroplaner och ämnesplaner. Ämnesplanen har fokus är mot det vetenskapliga och goda kunskaper i ämnet, ämnesdidaktik och så vidare. En kunnig lärare torde vara även vara expert. Lärarstudentens lojaliteter är visserligen annorlunda. Studenten är inte verksam där det existerar lojalitet mot rektorn, eller behöver visa hänsyn till föräldrarna. Rimligtvis borde studenten vara väl insatt i ämnesplaner och andra styrdokument. Jämför med Booths diskussion om hur en historielärare inskolas via kollegor, utbildningen och sina erfarenheter både som elev och som lärare. Booth 2015, s. 121–135.

251 Hammarlund anför att betoningen i kursmålen på de svenska lärosätena är; historiens karaktär av tolkning och (re-)konstruktion och en historieskrivning inbäddad i en social och politisk (i förlängningen också en etisk) kontext. Hammarlund 2015a, s. 9. Enligt Hammarlund har det skett en förändring i historielärarutbildningen de senaste femton åren. Idag betonas förmågor mycket mer än vad det gjordes tidigare. Hammarlund 2015b, s. 35.ff.

252 Durhán 1998, s. 92, 99. Fagevalueringer 2008, s. 15. Gunnemyr 2011, s. 83.

utbildning än eleverna.[253] Att använda den framarbetade matrisen och därefter jämföra resultaten mellan lärarstudenternas och gymnasieelevernas provsvar och uttryck för historiemedvetande är i högsta grad relevant.[254]

Det var 399 gymnasieelever som jämfördes med 100 lärarstudenter. Åldern på gymnasieeleverna var 16 år och 69 av lärarstudenterna befann sig i åldersspannet 19 till 25 år, 20 av dem var mellan 26 och 30, nio mellan 31 och 35 år och två mellan 41 och 45 år. Det var alltså flera bland lärarstudenterna 2015 som tillhörde ungefär samma årskull som gymnasieeleverna som skrev provet år 2010. Enligt generationsforskaren Karl Mannheim är generationstillhörighet en av flera grupptillhörigheter som påverkar vårt sätt att tänka och det var en styrka i undersökningen att en stor del av personerna som jämfördes på detta sätt kan antas ha liknande erfarenheter av samhällsutveckling, språk och påverkan av media, för att bara ta några exempel.[255]

Lärarstudenterna befann sig på varierande nivåer i sin utbildning, knappt hälften gick sitt första utbildningsår på lärarutbildningen (47 personer) och ungefär en tredjedel var på sitt tredje eller fjärde år på utbildningen (29 personer), resterande 24 personer hade ett eller två års studier på lärarutbildningen. Könsfördelningen var tämligen lik mellan jämförelsegrupperna, gymnasieeleverna fördelade sig på 59 procent av manligt kön och 41 procent av kvinnligt. Bland lärarstudenterna var 57 procent av manligt kön och 43 procent av kvinnligt kön. Det fanns också deltagare bland lärarstudenterna som inte kryssade i könstillhörighet. Samma personer valde också att inte ge sitt medgivande till att delta i undersökningen.

---

253 Jämför med Hanssons studie där han undersöker verksamma historielärares historieintresse. Hansson 2010 s. 57–58.

254 I en belgisk undersökning anförs det fler anledningar till att sätta denna grupp i fokus. Historiestudenterna är nästan i samma ålder, mellan 18 och 25 och de har en ungefärlig lika mängd undervisningserfarenhet. Andrea Schampaert et al 2011, s. 220. I denna undersökning var 69 procent av de blivande historielärarna i åldern mellan 19–25.

255 Mannheim 2004, s. 291 ff. I en exempelvis äldre generations livsvärldstillhörighet, födda inom ett och samma tidsspann, kan denna äldre generation ha engagerat sig i väsentligen samma historiska händelser där exempelvis begreppet folkhemmet är centralt. I en annan generation är dessa begrepp eller händelser inte centrala men kanske andra händelser så som FRA-lagen eller Brexit. Danielsson Malmros diskuterar i sin avhandling att begreppet folkhemmet inte fått ett starkt fäste hos gymnasieeleverna och en anledning kan vara att folkhemmet inte integreras i en meningsfull berättelse för eleverna. Danielsson Malmros 2012, s 385. De mest slagkraftiga berättelserna i hennes material är annars den snarlika välståndsberättelsen och demokratiberättelsen. Danielsson Malmros 2014, s 225.

Det konstruerades även en enkät med frågor om synen på historieämnet jämte insamling av bakgrundsvariabler till de provskrivande lärarstudenterna.[256] Ur denna information valdes endast bakgrundsvariablerna ut för denna avhandling. Utifrån svaren kunde man där utläsa till exempel hur studenterna röstade i förra valet och deras föräldrars utbildning och eventuella invandrarbakgrund.

Fokus på två av skolorna

Resultatet från licentiatavhandlingen visade att det fanns märkbara skillnader mellan elever på olika gymnasieskolor. Västerskolan och Österskolan valdes ut för denna avhandling. Viktiga skäl till att dessa skolor valdes ut var att det på skolan som här kallas Västerskolan uttrycktes en större konfrontationsnivå mellan "vi och de" än hos elever från andra gymnasieskolor. Eleverna hade lägre betygsnitt och där fanns också fler gymnasieelever med invandrarbakgrund än genomsnittet i Sverige.[257] På Österskolan, där många elevers föräldrar hade en akademikerbakgrund, uttrycktes inte denna typ av konfrontationsgrad. Svaren på denna gymnasieskola var mer socialt accepterade.

På Västerskolan deltog 130 elever i provet. Av dessa gick 60 på det naturvetenskapliga programmet, 51 på samhällsprogrammet och 19 gick på övriga program. Det totala bortfallet på Västerskolan var 36 elever. Utöver detta fanns det även ett bortfall på 17 elever på Västerskolan. En del av de deltagande eleverna hade bytt klass, program och till och med skola. Att få tillgång till elevernas betyg var en väg till fördjupad information från Statistiska centralbyrån. Skolornas rektorer var mycket tillmötesgående och tillhandahöll betyg utan dröjsmål, men del elever föll ur undersökningen på detta stadium. De som gick på ”övriga program” på Västerskolan togs bort eftersom dessa program inte existerar på Österskolan. Några prov hade mycket svårtydd handstil och det gick inte att utläsa något namn som kunde koppla samman proven med en elevs slutbetyg. På Österskolan deltog 96 elever varav 48 elever gick på det naturvetenskapliga programmet och 48

256 Se bilaga 1.

257 Begreppet invandrarbakgrund definieras i denna avhandling om eleven är född utomlands eller om någon förälder är född utomlands. Givetvis är gruppen utländsk bakgrund mycket heterogen. Här existerar det många variabler som till Avhandlingen exempel när föräldrarna eller föräldern kom till Sverige, föräldrarnas utbildning, från vilket land och så vidare.

elever gick på samhällsprogrammet. Bortfallet här var endast tio elever. Efter ovan beskrivna bortfall återstod 94 elever från Västerskolan och 86 elever från Österskolan som ingår i doktorsavhandlingen.

Bakgrundsvariabler

Slutbetyg samlades in för eleverna som deltog i studien på skolorna. Detta skedde för att kunna identifiera eleverna så att mer information skulle kunna hämtas från Statistiska centralbyrån, men även för att undersöka en eventuell koppling mellan betyg och elevernas uttryck för historiemedvetande. Ämnesbetygen för engelska, svenska, historia, samhällskunskap och matematik bedömdes vara mest intressanta eftersom språklig förmåga kan antas ha betydelse för berättandet och uttryck för historiemedvetande. Betygen i historia och samhällskunskap kan bland annat antas spegla elevens förmåga, intresse och engagemang i de samhällsorienterande ämnena. Matematikbetyget ger en ledtråd till elevens förmåga att hantera begrepp samtidigt som begreppen bearbetas, det vill säga arbetsminnet, liksom förmågan att dra logiska slutsatser. Rektorerna som ansvarar för skolorna fick först ett brev med förfrågan och därefter kontaktades de via telefon.

När betygen var insamlade kunde bakgrundsinformation om eleverna begäras ut från Statistiska centralbyrån. Detta berörde de 180 eleverna från Västerskolan och Österskolan. Syftet med denna insamling var att söka svar på frågan om elevernas sociala bakgrund kan påverka uttrycken för historiemedvetande. Skolvalsstatistik och information om skolorna från SIRIS användes också.[258]

Materialet och informationen från Statistiska centralbyrån var tänkt att begäras ut på individnivå med information om elevernas boendeform, deras föräldrars löneinkomst, föräldrarnas utbildningsnivå samt om eleverna eller deras föräldrar är födda i Sverige. Denna del av insamlingen skapade forskningsetiska frågor och det ledde till en begäran om att få ett uttalande från regionala etiknämnden i Umeå. Denna process från etikansökan till ett svar från Statistiska centralbyrån tog ett år.

[258] SIRIS är en webbplats där det har samlats information om skolors kvalitet och resultat.

Intervjuerna

Intervjuer genomfördes av de historielärare som var ansvariga för de klasser på Västerskolan och Österskolan där provet genomfördes 2010. Syftet med denna metod var att söka ”mjuk” information som inte statistiska bakgrundsvariabler kan besvara. Det övergripande syftet var att beskriva och fördjupa förståelsen för om det finns en koppling mellan gymnasieelevernas bakgrund, skolmiljö, skolprestationer och uttrycken för historiemedvetande.

Det var åtta historielärare som undervisade de klasser i historia som deltog i provet från de två skolorna, sju av dessa historielärare intervjuades. En lärare föll bort beroende på tjänstledighet. Fyra av historielärarna var eller har varit verksamma på den skola som i avhandlingen benämns Västerskolan. De benämns Kim, Hans, Robin och Åsa. Tre lärare intervjuades på Österskolan. Dessa benämns Vanja, Inge och Stina. Lärarna ses här som informanter och inte som undersökningsobjekt och de beskrivs främst för att läsaren ska kunna värdera den information de gav. Samtliga lärare hade tidigare visat ett intresse för historieämnet genom att delta i det så kallade ”Historielärarnas prov”, en föregångare till de nationella prov som senare konstruerats för gymnasieskolan.[259] Samtliga hade flera års erfarenhet av att undervisa i historia, deras ålder var mellan trettio och femtio år. Lärarna gav intryck av att ha mycket gemensamt. De uttryckte att de trivs på sina skolor och visade ett stort engagemang i historieämnet, sina elever och sina skolor.

Lärarna kontaktades först via mail och därefter fick de ett uppföljande telefonsamtal där tid och plats för intervjun avtalades.[260] Vidare skickades ett brev med bekräftelse och tre anonymiserade elevsvar från provet 2010, utan koppling till lärare. Dessa elevsvar kunde betraktas som representationer för olika typer av historiemedvetande och hade i den tidigare licentiatavhandlingen kategoriserats som traditionell, exemplarisk respektive kritisk. Syftet med att skicka elevsvaren var att starta en reflektion hos läraren före intervjun kring olika svarsstilar.

Sex av de sju intervjuerna ägde rum på informantens arbetsplats. En av historielärarna föredrog att låta sig intervjuas på ett bibliotek.

---

259 Provet benämndes först ”Skåneprovet” men ändrade namn till ”Historielärarnas prov” Om provets historik och innehåll se Andersson 2005, 2010; Andersson Hult 2012 och Gunnemyr 2011, s. 41–43. Se även www.historieprov.se.

260 Se bilaga 2.

Intervjutiden varierade i tid från cirka fyrtio till femtio minuter. Innan intervjun startades informerades om de forskningsetiska kraven. De semi-strukturerade intervjuerna fick karaktär av ett öppet temasamtal där frågorna till stor del var öppna och ambitionen var att följa och fördjupa berättarens tankegång. Samtalet inleddes med försäkran om att läraren själv inte skulle bedömas utan var inbjuden som informant, för att dela med sig av sina reflektioner och erfarenheter av att undervisa i historia på den aktuella skolan. Därefter sattes fokus på de i förväg insända elevsvaren och läraren ombads tänka högt kring dessa. Öppna, fördjupande frågor ställdes och när detta ämne var uttömt gick intervjun över till att fokusera på den aktuella skolan. Lärarna ombads bland annat att måla upp en bild av skolorna och reflektera kring hur historia används och elevernas inställning under lektionerna eller på rasterna. En del fokus lades på stämningen bland eleverna och skillnader i elevers förhållande till historia, med fokus på kön och social bakgrund.

Valstatistik från skolvalet 2010 presenterades under intervjun som en grund när lärarna diskuterade den gymnasieskola där de är verksamma i jämförelse med andra gymnasieskolor i deras närhet.[261] I denna del av intervjun var fokus på skolans upptagningsområden, status och de gymnasieklasser som deltog i provet 2010.[262] Intervjuerna spelades in och transkriberades.

Etiska överväganden

För humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen har Vetenskapsrådet utformat fyra allmänna huvudkrav som benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att få ett samtycke av deltagarna i undersökningen. De som var berörda av forskningen, såsom deltagarna i konstruktionsgruppen, historielärare som deltog i provet, provskrivande elever, provskrivande lärarstudenter och informanter informerades därför i förväg. Vid själva provskrivningstillfället informerades eleverna och lärarstudenterna ytterligare en gång med en kort beskrivning av

261 Valstatistiken behandlade deras egen gymnasieskola och några andra gymnasieskolor vilka alla var välkända gymnasieskolor för informanterna.

262 Jämför med Cohen, Manion & Morrison 2000, s. 195ff.

forskningssyftet. Enkäten till lärarstudenterna hade en fråga om vilket parti de röstade på i senaste riksdagsvalet. Denna fråga lyftes fram vid administreringen av enkäten och med eftertryck påtalades att deltagarna kunde välja fritt om de ville besvara denna fråga eller ej.

Samtyckeskravet handlar om att deltagarna i undersökningen inte är tvingade att delta och att de kan avbryta sin medverkan i undersökningen. Eleverna och lärarstudenterna kunde själva bestämma över sin forskningsmedverkan och gav sitt samtycke med en underskrift. De intervjuade lärarna informerades också om detta innan intervjun startades. Konfidentialitetskravet handlar bland annat om sekretess. Alla skolor, prov, informanter och enkätsvar är anonymiserade i avhandlingen. Provsvaren, enkäterna, transkriberingarna och informationen från Statistiska centralbyrån förvaras efter avhandlingens färdigställande på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Nyttjandekravet handlar om hur materialet kommer att användas. De insamlade proven och enkäterna får och kommer endast att användas för forskningsändamål.[263]

En del av undersökningen etikprövades av Regionala etikprövningsnämnden i Umeå. Att samla in information om elevers sociala bakgrund (föräldrars inkomst, utbildningsnivå, boendeform samt om de är födda i Sverige) kan utgöra en känslighet och ett beslut av etikprövningsnämnden ansågs nödvändigt, inte minst från Statistiska centralbyråns sida. I ansökan utlovades att uppgifter skall skyddas genom att lämpliga tekniska åtgärder vidtas och att kopplingen mellan social bakgrund behandlas med sådan anonymitet i publiceringen att det inte går att härleda till den enskilda deltagaren i undersökningen.

Nämnden meddelade efter beslut den 2015-04-14 att de inte såg några etiska problem med undersökningen. De gav enbart några rådgivande yttranden och påpekanden. Utöver nämndens beslut granskade en jurist på Statistiska centralbyrån dessutom studien för att ytterligare fastställa om det existerade några etiska tveksamheter. För att ytterligare skydda elevernas identitet önskade juristen från Statistiska centralbyrån att eleverna grupperades när informationen skulle begäras ut. Varje grupp skulle innehålla minst tre elever. Detta hade som konsekvens att det inte gick att koppla samman en enskild individs sociala bakgrund med ett enskilt prov. De grupper om minst tre studenter som sammanställdes formades utifrån deras uttryck för historiemedvetande, utbildningsprogram, kön och skola

263 Vetenskapsrådet 2002. www.vr.se

vilket gör att det går att fastställa de elever som exempelvis kategoriserades traditionellt på en skola med social bakgrund.

De variabler som Statistiska centralbyrån rekommenderade att ta i beaktande och som de tillhandahöll var elevernas boendeform, föräldrarnas inkomst, föräldrarnas utbildning, om eleverna var födda i Sverige och om deras föräldrar var födda i Sverige. Ur den tillgängliga informationen från Statistiska centralbyrån är det möjligt att utläsa exempelvis föräldrarnas löneinkomst och koppla till hur elevsvaren kategoriserades. Det går inte att korrelera de sociala bakgrundsvariablerna inbördes. Så kan till exempel inte inkomst och utbildning kopplas samman med kategori av historiemedvetande i samma analys utan statistiken kopplas till uttryck för historiemedvetande och skola i första hand. Det går exempelvis heller inte att ur ett enskilt provsvar se vilken lönenivå elevens föräldrar ha.

Provfrågornas utformning

Här presenteras provfrågorna som aktiverade historiemedvetande hos gymnasieeleverna och lärarstudenterna och några exempel på svar som de skrev. Svaren betraktas som berättelser och till sist diskuteras även tolkningen av dessa svar och kategorisering av dem.

Att konstruera faktabaserade frågor är relativt okomplicerat och bedömningsgrunder till frågesvaren är också enkla att konstruera. Frågor som ska mäta historiska förmågor kräver mer. De förmågor som bör mätas är enligt gymnasieskolans ämnesplaner till exempel källkritik, historiebruk och nutidsförståelse.[264] Med hjälp av teorier kring begreppet historiemedvetande har frågor som berör bland annat tid, normer och identitet och relation till historien konstruerats. Elevens svar betraktas som en berättelse om Sverige då, nu och i framtiden.

Vad som gått att spåra är olika uttryck för historiemedvetande i elevernas provsvar.[265] Metoden innebar läsning av hela provsvarstexter ett flertal gånger och att vid omläsningarna använda matrisen.[266]

---

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

265 Se Nordgren 2006, s. 41; Ammert 2008, s. 15.

De två provfrågor som konstruerades för undersökningen har som syfte att aktivera historiemedvetande.[267] Frågorna berör det kollektiva minnet. Motsatsen skulle vara kollektiv glömska, vilket också existerar.[268] I mellanrummet mellan den skriftliga och den levande världen eller mellan hågkomst och erinran, livvärldsperspektiv och systemperspektiv, livspraxisen och vetenskapen, försöker jag ställa mina provfrågor.

I provet kunde gymnasieeleverna välja mellan två frågor, en om demokrati och en om jämställdhet. Frågorna tar avstamp i moraliska resonemang kring begreppen demokrati och jämställdhet.[269] Provfrågorna har också det gemensamt att de befinner sig i ett flöde av tid och förändring, men även bär en prägel av kontinuitet. Kontinuiteten består i att frågor om demokrati och jämställdhet återkommer genom historien. Moraliska frågor kan överbrygga avstånden i tid när begrepp som jämställdhet eller demokrati jämförs över tidsdimensionerna.[270]

Frågorna behandlar ett geografiskt minnesrum, Sverige.[271] En berättelse kan utgå från en minnesgemenskap, till exempel nation, vilket

---

266 Alvesson & Sköldberg 1994, s. 30. Se även Alvesson & Kärreman där de diskuterar materialets potential att utveckla, problematisera och pröva teoretiska modeller. Alvesson & Kärreman 2007, s. 1265ff.

267 Provet 2010 i sin helhet presenteras närmare i licentiatavhandlingen. Andersson Hult 2012, s. 77–79, 184 ff. Provet är uppdelat i fyra områden: en essädel, en del med multiple choice och två dokumentbaserade delar med frågor. I den amerikanska historiedidaktiska debatten framhålls *New York State Regent Exam in Global History* som ett exempel på ett bättre prov. Historielärarnas prov påminner i sin struktur om detta prov. En annan likhet med Historielärarnas prov är att provkonstruktionsgruppen består av lärare. Exempel på ett prov från 2016-06-14: http://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/616/glhg62016-examw.pdf (Hämtad: 2016-08-01). Bedömningsexperten Gibbs anser att problembaserade essäfrågor vid bedömning har sin styrka i djup. En trend generellt i väst från 1990-talet och framåt har varit att validiteten har fått företräde framför reliabiliteten vad gäller nationella prov. Gibbs 1994, s. 18–30. Del D, den sista delen i provet, är en källkritisk del vilken är inspirerad av de två brittiska historiedidaktiker, Lee & Shemilt, som presenterades i teoridelen. När del D konstruerades försökte jag att luta mig mot Lees progressionstankar för att nå ett historiemedvetande. Källkritiken är en viktig komponent för att utveckla ett historiemedvetande, enligt Skovgaard Nielsen. Detta uttrycker även ämnesplanen Gy11. Skovgaard Nielsen 2006, s. 28–33. www.skolverket.se. Olofsson för en intressant diskussion där han diskuterar en syntes mellan den tyska traditionen och den anglosaxiska traditionen. Olofsson 2011, s. 35ff.

268 Karlsson 2010, s. 70–73. Jämför Karlssons analys av icke-bruk. Karlsson 1999, s. 57. Flera av Karlssons tankar berör den franske sociologen Halbwachs texter, men även historikerns Noras. Jämför Ricœur 2005*,* s. 606ff.

269 Rüsen nämner att ett exempel på moralisk argumentering är relationen mellan könen. Han nämner även tanken om de mänskliga rättigheterna. Rüsen 2005a, s. 24 ff. Rüsen utvecklar diskussionen i Fröhlich & Rüsen 1990, s. 27.

270 Ammert 2008, s. 215.

271 Jämför med Rüsens diskussion om ”Raumzeit”. Rüsen 2013a, s.99–100.

provets frågor har som utgångspunkt.[272] Utgångspunkten för frågekonstruktionen är att det förekommer en bild av Sverige som ett demokratiskt, jämställt land i en framgångssaga och med en berättelse om välfärdsstatens utveckling. I den europeiska undersökningen Youth and History framgick det att elever i Norden, i synnerhet Sverige, i jämförelse med andra länder i Europa har en ljus och positiv historisk bild, med föreställningar om fred och välstånd i det egna landet.[273] Det finns även ett samband mellan den ljusa nordiska historiebilden och en stark tilltro till framtiden.[274]

Max Liljefors och Ulf Zander diskuterar Thomas Mores fantasi om det perfekta samhället Utopia och Sverige. Det existerar en projektion av Sverige som en ö i Europas utkant där världskrigens vansinne var europeiskt, inte svenskt.[275] Zander skriver om en uppdelning i positiv och negativ identitet, där vi erkänner den andres identitet, men vi utgår från att vår egen är den bästa. Ett idealiserat ”vi” med demokrati, fred, välstånd och jämlikhet och ”de andra” för det omoderna, med krig och elände.[276] Sverige som stod utanför andra världskriget får en position som ”by-stander”.[277] Detta utanförskap skapar en bild av en särväg.[278] Provfrågorna utgår från att denna särväg kan bestå av en kollektiv inre föreställning om att ”vi” har en objektiv bild av historien och att Sveriges vägval har bestått av kloka val.[279] De två moraliska begreppsfrågor som behandlas berör detta ”vi”. Detta

---

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

273 Karlegärd 1999, s. 99.

274 Ahonen 1999, s. 30.

275 Liljefors & Zander 2003, s. 209, 211, 215. Samma författare diskuterar om ”världen utanför” där bilder från koncentrationslägren ger sken av att Sverige värnar om de nödställda. Liljefors & Zander 2003, s. 220.

276 Zander 1997, s. 102. Jämför med Hylland Eriksens stereotyper vilka görs av andra och är i kontrast med den egna självbilden. Hylland Eriksens 2002 s. 23–25. Se Danielsson Malmros diskussion där Sverige framstår som det fredliga landet i jämförelse med de ”mer krigiska”, ”mindre demokratiska”, ”mindre solidariska” och ”mindre utvecklade” andra. Danielsson Malmros 2012, s.293. Se även Trägårdh diskussion om landet annorlunda, Sverige, med en föreställning om det moderna samhället. Trädgårdh 2013, s. 44 ff.

277 Zander 2001, s. 447.

278 Zander 2001, s. 471.

279 I Sydsvenskan uttalar sig den svenske EU-parlamentarikern Hadar Cars om ett projekt att ta fram en gemensam historiebok för EU. Cars menar att Sverige har någorlunda objektiva historieböcker men i andra EU-länder är det illa ställt. Olle Lönnaeus, Sydsvenska Dagbladet, 1997-02-01.

”vi”, med en inre bild som står för det demokratiska och det jämställda Sverige, skall frågorna utmana.

Jämställdhet

Utgångspunkten för frågan om jämställdhet är att det i Sverige finns en berättelse om landet som ett av de mest jämställda länderna i världen. Denna syn bekräftas med ett citat från Global Gender Gap Report som skriver att Sverige är det mest jämställda landet år 2006. Frågan inleds med ett citat från 1898.[280] Tanken med citatet är att ny information, i form av ett uttalande om att kvinnokampen är över redan 1898, sätter igång ett tänkande kring jämställdheten i dagens Sverige och om framtiden. Citatet eller texten är i denna fråga en förutsättning för mötet med eleven och för att historiemedvetandet ska aktiveras.[281]

Förutom tempusformerna är tanken att eleven kan ha möjlighet att se en kontinuitet, men även en förändring. Bedömningen sker utifrån att eleven kan se skillnaden och förändringen mellan då och nu och kan använda sina kunskaper. Eleven ges också möjlighet att uppfatta en kontinuitet, genom att diskutera att jämställdhetsfrågor består.

[280] Originaltexten är en nekrolog över Rosalie Olivecrona i kvinnotidskriften Dagny 1898, häfte 11. ”Nutidens medelålders kvinnor, som först beträdt de nya banorna och som delvis varit med om kampen mot hinder och fördomar, de kunna lättare uppskatta banbrytarnas storverk än de unga, som äro lyckliga nog att få vandra fram på banade stigar, där vanligen inga andra hinder möta än de, som brist på själsgåfvor, krafter eller kontanter lägga i de unga kvinnornas väg.” http://www.ub.gu.se/kvinn/digtid/03/1898/dagny1898_11.pdf 2016-01-22

[281] Karlsson 2010, s. 34–35.

Studera citatet!

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

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

Global Gender Gap Report heter en undersökning som varje år rangordnar världens länder efter hur jämställda män och kvinnor är. Det mest jämställda landet i världen var 2006 Sverige. Det övre citatet är skrivet 1898 och enligt det citatet hade Sverige då kommit långt på vägen mot ett jämställt samhälle. Enligt Global Gender Gap Report 2006 skulle man kunna säga samma sak om dagens Sverige

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

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

En förhoppning är att eleven diskuterar att framtida generationer år 2060 kanske uppfattar Sverige som ett ojämlikt land år 2006, precis som vi gör när vi idag läser citatet från 1898. Eleven måste bearbeta det förflutna, men måste även reflektera över ”den andre” i form av att denne befinner sig i en annan tid. Här kan eleven även reflektera över sig själv i framtiden, i en tid som är utanför den egna livserfarenheten, för att tolka dagens

jämställdhet.[282] Eleven kan dessutom visa att den är bekant med historiska termer och begrepp.

Demokrati

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

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

Fråga:

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

Kvinnogardet i nazistorganisationen Finngård gör Hitlerhälsningen 1934. Foto: Scanpix

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

En bild kan vara en sändare av ett budskap, men det avgörande villkoret för tolkningen ligger hos mottagaren. Fotografier kan därför ikoniskt uttrycka något som är bortom språket. Bilder kan visualisera nationella projektioner, till exempel i folkhemsbilder från fyrtiotalet.[283] Ricœur diskuterar huruvida våra inre kollektiva bilder stigmatiserar det förflutna. Han skriver också vidare om ”förbjudna tankar” att ”hemsökelse är för det kollektiva minnet vad hallucination är för det enskilda minnet”.[284] Genom att plocka fram ett nazistspöke ur den svenska folkhemsgarderoben och en bild av svenska kvinnor som är nazister, är bilden avsedd att störa vår föreställning om det demokratiska Sverige.[285] Hemsökelsen i form av kvinnliga svenska nazister avser att aktivera ett historiemedvetande och starta elevernas berättelse om Sverige då, nu och i framtiden och även söka efter svar som är ifrågasättande gentemot berättelsen om Sverige som ett demokratiskt land. Martin Wiklund använder sig av begreppet ”identitetskris” när han skriver om frågor som ”Var befinner jag mig?”, ”Vart ska jag?”. Dessa frågor uppkommer när identiteten utmanas.[286] Ricoeur diskuterar två frågeord; ”vad” som blir hågkommet och ”vem” som minns. Ett ”hur” blir en brygga mellan dessa frågeord, i undran om hur minnet väcks, exempelvis genom en affekt.[287] I detta fall väcker bilden med svenska kvinnliga nazister en affekt.

Analys och kategorisering av provsvaren

I kategoriseringen av provsvaren används här den framarbetade matrisen som sammanfattar och avgränsar olika former av historiemedvetande och dess kännetecken. Här följer en förkortad genomgång av vad som är

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

284 Ricœur 2005, s. 93.

285 Historikern Sibyl Milton för en diskussion kring fotons symbolvärden och ger exempel på två kända bilder som symboliserar hela förintelsen (barnet som sträcker upp sina händer i Warszawa-gettot och den brittiska bulldozern som begraver skelett i massgravar i Bergen-Belsen). Rüsen för en liknande diskussion gällande vissa namns symbolvärde, exempelvis Bastiljen för franska revolutionen eller Auschwitz för förintelsen. Rüsen 2001a. Jämför med Karlssons diskussion om geografiska platser där händelser har skett. Dessa platser så som Auschwitz aktiverar starka föreställningar och berättelser. Karlsson 2014, s. 55.

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

287 Ricœur 2005, s. 39, s. 64.

relevant och operationaliserbart som provsvar ur de olika beskrivningarna av historiemedvetande.[288] De fyra kategorier av historiemedvetande som genomsyrar avhandlingens resultatdel och diskussion gås igenom och förtydligas med avseende på hur de kan spåras i provsvar som berättelser.

Den traditionella kategorin

Relation till tid

Tidsriktningen i de traditionella svaren är cyklisk. Den är också repetitiv enligt mönstret att det alltid har varit så och att det alltid kommer att förbli så.[289] Kontinuitet betonas. Nu och då blandas samman och resulterar i en tidsmässig helhet, där det förflutna har betydelse och relevans och där det finns en fortsättning inför framtiden.[290] Landets (den rumsliga dimensionens) roll är densamma, vilket de moraliska begreppen också är (i detta fall demokrati och jämställdhet), odiskutabla och oförändrade.

Relation till moral/värderingar och yttre/inre

Historiemedvetandet förser oss med traditioner, som visar på giltigheten i värderingar. Det finns en sammanblandning av den yttre och inre orienteringen, vi och jag. I de traditionella berättelserna finner man stöd och den egna identiteten stabiliseras genom ett kollektivt ”vi”, en gemensam syn där ”vår” moral är bättre än ”den andres”. Dessa moraliska egenskaper är oföränderliga över tiden. Detta är en gemensam och tämligen auktoritetsbunden bild. Svaren andas ett samförstånd för att bekräfta och bevara de rådande värderingarna.

Relation till historia och identitet

Berättelserna på den traditionella nivån är positiva till historia och traditioner, eftersom man där hämtar kraft och inspiration till nuet. Historia blir en tröst och en kraft för bevarande. Det finns budskap och drömmar i

288 För att se fler elevsvar med kommentarer se Andersson Hult 2012, s. 96ff.

289 Karlsson 2014, s. 61.

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

historien som vi kan ta till oss idag. Fakta och normer behandlas som en enhet.[291]

Exempel på utdrag ur svar som kategoriserats som traditionella:

Flicka 743

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

Pojke 132

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

På en konkret nivå kan man i provsvaren observera följande vanligt förekommande drag, vissa av dem har också vägt tungt i kategoriseringen:

- en fastslående kvalitet i meningarna, ord för osäkerhet saknas eller är få. Det förekommer en frekvent användning av ”alltid” och ”aldrig”
- en mer frekvent användning av ordet ”Sverige” och ”svenskar” i sammankoppling med ordet ”vi”
- nationen personifieras och beskrivs som om det vore en personlighet
- vanligt med metaforer, exempelvis ”slå näven i bordet”
- hotbilder målas upp, ofta kopplat till invandring eller andra kulturer
- användning av attribut genom känsloord som används som fakta, exempelvis ”frihetsälskande”, ”den fege svensken”
- polarisering i begrepp, exempelvis ”jag är 100 procent fri”
- hänvisningar till grumliga, ibland felaktiga fakta
- ikoniska hänvisningar, ibland till en period i historien, exempelvis vikingatiden

I provsvaren framtonar ofta närhet och känsla hos den som skriver. Det är livliga bilder och de visar ett starkt engagemang i den egna livsvärlden. Som läsare är det lätt att bli känslomässigt berörd.

---

[291] Rüsen 2004a, s. 69. Habermas 1996, s. 130 ff.

Den exemplariska kategorin

Relation till tid

Relationen till tid i den exemplariska kategorin är präglad av kontinuitet och har huvudsakligen en linjär riktning. Kontinuitet uttrycks i form av att värderingar har ett oföränderligt värde. Förändringar förekommer genom exempel i historien men begreppen (här jämställdhet och demokrati) är desamma. Världen befinner sig således i en förändring.[292] Dessa förändringar har två linjära framställningar; en framstegsberättelse och en nedgångsberättelse med varningar om förfallet.

Relation till moral/värderingar och yttre/inre

De exemplariska lärdomsberättelserna ifrågasätter och problematiserar inte dagens jämställdhet eller demokrati utan legitimerar begreppen med hjälp av sedelärande berättelser. Liksom i de traditionella svaren visar de exemplariska svaren på beständigheten i nutidens värderingar och ”vår” gemensamma syn på moral, fast med hjälp av tydliga hänvisningar. En annan likhet med den traditionella kategorin är att identiteten fastställs utifrån ett förhållande mellan ”vi och de”. Dåliga exempel hämtas från andra länder.[293]

Relation till historia och identitet

Den exemplariska kategorin, skulle kortfattat i sitt historiebruk kunna omfatta uttrycken ”dra lärdomar av” eller ”finna bekräftelse på”. Den gamla frasen *historia magistra vitae est* – historien är livets lärare – sammanfattar relationen till historia väl.[294] Historia är viktigt för här finner man råd i moraliska frågor. ”Den andre” uttrycks inte tydligt vid första anblicken i exemplariska texter. Berättelsen tycks bara vara en empirisk beskrivning, men vid närmare eftertanke gäller denna beskrivning ”vår” kultur, och ”den andres” erfarenheter är föga intressanta. Exempelvis spelar icke-

---

[292] Karlsson 2014, s. 61.

[293] Se Danielsson Malmros diskussion där Sverige framstår som det fredliga landet i jämförelse med de ”mer krigiska”, ”mindre demokratiska”, ”mindre solidariska” och ”mindre utvecklade” andra. Danielsson Malmros 2012, s. 293.

[294] Koselleck, diskuterar begreppet historia magistra vitae där han anser att ordalydelsen har varit samma men att formelns ställning har förändrats under tidernas gång Koselleck s. 55ff. Rüsen 2013a, s. 211.

västerländsk historia i regel mindre roll i västvärlden förutom när det handlar om kolonialism och imperialism.[295]

Exempel på ett svar i denna exemplariska kategori:

Pojke 56

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

Flicka 213

> Sverige har blivit mer och mer demokratiskt hela tiden, och nu är vi ett utav de mest demokratiska länderna i världen….Jag har svårt att tänka mig att demokratin i Sverige inte skulle leva säkert i Sverige eftersom vi utvecklas främst. Vi fick tidigt olika folkrörelser som till exempel arbetarrörelsen, kvinno och nykterhetsrörelsen allt detta tyder på att en demokrati höll på att väva fram till allmän och lika rösträtt 1921 – en demokrati som kommer att finnas länge.

Konkret kan vid kategoriseringen noteras följande vanliga drag

- väl underbyggda historiska fakta presenteras som underlag för slutsatser och prediktioner om framtiden
- värderingar ifrågasätts inte utan tas för givna och läsaren förutsätts dela samma värderingar med den som skriver
- de positiva historiska exemplen hämtas från det egna geografiska rummet (Sverige)
- årtal förekommer mer frekvent än i de andra svarstyperna
- ofta negativa hänvisningar till andra länder exempelvis genom andra världskriget, Tyskland, Sovjetunionen, Chile etc.
- hänvisningar till katastrofala händelser i det förgångna
- språket innehåller få känsloord
- språket är vårdat och ofta ordrikt

Som läsare erfar man en tydlig betoning på rationalitet och logik och ett närmast didaktiskt anslag hos den som skriver. Berättelserna upplevs som

[295] Rüsen 2004b,

mer distanserade och mindre känslobetonade än de traditionella och stundom associerar man till Nietzsches antikvariska beskrivning av den ”medfödda gråhårigheten”.

Den kritiska kategorin

Relation till tid

I den kritiska kategorin finns en ambivalens och en tilltro till och önskan om förändring i så motto att förr var då och att det förflutna inte har något med nuet eller dagens värld att göra. Tiden har ingen riktning, syftet med berättelsen är snarare att lösgöra sig från den dominerande berättelsen. Den kritiska rösten rör sig ”mot” tiden (om traditionell ligger ”i” och exemplarisk ”på”).

Relation till moral/värderingar och yttre/inre

Moral ifrågasätts genom att påvisa en relativitet och att det råder en falskhet i värderingar, i kontrast till en förmodad universalitet i värderingarna hos de traditionella och exemplariska nivåerna.[296] Det finns ett starkt fördömande av dagens syn på moral och värderingar. Tonen är utmanande och kritisk och utgör en motkraft mot rådande värderingar genom att skapa motberättelser för att ge emancipatorisk kraft till att dekonstruera dessa moraliska värden.[297] I de traditionella och exemplariska kategorierna har berättelsen som syfte att skapa kontinuitet i de oföränderliga värdena. Den kritiska berättelsen dekonstruerar och ställer frågor om giltigheten i dessa värderingar.

Relation till historia och identitet

Det existerar en kluven inställning till historia. Samtidigt som man underkänner historiska berättelser skapar man alternativa motberättelser med nya lärdomar. Det finns en kritik mot historia som lärdomar, att det är missvisande att använda sig av historiska exempel som förebilder för nutida situationer eftersom historien inte upprepar sig.[298] Historieämnets giltighet

296 Rüsen 2004a, s. 31–32.

297 I Bryld et al.(red.) 1999, s. 196 diskuteras att syftet med delegitimerande historiebruk är ett försök att utöva makt.

298 Wiklund 2010.

kritiseras. Vi kan inte lära oss av historien idag. Kunskap om historiska erfarenheter ses ibland som en börda och historiska fakta används bara i syfte att utgöra en motberättelse. Frågor ställs om vem som äger den dominerande berättelsen, ”vems historia?”, och varför man överhuvudtaget ska hänvisa till historien. Det görs ett tydligt försök att lösgöra sig från historiens bojor. Historien som kontinuitet har dekonstruerats och avkodats så att den förlorar sin funktion som en källa för dagens orientering.[299] Det förflutna har inget med samtiden att göra.
Nedan ges ett par exempel på provsvar som kategoriserats som kritiska:

Pojke 775

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

Pojke 500

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

Vanligt förekommande i de provsvar som kategoriserats som kritiska:

- nuets orättvisor framträder som ett starkt tema
- argumentationen har drag av slutplädering inför en domstol
- ibland är de historiska erfarenheterna helt irrelevanta
- frågekonstruktioner och frågeord används frekvent, ”varför”, ”vems”, ”hur kan man veta säkert att…”
- begrepp i frågeställningen och själva provfrågan ifrågasätts
- ”allt” är nytt och ”allt” kan ske när som helst
- oväntade associationer mellan historiska och nutida fakta, exempelvis kan ”hello Kitty”-figuren nämnas i samma mening som kolchoser
- det känslomässiga anslaget är ofta irriterat och missnöjt
- ironier förekommer mer frekvent än i de andra kategorierna
- hänvisningar till andra länder är ofta kopplade till USA, ofta negativt

[299] Rüsen 2005a, s. 30.

De kritiska berättelserna delar den känslomässigt engagerade tonen med de traditionella, fast den är mer irriterad. Det finns en stark ifrågasättande ton som genomsyrar svaren. Att läsa dessa svar kan vara spännande och som läsare blir man ibland störd eller omskakad eftersom berättelserna kommunicerar att inget är givet på förhand.

Den kritiska kategorin är en nödvändig katalysator i omvandlingen från den exemplariska berättelsen till den genetiska berättelsen.[300]

Den genetiska kategorin

Relation till tid

Förändring och kontinuitet är viktiga beståndsdelar på genetisk nivå. Tiden ses ofta i spiralform där människan rör sig mellan mörker och ljus, guldåldrar avlöser sämre tider. Kategorin rör sig ”med” historien, snarare än ”mot”. Detta innebär också ett värderande perspektiv genom framtiden, där ”de” ser tillbaka på ”oss”, ”vår” tid, ”våra” värderingar och ”vår” värld.

Relation till moral/värderingar yttre/inre

Det finns en självförståelse och insikt om att moraliska begrepp och värderingar kan ändra innehåll och betydelse beroende på när och var de används. I denna kategori kan begrepp visserligen uppfattas som giltiga i nuet men det finns en uttalad medvetenhet om att dessa begrepp kanske inte har samma betydelse i framtiden. Dagens värderingar erkänns, de förkastas inte som i den kritiska kategorin, men det finns en öppenhet och förståelse om att ett ställningstagande kan förändras och utvecklas över tid. Både tendensen att bevara och att förändra finns.

Relation till historia och identitet

Historia kan betraktas på en metanivå. Enligt Wiklund använder sig den genetiska rösten av lärdomar för ett ”orienteringsomdöme”. Detta är ett annat perspektiv än den exemplariska kategorins mer objektivistiska fokusering på sanningen.[301] Här handlar det om att se att människor alltid drar slutsatser ur det förflutna och använder historien. Det framkommer en

[300] Rüsen 1987.

[301] Wiklund 2010.

observerande förmåga till historieämnet. Det finns fortfarande ett rumsligt ”vi” och ”de” i det att en kulturell värdegemenskap uttrycks i svaren.

Utdrag ur provsvar som kategoriserats som genetiska:

Flicka 951

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

Pojke 25

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

Vanliga kännetecken i de provsvar som kategoriserats som genetiska

- framtiden omnämns i stor utsträckning, tidsperspektivet då-nu-sedan återkommer
- ofta hänvisningar till att det som är nuet kommer att uppfattas annorlunda när det har blivit ett då
- språket är ofta utvecklat och ordrikt
- lägre grad av identifikation med en kollektiv identitet kopplat till en nation
- många osäkerhetsmarkörer, ”sannolikt”, ”osäkert”, ”kanske”, ”jag tror”
- inget behov av slutgiltiga klargöranden, motstridiga tendenser kan rymmas under samma tak
- språkliga begrepp tas upp på en meta-nivå, deras innebörd kan förändras men människans frågor kan bestå
- om hänvisningar sker till historiska fakta är de ofta korrekta
- historieskrivning som sådan observeras
- en medvetenhet om att människan har ett tänkande som förändras

Den genetiska nivån är som jag ser det den mest flexibla och utvecklade formen av historiemedvetande. Den kännetecknas av att den kan se de andra sätten att bruka historien och är likt den exemplariska kategorin mindre känslobetonad i sitt uttryck. Som läsare av de berättelser som

bedöms som genetiska uppfattar man ofta en förmåga att tänka och integrera hos den som skriver. När ett svar kategoriseras som genetiskt innehåller det alla traditionella, exemplariska och kritiska toner, men det är den genetiska som dominerar. [302]

Kritiskt innehåll i de andra nivåerna

I analysen av provsvaren användes ovanstående fyra kategorier och två osäkra kategorier. Det fanns också varianter av de fyra kategorierna som skulle kunna benämnas som traditionell-kritisk, exemplarisk-kritisk och genetisk-kritisk.[303] Dessa berättelser har kategoriserats inom sin huvudgrupp. I de svar som kategoriserades som traditionella finns det motstridiga versioner, som kan kategoriseras som en traditionell-kritisk berättelse. Dessa svar avfärdar inte rådande värderingar utan levererar en annan berättelse än den rådande.[304] Det framgår tydligt att det existerar två berättelser i den exemplariska kategorin, framgång eller förfall.

Exempel på ett traditionellt-kritiskt svar

Pojke 130

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

302 Rüsen 1987.

303 von Borries 2009, s. 5.

304 Se hur matrisen förändras i Andersson Hults 2012. Matrisens tredje del förändras efter kategorisering av 931 elevers provsvar.

Exempel på ett exemplariskt-kritiskt svar

Pojke 27

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

Utanför kategoriseringen

Det finns kvalitetsskillnader inom kategorierna som jag skall försöka redovisa. Generellt visar provsvaren att de fyra kategorierna aldrig förekommer i ren form, men att det nästan alltid finns en dominans.[305] Ett antal svar var synnerligen svåra att kategorisera med den bearbetade matrisen. Här beskrivs först en grupp svar som kännetecknades av grumliga fakta, de flesta av dem har kategoriserats som traditionella. Det finns också svar som fick förbli osäkra.

Osäkra svar som tänjer på typologin

En del svar hamnade till synes mellan två kategorier. I undersökningen används termen ”osäker” för dessa svar. Behövs en ny kategori eller faller de utanför typologin?[306] Jag finner inte stöd för en femte kategori, som historikern Krameritsch framhåller.[307]

---

305 Rüsen 1987.

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

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

Följande provsvar är av en tveksam karaktär med bristande fakta, det går dock att utläsa elevens inställning.

Flicka 57

> Jag tycker att det inte ska vara någon demokrati över huvud taget om folket ska få vara med och rösta och bestämma så blir det bara fel, eftersom att vi alla vill olika det är mycket bättre med diktatur eller ingenting alls – var och en för sig själv – inget styre – ingen enskild person eller regering som bestämmer utan vi ska ha en ”kung” som håller i landet och vi betalar rimlig skatt och sedan så sköter vi oss själva som man gjorde förr då alla bönder var livegna. Jag tror inte på att det demokratiska Sverige kommer att hålla sig så länge till för det är för många människor i vår regering som vill bestämma

Det finns en ansats i svaret att använda historiska exempel likt de svar som kategoriseras i exemplariska kategorin, dock används begreppet ”livegen” på fel sätt. Det finns också en känslomässig och kritisk ansats som underkänner demokrati som önskvärd men ingen egentlig motberättelse utan istället en hänvisning till hur människan fungerar i grupp på ett sätt som inte förhåller sig till provfrågan. Svaret har kategoriserats som osäkert.

Zappande berättelser

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

Pojke 696

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

Detta elevsvar skulle kunna kategoriseras som en kritisk berättelse med en traditionell uppbyggnad. Motberättelsen är alldeles för tunn även om svaret har en ifrågasättande och utmanade ton.[308] Berättelsen tycks vara driven av en motivation att släcka ut berättelsen och frågan i sig, den inre orienteringen är negativ och den förhåller sig inte till historia. Svaret faller utanför matrisens kategorier och kategoriseras som zappande.

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

Pojke nr 34

> Sverige under 1900-talet går mot ett allt mer jämställt samhälle. Får rösträtt
> Min dragna slutsats lyder: krig ↑ ekonomi ↓ kvinnor ↑.
>
> Hänvisar till det totala kriget 1814–1815. Då alla män/pojkar gick ut i krig. Hela samhället jobbade och bidrog till kriget så mycket som möjligt. Kvinnorna fick då ta över i fabrikerna, då stärktes deras roll. Kvinnornas roll stärktes genom att från att vara hemmafru till att komma ut i arbetslivet och kunna försörja sig själv. Leder till fler skilsmässor.

Efter en viss vånda kategoriserades detta provsvar som exemplariskt, men det kunde lika väl ha fått ingå i den zappande gruppen. Våndan uppkommer av meningen ”Hänvisar till det totala kriget 1814–1815” där det visserligen går att förstå att eleven skriver om första världskriget, men där det är fel i tid och begreppet ”totala kriget” för tankarna till Goebbels tal under andra världskriget. Vi rör oss i tre krig – Napoleonkrigens slut, första världskriget och andra världskriget. Våndan beror också på att exemplen enbart är inriktade på kriget som förklaring för ökad jämställdhet, om vi nu accepterar att eleven åsyftar första världskriget. Det finns olika kvalitéer inom en nivå, vilket diskuterades i de tidigare avsnitten, men korthuggna svar utgör en särskild svårighet.[309]

---

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

[309] Det finns en adderande kunskapssyn i den exemplariska kategorin och här kan vi finna en kompromiss mellan forskaren och läraren genom att belöna den elev med fler goda exempel med

Denna zappande kategori har en kvalité av en pollinerande insekts flykt från blomma till blomma, den stannar en stund och rör sig runt blommans mitt för att snabbt lyfta vidare till en annan växt. Det är som om texten börjar om mitt i berättelsen och byter riktning. Man kan koppla avbrotten till en ovana att uttrycka sig i skrift men också en bruten koppling mellan yttre och inre. I Denis Shemilts progressionsmodell finns något intressant på den lägsta nivån ”The Past Constructed as a Magic Porridge Pot”.[310] Här beskrivs elever som uppfattar historien som stor och främmande. Det finns en oförmåga att organisera och strukturera en berättelse. Shemilt använder sig av en grötmetafor där det ibland bubblar upp nya fakta, men där eleverna har svårt att organisera dessa bubblor med först A sedan B och därefter C. Grötens yta återgår. Med fragmentariska historiska kunskaper, svårigheter att kategorisera och problem med det linjära, med före och efter, är det frågan om dessa konstruktioner skapar mening.

Linda Levstik och Keith Barton beskriver elever som skall förklara inbördeskriget i Förenta Staterna, amerikanska revolutionen eller immigrationen där händelser och personer bara dyker upp och alla dessa händelser äger rum vid en och samma tidpunkt. Ett skepp kan till exempel antas ha forslat alla immigranter från hela världen till Amerika och antagligen har detta skett innan Abraham Lincoln blev president – för annars hade ingen kunnat välja honom. Dessa rumphuggna berättelser har en zappande karaktär, men de dyker upp för att skapa mening, enligt författarnas tes.[311]

I Förenta Staterna existerar två kärnberättelser, berättelsen om frihet och berättelsen om framgång. Den sista berättelsen handlar om landets förbättringar inom de materiella, ekonomiska och sociala områdena.[312] Om vi för över de amerikanska kärnberättelserna till svenska förhållanden är moderniseringen viktig och där kan tanken om det jämställda och demokratiska Sverige sägas vara kärnberättelsen.[313] De zappande svaren försöker beröra erfarenheter och göra dessa relevanta genom att exempelvis skapa identitet i ”vi” mot ”de” samtidigt som de målar upp en bild av

---

fler poäng än den med mer bristfälliga nämnda erfarenheter. När frågorna konstruerades tvingades jag fundera över detta.

310 Shemilt 2009, s. 183. Se även Persson 2011, s. 47; Andersson Hult 2012, s.44ff.

311 Barton & Levstik 2004, s. 134–136.

312 Barton & Levstik 2004, s. 167ff.

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

varaktighet och stabilitet. De kan också skapa en identitet ”vi” mot ”de”, för att skapa mening. Framför allt kan de skapa en projektion av kärnberättelsen om jämställdhet och demokrati, men faktakunskaperna och kronologin är fladdrig. Det kan finnas anledning att studera dessa texter, som är för ostrukturerade för att placeras i typologin, men som likväl utgör försök att skapa mening och sammanhang.

Medbedömning och reliabilitet

Vid en bedömning måste man beakta intrabedömarreliabiliteten, det vill säga om forskaren kategoriserar på samma sätt vid olika tillfällen. Interbedömarreliabiliteten, om två olika personer bedömer samma sätt, har också beaktats. Genom att göra upprepade genomläsningar och förnyad kategorisering vid olika tidpunkter utan att den tidigare kategoriseringen var tillgänglig var det möjligt att se eventuella inkonsekvenser hos mig själv som bedömare. När en extern bedömare med god kunskap om historiemedvetande gör en samstämmig kategorisering höjer det den första bedömarens trovärdighet.[314] I licentiatavhandlingen utsågs en medbedömare med mer än tjugo års lärarerfarenhet och forskarutbildning med en historiedidaktisk inriktning. Medbedömaren valde i licentiatavhandlingen godtyckligt ut 100 prov som kategoriserades utifrån matrisen.[315]

Medbedömaren kategoriserade elevsvaren i sex kategorier; traditionell, exemplarisk, kritisk, genetisk, zappande och osäker. Zappande användes om de svar som inte gick att kategorisera. Osäker användes för de

---

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

315 Medbedömaren valde ut nummer 700–799. Alvén lät i sin provstudie dataprogrammet SPSS slumpmässigt välja ut tio procent av sina 245 prov för medbedömning. Alvén 2011, sid. 64, 74. Rosenlund lottade ut tio procent av sitt material. Hans undersökning bestod i att 23 lärare skickade in sina prov och skriftliga instruktioner vilket sammantaget blev 123. Antalet frågor och uppgifter var 981. Rosenlund 2011, s. 62, 66. Det stora antalet i licentiatavhandlingen 2012 borde ge en rimlig interbedömarreliabilitet. Av dessa 100 elever gick 27 elever på skola 1, 53 elever på skola 5 och 20 elever på skola 20. Andelen flickor som valdes ut av medbedömaren var 39 procent och 61 procent var pojkar. I jämförelse med hela licentiatavhandlingen är detta således inte ett könsmässigt representativt urval. Av de 100 prov som medbedömaren valde besvarade två elever inte frågan. I nitton prov av de 98 prov hade jag och medbedömaren olika bedömningar. Detta betyder att i 80,5 procent av bedömningarna var det en samstämmighet. En annan intressant iakttagelse, vilket inte har med reliabiliteten att göra, var att medbedömaren efter genomläsningar kategoriserade elevsvaren som mer eller mindre tydligt i varje kategori. Se Andersson Hult 2012 s. 82-83.

provsvar som uttrycker olika riktningar där den dominerade tonen är svårfunnen. Samstämmigheten mellan bedömarna av provsvaren var 80,5 procent.[316] Den stora skillnaden mellan medbedömaren och min kategorisering av elevsvaren var att medbedömaren kategoriserade fler som osäkra eller zappande. Detta tolkas som att matrisen huvudsakligen fungerar för att kategorisera provsvar och att skillnaderna framför allt berodde på svarens eventuella tvetydigheter och inte i lika hög utsträckning historiemedvetande.

Samma medbedömare som läste elevernas provsvar läste och kategoriserade också de hundra lärarstudenternas provsvar. Lärarstudenternas svar kategoriserades utifrån den matris som skapades i licentiatavhandlingen och som används i denna avhandling. Åttiosex svar kategoriserades likadant av bedömarna. Medbedömaren kategoriserades fler svar som osäkra liksom med eleverna. En slutsats är att det är en god överensstämmelse mellan min och medbedömarens kategoriseringar utifrån matrisen.

Frågornas påverkan på historiemedvetande som uttrycks

Frågan är central för berättelsens utformning och frågekonstruktionen påverkar elevernas texter. I provet presenterades frågan om jämställdhet och frågan om demokrati och eleverna fick själva välja vilken fråga de ville besvara av dessa. Frågan om jämställdhet besvarades av 53 procent och det fanns skillnader i vilken kategori av historiemedvetande som uttrycks. Jämställdhetsfrågan uppmuntrar eleverna att uttrycka exemplariska svar som utgör 60 procent av svaren jämfört med 50 procent i demokratifrågan. Demokratifrågans konstruktion främjar mer traditionella uttryck och 25 procent av svaren är här traditionella jämfört med 9 procent av svaren på provfrågan om jämställdhet.

Kvalitativa skillnader märks i provsvaren, bland annat i själva berättarflödet. Demokratifrågans konstruktion väcker generellt en tydligare berättelseform. Några provsvar på jämställdhetsfrågan har mer en struktur av krönika där ett händelseförlopp refereras och kommenteras kronologiskt

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

i jämförelse med demokratifrågan. Rüsen använder sig av termen ”icke-narrativ” när han skriver om denna framställningsform.[317] Eleven har uppmanats att berätta, men ur elevens synpunkt är det frestande att leverera ett svar i punktform vid en uppdelad frågekonstruktion som i frågan om jämställdhet. De kritiska uttrycken är större i jämställhetsfrågan (16 procent) än i demokratifrågan (12 procent). Flickorna som grupp står för två tredjedelar av de kritiska svaren.

Flicka 925

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

Flickan är uppretad över samtidens orättvisor. Många flickor beskriver Sverige som icke-jämställt, särskilt vad gäller lönerna.[318] Många kvinnliga elever presenterar en ny tolkning, som med hjälp av historiska resonemang förnekar att Sverige är ett jämställt land.

Utifrån elevernas svar går det att konstatera att frågans konstruktion påverkar de olika uttrycken för historiemedvetande. I materialinsamlingen har därför historielärarstudenterna inte fått välja provfråga utan endast besvarat demokratifrågan.

317 Rüsen 2004a, s. 134.

318 Pandel framhåller att historiemedvetande består av sju dimensioner där fyra är av socio-ekonomisk karaktär. I de ekonomisk-sociala och politisk-historiska medvetandena skulle jämställdhetsfrågan kunna placeras in i. Det moraliska historiemedvetandet (rätt eller fel) ser en struktur (makt eller maktlös) och i och med detta ett behov av att dekonstruera en bild av Sverige som ett jämställt land. Vidare berörs många av flickorna i sin identitet som kvinnor i det som han benämner som identitetsmedvetande Pandel 1987, s. 130–142; Pandel 2013, s 137 ff.

Kapitel IV. Utbildning och kön

I detta avsnitt redovisas resultaten i form av jämförelse mellan de blivande historielärarna och gymnasieelevernas provsvar. Skillnader i uttrycken för historiemedvetande mellan könen visas. I texten benämns gymnasieeleverna stundtals ”flickor” respektive ”pojkar”, historielärarstudenterna benämns ”män” och ”kvinnor”. Ibland används även termerna ”elever” om de förra och ”studenter” om de senare. Endast en bråkdel av elevsvaren som utgjorde grunden för resultatredovisningen i licentiatavhandlingen har tagits med i doktorsavhandlingen och korta exempel används här för att jämföra elevernas uttryck för historiemedvetande med lärarstudenternas.[319]

Utbildningens betydelse

Det finns en skillnad i uttryck för historiemedvetande mellan gymnasieelever och historielärarstudenter. Lärarstudenternas traditionella svar är proportionellt färre och de exemplariska och de genetiska svaren är proportionellt fler. Hos eleverna och lärarstudenterna uttrycks den kritiska tonen i samma styrka. När grupperna jämförs är det endast demokratifrågan som används ur elevmaterialet eftersom det enbart var den frågan som lärarstudenterna fick besvara.

[319] För en mer fullständig genomgång av empirin se Andersson Hult 2012 s. 96–123.

Tabell 2. Kategorisering av gymnasieelevers och lärarstudenters provsvar på demokratifrågan i procent.

Uttryck för historie-medvetande	Gymnasieelever n= 399	Lärarstudenter n=100
Traditionell	25	11
Exemplarisk	50	58
Kritisk	12	11
Genetisk	6	14
Zappande	3	-
Osäker	4	6
Summa	100	100

Zappande svar går inte att finna hos lärarstudenterna. Hypotesen om att utbildning och ålder påverkar historiemedvetandet mot en mer integrerande och flexibel form stöds.

Det exemplariska uttrycket dominerar i båda gruppernas svar. En kvalitativ skillnad mellan jämförelsegrupperna är att en grupp av svar inom de exemplariska svaren som kan definieras som exempel-kritisk, den så kallade nedgångsberättelsen, är tydligare hos lärarstudenterna i jämförelse med gymnasieeleverna.

Flera av lärarstudenterna pekar på styrkan i lärdomarna. Där framkommer ett tydligt didaktiskt anslag och en syftebeskrivning med historieämnet. De tycks därigenom uttrycka att de känner ett kall för sitt yrke.

Man 101

> Därför är det viktigt att människor får kunskaper om vad demokratin i Sverige är och hur viktig den är för att kunna leva ett anständigt liv. Och det är viktigt att människor får kunskap om vad som kan hända när demokratin faller.

Kvinna 95

> Samtidigt anser jag att historieämnet är oerhört viktigt så den breda massan har förståelsen och vetskapen vad som har hänt så man vet hur världen har sett ut i icke demokratiska länder, vilket borde bidra till att man värdesätter demokratin extra mycket.

De kritiska uttrycken hos lärarstudenterna förekommer i samma omfattning som hos eleverna. Dessa uttrycks i svaren genom att lärarstudenterna blir dömande, ifrågasättande och till och med förnekar att Sverige är en demokrati.[320] Demokratin i Sverige ställs inför domstol av lärarstudenten och domen är inte nådig.[321]

Man 84

> Demokratin överlevde knappt efter andra världskriget. Kommunisterna jagades under andra världskriget. Rasbiologiskt institut. Demokrati – Nej! Kommunister jagades under Kalla Kriget. Demokrati – Nej! Sveriges ”demokrati” har en ekonomisk orättvisa. Lösning: Ekonomisk rättvisa då får vi demokrati.

320 Wiklund 2012 bl a s. 144–145, 192ff.

321 Nietzsche 1998, s. 57. Se även Wiklund 2012.

I gymnasieelevernas svar finns en del provsvar som kategoriserats som kritiska, exempelvis som i citatet nedan, vars motsvarighet inte går att finna hos lärarstudenterna.

Pojke 1

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

Detta är en form av socialt icke-accepterade kritiska svar som finns hos en del elever – dock inte på alla gymnasieskolor.

Historiemedvetande i relation till kön

I tabell 3, på nästa sida, jämförs grupperna avseende svarstyp kopplat till provfråga och kön. Först redovisas gymnasieelevernas svar som förutom könstillhörighet också visar skillnader beroende på frågan eftersom gymnasieeleverna fått välja mellan två frågor.

Tabell 3. Gymnasieelevernas svar fördelat på kön i jämställdhets- och demokratifrågan, andelar i procent.

Uttryck för historie-medvetande	Jämställdhetsfrågan			Demokratifrågan		
	Flickor n=334	Pojkar n=198	Alla n=532	Flickor n=163	Pojkar n=236	Alla n=399
Traditionell	6	14	9	21	27	25
Exemplarisk	59	64	61	55	46	50
Kritisk	21	9	16	12	13	12
Genetisk	8	5	7	6	7	6
Zappande	2	3	3	2	3	3
Osäker	4	5	4	4	4	4
Summa:	100	100	100	100	100	100

Kategoriseringen indikerar en skillnad mellan flickor och pojkar. Flickorna är mer intresserade av frågan om jämställdhet, 67 procent av flickorna har valt att besvara den, jämfört med 46 procent av pojkarna. Den kritiska nivån är vanligare i jämställdhetsfrågan och det är flickorna som bidrar till detta, flickorna har även en låg andel traditionella svar på denna fråga.

De traditionella uttrycken är inte lika vanliga i jämställdhetsfrågan i jämförelse med demokratifrågan och pojkarna står för majoriteten av de traditionella svaren. Nästa citat från ett svar på frågan om jämställdhet är ett exempel på hur en kvinnlig elev strukturerar sitt provsvar med utgångspunkt i ett familjedrama.

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

Denna typ av svar finns i undersökningen uteslutande hos kvinnliga elever. Citatet är intressant på många sätt. Det är mer en vardagshistoria med kungafamiljen i centrum, där ekonomiska strukturer eller internationella förhållanden inte nämns. Svaret innehåller avancerade tidsoperationer och är bedömt som genetisk nivå av historiemedvetande. Kungen som förebild får här symbolisera kontinuitet. Jämställdhetsbegreppet är inget relativt för flickan, och begreppet äger en giltighet för henne. Det är för henne ett mål, även om tanken om jämställdhet utvecklas. Flickan ser förändringar i historien, och ser lärdomar likt den exemplariska kategorin. Hon kräver i sin slutsats, som den kritiska kategorin, ett nytänkande så att vi inte fastnar i det gamla, och en vägran att anamma vissa traditioner.[322]

Demokratifrågan har besvarats av både gymnasieelever och lärarstudenter och här görs jämförelsen mellan könen på båda grupperna. Pojkarna i gymnasiet föredrar demokratifrågan och 54 procent av dem har valt att besvara den jämfört med 33 procent av flickorna. I tabell 4, på nästa sida, visas hur eleverna och lärarstudenterna kategoriserats.

322 Rüsen 2004a, s. 206.

Tabell 4. Gymnasieelever och lärarstudenters provsvar fördelat på kön i demokratifrågan, andelar i procent.

Uttryck för historie-medvetande	Demokratifrågan gymnasieelever			Demokratifrågan lärarstudenter		
	Flickor n=163	Pojkar n=236	Alla n=399	Kvinnor n=43	Män n=57	Alla n=100
Traditionell	21	27	25	7	14	11
Exemplarisk	56	46	50	70	49	58
Kritisk	12	13	12	4	16	11
Genetisk	5	7	6	14	14	14
Zappande	2	3	3	-	-	-
Osäker	4	4	4	5	7	6
Summa:	100	100	100	100	100	100

Med fokus på könstillhörighet ses större skillnader inom gruppen lärarstudenter än hos gymnasieelever för demokratifrågan. De kvinnliga lärarstudenterna skiljer ut sig mest. De har fler exemplariska svar och färre kritiska. Detta gäller i jämförelse med såväl de manliga lärarstudenterna som flickorna och pojkarna. Den kritiska rösten hos de kvinnliga lärarstudenterna är lägre än hos flickorna bland eleverna och mycket lägre än hos de manliga lärarstudenterna. Gruppen kvinnliga lärarstudenter står även för den lägsta nivån traditionella svar.

I jämförelse med sina kvinnliga kurskamrater är den traditionella rösten starkare hos de manliga lärarstudenternas precis som det är bland pojkarna i jämförelse med flickorna på gymnasiet. De manliga studenterna

och gymnasieeleverna har ungefär samma andel exemplariska uttryck. Med könsaspekten beaktad tillsammans med ålder och utbildning kategoriseras kvinnorna i ökad utsträckning som exemplariska i jämförelse med flickorna och pojkarna har en mer traditionell röst i jämförelse med männen som har en större andel kritisk röst.

Jämfört med frågan om jämställdhet är den kritiska tonen mot demokratin inte stark i elevsvaren hos flickorna. De traditionella uttrycken väger tyngre för pojkarna jämfört med flickorna i både jämställdhets- och demokratifrågan. Denna tendens kan också ses bland de manliga lärarstudenterna.

Tolkning

Sammanfattningsvis är det som med större säkerhet går att se i den redovisade statistiken kring pojkars och flickors berättelser att den traditionella rösten är starkare hos pojkar. Den traditionella rösten är också starkare hos de manliga historiestudenterna i jämförelse med de kvinnliga historiestudenterna. Likheter mellan könen är att den exemplariska kategorin dominerar och att den genetiska kategorin är ungefär lika fördelad mellan könen. Det finns ett betydligt större antal exemplariska svar hos de kvinnliga lärarstudenterna i demokratifrågan. Fler flickor är kritiska gällande frågan om jämställdhet. De manliga studenterna har fler kritiska svar än de kvinnliga studenterna. Sett till ålder och kön tycks det dessutom som om könsskillnaderna är större i gruppen med högre utbildning och ålder, i synnerhet de kvinnliga studenterna skiljer ut sig i form av att de blir mer exemplariska, mindre traditionella och kritiska i jämförelse med de manliga studenterna.

När man tittar på proportionerna mellan de olika formerna av historiemedvetande ser man att gruppen historielärarstudenter har en jämnare fördelning mellan traditionell, kritisk och genetisk kategori än gymnasieelever. Det kan tolkas som att utbildning jämnar ut skillnader som finns och att samhällets fostran så att säga blir starkare än föräldrarnas med stigande ålder och utbildning. Den genetiska kategorin är större jämförelsevis hos lärarstudenterna och de traditionella svaren är färre, som väntat. Utveckling påverkas av utbildning men också av ålder. Två tredjedelar av gymnasieeleverna och lärarstudenterna i

undersökningsgruppen är födda i samma generation men befinner sig ålders- och utvecklingsmässigt på olika nivå i psykologisk mening. En ”högadolescent” sextonårings psykologiska utvecklingsuppgift kan beskrivas som att integrera de kroppsliga förändringarna som puberteten orsakat och skapa en ökad självständighet från föräldragenerationens värderingar. Man kan se tendensen till ytterligheter med en polarisering som nödvändig för att frigörelsen ska komma till stånd och därmed ett tydligare ägande av den egna personen. Genom att uttrycka extrema och onyanserade åsikter möter ungdomen en gräns och den egna identiteten tydliggörs. Detta resonemang kan bidra till att förklara att den mer polariserande traditionella kategorin är större hos de yngre gymnasiestudenterna än hos de några år äldre lärarstudenterna.

Det sociala sammanhanget

Habitus ger en person en palett av taktiska val och kan förklara hur vissa uttryck framstår som möjliga och andra som omöjliga. Lärarstudenterna har ett band till sina kurskamrater och till sina lärarutbildare. Att kritisera brister i ”vår” demokrati eller jämställdhet kan vara acceptabelt i det sammanhanget.[323] Den som skriver kritiskt har kanske en självbild som provokatör.[324]

---

323 Av de hundra deltagande lärarstudenter besvarade 81 en tilläggsfråga om hur de röstade i riksdagsvalet 2014. De flesta av studenterna röstade på vänstersidan och de borgerliga partierna var i klar minoritet. De fyra borgerliga partierna hade tämligen få sympatier bland de undersökta lärarstudenterna varav deras siffror redovisas sammantaget. SD 2,4 %, borgerliga partier 18 % (M 6 %, Kd 2,4 %, FP 6 %, C 3,6 %) Mp 19,3 %, S 27,7 %, Vp 22,9 %, Fi 7,9 % övrigt 2,4. Sammanlagt var det åtta som kategoriserades kritiskt och som uppgav hur de hade röstat i valet 2014. I den kritiska kategorin, hos lärarstudenterna, röstade tre personer på Vänsterpartiet, tre personer på Miljöpartiet och två på något av allianspartierna. En hypotes är att något i ideologin hos Miljöpartiet och Vänsterpartiet tilltalar de historiestudenterna vars svar kategoriserades kritiskt där de presenterar motberättelser för att ge emancipatorisk kraft till att dekonstruera de rådande moraliska värdena. Bourdieus tes om att lärarstudenter röstar vänster bekräftas i denna undersökning. Bourdieu 1999. s. 17, 38. Jämför med Höjebergs diskussion om ett objektivitetsideal som existerade hos folkskollärar- och läroverkslärarkåren. Ett undvikande av politiska ställningstagande men även en människosyn och en samhällssyn i denna kår där bildningsideal, fredsfostran, medborgarfostran, nyhumanism och reformpedagogik var i centrum. Höjeberg 2016, s. 45–70.

324 I Bryld et al.(red.) 1999, s. 196 diskuteras att syftet med ett delegitimerande användande av historia är ett försök att utöva makt. Habermas lanserar en term ”dramaturgisk handlande”. Habermas 1996, s. 118. Bourdieu använder termen paradox för att beskriva detta handlande. Ett exempel är när lärarnas nedvärderar hållningar och vetande som angivs i kursplanerna och som skolan enligt sitt officiella uppdrag har att förmedla. Broady 1991, s. 21.

I gymnasieelevernas svar finns en del social icke-accepterade kritiskt kategoriserade provsvar, vars motsvarighet inte går att finna hos lärarstudenterna, dock förekommer de inte på alla gymnasieskolor. Det torde vara en felaktig strategi för en gymnasieelev att göra det under provsammanhang. En rapport från Forum för Levande Historia fastslår att ju högre utbildning en individ har, desto mindre sannolikt är det att denne uttrycker sig negativt om invandring. Framför allt är skillnaderna relativt stora mellan grupper som har universitetsutbildning och de som inte har det.[325] Dessa ”felaktiga” eller ”omöjliga” handlingar kan krocka med fältets värderingar, med andra ord en rättande lärares värderingar, om vad som är ett legitimt svar eller god smak.

Förutom att tolka resultaten som att ökad utbildning och ålder ökar komplexiteten i historiemedvetandet, skulle det också kunna tolkas som att med utbildning växer också en medvetenhet upp om vad som är rätt strategi när man besvarar en fråga. Rollen som elev eller student påverkar förmodligen uttryckssätten kring historia och man kan anta att dessa uttrycker sig på olika sätt beroende på sammanhanget. Detta prov var ur elevens synvinkel tungt vägande, ett ”high stakes” och i det närmaste ett nationellt prov för historieämnet i gymnasiet.[326] Det är viktigt att ha i åtanke den kontext som en provskrivning innebär. Elever försöker avge ”rätt svar” i en situation där de skall bedömas. Troligen svarar många elever i en bedömningssituation på ett sätt som inte utmanar den rättande lärarens värdegrund och uttrycker inte sina privata föreställningar i ett provsammanhang.[327] Rimligen borde denna provfråga för lärarstudenterna ur deras synvinkel vara ”low stakes”.[328] Situationen torde dock vara att lärarstudenterna vill göra ett gott intryck och antagligen vill försöka att avge ett utvecklat svar.[329]

---

325 Severin 2014, s. 24.

326 Ett ”high stakes” prov är ett prov där eleverna gör sitt bästa och de uppfattar provet som betygsgrundande. Ett ”low stakes” prov har ingen större betydelse för provdeltagarna själva men kan vara viktiga för andra. Jämför Gunnemyr 2011, 126–128. För mer information om provet se Andersson 2005, Andersson 2010, Detta prov beforskades av Gunnemyr 2011 s.41–43. Se även www.historieprov.se

327 Clavier 2011, s. 94, s.127.

328 Ett ”low stakes” prov har ingen större betydelse för provdeltagarna själva men kan vara viktiga för andra. Jämför Gunnemyr 2011, 126–128.

329 Jämför med Clavier 2011, s. 127.

Pojkar och män mer känslosamma i sitt historiebruk

Provets konstruktion och frågor kan förklara en del av olika uttryck men det kvarstår ändå att den traditionella rösten är starkare hos pojkarna och männen oberoende av frågan. Resultaten kan jämföras med Långströms enkätstudie kring elevers syn på medeltiden där han använder sig av samma frågor som i den europeiska mätningen Youth and History i sin svenska undersökning 2000.[330] Han finner där att pojkar anser att medeltiden var en ärorik tid för deras land. Detta skulle kunna tolkas som en inställning där svensk ära faller tillbaka på en person som bor där och identifierar sig som svensk.[331] Flickorna associerar begreppet ”medeltid” till en romantisk tid med riddare och jungfrur, inte så mycket med nationen.[332] Karlegärd ställer historiemedvetande i relation till patriotism. Han undrar om det framför allt är pojkar som är patrioter, men den sammantagna bilden blir splittrad. Det är visserligen en stor skillnad mellan pojkar och flickor i Sverige, med avsevärt högre patriotism bland unga pojkar. Karlegärd blir emellertid tveksam till om det går att generalisera dessa resultat till andra länder.[333]

Vi skulle kunna byta ut minnesrummet baserat på det nationella mot en annan identitet, exempelvis klass, generation eller varför inte en identitet som en fotbollssupporter. En supporter kan utifrån sin identitet sympatisera med ett fotbollslag och minnas martyrberättelser eller framgångssagor. Med hjälp av denna historiska ”identitet”, baserad på tillhörighet i en idrottsklubb, expanderar det mänskliga jagets tidsmässiga förlängning utöver gränserna för sin födelse och död. Genom den historiska identiteten blir denna fotbollssupporter en del av en tidsmässig helhet som är större än hans eget liv.[334] Denna form av bruk av historia är, enligt provsvaren, tydligare hos de manliga gymnasieeleverna och lärarstudenterna. Mitt lag, som jag identifierar mig med, står för en moralisk styrka och det har det alltid gjort och det kommer det alltid att göra. Kanske även denna typ av upplevelse attraherar fler män än kvinnor. Minnet ger mening över tid

---

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

331 Rüsen 2005a, s. 34. Se även matrisen.

332 Långström 2001, s. 180.

333 Karlegärd diskuterar utifrån resultaten i Youth and History. Detta är en av få artiklar som jag har funnit som diskuterar historiemedvetande och kön. Karlegärd 1999, s. 92. KG Jan Gustavsson diskuterar i en artikel om flickor har ett ”svagare” historiemedvetande. KG. J. Gustavssons 1996.

334 Rüsen 2005a, s. 25.

snarare än historiska fakta.[335] Att ingå i en gemenskap som är större än den egna personen skapar också en inre mening och adresserar i viss mån frågan om den egna dödligheten.[336]

Dessa traditionella berättelser definierar samhörighet av sociala grupper eller hela samhällen i form av en känsla av gemensamt ursprung.[337] Karlegärds obekräftade hypotes om en koppling mellan kön, historiemedvetande och patriotism kanske stämmer.

Demokratifrågan tycks hos pojkarna på gymnasiet aktivera en traditionell röst och för de manliga lärarstudenterna en högre andel traditionellt uttryck men även högre andel kritiska uttryck. Den Nietzscheinspirerade kritiska kategorins uttryck är enligt Nietzsche inte andaktsfull till historieämnet utan vill skapa ett nytt förflutet.[338] Detta är ett sätt är att ställa historien inför domstol där allt det förgångna kan dömas.[339] Syftet med denna röst är, enligt Nietzsche, att främja livet. Här kan finnas en likhet med den traditionella kategorin. Det finns en förtrollning i den trygga traditionella kategorin som bryts i den exemplariska. Den exemplariska avmystifierande och systeminriktade kategorin skapar inte engagemang och liv som de kritiska och traditionella uttrycken gör.[340] Man skulle kanske kunna säga att männen och pojkarna i undersökningen använder historia på ett mer känslomässigt sätt. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att de använder historierna för att blåsa liv i sin egen identitet och historia får här en vitaliserande funktion. Historia ska kännas.

Flickor och kvinnor mer distanserade i sitt historiebruk

Att visa sina historiska kunskaper med ett systemperspektiv är kanske en anpassning eller en god strategi. Att flickor i grundskolan och i gymnasiet är mer skolanpassade bekräftas i en mängd studier. Både det exemplariska uttryckssättet och det genetiska kan uppfattas vara mer distanserade och förnuftsinriktade i sitt förhållningssätt till det förflutna. Dessa uttryck för

335 Rüsen 2002a.

336 Rüsen 1987. Rüsen använder det freudianska begreppet ”Nachträglichkeit” för att förklara detta inre meningsskapande fenomen.

337 Rüsen 2005a, s. 29.

338 Nietzsche 1998, s. 57.

339 Nietzsche 1998, s. 57. Se även Wiklund 2012.

340 Nietzsche 1998, s. 14–18, Weber benämner rationalitetens intrång *Entzauberung*, ”avtrollning”. Weber, 1977, s. 20.

historiemedvetande samvarierar med högre betyg i historieämnet. Bourdieu noterar bland annat att de kvinnliga studenterna i sin tillvaro vid universitetet i jämförelse med sina manliga kurskamrater var mer skolanpassade och hade en mer realistisk uppfattning och fokus mot den framtida yrkesutövningen.[341] Lärarutbildning medför en professionalisering där det kan överföras värderingar och normer och till vad som betraktas som en god historievetenskap. God vetenskap kan innebära en mer distanserad systeminriktad historia vilket den exemplariska kategorin uttrycker.[342] Generellt är genomströmningen på högskolor och universitet högre för kvinnor än för män, speciellt på program mot yrkesexamen som lärarutbildningen.[343]

Jämfört med frågan om jämställdhet är den kritiska tonen mot demokratin inte stark i elevsvaren hos flickorna. Historiemedvetande som uttrycks handlar betydligt mer om tidigare erfarenheter i form av exempel för att legitimera eller bevara tidlösa värderingar. Identiteten uttrycks i en försiktig form vilket skulle kunna tyda på en viss distansering. I jämförelse med resonemanget ovan kring pojkar och män skulle man då kunna säga att flickor och kvinnor tycks vara mer förnufts- och uppgiftsorienterade i sina uttryck för historiemedvetande. Deras historier har snarare en nyttofunktion. De kanske orienterar sig mer mot den yttre verkligheten i form av provskrivning och prestation än mot den inre upplevelsen.

I metodkapitlet redovisades sambandet mellan provfrågans utformning och uttryck för historiemedvetande. Uttryck för historiemedvetande men även intressen och bruket av historia bör variera utifrån den kollektiva livsvärld en person befinner sig i men även en individs olika intressen. Frågan i sig startar en riktning utifrån ett intresse eller en undran utifrån ens livsvärld.[344] Jämställdhetsfrågan uppmuntrar eleverna att i större utsträckning uttrycka exemplariska svar och demokratifrågans konstruktion främjar traditionella uttryck. Jämställdhetsfrågan aktiverade i högre grad en kritisk röst hos flickorna även om den exemplariska fortfarande var störst som kategori. En fråga som berör ens identitet

341 Broady 1998, s.12.

342 Rüsen 2013a, s.218; P. Gustavsson 2014, s. 274.

343 Björnsson 2005, s. 14. Enligt samma författare finns det studier där den så kallade anti-plugg-kulturen hos pojkar avtar i de högre utbildningarna. Björnsson 2005, s. 33.

344 Karlsson 2014 s. 45; Gadamer 2010, s. 369.

tydligare som kvinna gör måhända att anslaget blir mer känslomässigt.[345] Frågan upplevs som angelägen vilket kan leda till starkare känslor och ett ökat kritiskt uttryck.

Könstillhörighet skulle utifrån detta resonemang kunna utgöra ett livsvärldsperspektiv. Pojkar är mer intresserade av krig, men även av strukturhistoria. Dessa siffror gäller hela Europa.[346] Enligt Youth and History är pojkar mer intresserade av krig, diktatur och nationsbygge och det kan jämföras med att fler av pojkarna valde frågan om demokrati.[347] I samma undersökning går det att utläsa att flickorna är mer intresserade av bland annat vardagslivshistorier och sin egen familjehistoria.[348] En fråga om jämställdhet berör flickornas egen identitet som kvinna men låter sig även kopplas till den egna familjehistorien och vardagslivshistorien.

Anpassning till mottagaren av provsvaret

Det har diskuterats om en elev under en provsituation anpassar sitt svar efter skrivningssituationen och om detta bidrar till den höga andelen exemplariska svar.[349] Att så stor andel som var tionde lärarstudent i undersökningen uttryckte ett historiemedvetande med traditionell kategori var ett något förvånande resultat som kan förstås i att skrivningssituationen inte var lika laddad för en lärarstudent. Hypotesen att traditionella svar skulle vara färre jämfört med gymnasieelever bekräftades dock.

Man 78

> Vi har en långtgående tradition med demokrati och en stor folklig själ för denna.

Det är inte strategiskt rätt att i vetenskapen åberopa ”en stor folklig själ” utan ett sanningskriterium med tvivel, underbyggande, prövande och ifrågasättande. I den akademiska världen finns det ett visst språkbruk och en

345 Rüsen 2005a, s. 25. Jämför Rüsen 2007a, s. 175–176 där motiv till att använda historia diskuteras.

346 Angvik 1999, s. 132.

347 Anvik & von Borries Youth and History volym B s. 128–129. Det är jämnt mellan könen vad gäller intresset för utveckling av demokrati. Hansson diskuterar dessa resultat. Hansson 2010 s. 37.

348 Angvik 1999, s. 132; Hansson 2010 s. 37.

349 Clavier 2011, s. 127.

kod med krav på stringens.[350] Detta sanningsanspråk gäller för de berättelser som framställs i vetenskapen.[351] Till största delen är den traditionella kategorin mycket begränsad i sitt empiriska innehåll och denna typ av svar riskerar att snabbt stöta på motstånd i en akademisk miljö. Rüsen anser att de berättelser som skrivs inom vetenskapen inte skiljer sig mycket åt från de berättelser som framställs i livsvärlden men de abstrakta och diffusa traditionella berättelserna måste konkretiseras.

Ur gymnasieelevens synvinkel är provet betygsgrundande, vilket gör att de måste formulera ett svar som är ”rätt svar”.[352] Ett ”rätt svar” i demokratifrågan kan vara ett exemplariskt svar eftersom denna typ av undervisning enligt Rüsen dominerar.[353] I jämställdhetsfrågan är troligen eleverna mer tränade i att tänka kritiskt, således är ett ”rätt svar” i jämställdhetsfrågan kritiskt. Könsskillnaderna kan även ställas i relation till hur eleverna förhåller sig till skolan såsom att pojkar har svagare skolresultat och att skolmiljön premierar vissa beteenden vilket är gynnsamt för flickorna.[354] Det finns studier om att skolans uppgift att förmedla värderingar som demokrati är mindre lyckad hos pojkarna och hos pojkarna finns det ett underskott i demokratiskt tänkande i jämfört med flickor.[355]

Bland lärarstudenter ses också en större skillnad mellan könen. De kvinnliga lärarstudenterna är mer homogena i sin svarsstil med en betydande andel svar i exemplarisk kategori. De manliga lärarstudenterna är mer lika gymnasieeleverna som helgrupp än de kvinnliga. Bland dem som väljer en karriär som lärare finns det troligen personer som övervägande fått god feedback från sina egna lärare när de själva varit elever och det har bidragit till att de väljer att stanna i skolans värld också som vuxna. Dessa personer har uppfattat och anpassat sig till utbildningsvärldens språkbruk.

Den zappande kategorin går inte att finna hos historielärarstudenterna. Man kan förstå detta utifrån att det finns en

---

350 Rüsen 2013a s. 203.

351 Rüsen 2004a, s. 70ff. Droysen 1977, s.32.

352 Clavier 2011, s. 127. Se även metodkapitlet.

353 Rüsen 1993, s. 78. Rüsen anför att även inom vetenskapen dominerar den exemplariska kategorin Rüsen 2013a, s. 218.

354 Det finns ett flertal rapporter där pojkarna dominerar i klassrummet på ett negativt sätt. Björnssons studie görs en översikt över dessa rapporter. I Björnsson diskuterar också om anledningar till varför flickor presterar resultatmässigt bättre än pojkar. Björnsson diskuterar vidare om förändrade arbetsformer har missgynnat pojkarna. Björnsson 2005, s. 33–40, s. 47–48, 62–63.

355 Björnsson 2005, s. 36–37.

kontrollerande och återkopplande funktion i all kommunikation, en slags metakognitiv förmåga i skrivandet som samtidigt som texten skrivs också övervakar det skrivna och kontrollerar så att textens mottagare har en rimlig chans att följa med i resonemanget som förs. Hos de elever som skriver zappande brister kanske koncentrationsförmåga, förmåga att minnas begrepp samtidigt som begreppen bearbetas (arbetsminne) och metakognitiv förmåga. Personer med svårigheter av detta slag söker sig troligtvis inte till långa akademiska utbildningar där mycket textbehandling krävs och det kan vara ett skäl till att de inte finns i gruppen som studerar på högskola.

Med utgångspunkt i resonemanget ovan om att elever i provskrivningar förhåller sig till skolan och läraren kan en könsskillnad delvis förstås med att flickorna ter sig mer anpassade till skolans värdegrund.[356] I teorikapitlet diskuterades socialiseringen som sker hela tiden från vår födsel och framåt. I denna process ingår hur människan följer normer men också att fler komplexa normativa samband förvärvas med erfarenheter.[357] Bourdieu skulle benämna det som strategier och ett erkännande av spelets regler i ett fält. Lärarutbildningen leder till en professionalisering och en överföring av värderingar, normer och till vad som betraktas som en god historievetenskap. God vetenskap kan innebära en mer systeminriktad historia.[358] Samtidigt kanske vi önskar oss historielärare som har passion och investerar känslomässigt i historia, som vi kan förmoda är fallet hos de historielärarstudenter som kategoriseras traditionellt och kritiskt.

356 Björnsson 2005, s. 36–37.

357 Habermas 1987, s. 40.

358 P. Gustavsson 2014, s. 274; Rüsen 2013a, s.203.

Kapitel V. Social bakgrund

Social bakgrund och dess relation till uttryck för historiemedvetande har inte undersökts tidigare. I detta avsnitt redovisas resultaten från insamlingen av bakgrundsvariabler kopplat till uttryck för historiemedvetande.

Social bakgrund kan definieras på flera olika sätt. De bakgrundsfakta i undersökningen som tillhandahållits från Statistiska centralbyrån och som de rekommenderat att beakta som social bakgrund är föräldrars invandrarbakgrund, inkomst, boendeform och utbildning. Skillnaderna i bakgrund analyseras inledningsvis för samtliga undersökta gymnasieelever från de två skolorna. Detta ställs sedan i relation till kategorier av historiemedvetande som framkommer i elevernas svar. Statistiken om lärarstudenterna baserar sig på uppgifter som de själva lämnat in som svar på enkäten som delades ut vid provtillfället.

Invandrarbakgrund

Som invandrarbakgrund räknas här den som har minst en utlandsfödd förälder eftersom det här rör sig om frågor om identitet och utgångspunkten är att minst en utlandsfödd förälder påverkar identiteten. Gruppen med utländsk bakgrund är mycket heterogen. Här finns det fler variabler som till exempel när föräldrarna eller föräldern kom till Sverige och ursprungsland som skulle kunna beaktas. Här betraktas gruppen som en helhet och den är också generöst tilltagen i och med att det räcker med att ha en utlandsfödd förälder för att sorteras in i denna kategori.

Tabell 5. Gymnasielevernas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas bakgrund i procent.

Föräldrarnas bakgrund	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Båda föräldrar födda i Sverige n=265	17	54	22	7	100
Minst en förälder född utanför Sverige n=81	22,5	52,5	16	9	100

Av tabellen, som avser både Österskolan och Västerskolan, framkommer små skillnader för elever som har invandrarbakgrund och elever som har föräldrar födda i Sverige. Tendensen är att de traditionella och genetiska kategorierna är störst bland elever med invandrarbakgrund och den kritiska kategorin har något större andel elever svenskfödda föräldrar.[359]

Hos lärarstudenter framkommer större skillnader än hos gymnasieelever då grupperna med och utan invandrarbakgrund jämförs.

359 När man undersöker hur uttrycken för historiemedvetande fördelar sig utifrån om provskrivarna är födda i Sverige eller ej, kan man se att en större andel av de utrikesfödda gymnasieeleverna använde sig av ett traditionellt historiemedvetande, 36 procent, jämfört med 17 procent hos de sverigefödda gymnasieeleverna. De utrikesfödda eleverna i studien är dock få, de består av elva elever. Hos lärarstudenterna är andelen traditionellt historiemedvetande också proportionellt större bland de utrikesfödda, 22 procent kategoriseras traditionellt jämfört med 11 procent av de sverigefödda. Även här är gruppen utrikesfödda liten och består av nio lärarstudenter. Tittar man på de genetiska uttrycken är det inga utrikesfödda gymnasieelever vars svar har bedömts som genetiskt men bland lärarstudenterna är denna kategori vanligare bland de utrikesfödda, 22 procent, jämfört med de inrikesfödda där andelen genetiska svar är 14 procent. Se bilaga 3.

Tabell 6. Lärarstudenternas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas bakgrund i procent.

Föräldrarnas bakgrund	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Båda föräldrar födda i Sverige n=145	11	67	7	15	100
Minst en förälder född utanför Sverige n=41	15	41	29	15	100

Den traditionella kategorin är något större hos studenterna med invandrarbakgrund men framför allt är den kritiska kategorin stor. Den exemplariska kategorin är mindre bland studenter med utlandsfödda föräldrar.

Inkomst

Gränsen för att placeras i gruppen med låg inkomst sattes i samråd med Statistiska centralbyrån vid en årlig inkomst på 300000 kronor eller lägre.

Tabell 7. Gymnasielevernas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas inkomst i procent.

Förälders inkomst	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Låg **n=83**	17	49	28	6	100
Hög **n=254**	19	55	18	8	100

Gruppen som kategoriserats som kritisk har en större andel föräldrar med låg inkomst. För de övriga typerna av uttryck för historiemedvetande går det inte att se något klart samband.

Boendeform

Boende i småhus eller flerbostadshus kan i många fall spegla familjens ekonomiska situation. Att få lån till en bostad bygger på att man bedöms som kreditvärdig och för många familjer med osäkra ekonomiska villkor är denna möjlighet stängd. Boende i flerbostadshus är i synnerhet i Sveriges större städer vanligt även hos familjer som har goda ekonomiska förhållanden och undersökningsresultaten speglar inte helt ekonomiska och sociala skillnader. Vi kan dock anta att gruppen som bor i småhus i något högre utsträckning har en ekonomisk förutsägbarhet och trygghet.

Tabell 8. Gymnasielevernas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas boendeform i procent.

Föräldrarnas boendeform	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Småhus n=113	22	54	17	7	100
Flerbostadshus n=59	10	53	29	8	100

Den traditionella kategorin utmärker sig med en större andel boende i småhus och den kritiska med en större andel boende i flerbostadshus.

Utbildning

Föräldrarnas utbildningsnivå har delats upp i personer med gymnasieutbildning eller lägre och personer med eftergymnasial utbildning, därefter har uttryck för historiemedvetande hos eleven kopplats samman med detta. Utbildning torde vara en tungt vägande bakgrundsvariabel, eftersom utbildning har en kraftigt utjämnande verkan på sociala skillnader.

Tabell 9. Gymnasielevernas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas utbildningsnivå i procent.

Föräldrarnas utbildningsnivå	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Gymnasie-utbildning eller lägre n=113	27	51	15	7	100
Eftergymnasial utbildning n=222	14	55	23	8	100

De elever som har föräldrar med längre utbildning har en mindre andel svar i den traditionella kategorin. Dock är de fler i den kritiska gruppen. Bland de elever vars svar kategoriserats som traditionellt finns en högre andel föräldrar med kortare utbildning.[360]

360 För nio föräldrar saknades det information om deras utbildningsbakgrund. Åtta av dessa hade barn på Västerskolan och en på Österskolan. Endast 16 föräldrar hade förgymnasial bakgrund och 13 av dessa hade barn på Västerskolan. En kategoriserades som genetisk, en kritisk, nio exemplariska och fem som traditionella. Den ”förgymnasiala gruppen” på 16 föräldrar slogs samman med den gruppen med föräldrar med gymnasieutbildning.

Tabell 10. Lärarstudenternas uttryck för historiemedvetande i förhållande till föräldrarnas utbildningsnivå i procent.

Föräldrarnas utbildningsnivå	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
Gymnasieutbildning eller lägre n=89	11	63	10	16	100
Eftergymnasial utbildning n=89	13	59	15	13	100

Förälderns utbildning tycks för lärarstudenterna ha en låg koppling till uttrycken för historiemedvetande. Resultatet kan i jämförelse med gymnasieeleverna förstås som att de äldre och mer utbildade historielärarstudenterna är mindre beroende av sina föräldrars utbildningsbakgrund.

Osäkra och zappande svar har inte tagits med i tabellerna eftersom deras kvalitéer är spretiga och svåra att beskriva generellt. Vid beräkning ses att de osäkra svaren ökar hos historielärarstudenter i allmänhet och de är också större bland eleverna med svenskfödda föräldrar. Zappande svar förekommer inte alls hos historielärarstudenterna och zappande svar är också vanligare bland elever med svenskfödda föräldrar.[361]

Tolkning

Sammanfattningsvis ses inga starka samband mellan uttryck för historiemedvetande och föräldrars invandrarbakgrund, inkomst eller

[361] Hos gymnasieelever med svensk bakgrund är andelen zappande och osäkra svar 3,5 % respektive 4,8 % att jämföra med 2,4 % vardera hos gymnasieelever med invandrarbakgrund. Historielärarstudenter med svenskfödda föräldrar har en andel osäkra svar som är 6 %, att jämföra med dem med utlandsfödda föräldrar där andelen är 2 %, inga zappande svar.

boendeform. De fyra faktorerna invandrarbakgrund, inkomst, boendeform och utbildning varierar i de olika grupperna som kategoriserats avseende historiemedvetande. Inkomst tycks vara minst relaterat. Den kritiska gruppen utmärker sig något vad gäller högre andel föräldrar med svensk bakgrund (hos gymnasieeleverna), längre utbildning och lägre inkomst. Den traditionella gruppen utmärker sig tydligt vad gäller andel föräldrar med kortare utbildning och något högre andel föräldrar med invandrarbakgrund. I jämförelse mellan gymnasieelever och lärarstudenter som gjorts avseende invandrarbakgrund och förälders utbildning framkommer att historielärarstudenterna tycks mindre påverkade av sin förälders utbildning. Det kritiska är markant större och det traditionella uttrycket är något större hos lärarstudenter med minst en utlandsfödd förälder.

Andelen elever som har en eller två föräldrar som är utrikesfödda är i något högre grad kategoriserade i den traditionella och genetiska kategorin. Andelen elever med föräldrar födda i Sverige kategoriseras i högre grad som kritisk kategori. Resultatet med en större andel traditionella svar kan förstås som att ursprungslandets identitet förstärks i mötet med det svenska. Det är också möjligt att lägre utbildningsnivå är vanligare hos utlandsfödda föräldrar. På grund av statistikens beskaffenhet har detta inte gått att utläsa.

Att den genetiska kategorin är något större i gruppen med invandrarbakgrund kanske kan kopplas till en lägre grad av identifikation med Sverige som nation. Det kan tänkas att emigration ökar individens utifrånperspektiv på nationstillhörighet och för en del skapar ett friare eller mer distanserat förhållande mellan individ och nationalitet. Frågorna som undersökningspersonerna fick besvara behandlade ju Sverige som geografiskt minnesrum.

Ekonomiskt och symboliskt kapital

Enligt uppgifterna från Statistiska centralbyrån är fördelningen mellan hög- och låginkomsttagare mycket jämn när grupperna av historiemedvetande jämförs.[362] De provskrivande elevernas föräldrars inkomster förklarar alltså inte skillnaderna i historiemedvetande. Enligt Bourdieu skulle man kunna tro att de som hade föräldrar med lägre inkomst skulle kategoriseras

[362] Exempelvis var antalet med inkomst lägre än 150000 för pappan eller mamman 18 stycken på Västerskolan och på Österskolan var antalet 15. Antalet med inkomst över 300 000 var 128 på Västerskolan och 126 på Österskolan.

traditionellt. Han anser att den som är framgångsrik ekonomiskt eller uppvuxen med ekonomiska tillgångar borde besitta ett visst mått av bestämda språkliga nycklar och strategier.[363] Han betraktar det ekonomiska kapitalets herravälde som ett empiriskt fenomen.[364] Avhandlingens resultat visar att även elever med föräldrar med högre inkomst i stor omfattning kategoriseras traditionellt. Bourdieu skulle här kanske säga att de som redan har pengar vill konservera och bevara, vilket passar i det traditionella anslaget. Han betonar ett slags ”nätverkskapital”, ett socialt kapital där människor med mycket pengar träffas på exempelvis golfklubben, knyter kontakter och identifierar sig som ett ”vi”.

Det finns undersökningar om hur ungdomar ser på sin framtid ur ett klassperspektiv och en slutsats är att de ungdomar som kommer från de högsta inkomstgrupperna har en positivare bild av sin framtid.[365] I viss mån får den studien medhåll här eftersom den kritiska gruppen har fler med låg inkomst. Hemmiljön är viktig som kunskaps- och attitydgenererande instans. Föräldrar med lång utbildning är innehavare av ett symboliskt och kulturellt kapital som överförs i nuet, inte bara som en bakgrundsvariabel utan som något som pågår i elevernas vardag. Bourdieu diskuterar vidare att de som äger ett kulturellt kapital, exempelvis en universitetslärare, kan äga ett mindre ekonomiskt kapital men kan överföra ett symboliskt kapital.[366] Den traditionella rösten är också starkare hos eleverna när föräldrarna inte har en eftergymnasial utbildning.

Vad gäller boendeform är det intressant att de som uttrycker sig traditionellt i större omfattning bor i småhus och att de kritiska i högre grad bor i flerfamiljshus. Kanske är det samma kritiska personer som har låg inkomst. Det börjar tona fram en bild av en kritisk röst som har rötter i hög utbildning, låg inkomst och lägenhetsboende. Den kritiskt historiemedvetne skulle kanske inte stämma in i den traditionellt sinnade småhusägarens utrop ”mitt hem är min borg!”.

363 Bourdieu 1999, s.19–20.

364 Broady 1991, s 211.

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

366 Bourdieu 1999, s.16 ff. Se även Broady 1991, s 211.

Kritik och politik

En tendens i undersökningen är att elever som har föräldrar med lägre inkomst och längre utbildning i större omfattning kategoriseras i den kritiska kategorin. Den kritiska rösten ägnar sig i stor omfattning åt att dekonstruera den rådande berättelsen och för att klara av det krävs dels insikter och kunskap om den dominerade berättelsen, dels ett självförtroende. Argumentationen bygger på att erbjuda delar av en motberättelse och använda nya alternativa berättelser för att förstärka sin normkritik.[367] Den kritiska kategorin har ofta ett utvecklat språkbruk och här kan man spekulera i om den kritiska hållningen härrör ur upplevda orättvisor, eller en socialisering in i det kritiska språkbruket. Kanske föräldrar med lång utbildning har sämre inkomst än de tycker att de förtjänar utifrån sin personliga investering i yrke och utbildning. Kanske de ser det som sin roll att på ett intellektuellt sätt ifrågasätta och undersöka rådande värderingar.

I avsnittet om utbildning och kön har lärarstudenternas svar diskuterats och i en fotnot gjordes kopplingar till partipolitiska sympatier där partier på vänsterkanten var klart överrepresenterade i gruppen historielärarstudenter. Det visar sig här också att lärarstudenter med invandrarbakgrund i mycket högre grad uttrycker kritiska svar och i lägre grad exemplariska. För lärarstudentgruppen är förälderns utbildning inte något som påverkar uttrycken för historiemedvetande nämnvärt, vilket är naturligt att koppla till tidigare resonemang om frigörelsetemat som är starkare hos sextonåringar. Kanske invandrarbakgrund sätter djupare spår i identiteten än utbildning. Ökningen av osäkra svar hos lärarstudenter kan bero på brister hos mig som skattare, men man kan också ställa frågan om dessa grupper har inslag i sitt historiemedvetande som skulle kunna beskrivas som en egen kategori. Kanske är de genomsyrade av att de just inte tar ställning i sin relation till tid, moral och värderingar och historia och identitet. En sådan kategori skulle kunna kännetecknas av en ovilja att ta ställning. Man kanske skulle kunna kalla den ”oanknuten”, eller ”unattached”.

Platsens betydelse, utbildningsmiljön på en högskola, har tidigare påtalats och det kvarstår som en fråga inför jämförelsen av Österskolan och Västerskolan.

---

[367] Rüsen 2005a, s.30. Se även i Bryld et al.1999, s. 196, där en intressant diskussion förs kring legitimerande historiebruk och delegitimerande historiebruk.

Kapitel VI. Två skolor – två världar

För att tydliggöra skillnaden mellan Österskolan och Västerskolan och varför de är intressanta att jämföra inleds detta kapitel med hur provsvaren från de två gymnasieskolorna kategoriserats avseende historiemedvetande. Sociala bakgrundsfaktorer på de två skolorna jämförs. Därefter ges en beskrivning av de båda skolorna utifrån de lärarintervjuerna från Västerskolan och Österskolan som beskrivits i metodavsnittet.

Som en del av undersökningen har elevernas slutbetyg i flera ämnen samlats in. Betygen är relevanta för tolkningen av flera resultat i avhandlingen eftersom undersökningen äger rum i en skolmiljö. Nedan visas samband mellan historiemedvetande och betyg i svenska för de elever som ingick i studien från Österskolan och Västerskolan sammantagna. Det finns ett samband mellan uttryck för historiemedvetande och elevernas slutbetyg i svenska.[368]

[368] Eleverna som skrev provet 2010 fick följande slutbetyg i historiekursen. Österskolan; G: 11,5 % VG: 52,5 % MVG:36 %. Västerskolan; G: 30 % VG: 43 % MVG: 27 %. På Västerskolan fick 27 procent MVG i historia på Västerskolan vilket motsvarar ett riksgenomsnitt för den tiden med det gamla betygssystemet. Andersson 2010, s. 212.

Tabell 11. Samband mellan uttryck av gymnasieelevernas historiemedvetande och deras slutbetyg i svenska, andelar i procent.

Fördelning betyg %	Traditionell n=28	Exemplarisk n=92	Kritisk n=25	Genetisk n=12	Zappande n=6	Osäker n=9	Total n=172
IG	-	1	-	-	-		1
G	25	17	9	-	50	11	28
VG	46	39	47	42	17	44,5	71
MVG	29	43	44	58	33	44,5	72
Summa:	100	100	100	100	100	100	

Högre betyg i svenska samvarierar med genetiskt och kritiskt uttryck för historiemedvetande. Samtliga elever vars svar kategoriserats som genetiskt har de två högsta betygen i svenska.[369]

Från Västerskolan deltog 128 elever, varav 50 procent valde frågan om jämställdhet. På den andra skolan, Österskolan, undersöktes 95 elevers provsvar, varav 62 procent föredrog frågan om jämställdhet.[370]

369 Samband mellan mellan elevernas uttryck för historiemedvetande och elevernas slutbetyg i historia går att se i bilaga 4.

370 Den uppmärksamma läsaren undrar kanske om könsfördelningen har påverkat skillnaderna mellan skolorna eftersom det är proportionellt fler pojkar på Västerskolan. På Österskolan var det 64,6 procent flickor som deltog i provet och i Västerskolan 43,1 procent. Det var dock ungefär samma gruppstorlek flickor i Västerskolan och i Österskolan (56 respektive 61) och om vi studerar dessa två flickgrupper går det intressant nog att utläsa en skillnad gällande historiemedvetande. I bilaga 5 redovisas hur fördelningen mellan könen är och där framgår att skillnaderna mellan skolorna kvarstår även när hänsyn tagits till könstillhörighet.

Tabell 12. Provsvar kategoriserade enligt matrisen, andel provsvar i procent Västerskolan och Österskolan.

Skola	Traditionell	Exem-plarisk	Kritisk	Genetisk	Zappande	Osäker	Summa
Väster-skolan n=128	26	46	15	5	3	5	100
Öster-skolan n=95	6	59	18	10	3	4	100

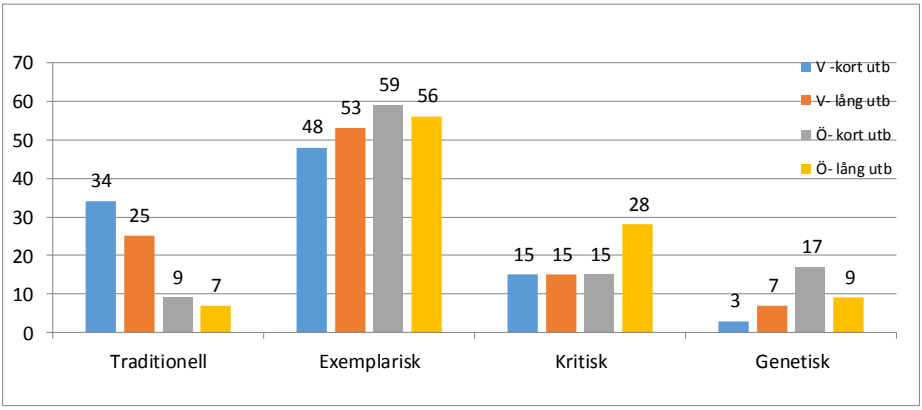
Den traditionella kategorin är betydligt större på Västerskolan och fler har kategoriserats i den exemplariska kategorin på Österskolan där fler elever också kategoriserats kritiskt och genetiskt. I metodavsnittet beskrivs bortfallet som skedde efter licentiatavhandlingen 2012. Zappande och osäkra svar är medräknade, vilka fördelades jämnt på de två skolorna, med 3 procent zappande och 4 procent respektive 5 procent osäkra svar. Eftersom denna svarsgrupp faller utanför kategoriseringen och statistiken på dessa grupper inte går att sortera efter skoltillhörighet kommer dessa inte att tas med i de fortsatta statistikredovisningarna.

Social bakgrund på de två skolorna

När statistiken med sociala bakgrundsvariabler delas upp på skoltillhörighet tycks själva platsen väga tyngre än de tidigare undersökta bakgrundsvariablerna. En tredjedel på Västerskolan har invandrarbakgrund (33 procent), motsvarande siffra på Österskolan är 13 procent. Inkomsterna är lika mellan skolorna, på Västerskolan har 75 procent av föräldrarna hög inkomst och på Österskolan är denna siffra 72 procent. Boende i småhus är vanligt på båda skolor, 73 procent på Västerskolan och 60 procent på Österskolan bor så. Utbildning hos föräldrarna tycks ha stor betydelse och här blir skolorna skilda åt från början eftersom av de provskrivande eleverna på Österskolan hade 75 procent föräldrar med lång utbildning och på Västerskolan 56 procent. I figur 8 redovisas föräldrarnas utbildning efter

elevernas uttryck för historiemedvetande uppdelat på skolorna. Varje form av utbildning blir sammantaget hundra procent.

Figur 8. Samband mellan uttryck för historiemedvetande och utbildningsbakgrund på Västerskolan (V) och Österskolan (Ö). Siffror visar andelar inom varje grupp i procent.



I jämförelse med tidigare redovisande tabeller i avsnittet om social bakgrund ses nu skillnaden mellan eleverna på gymnasieskolorna oavsett deras föräldrars utbildning som ändå är en tungt vägande faktor för uttrycken av historiemedvetande.[371] Till exempel kategoriseras de elever som har föräldrar med eftergymnasial utbildning på Västerskolan mer traditionellt än eleverna som har föräldrar med kortare utbildning på Österskolan. De högutbildade föräldrarnas barn på Österskolan är i högre grad kritiska än de andra grupperna. Bland elever med lågutbildade föräldrar på Österskolan är andelen genetiska svar högre.

371 Västerskolan med förgymnasial och gymnasieutbildning var 79 till antalet: Traditionell 27, Exemplarisk 38, Kritisk: 12, Genetisk: 2. Västerskolan med eftergymnasial utbildning var 87 till antalet: Traditionell 23, Exemplarisk 45, Kritisk 13, Genetisk: 6. Österskolan med förgymnasial och gymnasieutbildning var 34 till antalet: Traditionell 3, Exemplarisk 20, Kritisk 5, Genetisk 6. Österskolan med eftergymnasial utbildning var 137 i antal: Traditionell 9, Exemplarisk 77, Kritisk 39, Genetisk: 12.

Österskolan

Österskolan är en kommunal skola från 1800-talet och skolan har cirka 1200 elever.[372] Skolan ligger centralt i en större stad och konkurrerar med andra stora kommunala skolor. Rivalen Centralskolan dyker upp i intervjuerna som den stora konkurrenten och i kontrast till den andra skolan framträder Österskolans självbild tydligt. Rivalen är en traditionstyngd skola som är ännu äldre än Österskolan. Det finns enligt de intervjuade lärarna en likhet i elevernas bakgrund vilket historieläraren Stina uttrycker.

Lärare Stina, Österskolan

> Jag tror egentligen inte utbildningsnivån är det som i första hand skiljer Österskolan och Centralskolan. Eleverna har ungefär samma bakgrund. Alltså föräldrar med universitetsbakgrund. Centralskolan har ett annat rykte än vad Österskolan har. Österskolan har haft rykten om att vara lite flumskola och vänsterskola. Men jämförelsevis mellan Österskolan och Centralskolan så tycker jag nog att dels finns det en bild av hur man är på Österskolan och sen har vi ju odlat ju den bilden av oss.

Att många av Österskolans elevers föräldrar har högskolebakgrund bekräftas av SIRIS.[373] Bilden av att Österskolan är en ”vänsterskola” bekräftas i viss mån av siffrorna vid skolvalet 2010. Detta var ett skolval som de provskrivande eleverna kunde delta i och flera av dem gick förmodligen och röstade.[374] Skolan som helhet betraktas nog som en typiskt homogen medelklasskola. Det finns väldigt få ungdomar med invandrarbakgrund, till exempel har Österskolan inte haft en grupp med ”Svenska som andra språk” förrän 2015.[375] Enligt SIRIS var det så få elever

---

372 Enligt skolans hemsida.

373 SIRIS är en webbplats där det har samlats information om skolors kvalitet och resultat. Enligt dessa uppgifter hade, bland avgångsklasserna som skrev provet 2010, 96 procent av natureleverna på Österskolan högskoleutbildade föräldrar. Siffran var något lägre för samhällseleverna, 85 procent.

374 På Österskolan röstade tio procent på Vänsterpartiet, 31 procent på Miljöpartiet. De borgerliga partierna fick sammanlagt 34 procent (M 18,5 % Kd 2,1 % Fp 9,2 % C 4,2 %). På Centralskolan var vänstern inte lika populär. Vänstern fick tre procent Mp tolv procent. De borgerliga partierna fick 63 procent (M 36,8 % Kd 3,4 % Fp 18,9 % C 3,9 %). Socialdemokraterna fick endast elva procent både på Österskolan och Centralskolan.

375 Informanterna bekräftar detta och Vanja säger: ”Det är väl första gången i år, så länge jag har jobbat här – som de har en helklass med svenska som andraspråk. … och de är femton elever kanske”. Antalet elever på Österskolan när provet skrevs 2010 var cirka 1200.

med invandrarbakgrund 2010 att det inte ens registrerades.[376] Av dem som skrev provet 2010 var endast en elev född utanför Sverige.[377]

Österskolan har ett gott rykte bland medelklassföräldrar.

Lärare Inge, Österskolan

> Den här skolan har ju ett rykte. Både nu och då som ju gör att jag tror att de människorna med andra åsikter de söker sig nog hellre någon annanstans, tror jag. Så är ju ändå någonstans ryktet att Österskolan är en vänsterskola. Och jag tror inte det attraherar människor med den typen av åsikter. Jag säger inte att på något sätt skulle de andra skolorna vara mer tilltalande egentligen, men det är väl bara att man skräms nog bort om man har högerextrema åsikter och så söker man sig till en skola som har rykte om sig att få uttalat åt vänster. Ja men de grupper vi har på skolans starka elevaktiva grupper är till exempel feministgrupper, miljögrupper och sånt. Jag tror inte det rimmar väl överens med en ung arg Sverigedemokrat eller något som kan tänkas. Jag tror inte det - jag tror inte det lockar.

Lärarna på Österskolan målar upp en enhetlig bild, dels av elevernas bakgrund, dels vilka åsikter som är gångbara på skolan. Läraren Stina säger: ”Här får man vara som man är, här får man vara som man vill, här är alla välkomna, ingen döms. Utom Sverigedemokraterna, eller rasister, eller antifeminister eller så.” Citatets slutkläm är intressant. Det finns en uttalad självbild av en öppenhet men det skall vara inom vissa gränser. En normefterlevnad med tydliga gränser.[378] Provsvaren på Österskolan liknar de svar som lärarstudenterna levererade. I jämförelse med Västerskolan var det få svar som kategoriserades traditionellt, och desto fler kategoriserades som exempelriska svar. Nästa elevsvar från Österskolan kategoriserades som exempelriskt.

[376] När det är färre än tio elever med invandrarbakgrund registreras dessa inte.

[377] Information från SCB.

[378] Habermas 1996, s. 119.

Flicka 555

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

Flera av elevsvaren på Österskolan pekade på styrkan i lärdomarna precis som lärarstudenterna gjorde. Det framkom en tydlig syftesbeskrivning med historieämnet. Det är också möjligt att det finns en stark norm på Österskolan för hur man skall besvara en moralfråga som berör demokrati och jämställdhet.[379] Det var också en högre andel elevsvar som kategoriserades som kritiska på Österskolan, som följande elev.

Flicka 581

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

En dyster och kritisk bild målas här upp över kapitalismens produktionshets. Precis som med lärarstudenterna kan det finnas en medveten plan att eleven vill måla upp en bild av sig själv som provokatör.[380] Att kritisera brister i ”vår” demokrati eller jämställdhet verkar vara möjligt. Detta kritiska budskap skall dock vara socialt acceptabelt. Det är troligtvis inte socialt acceptabelt att en elev på Östersskolan kritiserar den feministiska rörelsen eller miljörörelsen.

---

379 Se Habermas 1996, s. 119.

380 Habermas lanserar termen ”dramaturgisk handlande”. Habermas 1996, s. 118. Bourdieu använder termen paradox för att beskriva detta handlande. Broady 1991, s. 215ff.

Lärare Vanja, Österskolan

> Elever här är väldigt ofta betygsstrategiska. Inte alla men väldigt många och väldigt ofta kanske man kan säga. Jag tror våra elever gör väldigt klara val, den här kursen, det här delmomentet är betygsstrategiskt och det här är inte det. Man är... många politiskt korrekta, eller så
> *Varför är man det?*
> Dels av föreställning: hur man ska vara på skolan, vad du ska tycka. Skolan som sådan är ju en skola som har en väldig vidd av elever, det är ett väldigt stort engagemang, vi var den skola i kommunen där minst röstade på Sverigedemokrater till exempel. Skulle du säga att du är Sverigedemokrat på Österskolan så får du problem.

Västerskolan

Västerskolan är en skola som ligger i en kommun nära en storstad. Skolan har cirka 700 elever.[381] I kommunen där skolan är belägen finns det flera gymnasieskolor. De intervjuade lärarna ger en bild av att eleverna består av två större grupper. Den ena gruppen har, enligt informanterna, medelklassbakgrund och dessa bor ganska nära skolan i ett villaområde. Den andra gruppen på Västerskolan är elever med invandrarbakgrund och många av dessa väljer aktivt att gå på skolan.[382] Denna sistnämnda grupp har en lång skolväg och kommer från lägenhetsområden, som är socialt belastade, från andra delar av kommunen. Dessa elever har således gjort ett medvetet val att gå på skolan.

Lärare Robin, Västerskolan

> Då det har det blivit lite så att Västerskolan är den skola man vill in på om man är studiemotiverad och vill plugga på en skola där man bor... Så att de flesta elever är ju motiverade ändå här på skolan och framförallt på natur har de väldigt höga intagningspoäng. Vi har ju många elever från söderut. Från andra områden och en bra bit bort som vill helst hit då …vi har elever som kommer från ganska hårt belastade områden (...) där duktiga elever då försöker ta sig hit.[383]

---

381 Enligt skolans hemsida.

382 I kommunen där Västerskolan är belägen var 37 procent utrikesfödda år 2010.

383 I denna intervju namngavs många bostadsområden som tagits bort i citatet.

Samtliga intervjuade lärare på Västerskolan bekräftar denna bild med att många elever som aktivt söker till skolan är ganska studiehungriga och att dessa elever vill göra en klassresa. Enligt SIRIS var det fler på skolan med invandrarbakgrund på Västerskolan än på Österskolan. Enligt Skolverkets siffror hade hälften av eleverna på Västerskolan invandrarbakgrund.[384]

De språkliga skillnaderna i texterna mellan skolorna rör också tonen. En ingång för tolkning i matrisen om historiemedvetande är identitetsfrågor, till exempel ”vi och de”. En skillnad består i att konfrontationsgraden mellan ”vi och de” i texterna är starkare på Västerskolan. I ett tiotal provsvar målas det upp en skillnad mellan Sverige och det muslimska Mellanöstern. Vi och de.

Pojke 837

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

Pojke 825

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

I citaten ovan förs ingen diskussion kring huruvida Sverige är jämställt idag, utan detta tas för givet. Sverige är ett positivt föredöme.[385] Den andre får stå som representant för vidskepelse och det omoderna.[386] Den här typen av

384 Statistik från skolverket. www.skolverket.se.

385 Danielsson Malmros 2014, s 225.

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

islamnegativ framtidsberättelse finns inte alls i svaren på Österskolan men det förekommer ett fåtal svar i denna stil på Västerskolan.

Lärare Åsa, Västerskolan

> En svårighet är ju de här samhällsklasserna jag hade i historia är ju att eleverna med invandrarbakgrund - det var väldigt lätt att man grupperar sig i klasserna, det var ju en svårighet tyckte jag. Det är ju jättesvårt att få eleverna att börja umgås över gränserna Olika gränser är det, sociala och (...) eller vad man ska säga. Villabarnen mycket för sig, lägenhetsbarnen och lite så. Så det var ju en svårighet.

En flicka som går på Västerskolan uttrycker en oro över att invandrarna som hon menar står för det odemokratiska och osvenska kommer att påverka demokratin.

Flicka 811

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

Denna form av svar går inte att finna på Österskolan.[387] Mellan raderna tycks en vision om att ”vi” måste bli modiga och det osvenska målas upp för att stoppa deras omoderna osvenska livsstil. Svaret är inte socialt acceptabelt men hon väljer ändå att skriva detta svar som kan utmana en rättande lärare.[388]

Ibland utgör även religionen ett vi-skapande kitt om än inte så vanligt hos elever med svensk bakgrund.[389] De två tidigare citaten från pojkarna 825 och 837 ovan tar direkt upp skillnaden mellan den muslimska världen

---

387 I Danielsson Malmros avhandling fanns inte denna tydliga konfrontationsgrad i elevsvaren. Hennes material samlades in samma år som licentiatavhandlingen. Hennes uppsåt var inte att uppnå representativitet och hennes elevsvar är skrivna av elever från en och samma skola. Danielsson Malmros 2012, s 71, 337 ff. En hypotes kan vara att skolan i Danielssons Malmros avhandling är mer lik den skola som benämns som den mer homogena Österskolan i denna avhandling.

388 Svaret kan strida mot läroplanens intentioner och värdegrund samtidigt som kritiskt tänkande är något som skolan uppmuntrar. Alvén 2011, s. 9–10. Se denna avhandlings inledningskapitel.

389 Zander 1997, s. 84.

och det civiliserade och moderna Sverige. Religionen dyker upp hos den andre som något förlegat. En elev på Västerskolan med invandrarbakgrund målar dock upp en bild av Sverige som kristet.

Elev 855

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

En lärare på Västerskolan bekräftar att religionen kan vara viktig i identitetsbildningen för vissa elever på Västerskolan och påtalar till exempel att den kristna identiteten är uppladdad hos vissa kristna invandrargrupper med rötter från Mellanöstern.[390] Den är så stark att de till och med anser att Sverigedemokraterna är deras parti.

Lärare Kim, Västerskolan

> Här på skolan har vi ju större andel invandrare…och här har också Sverigedemokraterna ett antal röster, kan jag säga. Och det är många kristna från mellanöstern för att de uppfattar att det här partiet är det enda som sätter ner foten mot islamism.

Gränslinjen mot Sverigedemokraterna är tydlig på Österskolan men inte på Västerskolan. Den egna identiteten som kristen är inget svar som kunde spåras med samma tydlighet på Österskolan.

Tolkning

I de provskrivande klasserna på Österskolan råder det en form av homogenitet och en majoritet av eleverna har en liknande akademisk och svensk bakgrund. På Västerskolan har många elever föräldrar med

390 Pandel diskuterar religionen betydelse i det han nämner som ”Identitätsbewusstsein”. Pandel 2013, s. 143.

akademikerbakgrund men klasserna ger ett mer heterogent intryck där flera elever har invandrarbakgrund. Kan det vara så att ett visst historiemedvetande uttrycks när konflikt eller utmaning av ens identitet känns mer närvarande? Nordgren för ett sådant resonemang i sin avhandling. Han utgår från en uppfattning om ”sin” och andras kulturer och att det är kopplat till ens identitet med tydliga gränser. Dessa är sociala processer snarare än förutbestämda sociala fakta. Om detta är en påtaglig del av vardagen kategoriserar man sig själv och andra utifrån stereotypa föreställningar om hur den eller den gruppen ”är”.[391] Att gå på en mer homogen skola där elevernas bakgrund är lika och där ens identitet inte utmanas, likt Österskolan, kan göra att man förhåller sig till historieämnet på ett sätt där konfrontationsgraden är mindre. Den kollektiva livsvärlden utmanas inte i detta fält jämfört med normefterlevnad till de normer som påtalats i den inledande beskrivningen av skolorna.[392] Det blir således lättare att skriva ett provsvar med ett distanserat systemperspektiv än med ett livsvärldsperspektiv.[393]

Det kanske finns tydligare konfrontationslinjer i Västerskolan som skapar svar som är mer traditionella. Dessa konfrontationslinjer kan finnas inom invandrargrupper som i exemplet med kristna och muslimska invandrare, mellan svenskar och invandrare, mellan dem som bor i skolans närområde och dem som reser från andra områden, listan kan göras lång. Rüsen använder sig av begreppet ”Clash of Civilizations” som en drivkraft i den traditionella kategorin och menar att polariseringen i Vi och De bygger på att få självkänsla på bekostnad av den andre.[394] Det pågår ett socialt spel och en kamp för denna bekräftelse av självet som bekräftas av andra. Tillhörandet till en grupp, i detta fall en nation, skapar en stolthet över den egna gruppens historiska resultat.[395]

---

391 Nordgren 2006, s. 32–33. Nordgren hänvisar till Gerd Baumann: Collective Identity as a Dual Discursive Construction (red.) 2002, s. 189 f.

392 Habermas 1996, s.119.

393 Rüsen anser att det exemplariska och vetenskapliga sättet att uttrycka sig skapar en distans Rüsen 2013a, s. 218

394 Rüsen 2004a; Rüsen 2013a, s 276. Se även Huntington 1993. I den kontroversiella artikeln och boken av Huntington görs det gällande att källorna till framtida konflikter kommer att vara kulturella. Hans idéer har kritiserats för att vara alltför förenklade och för att bortse från andra förklaringar. I forskningsmaterialet uttrycker dock en del elever att det finns en ”krock mellan kulturer”. Min identitet som svensk eller som kristen blir utmanad av ”de andra”.

395 Rüsen 2004b.

Om eleverna är mer lika och om den kollektiva identiteten inte blir utmanad blir betraktandet av historien mer möjlig att göra utifrån en neutral, sval, åskådarposition. Detta kan vara en möjlig förklaring till att Österskolan har större andel provsvar på exemplarisk och genetisk nivå.[396] Mötet med historien blir på ett medvetet och systematiskt sätt i stället för ett intensivt möte som vi tappar kontroll över och som startar historiska undermedvetna projektioner.[397] Ricoeur och Halbwachs skulle kanske ha uttryckt det som att erinran och det skriftliga minnet är påtagligare i Österskolan och att hågkomsten och det levande minnet är starkare på Västerskolan. Med ett Habermasperspektiv skulle det kunna uttryckas att det finns ett distanserat systemperspektiv hos eleverna i Österskolan och ett mer pockande livsvärldsperspektiv hos eleverna i Västerskolan. Redan 1979 diskuterar Jeismann hur människors historiemedvetande påverkas av variationer i homogeniteten och heterogeniteten i samhällets sociala sammansättning.[398]

På Västerskolan är olikheterna och kontrasterna större och det aktiverar ett historiemedvetande där kontinuitet och ”vi” blir viktigt. En tydligare nationell identitet skapas i skärningspunkten vilket leder till stereotypa bilder. Människor kan under vissa perioder möta historia oftare och intensivare än i andra situationer. I dessa möten finns det ingredienser som känslor, värderingar, föreställningar, förväntningar, minnen och, som i elevernas provsvar, farhågor. Om framtiden och identiteten upplevs vara i gungning framstår åtminstone historien säker.[399] Det resulterar i ett bruk av historia där ens nations goda egenskaper överförs på en själv och utgör en trygghet.[400] Den traditionella nivån erbjuder en tidscyklisk värme. Vissa

---

396 I skoldebatten idag hörs argument om att friskolor skapar enklaver av likasinnade. Vid en jämförelse av två friskolor styrks tesen med likasinnade. Det sammanlagda antalet friskoleelever i licentiatavhandlingen var 91 men endast 5,5 procent kategoriserades som traditionell kategori. Vidare kategoriserades 52,7 procent exemplarisk, 17, 6 procent kritisk och 14,3 procent genetiskt. Se Andersson Hult 2012, s.142.

397 Karlsson 2010, s. 20.

398 I till exempel homogena nationalstater blir historiemedvetande identiskt med nationalmedvetande. Jeismann anser även att det politiska systemet, kursplaner, undervisningsmaterial, lärarutbildning påverkar historiemedvetande. Jeismann 1979, s.43.

399 Karlsson 2010, s. 18–19. Jämför Wiklund som diskuterar att behovet att orientera sig ökar vid identitetskriser. Wiklund 2006, s. 70.

400 Levstiks & Keith Bartons citerar en elev som skriver om andra världskriget ”you don’t mess with America”, ett Amerika med speciella egenskaper oförändrade över tid. Levstik & Barton 2004, s. 56. Vidare diskuterar Halldén också länder med egna liv ”Sverige ser” och ”Sovjet vill”. Halldén 1986. Halldén utvecklar sitt resonemang i Halldén 1988. Ammert analyserar läroböcker i sin avhandling. En slutsats Ammert drar är att antydningar och framställningar på temat ”vi”

saker har alltid varit så, och det kommer att förbli så, för evigt. Gemenskapen blir förmer än det egna tidsutmätta livet, ”och det dras starka demarkationslinjer mellan oss och dem”.[401]

Språket

Avhandlingens utgångspunkt är att historiemedvetande uttrycks i språket genom berättelser. Språket är en viktig del i berättelserna eftersom historien inte kan existera utan språket.[402] Det går inte att göra tankeoperationen ”då – nu – sedan” utan att använda språkliga symboler. Vid genomläsningen av elevernas texter märks språkliga skillnader mellan Österskolan och Västerskolan. Det finns också kvantitativa skillnader. På Österskolan skriver eleverna generellt flera sidor text i sina provsvar och på Västerskolan svarar eleverna betydligt mer sparsamt. Eleverna på Västerskolan har lägre slutbetyg i svenskämnet än eleverna på Österskolan.[403] Endast fem provdeltagande elever, vilket motsvarar sex procent, fick betyget G på Österskolan, resten fick VG eller MVG. Nästan 60 procent av eleverna som deltagit i provet på Österskolan har fått det högsta betyget i svenska. Motsvarande siffra för de provskrivande eleverna på Västerskolan är 26 procent. Samma tendens finns i historieämnet.[404] Fyra elever på Västerskolan har inte slutbetyg i kursen svenska A, de har läst svenska som andra språk. Av dessa har tre kategoriserats som traditionella och en som kritiskt. I tabell nummer 11, som redovisades i inledningen av detta kapitel, ser vi att ingen av dem som fick betyget IG eller G i ämnet svenska har skrivit provsvar som kategoriserats som genetiskt.

Språket spelar en avgörande roll för studieframgång men det gäller inte att bara stava rätt. Språket som kommunikation, som används i klassrummet, skiljer sig från det vardagsspråk som talas på skolgården. De

---

används i historieläroböcker när Sverige har hotats som till exempel under andra världskriget. Ammert 2008, s. 132-139.

401 Karlsson 1999, s. 42; Andersson Hult 2012, s. 146.

402 Hylland Eriksen 1996, s. 26. Hylland Eriksen använder begreppet myterna istället för berättelser.

403 Provet skrevs när eleverna gick i sitt första år i gymnasiet och studentbetyget fick de två år senare. Eleverna som skrev provet 2010 fick följande slutbetyg i Svenska. Österskolan; G: 6 VG: 36 % MVG: 58 %. Västerskolan; IG: 1 % G: 27 % VG: 46 % MVG: 26 %.

404 Eleverna som skrev provet 2010 fick följande slutbetyg i historiekursen. Österskolan; G: 11,5 % VG: 52,5 % MVG: 36 %. Västerskolan; G: 30 % VG: 43 % MVG: 27 %. På Västerskolan fick 27 procent MVG i historia på Västerskolan vilket motsvarar ett riksgenomsnitt för den tiden med det gamla betygssystemet. Andersson 2010, s. 212.

elever som har tillgång till språket i klassrummet har bättre chanser att få höga betyg. Enlig en rapport från Skolverket finns det indikationer på att elever som går i invandratäta skolor presterar lägre i läsförståelse jämfört med elever på övriga skolor även sedan hänsyn tagits till skillnader i socioekonomisk bakgrund.[405] Habermas diskuterar begreppet kommunikativa handlingar där språket har en central roll.[406] Språket är för Habermas ingen neutral handling utan en social handling där normer är centrala. Den framarbetade matrisen med sina fyra olika uttrycksformer av historiemedvetande har en stark koppling till moral och värderingar.

En anledning till att eleverna med invandrarbakgrund har kategoriserats mer traditionellt skulle kunna vara en begränsad språkträning. Elever som inte pratar svenska i sitt hem eller med sina kamrater riskerar att begränsas. Det kan leda till en brist på förståelse i begrepp och uttryck och de torde därmed få en trängre ingång i ett sociokulturellt rum eller i den dominerande livsvärlden, med andra ord sämre integration.[407] En del elever med invandrarbakgrund utvecklar en strategi. I undervisningen används svenska språket och detta språk serveras med de värderingar som accepteras i klassrummet. På skolgården eller i korridorerna på skolan används hemspråket med värderingar som inte hade accepterats i klassrummet.

Lärare Kim, Västerskolan

> Det har kommit fram att många elever här på skolan inte vet vad de andra elever säger när de skäller på dem. Jag har fått lära mig några syrianska skällsord här som inte är så positiva. Det är framför allt två som de använder väldigt ofta. "vierhout" och "syndie" och det betyder jude och svarting, och det är två ord som de vet mycket väl att de kan inte använda dessa på svenska. De är oerhört medvetna om detta. Men på syrianska tycker de att de kan använda det… … Alltså man utnyttjar båda världarna. Man maximerar.

405 Skolverksrapport Dnr 75 – 2004:545, s. 39.

406 Habermas 1996, s. 111ff.

407 Habermas 1996, s. 333. Vidare anför Habermas att det finns tre komponenter för livsvärlden; kultur, samhälle och personlighet. ”Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeitsstrukturen”. Habermas 1992, s. 98. Det finns tre processer för att upprätthålla livsvärldens komponenter; kulturell reproduktion, social integration och socialisation. Den kulturella reproduktionens funktion är att jämka in ny kunskap med livvärldstraditionen. Eriksen & Weigård 2000, s. 114. Syftet är att normativt hålla ihop samhällen och att legitimera samhället. Detta påverkar individens beteende och normer. Den sociala integrationens främsta syfte är att hålla ihop samhället genom samordning där det skapas en känsla av tillhörighet i samhället. Habermas 1987, s. 142. Habermas utvecklar modellen s. 143 och s.144. Se även B. E. Jensen 2006, s. 242.

Det svenska språket har i detta fall en tydligare officiell roll kopplat till vissa värderingar som kan accepteras. Här följer eleverna de normer och det samförstånd via det svenska språket som finns i klassrummet.[408]

Skolans kompensatoriska uppdrag

Det finns ett uttalat uppdrag att skolan ska kompensera för skillnader i bakgrund, till exempel föräldrarnas utbildningsnivå, så att elever kan utveckla sin fulla potential utan att hållas tillbaka av ett socialt arv. Sen det fria skolvalet infördes har föräldrar blivit mer medvetna om skolors varierande kvalité och det beskrivs också här i lärarintervjuerna hur elever ”som vill upp” söker sig till Västerskolan från andra områden. Vissa resultat i avhandlingen pekar dock på att Österskolan har en större förmåga att kompensera. Elever på Österskolan med föräldrar med kort utbildning har en större andel genetiska svar jämfört med samma grupp på Västerskolan, vilket kan tolkas som att ett lyft är lättare att göra i denna mer homogena miljö.

För att en inlärning, av vilket slag det vara må, ska komma till stånd krävs det att vissa psykologiska förutsättningar är uppfyllda. Uppmärksamhet är en sådan faktor. När en människa är mycket skrämd blir inlärningen splittrad och vid traumatisk inlärning där rädslan dominerat situationen som ses vid posttraumatiska tillstånd är minnesbilderna ofta fragmentariska och splittrade.[409] I skolan eftersträvas inlärning som förändrar kvalitén i förståelsen av omvärlden och för det krävs en språklig apparat och kontakt med förmågan att tänka. Det krävs också att nyfikenheten dominerar och styr uppmärksamheten mot det som ska läras in. Rädsla och nyfikenhet samsas dåligt i en inlärningssituation. Rädslans impuls är kamp eller flykt och nyfikenhetens impuls är att närma sig objektet. En individ som vacklar mellan dessa känslor slits mellan motstridiga impulser. När oron dominerar i vardagen blir nyfikenheten begränsad och för en individ kan det innebära en återhållsamhet i att närma sig nya företeelser. Om detta resonemang skulle dras till sin spets kan man tänka sig en negativ spiral där rädslan hos eleverna minskar intresset för ny kunskap som gör att man aldrig lär känna ”den andre” och så vidare. Resonemanget är spekulativt men kan ändå vara intressant att föra in här.

---

408 Habermas 1996, s. 119ff. Han anser att det även finns en mer strategisk version.

409 Gerge 2010, s. 41.

När en människa utsätts för hot blir impulsen att regrediera till tidigare utvecklingsnivåer, i såväl tänkande som agerande.

Rüsen beskriver det traditionella historiemedvetandet som den ursprungliga formen av historiemedvetande. Den behöver inte de andra formerna av historiemedvetande för att existera utan står på egna ben. Utveckling i form av mognad i tänkandet och regression drar åt olika håll i uttryck för historiemedvetande. Så kan man tänka sig att människan i orostider söker sig och kanske regredierar till den traditionella formen av historiemedvetande och att det genetiska historiemedvetandet kräver ett visst mått av lugn och ro för att utvecklas och komma till uttryck.

Det sitter i väggarna

Historiemedvetande är något som utvecklas i ett sammanhang genom sociala interaktionsprocesser. Habermas och Mead delar synen på individen som en i grunden social varelse. Socialisationen är förmågan att utveckla personligheten och forma en identitet som står i ett förhållande till den kollektiva livsvärlden.[410] Mead uppfattar den personliga identiteten som sociala förväntningar. Varje individ som växer upp lär sig dessa förväntningar via socialisation och identitetsbildning och detta sker via den språkliga kommunikationen.[411] Det sker således ett relationellt samspel med andra i en livsvärld. Samtidigt sker det även ett samspel eller en förändring i ens personliga identitetsbildning beroende på situationen.[412] Det är lätt att se skillnader om man tar ett exempel från vardagen där jag kan uppträda och använda språket på ett sätt under en fotbollsmatch och på ett annat sätt under ett doktorandseminarium på universitetet. De flesta identitetsforskare är tämligen eniga om att vår identitet växlar och blir olika tydlig beroende på sammanhanget. Zanders slutsatser är att identitet och kollektivt minne och historia är beroende av varandra och att detta förhållande präglas av samförstånd eller konflikt.[413]

---

410 Habermas 1987, s. 142–143.

411 Habermas 1987, s. 58–59. Habermas diskuterar Mead. Enligt Mead är det i samband med språkets uppkomst i den sociala processen som människan kan sätta sig själv i rollen som andra och titta tillbaka på sig själv. Mead 1972 (1934), s. 69. Det innebär inte att socialisering innebär en tvångströja utan det finns ett utrymme att välja. Även Bourdieu diskuterar att människor besitter en vilja och en förmåga till aktivt handlande. Broady 1991, s. 230.

412 Hylland Eriksen 1996, s. 53.

413 Zander 1997, s. 89.

Kapitel VII. Slutdiskussion

Ambitionen med hela forskningsarbetet har varit att knyta an till historiedidaktiken. Historiemedvetande har utvecklats till ett av de mest centrala begreppen inom det historiedidaktiska forskningsfältet. Vi talar om en mental process som kopplas till tid, moral och identitet där vi använder historia för att skapa mening i nuets tillvaro inför framtiden. Det är en del av vårt medvetande och något som utvecklas i ett sammanhang genom en komplex uppsättning av sociala interaktionsprocesser. Historiemedvetande kan aktiveras i många situationer och i denna doktorsavhandling aktiveras det genom provfrågor. Grupper av gymnasieelever och lärarstudenter och två gymnasieskolor har jämförts i sina varierade uttryck för historiemedvetande. En typologi har använts för att genomföra kategorisering av dessa uttryck för historiemedvetande och här synliggörs en koppling mellan tid, identitet och moral i olika kategorier.

Gymnasieelever och historielärarstudenter

Fokus och övergripande syfte när grupper av studerande på olika nivåer jämförts är att försöka förklara uppkomsten till skillnaderna i uttrycken för historiemedvetande. Vi ser att akademiska studier och förmodligen också ålder påverkar uttryck för historiemedvetande. Som väntat är i synnerhet traditionella svar färre och genetiska och kritiska uttryck fler i den mer utbildade och äldre gruppen av historielärarstudenter jämfört med gymnasieelever. Resultaten går hand i hand med tanken om att de traditionella uttrycken är den mest grundläggande och ursprungliga formen och att de andra formerna är på en mer utvecklad och integrerad nivå av tänkande, språk och flexibilitet. Resultaten kan förstås som att personlig mognad och utveckling påverkar uttryck för historiemedvetande men också som att utbildning putsar till uttrycken för historiemedvetande och gör dem mer socialt accepterade och passande i ett skolsammanhang.

Det kan här vara intressant att undra över framtiden för dessa blivande historielärare och länka uttrycken för historiemedvetande till undervisning i historia. Sven Sødring Jensen skriver om historieundervisning och grupperar typer av undervisning som den klassiska, den objektivistiska, den formella och den kategoriala.[414] Den klassiska och den objektivistiska betonar ämnet historia, där den objektivistiska skapar en distans mellan eleven och ämnet och den klassiska betonar närheten och fostran. Den klassiska undervisningen har som mål att lära ut och påverka och historien ses som något mycket värdefullt. Historien är en del av ett odiskutabelt och kulturellt arv. Denna historiesyn påminner om det traditionella historiemedvetandet. Den formella undervisningstypen betonar elevens förmågor till tänkande och handling, att kunna vara kritisk, men också att leva sig in i historiska personers erfarenheter. Historia ska kunna tjäna eleverna i livet, allt efter vad situationen bjuder. Den exemplariska kategorin av historiemedvetande är kanske bäst representerad här, men även den objektivistiska distansen påminner om det exemplariska bruket av historia. Den kategoriala historieundervisningen integrerar alla de andra formerna och det viktigaste syftet med historieämnet är att förstå nutidens frågor och skapa beredskap inför framtiden. Historia konstitueras av nuet och den samtida samhällsuppfattningen. Det är kanske så att de lärarstudenter som uttryckte sig genetiskt i undersökningen kommer att ha mer av den kategoriala undervisningsformen i sin repertoar.

Ett fåtal historielärarstudenter levererar provsvar som kan beskrivas som socialt icke-accepterade. Det kan röra sig om starkt emotionella beskrivningar av nationen Sverige inom den traditionella kategorin eller svar inom den kritiska kategorin som kullkastar alla etablerade institutioner, inklusive skolan. Det har tidigare diskuterats om de senare handlar om en identitet som rebell eller intellektuellt ifrågasättande och om det också kan kopplas till partipolitiska sympatier. De traditionella svaren har noterats med viss förvåning och kan samtidigt förstås som ett passionerat förhållningssätt till de historiska berättelserna som kan vara användbar i rollen som historielärare där passionen smittar av sig på eleverna. I de traditionella svaren framtonar en okänslighet hos dessa lärarstudenter för den akademiska världen med dess krav på stringens och korrekthet. Det kan beskrivas som att de håller sig opåverkade gentemot akademins krav och fokuserar mer på sin inre upplevelse. Smittsamheten ligger i fascinationen

[414] Sødring Jensen 1978, s. 11ff, s. 43, s. 67–79, s.103ff. Se även Persson 2011, s.35ff.

för de historiska berättelserna som sätter spår i dessa framtida historielärares undervisning, som kanske blir mer medryckande för eleverna som lyssnar.

Skillnad mellan könen i uttrycken för historiemedvetande

Med reservation för att den könsindelning som gjorts i avhandlingen har sina begränsningar kan vi se likheter mellan könen gällande uttrycken för historiemedvetande. Den exemplariska kategorin dominerar och den genetiska kategorin är ungefär lika fördelad mellan könen. Det som med större säkerhet går att se är att den traditionella rösten är starkare hos gymnasieelever och lärarstudenter av manligt kön. De manliga lärarstudenterna besvarar demokratifrågan med en mer kritisk röst än de kvinnliga. Det finns ett större antal exemplariska svar hos flickorna i demokratifrågan. Fler flickor är kritiska gällande frågan om jämställdhet, vilket kan förstås utifrån deras identitet som kvinnor. I demokratifrågan kategoriseras hela 70 procent av de kvinnliga lärarstudenterna som exemplariskt uttryck. Den exemplariska rösten dominerar även hos männen, men inte på samma sätt. Noterbart är att pojkarna och de manliga studenterna hade ungefär samma andel exemplariska uttryck.

Resultaten bör inte tolkas som att kvinnor respektive män har ett visst könsbundet historiemedvetande. En mer användbar slutsats är att flickor och kvinnor orienterar sig utåt och anpassar sig i högre grad till utbildningsinstansers krav, vilket ökar deras förekomst av svar i den exemplariska kategorin. Det kan också vara intressant att jämföra detta med mäns och pojkars större andel kritiskt och traditionellt orienterade uttryck för historiemedvetande, som är mer inre orienterade och emotionella i sin karaktär än de exemplariska och genetiska som kvinnor och flickor uttrycker mer av. De manliga och kvinnliga könsrollerna när man tittar på historiemedvetande tycks präglade av känsla respektive förnuft. I vardagligt tal tillskrivs måhända kvinnor en större betoning på känslolivet, men här tycks det omvända råda. Att känsla och förnuft befruktar och påverkar varandra är en återkommande idé i tankarna om historiebruk och historiemedvetande. Kanske ser vi här ett exempel på hur närhet respektive distans påverkar uttrycken.

Historiemedvetande är starkt förknippat med människors delade minnen. Inom det historiedidaktiska fältet framkommer behovet av att

synliggöra kvinnorna i minneskulturerna, eftersom kvinnor exkluderas i det nationella minnet.[415] Det finns på det sättet en kollektiv glömska kring kvinnorna, som Ricœur skulle ha uttryckt det.[416] I dagens historieskrivning kan denna glömska kompenseras med adderande berättelser med exempel på framgångsrika kvinnor, eller exempel på kvinnors lidande genom historien. Enligt en granskning av Delegationen för jämställdhet i skolan uppvisar läroböcker i historia ett nedslående mönster. Ett manligt perspektiv dominerar och kvinnors representation får en karaktär av att utgöra tillägg. Genus problematiseras inte.[417] Delegationens rapport skulle kunna ses som en dekonstruktion och ett avvisande av en befintlig kanon där enbart ett adderande av kvinnor inte räcker. Att söka efter identitet med hjälp av historien är kanske en mer känslomässigt angelägen fråga för pojkar och män och kanske kan detta bidrar till att förklara den manliga dominansen i historieskrivningen. Ett ”vi och de”, där ”vi-et” som samlas kring den minsta gemensamma nämnaren utgörs av männen som historierna handlar om.

Social bakgrund och socialt sammanhang

Skillnad mellan social bakgrund och socialt sammanhang är intressant. Vi kan konstatera att bakgrunden tillhör det som individen redan har erfarit innan det aktuella ögonblicket. Det rör sig om påverkande variabler, mer eller mindre starka hos individen. Sammanhanget är något som pågår i nuet och handlar mycket om de relationer personen omges av i skolan. När man använder föräldrarnas ursprung, utbildning, boende och inkomst som bakgrund kan man också konstatera att föräldrarna är aktiva i sextonåringarnas liv och att de också utgör en påverkan i nuet och är en del av elevernas sammanhang utanför skolan.

Inga starka samband mellan uttryck för historiemedvetande och föräldrars invandrarbakgrund, inkomst eller boendeform har framkommit, men tendenser kan observeras. Inkomst tycks vara minst relaterat och utbildning tycks vara mest särskiljande. De gymnasieelever som uttrycker

415 Tornbjers artikel ”Kristina och kanonen” berör förhållandet mellan bruket av historia och genus, men inte historiemedvetande och kön. Tornbjer 2009, s. 235–254.
416 En glömska som uppkommer därför att berättelser är selektiva. Om man inte kan komma ihåg allt, kan man inte berätta allt. Ricœur 2005, s. 545.
417 Ohlander 2010, s. 71–73.

historiemedvetande på en kritisk nivå utmärker sig något vad gäller högre andel föräldrar med svensk bakgrund, längre utbildning och lägre inkomst. Den traditionella gruppen har något större andel föräldrar med kortare utbildning och något större andel föräldrar med invandrarbakgrund. I gruppen med utlandsfödda föräldrar är andelen som kategoriseras som genetisk också något större vilket kan förstås som att det finns ett mer distanserat förhållande till landet Sverige.

Vid en jämförelse mellan gymnasieelever och lärarstudenter framkommer det att historielärarstudenterna tycks vara mindre påverkade av sin förälders utbildning, vilket har tolkats som att egen utbildning kompenserar för det som en förälders utbildning skulle kunna bidra till. Det kritiska är markant större och det traditionella uttrycket är något större hos lärarstudenter med minst en utlandsfödd förälder.

Resultaten har tolkats med hjälp av Bourdieu och hans teorier om symboliskt kapital (utbildning och svensk bakgrund) och ekonomiskt kapital (inkomst och boendeform). Det går delvis att bekräfta skillnader i uttryck för historiemedvetande som kopplas till olika tillgång till det som Bourdieu kallar kapital. Symboliskt kapital i familjer medför att barnet uttrycker färre svar i den traditionella kategorin och att ekonomiskt kapital ger fler svar i den traditionella kategorin. Eget hus och hög inkomst ökar önskan om att bevara det rådande tillståndet, medan lång utbildning och nycklar till svenska språket ger fler ifrågasättanden, som i den kritiska kategorin, men också fler exemplariska svar som är anpassade till skolan och ökat perspektivtagande som i den genetiska kategorin.

I olika situationer går vi in och ut olika identiteter beroende på det sociala sammanhanget och miljön. Kontexten styr på samma sätt hur människan brukar historia. Nietzsche uttrycker det som att hans tre bruk kommer till sin rätt endast i en bestämd jordmån i ett bestämt klimat.[418] Individen samspelar med sin skolmiljö och det påverkar mognadsnivån hos bland annat uttrycken för historiemedvetande. Historiemedvetande är inte statiskt utan varierar utifrån behovet av mening och orientering. Det behöver heller inte vara något gott utan kan innebära något väldigt exkluderande och ett ointresse för den andres frågor.

Ett socialt sammanhang med processer som pågår på en skola kan vara en bidragande orsak till olika uttryck för historiemedvetande. Ett passande uttryck är att ”det sitter i väggarna”. Dessa skolväggar kan

[418] Nietzsche 1997, s. 49.

beskrivas som sociala förväntningar på ett visst beteende som är kopplat till normer. Det pågår således en social process som går utöver personen själv och dessa kan skilja sig åt utifrån den skola en elev befinner sig i. I de provskrivande klasserna på Österskolan råder en form av homogenitet och eleverna har en liknande akademisk och svensk bakgrund vilket kan göra att deras förhållningssätt till ämnet historia görs på ett distanserat sätt. Den kollektiva livsvärlden utmanas inte i denna miljö. Det blir således lättare att skriva ett provsvar med ett distanserat systemperspektiv hos eleverna på Österskolan. Mötet med historien blir på ett medvetet sätt i stället för det intensivt känslomässiga möte som är lätt att tappa kontroll över och som startar historiska undermedvetna projektioner.[419] Hos de provskrivande klasserna på Västerskolan ger klasserna ett mer heterogent intryck där flera elever har invandrarbakgrund och föräldrarna har olika utbildningsbakgrund vilket starkare väcker tankar kring identitet. Frågorna ”Vem är jag?” eller ”Vilka är vi?” aktiveras och fler svar kategoriseras som traditionella.

Resonemanget kan kopplas till resultaten som här framkommit kring historielärarstudenter. De befinner sig i en utbildning, i dess sammanhang, och har besvarat frågan i universitetslokalerna. Deras uttryck för historiemedvetande tycks uppkomma i ett socialt sammanhang, utöver det som skillnader i ålder och utbildning bidrar med.[420] Habermas argumenterar också för att livsvärlden bygger på socialitet.[421] På den heterogena Västerskolan pågår det kanske platsspecifika former av sociala processer och på den homogena Österskolan pågår det andra former av sociala processer. Ett resultat som pekar på att miljön är mer styrande än social bakgrund är att de elever som har föräldrar med kortare utbildning på den mer homogena Österskolan uttrycker mer utvecklade svar i sina uttryck för historiemedvetande än de elever som har föräldrar med längre utbildning på den mer heterogena Västerskolan.

En historielärare som läser avhandlingen gör sig kanske intuitivt en bild av hur klassrummet och undervisningssituationen skiljer sig mellan de två skolorna. Lärare på Västerskolan beskriver hur språket i klassrummen skiljer sig från det grövre språket i korridorerna. Intervjuerna med de engagerade lärarna från de två skolorna ger för handen att Österskolan

419 Karlsson 2010, s. 20.

420 Danielsson Malmros 2012, s. 25.

421 Exempel Habermas 1996, s.119. Språket och diskussionen är centrala för Habermas teori.

identifierar sig som en intellektuell kritisk röst med vänstersympatier och högt i tak för alla utom dem med politiska åsikter långt ut på högerskalan. Västerskolan identifierar sig som en skola för dem som vill ta studierna på allvar och för att ha fler elever med invandrarbakgrund som söker sig aktivt dit för att ha chans till bättre utbildning. Detta undersökningsfynd förvånade mig i insamlingsarbetet då jag fördomsfullt förväntade mig att Västerskolan skulle bestå av elever från familjer med låg inkomst.

Vi kan återknyta till Rüsens emancipatoriska önskan om att utveckla människan och se samspelet mellan bakgrund och sammanhang som en komplicerad väv där olika kombinationer förstärker eller försvagar det ena eller andra. Som nämndes tidigare är hög utbildning hos föräldrarna inte något som hindrar traditionella uttryck för historiemedvetande hos elever som befinner sig i ett sammanhang där konfrontationsgraden är högre, på en heterogent sammansatt skola. Gymnasieelever med föräldrar med kort utbildning tycks kunna använda det sociala sammanhanget på den homogena skolan och uttrycka proportionellt fler svar på en högre nivå.

Den homogena skolan hade också många kritiska svar. Kanske är det homogena provocerande för ungdomar som söker förändring och nytänkande, det blir en kvävande filt när mångfalden lyser med sin frånvaro och kontrasterna tar sig istället uttryck i kritik av den rådande berättelsen. En annan tolkning är att det kritiska uttrycket ingår i ett habitus på skolan med homogent elevunderlag och att det där anses vara ett tecken på eget tänkande att ifrågasätta.

Tanke och känsla

Social bakgrund har sannolikt betydelse för uttryck för historiemedvetande, men det räcker inte som enda förklaring till varför personer uttrycker detta på olika nivåer. Utbildning tycks spela en viktig roll för uttrycken, liksom förmågan att uttrycka sig i skrift, åtminstone i en provskrivningskontext. En undran som återkommer i studierna av historiemedvetande är vad begåvningen spelar för roll. Det tycks finnas ett klart samband mellan begåvning och betyg samt mellan betyg och uttryck för

historiemedvetande.[422] Sambanden är inte absoluta, men kan formuleras som att bra betyg i svenska samvarierar med uttryck för historiemedvetande på en högre nivå. Undantag finns. Det är svårt att få höga betyg om man har en låg begåvning, men en hög begåvning innebär inte automatiskt höga betyg. Ett liknande förhållande skulle man kunna spekulera i rörande relationen mellan uttryck för historiemedvetande och begåvning.

Historiemedvetande handlar om hur vi brukar historien, men också om tänkandets utveckling och om att kunna integrera kunskap på ett flexibelt sätt och kunna skifta mellan olika perspektiv. Mitt nu och den andres nu, då och i framtiden som på den genetiska nivån, kräver att en person har uppnått en viss abstraktionsnivå för att det ska kunna uttryckas i en provskrivningssituation. Man kan jämföra med utvecklingspsykologen Jean Piagets mentala operationer, där denna typ av tänkande kräver ett formal-operativt tänkande.[423] De formella operationerna innebär att en individ kan hantera abstrakta symboler och begrepp i relation till varandra utan att konkret behöva visualisera det som talas om. Denna typ av tänkande uppträder vanligtvis i elva-tolvårsåldern.

När förmågan att göra två saker samtidigt eller uppmärksamhetsförmågan vacklar blir de formella operationerna ryckiga och länkas inte till varandra. Resultatet blir ett zappande svar som byter riktning upprepade gånger. I de zappande svaren finns också ett upphävande av tiden som återkommer, länkarna mellan då-nu-sedan uteblir. Så skulle till exempel en zappande beskrivning kunna uttrycka att ”Carl von Linné var nazist”, vilket kan bli förvirrande för en person som är bekant med personen och nazismen.

Det är viktigt, som tidigare påpekats, att se hur känslor påverkar slutsatserna som dras. De uttryck som ses på den traditionella nivån, som ibland tyder på en sammanblandning mellan den egna personen och nationen Sverige, pekar på en brist på flexibilitet och perspektivtagande, men också en stark känslomässig investering i historien. Det finns deltagare i undersökningen som har en god språklig förmåga och studerar på universitetet som använder historia på detta sätt.

---

422 Ormrod 2008, s. 155–156. Se även Hunt 2011. Enligt Jeismann skapas, överförs, förändras historiemedvetande i olika former i samhället dock anser Jeismann att det alltid pekar på tillbaka på bärarnas insiktsförmåga, möjligheter och beredskap. Jeismann 1979, s.42.

423 Rüsen 2005a, s. 18, 27, 35; Beard 1970.

Utvecklingspsykologiska jämförelser

En jämförelse skulle kunna göras mellan utvecklingspsykologiska stadier hos människan och utvecklingen av historiemedvetande. Man kan här tänka sig att den mest ursprungliga eller arkaiska formen av historiemedvetande är den traditionella. Utvecklingspsykologiskt skulle det då kunna motsvara människans första sex år, före skolstarten, där relationerna till familjen är i förgrunden och föräldrar ses som allvetande läromästare. Inget ifrågasätts och känslorna guidar handlingarna och ibland är känslorna så starka att det rationella tänkandet sätts ur spel som vid affektutbrott. Denna period avlöses av skolåren mellan sju och tolv år, där tilltron till tänkandet, språkets och kunskapens kraft står i centrum. Det finns alltid ett rätt och ett fel och moralen är extern. Reglerna är viktiga och uttalas gärna högt vid regelbrott. Detta kan liknas vid den exemplariska nivån. Tilltron till skolan som institution är stark och ibland ifrågasätts föräldrarnas kunskap.

På nästa nivå ser vi puberteten, den kritiska nivån, som bryter sig loss från lugnet som har rått för att kunna komma vidare till nästa nivå. Här dominerar en slagkraftig önskan om uppbrott från det tidigare och ett öppnande av fönster mot en ny omvärld med frisk luft som ibland yr in som en storm i huset och ställer allt upp och ned. När så den kraftfulla förändringens tid är över väntar en integrativ fas som ung vuxen, motsvarande ett genetiskt historiemedvetande. De andra nivåerna bekräftas som viktiga men otillräckliga i sig att bära det vuxna ansvaret för livet. Det lilla barnet som under puberteten förkastades kan tas upp igen och bli förstådd utifrån sin förståelsehorisont. Skolbarnets mål att öka lärdomarna och samla kunskap får plats och respekt. Puberteten är måhända fortfarande lite skrämmande, men dess vitalitet lockar.

Vad skulle kunna följa på denna genes av historiemedvetande? Det kunde kanske vara de svar som kategoriseras som osäkra som tidigare i texten föreslogs kunna benämnas som oanknutna. I undersökningen noterades att andelen osäkra svar, som inte gick att kategorisera enligt matrisen ökade hos historielärarstudenter. Det rör sig kanske om en situationsoberoende användning av historia, där behovet av att definiera den egna identiteten har minskat och skribenten kan ta sig friheten att på ett lite ryckigt vis, med bibehållen tidsriktning och berättelse, röra sig mellan olika uttryck. Bruket av historia blir måhända mer sammansatt och kanske ytterligare en dimension i beskrivningen av historiemedvetande behövs för att kunna kategorisera denna typ av provsvar.

Nytta och skada

Det traditionella historiemedvetandet ses här mest som problematiskt och det är verkligen problematiskt när det dominerar i undervisningssituationer eller i populistiska argumentationer där man använder historia för att rättfärdiga den starkes rätt. Vi kan dock ta till oss detta bruk av historia som något som människor behöver och som kan vara harmlöst och ge tröst och mod. De familjära relationerna kan beskrivas som vilande i ett slags traditionellt historiemedvetande som skapar ett ”vi” där det är möjligt att dra sig undan och helt enkelt njuta av berättelserna. I detta sammanhang erbjuder de historiska berättelserna ett värmande känslobad som på ett livgivande sätt förmedlar en koppling mellan oss och våra förfäder. Det är ett historiemedvetande som ger färg åt vardagen och som kanske har sin plats i människors vardag snarare än i skolans historieundervisning och i den politiska retoriken. Historieundervisningen har också energi att hämta i berättelserna. Många har säkert upplevt glädjen i att andäktigt få lyssna till en historielärare som bara för fram ”hur det var” i en muntligt berättad framställning där ett historiskt skede tillåts få ta plats och bli en länk mellan talaren och lyssnaren. Inga om och men, berättelsen tycks bara vilja bli berättad.

Att föra in känslolivets betydelse för uttryck för historiemedvetande blir meningsfullt här när vi noterar relativt arkaiska bruk av historien samtidigt som det tycks finnas en god abstraktionsförmåga och god språklig förmåga att hantera symboler. Män och pojkar har beskrivits som mer emotionella i sina uttryck för historiemedvetande i och med den vanligare förekomsten av provsvar på den traditionella och kritiska nivån. Det har diskuterats om de traditionella uttrycken ökar när den egna identiteten utmanas, som i fallet där konfrontationsgraden mellan ”vi” och ”de” är mer uttalad. Det har också framförts att detta handlar om etnicitet och identifikation med den egna nationen eller språkgruppen.

Det finns alltså en utvecklingslinje i historiemedvetande som kan kopplas till intellektuell och språklig mognad av olika slag. Samtidigt finns en linje som är mer dynamiskt tillhörande känslolivet och där historiebruket är mer av en vitaliserande, stärkande eller frigörande sort. Jag delar ett synsätt med flera andra forskare som fördjupat sig i ämnet, att det handlar om ett slags evolution i typer av historiemedvetande. Det kan vara passande att påminna oss om att historiemedvetande i sig inte är ont eller gott, att det inte har en egen vilja eller riktning utan att det alltid är närvarande och kan

spåras i en eller annan form när människor formulerar sina tankar kring tid, identitet och värderingar. Det är människan som har ett historiemedvetande som kan ha en drivkraft att välja att bruka historien på olika vis med mer eller mindre goda konsekvenser.

Att använda sig av historiemedvetande på olika nivå tycks samvariera med flera av bakgrundsfaktorerna som beaktats i denna undersökning. Lite tillspetsat uttryckt är chansen att uttrycka sig traditionellt större för den som är av manligt kön, har dåligt betyg i svenska, är i gymnasieåldern, bor i småhus och går på en skola som är heterogen i sin sammansättning. Det exemplariska har alltid goda chanser att fånga in en provskrivare i en skolmiljö, men det ökar ytterligare vid kvinnligt kön och ökningen är markant om man dessutom utbildar sig till historielärare. Bra betyg i svenska ökar också sannolikheten. Det kritiska genomsyrar uttrycken oftare hos dem som har föräldrar som är välutbildade och/eller tjänar mindre än de flesta och bor i lägenhet. Det ökar också hos en kvinna som ska uttala sig om jämställdhet, eller hos en man som påbörjat studier till historielärare och röstar vänster. Det genetiska ökar med ålder och utbildningsnivå. Den som har föräldrar med kort utbildning, kan ha draghjälp till det genetiska av att gå på en homogen skola och säkerligen också av bra betyg i svenska. Att inte identifiera sig med den folkgrupp som dominerar där man bor ökar också chansen. Sannolikheten för allt detta ökar om man får besvara historieprovfrågor om hitlerhälsande kvinnor.

Det svenska skolsystemets förändring

Om vi studerar det svenska skolsystemet under de senaste hundra åren har det erfarit pendelsvängningar mellan centralisering och decentralisering. En del av dessa är av slaget oharmoniska pendelsvängningar. På 1940-talet tillsattes ett flertal skolutredningar som resulterade i att en mer enhetlig och centraliserad skola genomfördes.[424] Den socialdemokratiska skolpolitiken gick under de ekonomiskt goda decennierna, 1950-talet och 1960-talet, mot ökad centralisering med skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partierna.[425] Den enigheten som existerade i skolpolitiken fram till 1970-talet fanns inte vid skolreformen vid

[424] Lundahl 2006, s. 183–187; Larsson 2002, s. 41ff.
[425] Larsson 2002, s. 57.

slutet av 1980-talet, som åsyftade en kommunalisering av lärarnas tjänster och en målstyrning vilket gav kommunerna makt över skolorna. Motiveringen till denna decentralisering av skolan var att den pedagogiska kvalitén skulle höjas och att skolans effektivitet skulle förbättras.[426]

I början på 1990-talet genomfördes ännu ett decentraliserande steg med den så kallade friskolereformen. Varje elev fick en skolpeng och föräldrarna kunde då konsumera den skola som de tyckte passade.[427] Sverige gick från ett av de mest centraliserade till ett av världens mest decentraliserade skolsystem i hela OECD. Målstyrningsreformen innebar bland annat att huvudmännen, som kommunerna eller skolägarna, gavs större frihet att tolka läroplaner och andra styrdokument för skolans verksamhet. Dessutom skulle huvudmännen själva utvärdera hur väl de uppfyllde dokumentens intentioner. Staten skulle inte trampa in på det friutrymme, som givits kommunerna eller till friskolorna. Det nyinrättade Skolverket fick i uppdrag att endast utgöra en samtalspartner för skolorna och erbjuda sina kunskaper om skolorna själva efterfrågade dem.[428] Denna skiftesförändring skulle kunna förklaras med det liberala skiftet eller valfrihetsrevolutionen.[429]

Valfrihetsrevolutionen med en mer urholkad välfärdsstat, kalla krigets slut, Brexit och Sveriges förhållande till Europeiska unionen, stora migrationsströmmar och en globalisering, bidrar alla till att aktivera tankar kring identitet.[430] Även om Sverige alltid har ingått i en globaliserad värld har snabbheten och omfattningen inte varit så påtaglig i globaliseringen som nu, vilket nöter på nationalstatens gränser.[431] Ur en samhällelig synvinkel går det att spekulera i om de framtida uttrycken för historiemedvetande kommer att vara mycket mer traditionella när Sverige är i förändring.[432] Det

---

426 Dåvarande skolminister Göran Persson (S) genomdrev 1989 kommunaliseringen utan stöd från något borgerligt parti eller lärarfacken Frågan har väckts huruvida den då pågående ekonomiska krisen hade betydelse för beslutet att låta kommunerna hushålla med skolbudgeten. Larsson 2002 s. 58–59.

427 Friedman & Friedman 1980, s. 150ff.

428 Lundahl 2006 s. 375.

429 Trägård 2013, s. 48. Visserligen sker en svängning igen mot en ökad statlig syrning med till exempel inrättande av Statens Skolinspektion, nationella prov och tydligare styrdokument men återgång till enhetsskolan som fanns innan decentraliseringen syns vara en omöjlighet.

430 Karlsson diskuterar historiens återkomst i Sverige. Karlsson 2009, s. 34–36. Se även Karlsson 2014, s. 16.

431 Högberg 2013, s. 14; Rüsen 2013a, s. 276.

432 Jämför med Zanders diskussion. Zander 2001, s. 471.

har tidigare föreslagits att de genetiska uttrycken kräver ett visst mått av lugn och ro för att komma till tals. I orostider kan det vara svårare att få människor att anlägga alternativa perspektiv på det som sker. Detta gäller såväl den andres perspektiv som de meta-perspektiv som betraktar hela skeendet som sådant.

Det som talar för en starkare etnocentrism i framtiden i Sverige är exempelvis den svenska statens reträtt som bland annat yttrar sig i den svenska skolan. Klassrummet eller varje skola är en förlängning av samhället där varje elev utifrån sina behov och sin identitet skapar intressen. Idag väljer eleven även utifrån sin identitet och konsumerar den skola han eller hon önskar.[433] Rüsen ser en fara med etnocentrism i historiskt tänkande.[434] Med en alltför kraftfull historisk identitet som stärker självkänslan skapar det en obalanserad bild av självet och av den andre.[435] När identiteten utmanas eller ifrågasätts kan människan gå i försvarsställning, vilket kan resultera i en regression i uttrycken för historiemedvetande. Individer och grupper likställer sig med sin kulturella identitet för att uttrycka det unika inåt mot sig själva och det särskiljande utåt mot andra. Ett exempel är minoriteters olika anspråk baserat på kulturarv.[436] Vid en jämförelse med Förenta Staterna där statens roll är mindre visar historikern Lars Trägårdh att den egna gruppens betydelse ökar.[437] Gruppens kitt kan vara religionstillhörighet, etnisk tillhörighet eller liknande.[438]

Här tänker jag att liksom staten i Sverige är på reträtt är även det byråkratiserade systemperspektivet på tillbakagång till förmån för ett livsvärldsperspektiv. Habermas och Weber beskriver en ökande komplexitet och byråkratisering i samhället som får till följd att livsvärlden reduceras. Habermas tes är att denna process fortsätter och han benämner det ”kolonialiseringen av livsvärlden”. Nietzsche uttrycker i liknande termer en oro för att historieämnet har rationaliserats med konsekvensen att

433 P. Gustavsson 2014, s. 281. Jämför med Baumans texter om övergången från ett produktionssamhälle till konsumtionssamhälle. Exempelvis Bauman 1999.

434 Högberg 2013, s. 15.

435 Rüsen 2004b.

436 Högberg 2013, s. 15. Se även Rüsens diskussion om historiemedvetandes mentala process där motivationen är en beståndsdel. Motivationen är framtidsinriktad vilken kan leda till en positiv förändringsbenägenhet och emancipation men en annan aktivism kan vara en villighet att offra sig, eller att döda, med hänsyn till historiska föreställningar om nationell storhet. Rüsen 2007a, s. 175–176. Rüsen 2013a, s. 42.

437 Trägårdh 2013.

438 Jämför med Habermas diskussion om etnos och demos.

berättelserna mister sin glans. Frågan kan ställas om rationaliseringsprocessen idag har nått ett stadium där systemperspektivet rationaliserat bort sig själv och livsvärldsperspektivet får en ny renässans. Idag ser vi historieämnets återkomst och att ämnet samhällskunskap befinner sig i en kris.[439] Detta innebär ett stort ansvar, dels för historikerna, dels för historielärarna som dagligen träffar elever med olika bakgrund. Kunskap om och insikt i att elever uttrycker ett historiemedvetande på olika sätt bör få konsekvenser för undervisningen. Detta är den framtidsinriktade pragmatiska historiedidaktikens uppgift att lösa. Det är viktigt att historielärare blir medvetna om sina egna uttryck för historiemedvetande i olika situationer och hur det påverkar deras historieundervisning. En fokusering på elevernas identitet i form av deras etniska ursprung är inte att rekommendera. Läraren som oreflekterat utgår från sin bild av elevens identitet blir en lärare som utför en stigmatiserande undervisning som skulle kunna beskrivas som ”på stället marsch”. Den leder ingenstans och skulle kunna gynna ett historiemedvetande på en traditionell nivå.[440]

Avslutande reflektioner

Historiemedvetande tangerar det universellt mänskliga och upphör inte att fascinera. Vår tid på jorden har en början och ett slut och när vi börjar reflektera över hur vi ska navigera vår utmätta tid på bästa sätt blir historia viktigt och berörande.

Ämnet har i denna avhandling blivit belyst i ett realtidsperspektiv. Historiemedvetande skapas i ett nu, med pågående sociala processer, men påverkas av ett då, med vårt familjära ursprung och de livsförutsättningar som människan inte själv väljer. Resultaten väcker många tankar om hur historiemedvetande kan utvecklas i ett undervisningssammanhang och hur läromedel kan utformas för att stötta denna utveckling. I inledningen beskrevs forskningsprocessen där resultaten snabbt väcker nya frågor. En återkommande undran i skrivandet är hur historiemedvetande uttrycks på homogena skolor med elever som har föräldrar med lågt symboliskt och

439 Se Gustavsson artikel om Samhällskunskapsämnets kris. P. Gustavsson 2014.

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

ekonomiskt kapital. Det finns också insamlat material från denna avhandling som kan ligga till grund för fördjupad analys av hur elever ser på historia och var de hämtar inspiration till sina historiska berättelser. Detta material finns magasinerat och kan göras tillgängligt om tillfälle att undersöka det ges.

En annan fråga som tangerats är om det går att spåra kopplingar med partipolitiska sympatier och uttryck för historiemedvetande. Ett försök gjordes här när lärarstudenterna uppgav vilket parti de röstade på i riksdagsvalet men det krävs fler svar. Nya provfrågor kan även konstrueras för att fördjupa förståelsen av hur historiemedvetande hos elever kan uppfattas.

En annan undran är om det teoretiskt går att resonera fram ett begrepp som samhällsmedvetande. Detta borde vara samhällsdidaktikens uppgift. Försök har gjorts och en grund finns i den historiedidaktiska diskussionen. Jag tycker också att Habermas visar upp en väg i sina texter för hur ett begrepp som samhällsmedvetande kan definieras.

Som forskare sitter man fast i sin egen förståelsehorisont och det finns hos mig en undran kring hur andra forskare skulle behandla resultaten. Jag har i vissa tolkningar tänjt lite på det didaktiska språkbruket genom att använda mig av mer utvecklings- och krispsykologiska resonemang eller sociologiska begrepp, kanske för att lösgöra mig från den rådande förståelsen av historiemedvetande som jag idag har. Detta påminner för övrigt om den kritiska kategorins historiemedvetande och dess roll som katalysator. Förhoppningen är att jag med denna avslutande brasklapp knyter ihop denna avhandlings insikter genom att påminna läsaren om att ingen står fri och betraktar detta forskningsfält objektivt.

Summary

The purpose of this study was to analyze and discuss different reasons to why historical consciousness may be expressed in different ways. The study has been guided by the following research questions:

- **What differences and similarities in expressions of historical consciousness can be traced to differences in educational level?**
- **Are there gender differences in expressions of historical consciousness?**
- **Are there correlations between social background and expressions of historical consciousness?**
- **How does social environment or context affect expressions of historical consciousness?**

When analyzing the historical consciousness of high school students and history student teachers, this study focuses not on the historical knowledge or facts that participants could demonstrate, but rather on how they use history to orient themselves and navigate in their existence. Human beings appear to have an inner need to use history. When we express and relate to history in different ways, we do it to create meaning. The motives can be described as preserving, legitimizing, or challenging. We choose different ways of using history, both consciously and sub-consciously, to understand, create a sense of coherence and meaning in the present, and at times to predict the future. The concept of historical consciousness addresses, among other things, something about how history is used to create meaning. In the context of this study, historical consciousness is defined as:

> "Historical consciousness is a form of a mental process that connects to time, morality and identity in which human beings use history to make sense of the present and create purpose for the future."

A precondition for the implementation of this analysis is a typology of historical consciousness; a matrix that organizes the characteristics of a more or less developed historical consciousness as it is expressed in a narrative. This matrix is mostly influenced by German historical theorist Jörn Rüsen's typology, which is clearly linked to moral consciousness. In some parts of the matrix, a few words have been exchanged or specified, and in other parts the emphasis is slightly different than in Rüsen's other typologies. I also formulated that in the matrix, one might find two directions of time in each of the categories in the matrix. This was inspired by the writings of Bodo von Borries.

Matrix part I: relation to time

	Traditional	**Exemplary**	**Critical**	**Genetic**
Time and time direction	**In the time** History is cyclical. "Nothing is new under the sun." Now and then in one, but also the future	**At the time** The narrative goes in a linear direction with recurrent examples. Two paths: Optimistic path - "better and better day by day". Pessimistic - "everything used to be better before."	**Against time** Random time direction - there is no direction. Everything is new. History does not repeat itself – the past is different than today.	**Two images of the future** "Golden Age" or "we march from darkness to the light." A recurring process of rise and fall with positive and negative narratives.
Change/ continuity	**Continuity** Immutable values.	**Continuity** Change is important if it confirms the current values.	**Change** Denies and identifies problems in the current values.	**Continuity and Change** Change is central in the past. Questions will return in altered form

Matrix part II: relation to morality

	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Relation to moral values and moral reasoning	**Confirmation** Morality is determined by a stable tradition. Confirms the prevailing morality.	**Reference** Morality itself has a timeless validity. Legitimizes the prevailing values of generalizations. History provides advice for today about morality.	**Denial** Criticism of the validity of moral values. Creates "counter-stories" to give power to criticize and deconstruct moral values.	**Development** Moral values are not static but change over time in order to continue.
Orientation of internal and external life	**Preservation** Shared vision. The individual's role is insignificant. Authority-bound.	**Legitimisation** Shared vision. Generalizes with examples.	**Challenge** Self-reliance by denying common identity. Emancipatory force.	**Preservation / Change** Different standpoints accepted. Self-understanding.

Matrix part III: relation to history and identity.

	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Attitude to history and its function.	**Is history** Positive history to draw strength and consolation. There also exists a "traditional-critical narrative" - a story against the current narratives not against the predominant values	**Uses history** Looking with reverence on the subject of history that gives lessons. Seeking certain knowledge with distance to the narrative. Two narratives (see the time direction above).	**Questioning** History is a burden if it confirms values. Looking for new narratives that oppose exemplary and traditional narratives /values. Argue along three mainlines.(i)denial of arguments derived from history.(ii) traditional arguments.(iii)new lessons to deconstruct.	**Pragmatic** We are history, but we also create history. Questions will return in an altered form. Balance between the three other typologies.
Relation to history and collective identity.	**Our History** We and they. A focus on understanding	**Focus on the past** We yesterday - they yesterday. A focus on explaining.	**Focus on the present** Relativism, diversity, and nothing substantial. Why history? Whose history? A focus on denial.	**Focus on the present and future** Mediate and synthesize between understanding and explanation. I - the other. We today – they today. We yesterday - they yesterday We in the future – they in the future. My questions - the other's questions about us.

Methodology

When significant or unsettling events occur, people will try to create understanding and context to reduce uncertainty. This sense-making can be expressed in historical narratives, and in this study it is observed through an analysis of students' history test results. The narratives written by the students in response to the test questions were collected from: (i) the answers to the common tests for high school students in 2010 (known as the History Teachers' test or Historielärarnas prov) and (ii) from a study in 2015, where History student teachers were given the same test questions that the high schools students had previously been given. A majority of the History student teachers were between the ages of 19 to 25 (68 percent). The task focused on the concept of democracy. It begins with an authentic photograph showing Swedish women marching and making a Hitler salute in Stockholm in 1934. The students are then given a question that reads: "Would you say that democracy in Sweden will exist safely in the future? Give us your ideas about democracy in the future by discussing concrete historical examples." [441]

Of the 989 high school students who took the test, 399 of them responded to this question, and 100 history student teachers from five different universities in Sweden answered this question. Results showed that there were significant differences between students of different high schools. West and East School were selected for this study. At West School students expressed, for example, a major confrontation level difference between "us and them" than students from the other high schools. In addition to differences in language use between the schools, there was also a difference in how the responses were categorized according to the matrix. One had more traditional responses and a larger confrontation level between "us and them" than the other. Background information on the students from West School and East School were requested from Statistics Sweden (SCB). The purpose here was to provide possible explanations to the question of how students' social background can influence the expression of historical consciousness.

Interviews were also conducted with seven history teacher who worked at West School and East School. The aim of this approach was to get 'soft' information that statistical background variables cannot answer.

[441] P. 71, 170.

The overall aim was to describe and deepen the understanding of whether there is a link between high school students' background, school environment, school performance, and their expressions of historical consciousness.

Age and education

An existential desire to create understanding and meaning in the writer's own life could be seen in the analyzed results. When this desire is expressed at the same time as a high school student or a history student teacher is trying to demonstrate his or her knowledge, one can speak of an expression of a historical consciousness. In view of the findings of this study, education and age seem to affect different kinds of expressions of historical consciousness and moral consciousness.[442] Traditional expressions of historical consciousness by the history student teachers were not present to the same extent as they were among the high school students. Responding in a diffuse way might not be a wise strategy when you are studying to become a teacher, and the fact that this type of answer was rare among history student teachers may be explained by the existence of a certain discourse on history within the academic world. Socialization is present from birth and onwards. This socialization process includes how humans follow standards, but with experience we acquire more complex normative contexts. Bourdieu would call it strategies and recognition of the rules of the game. Teacher training is a professionalization and a transfer of values and norms regarding what is considered a good historical science. Good science can mean a more system-oriented history. This could explain why the exemplary way is dominant among the responses of history student teachers. The exemplary expression of historical consciousness was also frequent among high school students. The proportion of critical expressions among history student teachers and among high schools students was similar. When interpreting the proportion of genetic expression, answers that were categorized as genetic were higher among the history student teachers.

[442] Table 2. p. 90.

Gender differences in expressions of historical consciousness

The high school girls and the female history student teachers in the study expressed more exemplary responses than the high school boys and male history student teachers. There was a big change among the boys or males in that the traditional voice of the younger boys was less frequent among the older and more educated men who instead expressed a more critical historical consciousness. There were also similarities between the genders, since the exemplary category generally predominated and that the genetic category was roughly equally distributed between males and females.[443]

The results should not be interpreted to mean that women and men have a certain historical consciousness. A more useful conclusion is that girls and women are oriented outwards and adapt more to the education agency requirements, increasing their tendency to respond according to the exemplary category. It may also be interesting to compare this with men's and boy's greater share of critical and traditional expressions of historical consciousness, which are more internally oriented and emotional in character than the exemplary and genetic expressions of historical consciousness of women and girls that reflect more distance. The female and male expressions of historical consciousness seem marked by sense and sensibility. In everyday speech, women may be said to put a greater emphasis on the emotional life, but here the reverse seems to prevail.

The relevance of social background

No strong correlation between the expression of historical consciousness and social background were evident, but trends were noted.[444] Income seems to be the least relevant and education seems to be the most relevant background factor. The high school students expressing historical consciousness of a critical type have a higher proportion of parents with

443 Table 4. p. 95.

444 Immigrant background: High school students table 5. p. 106. History student teachers table 6. p. 107. Income High school students table 7. p. 108. Housing: High school students' table 8. p. 109. Education: High school students table 9. p. 110. History student teachers table 10. p. 111.

Swedish background, further education, and lower income. The group with traditional expressions have a slightly higher percentage of parents with less education, and slightly larger proportion of migrant parents. In the group of students with foreign-born parents, the percentage categorized as genetic is also slightly larger, which can be understood in that there may be a more distanced relationship between these students and the country of Sweden.

In the comparison between high school students and history student teachers, it is revealed that history student teachers seem less affected by their parents' education. The interpretation of this is that the student's own training compensates for the lack of parental education.

Social context

The social context that has been highlighted in this study is the school context - the schools are called East School and West School. The students at West School had lower grades, and there was also a higher proportion of students with an immigrant background than the Swedish average. At East School many students' parents had an academic background. The history test answers in this high school were more socially accepted by teachers and they did not express a high degree of confrontation.

Some results indicate that the environment is more important than social background. Students who have parents with less education in the more homogeneous East School express more developed responses in their expression of historical consciousness than the pupils who have parents with more education in the more heterogeneous West School.

Going to a more homogeneous school like East School, where students' backgrounds are similar and where one's identity is not challenged, can make one relate to the subject of history in a way that results in a lower level of confrontation. The collective identity is not challenged in this environment. It will be easier to write a test result with a distanced perspective like the students at East School did. Their approach to history is more systematic and distanced. West School's diversity and contrasts may activate a historical consciousness where continuity and 'us' will be more important and a more insistent life-world perspective with more stereotypical images and, consequently, more responses, are categorized as traditional.

Referenser

Litteratur:

Ahonen, Sirkka, ”Finns det en nordisk modell av demokrati?” i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red), *Ungdom og historie i Norden* Bergen-Sandviken 1999.

Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen i historia,* Lund 2011.

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

Alvesson, Mats & Kärreman, Dan. ”Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development.” *Academy of Management Review*, 32, no 4, 1265–1281, 2007.

Andersson (Hult), Lars, ”Erfarenheter av gemensamma prov på gymnasiet i historia” *Historielärarnas förenings årsskrift* 2005.

Andersson, Lars (Hult), ”Om historieprovs nytta och skada” i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer, *Historia på väg mot framtiden - Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.

Andersson Hult, Lars, *Att finna meningen i ett historieprov: en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Lund 2012.

Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. B, Documentation: original and combined measures for dimensions in historical consciousness*, Hamburg 1997.

Angvik, Magne, “Er nordiske 15-åringer interessert i historie?” i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red) *Ungdom og historie i Norden* Bergen-Sandviken 1999.

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

Ammert, Niklas, *Om vad och hur ”må” ni berätta? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord*, Stockholm 2011.

Ammert, Niklas, *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*, Lund 2013.

Aronsson, Peter, *Historiebruk: att använda det förflutna*, Lund 2004.

Barton, Keith C. & Levstik, Linda S., *Teaching history for the common good*, N.J., 2004.

Bauman, Zygmunt, *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*, Göteborg 1999.

Berg, Mikael, *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*, 2014, Karlstad 2014.

Beard, Ruth M., *Piagets utvecklingspsykologi: en översikt*, Stockholm 1970.

Björnsson, Mats, *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*, Stockholm 2005.

Booth, Alan, "How Historians Develop as Teachers" i Ludvigsson, David & Booth, Alan (red.), *Enriching history teaching and learning challenges, possibilities, practice: proceedings of the Linköping conference on history teaching and learning in higher education*, Linköping 2015.

Borries von, Bodo, *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988.

Borries von, Bodo, Rainer H. Lehmann och Susanne Dähn, "Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler" i *Geschichtsbewusstsein empirischs*, Pandel & Rüsen (Red./ hrsg), Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7. Bamberg 1991.

Borries von Bodo, "Historische Bildung als Voraussetzung für Politische Mündigkeit?!", 2009.

http://www.lpbmv.de/cms2/LfpB_prod/LfpB/_downloads/Jahreskongress_LpB_M-V_2009_Bodo_von_Borries.pdf (Hämtad: 2012-01-15).

Bourdieu, Pierre, *Texter om de intellektuella: en antologi*, Stockholm 1992.

Bourdieu, Pierre, *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*, Göteborg 1999.

Broady, Donald, "Kulturens fält. Om Pierre Bourdieus sociologi" i *Masskommunikation och kultur*, NORDICOM-Nytt/Sverige, No 1–2, 1988.

Broady, Donald, *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, 2., korr. uppl., Stockholm 1991.

Broady, Donald, *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg* [Elektronisk resurs] /, 2., korr. utg., Uppsala 1998.

http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-127120(Hämtad: 2015-07-10).

Bryld, Claus (red.), *At formidle historie: -vilkår, kendetegn, formål*, Frederiksberg 1999.

Clavier, Arndt, *Mänskighetens största problem genom alla tider*, Lund 2011.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith, *Research methods in education*, 5., completely rewritten and updated ed., Routledge, London 2000.

Danielsson Malmros, Ingmarie, *Det var en gång ett land-: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Höör 2012.

Danielsson Malmros, Ingmarie, ”Den historiska berättelsen i teori och praktik” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund 2014.

Deldén, Maria, *Historien som fiktion: gymnasieelevers erfarande av spelfilm i historieundervisningen*, Umeå 2014.

Durhán, Eva, ”Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia – En kritisk analys.” i Hans Albin Larsson (red) *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping 1998.

Droysen, Johann Gustav, *Grundriss der Historik*, Leipzig 1868.

Droysen, Johann Gustav, *Historik*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.

Droysen, Johann Gustav, *Outline of the principles of history*, Read Books 2009.

Eikeland, Halvdan, ”Begrepet historiebevissthet, historiedidaktiks forskning og dannelse av historiebevissthet”. Ahonen, Arola, Karlegärd, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Ekecrantz Fredrik, Parliden Jenny, och Olsson Ulf “Teaching-research Nexus or Mock Research? Student Factors, Supervision and the Undergraduate Thesis in History” i Ludvigsson, David & Booth, Alan (red.), *Enriching history teaching and learning: challenges, possibilities, practice: proceedings of the Linköping conference on history teaching and learning in higher education*, Linköping 2015.

Eliasson, Per, ”Kan ett historiemedvetande fördjupas?” i Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu*, Lund 2004.

Eliasson, Per, ”Historieämnet i de nya läroplanerna” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund 2014.

Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle, *Habermas politiska teori*, Lund 2000.

Eriksen, Thomas Hylland, *Historia, myt och identitet*, Stockholm 1996.

Eriksen, Thomas Hylland, *Ethnicity and nationalism: [anthropological perspectives]*, 2. ed., London 2002.

Friedman, Milton & Friedman, Rose D., *Free to choose: a personal statement*, London 1980.

Frängsmyr, Tore, *Framsteg eller förfall: framtidsbilder och utopier i västerländsk tanketradition*, Falköping 1980.

Fröhlich, Klaus och Rüsen, Jörn (red.), *Menschenrechte im Prozess der Geschichte*, Pfaffenweiler 1990.

Gadamer, Hans-Georg, *Sanning och metod: i urval*, Göteborg 2002.

Gadamer, Hans-Georg, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 7. Tübingen 2010.

Gerge, Anna, *Trauma: om psykoterapi vid posttraumatisk och dissociativ problematik*, Ludvika 2010.

Gibbs, Caroline, *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London 1994.

Grant, S. G. (red.), *Measuring history: cases of state-level testing across the United States*, Greenwich, Conn. 2006.

Grinder-Hansen, Keld, "Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?" i Lars-Erik Jönsson, Anna Wallette & Jes Wienberg (red.)*, Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige,* Stockholm 2008.

Gullberg, Tom, "Historia intressant – men hur skall historia undervisas?" i Gun Oker-Blom och Mia Sandvik (red.) *Historia i nuet,* Helsingfors 2006.

Gunnemyr, Per, *Likvärdighet till priset av likformighet*?, Lund 2011.

Gustavssons, KG Jan, "Att lyssna i skymningen" i Ahonen, Arola, Karlegärd, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Gustavsson, Peter "Samhällskunskapsämnets kris" i Anders Persson & Johansson, Roger (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Helsingborg 2014.

Habermas, Jürgen, *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston, MA 1987.

Habermas, Jürgen, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt 1992.

Habermas, Jürgen, *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*, 2:a uppl., Göteborg 1996.

Habermas, Jürgen, *The inclusion of the other: studies in political theory*, Cambridge, Mass. 1998.

Halbwachs, Maurice, *On collective memory*, Chicago 1992.

Hallerdt, Britt, *Studieresultat och social bakgrund: en översikt över fem års forskning*, Stockholm 1995.

Halldén, Ola, *Oxford Review of Education* Vol. 12, No. 1 pp. 53–66, 1986.

Halldén, Ola, *Personalization Historical Description and Explanations*, Stockholm 1988.

Hammarlund, K. G., ”Historia som ämnesdisciplin och vardagsliv – ämnesdidaktiska utmaningar i ett flerkulturellt samhälle” i *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education Nordidactica 2015:3*. 2015a.

Hammarlund, K. G., “Continuous Assessment of Historical Knowledge and Competence: Challenges, Pitfalls, and Possibilities” i Ludvigsson”, David & Booth, Alan (red.), *Enriching history teaching and learning challenges, possibilities, practice: proceedings of the Linköping conference on history teaching and learning in higher education*, Linköping 2015.

Hansson, Johan, *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*, Umeå 2010.

Hartman, Jan, *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*, Lund 2004.

Heidegger, Martin, *Vara och tid*, Göteborg 2013.

Holgersson, Ulrika, Persson, Cecilia, ”Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi”, *Historisk Tidskrift 2002/2*.

Holgersson, Ulrika, Persson, Cecilia, ”Rätten att skriva människan. Historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp. Svar till Bernard Eric Jensen”, *Historisk Tidskrift 2002/4*.

Hunt, Earl B., *Human intelligence*, Cambridge 2011.

Huntington, Samuel P., “The clash of civilizations and the remaking of world order”, *Foreign Affairs*; 1993.

Huntington, Samuel P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York, 2011[1996].

Högberg, Anders, *Mångfaldsfrågor i kulturmiljövården: tankar, kunskaper och processer 2002–2012*, Lund 2013.

Höjeberg, Per, *Utmaningarna mot demokratins skola*, Lund 2016.

Jeismann, Karl-Ernst, 1979: ’Geschichtsbewusstsein, i Bergmann, Klaus m.fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwann. Bergmann, Klaus & Boldt, Werner (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf 1979.

Jeismann, Karl-Ernst, 1997: ’Geschichtsbewusstsein - Theorie, i Bergmann, Klaus m.fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwann. Bergmann, Klaus & Boldt, Werner (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf 1997.

Jensen, Bernard Eric, *Historiedidaktiske sonderinger. Band 1. Institut for historie och samfundsfag*, Viborg 1994.

Jensen, Bernard Eric,"Writing European History – the Danish Way", i A. Pók et al. (red.), *European History: Challenge for a Common Future*, Hamburg 2002.

Jensen, Bernard Eric går i svaromål,"Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs?", *HistoriskTidskrift* 2002/4.

Jensen, Bernard Erik, "Kompen om det historiedidaktiska begreb" i Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson, Ulf Zander (red.) *Hvor går historiedidaktikken?*, Trondheim 2004.

Jensen, Bernard Eric, *Historie - livsverden og fag*, 1:a udgave, 2:a oplag., Köpenhamn 2006.

Jensen, Bernard Eric, *Fag og falighed: et didaktisk morads*, København 2007.

Jensen, Bernard Eric, "Fra materialistisk samfundshistorie til socialkonstruktivistisk kulturhistorie – en status", *Historie*, 2009.

Jensen Bernard Eric*, "*Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processers kunskap" i Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund, Carsten Tage Nielsen (red), *Historiedidaktik i Norden del 9,* Malmö 2012.

Jensen Bernard Eric*:* "Jensen Antikvarisk eller pragmatisk?" http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_92_5390.doc (Hämtad 2015-06-26).

Jensen, Sven Sødring, *Historieundervisningsteori*, København 1978.

Jong de, Henk, Reviewed work(s):"Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit Zurechtzufinden" by Jörn Rüsen. *History and Theory* Vol. 36, No. 2, pp. 270–288, 1997.

Kamali, Masoud, Sverige. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregerande integrationen: om social sammanhållning och dess hinder: rapport*, 2006:73, Stockholm 2006.

Kane, M Crooks, T Cohen, "A: Validating Measures of Performance*" Educational Measurement: Issues and Practice*, 1999.

Karlegärd, Christer, "Historiedidaktik – något för Sverige?" I Behre, Göran och Odén, Birgitta (red) *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund 1982.

Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997.

Karlegärd, Christer, "Unga patrioter" i Angvik, Magne och Nielsen, Vagn Oluf (red) *Ungdom og historie i Norden*, 1999.

Karlegärd, Christer, Ulf Zander (red.) *Vad gjorde du under kriget, morfar?* Malmö 2013.

Karlsson, Klas-Göran, *Historieundervisning i klassisk ram: en didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900-1940*, Lund 1987.

Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola" i Gun Åkerblom och Mia Sandvik (red.), *Historia i nuet*, Helsingfors 2006.

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, 2., [uppdaterade och bearbetade] uppl., Lund 2009 även 2006.

Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien: historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund 2014.

Kohlberg, Lawrence, *Essays on moral development. Vol. 1, The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*, San Francisco, Calif. 1981.

Koselleck, Reinhart, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik,* Göteborg 2004.

Krameritsch, Jakob, "Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien"*,* in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 6 2009, http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Krameritsch-3-2009 (Hämtad: 2015-05-15).

Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud. Schöner, Alexander, *Kompetenzen historischen Denkens - Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik,* Neuried 2007.

Larsen, Sten, "Ok! Her ryger jeg så! Det kan jag overhovedet ikke svare på" i *Historie och samfundsfag,* No 1 Mars 2010.

Larsson, Hans Albin, *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?: om att försöka skapa en jämlik och demokratisk skola*, Stockholm 2002.

Ledman, Kristina, *Historia för yrkesprogrammen: innehåll och betydelse i policy och praktik*, Umeå 2015.

Lee, Peter, "None of us was there" i Ahonen, Arola, Karlegärd, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red), *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Lee, Peter, Walking backwards into tomorrow – Historical consciousness and understanding history, 2002.

Lee, Peter, Howson, Jonathan, "Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives; History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, NC 2009.

Liljefors, Max & Zander, Ulf, "Det neutrala landet Ingenstans: bilder av andra världskriget och den svenska utopin", *Scandia*, Lund 2003.

Lozic, Vanja, *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö 2010.

Ludvigsson, David,"Lärarstudenters relation till historieämnet", *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education, nr 1,* 40–57 2011.

Lundahl, Christian, *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Uppsala 2006.

Lundquist, Lennart, *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*, Lund 1998.

Långström, Sture, *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*, Umeå 2001.

Lönnaeus, Olle, "Gemensam historiebok för EUs elever, *Sydsvenska Dagbladet*, Malmö 1997-02-01.

Maclean, Michael J, "Johann Gustav Droysen and the Development of Historical Hermeneutic," *History and Theory Vol. 21,* pp. 347–365 *No.* 3 Oct., 1982.

Mannheim, Karl, *Essays on the Sociology of Knowledge – Collected Works of Karl Mannheim. Volume five,* New York 2004.

Mead, George Herbert, *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago 1972 (1934).

Nielsen, Vagn Oluf, "Historiebevidsthed som historiesyn" i Ahonen, Arola, Karlegärd, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red) *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*, Stockholm 1998.

Neuhaus, Sinikka, *Reformation och erkännande: skilsmässoärenden under den tidiga reformationsprocessen i Malmö 1527–1542*, Lund 2009.

Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstad 2006.

Molloy, Gunilla, *När pojkar läser och skriver*, Lund 2007.

Olofsson, Hans, *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass*, Karlstad 2011.

Ohlander, Ann-Sofie, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm 2010.

Ormrod, Jeanne Ellis, *Educational psychology: developing learners*, 6. ed., , Upper Saddle River, N.J., 2008.

Pandel, Hans-Jürgen, "Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen Geschichtsdidaktik", Jg. 12, 1987.

Pandel, Hans-Jürgen, "Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein" i von Borries, Pandel, Rüsen (red) *Geschichtsbewusstsein Empirisch,* 1991.

Pandel, Hans-Jürgen, "Fachübergreifendes Lernen Artefakt oder Notwendigkeit?", 2001.

http://www.sowi-online.de/sites/default/files/pandel.pdf

(Hämtad: 2016-04-22).

Pandel, Hans-Jürgen, "Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie." i Demantowsky, Marco; Schönemann, Bernd: *Neuere geschichtsdidaktische Positionen.* Bochum: Projekt-Verlag 2002.

Pandel, Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach am Taunus 2013.

Persson, Bo, *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011.

Popper, Karl, *Det öppna samhället och dess fiender. D. 2, Förkunnandets tidevarv: Hegel och Marx*, Stockholm 1981.

Popper, Karl, Popper: *kunskapsteori, vetenskapsteori, metafysik, samhällsfilosofi*/ Karl R. Popper; i urval av David Miller, Stockholm1997.

Potapenko, Igor, *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*, Stockholm 2010.

Ricœur, Paul, *Från text till handling: en antologi om hermeneutik, Stockholm*: 1988, 1993.

Ricœur, Paul, *Oneself as another*, New ed., Chicago 1992.

Ricœur, Paul, *Minne, historia, glömska*, Göteborg 2005.

Rohlfes, Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1986.

Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011.

Rosenzweig, Roy, Thelens, David, *The Presence of the Past Popular uses of History in American Life*, New York 1998.

Rüsen, Jörn, "Historical Narration: Foundation, Types, Reason" *History and Theory* Vol. 26, No. 4, Beiheft 26: The Representation of Historical Events, 1987.

Rüsen, Jörn & Duvenage, Pieter, *Studies in metahistory*, Pretoria 1993.

Rüsen, Jörn, *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence.* Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, BC, 2001**a.**

Rüsen, Jörn, *"*Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur*"*. I Baumgärtner, Ulrich / Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion*. München 2001**b.**

Rüsen, Jörn, "Kann Gestern besser werden? Über die Verwandlung der Vergangenheit in Geschichte"*,* i *Geschichte und Gesellschaft* 28. Jahrg., H. 2, Kontinuität und Wandel in der Politik der frühen Bundesrepublik, 2002**a.**

Rüsen, Jörn, "Making Sense of Time: Towards a Universal Typology of Conceptual Foundations of Historical Consciousness", 2002**b.**

Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*, Göteborg 2004**a.**

Rüsen, Jörn, "How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century"

History and Theory Vol. 43, No. 4, Theme Issue 43: Historians and Ethics, 2004**b.**

Rüsen, Jörn, History: *Narration, Interpretation, Orientation, Berghahn Books*, New York 2005**a.**

Rüsen, Jörn, "A Comment on Professor Chun-chieh Huang's 'Salient Features of Chinese Historical Thinking', *The Medieval History Journal* 2005**b.**

Rüsen, Jörn "The Visibility of History – Bridging the Gap", Kulturwissenschaftliches Institut, Essen 2005**c.**

Rüsen, Jörn, *Meaning & Representation in History*, New York 2006.

Rüsen, Jörn, "How to make sense of the past – salient issues of Metahistory", *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2007**a.**

Rüsen, Jörn, "Crossing cultural borders: How to understand Historical Thinking in China and the West". *History and Theory, 46: 189–193,* 2007**b.**

Rüsen, Jörn, *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*, Nyutgåva, Frankfurt am Main, 2012.

Rüsen, Jörn, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft,* Köln 2013**a.**

Rüsen, Jörn *Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism,* Goettingen 2013**b.**

Rüsen, Jörn, ”Universalgeschichte als Sinnkonzept” i Dux, Günter & Rüsen, Jörn. *Strukturen des Denkens - Studien zur Geschichte des Geistes*, Wiesbaden 2014.

Sartre, Jean-Paul, *Jean-Paul Sartre: basic writings*, London 2001.

Seixas, Peter, “Historical Consciousness”, Jürgen Straub (red.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.

Severin, Jacob, *Tid för tolerans: en studie om vad skolelever i Sverige tycker om varandra och om samhället*, Stockholm 2014.

Shemilt, Denis, “Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History” i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC 2009.

Sjöland, Marianne, *Historia i magasin: en studie av tidskriften Populär historias historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011.

Skovgaard Nielsen, Henrik ”Historiebevidsthed og viden”, i Jacob Ringsing Jensen & Peder Wiben (red.), *Historiedidaktik,* Köpenhamn 2006.

Skovgaard Nielsen, Henrik, “Historiebevidsthed og skolesystem – den uendelige historie” i Ahonen, Arola, Karlegärd, Köhlert, Lorentzen och Nielsen (red), *Historiedidaktik i Norden 6*, Köpenhamn 1996.

Straub, Jürgen (red.), *Narration, identity, and historical consciousness*, Berghahn, New York 2005.

Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, NC 2009.

Tage Nielsen, Carsten, ”Historieundervisningen i den danske folkeskolan i et uddannelsehistorisk perspektiv” i Lars-Erik Jönsson, Anna Wallette & Jes Wienberg (red.), *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Stockholm 2008.

Taylor, Charles, *Sources of the self: the making of the modern identity*, Cambridge 1989.

Thomsen, Anders Holm, *Hvem ejer skolefaget historie?*, Köpenhamn 2008.

Tornbjer, Charlotte, ”Kristina och kanonen” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, 2., [uppdaterade och bearbetade] uppl., Lund 2009.

Thorp, Robert *Historical Consciousness, Historical Media, and History Education*. Umeå 2014.

Thorp, Robert ”Historiemedvetande, historiska medier och i historieundervisning” i Larsson, Anna (red.), *Medier i historieundervisningen: historiedidaktisk forskning i praktiken*, Umeå 2016.

Trägårdh, Lars, *Den svala svenska tilliten: förutsättningar och utmaningar*, Stockholm 2013.

Warnke, Georgia, Hans-Georg *Gadamer: hermeneutik, tradition och förnuft*, Göteborg 1995.

Weber, Max, *Vetenskap och politik*, Göteborg 1977.

Weber, Max, *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*, Lund 1978.

White, Hayden V., *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*, Baltimore 1973.

Wiklund, Martin, *I det modernas landskap: historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*, Eslöv 2006.

Wiklund, Martin, ”Historiska lärdomar som bruk och missbruk – om behovet av ett kritiskt och konstruktivt perspektiv”, 2010. http://www.pol.gu.se/digitalAssets/1323/1323785_historiska-lardomar.pdf (Hämtad: 2016-08-01).

Wiklund, Martin, *Historia som domstol: historisk värdering och retorisk argumentation kring "68"*, Nora 2012.

Wineburg, Samuel S., *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Philadelphia 2001.

Virta, Arja “Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers.*” Teaching and Teacher Education 18,* 2002.

Wittkau-Horgby, Annette, *Droysen and Nietzsche: Two different Answers to Discovery of Historicity,* 2005.

Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.

Zander, Ulf, ”Historia och identitetsbildning” i Karlsson, Klas-Göran & Karlegärd, Christer (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997.

Zander, Ulf ”Historieförmedlingens villkor” i Dietsch, Johan; Karlsson, Maria; Stenfeldt, Johan och Zander, Ulf *Historia vid skiljevägen: Historiekulturella sonderingar när och fjärran*, Höör 2015.

Åström Elmersjö, Henrik, *Norden, nationen och historien: perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*, Lund 2013.

Websidor

Danmarks Evalueringsinstitut, Fagevalueringer 2008 Historie A
http://www.eva.dk/eva/projekter/2008/fagevalueringer-paa-de-gymnasiale-uddannelser-2008/rapporter/historie-a-paa-stx
(Hämtad: 2016-05-01).

EMU Danmarks undervisningsportal
Stafetten med bland annat Søren Rønhede,
http://www.emu.dk/gym/fag/hi/foreningen/stafet.html
(Hämtad 2011-05-01).

Folketinget
http://www.ft.dk/samling/20111/vedtagelse/V32/index.htm#dok
(Hämtad 2012-03-05).

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/etikreglerhs.pdf (Hämtad: 2014-08-12).

Historielärarnas förening, Skånekretsen
www.hlfskane.se
(Hämtad: 2016-03-25).

Historielärarnas prov
www.historieprov.se
(Hämtad: 2016-03-25).

Milton, Sybil, Photographs of the Warsaw Ghetto
http://motlc.wiesenthal.com/site/pp.asp?c=gvKVLcMVIuG&b=395055
(Hämtad: 2011-11-04).

New York State Regent Exam in Global History
Exempel på ett prov från 2016-06-14:
http://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/616/glhg62016-examw.pdf (Hämtad: 2016-08-01).

Skolverksrapport Dnr 75 – 2004:545 *Elever med utländsk bakgrund [Elektronisk resurs]: rapport till regeringen*, Skolverket, Stockholm, 2004.
http://www.skolverket.se/publikationer?id=1355
(Hämtad: 2016-01-10).

Statens kulturråd (2008). *Kulturen i siffror. 2008:3, folkbiblioteken*, Stockholm: Statens kulturråd.

http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2008/Folkbiblioteken_2007.pdf (Hämtad: 2011-01-15).

The Nations Report Card U.S History 2006, National Assessment of Educational Progress (NAEP) 2006 ND. (http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2006/2007474.pdf (Hämtad: 2016-03-15).

Styrdokument

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Skolverket, Stockholm 2011.

Ämnesplanerna för historia: www.skolverket.se

Ämnesplanerna för historia i Danmark (Undervisningsministeriet)

http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Historie/Formaal%20for%20fagets%20historie.aspx

Bilagor

Bilaga 1. Provfråga med frågeformulär till lärarstudenterna

Enkät 2015

Namn(frivilligt):.....

E-mail (frivilligt):.....

Forskning pågår!

Ditt svar och enkäten kommer att användas i forskningssyfte. Syftet är **inte** att kontrollera dina prestationer – utan att försöka se olika former av svarskonstruktioner. Ett annat syfte är att undersöka själva provfrågan.

Givetvis behandlas alla uppgifter konfidentiellt och alla namnuppgifter kommer att avidentifieras.

Jag har tagit del av ovanstående information och har inget emot att mina enkätsvar används i forskningssyfte:

Namnunderskrift:.....

Tack för hjälpen! / **lars.hult@umu.se**

Lars Anderson Hult
Umeå universitet

Provfråga

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

Kvinnogardet i nazistorganisationen Finngård gör Hitlerhälsningen 1934. Foto: Scanpix

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

1. Vilket universitet/högskola går du på?_____

2. Hur länge har du läst på lärarutbildningen?

- ☐ Mindre än ett år
- ☐ Ett år
- ☐ Två år
- ☐ tre år
- ☐ fyra år
- ☐ mer än fyra år

3. Hur gammal är du?

- ☐ 19-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41-45
- ☐ 46-

3. Vilket program läste du på gymnasiet?

- ☐ Naturvetarprogrammet
- ☐ Samhällsvetarprogrammet
- ☐ Estetiska programmet
- ☐ Teknik
- ☐ Barn och fritid
- ☐ Övrigt, vad _____

4. Du som har skrivit är:

- ☐ Kvinna
- ☐ Man

5. Vilket annat ämne kommer du att utbildas i?

- ☐ Svenska
- ☐ Samhällskunskap
- ☐ Geografi
- ☐ Religion
- ☐ Annat ämne:_____
- ☐ Vet ej

6 Vilken nivå kommer du att undervisa på?

- ☐ Gymnasielärare
- ☐ Mellanstadielärare
- ☐ Högstadielärare
- ☐ Annan:_____

7. Är du född i Sverige?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

8. Är din mamma född i Sverige?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

9. Är din pappa född i Sverige?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

10. Vilken utbildning har din mamma?

- ☐ Grundskola
- ☐ Gymnasiet
- ☐ Högskolan/Universitet
- ☐ Annan utbildning, vad _____

11. Vilken utbildning har din pappa?

- ☐ Grundskola
- ☐ Gymnasiet
- ☐ Högskolan/Universitet
- ☐ Annan utbildning, vad _____

Frågor kring provfrågan?	Mycket stor	Ganska stor	Ganska lite	Inte alls/ mycket lite
I vilken utsträckning speglar frågan du besvarade den undervisning du fick under grundskolan eller gymnasiet	☐	☐	☐	☐
I vilken utsträckning speglar del den undervisning du har fått i universitet	☐	☐	☐	☐
När du besvarade frågan hade du nytta av historiekunskaper utanför skolan (dvs. sådant som du inte har lärt dig under gymnasiet eller grundskolan)	☐	☐	☐	☐

Vad är historia enligt dig?	Instämmer helt	Instämmer till stor del	Instämmer delvis	Instämmer inte alls
Historia handlar om dåtid	☐	☐	☐	☐
Historia handlar om nutid	☐	☐	☐	☐
Historia handlar om framtid	☐	☐	☐	☐
Historia är en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr	☐	☐	☐	☐
Historia är byggnader, foton, texter och andra källor från förr	☐	☐	☐	☐
Historia är stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr.	☐	☐	☐	☐
Historia är berättelser om tidigare människors valmöjligheter	☐	☐	☐	☐
Historia är framförallt ett skolämne.	☐	☐	☐	☐
Berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i framtiden.	☐	☐	☐	☐
Historia är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände.	☐	☐	☐	☐

Känslig fråga. Vilket parti röstade du på i riksdagsvalet 2014?

- ☐ Sverigedemokraterna
- ☐ Moderaterna
- ☐ Kristdemokraterna
- ☐ Folkpartiet
- ☐ Centern
- ☐ Miljöpartiet
- ☐ Socialdemokraterna
- ☐ Vänsterpartiet
- ☐ Feministiskt initiativ
- ☐ Övrigt vad_____
- ☐ Blankt
- ☐ Röstade ej

Skolans ämnesplan i historia betonar att undervisningen i historia ska utveckla elevernas **historiemedvetande.** Vad innebär begreppet historiemedvetande och hur skulle du definiera begreppet historiemedvetande?

Om du tycker att något inte har framkommit i denna enkät, så går det bra att kommentera detta nedan!

Bilaga 2. Brev till informanterna (lärare)

Lars Andersson Hult
Institutionen för idé- och samhällsstudier
Umeå universitet, 901 87 Umeå

Hej!

Jag heter Lars Andersson Hult och jag är forskare i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet. Under flera år deltog (*skolans namn*) i ett försök att genomföra gemensamma prov i ämnet historia (Historia A). Våren 2010 deltog cirka 130 elever på er skola i detta gemensamma prov. Proven samlades in för forskningens skull. Dessa insamlade prov resulterade i en licentiatavhandling vid namn ”Att finna meningen i ett historieprov…” En stor mängd insamlad data existerar fortfarande från förra studien såsom enkätmaterial och textmaterial rörande tretton provfrågor. Redan i förra studien uppkom det nya forskningsfrågor som behöver besvaras, exempelvis att kunna koppla ihop vissa ämnesbetyg och hur eleverna uttrycker historia. Vidare är jag intresserad av vilken bild du som lärare målar upp av skolan, elevernas hemmiljö, upptagningsområdet, de klasser som deltog i provet och vad eleverna hade för bakgrund.

För att kunna besvara mina forskningsfrågor skulle jag bland annat vilja intervjua dig på er skola under våren 2015. Intervjun blir bandad. Jag kontaktar dig för en överenskommelse.

Intervjuer, sekretess och publicering
Forskningsprojektet kommer att resultera i forskningsartiklar och eventuellt i en bok. I texterna kommer alla elever, skolan du som lärare vara anonymiserade så att enbart kön och ålder skrivs ut. De bandade intervjuerna kommer att förvaras på ett skyddat sätt på min institution så att ingen obehörig kommer åt dem. Vidare kommer en del av forskningen att etikprövas vid Regionala etikprövningsnämnden i Umeå.

Forskningsansvarig
Forskningshuvudman är Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet.
Chef för institutionen är prefekt Lena Eskilsson. Min huvudhandledare är professor Lars Elenius, Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet. E-post lars.elenius@umu.se
Ring, skriv eller maila om du har frågor! Jag kontaktar dig om några dagar.

Med vänlig hälsning
Lars Andersson Hult

Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, 90187 Umeå. Tel. 0709-XXX XX E-post lars.hult@umu.se

Lars Andersson Hult

(Adress)

Bilaga 3. Samband mellan födelseland och historiemedvetande

Gymnasielevernas uttryck för historiemedvetande i förhållande till födelseland

Elevernas bakgrund	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
född i Sverige n=162	17	54	21	8	100
Född utanför Sverige n=11	36	46	18	-	100

Lärarstudenters uttryck för historiemedvetande i förhållande till födelseland

Elevernas bakgrund	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetisk	Summa:
född i Sverige n=84	11	63	12	14	100
Född utanför Sverige n=9	22	45	11	-22	100

Bilaga 4. Samband mellan slutbetyg i historia och historiemedvetande

Samband mellan uttryck av elevernas historiemedvetande och deras slutbetyg i historia, andelar i procent.

Fördelning i betyg %	Traditionell n=31	Exemplarisk n=92	Kritisk n=26	Genetisk n=12	Zappande n=6	Osäker n=9	Total n=176
IG	-	-	-	-	-		-
G	29	22	8	17	66	-	37
VG	55	47	50	25	17	78	84
MVG	16	31	42	58	17	22	55
Summa:	100	100	100	100	100	100	

Bilaga 5. Tabell provsvar

Provsvar kategoriserade enligt matrisen, andel provsvar i procent. Inom parentes anges flickor (F) respektive pojkar (P) i procent.

Skolor	Traditionell	Exemplarisk	Kritisk	Genetiskt	Zappande	Osäker	Summa:
Väster-Skolan	26 (F:16-P: 33)	46 (F:52-P: 42)	15 (F:18-P:12)	5 (F:9-P:1)	3 (F:2-P:4)	5 (F:4-P:7)	128 (F:56-P:72)
Öster-Skolan	6 (F:3-P:12)	59 (F:62-P:53)	18 (F:20-P:15)	10 (F:8-P:12)	3 (F:2-P:6)	4 (F:5-P:3)	95 (F:61-P:34)

Umeå Studies in the Educational Sciences

The Post-Graduate School for the Educational Sciences,

Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *”De förstod aldrig min historia”: Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 200-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. *ISBN* 978-91-7601-527-8.
13. *Rantala, Anna (2016). -Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. *Andersson Hult, Lars (2016) Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7

Umeå Studies in History and Education

A Book Series in Educational History, History Education, and Historical Culture

Editors: Lars Elenius, Anna Larsson & Daniel Lindmark

1. Britt-Marie Styrke, *Utbildare i dans: Perspektiv på formeringen av en pedagogutbildning 1939–1965* [Educators in Dance: Perspectives on the Formation of a Teacher Education, 1939–1965]. Diss. 2010.

2. Johan Hansson, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet* [History Interest and History Teaching: Students' and Teachers' Views on the Subject of History]. Diss. 2010.

3. David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* [The Safety Zone: Motives, Suggested Measures and Activities in the Separative Education Policy Targeted at Native Minorities (in Sweden) 1913–1962]. Diss. 2010.

4. Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914* [Fraternal Organizations and Liberal Education: Peer Socialization in Swedish State Grammar Schools, 1850–1914]. Diss. 2010.

5. Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* [Historia i mänsklighetens tjänst: Internationella riktlinjer och svensk gymnasieundervisning i historia, 1927–2002]. Diss. 2011.

6. Erik Sjöberg, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* [Minnets slagfält: Den makedonska konflikten och grekisk historiekultur]. Diss. 2011.

7. Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* [Nordic National History: Perspectives on the Revision of History Textbooks by the Norden Associations, 1919–1972]. Diss. 2013.

8. Catherine Burke, Ian Grosvenor & Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning*. 2014.

9. Ingela Nilsson, *Nationalism i fredens tjänst: Svenska skolornas fredsförening, fredsfostran och historieundervisning 1919–1939* [Nationalism in the Service of Peace: The Swedish School Peace League, Peace Education, and History Teaching, 1919–1939]. Diss. 2015.

10. Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik* [History for Vocational Education and Training: Content and Meaning in Policy and Practice]. Diss. 2015.

11. David Sjögren & Johannes Westberg (red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* [The Norrland Issue: Experiences of Education, Formation and Socialisation in the Periphery of the Nation-state]. 2015.

12. Anna Larsson (red.), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* [Media in History Education: Didactical Research in Practice]. 2016.

13. Robert Thorp, *Uses of History in History Education* [Historiebruk i historieundervisning]. Diss. 2016.

14. Fredrik Holmqvist, *Populärhistoriens tjusning och kraft: Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur, cirka 1988–1995* [The Allure and Power of Popular History: Peter Englund and Herman Lindqvist in Swedish History Culture from the late 1980's to the mid 1990's] Diss. 2016.

15. Lars Andersson Hult, *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former* [Having a History - a study in history didactics on the origins of various expressions of historical consciousness] Diss. 2016.