

Historieämnets janusansikten

Helén Persson

Två centrala frågor är varför det är bra att läsa historia och vad en historiker kan som inte andra kan. Ett enkelt svar skulle kunna vara att en historiker kan mer om det förflutna än människor som inte har läst historia. Historieämnet har emellertid två ansikten; dels ett vetenskapligt historieämne som bygger på ett kritiskt och systematiskt utforskande av det förflutna, dels ett historieämne som mynnar i individens behov av att söka sig bakåt för att få svar på existentiella och moraliska frågor i nutiden. Båda perspektiven är nödvändiga, men inget av dem svarar ensamt på frågan om hur kunskapsutveckling i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras. Oavsett perspektiv, är utgångspunkten att vi har ett historiemedvetande. På frågan vad historia är, svarar Jörn Rüsen, "...history is time which has gained sense and meaning. History is meaningful and sense-bearing time. It combines past, present and future in a way that human beings can live in the tense intersection of remembered past and expected future" (Rüsen, 2008, s. 2). Historiemedvetandet vi alla har hjälper oss att orientera oss i tid, både mot det förflutna och mot framtiden. Vi blir delar av ett större sammanhang. Frågan här är hur detta historiemedvetande kan kvalificeras och utvecklas.

En student i historia möter i sin grundutbildning och dess kronologiska kurser en stor variation av tentamensfrågor, från flervalsfrågor av ett-, kryss-, och två-karaktär till mer omfattande uppgifter såsom "Redogör översiktligt för digerdöden och dess följdverkningar i Europa och Mellanöstern". Efter de kronologiska kurserna följer kurser i historisk metod och teori, tematisk fördjupning och uppsatsarbete. De olika (del)kurserna speglar vad det innebär att kunna historia: att ha breda kunskaper om det förflutna, djupa kunskaper om delar av det förflutna, förmåga att förhålla sig vetenskapligt kritisk till skildringar av det förflutna och färdigheten att formulera frågor som i sin tur genererar ny kunskap om det förflutna. Frågan är vilken syn på historia och på kunskapsutveckling i ämnet som kommer till uttryck i sättet att ställa frågor och formulera instruktioner.

Att vetenskapligt undersöka kunskapsutveckling i ett specifikt ämne som historia är i princip att gå i terräng utan karta. Ur ett historiefilosofiskt perspektiv finns inte så mycket skrivet på området. Andra forskningsfält blir därför relevanta för analysen, som utgår från historievetenskapliga och historiedidaktiska perspektiv, men också från de tre pedagogiska inriktningarna konstruktivism, socialkonstruktivism och fenomenografi och deras teorier om lärande och utveckling i mer generella termer än i relation till ett enskilt ämne. I denna artikel kommer frågan om kunskapsutveckling

ges ett första, tentativt, svar utifrån ovanstående teorier och med en empirisk undersökning av examinationer i historia på universitetsnivå i fonden.⁴⁷

Progression i teorin

Sedan 2007 är all högre utbildning i Sverige inordnad i Bologna-systemet. För lärare som ska skriva kursplaner betyder det att målen i de specifika kurserna ska formuleras i tre kategorier: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt (Högskoleförordningen, kapitel 2). Oavsett hur utvecklingen mellan kategorierna tolkas, så är begreppet progression förankrat, välanvänt och delvis definierat genom Bologna-systemet. Frågan är hur progressionen de facto uppnås och hur en bedömande lärare kan känna igen uppnådd progression. För att frågorna ska vara fruktbara, bör de ställas till ett enskilt ämne, i det här fallet historia. Genom att utgå från ett enskilt ämne konkretiseras diskussionen, som i slutänden utmynnar i ett handfast förslag på en identifierbar, och i förlängningen bedömningsbar, kunskapsutveckling i historia.

Något omfattande och väldefinierat forskningsläge i frågan om progression i historia finns mig veterligen inte, men tankar om progression, eller kunskapsutveckling, fanns innan kunskapsmålen formulerades som kunskap och förståelse, färdighet och förmåga och värderingsförmåga och förhållningssätt.

En syn på kunskapsutveckling som många lärare har mött under sin utbildning är de fyra F som betecknar fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och som har varit utgångspunkt för den förra generationens kursplaner för förskola och skola (Lpo -94, Lpf -94, Lpfö -98). Bilden av en cykel kan tjäna som illustration av begreppen. Du har (fakta)kunskap om cykelns olika delar, en förståelse för hur de olika delarna hänger samman och du kan cykla (färdighet). Kanske är du så förtrogen med cykeln att du också kan reparera den. Du har både erhållit en kvantitet kunskap om cykeln och en kvalitativt förändrad kunskap om den.⁴⁸ Dessa fyra F är tydliga och konkreta. Många torde de lärare vara som använder dem implicit och explicit i sin dagliga yrkesutövning. Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet kan ur ett historievetenskapligt perspektiv tolkas som en progression från att kunna en stor mängd fakta till färdigheten att skriva en vetenskaplig uppsats och den förtrogenhet med ämnet som leder fram till nya frågor

47 Denna text är en delvis reviderad version av den magisteruppsats om progression i historieämnet som lades fram vid historiska institutionen på Lunds universitet i november 2011 (*Efter jul börjar vi tänka. En uppsats om progression i historieämnet*). Uppsatsen syftade till att utifrån kursplaner, studieinstruktioner och examinationer i historieämnet på universitetsnivå svara på frågor om kunskapsutveckling i historia, mer specifikt hur historisk kunskap mäts, vad det är att bli bättre i historia och hur den uppnådda kunskapsutvecklingen kan mätas och förstås. Uppsatsens empiriska material behandlas endast indirekt i den text som här föreligger.

48 Ur ett pedagogiskt perspektiv förhåller sig de fyra effen inte hierarkiskt till varandra. De betraktas som fyra aspekter som hela tiden samverkar i lärandet – med olika styrka och omfattning. Se Ingrid Carlgren, Eva Forsberg och Viveca Lindberg, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*, Stockholms universitets förlag, 2011.

och ny forskning. Men för att operationalisera effen ytterligare, konkretisera analysen och leda in diskussionen på ett delvis annat spår, kan en tänkbar progression också uttryckas som kvantitet, kvalitet och relevans.

Den fjättrade Clio

Kvantitet, kvalitet och relevans är historievetenskapligt överlappande kategorier. Det dominerande perspektivet på det förflutna är genetiskt, vilket betyder att det förflutna behandlas och beskrivs linjärt som en rad på varandra följande perioder, avgränsade genom händelser eller tankeströmningar som av eftervärlden identifierats som kontinuiteter och skiljelinjer. Den genetiskt beskrivna historien löper längs en kronologisk tidslinje från då till nu. Historien är framåtriktad och epokindelad, en epokindelning som är konstruerad. Få historiker skulle idag beskriva medeltiden som en mörk mellantid mellan antiken och renässansen, ändå används begreppen. Det är så vi är skolade att orientera oss i tid. Det förflutnas betydelse för vår egen samtid är outtalad men underförstådd. Vi är där vi är idag som en följd av det förflutna i dess helhet eller som summan av de olika delar som avgränsas och beskrivs i termer av bakgrund, förlopp och följder. Det kronologiska framställningssättet kan befästa en uppfattning om det förflutna som naturgiven, som att ingen annan händelsekedja hade varit möjlig. Det förstärks av att den studerande i historia ofta uppmanas att beskriva händelser i termer av bakgrund, förlopp och följder. Den linjära historieskrivningens karaktär uttrycker Calvin (Kalle) i serien Calvin & Hobbes (Kalle & Hobbe) i postmodern anda som “[h]istory is the fiction we invent to persuade ourselves that events are knowable and that life has order and direction”.⁴⁹ Det genetiska perspektivet hänger samman med ambitionen att förstå de olika epoker som sammantaget utgör det förflutna på de olika epokenas egna villkor, vilket i sin tur implicerar en syn på det förflutna som något per definition annorlunda och avslutat. Vi kan förklara det förflutna, men vi kan med ett genetiskt perspektiv svårligen förstå det förflutna eftersom det har passerat och därför är omöjligt att till fullo rekonstruera. Kvalitet blir i sammanhanget att förstå ett avgränsat skeende eller fenomen så

49 Kristian Gerner utgår från samma seriefigurer i *Centraleuropas historia* (1997) där han menar att det faktum att ”livet har en riktning” hos seriefiguren Calvin kan översättas till ’historien har en intrig’ eller ’historien har en mening.’ Seriefiguren Calvins förlaga är reformatorn Jean Calvin (1509–1564) vilket, enligt Gerner, förklarar att hans personlighet ”söker rationalisera sina handlingar med moraliska argument, ställer frågor om livets mening och är starkt prestationsinriktad”. Hobbes å andra sidan, vars förlaga är Thomas Hobbes (1588–1679), påminner med sin realism ständigt Calvin om ”de ramar familje- och samhällslivets regler, det vill säga statsmakten, sätter för individens handlingsfrihet.” Gerner konstaterar att den västeuropeiska individualismen i kombination med viss ambivalens gentemot statsmakten har bidragit till en historieskrivning där stater ses som aktörer som genomgår samma livscykel som individer. ”Individens livscykel har i metaforisk form överförts till staten och individernas relationer till varandra till staternas. Detta ger en särskilt dramatisk nerv åt den grundläggande linjära historieuppfattningen med dess evighetsperspektiv.” Stater, liksom individer, föds, mognar och dör. (Gerner, 1997, s. 53).

djuplodande och mångfacetterat som möjligt, på det förflutnas egna villkor och med mesta möjliga distans och objektivitet. Historikerns utmaning är både att förklara det förflutna och att erkänna det förflutnas komplexitet.

Hur kvaliteten ska kunna mätas och bedömas är en central fråga. Ett resonemang av Strannegård (2007, s. 10) förtydligar problematiken: "...kvalitet är ett begrepp där både mätbarheter och omätbarheter måste rymmas, och sammantaget visar de att det finns en rörelse i samhället mot att försöka mäta det som tidigare bedömdes oviktigt att mäta." Historieämnets problem är att kvalitet och kvantitet ibland behandlas som synonymier. Det är en faktisk kvalitet att en historiker besitter en stor kvantitet kunskap om det förflutna, ett antagande är att kvantiteten kunskap förändrar kvaliteten på befintlig kunskap, men frågan är vad historielärare vill utveckla därutöver och vad som ska känneteckna en historiker till skillnad från exempelvis en statsvetare. Dessa kvaliteter verbaliseras sällan, eller så kvantifieras de – i exempelvis utbildningen – i den mån det går.

Allt fler mätningar gäller vad vi med ett besvärligt ord kallar kvalitet. Avståndet till Göteborg eller antalet grader Celsius har inte med kvalitet att göra. Det är enkla kvantiteter. Men när man mäter kvalitet gör man om en kvalitet till kvantitet. Ibland verkar det vara en rätt enkel operation, ibland är det tveksamt om den ens är möjlig (Liedman, 2007, s. 26).

Kvalitet svarar på frågan hurdan, kvantitet på frågan hur mycket. Risken med en icke-adekvat kvantifiering är att den kvalitet som finns inte identifieras. För en studerande i historia kan det i en tentamenssituation vara svårt att av ett kvantitativt mått utläsa hur svarets kvalitet har bedömts, utöver att det är en kvalitet att kunna kvantitativt mycket och att svara så uttömmande som möjligt. Om jag har fått 20 poäng av 25 möjliga, så kan jag av resultatet utläsa att jag kan en godtagbar mängd historia, men jag kan svårigen utläsa vilka kvaliteter som mitt svar eventuellt har.

Synen på vilken historia som är relevant har varierat över tid. Historiens musa Clio är fjättrad. Uttrycket avser historikerns oförmåga att helt och hållet frigöra sig från den egna samtiden och är hämtat från Hugo Valentin.⁵⁰ Tiden som historikern lever i inverkar på de frågor som ställs till det förflutna och det material som anses relevant. Olika fenomen har i olika tider fångat historikers uppmärksamhet. Dagens historieämne omfattar såväl politisk historia som kultur-, religions-, och socialhistoriska frågeställningar ur flera olika perspektiv. Några begränsningar i tid anger relevanskriteriet inte. All historia längs den kronologiska linjen är lika viktig, oaktat att olika tiders historiker ställer olika typer av frågor till det förflutna. Inte heller tankar om progression uppkommer förutsättningslöst. Ur ett historiekulturellt perspektiv är historieämnet alltid situerat utifrån kommunikationsmodellen avsändare (med ett budskap), kanal och mottagare (Karlsson, 2010, s. 77). Enkelt uttryckt skrivs olika typer av historia i olika tider.

50 Valentin, Hugo: *Den fjättrade Clio : sju essäer till belysning av historikerns tidsbundenhet*, 1957.

Fakta om det förflutna måste tolkas för att det ska bli meningsfullt och sättas in i ett sammanhang som talar om betydelsen av det som hände, inte endast att det hände (Arnold, 2000, s. 8). Liedman återger hur hans son kom hem och lät meddela att en klok farbror talat om för honom hur ”undergångens flygplan skulle komma flygande lågt över Masthuggskyrkan” för att sedan lämna plats för en ny himmel och en ny jord. Liedman konstaterar att sonens mottaglighet inte i första hand beror på ett bristande kritiskt sinnelag, utan snarare på hans oförmåga att känna igen den ständigt återkommande apokalyptiska berättelsen. Mot denna historism, eller uppfattningen att allt är ständigt nytt, ställer Liedman en mildare form som förenar det ständigt nya med förnimmelsen av att inget är nytt under solen. Han menar att det endast är så vi får veta något om de stora, genomgripande samhällsförändringarna. Slutsatsen är att ”[h]istorien säger något om framtiden, om än aldrig så vagt. Bara genom något hum om den får man veta vad som är nytt och inte” (Liedman, 1982, s. 52 ff.).

En förändrad kognitiv apparat

Det finns andra forskningsfält än det historievetenskapliga som har betydelse i sammanhanget utifrån att de behandlar individens generella kunskapsutveckling. Konstruktivism, sociokulturell inriktning och fenomenografi är tre skilda inriktningar i pedagogisk och didaktisk forskning som beskriver hur människor tänker och erfar (Claesson, 2008, s. 25).⁵¹ Dessa tre inriktningar behandlar lärande och kognitiv utveckling mer generellt än lärande i ett specifikt ämne, men inriktningarna är ändå en god utgångspunkt för en diskussion om vad det är att bli bättre och bättre i ett enskilt ämne, eftersom de anger en tydlig progression i lärandet som kan användas även här.

Ur ett fenomenografiskt perspektiv är kvaliteten i lärandet överordnad mängden kunskap. Utgångspunkten för lärandet är den lärandes synvinkel. Kunskapen finns inte som en yttre storhet, utan uppstår i mötet mellan omvärld och individ. Fenomenografer talar om ytinläring när de studerande uppfattar att lärandet sker utanför dem själva och lärandet inskränks till att handla om att samla fakta. Djupinläring kännetecknas av att den studerande försöker hitta meningen med hjälp av uppgifterna, att den studerande omprövar sina ståndpunkter och relaterar kunskapen till egna erfarenheter (Marton & Booth, 2000, s. 55–56). Pedagogikforskarna Ference Marton och Shirley Booth (2000, s. 191) anger en progression från ett lärande som innebär att den studerande memorerar och återger fakta, till en förmåga att inta flera olika ståndpunkter och att förändras som människa. Det kan sammanfattas med ett lärande som innebär att vi bryter med ”vår naturliga attityd” och förstår världen och oss själva på ett förändrat sätt. ”Men för att förändra vårt erfalande av en aspekt av verkligheten måste vi tillfälligt bryta med vår naturliga attityd, tematisera aspek-

51 Fenomenografin har utvecklats mot det som i dag heter variationsteori. I ovanstående text har jag för enkelhetens skull behållit termen fenomenografi som avser den forskning som på 1970-talet utvecklades under Ference Martons ledning vid Göteborgs Universitet.

ten i fråga (med andra ord göra de till ett föremål för vår reflektion), fundera över tänkbara alternativ, öppna vårt medvetande för möjligheten att någonting kan vara annorlunda än vi tror. Det som i den naturliga attityden står i bakgrunden måste vi upphöja till figur” (Marton & Booth, 2000, s. 191). Lärandet identifieras i sex olika nivåer, där de första tre (A, B och C)⁵² handlar om ett lärande som går ut på att återge kunskap och de sista tre (D, E och F)⁵³ handlar om ett lärande som går ut på att söka mening (Marton, & Booth, 2000, s. 61). Progressionen kan beskrivas som att kvaliteten på kunskapen förändras, liksom sättet att tänka om ett fenomen – en typ av generiska, förnyelsebara, färdigheter snarare än en väl avgränsad kunskapskvantitet.⁵⁴

Jean Piaget benämner medvetandeförändringen som assimilation, ackomodation och adaption. Genom assimilation anpassas nya intryck till befintliga tankemönster. Genom ackomodation anpassas de befintliga tankemönstren till de nya intrycken. Både assimilationen och ackomodationen är former av adaption. Fenomenografernas begrepp ytinläring kan liknas vid Piagets begrepp figurativ kunskap som kännetecknas av faktatyngd och avsaknad av sammanhang. Begreppet djupinläring kan i sin tur liknas vid Piagets begrepp operativ kunskap, eller kunskap som erhålles genom handling och som ingår i ett sammanhang och är meningsfull. Kunskapen hänger enligt Piaget samman i ett schema som omfattar tid, rum, orsak och verkan etc. Detta schema är verksamt när vi minns, förstår något och löser problem. Schemat påverkar hur vi tänker om saker och ting, men det förändras också genom adaption av ny kunskap. Utgångspunkten för Piaget, liksom för fenomenografer, är det sätt på vilket individen konstruerar sin kunskap. Liksom dessa behandlar även Piaget kunskap som leder till medvetandeförändring genom adaption. De föruppfattningar (preconceptions) – den lärandes sätt att tänka om ett fenomen – eller missuppfattningar (misconceptions) – uppfattningar som strider mot de vetenskapligt vedertagna – som läraren har att utmana enligt Piaget kan liknas vid den naturliga attityd som fenomenograferna omnämner (Marton & Booth, 2000, s. 191).

Även det sociokulturella perspektivets förgrundsgestalt, Lev Vygotskij, talar om hur kunskap leder till kvalitativa förändringar av elevens kognitiva apparat. Utöver att undervisningen väcker elevernas intresse, så bör undervisningen vara menings- skapande. ”Detta sker när man etablerar varaktiga och överförbara kognitiva färdigheter som ändrar den kognitiva apparaten. Internaliserad kunskap kommer i detta perspektiv att representera ett nytt, meningsfullt sammanhang för eleven” (Bråten, & Thurman-Moe, 1998, s. 109). Samtliga behandlar med individen som utgångspunkt mötet mellan kunskap och mening, hur kunskapen internaliseras och hur den kognitiva apparaten förändras.

52 ”Lärande som att A ...utöka sin kunskap.” ”Lärande som att B ...memorera och återge.” ”Lärande som att C ...tillämpa.”

53 ”Lärande som att D ...förstå.” ”Lärande som att E ...se på något på ett annat sätt.” ”Lärande som att F: ...förändras som människa.”

54 Generiska färdigheter brukar definieras som färdigheter som är oberoende av ämne och sammanhang.

Ett kvalificerat historiemedvetande

Ytterligare ett perspektiv på kunskapsutveckling är det historiedidaktiska. Historiedidaktiken är sedan 1980-talet är en utlöpare från historievetenskapen, som behandlar historiekulturella frågor. Karlsson (2010, s. 76) förklarar begreppet historiekultur som ”det kommunikativa sammanhang inom vilket historiemedvetandet och minnet verkar och det förflutna tillskrivs mening. Det är således i historiekulturen som människors möten med historien äger rum och där förutsättningarna för dessa möten bestäms.” Historieämnets relevans kan ur ett historiedidaktiskt perspektiv formuleras som vårt behov av att förstå oss själva och vår samtid både ur ett individuellt och ur ett samhälleligt perspektiv, ett relevanskriterium som är lika giltigt för den vetenskapliga disciplinen och den historieintresserade allmänheten. Om historievetenskapen är centrerad kring förmedlingsfrågor, utgår historiedidaktiken från individens behov och bruk av historia, utifrån det historiemedvetande som alla människor har.

Utifrån det individuella historiemedvetandet kan historieämnets relevans formuleras som en fråga för framtiden. Hur individen tänker kring då och nu påverkar synen på framtiden. Vår egen samtid är bestämd av det förflutna. På samma sätt är framtiden bestämd av vårt individuella och samhälleliga agerande i samtiden. Det sätt på vilket vi tolkar det förflutna, påverkar vår tolkning av framtiden. ”En människas historiemedvetande är således, till skillnad från hennes minne, inte bara orienterat bakåt, utan också framåtriktat, mot en framtid som vi bara kan göra oss förväntningar om via historiska minnen och erfarenheter” (Karlsson, 2010, s. 56). Tolkningen av det förflutna och förväntningarna på framtiden påverkar samhällets och individers sätt att agera i nuet. På samma sätt påverkar händelser i nuet tolkningen av det förflutna och av framtiden. Det historiemedvetande vi alla har befinner sig därmed i ständig förändring och kan i en undervisningssituation, som beaktar flera tidsperspektiv, kvalificeras och utvecklas likt en muskel som stärks av att tränas. Ett kvalificerat historiemedvetande skulle kunna komma till uttryck i den studerandes förmåga att se sig själv som historieskapad och historieskapande, i förmågan till scenariekompetens, det vill säga förmågan att se flera möjliga skeenden, och förmågan att resonera utifrån flera olika tidsperspektiv (Eliasson, 2009, s. 298-299).

Progressionen kan uttryckas som möte, mening och medvetandeförändring, eller, med Klas-Göran Karlssons ord, fakta, tolkning, medvetande. Tydligast kan progressionen exemplifieras med Karlssons tre förslag på frågor (2009, s. 220):

- Mellan vilka år utkämpades första världskriget? Vilka stater kämpade mot varandra?
- Vad drev miljoner unga män att tillbringa sina bästa år i första världskrigets skyttegravar?
- Nästa år är det 90 år sedan första världskriget tog slut. Men kriget kom att påverka människorna, samhället och världen långt efter att det tog slut. Jubileet väcker intressanta frågor. Några är kontrafaktiska, det vill säga inriktade på vad

som skulle kunna ha hänt, om inte det som faktiskt hände hade hänt: Hur hade 1900-talet gestaltat sig om inte första världskriget ägt rum? Ditt svar bör framför allt handla om vilken betydelse nazism och kommunism hade fått i en värld utan första världskriget.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv kan undervisning som bidrar till ett kvalificerat historiemedvetande diskuteras utifrån kategorier såsom öppna och slutna frågor, genetiskt och genealogiskt perspektiv, kontinuitet och förståelse, förändring och förklaring. Den slutna frågan, med givna förutsättningar, uppmuntrar till olika tolkningar av det förflutna och visar den studerandes förmåga att tillämpa den internaliserade kunskap som är en förutsättning för tillämpningen. Att med hjälp av slutna frågor uppmuntra till tolkning av det förflutna bidrar till att det till synes självklara ifrågasätts. Den studerandes möte med stoffet utifrån en existentiell dimension, som väcker frågor om exempelvis identitet och moral, underlättar att kunskapen internaliseras. Kontinuitet och förståelse blir i sammanhanget lika viktigt som betoningen av förändring och förklaring. Den av Karlsson formulerade frågan "Vad drev miljoner unga män att tillbringa sina bästa år i första världskrigets skyttegravar?" illustrerar ovanstående resonemang. I ett svar med hög kvalitet utgår den studerande från sina faktakunskaper om första världskriget och de för perioden specifika förklaringarna till att miljoner unga män tillbringade sina bästa år i skyttegravarna. Att dessa kunskaper har internaliserats visar den studerande genom ett svar som också omfattar en existentiell förståelse utifrån ett genealogiskt perspektiv med utgångspunkt i nuet. Det finns för tiden specifika förklaringar och det finns en existentiell dimension i frågan som förenar vårt idag med soldaternas igår. Frågan uppmuntrar till förklaring och till förståelse. Slutna frågor inbjuder till problematiseringar och att ett fenomen betraktas ur flera olika perspektiv, historievetenskapligt viktiga färdigheter. Med ett genealogiskt perspektiv blir utgångspunkten för frågan vårt behov av att förstå vår egen tid.

Öppna frågor utgår från en genetisk historiesyn. Kunskapen om det förflutna är organiserad längs en kronologisk linje varifrån kunskapen hämtas hem i slutna enheter. Frågan om var i tiden avgränsningen ska göras avgörs av undervisningssituationen. Om en studerande får uppmaningen att "[a]nge fem orsaker till den franska revolutionen", så har dessa fem orsaker antagligen behandlats i undervisningen och då begränsat till tiden närmast revolutionens utbrott, även om svaret, åtminstone i teorin, skulle kunna sträcka sig hur långt tillbaka som helst. Instruktionen kan bestå i att "beskriva", "definiera" och "redogöra för", utan att den studerande förväntas tillföra egna tolkningar eller tecken på en internaliserad kunskap. Fenomenografer skulle beskriva de öppna frågorna som en form av ytinläring på A- och B-nivå och de slutna frågorna på en C-nivå som kräver att den studerande kan tillämpa sin kunskap i nya sammanhang. Även om beskrivningen av en historisk händelse inte löper fram till nutid, så underförstås det ur ett genetiskt perspektiv att all historia på något sätt är relevant för vår tid. Det förflutna är per definition något som vi har lämnat bakom oss och målsättningen är att rekonstruera detta förflutna. Det är olikheter och

förändring som betonas snarare än likheter med vår egen tid. Ändå är båda perspektiven på det förflutna nödvändiga, det genetiska som ett distanserat korrektiv till det genealogiska.

En stor fråga är hur historisk förändring och historisk process kan förstås. Frågor av orsak- och verkantyp pekar på historisk förändring som summan av händelser längs med den kronologiska linjen. Dessa händelser anses sammantaget ha bidragit till att vår tid är som den är. Frågan är i vilken utsträckning händelserna förklarar förändring och i vilken utsträckning de endast beskriver olika typer av skeenden. Förklarar skotten i Sarajevo 1914 att första världskriget utbryter, eller är skotten i Sarajevo endast en utlösande orsak till ett krig som hade utbrutit i vilket fall som helst, som ett resultat av panslavism och motsättningar imperialistiska stater emellan?

Annales-historikern Fernand Braudel betraktar förändring på djupet som en trög framåtrörelse, *la longue durée*, som innebär att väldigt lite egentligen har förändrats (Braudel, 1990). Frågan om vad som drev miljoner unga män att tillbringa sina bästa år i första världskrigets skyttegravar kan besvaras genom en återgivning av de händelser som föregick första världskriget och tidstypiska fenomen såsom starka nationalistiska strömningar. Braudels perspektiv medger därutöver relevanta jämförelser mellan människor som lever i dag och människor som levde då, eftersom väldigt lite egentligen har förändrats ur ett existentiellt perspektiv. Båda perspektiven är dock nödvändiga ur ett lärandeperspektiv.

Distansen i det genetiska perspektivet och närheten i det genealogiska bör mötas för att vi på så sätt ska få syn på nya samband mellan redan kända fakta (Karlsson, 2010, s. 50). Genom att utgå från den egna samtiden med en blick bakåt som söker både likheter och skillnader, blir kunskapen lättare internaliserad. Internaliserad kunskap underlättar i sin tur generiska färdigheter såsom problematisering av det förflutna och brott med vår naturliga attityd. Det hade kunnat gå på ett annat sätt – då också. C-nivån i Ference Martons taxonomi motsvaras av förmågan att kunna använda kunskap i nya sammanhang. Att integrera kunskapen med sig själv genom jämförelse och kontrastering motsvarar D-nivån. E-nivån innebär att ”se något på ett vidare sätt och inta en mer mångfacetterad ståndpunkt”, vilket underlättas av förklaring och förståelse, likheter och skillnader. Med utgångspunkt i nuet ökar förutsättningarna för en förändrad kognitiv apparat i mötet med det förflutna. Historien blir både nutids- och samtidsorienterad. Kunskapen om den definierade perioden och dess samtid är stor men också färdigheten att utifrån sin egen position säga något om nutid och framtid.

Frågan om historien ska betraktas som i grunden unik eller som möjlig att jämföra med nutiden har redan berörts på flera olika sätt. Med ett genetiskt betraktelsesätt blir de förändringar som ska förklaras utifrån orsaker, förlopp och följderna betrakta som unika. Om jämförelser ska göras, är det ofta mellan olika länder under samma tid (eller dylikt), mer sällan med nutiden eftersom det förflutna aldrig upprepar sig och en sådan jämförelse riskerar att bli ahistorisk. Jämförelserna utmynnar inte i generella slutsatser som generiskt skulle kunna appliceras på andra fenomen och/eller

tider. Undervisningsinslag om ett lands avkolonisering eller om Kinas och Indiens utveckling mellan två stipulerade tidpunkter, skulle kunna utsträckas till nutid, för att på så sätt förtydliga historiens kontinuitet och göra kunskap om det förflutna till ett verktyg för förståelsen av idag, såväl strukturellt – hur vi kan förklara och förstå fenomenet avkolonisering – som specifikt – vad historien lär oss om dagens Kina och Indien.

Syntes

Progression i historia skulle historievetenskapligt kunna beskrivas som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet såsom följer. I pyramidens botten finns kunskap om det förflutna, ett förflutet som i mesta möjliga mån ska förstås på dess egna villkor och på vetenskaplig grund. I Ference Martons taxonomi motsvarar pyramidens botten nivå A och B eller ett lärande som handlar om att kvantitativt öka sin kunskap i form av fakta, som memoreras och återges. Färdigheten ytrar sig genom den studerandes problemformuleringsförmåga och metodfärdigheter. Det näst sista steget omfattar förmågan att förnya och utöka den historiska kunskapen, en förnyelse och utökning som är central för alla typer av vetenskap och som den studerande i historia övar genom problemformuleringsförmågan. Många är de historiestuderande som drillats i att formulera begränsade men problematiserande frågeställningar. Förtrogenhet med ämnet visar den studerande genom sin förmåga att diskutera olika historiska tolkningar, förmågan att tolka och förstå sin samtid, att kunna analysera historiska processer och att finna nya samband mellan redan kända fakta (Persson, 2011, s. 65).

Historiedidaktiskt kan progressionen beskrivas som fakta, tolkning och medvetande. Ämnets relevans är både pyramidens botten och dess topp, förutsättning och resultat. Vi har ett historiemedvetande som omfattar sambanden mellan då – nu – framtid, men detta historiemedvetande kan kvalificeras och utvecklas utifrån vårt behov av att tolka och förstå vår nutid och oss själva. Den slutna frågan utan färdigt svar prövar kvantiteten historisk kunskap, den studerandes förmåga att tolka historiska fakta och i vilken utsträckning den studerande har integrerat den historiska kunskapen och gjort den till sin på ett sådant sätt att kunskapen kan tillämpas på flera olika områden och på så sätt bli generisk. De generiska kunskaperna motsvarar C-nivån i Martons taxonomi eller förmågan att tillämpa kunskaperna i nya sammanhang, utanför studiesituationen (Persson, 2011, s. 66).

Ett kvalificerat historiemedvetande som det yttersta tecknet på att den studerande har blivit bättre i historia kan liknas vid de tre pedagogiska inriktningarnas syn på progression i lärande som ett förändrat sätt att förstå världen och sig själv på, med Vygotskijs ord en förändrad kognitiv apparat. Vägen dit kännetecknas av ett djupinriktat lärande inriktat på att finna mening och att se saker i nytt ljus, ett lärande som förändrar och som bryter med vår naturliga attityd. Genom frågor som tvingar oss att tänka i termer av tänkbara alternativ bryter vi med den naturliga attityden, vilket

i sin tur kan resultera i ett förändrat schema för hur vi tänker kring både historiens gång och fenomen i nutiden. Denna typ av lärande motsvarar D-, E-, och F-nivåerna i Martons taxonomi eller ett lärande som betyder att den studerande gör kunskapen till sin och förmår att inta ”en mer mångfacetterad ståndpunkt” (Marton, & Booth, 2000, s. 60). På F-nivån beskrivs lärandet som att förändras som människa, vilket skulle kunna motsvaras av att ha utvecklat ett kvalificerat historiemedvetande. Detta kvalificerade historiemedvetande blir möjligt att bedöma genom den studerandes förmåga att se sig själv både som ett resultat av det förflutna och som en aktör i nuet, genom den studerandes sätt att använda de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan och den studerandes scenariekompetens utifrån de tre tidsdimensionerna (Eliasson, 2009, s. 298-299 och Persson, 2011, s. 66).

Ur ett konstruktivistiskt perspektiv kan vi fråga oss i vilken utsträckning historieundervisningen tvingar den studerande att ackommodera sitt sätt att tänka om det förflutna i stället för att endast assimilera ny kunskap med redan känd kunskap. Den av historiedidaktiker eftersträvansvärda tolkningen kan liknas vid den operativa kunskap som till skillnad från den figurativa kunskapen erhålles genom aktiv handling och kännetecknas av att ingå i ett sammanhang och vara meningsfull. En historieundervisning som utmanar föruppfattningar (preconceptions) snarare än befäster missuppfattningar (misconceptions) kan leda till att en annan typ av schema för det förflutna än det gängse upprättas, ett schema som utöver kunskap om det förflutna omfattar såväl förklaring som förståelse av detta förflutna, av nuet och av framtiden. Den fenomenografiska motsvarigheten till ett kvalificerat historiemedvetande kan uttryckas som att den studerande blir varse ett flertal sätt att uppfatta ett fenomen på (Persson, 2011, s. 66-67).

Orienteringen från då till nu är lika nödvändig för vår förståelse av det förflutna som orienteringen från nu till då. Ur ett historiedidaktiskt perspektiv är utgångspunkten alltid vårt existentiella behov av att förstå oss själva och vår samtid, mer utifrån kontinuitet än utifrån dramatiska förändringar som tycks förändra tidens gång och rycka dess axel ur led. Den studerande behöver både kunna genetiskt förklara och genealogiskt förstå det förflutna, även om det genetiska perspektivet blir motsägelsefullt i sin strävan att till fullo omfatta ett förflutet som samtidigt erkänns som något främmande som aldrig till fullo låter sig förstås (Karlsson, 2010, s. 44). Om det historievetenskapliga perspektivet beskriver den genetiska historien från då fram till nu, utgår det historiedidaktiska perspektivet idealtypiskt från ett nu som både kan härledas bakåt och ledas framåt. Som ett yttersta tecken på progression i termer av ett kvalificerat historiemedvetande framstår den studerandes förmåga att såväl tolka och förstå det förflutna och sin samtid som att säga något om framtiden (Persson, 2011, s. 67).

Klas-Göran Karlssons tre frågor om det första världskriget får tjäna som exempel på progression i historia utifrån fakta (fråga 1), tolkning (fråga 2) och medvetande (fråga 3) eller kvantitet (fråga 1), kvalitet (fråga 2) och relevans (fråga 3). Frågorna mäter den studerandes faktakunskaper, förmåga till tolkning och det kvalificerade

historiemedvetandet och kan placeras på en skala som löper från öppen till slutet till både form och innehåll, med stigande krav på tolkningsförmåga. Den första frågan fungerar som en typ av korrektiv. Svaret bör utgöras av vetenskapligt giltiga fakta. Fråga tre gör en mångfald av svar möjliga, men endast utifrån kunskaper om det förflutna. Det genetiska och det genealogiska perspektivet möts i frågorna. Genom fråga ett och fråga två möts en genetisk dåtid med en genealogisk nutid. Fråga två kan besvaras både med hjälp av förändring och kontinuitet. Det fanns för perioden unika orsaker till att miljoner unga män tillbringade sina bästa år i skyttegravarna, men frågans existentiella dimension pekar samtidigt på kontinuiteten och vad det är att vara människa, då och nu. Skälen till att miljoner unga män tillbringade sina bästa år i skyttegravarna kan genealogiskt förstås och genetiskt förklaras. Fråga tre pekar på att vi både är och gör historia nu på samma sätt som de personer som levde 1914 gjorde historia då. Frågan examinerar den studerandes scenariekompetens. Det hade kunnat bli på ett annat sätt utan första världskriget. Den studerande måste behärska såväl historiska fakta, som att förmågan att uttolka vad dessa fakta betyder (Persson, 2011, s. 71-72).

Från sanning till giltighet

Historieämnet har två ansikten; dels ett vetenskapligt, dels ett som mynnar i individens behov av att orientera sig i tid utifrån existentiella och moraliska frågor i nutiden. Normerna för ämnets vetenskaplighet har förändrats, från anspråk på att göra sanna utsagor om det förflutna till mer modesta anspråk på giltighet. Rolf Torstendahl gjorde 2005 avkall på sitt då 40 år gamla uttalande om att det som historikerna kom fram till var liktydigt med sanning. Uttalandet lever inte upp till vetenskaps-samhällets krav på konsistens över tid, menar Torstendahl (2005, s. 212). Den verklighet som historiker refererar till finns inte längre. Sanningen kan inte prövas mot någon yttre verklighet. Historikerna, likt andra vetenskapsmän, kan bara åläggas att göra giltiga påståenden, utifrån vetenskapssamhällets normer, om den verklighet som flytt. Ett minimikrav på god forskning är empirisk prövbarhet. Genom de förändrade anspråken från sanning till giltighet skjuts de postmoderna teoretikernas kritik mot historieämnet i sank. Det finns ingen objektiv verklighet att uttala eviga sanningar om, men det finns vetenskapliga utsagor som äger giltighet tills forskningens framkant flyttats längre fram än idag (Torstendahl, 2005, s. 213).

Varför det är bra att läsa historia? Vad en historiker kan som inte andra kan? Svaret utgår från att vi har ett historiemedvetande som hjälper oss att orientera oss i tiden, både mot det förflutna och mot framtiden. Historiemedvetandet kan kvalificeras och utvecklas genom en undervisning som utgår från öppna och slutna frågor, genetiskt och genealogiskt perspektiv, kontinuitet och förståelse, förändring och förklaring. Vi vet att historiemedvetandet har kvalificerats och utvecklats när den studerande ger uttryck för att hon/han är både historieskapad och historieskapande, visar förmåga att se flera möjliga skeenden och kan resonera utifrån flera olika tidsperspektiv. Pro-

gressionen kan också uttryckas som möte, mening och medvetandeförändring, eller som fakta, tolkning och medvetande. Att kunna historia är att ha kunskap om det förflutna fram till idag och att kunna göra giltiga påståenden om detta förflutna, att kunna söka sig till det förflutna för att få svar på existentiella, nutida, frågor och att bruka sina färdigheter i utformningen av framtiden.

Referenser

- Arnold, John H. (2000), *History. A very short introduction*.
- Braudel, Fernand (1990), *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*.
- Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Ann Cathrine (2007), "Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis", i Ivar Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Claessin, Silwa (2008), *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*.
- Eliasson, Per (2009), "Kan ett historiemedvetande fördjupas", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*.
- Gerner, Kristian (1997), *Centraleuropas historia*.
- Karlsson, Klas-Göran (2009) "Den historiska kunskapen – Hur utvecklas den?" i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*.
- Karlsson, Klas-Göran (2010), *Europeiska möten med historien, historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*.
- Liedman, Sven-Eric (2007), "Sancta Æmulatio, 'Den heliga tävlingslusten'. Om kvantiteternas roll i ett historiskt perspektiv", i Lars Strannegård (red.) *Den omätbara kvaliteten*.
- Liedman, Sven-Eric (1982), "Argument för historieskrivning", i Göran Behre & Birgitta Odén (red.), *Historievetenskap och historiedidaktik*.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000), *Om lärande*.
- Persson, Helén (2011), *Efter jul börjar vi tänka. En uppsats om progression i historieämnet*. Magisteruppsats, Historiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Rüsen, Jörn (2008) *History. Narration-Interpretation-Orientation*.
- Strannegård, Leif (2007) "Förord", i Strannegård, Leif (red.) *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts.
- Torstendahl, Rolf (2005), "Källkritik, metod och vetenskap", i *Historisk Tidskrift* 2005:2.