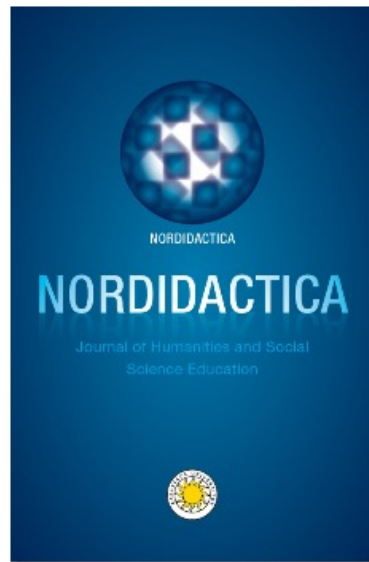


Historieundervisningens existencialiserande potential

Anders Persson & Robert Thorp



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Historieundervisningens existencialiserande potential

Anders Persson, Högskolan Dalarna

Robert Thorp, Stockholms universitet och Högskolan Dalarna

Abstract: This article presents a study of how history education can be understood as a practice directed towards existentialisation. Through classroom observation, teacher interviews and focus group interviews with students in grade 9 in Swedish lower secondary school, a complex teaching practice is uncovered where history teachers have to deal with matters pertaining to disseminating a meaningful narrative of the past, a critical approach to these narratives and an awareness of historicity and its implications for how we approach and understand the past. These results are then discussed from the perspectives of how history education can promote existentialisation among students, and what challenges and opportunities this may present to history teachers.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, EXISTENTIALISATION, HISTORY, TEACHERS, HISTORICITY, HISTORY DIDACTICS

About the authors: Anders Persson har arbetat som lärare och lärarutbildare sedan slutet av 1990-talet. Han är doktorand i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet och undervisar även vid Högskolan Dalarna.

Robert Thorp är lektor i didaktik vid Stockholms universitet. Han disputerade 2016 på avhandlingen *Uses of history in history education*. Hans forskningsintressen rör framförallt historiefilosofi, läromedel och lärares och elevers ämnesförståelse.

Inledning

Destruktionen av historien kan bara ske genom tillägnelse av en förståelse som historien själv tillhandahåller, varigenom den öppnas upp som en möjlig framtid. Med andra ord är livet både en yttersta reflektionsgrund och historia, och dessa två aspekter av livet står i ett oupplösligt och cirkulärt förhållande till varandra. Vi måste vända oss till historien för att vinna självkänedom, liksom för att vinna en grund för kunskap och värden. Men vi måste samtidigt kämpa mot denna historia för att erövra den klara självbestämning som gör en sådan rörelse möjlig. (Hans Ruin 2013, s. 30)

Som människor lever vi inte igenom historien. Vår tillvaro kan snarare i sig själv förstås som historisk. Vi träder in i, och lever våra liv, i en värld som redan är. När vi söker förstå den tillvaro vi befinner oss i, gör vi det således både mot bakgrund av egna tidigare erfarenheter och en slags kollektivt förhandlad väv av föreställningar. Den historiekultur i vilken denna förförståelse manifesteras formar vår förståelse av det vi genomlever (Arendt 1998; Karlsson 2014; Thorp 2016).

I en skola som ytterst värderar tradition och kulturell reproduktion utgör en cementerad och oreflekterad historiekultur knappast ett problem. En gemensamt befast förståelsehorisont kan då, kanske i synnerhet via undervisning i historia, bidra till att upprätthålla den dominerande bilden av världen. Tillvarons ofrånkomliga historicitet förbigås. Undervisningen, och berättelsen om vad som varit bjuds inte motstånd. I skolämnet historia har dylika konserverande anspråk av tradition varit påfallande framträdande. Banden till nationella fostransideal brukar, både vad gäller decennierna närmast före och efter det förra sekelskiftet, beskrivas som mycket starka (Andolf 1972, s. 285–286; Carretero, Rodríguez-Moneo, & Asensio 2012; Johansson 2012; Spjut 2014, s. 130). Även om statsmaktens förväntningar på historieläraren förändrats sedan dess (Ahonen 2014, s. 76; Johansson 2012, s. 9–10; Körber 2016, s. 441; Nygren 2011), tycks det än idag gå att finna historieundervisning som traderar den historiska berättelsen utifrån ett tillsynes förgivettaget perspektiv (Barton & Levstik 2004; Danielsson Malmros 2012; Lozic 2010; Rantala 2012; Thorp 2015).

I styrdokumentet för dagens svenska grundskola finner en sådan ensidigt reproducerad framställning av det förflutna emellertid föga stöd. I kursplanen för historia betonas inte bara den vetenskapligt orienterade förmågan att kunna ”kritiskt granska, tolka och värdera källor”; det framhålls också hur eleverna skall ges förutsättningar att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia”. Skilda perspektiv förväntas synliggöras. Ett rationellt medvetandegörande av vår och andras historicitet framstår som central. I andra delar av syftesformuleringen betonas emellertid även ämnets potential som referensämne. Det talas om hur undervisningen i historia skall bidra till ”en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer” och att den skall utveckla elevens kunskaper ”om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar”. I relativt detaljerade listor över ett så kallat ”centralt innehåll” anges vad undervisningen i historia skall handla om (Skolverket 2011). Utöver rekonstruerande och dekonstruerande ämnesideal, märks således även skrivningar som skulle kunna leda tanken till förekomsten av en slags i sig självt given referenskunskap. Förväntningarna

på den som har till uppgift att utforma historieundervisning framstår av dessa anledningar som både mångbottnade och komplexa. Å ena sidan förväntas världen och den egna tillvaron begripliggöras *per se*, å andra sidan förväntas dessa berättelser om vad som varit och vad som är, medvetandegöras, utmanas och kontextualiseras.

I den här studien har vi undersökt hur en lärare och hennes elever i årskurs 9, i en serie lektioner om kalla kriget, tar sig an denna till synes utmanande uppgift. Syftet har ytterst varit att undersöka och diskutera vilket historiskt meningsskapande som verkar erbjudas i elevernas möte med ett specifikt undervisningsmoment i skolämnet historia. När vi närmast oss denna tillämpningsproblematik har vårt intresse framförallt riktats mot undervisningens existencialiserande potential (Aspelin 2015a, 2015b). Härigenom har vi önskat uppmärksamma vilka utmaningar som i detta avseende aktualiseras i en reell undervisningssituation. Artikeln kan därmed sägas svara an mot två övergripande frågor:

- Hur förhåller sig lärare och elever till kalla kriget i en undervisningssituation?
- Vilka möjligheter och hinder till existencialisation framträder i lärares och elevers tal om och arbete med kalla kriget?

För att söka nå en fördjupad förståelse av den studerade undervisningssituationen har vi utöver observationer av fem lektioner, även genomfört intervjuer med den undervisande läraren och deltagande elever.

Existentialisation som utmaning för historieundervisning - några teoretiska utgångspunkter

Som nämnts ovan, utgör begreppet *existentialisation* en central teoretisk utgångspunkt för den här artikeln. Dess innebörd kan härledas till en rad klassiska idéströmningar. I ett svenskt utbildningsvetenskapligt sammanhang har dock begreppet framförallt förts fram av Jonas Aspelin (Aspelin 2015a, 2015b). Influenserna är i dessa fall tydligt hämtade från tänkare som Martin Buber och Hannah Arendt. Uttalat inspirerad av Buber betonar Aspelin hur det i själva verket *inte* finns något jag i sig självt. Likt Arendt understryker han tvärtom hur vi som människor blir till, träder fram och ådagalägger oss, i det att vi via ord och handling visar oss för varandra (jfr. Arendt 1998). I linje med Johan Asplunds teorier om social responsivitet argumenterar Aspelin således för hur människan antas komma till liv i varje situation där hon svarar, eller inte svarar, på intryck från sina medmänniskor. Människan blir till människa, existencialiseras, i närvaron av andra. (Aspelin 2015b).

För Aspelin blir existencialisationsbegreppet därmed ett sätt att framhålla hur mänskligt till-blivande förutsätter öppna förutsättningslösa möten människor emellan. Han argumenterar således särskilt för att en utbildning riktad mot elevers potentiella existencialisation förutsätter en situation där inte all yttre påverkan är på förhand given. Detta är också ett av skälen till att han markerar att diskussionen om en god utbildning inte bör föras i termer av ändliga och externa mål. Den spontana drivkraften att svara på andra, att vara människa, riskerar då att reduceras till något främmande och

meningslöst (Aspelin 2015a, s. 496–499). Med utgångspunkt i dessa antaganden om den mänskliga tillvaron betecknar Aspelin god undervisning som en aktivitet som pågår när en grupp av människor, öppet och förutsättningslöst, förflyttar sina tankar, uppfattningar och personligheter. Även om det aldrig finns några garantier, recept eller medel för att tekniskt iscensätta sådana möten, framhåller han vikten av att vi uppmärksammar dessa *utbildningens brännpunkter* (Aspelin 2007, 2013, s. 18-19).

Även om Aspelin sällan accentuerar den didaktiska innehållsfrågan, tycks lärarens centrala utmaning, enligt honom, handla om att erbjuda ett för eleven i ett stycke både meningsfullt och utmanande ärende. På så sätt kan man säga att Aspelin tycks betona två förutsättningar för existentialisation: Dels bör undervisningen svara an mot elevens förståelsehorizont, dels måste den skapa förutsättningar för att ifrågasätta och diskutera föregivettagna förställningar och perspektiv (Aspelin 2015b). Läraren behöver, som han i tidigare artiklar uttryckt det, ”växla mellan omedelbar delaktighet i elevens aktuella belägenhet och ansvarstagande för elevens potentiella tillblivelse” (Persson och Aspelin 2009, s. 103).

Om man överför det här resonemanget till ett historiedidaktiskt sammanhang, framstår vikten av ett öppet och förutsättningslöst möte med historieämnet som central. Eftersom historia och vårt förhållande till densamma präglas av den dubbelhet vi uppmärksammat tidigare (vi är både skapade och skapare av historia), skulle en historieundervisning som okritiskt reproducerar det redan förgivettagna, om vi följer Aspelins resonemang, försvåra den form av öppna möten som möjliggör existentialisation.

Vi vill härigenom, betona att all undervisning, däribland den i historia, bedrivs i en social och kulturell kontext som präglar och påverkar vilka möten som kan ske. Eftersom mötet med all historia och mellan alla människor, alltid sker i ett historiekulturellt och socialt sammanhang uppstår således ytterligare en utmaning för den som eftersträvar historieundervisningens existentialiserande potential: En historieundervisning som gör anspråk på att öppna upp och vidga det framträdesrum i vilket elever ges möjlighet att bli till, kan inte enbart baseras på tanken om ett genuint mellanmänskligt möte. Den behöver också ta historiekulturella aspekter i beaktande (Segall, 1999 s. 367–368; Thorp 2016, s. 67). En verkligt existentialiserande undervisning är således, som vi ser det, ytterst avhängig av frågan om tillvarons inneboende historicitet. (Gadamer 1975, s. 8, 47–48). Om vi inte medvetandegör historiekulturens betydelse för den historia vi skapar och möter, om vi inte tar hänsyn till sammanhangets och perspektivets betydelse för vårt sätt att uppfatta och förhålla oss till berättelser om vad som varit; det vill säga om vi inte beaktar historiens och historieförståelsens historicitet (jfr. Thorp, 2016 s. 23–25), torde vårt potentiella framträdesrum (Arendt 1998) riskera att begränsas till det vi redan trodde oss veta.

I den här studien har vi således önskat undersöka vilka möjligheter människor (såväl lärare som elever) har och ges att träda in i och tolka världen med en djupare förståelse av den egna tillvaron, när de möts i och genom historieundervisning om kalla kriget i grundskolans årskurs 9. Med utgångspunkt i det ovan beskrivna resonemanget om historieundervisningens existentialiserande potential har vi särskilt uppmärksammat vad vi i detta fall ser som tre centrala historiedidaktiska utmaningar:

- a) Historieundervisningen bör skapa förutsättningar att *beröra* eleverna i deras egen befintlighet.
- b) Historieundervisningen bör skapa förutsättningar till att *utmana* förgivettagna föreställningar.
- c) Historieundervisningen bör bidra till att *medvetandegöra* betydelsen av att all historia och alla våra möten med historia präglas av historicitet.

För att historieundervisningen skall framstå som meningsfull och begriplig för eleverna menar vi således att den på något sätt måste svara an mot deras livsvärld och erfarenhetshorisont: den historia de möter måste på något sätt angå dem, beröra dem och anknyta till något som de har erfarenhet av. Den andra utmaningen handlar om att det redan kända eller bekanta också måste utmanas i syfte att skapa en förståelse för sammanhangets och perspektivets betydelse för hur vi förstår och skapar historia. I den tredje utmaning vi preciserat understryks vikten av att inte endast kritiskt granska hur historia och historiska narrativ är beroende av perspektiv och sammanhang, utan även vårt eget meningsskapande i relation till historia. Vi befinner oss alltid i en historiekulturell kontext som påverkar vår förståelse av och våra möten med historia. En existencialiserande historieundervisning kräver därmed en *medvetenhet* om hur tillvaron ofrånkomligen präglas av historicitet.

När vi i denna artikel diskuterar och problematiserar förekomsten av dessa tre utmaningar (beröra, utmana och medvetandegöra) bör detta inte tolkas som ett uttryck för utvärdering av en enskild lärares undervisning. Artikeln är istället riktad mot att diskutera och problematisera *hur* dessa tre didaktiska utmaningar *aktualiseras* i en praktisk undervisningssituation. En historieundervisning som iakttar ämnets existencialiserande potential torde utgöra en både mångbottnad och komplicerad uppgift. Eftersom vårt syfte i denna artikel är att undersöka och diskutera vilka framträdelseområden som verkar erbjudas i ett undervisningsmoment i skolämnet historia, har vi valt att uppmärksamma några av dem som kan urskiljas ha erfårit utmaningar, hinder och möjligheter av detta i en gestaltad praktik.

Metod

Då artikelns undersökande syfte är att diskutera historieundervisningens existencialiserande potential utifrån de tre didaktiska utmaningar som preciserats ovan, ville vi ta i bruk en studie som kartlagt och analyserat hur lärare ser på sitt uppdrag och dess utmaningar, hur historieundervisningen gestaltas och hur elever förstår den undervisning de tagit del av. En förtjänst i denna studie är att den kombinerat olika undersökningsmetoder för att på så sätt ta ett brett och heltäckande grepp om historieundervisning. Studien inleddes med att observera historieundervisning (i detta fall fem lektioner som behandlade kalla kriget) för att sedan intervjua läraren om den undervisning hon precis genomfört samt vilka ställningstaganden och didaktiska hänsyn hon tagit i planeringen och genomförandet av undervisningen. Till sist genomfördes en fokusgruppsintervju med fyra elever som frivilligt meddelat att de ville ställa upp på en intervju om den undervisning de tagit del av.

Läraren som deltog i studien, vi har här valt att kalla henne för Anna, har en lång erfarenhet av att arbeta som so-lärare på högstadiet. Hon tog ämneslärarexamen i mitten av 1980-talet och har alltsedan dess arbetat på samma skola som hon nu arbetar på. Den klass som här observerades går i grundskolans årskurs 9 och har haft Anna som lärare i knappt 3 år. Klassen bestod av ett tjugotal elever. Ur denna grupp deltog alltså fyra elever i den fokusgruppsintervju som genomfördes efter den observerade undervisningen. Såväl lärare som elever informerades både skriftligen och muntligen om studiens syfte och genomförande samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan motivering (jfr. Vetenskapsrådet 2011). Samtliga deltagare medgav sin medverkan skriftligen. Undervisningsmomentet genomfördes i april och maj 2015.

Vid klassrumsobservationerna användes videografi som undersöknings-metod. Med hjälp av två kameror i klassrummet (en statisk som riktades mot den vita tavlan och en dynamisk som följde läraren i klassrummet) spelades undervisningen in för att underlätta en närmare analys av den genomförda undervisningen. Den inspelade undervisningen transkriberades sedan *verbatim* och dessa transkriptioner utgjorde sedan analysmaterialet som använts i studien.

Den efterföljande lärarintervjun, som hade en semi-strukturerad karaktär, riktades sedan mot den genomförda undervisningen och lärarens intentioner samt de didaktiska överväganden som låg till grund för undervisningsmomentet. Intervjuerna inleddes med att läraren fick ge uttryck för de intryck hon hade av undervisningen samt vilka avvägningar hon gjort då hon planerat den. Därefter fick läraren se tre citat från den observerade undervisningen. Det första citatet kom från läroboken som använts i undervisningen, det andra citatet från läraren själv och det tredje citatet från en elev i klassen. Citaten valdes med hänsyn till att de skulle spegla vad vi ansåg vara centrala aspekter av den observerade undervisningen samt sporra till ett samtal om den genomförda undervisningen. Lärarintervjun, som var ungefär en timme lång, genomfördes i början av juni 2015. Den spelades in och transkriberades kort därefter. Även här har transkriptionerna utgjort analysmaterialet.

Fokusgruppsintervjun, som genomfördes i början av juni 2015, var också av semi-strukturerad karaktär. Inledningsvis tillfrågades eleverna om vad de hade för minnesbild av undervisningen och om de kunde återge vad det kalla krigets historia handlade om. Därefter fick eleverna se samma citat som läraren (det vill säga ett från läroboken, ett från läraren och ett från en klasskamrat). Till sist tillfrågades eleverna om det möjligtvis kan finna några andra perspektiv än det de gett uttryck för att anlägga på det kalla krigets historia. Syftet var här att undersöka i vilken utsträckning alternativa berättelser om det kalla kriget ansågs meningsfulla av de deltagande eleverna. Fokusgruppsintervjun tog drygt en halvtimme att genomföra och den spelades in och transkriberades kort efteråt. Även här har transkriptionerna utgjort analysmaterialet.

Vid genomläsningen av analysmaterialet markerades de passager som gav uttryck för någon eller några av de tre didaktiska utmaningarna för existencialiserande historieundervisning och historieförståelse som vi preciserat ovan. Därefter jämfördes och analyserades de markerade passagera och de passager som ansågs bäst representera hela det studerade materialet har sedan citerats så utförligt som möjligt i resultatframställningen. Vi har tagit särskild stor hänsyn till att framställa deltagarna

och den observerade undervisningen på ett så rättvisande sätt som möjligt. Vidare skall det särskilt understrykas att syftet med föreliggande studie är att diskutera historieundervisningens existencialiserande potential och därför skall inte det presenterade materialet ses som särskilt representativt på något sätt förutom att det utgjort ett underlag till en diskussion om historieundervisningens villkor och komplexitet. Det skall till sist även nämnas att delar av materialet som använts till den här studien redan presenterats i andra sammanhang (Thorp, i tryck), men då utifrån andra syften och frågeställningar.

Resultatframställningen inleds med ett fokus på läraren då denna har till uppdrag att planera och genomföra undervisningen och på så sätt kan ses som avgörande för den undervisning som sedan observerats. Lektions-observationerna presenteras sedan för att följas av fokusgruppsintervjun med eleverna. Till sist presenteras materialet utifrån den didaktiska utmaning som historieundervisningens existencialiserande potential medför. Detta efterföljs av en diskussion av studiens resultat både utifrån vilka möjligheter till, och hinder för, existencialisering som den observerade historieundervisningen erbjuder och vilka utmaningar detta kan innebära för historielärare och historieundervisning.

Resultat

Nedan följer en framställning av artikelundersökningens resultat. Vi börjar med att fokusera på lärarens berättelse och de intentioner och ställningstaganden som hon ger uttryck för. Vi går sedan vidare till den iscensatta undervisningen om kalla kriget. Avslutningsvis skildrar vi elevernas uttryckta upplevelser av undervisningen och deras berättelser om kalla kriget. I samtliga av dessa tre fall analyseras materialet med avseende på de tre utmaningar som preciserats ovan.

Läraren

Anna delar med sig av sin långa undervisningserfarenhet. När hon kommer till att berätta om sitt lärarskap och sin undervisning i historia är samtalet fyllt av hänvisningar till vad hon önskar kunna göra tillsammans med eleverna. Intervjun rymmer också en rad exempel där hon på mycket öppna frågor riktar sina utsagor mot var och en av de tre utmaningar för elevers existencialisation som vi framfört. För det första betonar hon återkommande hur hon önskar att eleverna ska känna personlig anknytning till undervisningen om det kalla kriget:

Anna: Att man ska kunna följa historien i någon form. [...]. Vi har läst om världskriget och att kalla kriget är någonting som följer på det här och att det vi ser idag kan spåras både i kriget och i kalla kriget men att jag tycker kanske [...] [att] det blir svårare och svårare att knyta an. Det som jag tyckte var lättare för några år sedan att knyta an till elevers erfarenheter så upplever jag att de tycker idag att jag kunde nästan lika bra läsa om någonting på 17–1800-talet så är det lika fjärran dem på något sätt.

För det andra återkommer hon vid flera tillfällen till vikten av att eleverna inte bara engageras utan också att de utmanas i sina föreställningar och att de förmår se

företeelser ur flera perspektiv: ”[jag tycker att] syftet i SO:n, [är att] röra om lite i eleven.” För det tredje ger Anna vid flera tillfällen uttryck för en medvetenhet om betydelsen av sin egen historicitet. Även om hon inte talar om det i termer av en önskvärd undervisning, påpekar hon både hur den egna uppväxten i ett socialdemokratiskt hem och hur en dominerande västinfluerad berättelse i läroböckerna påverkar uppfattningarna om och framställningarna av det kalla kriget:

Anna: För jag menar jag tror ju säkert utan att ha hört mig själv nu [...] så blir det väl gärna tror jag att jag lutar mer åt att vara partisk mot USA.

I: Ja. Hur kan det vara så då? Har du någon tanke kring det?

Anna: Ja [...] jag berättade ju för dig jag är ju uppfostrad i ett rött hem...

I: Mm.

Anna: ... och [...] även i gråsossesamhället så såg man ju det röda som något hot.

Samtidigt anas en spänning i Annas beskrivning. De uttryck för öppenhet gentemot den historiska berättelsen som hon ger uttryck för i svaren ovan, kombineras i andra delar av intervjun med formuleringar som signalerar att ämnets innehåll betraktas som något i sig självt givet. Det talas å ena sidan om ”neutrala” kunskaper som till synes kumulativt kan staplas på varandra och å andra sidan om läroplanens demokratifostrande ambitioner och dess effekter på vilka perspektiv som därmed överhuvudtaget låter sig accentueras.

Lektionerna

Om Anna i intervjun gav uttryck för en stark vilja att både låta avsnittet om kalla kriget både svara an mot elevernas egna erfarenheter och utmana förgivettagna perspektiv, visar observationerna på de många praktiska utmaningar som detta genererar i en gestaltad undervisningspraktik i historieämnet på högstadiet. Anna påpekar redan i intervjun hur hon våndas över frågan om hur hon som lärare ska hantera elevernas brist på förförståelse och avsaknad av personlig koppling till den aktuella perioden 1945-1989. För elevernas del kunde det, som hon säger ”lika gärna handlat om trettioåriga kriget”. Hon berättar hur hon vill få avsnittet att beröra dem, men uttrycker tveksamhet inför hur det skall gå till.

I den iscensatta undervisningen tycks innehåll och frågor redan givna på förhand. De fem lektionerna baseras på ett antal begrepp och centrala händelser. Ömsom via film och ömsom via hennes egna genomgångar presenteras i tur och ordning Järnridån, Berlinkrisen, Koreakriget, Ungernrevolten 1956, Kubakrisen och Vietnamkriget. I sina försök att få eleverna att knyta an till ett antal centrala begrepp använder Anna ofta enkla familjerelaterade metaforer. Bråk i familjen får illustrera sådant som kallt krig (lektion 1) och terrorbalans (lektion 4). Öst- och västblocket beskrivs genomgående som ”röda och blå laget”. För att förenkla skildringarna av enskilda förlopp förvandlas inte sällan hela länder till subjekt (jfr. Olofsson 2011). Bortsett från beskrivningar av hur tyska familjer splittras, märks överlag få uttryck för den vilja att beröra, och identifiera sig med, som Anna själv förespråkade. Utgångspunkten för undervisningen tycks snarare

vara ett slags samhällsorienterande ideal. Istället för att försöka närma sig elevernas befintlighet verkar undervisningen bestå av en slags allmänbildande känna-till-kunskap.

Vid sidan av Annas egna genomgångar får eleverna konflikten presenterad för sig via en dokumentärfilm (*Kalla kriget*, u.å.). I båda fallen dominerar den så kallade traditionella förklaringsmodellen (Lundestad 2004) på kalla kriget; orsaken bakom det spända läget mellan de båda supermakterna härleds återkommande till skilda politiska åsikter i allmänhet och den kommunistiska ideologin i synnerhet. Det är följaktligen Stalin och Sovjet som sägs tvinga fram uppdelningen av Europa. Chrusjtjov beskrivs som "inte mysig" och Gorbatsjovs reformvilja förklaras utifrån hans "känsla" av att "hamnat efter" Västeuropa och USA. Däremot presenteras få realpolitiska, och inga ekonomiska perspektiv, på det skildrade händelseförloppet. Den tämligt ensidiga skuldläggningen av Sovjetunionen genereras inte bara av det sätt på vilket olika händelser beskrivs (USA:s agerande i Berlinblockaden framställs exempelvis som helt osjälviskt idealistiskt och skildringen av Kubakrisen nämns inget om västmakternas placeringar av kärnvapenramper i Turkiet och Italien). Bilden av amerikanerna som de goda förstärks också i och med urvalet av vilka händelser som överhuvudtaget berörs. Sovjets övergrepp i Ungern presenteras, men om USA:s agerande i Vietnam och Chile sägs inget. Planekonomi illustreras med ofrihet och köer, medan marknadsekonomins och kapitalismens avigsidor aldrig handlar om något mer än frågan om överkonsumtion. Sammantaget är det således svårt att se annat än att den bild som i undervisningen ges av kalla kriget snarare torde bekräfta än utmana, de berättelser som eleverna själva kan förväntas ha mött i läromedel, nyhetssändningar och populärkultur.

Istället för att peka på flera alternativa perspektiv och tolkningar presenterar såväl läromedlen, arbetsuppgifterna och Annas genomgångar bilden av *ett* förflutet som relativt oproblemiskt låter sig återberättas. Denna föreställning om det förgångna som ett slags reproducerbart objekt framträder inte bara i formuleringar som: "Vi befinner oss i..." och "När i historien befinner vi oss?". Även när frågan om källkritik vid ett tillfälle accentueras görs det med utgångspunkt i frågan om vad som "är mest sant". Föreställningen om att kunskapen om historien skulle vara i sig självt given understryks slutligen även i den slutuppgift som undervisningsmomentet avslutas med. Eleverna förväntas då återge de skildringar som de mött under de fyra föregående lektionerna. Läraren ger stöd till elevernas skrivande genom uppmaningar om att försöka komma ihåg sådant hon berättat och sådant de sett i filmen. Svaren tycks givna på förhand. Historien framstår inte som tolkningsbar.

Eleverna

I det efterföljande fokussamtalet med fyra av de deltagande eleverna framträder ett antal övergripande tendenser. Det är till att börja med påtagligt hur elevernas svar, i vart fall på öppna frågor, tycks återspegla inriktningen i den ovan beskrivna undervisningen. I flera fall är upprepadet närmast ordagrant. Precis som i lärarens metafor beskriver en av eleverna begreppet kalla krig med den familjerelaterade liknelsen om "dålig stämning". Framförallt reproduceras emellertid bilden av en i grunden ideologidrivna konflikt där Sovjetunionen får bära all skuld till konfliktens upptrappning. Istället för

att utmana och vidga, tycks undervisningen snarast ha bekräftat redan förutgivna föreställningar. Det talas om ryssarna som "hatare" medan USA av välvilja vill "hjälpa". Skuldfrågan framstår närmast som given på förhand. Eleverna berättar hur Sovjet "tvingade sig in i de länder som de erövrade in till det kommunistiska systemet." Östblockets agerande förklarar de ömsom utifrån påståenden om att ryssarnas ledare var galna (jfr. Stalin, men även dagens Putin) och ömsom utifrån mer eller mindre uttalade kopplingar mellan kommunism och diktatur.

Elev 1: Alltså, kalla kriget handlar om ideologisk skillnad mest tycker jag och diktaturens vilja, alltså Sovjetunionen och Kina. Båda har, har militärisk diktatur i början av kriget då. [...] de har fortfarande sådant där [...] hat, mot varandra, mot västvärlden. USA, Europa [...].

Det är också påtagligt hur historien nästintill uteslutande relaterar till denna till synes oemotsagda berättelse om vad som har varit. Eleverna har exempelvis svårt att beskriva varifrån den egna bilden av kommunismen kommer:

Elev 4: Det är bara så vi känner oss [...].

Elev 1: [V]i har lärt oss att det är liksom så bara.

Även vad gäller uttryck för elevernas möjlighet att relatera kalla kriget till den egna tillvaron, märks inledningsvis få exempel. Det är visserligen tydligt hur eleverna i flera fall tycks identifiera sig känslomässigt med människor som stängs ute och familjer som splittras. Inte ens den mest talföre eleven förmår dock spontant svara på frågan om vad kalla kriget har för relevans för oss som lever idag. Kalla kriget framstår som något föga betydelsefullt för den egna tillvaron. Det som behandlats i undervisningen tycks inte beröra. Detta skall dock inte tas som intäkt för att eleverna vare sig kan engagera sig, eller förmår att betrakta situationen ur fler perspektiv. Redan efter några få följdfrågor om de amerikanska ledarnas eventuella motiv vid Marshallhjälpen nyanseras och problematiseras exempelvis bilden av den andra supermaktens motiv:

Elev 4: Ja, de ska tycka bra om USA. [...] USA har ju gjort sin propaganda som vi har sagt. [...] [D]e tyckte att kommunister var väldigt onda. Alltså alla tyckte att kommunister var dåliga. De förbjöd kommunistiska partiet i USA också. Så alltså hela befolkningen i USA, fortfarande, har en dålig bild av kommunismen. Så det, det kanske är en av de saker USA, allierade, har gjort som skapade järnridån.

Och när diskussionen mot slutet av samtalet leder in mot frågan om kapprustning utbrister en av eleverna, till synes genuint fundersamt:

Elev 1: Ja. Tänk nu vart alla de där atombomberna är. Vart är dom?

Eleven tycks häruti dra paralleller från berättelsen om det kalla kriget till dagens samhälle. Eleven verkar se ett rum där hens perspektiv kan mötas med det historiska perspektivet vilket i sin tur verkar ha gett upphov till en genuin undran inför vad som hände sedan. För en stund förefaller kalla kriget erfaras som något som berör den egna tillvaron här och nu.

Det eleverna ger uttryck för i de båda senare svaren ger således intryck av att öppna upp för ett par av de utmaningar som i denna artikel kommit att kopplas till

historieundervisningens existencialiserande potential. Studien tyder på att eleverna förmår, och att läraren vill, närma sig kalla kriget som något både angeläget och tolkningsbart. Sammantaget tycks det dock vara hindren och svårigheterna att beröra, utmana och medvetandegöra som framträder starkast. Undervisningen förefaller därmed i slutänden varken gripa tag i elevernas i deras befintlighet eller bidra till att vidga deras potentiella framträdelserum. Till en del torde detta kunna förstås mot bakgrund av situationen och sammanhanget som sådant.

Den didaktiska utmaningen och situationens sammanhang

I såväl intervjuerna med läraren Anna och några av hennes elever, som våra observationer av de fem lektioner kan alla de tre anförda didaktiska utmaningarna på olika sätt urskiljas. Oftast är det då hindren som betonats. Som vi redan konstaterat låter sig de återkommande svårigheterna knappast förklaras med utgångspunkt i vad läraren själv säger sig önska. När Anna berättar om sina intentioner märks tvärtom återkommande påpekanden om betydelsen av att utforma en historieundervisning som både medger möjlighet till både personlig inlevelse och utrymme för kritisk distans. *Skillnaden* mellan vad Anna säger sig vilja och vad hon sedan gestaltar i en undervisningspraktik, torde däremot till viss del kunna förstås mot bakgrund av situationen som sådan. Hon framhåller själv i flera fall hur yttre omständigheter tvingat henne att kompromissa med de egna ambitionerna. Anna pekar exempelvis på utmaningen i att undervisa elever som både är otåliga och har en bristande förförståelse inför det som ska läras. Hon berättar om nationella prov som både gör eleverna trötta och tvingar henne att skynda på för att hinna med att få med så mycket som möjligt.

Anna: Och det tycker jag är svårt i all undervisning. Ska vi göra någonting riktigt och bra då får vi på nöten i nationella proven. ”Oj då, här handlade det om befolkningsgeografin och den har ju inte jag hunnit med för jag har ju hållit på med kalla kriget hela tiden.” [...]

Anna: Men tiden räcker inte till. [...]. Och då vet ju jag att andra kan säga åt mig: ”Ja men du gör ju valet. Du gör ju valet. Centrala innehållet är exempel på vad du kan välja för att träna dem i de här förmågorna.”

I: Mm.

Anna: Ja likt förbenat kommer nationella proven...

I: Mm.

Anna: ... som tar upp ditt och datt och ditt. Så jag tycker jag är kluven i SO-ämnet att förmågorna, den djupare analysen vill man men stoffet, eh, ja det där att du ska igenom det på något sätt.

I sin strävan att hantera denna situation, tycks Anna se sig tvungen att ge avkall på flera av de ambitioner hon tidigare själv formulerat. Valet att som hon själv säger ”lite ytligt” beröra många händelser, förefaller exempelvis utgöra ett försök att undvika långa krävande texter som inte alla elever förmår läsa och förstå. Anna antyder dessutom att hon, i det enskilda fallet (kalla kriget i allmänhet och kommunismen i synnerhet), ser sig bunden av läroplanens värdegrundsmål. Om uppdraget är att förespråka demokrati

känns det fel, eller som hon själv uttrycker det ”konstigt”, att presentera ett sovjetiskt perspektiv på konflikten:

Anna: Om man tänker när man undervisade under kalla kriget så kanske det blev mer att man ändå försökte tänka att det här finns och det här finns och du ska välja. Här blir det ju på något sätt lite konstigt att, att förespråka någonting rött. Jag kallar det så, så du vet vad jag menar.

Sammantaget tycks således Annas uttolkningar av uppdragets krav, samhällets förväntningar och elevernas förmåga, få henne att göra något delvis annat än det hon själv framhållit som eftersträvansvärt. Istället för att bjuda samtidens dominerande narrativ motstånd uppger Anna att hon valt att hålla sig till bokens och filmens traditionella perspektiv på konflikten. Tyngdpunkten i undervisningen förläggs därmed till enskilda händelser, alltmedan mycket litet utrymme tycks ägnas åt att ifrågasätta, diskutera eller kontextualisera (historisera) berättelsen som sådan.

Diskussion

I inledningen av den här artikeln diskuterades förutsättningarna för en historieundervisning som medger ett tillblivande utifrån en situerad aktualitet och en potentiell möjlighet. I synnerhet hävdades utmaningen i att som lärare söka beröra, utmana och medvetandegöra. De presenterade resultaten visar på ett antal svårigheter som detta kan innebära i en tillämpad undervisningssituation. Även om läraren redan på öppna frågor ger uttryck för en stark vilja att svara an till samtliga av de tre didaktiska, normativa utmaningar som vi urskilt ur existensialisationsbegreppet, synes uttrycken för detta inte vara särskilt framträdande i den iscensatta historieundervisningen. Trots att läraren betonar betydelsen av att undervisningen bör angå eleverna, trots att hon framhåller att de gärna ska få utrymme att kritiskt betrakta de berättelser de möter och trots att hon visar på en medvetenhet om hur hennes egen historiekultur påverkar hennes förståelse av kalla kriget, framstår den observerade undervisningen, ur detta existentiellt burna didaktiska perspektiv, som påtagligt stängd. Historien om kalla kriget förefaller vara given på förhand. Dessa iakttagelser tycks även bekräftas i samtalet med eleverna. Kalla kriget verkar i deras ögon varken vara något som kan betraktas utifrån flera perspektiv eller något som har betydelse för dem och deras liv. Utrymmet för alternativa tolkningar, ifrågasättande och kritisk distans framstår som få för såväl elever som lärare. Möjligheten till identifikation och inlevelse tycks framför allt aktualiseras i förhållande till familjerelaterade metaforer. Den strävan som Aspelin beskriver i termer av att lämna utrymme för förutsättningslösa mellanmänniska möten, kontrasteras av en undervisning vars narrativ för en utomstående betraktare framstår som påfallande stängt och givet på förhand.

Att lärarens egna ambitioner om att medvetandegöra, utmana och beröra, i själva verket tycks så svåra att iscensätta i undervisningssituationen, torde kunna förklaras på flera sätt. Läraren pekar själv på ett antal omständigheter som försvårar hennes situation. Hon berättar exempelvis om hur några av de krav hon förknippar med sitt nuvarande läraruppdrag, såsom pressen att hinna med och försöken att förbereda eleverna på de

nationella proven, fått henne att göra avkall på en del av sådant som hon själv betraktar som eftersträvansvärt.

I lärarens uttolkningar av samhällets- och läroplanens förväntningar anas därtill ytterligare en möjlig förklaring till vårt dilemma. Den har att göra med hur vi uppfattar historieämnet *som sådant*. Är historia till stor del ett skolämne som kan ge eleverna ett antal fasta och obestridliga referenspunkter varigenom de anses bättre kunna förstå sin samtid, eller är det ett skolämne som snarare i hög grad karakteriseras av en kritisk tolkning? Inom historievetenskapen ses det senare vara vad som främst präglar historien (Lévesque 2008, s. 101), men i läroböcker i historia, och den allmänna historiekulturen, tycks historia i mångt och mycket handla om vad som framstår som förgivettagen referenskunskap (Thorp 2016, s. 55–57). Om skolämnet historia i första hand uppfattas som ett ämne baserat på obestridd referenskunskap kan det hävdas att det hamnar i en motsatsställning till en mer tolkande förståelse av ämnet, vilket i sin tur riskerar att motverka analyser och diskussioner om varje historisk berättelses härkomst (Ankersmit 2013, s. 190–191). Detta kan leda till en historieundervisning som till övervägande del ägnas åt att reproducera en så gott som färdigförhandlad berättelse om det förflutna.

Ytterst visar våra resultat emellertid dessutom på den stora utmaning som följer av tillvarons historicitet. All historieundervisning sker av nödvändighet inom ramen för en dominerande historiekultur. I detta står läraren, och alla vi andra som undervisar historia, mitt uppe i ämnet. Vi undervisar om något som vi ovillkorligen är en del av. Läraren framhåller själv hur svårt hon tycker det är att närma sig kalla kriget utan att vara partisk och pekar på hur hennes uppväxt kan ha betydelse för detta. Man skulle alltså kunna hävda att läraren förefaller vara väl medveten om hur hennes *eget framträdande präglas av den egna tillvarons historicitet*. Hon beskriver sig själv som någon har blivit till och formats i ett samhälle där en tydlig bild av konflikten varit manifest. Läraren visar dessutom vid flera tillfällen en medvetenhet om hur vår tids gängse skildringar av kalla kriget innefattar tydliga politiska dimensioner och hur detta i sin tur särskilt påverkar hennes egna anspråk på att försöka förhålla sig ideologiskt neutral till Sovjetunionen. Den samtida bilden av östblocket som konflikten generator får henne dock att tveka inför huruvida skolans värdegrund ens tillåter en undervisning som ger utrymme för det hon själv förknippar med ett kommunistiskt perspektiv.

Om eleverna skall stimuleras till att erfara och bli medvetandegjorda på något annat än det som för närvarande är givet tycks detta emellertid förutsätta något annat än en oemotsagd berättelse om vad som varit och vad som är. Måhända måste ämnesundervisningen tvärtom öppna upp för möjligheten att tänka och erfara det *oväntade* (jfr. Morén i detta temanummer), det vill säga det som finns bortom den närmast omgivande historiekulturen. I detta torde, som vi ser det, hanterandet av tillvarons historicitet inte bara utgöra en nödvändig utmaning utan också möjlighet. Aktualiserandet av livets ofrånkomliga historicitet förutsätter därigenom inte bara en tydlig uppgörelse med föreställningen om historien som ett i sig självt existerande objekt. Det kräver också en ödmjukhet inför det att vi själva aldrig fullt ut kan ställa oss utanför våra egna tolkningar av densamma. En historieundervisning som medger ett tillblivande utifrån en situerad aktualitet och en potentiell möjlighet torde således inte

kunna liknas vid ett slags rationellt upplysningsprojekt. Den historielärare som önskar bidra till att vidga eleverna potentiella framträdelserum måste rimligtvis närma sig och utmana den historia som hen själv är i och av, för att därigenom också kunna möta och utmana elevernas i deras befintlighet. En potentiellt existencialiserande undervisning behöver öppna upp för samtal som både möter eleverna i och bjuder motstånd mot, den tillvaro i vilken de finner sig vara. Såväl intervjun med den undervisande läraren som elevernas svar på följdfrågor inger häruti trots allt gott hopp om att den som inte känner sig bunden av en viss riktning och innehållsligt förhandsbestämd och innehållsligt avgjord förväntan om att leverera en ämnesundervisning som antar formen av ett i detalj utstakat sprintlopp (jfr. Högberg i detta temanummer) genom det förflutna, både kan få eleverna att beröras och utmanas. För att mötet verkligen skall kunna medge ett tillblivande som tar fäste i historieundervisningens existencialiserande karaktär, torde undervisningen emellertid dessutom tarva en situation präglad av öppen nyfikenhet inför de livstolkande frågor på vilka vi inte redan på förhand har alla givna svar. Då livet är historiskt torde undervisning i historia också rimligen behöva röra detta liv.

Sammanfattning

Syftet med den här artikeln har varit är att undersöka och diskutera vilka framträdelserum som verkar erbjudas i ett undervisningsmoment i skolämnet historia i år 9 på högstadiet. Genom intervjuer med lärare och elever samt klassrumsobservationer träder en komplicerad bild av historieundervisning fram. Medan läraren i studien ger uttryck för ett historiemedvetande, det vill säga en historieförståelse som uppmärksammar historiens historicitet (jfr. Jeismann 1979, s. 42; Thorp 2016, s. 29), syns detta inte få något signifikant utrymme i den historieundervisning som bedrivs. Om vi ser till eleverna vi möter förefaller de ge uttryck för en historieförståelse som i första hand reproducerar den bild av historien om kalla kriget som förmedlats i klassrummet. När eleverna ombeds *reflektera* över den historiska berättelse de förmedlat framträder dock alternativa tolkningar och perspektiv på det förflutna, och utifrån artikelns anlagda perspektiv syns historien öppna sig för dem. Ett öppnande som kan tänkas vittna om, och på samma sätt erbjuda villkor för ett mera förutsättningslöst möte med det förflutna i och genom historieundervisningen i skolan.

Referenser

Ahonen, S. (2014). History education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), 75–87.

Andolf, G. (1972). *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*. Stockholm: Esselte Studium.

- Ankersmit, F. (2013). Representation as a Cognitive Instrument. *History & Theory*, 52(2), 171–193.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition* (2:a uppl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Aspelin, J. (2015a). *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerup.
- Aspelin, J. (2015b). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of “social responsivity”. *Social Psychology of Education*, 18(3), 487–501.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., & Asensio, M. (2012). History Education and the Construction of a National Identity. I M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Red.), *History Education and the Construction of National Identities* (s. 1–16). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agering.
- Gadamer, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1), 8–52.
- Jeismann, K.-E. (1979). Geschichtsbewußtsein. I K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1:a uppl., s. 42–45). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Kalla kriget*. (u.å.). [DVD]. Filmo.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13–89). Lund: Studentlitteratur.
- Körber, A. (2016). Translation and its discontents II: a German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 440–456.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lundestad, G. (2004). *Öst, väst, nord, syd: Huvuddrag i internationell politik efter 1945*. Lund: Studentlitteratur.

Nygren, T. (2011). *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå: Umeå universitet.

Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Historia, Karlstads universitet.

Rantala, J. (2012). How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-Year-Old Finns. *Education Sciences*, 2(4), 193–207.

Segall, A. (1999). Critical History: Implications for History/Social Studies Education. *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 358–374.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Spjut, L. (2014). *Den envise bonden och Nordens fransmän: Svensk och finsk etnicitet samt nationell historieskrivning i svenska och finlandssvenska läroböcker 1866-1939*. Umeå: Umeå universitet.

Thorp, R. (i tryck). Experiencing, using, and teaching history: aspects of two history teachers' relations to history and educational media. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*.

Thorp, R. (2015). Representation and interpretation: Textbooks, teachers, and historical culture. *IARTEM e-Journal*, 7(2), 73–99.

Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education*. Umeå: Umeå universitet.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.