

Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk

Henrik Åström Elmersjö



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:3

ISSN 2000-9879

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

Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk

Henrik Åström Elmersjö

Department of Education, Umeå University

Abstract: This article analyses Swedish upper secondary school history teachers' views regarding teaching the 'uses of history' and the potential connections between those views and views regarding the epistemological nature of history in general. In the Swedish syllabus for history, in both compulsory schools and upper secondary schools, 'uses of history' is a more or less integrated topic. However, the constructionist view of history that can be seen as at least implicitly embedded in the concept of 'uses of history' is perhaps not shared by all teachers. Therefore, this article explores teachers' views on teaching uses of history in connection to general assumptions about the nature of history. Primarily utilising qualitative content analysis of free-text answers in a questionnaire answered by 375 history teachers in Swedish upper secondary schools, this analysis shows that when discussing uses of history in history teaching many of the arguments are in fact based in epistemological conceptualisations of the subject. Most of the teachers find uses of history interesting, especially 'misuse' of history, but they often see it as an add on, as a domain of its own, detached from 'historical facts', and they sometimes do not prioritise it. Some teachers, however, see uses of history as the very core of the subject, offering an opportunity to really show their students how history is always an interpretational endeavour and how historical knowledge is always detached from past reality. There was also a smaller group of teachers who turned their back on teaching uses of history on more explicit epistemological grounds because they argue that it takes away from 'real' history, which they saw as 'historical facts' about what 'really happened'.

KEYWORDS: USE OF HISTORY, HISTORY TEACHERS, GENRE POSITIONS, EPISTEMIC COGNITION, UPPER SECONDARY SCHOOL, SWEDEN, QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS

About the author: Henrik Åström Elmersjö är docent i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet.

Inledning

Historiebruk är sedan 2011 en viktig del i svensk historieundervisning, åtminstone enligt kurs- och ämnesplanerna för grundskola och gymnasium. Även om begreppet är förhållandevis nytt finns det en förhistoria gällande det upplevda behovet att undervisa svenska ungdomar om hur historia används i politiska, propagandistiska eller moraliska syften. Den typen av undervisning har på olika sätt varit delar av kursplanen, då främst på gymnasiet, under en ganska lång period. När exempelvis Lgy70 fick en ”egen” kursplan i historia 1981¹ fanns följande passage med i beskrivningen av ämnet: ”Historieböckernas och historieundervisningens roll som propagandainstrument bör tas upp till behandling. Det bör påpekas, att ingen historisk framställning är fri från värderingar – inte heller läroboken i historia” (Lgy70 – supplement 71, 1981, s. 9). Detta sätt att beskriva historieämnets inneboende subjektiva karaktär kan i viss mån betraktas som mer långtgående gällande kritisk blick på historieanvändning än den undervisning om historiebruk som beskrivs i Lgy11, och som inte lika självklart pekar ut även själva historieundervisningen som ett exempel på historiebruk, något som däremot har gjorts i historiedidaktisk forskning på senare tid (se t.ex. Thorp 2016). Historiebruksaspekten kan tänkas tillföra något till en diskussion gällande just den subjektiva karaktären i historieförmedling, men det är samtidigt sannolikt att lärare länge har försökt navigera historieundervisningens subjektiva karaktär och att de därför kan vara osäkra på hur och i vilken grad begreppet ”historiebruk” tillför något till den här diskussionen.

Historiekursplanen i Lgy11 bygger i mångt och mycket på en konstruktivistisk syn på historisk kunskap (Eliasson 2014), men den epistemologiska grunden för kursplanen är inte särskilt tydligt utskriven och det går att tolka kursplanen på andra sätt än konstruktivistiskt (Rosenlund 2016, s. 125–127, se även Jarhall 2020, s. 93–94). Det kan tilläggas att tidigare forskning om förändringar i svensk historieundervisning i regel har visat att flera olika kunskapsideal existerat sida vid sida, kanske särskilt under efterkrigstiden (Elmersjö 2017; Persson 2019).

Begreppet ”historiebruk” används inte i vare sig ämnesplanen eller i de olika kursplanerna för historia, som kom med Lgy11. I stället benämns fenomenet ”användning av historia”. I den nya läroplanen för grundskolan som börjar gälla hösten 2022 används dock begreppet ”historiebruk” (Lgr22). I Skolverkets kommentarsmaterial till gymnasieskolans ämnesplan sätts också likhetstecken mellan användning av historia och vad som i historiedidaktisk forskning har kallats historiebruk (Skolverket u.å. Se även Karlsson 1999; Zander 2001; Johansson 2001; Aronsson 2004). I både ämnesplanen och kursplanen för gymnasiet går det att utläsa ”användning av historia” som något utanför historieämnet självt, något som människor gör med historia utan att det har någon koppling till exempelvis historievetenskapen, och någon tydlig definition

Studien har finansierats av Vetenskapsrådet [2018-03787]. Jag vill tacka min kollega i projektet, Paul Zanazanian, McGill University, Montreal, som varit med och tagit fram den enkät som studien bygger på.

¹ Före 1981 användes historiekursplanen som togs fram för Lgy65.

ges aldrig, vilket öppnar för både vida och snäva definitioner av vad historiebruk eller historieanvändning ska tolkas som för typ av verksamhet. I kommentarsmaterialet etableras däremot en något tydligare förbindelse mellan begreppet historiebruk eller historieanvändning och en bredare definition av historia, vilket kan tolkas som en definition av historiebruk som inbegriper all historieanvändning; det vill säga att all historia vill säga något, som av någon anledning uppfattas som viktigt i samtiden (Skolverket u.å., s. 1). Inte bara historiebruksundervisningen, utan historieundervisningen som helhet, kan därmed tänkas se väldigt olika ut beroende på vilken lärare som undervisar och vad den läraren har för syn på ämnet och dess generella kunskapsanspråk. Här ligger ett potentiellt problem kopplat till vad som kan uppfattas som en osäkerhet angående vad historieundervisningen i gymnasiet ska ge eleverna i form av exempelvis kritisk blick och referenskunskap (se även Alvéén 2017). Vi behöver helt enkelt veta mer om lärarnas syn på ämnets kunskapsanspråk, vilka olika anspråk som går att ha, och vad det potentiellt kan få för konsekvenser för undervisningen i historia.

Målet i den här artikeln är att ge ny kunskap om hur gymnasielärare i historia resonerar kring kunskapsanspråken i undervisningsämnet med hjälp av deras resonemang kring historiebruksundervisning. Mer konkret är syftet att undersöka hur lärarna ser på undervisning om historiebruk med särskilt intresse för de epistemiska antaganden som underbygger deras sätt att resonera kring historiebruk. Detta är också den konkreta forskningsfråga jag angriper: Hur resonerar lärarna epistemologiskt om historiebruksundervisningens relation till historieämnet, och vad kan det säga om deras syn på historiska kunskaper?

Artikeln har en kvalitativ ansats, men bygger på ett tämligen stort källmaterial från en enkät om historieämnets kunskapsanspråk, som besvarats av gymnasielärare i historia. Det huvudsakliga empiriska materialet som analyseras är lärarnas fritextsvar hörande till en fråga om hur de ser på undervisning om historiebruk i relation till deras syn på historieämnets kunskapsanspråk. Jag har ingen ambition att kategorisera olika typer av historiebruk i den här artikeln eller att försöka ta reda på vilken funktion historiebruksundervisningen kan tänkas få, utan ambitionen är att förstå hur lärare kopplar samman historiebruk som undervisningskategori med historieämnets helhet och vad det kan säga om olika idéer om vad kunskap i historia kan vara.

Tidigare studier har visat att många historielärare, både i Sverige och i andra delar av världen, tenderar att ha en instabil syn på epistemiska spörsmål i förhållande till sitt undervisningsämne. De tenderar, enligt denna forskning, helt enkelt att "vackla" (engelska "wobble") mellan olika ståndpunkter, samtidigt som de har svårt att verbalisera sin syn på historieämnets kunskapsanspråk. Via enkäter och intervjuer har forskare från många olika länder kommit till denna slutsats: att lärare inte har kunnat kategoriseras i enlighet med på förhand uppställda epistemiska grundantaganden på grund av att deras svar indikerar olika och ofta motstridiga utgångspunkter för resonemang om epistemiska frågor (McCrum 2013a; VanSledright & Maggioni 2016. Se även Thorp 2015; Elmersjö 2021). I en sammanfattning av flera forskningsstudier i ämnet beskriver till exempel VanSledright & Maggioni detta som att lärare "seemed to hold beliefs from various epistemic orientations simultaneously and wield them in

unstable and unpredictable ways” (VanSledright & Maggioni 2016:139–140). Men samtidigt är det utifrån denna forskning rimligt att anta att de lärare som har en stabil, konstruktionistisk, och därmed icke-objektiv, syn på historisk kunskap, också har en positiv syn på att inkorporera undervisning om historiebruk. Eftersom de som konstruktionister identifierar ett avstånd mellan det förflutna självt och historien om det förflutna (McCrum 2013b), kan det antas att de också lättare tar klivet från att undervisa om ”hur det var” till att undervisa om hur vi i olika tider och sammanhang på olika sätt har berättat om hur det var, baserat på samtida intressen och behov. Detta medan lärare som ser en potentiell objektiv historieskrivning som en direkt länk till ett reellt förflutet möjligen ser det som mer problematiskt att inkorporera olika sätt att bruka historia i sin undervisning, åtminstone om olika sätt att bruka historia ska ges samma eller liknande kunskapsmässiga status (historievetenskapen och historieundervisningen inkluderad). Det skulle däremot förmodligen kännas mer logiskt för en lärare med en objektivistisk syn på historia att undervisa om rent osanna historiebruk, eller vad som också kallas missbruk av historia (MacMillan 2010). Dessa olika epistemiska grundsyner skulle därmed kunna ge väldigt olika syn på vad historiebruksundervisning kan tillföra historieundervisningen, men det är också en empirisk fråga i den här artikeln. Den internationella forskningens påvisande av en ”vacklande” hållning i epistemologiska frågor hos lärare understryker också en viss potential i forskning som koncentrerar sig på en specifik undervisningsfråga. Lärarnas kunskapsteoretiska resonemang kan då analyseras i förhållande till just denna specifika fråga (i detta fall historiebruksundervisning) och en möjlig ”vacklande” hållning blir kanske mindre framträdande.

Det finns en mängd studier av historiebruk i både en svensk och en internationell kontext. Dessa gäller dock ofta hur historia brukas i samhället i stort (se exempelvis Zander 2001; Johansson 2001; Karlsson 1999; Aronsson 2004; Nordgren 2016; MacMillan 2010) och i viss mån också hur historieundervisningen i sig är ett exempel på historiebruk (se exempelvis Thorp 2016), eller hur historiebruk kan ses som ett sätt att undervisa om och kvalificera historiskt tänkande (Nordgren 2016; 2021). Ur epistemologisk synvinkel skiljer sig dessa studier till viss del ifrån varandra, kanske mest gällande hur mycket epistemiska överväganden anses påverka synen på historiebruk i studierna. Sammantaget antyder därför dessa studier också att det inte behöver finnas någon tydlig relation mellan synen på historiebruk och en särskild epistemisk grundposition, då ett särskilt historiebruk i stället kan kopplas till exempelvis en övergripande historiekultur som brukaren är en del av, snarare än till en särskild epistemisk utgångspunkt. Jag skulle dock vilja hävda att det kan finnas en potential i lärares syn på behovet av historiebruksundervisning, och framför allt synen på vad denna undervisning innebär, i och med att den kan avslöja något om lärarnas syn på ämnet som helhet, och de kunskapsanspråk som de anser finns inbäddade i historieundervisning som sådan. Jag är i denna artikel inte direkt intresserad av vad historiebruk *kan* användas till, utan jag är snarare intresserad av hur lärare ser på historiebruksundervisning, specifikt i förhållande till lärarnas egen mer övergripande syn på historia och förhållandet mellan historien *om* det förflutna å ena sidan, och det förflutna självt å den andra.

Vad gäller undervisning om historiebruk har historiedidaktikern Fredrik Alvéen konstaterat att det är svårt för elever att analysera historiebruk om undervisningen kring fenomenet ligger på ”en hög kognitiv och operationell nivå” (Alvéen 2011, s. 163). Vad eleverna i Alvéens studie inte riktigt klarar av är att utgå från nuet och de frågor till det förflutna som historiebrukarna har ställt. De får svårt att hålla isär olika tider och de har svårt att se att deras egna frågor till det förflutna kan vara andra än de frågor andra människor har ställt. Eliasson et al. (2012, s. 263–264) menar också att det är två andra historiska kunskaper som behövs för att kunna reflektera över sitt eget och andras historiebruk, nämligen kunskaper om historia (en referensram) och kunskaper om hur historia skapas, vilket på sätt och vis sätter historiebruksundervisning i en sekundär position och i en beroendeställning till annan undervisning. En viktig pusselbit som saknas här, är hur epistemiska antaganden om historieämnet får konsekvenser för hur lärare organiserar undervisningen, vad som betonas gällande historiebruk och på vilken kognitiv och operationell nivå undervisningen placeras av läraren.

Historiedidaktikern Jessica Jarhall har i sin avhandling bland annat intresserat sig för hur lärare resonerar kring historiebruksundervisning på högstadiet (Jarhall 2020). Lärarna i hennes studie upplevde denna undervisning som svår av skäl som ibland hade att göra med lärarnas egna kunskaper om det som kursplanen talade om; de förstod helt enkelt inte vad de förväntades göra (Jarhall 2020, s. 186–187). Flera lärare i hennes studie kopplar också samman historiebruk med källkritik. Jarhalls undersökning visar dock inte på att det finns ett aktivt motstånd mot just denna del av det centrala innehållet.

En tolkning av tidigare forskningsresultat är att eleverna generellt sett inte får särskilt mycket undervisning om, eller någon förklaring till, hur historia förhåller sig till det förflutna. Tidigare forskning förefaller också mena att dagens undervisning om historiebruk beskriver hur vi ställer frågor i vår samtid för att lyfta fram vissa aspekter i det förflutna för att tillfredsställa behov vi har och att detta kan utgöra en viktig del i att skapa förutsättningar för att kunna tänka historiskt. Samtidigt förefaller det vara så att historiebruk inte får någon större plats i beskrivningen av historieämnets karaktär. Detta kan förstås göra att eleverna får svårt att förstå historiebruk överhuvudtaget. Att undervisa historia på ett sådant sätt att historiebruket sätts i förgrunden, på ett sådant sätt att historieundervisningen också blir ett exempel på historiebruk, kan också antas kräva en viss syn på relationen mellan historisk kunskap och det förflutna självt, som förmodligen inte alla lärare delar, och som heller inte har kategoriskt stöd i kursplanen.

Epistemisk kognition, genre positioner och synen på relationen mellan det förflutna och historia

Det finns olika sätt att tala om och tolka hur människor resonerar kring ett ämnes epistemologi. Det har bland annat föreslagits ett antal olika modeller för att fånga mer generiska sätt att se på kunskap, så kallad epistemisk kognition (King & Kitchner 1994; Kuhn & Weinstock 2002; Hofer 2016). Dessa modeller delar ofta in människors sätt att diskutera kunskapsteoretiska frågor på en skala från okomplicerat och objektivistiskt (*absolutist* eller *objectivist beliefs*) till mer komplicerat där det finns mer eller mindre

tydliga kriterier för vad som utgör giltiga kunskapsanspråk i olika ämnen (*evaluativist* eller *criticalist beliefs*). Det har också i denna forskning särskilt poängterats att lärares förmåga att reflektera över egna epistemiska överväganden i förhållande till undervisningsämnets kunskapsanspråk är av stor betydelse eftersom dessa överväganden ofrånkomligen kommer att påverka undervisningen (Schommer-Aikins 2004; Maggioni & Parkinson 2008; Brownlee et al. 2017; Mathis & Parkes 2020).

Beträffande skolans historieämne har en mängd forskning genomförts där synen på historiska bevis ses som grundläggande för epistemisk kognition. Med anknytning till de mer generiska modellerna ses ofta olika komplexitet i två till fyra steg, från att utsagor från vad som tolkas som auktoritativa källor betraktas som sanna, och som en kopia av den förflutna verkligheten, till en mer historievetenskaplig ingång i en mängd kriterier för hur olika utsagor kan utvärderas (se t.ex. Maggioni 2010; VanSledright & Maggioni 2016; Voet & De Wever 2016; Stoel et al. 2017; Wansink et al. 2018). Dessa modeller fungerar ofta mycket bra när det gäller att klargöra en lärandeprocess, men de säger oftast väldigt lite om den viktiga gränsdragningen mellan de som ser historien, så som den beskrivs i historievetenskapen och i historieundervisning, som en kopia av den förflutna verkligheten och de som ser en klyfta mellan historia och en förfluten verklighet som är mer eller mindre överbyggbar. Det kan förefalla vara en grov indelning, men genom att den kan ses som grundläggande för kunskapsanspråken som finns i ämnet (se t.ex. VanSledright 2014, s. 26–28), finns ändå en poäng i att främst angripa relationen mellan synen på historieämnet och synen på historiebruksundervisning på detta förhållandevis övergripande plan, för att på så sätt ge en grov bild av lärarnas epistemiska överväganden.

Historikerna Keith Jenkins och Alun Munslow (2004) har identifierat ett antal olika genrepositioner hos historiker, *rekonstruktionistisk*, *konstruktionistisk* och *dekonstruktionistisk*, som har tydliga epistemologiska bottnar och som mer tydligt fokuserar på hur en möjlig gräns mellan det förflutna i sig och historien om detta förflutna konceptualiseras. En rekonstruktionistisk genreposition utgår ifrån att historien rekonstrueras i linje med vad som faktiskt hänt i det förflutna; att det finns en så pass tydlig länk mellan det förflutna i sig och de narrativ som historiker forskar fram att det egentligen inte existerar någon gräns. En historielärare som omsätter en sådan epistemisk utgångspunkt i historieundervisning skulle förmodligen rikta in sig på att lära eleverna den historia som flest historiker är överens om. Hur historisk kunskap produceras skulle inte alls ingå i undervisningen. Epistemologiskt vilar denna genreposition främst på en objektivistisk övertygelse – där en specifik historisk berättelse anses ha en mer eller mindre oproblematiserad koppling till en förfluten verklighet.

En konstruktionistisk genreposition utgår ifrån att historien konstrueras i enlighet med vissa regler och, framför allt, teorier inom disciplinen och på så sätt kan olika narrativ utvärderas och diskuteras utifrån olika teories och perspektivs fruktbarhet. En historielärare som omsätter en sådan epistemisk utgångspunkt i historieundervisning skulle kanske rikta in sig på att berätta flera tänkbara historier och samtidigt ge eleverna historikernas redskap för att finna sätt att utvärdera dessa berättelser för att komma fram till vad som är rimligt och sannolikt. Detta sätt att undervisa historia kommer att göra

historieundervisning till något som mer handlar om kritiskt tänkande än om identitet. Epistemologiskt vilar denna genreposition på en ”kriterialistisk” övertygelse också i själva undervisningen. Eleverna ska lära sig vilka kriterier som är viktiga för att kunna göra försvarbara bedömningar av historiska berättelser.

En dekonstruktionistisk genreposition utgår ifrån att historier bör dekonstrueras och att diskurser, moraliska och politiska överväganden bakom dessa historier ska tas fram i ljuset. En historielärare som omsätter en sådan epistemisk utgångspunkt i historieundervisning skulle kanske rikta in sig på att uppmuntra elever att läsa flera olika narrativ om samma historiska händelseförlopp, men inte i syfte att utvärdera deras sannolikhet efter vissa kriterier, utan för att utvärdera deras betydelse i den samtid där narrativen (och inte händelserna) uppstod och berättas. Ett sådant sätt att undervisa i historia sätter historiebruket, i en mycket bred bemärkelse, helt och hållet i centrum och gör historieämnet i skolan till en typ av litteraturstudier, där olika narrativ analyseras i syfte att ta reda på vad de betyder i sig och i förhållande till varandra, men inte i förhållande till något ”sant förflutet”. En sådan historieundervisning skulle kunna bygga på en subjektivistisk övertygelse, men detta sätt att närma sig historieundervisning behöver inte bygga på någon koppling mellan det förflutna i sig och historien om detta förflutna överhuvudtaget. Eftersom undervisningen inte alls handlar om vad som faktiskt hände i det förflutna, utan om hur vi har kommit att förstå det, gäller den subjektivistiska övertygelsen endast det senare, och inte det förflutna självt, då det i stället ses som ovetbart (se även Segall 2006; McCrum 2013a; 2013b).

Historikern och läroplansteoretikern Robert Parkes (2011) har dock uppmärksammat att den här typen av dekonstruktioner förvisso används frekvent, men egentligen utan den epistemiska utgångspunkten helt enkelt genom att dekonstruktionerna görs i anslutning till andras – ideologiska avvikares, forna tiders historikers, eller helt enkelt ”någon annans” – sätt att tala om och se på historia, och inte i anslutning till hur det talas om historia i den egna kontexten. Att även utsträcka denna kritiska analys till det egna användandet av historia kallar Parkes för en historiografisk blick (*historiographical gaze*).

Parkes (2009) har också noterat att det finns en likhet mellan Jenkins & Munslovs indelning i genrepositioner och de undervisningsstrategier som den kanadensiske historiedidaktikern Peter Seixas har beskrivit gällande undervisning om kontroversiell historia; *the-best-story-approach* (rekonstruktionistisk), *the disciplinary approach* (konstruktionistisk) och *the postmodern approach*² (dekonstruktionistisk) (se även Elmersjö, Clark & Vinterek 2017).

De tre sätten att förstå historia som Jenkins och Munslow föreslår finns alla på sätt och vis representerade i svensk historieundervisning som ju har ett visst fokus på en gemensam referensram (rekonstruktion), ett kritiskt tänkande kopplat till färdigheter hämtade från historieforskningen (konstruktion) och ett kritiskt tänkande kopplat till historiens brukande och narrativens koppling till samtidens behov (dekonstruktion).

² Seixas använder i sin indelning begreppet ”postmodern” på ett mycket oprecist sätt, vilket han också har fått kritik för (t.ex. Segall 2006).

Dessa överensstämmelser ska självklart inte ses som heltäckande. Referenskunskap, kritiskt tänkande och historiebruk kan alla undervisas och studeras från olika epistemiska grundpositioner.

I fråga om resonemang kring historiebruksundervisning som kan tänkas härledas till specifika epistemiska överväganden är det förmodligen mest intressant att betrakta hur lärarna i dessa resonemang tydliggör förhållandet mellan historia och det förflutna. Frågan om lärarna identifierar en tydlig klyfta mellan det förflutna och historien blir här viktigare än frågan om de ser denna klyfta som oöverbryggbar (se även Miguel-Revilla et al. 2020; VanSledright 2014).

En förklaring till det ”vacklande” som tidigare studier har uppmärksammat angående lärares sätt att resonera kring kunskapsteoretiska frågor skulle kunna vara att lärarna försöker besvara frågor om hur de själva ser på historieämnets kunskapsanspråk samtidigt som de också förhåller detta till vad de kan se som undervisningsrealiteter och undervisningsstrategier. Vilka elever de undervisar och enligt vilken läro- och kursplan påverkar deras svar lika mycket som deras egen kunskapsteoretiska inställning. Med tanke på att den här typen av frågor gäller sådant som, på ett eller annat sätt, förutsätts ingå i historieundervisningen blir lärarnas sätt att bringa reda i frågorna viktigt att belysa, oavsett om de besvarar frågorna utifrån sin egen kunskapsteoretiska horisont eller utifrån den undervisning de upplever är möjlig att bedriva. Det sätt på vilket lärarna själva resonerar om dessa frågor, kommer förmodligen att påverka vilken undervisning eleverna får, vilken förståelse de får för vad ”olika perspektiv” betyder och hur de ser på vad historisk kunskap egentligen är; områden som har stor betydelse i gymnasieskolans kursplan i historia (Lgy11).

Material och metod

Under hösten 2019 skickade Statistiska centralbyrån (SCB), på mitt uppdrag, ut en enkät till 1 000 slumpvis utvalda gymnasielärare i historia. I missivet som följde inloggningsuppgifter till enkäten beskrevs syftet med undersökningen: ”att bättre förstå hur historielärare på gymnasienivå tänker om historia och vad de har för kunskapsteoretiska utgångspunkter [gällande sitt undervisningsämne].” Enkäten bestod av flera delar; en del om grundläggande epistemologiska uppfattningar kopplade till historieämnet, en del om hur historisk kunskap produceras och en del om historiebruksundervisning. Den del som analyseras här är denna sista del.

375 lärare svarade på enkäten, varav 374 besvarade åtminstone en fråga om historiebruksundervisning. Det finns förstås ett urvalsproblem inbyggt i den här typen av enkätundersökningar då det förmodligen är de lärare som är mest intresserade av epistemologiska frågor som kommer att lägga ner 20 till 30 minuter på att besvara en enkät som uttryckligen behandlar sådana frågor. SCB undersökte också andra möjliga skevheter i bortfallet baserat på olika strukturella kategorier: kön, ålder, födelseort (i Sverige eller utanför), bostadsort (stad eller landsbygd), civilstånd, akademisk examen och andel historieundervisning i lärartjänsten. Det fanns inga eller mycket små bortfallsvariationer inom dessa kategorier.

Eftersom undersökningen endast gällde personer som var bemannade att undervisa i historia på gymnasiet (motsvarande minst 10 % av heltid) läsåret 2018/2019 finns en tämligen enhetlig utbildningsbakgrund hos de svarande. 82 procent av de svarande hade läst mellan tre och fyra terminer historia på universitet/högskola. 11 procent hade läst mindre historia än så och 7 procent hade (åtminstone påbörjat) forskarutbildning i ämnet. Av de svarande hade 98 procent en lärarlegitimation. Cirka två tredjedelar av de svarande undervisade också tämligen mycket i historia (mer än 25 procent av heltid).

Frågorna om historiebruksundervisning i enkäten var två till antalet. Den första frågan handlade om hur väl historiebruksundervisning fungerar för dem, *givet den syn på historieämnets kunskapsanspråk* som de hade givit uttryck för i tidigare delar av enkäten. Denna fråga har besvarats på en fyra-gradig Likertskala från ”mycket bra” till ”mycket dåligt”, medan den andra frågan var en helt öppen uppmaning där lärarna helt enkelt ombads motivera svaret på den föregående frågan i en fritextruta.³ Med syftet att låta lärarna med helt egna ord beskriva sin syn på historiebruksundervisning och dess koppling till epistemologiska spörsmål ställdes ingen specifik fråga, utan lärarna uppmanades helt enkelt att motivera sitt svar. Detta möjliggjorde också en analys av lärarnas *spontana* motiveringar, i stället för en analys av motiveringar kopplade till specifika frågor och med på förhand bestämda begrepp och formuleringar.

Dessa fritextsvar skulle ha kunnat ställas i relation till hur lärarna svarade på frågorna om inställning till historieämnets kunskapsanspråk i enkätens tidigare delar. Men, här syntes tydligt en vacklande hållning hos lärarna där de ofta angav helt olika kunskapsteoretiska resonemang i de olika delarna (vilket kan ha en mängd olika orsaker). Därför analyseras fritextsvaren som gavs fristående, då det ger en bättre inblick i hur kunskapsteoretiska överväganden spelar roll för lärarnas syn på just historiebruksundervisningen och kanske också i hur lärarna använder kunskapsteoretiska överväganden i just detta sammanhang.

De 229 svar som givits i fritextrutorna varierar i längd från en kortare mening till längre resonemang med upp till 170 ord. Cirka 65 procent av svaren är över 30 ord långa. Svaren har lästs i sin helhet och bedömts med hjälp av tematisk kvalitativ innehållsanalys, som är riktad (*directed*) i anslutning till ovan beskrivna teoretiska resonemang om epistemiska överväganden. Eftersom texterna är korta har de inte delats i mindre delar utan analysen har utgått från texten som helhet och i kodningen har jag tagit fasta på förhållandet mellan hur historiebruk beskrivs och underliggande problemformuleringar angående relationen mellan historieämnets och historiebrukets kunskapsanspråk, samt hur förhållandet mellan det förflutna självt och historien beskrivs.

Valet av den mer riktade metoden, som tydligare utgår från teoretiskt konstruerade kategorier (Boréus & Bergström 2005; Hsieh & Shannon 2005), har fördelen att det finns en möjlighet att tolka lärarnas utsagor in i en befintlig beskrivning av olika möjliga

³ ”Utifrån ditt sätt att se på historisk kunskap, hur tycker du det fungerar att få med kursplanens krav på historiebruk i din undervisning?” Eftersom ”historiebruk” inte nämns i kursplanen fanns i enkäten en not där kursplanens beskrivning av ”användning av historia” citerades.

kunskapsanspråk. Därmed är det också möjligt att säga något på basis av tidigare studier, i stället för att utveckla nya begrepp och kategorier, som inte går i dialog med tidigare kategorier och bedömningar. Dessutom blir det möjligt att göra en bedömning angående huruvida dessa teoretiska kategorier är kongruenta och fruktbara i relation till lärarnas utsagor (Hsieh & Shannon 2005, s. 1281–1283). Jag har också valt en teoretisk ingång, som inte har använts så mycket i svensk forskning om historiebruk, vilket sätter historiebruksdimensionen av historieundervisning i delvis nytt ljus.

En påtaglig nackdel med denna metod är att lärarnas utsagor inte tolkas helt och hållet på sina egna villkor, utan från en i förväg bestämd position. Det begränsar räckvidden av mina slutsatser till en på förhand bestämd inriktning på studier av historieundervisning.

Analysen bygger främst på alla typer av utsagor i enkätsvaren som säger något om hur historien är beskaffad i förhållande till det förflutna och huruvida ”historiebruk” beskrivs som en integrerad del av historieämnet, eller som ett separat fält. Exempelvis blir det avgörande för analysen huruvida ”historia” eller ”historieundervisningen” på något sätt beskrivs som ett exempel på ”historiebruk” eller om historiebruket ses som något tydligt separerat från historien som i stället ses som en okomplicerad beskrivning av det förflutna i sig. Kort sagt: vilka av de tre begreppen ”det förflutna”, ”historien” och ”historiebruk”, beskrivs som hörandes ihop och vilket av begreppen hamnar då i en egen kategori? Även om en del svar var väldigt korta gick det att göra någon form av bedömning av synen på historiebrukets förhållande till historien och det förflutna i 172 svar.

På grund av bortfallsproblematiken (vilka lärare ger tillräckligt långa svar för att deras epistemiska inställning ska kunna bedömas?) kommer de enkla kvantifieringar som görs av kategoriseringen av fritextsvaren inte ha någon generaliserbarhet på hela gruppen (svenska gymnasielärare i historia). Däremot kan den enklare frågan om huruvida historiebruksundervisning fungerar bra, tänkas vara generaliserbar då 374 av de 375 lärare som besvarade enkäten svarade på denna fråga. Samtidigt kvarstår förstås den ursprungliga bortfallsproblematiken, och det kan betraktas som troligt att de 375 lärarna som svarade på enkäten är mer intresserade av epistemologiska frågor än de 625 som inte svarade.

Historiebruksundervisning som problem och möjlighet – epistemiska överväganden

Generellt är lärarna positiva till undervisning om historiebruk med en stor majoritet (över 80 %) som anser att undervisning om historiebruk fungerar bra (”mycket bra” eller ”ganska bra”) att inkorporera i den egna undervisningen, vilket innebär att det är få lärare i undersökningen som ser sin egen syn på historisk kunskap som ett hinder för att undervisa om historiebruk. De lärare som ansåg att det fungerade bra med historiebruksundervisning förefaller ha varit mindre benägna att lämna någon motivering. Av de 311 lärare som svarade att det utifrån deras sätt att se på historisk kunskap fungerade bra (mycket bra eller ganska bra) att undervisa om historiebruk gav

179 (58 %) en skriftlig förklaring till sitt val. De som ansåg att det fungerade sämre var mer angelägna om att motivera svaret. Av de 63 lärare som svarade att det fungerade dåligt (ganska dåligt eller mycket dåligt) att undervisa om historiebruk gav 50 (79 %) en skriftlig förklaring. Mindre än en fjärdedel av svaren saknar tillräcklig information för att det ska gå att analysera relationen mellan resonemang om historiebruksundervisning och epistemiska överväganden. Exempel på sådana oanalyserbara svar är: ”Svårt att hitta bra uppgifter” (Lärarsvar 249) eller ”Undervisningstiden är för kort!” (Lärarsvar 364). De flesta svar är dock alltså tämligen långa och i dem förs någon typ av resonemang som antyder ett tänkt förhållande mellan kunskap i historia och hur historiebruk undervisas. Samtidigt är det viktigt att ha i åtanke att det inte är några uttömmande resonemang, som lärarna för.

Brist på referenskunskaper och tid – nedprioritering av historiebruksundervisning

De flesta lärare som tyckte att det fungerade dåligt med historiebruksundervisning givet deras syn på historieämnets kunskapsanspråk gav inte någon uttrycklig, epistemiskt förankrad förklaring i fritextsvaret, utan en förklaring som hängde samman med att det inte fanns yttre förutsättningar för en sådan undervisning; i många fall var det tid som ansågs saknas. Icke desto mindre förefaller dessa lärare nedprioritera undervisning om historiebruk till förmån för andra delar av kursernas centrala innehåll och i denna prioriteringsordning kan vissa epistemiska överväganden finnas i bakgrunden av resonemang om vad som bör prioriteras och varför.

För nedprioriteringen av historiebruksundervisningen anger de flesta av dessa lärare en ordning i vilken undervisningen måste bedrivas. De uppfattar kunskapsbrister hos eleverna, inom områden där lärarna anser att goda kunskaper behövs för att förstå historiebruk. På grund av att eleverna inte har en gemensam referensram eller kunskaper om den historia som historiebruksundervisningen ska adressera blir det helt enkelt svårt för lärarna att ge, en i deras tycke, meningsfull undervisning om historiebruk. En lärare menade uttryckligen att det inte har med synen på historia att göra, utan ”[p]roblemet med historiebruk är att det förutsätter mycket kunskap om historia vilket eleverna inte har när de börjar gymnasiet” (Lärarsvar 6). Denna lärare var inte alls ensam om att göra en sådan analys. Tvärtom var detta det absolut vanligaste svaret bland lärare som tyckte att historiebruksundervisning fungerar dåligt (och här förefaller lärarna ha svarat på frågan ”hur fungerar historiebruksundervisning” och inte den fråga som faktiskt ställdes (se not 3): eleverna kan för lite historia och ”den väldigt komplexa inriktningen i kursplanen [är] inte i paritet med elevernas förkunskaper” (Lärarsvar 311).

Att de uppfattade problemen med undervisning om historiebruk inte är direkt kopplade till synen på historia och ämnets kunskapsanspråk syns särskilt i svar från lärare som själva tycker att det är intressant, men för svårt för eleverna: ”Historiebruk må vara intressant men kanske mer för mig än [för] eleverna – de behöver i högre grad lära sig att vi har ett förflutet än hur vi använder det” (Lärarsvar 81). Här framträder dock en särskild syn på historieundervisning som något som handlar om det förflutna i sig, och inte om hur människor använder och skapar mening av det. Det framträder på

sätt och vis en hierarki där vissa delar av kursplanen (referenskunskapen) ses som huvudsak och historiebruk som bisak. En lärare som uttrycker detta tydligt menar att eleverna först måste få ”en gedigen grund av det som brukar anses som den (västerländska) historien ur ett kronologiskt perspektiv [vilket är] huvudsyftet med ämnet i gymnasieskolan” (Lärarsvar 294, ordet ”västerländska” inom parentes i originaltexten). Intressant i sammanhanget är att ingen lärare lyfter att eleverna saknar kunskaper om hur historia produceras, vilket kan betraktas som en lika viktig kunskap för att kunna analysera olika historiebruk (Eliasson et al. 2012).

Samma typ av resonemang finns även hos flera lärare som är positiva till möjligheterna för undervisning om historiebruk. De menar på ett liknande sätt att även om historiebruksundervisning är ett relevant moment i den undervisning de vill bedriva, hindras meningsfull undervisning av att eleverna inte har någon utvecklad historisk referensram, att de saknar tillräckliga kunskaper om det förflutna för att kunna analysera historiebruk. Flera lärare kopplar också historiebruk uteslutande till politiskt missbruk av historia. Även om de tycker att det är en relevant aspekt av undervisningen handlar deras sätt att hantera ämnet mest om att peka på tillfällena när historien medvetet förvanskas i tydligt propagandistiskt syfte, och där historiebruk på något sätt ska avslöjas: ”Med mycket faktakunskaper som man lärt sig är det lättare att *genomskåda* historiebruk och förstå varför olika synsätt och tolkningar har uppstått” (Lärarsvar 58, min kursivering). En annan lärare menar att historiebruksundervisningen är viktig, men att den kan vara svår för eleverna eftersom de inte förstår varför historieläraren undervisar om något ”som inte nödvändigtvis är sant” (Lärarsvar 63). I anslutning till denna uppdelning mellan sakförhållanden i förfluten tid, som ”sann och verklig” historia, och historiebruk som något annat, finns också delvis uppfattningen att historieundervisningen, i och med kursplanens framlyftande av historiebruk, frångår det förra till förmån för det senare:

Risken är att de futtiga veckor man har till Romarriket ägnas åt att diskutera historiebruket i [filmen] Gladiator ('Se där vad inspirerad filmen är av nutidens USA!') istället för att eleverna får kännedom om Romarriket (Lärarsvar 154).

Här upprättas ingen skiljelinje mellan å ena sidan det förflutna i sig och historien om detta förflutna. I stället upprättas en skiljelinje mellan historien och historiebruket. Kännedom om Romarriket (historia) skiljs inte i detta svar från den förflutna verkligheten, men denna kännedom skiljs tydligt från historiebruket i en film. Detta skulle kunna betraktas som grundläggande för en rekonstruktionistisk syn på historieämnet. Bruket i filmen *Gladiator* jämförs inte med bruket i historievetenskapen eller i historieläroboken, utan det jämförs med den förflutna verkligheten i sig, som uppenbarligen anses finnas beskriven av historievetenskapen och som det borde undervisas om i stället.

Generellt sett har lärarna som uttryckte att det fanns problem med historiebruksundervisningen givet deras syn på historisk kunskap, inte beskrivit hur denna koppling ser ut. I stället har de beskrivit andra problem med undervisning om historiebruk i sina fritextsvar. Givet att de faktiskt angav att de ansåg att

historiebruksundervisning var problematisk *på grund av* deras syn på historisk kunskap går det i vissa fall att se uttryck för epistemologiska resonemang. Det är dock uppenbart att flera av lärarna som uttryckte skepsis mot historiebruksundervisningen har svarat på frågan mer generellt.

Historiebrukskunskaper som en integrerad del av historiekunskaper

Flera lärare som anser att historiebruk är en viktig del av ämnet – och anser sig ha lätt för att undervisa om det – pekar även de på tidsaspekten som ett problem, men med skillnaden att de tydliggör att just denna undervisning är en central del av historieundervisningen, och de väljer därför att prioritera den före andra inslag. Vissa lärare ser det till och med som själva kärnan i ämnet: ”Historia blir det man gör den till. Med undervisning i historiebruk hjälper jag eleverna att bättre *förstå* historia” (Lärarsvar 243, kursivering i original). Dessa lärare understryker också i större utsträckning kopplingen till den egna uppfattningen om historia: eftersom historia och historieberättande uppfattas som en tolkande verksamhet, ser de också en undervisning om hur denna tolkning kan vara olika och bli politiskt omstridd som en viktig aspekt av undervisningen i ämnet. En lärare menar till exempel att ”ryggmärgsreflexen är att prioritera historiskt stoff”, men att det gäller att ”komma ihåg att ge utrymme för metareflekton” (Lärarsvar 43). Här finns också många tydliga ställningstaganden för en mer kritisk blick på historieämnets anspråk på att ge en ”sann bild” av det förflutna:

Historiebruk handlar ju till stor del om att olika människor i olika tider och kontexter (och såklart även idag) ”ser” olika saker i historia och framför allt väljer att berätta och framhäva olika saker. Det stämmer överens med min allmänna uppfattning om att historia till stor del är tolkning och urval (Lärarsvar 44).

En annan lärare menar att historiebruk ”är ett naturligt och viktigt perspektiv för att visa att olika grupper kan se på samma händelse från olika synvinklar” (Lärarsvar 132). Några lärare menar också att historiebruksundervisning är viktigare än historieberättandet i sig (Lärarsvar 134); att historieundervisning inte handlar om att lära sig de rätta svaren utan om att ”lära sig att ställa kloka frågor” (Lärarsvar 261), eller att historiebruk inte är så svårt om eleverna har ”anammat tänket om vad historia är” (Lärarsvar 271), snarare än att de har lärt sig en massa historiskt stoff. Dessa resonemang tydliggör den tämligen stora skillnaden i epistemisk grundsyn gentemot de lärare som undviker historiebruksundervisning för att eleverna inte har tillräckliga referenskunskaper om sakförhållandena i det förflutna. Här ses historiebruket som en integrerad del i historieundervisningen, med det underliggande antagandet att det inte finns någon enkel relation mellan en förfluten verklighet och de historier vi berättar; ”allt är historiebruk” (Lärarsvar 343).

Det finns också tydligt dekonstruerande inslag i dessa lärares svar, där vetandet om det förflutna mer tydligt ifrågasätts och relateras till historiebruksundervisning, ibland lite diffust: ”Historiebruk är viktigt eftersom vi alla behöver ifrågasätta sådant som vi vet” (Lärarsvar 192). Andra gånger genom mer genomgripande resonemang, om än på lite olika nivåer:

Historiebruket är centralt och jag menar att det är viktigt att belysa att vi kan välja att skriva fram och prata om historia för att gynna våra egna syften. Historia är ju inget mossigt ämne utan snarare en spegel av det rådande samhället och de kunskaper och värderingar som de efterfrågar. Grimbergs nationalistiska historieskrivning kan tyckas vara bra och givande, men det är ingen historieskrivning som beskriver vår omvärld och de perspektiv vi vill lyfta fram idag, men ett lysande exempel på hur historia kan användas för att uppnå ett visst syfte (Lärarsvar 204).

Samtidigt finns även här, mellan raderna, en tänkt verklighet som exempelvis Grimberg inte anses lyckas fånga, på grund av att han är fången i sin egen tid. Den historiografiska blicken, för att tala med Robert Parkes (2011), riktas inte fullt ut mot den egna tiden och den egna synen på historien, utan det blir enklare att peka på historiebruket för hundra år sedan. Den tänkta ”verkligheten”, som en motsats till ”historiebruk” problematiseras dock på ett än mer rakt och tydligt sätt i vissa lärarsvar:

[Historiebruksundervisning] rimmar väl med min syn på historia, att historia ”används” och kan användas på olika sätt, men jag försöker skilja på historiebruk och det problematiska med ”historisk sanning”, för jag tycker att det finns en risk att eleverna annars tänker ”det som står i läroboken är sant” och ”det som finns i en Hollywoodfilm med historiskt tema är falskt” och det blir för enkelt och platt. Men diskussionerna om historiebruk kan göra att man problematiserar historia och det är bra och rimmar väl med synen på att också vara mer kritisk till den historiska kunskapen som sådan (Lärarsvar 257).

Historiebruk är egentligen det viktigaste och roligaste att undervisa i. Att få eleverna att se hur vi använder historia dagligen är det svåraste och mest samhällsnyttiga vi historielärare kan ägna oss åt (Lärarsvar 325).

I båda dessa citat från enkäten pekar lärarna på det allmängiltiga i historiebruk, att det är något vi gör dagligen, inte bara något som ska förstås som något annat än ”historisk sanning”, då även bruket av ”sanningen” är en typ av historiebruk, som också måste analyseras. Det är tydligt i lärarnas direkta resonemang kring historiebruksundervisningen att det finns tydliga skillnader i synen på vad historisk kunskap egentligen är och att dessa skillnader till viss del korrelerar med viljan och den upplevda förmågan att undervisa om historiebruk.

En epistemologisk motsättning?

I lärarnas svar finns helt enkelt en mycket tydlig skiljelinje baserad på epistemologi och vad som betecknas som historieämnets kärna. Bland lärare som är genuint positiva till historiebruksundervisning finns å ena sidan lärare som ser historiebruksundervisningen som en väg in i ett kritiskt förhållningssätt till all historia (med fokus på uppdelningen av det förflutna självt och historierna om det förflutna) och därför försöker väva in dessa aspekter i all undervisning. Å andra sidan finns även positiva lärare som anser att historiebruksundervisningen ska ta upp hur någon eller några medvetet ljuger om historien i något syfte, och då måste eleverna först veta vad som är sant, för att på ett meningsfullt sätt kunna analysera detta. Denna skiljelinje går mellan de lärare som har en objektivistisk, rekonstruktionistisk argumentation angående

historiebruk och de som har en mer kritisk, konstruktionistisk, eller i några fall till och med dekonstruktionistisk, argumentation.

Enligt samma mönster går det också att skönja en uppfattad motsättning mellan äldre och yngre lärare angående huruvida historieämnet är ett bildningsämne eller ett färdighetsämne, en motsättning som också avslöjar en del om epistemiska överväganden (se även Elmersjö 2021). Det kan antas finnas olika målbilder för historieämnet hos historielärare på ett spektrum från en position där syftet med ämnet är att i elevens medvetande rekonstruera det förflutna i bildningssyfte, till en position där historierna om det förflutna som berättas i samtiden ska dekonstrueras i syfte att ge eleven vissa färdigheter gällande dels hur historia konstrueras, och dels hur eleven själv kan dekonstruera olika historier baserat på vad en berättelse *vill* säga. Den här motsättningen tar sig uttryck i vissa kommentarer gällande vad en historielärare bör kunna:

Idag tillrättaläggs tyvärr allt för mycket i skolan i allmänhet och när de nyutexaminerade historielärarna själva inte känner att de har tillräckliga ämneskunskaper för att till exempel kunna undervisa om antiken är det naturligtvis bekvämt med mer metod- och typologiska ämnesområden som historiebruk och källkritik (Lärarsvar 52).

I detta svar finns förmodligen en epistemiskt grundad utgångspunkt (även om läraren själv inte reflekterar över det på ett direkt sätt). Historieämnet delas i olika områden och "ämneskunskaper" definieras indirekt som "kunskaper om sakförhållanden i förfluten tid", medan kunskaper i historiebruk och källkritik definieras som särskilda områden av metodisk- och typologisk art. Sådana epistemiska utgångspunkter, som i olika grad betraktar historiebruk som ett eget fält (utanför historieämnets kärna) eller helt utdefinierar det från historieämnet, går också att utläsa ur flera svar som mer tydligt tar avstånd från begreppet historiebruk i sig. Exempelvis sägs att "allt är inte historiebruk" (Lärarsvar 17), att det är ett "modeord" (Lärarsvar 85), att man inte är någon "anhängare av begreppet" (Lärarsvar 157), eller att det är "flummigt, otydligt och kanske politiskt korrekt" (Lärarsvar 289). I dessa svar finns ett mer tydligt avståndstagande från de epistemiska utgångspunkterna som, för vissa av lärarna, finns inbäddade i historiebruksundervisning, men dessa svar är i klar minoritet bland de lärare som tycker att det fungerar dåligt att undervisa om historiebruk, där i stället brister i elevernas förkunskaper kombinerat med tidsbrist lyfts fram som orsaken till att det fungerar dåligt med historiebruksundervisning.

Många av lärarna som ser problem med historiebruksundervisningen anser ändå att historiebruk är ett intressant tillägg, men inte att det är kärnan i ämnet. Här förefaller det finnas en underliggande definition av historieämnet som "referensramen" och historiebruk som någon form av bihang, som ligger till grund för problembeskrivningen och att kunskaper om den förflutna verkligheten är en förutsättning för att lära sig något om historiebruk. Den epistemologiska motsättningen är därför oftast inte uttalad, utan finns som ett underliggande raster i hur lärarna talar om historiebruk. Risker är överhängande att de talar förbi varandra, kanske på grund av svårigheter att sätta ord på, och förklara den egna epistemiska uppfattningen, som tidigare forskning om historielärares epistemiska ställningstaganden har visat.

Den här svårigheten tar sig bland annat uttryck i att lärarna formulerar olika uppfattningar om historieämnets rimliga kunskapsanspråk när de diskuterar historia jämfört med när de diskuterar historiebruk eller vad det innebär att historien tolkas på olika sätt av olika människor. När lärarna beskriver ”historia”, eller ”historievetenskap” har de ofta, enligt tidigare forskning, en väldigt tydlig objektivistisk syn på ämnet, de sätter likhetstecken mellan det förflutna och historien. Det finns en komplexitet i hur historieämnet framträder både i kursplaner och i allmänna debatter om historia. Ämnet kopplas ofta ihop med både en objektiv förfluten verklighet samt beskrivningen av den och samtidigt till behov människor har i samtiden, som i sin tur inte har med den förflutna verkligheten att göra, utan med människors medvetanden, kultur och sociala vara (Stradling 2003; Grever 2012; Wansink et al. 2018). Lärarna i den här studien förefaller ibland lösa denna komplexitet genom att tala om en objektiv domän (referenskunskapen) och en subjektiv (historiebruk). Det är inte möjligt utifrån svaren i enkäten att avgöra huruvida det handlar om ett medvetet val att förändra utgångspunkterna i förhållande till frågan (jmf ”epistemic switching” Gottlieb & Wineburg 2012), men det finns ett visst mönster i hur en stor del av lärarna förhåller sig till kunskapsanspråk i historia inom domänen ”historiebruk” på ett sätt, och på ett annat sätt inom domänen ”historievetenskap”. Det är dock inte omöjligt att det handlar om ett oreflekterat ”vacklande”, som har uppmärksammats i internationell forskning om lärares, lärarstudenters och även elevers syn på historisk kunskap (se t.ex. Stoddard 2010; McCrum 2013a; 2013b; VanSledright & Reddy 2014; Stoel et al. 2017). Det torde dock vara viktigt att undersöka vidare, eftersom ”epistemisk grundsyn” tenderar att bli en grovhuggen kategorisering, i synnerhet när lärarna har att förhålla sig till både sin undervisning och sina egna kunskapsteoretiska funderingar.

Elevernas svårigheter med flera diakrona förlopp

Det finns också en grupp lärare som är mer svårbestämda när det gäller epistemologiska frågor, som inte kopplar svårigheterna med historiebruksundervisning till elevernas kunskaper i ”historia” eller om det förflutna, utan mer tar fasta på elevernas svårigheter med den extra tankeoperationen som krävs för att kunna föra metaresonemang om historia. Att det inte bara är vi som lever just nu som använder och lär oss historia, utan att historien alltid har använts och att denna användning förändras, har eleverna helt enkelt svårt att få grepp om, menar dessa lärare.

Här handlar svårigheten med historiebruksundervisning mer om att den kräver att eleverna mentalt och kontextuellt befinner sig i flera tider samtidigt, vilket de inte alltid anses ha förmåga att hantera. En lärare (Lärarsvar 177) lyfte ett tydligt exempel angående att 2019 läsa om hur 1990-talets skinheads marscherade till Karl XII-statyn i Kungsträdgården, en staty rest 1868 över en kung som dog 1718. Detta ger tre olika kontexter för eleverna att hålla reda på; kungens död i sig, uppmärksammandet av kungens död 150 år senare med invigningen av statyn och 1990-talets nationalistiska strömningar, och dessas kopplingar till dels kungen själv och dels till de nationalistiska strömningar som föranledde att statyn restes. Ovanpå detta kan också minnet av 1990-talets nationalistiska strömningar kopplas till historiebruk 2019, när dessa strömningar

åter framträder tydligt. Exemplet har en viss koppling till resonemang som Fredrik Alvén för i sin avhandling angående en specifik provfråga om demonstrationer på Karl XII:s dödsdag (Alvén 2017, s. 253–256).

Även om de är i klar minoritet pekar flera lärare på elevernas svårigheter med det abstrakta och med metaperspektivet som problemet, snarare än att referensramen måste komma före. I ett svar jämförs problematiken med att befinna sig i olika tider samtidigt med olika kunskapsnivåer i matematik:

Med de bästa och mest ambitiösa eleverna går det mycket bra, men alltför många elever är varken tillräckligt studievana, motiverade eller har tillräckligt [mycket] omvärldskunskap för att kunna ta till sig ett så pass komplext begrepp. Det blir som att undervisa integralkalkyler för elever som har svårt för gångertabellen (Lärarsvar 39).

Här ses historiebruksundervisning förvisso som en del av ämnets kärna, men som en svårare del (att jämföra med integralkalkyler i matematik), som dock tydligt bygger på att eleverna redan behärskar en enklare del; de mer traditionella minneskunskaperna (att jämföra med multiplikationstabellen). Den kunskap som behövs begränsas heller inte till historiska referenskunskaper utan benämns ”omvärldskunskaper”, som också skulle kunna inbegripa samtida strömningar och hur samtiden förhåller sig till historien.

Det ligger helt klart en del epistemiska aspekter inbakade i synen på medieringen av historien och hur den medieringen förändras, men exakt vad det betyder för synen på möjliga kunskapsanspråk i studiet av historia eller för synen på relationen mellan det förflutna och historien döljs av att lärarna som resonerar kring detta talar om elevernas svårigheter med tidsaspekten och inte om sitt eget sätt att se på medieringen i sig. Det skulle dock vara möjligt att se deras svar som mer tydliga resonemang i samma anda som de lärare som ser en brist på kunskaper hos sina elever som en anledning att inte undervisa om historiebruk, även om det ses som intressant.

Konklusion

Det finns en tämligen tydlig epistemisk argumentation kring historiebruksundervisningen hos många av lärarna som svarat på enkäten. Utifrån fritextsvaren om möjligheterna att undervisa om historiebruk (givet lärarnas kunskapsteoretiska utgångspunkter), och valet att analysera dessa svar i förhållande till hur begreppen ”det förflutna”, ”historia” och ”historiebruk” relateras till varandra, är det möjligt att dela in lärarna i fyra kategorier, för att bättre förstå relationen mellan deras syn på historiebruksundervisning och de epistemiska ställningstaganden, som framträder i argumentationen:

1) De som menar att historiebruk inte är särskilt viktigt (ett modeord osv.) och att det är ett sätt att slippa lära sig vad de uppfattar som ”riktig historia”. Dessa lärare ger uttryck för rekonstruktionistiska resonemang i utsagor om historiebruksundervisningen och de beskriver ibland den undervisning de vill bedriva på ett sätt som ligger nära Seixas kategori ”best-story-approach” (att de ger en version av historien, och presenterar den som sann).

2) De som menar att historiebruk är intressant och viktigt, men förefaller betrakta det som en domän av historieundervisning skild från kunskapen om den reella förflutna verkligheten. Argument i den riktningen används av lärare som förvisso skulle kunna ses som rekonstruktionister, men som vill använda historiebruksundervisningen för att visa på felaktig och falsk historieanvändning. Historiebruksaspekten av historieämnet ger dessa lärare en möjlighet att visa på historiens subjektivitet i en särskild domän (historiebruk), samtidigt som historiens objektivitet och överensstämmelse med den förflutna verkligheten bibehålls i den för dem mer viktiga referenskunskapsundervisningen. Här finns också drag av konstruktionism, åtminstone i fråga om domänen historiebruk. I de fall det finns en beskrivning av den undervisning dessa lärare vill bedriva kan den betraktas som en kombination av ”best-story-approach” och ”disciplinary approach” (där eleverna får arbeta mer som historiker) i och med att de delar in historieundervisningen i olika domäner som kräver olika undervisning. Viss historia (undervisningen om en händelse i det förflutna), förhåller sig för dessa lärare på ett sätt till det förflutna som inte kräver särskilda undersökningar från elevernas sida, medan annan historia (den som finns i exempelvis film eller politiska pamfletter) kräver ett källkritiskt arbete av eleverna själva.

Flera lärare som kan tänkas höra till den här kategorin har dock inte själva knutit sina svar särskilt hårt till epistemiska ställningstaganden, men samtidigt har de i många fall en tämligen tydlig prioritering gällande sin historieundervisning, som åtminstone antyder den här synen på historisk kunskap.

3) De som menar att ”allt är historiebruk”, och som vill använda ämnet som en väg in i att förstå historieämnet på djupet, hur vi alla (historiker inkluderade) försöker förstå, bringa reda i, och göra det förflutna meningsfullt. Dessa lärare kan i många fall betraktas som dekonstruktionister och hos dem kan också en historiografisk blick i vissa fall urskiljas. Beskrivningen dessa lärare ger av den undervisning de vill bedriva ligger ibland nära ”disciplinary approach” och ibland nära den dekonstruerande ”postmodern approach”. Dessa lärare är ofta mer tydliga i *hur* de knyter sina svar till epistemiska överväganden.

4) De epistemologiskt mer svårbestämda lärarna som ser historiebruksundervisningen som en svårare, men integrerad del i historisk kunskap. För dessa lärare är det inte elevernas brist på referenskunskaper som är problemet, utan deras brist på förmåga att förhålla sig till flera tidskontexter samtidigt: historiebruket, den historia som brukas och elevernas samtid. Samtidigt finns liknande resonemang i denna grupp som i grupp 2, men mer utvecklade och inriktade på särskilda förmågor. Grupp 4 skulle därför kunna ses som en undergrupp till grupp 2.

Grupp 2 i denna indelning är också den största gruppen lärare bland de som svarat på enkäten, medan övriga grupper är ungefär lika små med färre än 30 lärare i varje grupp (av de 172 som svarade tillräckligt utförligt på fritextfrågan för att kunna

kategoriseras).⁴ Den i stor utsträckning positiva synen på historiebruksundervisning i den här gruppen skulle möjligen kunna härledas till en uppfattad svårighet att sammanföra historieämnets delvis objektivistiska anspråk; att historien beskriver en förfluten verklighet, med dess tydligt subjektivistiska inslag; att människor tolkar och gör historien meningsfull på olika sätt (se Elmersjö 2021). Det skulle kunna vara så att en särskild syn på möjligheterna med undervisning om historiebruk bringar en viss reda i begreppen för dessa lärare och att det är detta som gör att deras kunskapssyn av tidigare forskning ibland beskrivs som ”vacklande”. Genom att peka på en tydlig subjektivitet i *vissa* meningsskapande berättelser, exempelvis tydligt ideologiskt färgad, propagandistisk och/eller uppenbart osann historia, kan ämnets uppfattade inneboende subjektivitet ges en egen domän. Samtidigt kan en uppfattad bevisad korrelation mellan mer vetenskapligt grundade berättelser och en reell förfluten verklighet bibehållas i en annan domän, som inte berörs av historiebruksundervisning. Den epistemiska grundinställningen har i så fall inte någon dekonstruerande karaktär då undervisning om historiebruk i denna konception begränsas till vissa extremer utan att lyftas in i synen på hur det förflutna görs meningsfullt av människor, även i historievetenskap och undervisning, som grupp 3 i kategoriseringen ovan förefaller vilja göra.

Lärarna i de olika grupperna kan tyckas stå mycket långt ifrån varandra epistemologiskt (främst grupp 1 och grupp 3 ovan). Det är också tydligt att inställningen till historiebruksundervisning blir en katalysator för den typen av motsättning där vissa lärare inte ser poängen alls med undervisningen om historiebruk, andra (de flesta i den här enkäten) ser det som en poäng för att understryka osann historia och hur den används, medan en tredje grupp ser det som den huvudsakliga inriktningen på historieundervisning över lag. Motsättningen kan kokas ner till hur begreppen *det förflutna*, *historia* och *historiebruk* grupperas. Den första, och till viss del den andra, gruppen ovan tenderar att gruppera *det förflutna* och *historia* tillsammans (de blir olika ord för samma sak) och *historiebruk* som något annat. Grupp 3 däremot grupperar *historia* och *historiebruk* som en enhet (all historieskrivning är historiebruk) och *det förflutna* som något annat, som alltid är onåbart för historieskrivningen.

Som påpekats tidigare finns en teoretisk svaghet inbyggd i den här typen av studier när det gäller att beskriva lärarnas sätt att se på historia eftersom de uppenbarligen ser på frågan som lärare i första hand; inte som personer som själva studerar och resonerar om historia, utan som personer som undervisar i historia. Det gör att deras svar, särskilt i den grupp lärare som ovan benämns grupp 4, inte direkt relaterar till epistemologiska spørsmål (trots att frågorna uttryckligen gällde detta), utan till vad som i deras klassrum upplevs som möjligt att undervisa. Den typen av pragmatism kan behöva andra teoretiska instrument för att tydliggöras. De teoretiska kategorierna förefaller vara kongruenta med lärarnas sätt att resonera, men det är möjligt att argumentera för att de inte är de mest fruktbara för att förstå *varför* lärarna resonerar på just detta sätt. Icke

⁴ Jag avstår, som sagt, från att göra tydliga kvantifieringar eftersom det är omöjligt att göra några generaliseringar. Även om det är många svar, är det inte oviktigt att det mycket väl kan vara en viss typ av lärare, som tenderar att ge tillräckligt långa svar för att de ska kunna bedömas.

desto mindre är det uppenbart att det finns en tydlig epistemologisk motsättning mellan olika lärare i historia i svenska gymnasieskolor, och den undervisning eleverna får är åtminstone delvis avhängig just deras lärares inställning till dessa frågor.

Referenser

Alvén, F. (2011). *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Lunds universitet.

Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola.

Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.

Boréus, K. & Bergström, G. (2005). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (pp. 43–87). Lund: Studentlitteratur.

Brownlee, J. L., Ferguson, L. E. & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242–252.

Eliasson, P., Alvén, F., Rosenlund, D., Rudnert, J. & Zander, U. (2012). "Det är smart att använda historia i nya händelser...": Historiebruk i skola och samhälle. I P. Eliasson, K-G Hammarlund, E. Lund & C. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1, Historiemedvetande – historiebruk* (pp. 257–278). Malmö: Malmö högskola.

Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K-G Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Elmersjö, H. Å. (2017). *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press.

Elmersjö, H.Å. (2021). Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history. *Scandinavian Journal of Educational Research* (e-pub ahead of print).
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939139>

Elmersjö, H. Å., Clark, A. & Vinterek, M. (2017). Introduction: Epistemology of rival histories. I H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave Macmillan.

Gottlieb, E. & Wineburg, S. (2012). Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84–124.

Grever, M. (2012). Dilemmas of common and plural history: Reflections on history education and heritage in a globalizing world. I M. Carretero, M. Asensio, & M.

Rodriguez-Moneo (red.), *History education and the construction of national identities* (pp. 75-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Hsieh, H-F & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. I J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (red.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 19–38). New York: Routledge.

Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmö: Malmö universitet.

Jenkins, K. & Munslow, A. (red.) (2004). *The nature of history reader*. London: Routledge.

Johansson, R. (2001). *Kampen om historien – Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.

Karlsson, K-G. (1999). *Historia som vapen: Historiekultur och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*. Stockholm: Natur & Kultur.

King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgement model: Twenty years of research on epistemic cognition. I B. K. Hofer & P. R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lgr22 (kommande 2022). *Läroplan för grundskola och motsvarande skolformer, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Lgy70 (1981). *II: Supplement 71 – Historia*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgy11 (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

MacMillan, M. (2010). *The uses and abuses of history*. London: Profile.

Maggioni, L. (2010). Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically. (Doctoral dissertation). Hämtad: <http://hdl.handle.net/1903/10797>.

Maggioni, L. & Parkinson, M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445–461.

- Mathis, C & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. I C. Berg & T. Christou (red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189–212). Cham: Palgrave Macmillan.
- McCrum, E. (2013a). Diverging from the dominant discourse – some implications of conflicting subject understandings in the education of teachers. *Teacher Development*, 17(4), 465–477.
- McCrum, E. (2013b). History teachers thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T. & Sánchez-Agustí, M. (2020). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: A comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *Journal of Experimental Education*, 89(1), 54–73.
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479–504.
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters*, 8(1), 1–15.
- Parkes, R. (2009). Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 118–132.
- Parkes, R. (2011). *Interrupting history: Rethinking history curriculum after ‘the end of history’*. Frankfurt: Peter Lang Publishing.
- Persson, A. (2019). Kolonistör eller turist? Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling. *Nordic Journal of Educational History*, 6(2), 45–72.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19–29.
- Segall, A. (2006). What’s the purpose of teaching a discipline anyway? The case of history. I A. Segall, E. H. Heilman & C. H. Cherryholmes (red.), *Social studies – the next generation: Researching in the postmodern* (pp. 125–139). New York: Peter Lang.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder!, or does postmodern history have a place in the schools?. I P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 19–37). New York: New York University Press.

Skolverket, u.å. ”Om ämnet historia: Kommentarsmaterial till ämnesplanen i historia”.
www.skolverket.se.

Stoddard, J. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers’ pedagogy with historical ’media’. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 153–171.

Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

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

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

VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.

VanSledright, B. & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. I J.A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (red.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128–146). New York: Routledge.

VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(199), 28–68.

Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers’ conception of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.

Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.