

***The historical past och the practical past: Om ett utvecklat lärande i historia på gymnasie- och högskolenivå***

**Helén Persson**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2024:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2024:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## ***The historical past och the practical past: Om ett utvecklat lärande i historia på gymnasie- och högskolenivå***

Helén Persson

Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:2.25142>

*Abstract: In the spring of 2018 a study by Stefan Sellbjer at Linnaeus University showed on one hand that several professors did not believe they could meet the school's knowledge requirements in their own subjects. Parents, on the other hand, thought that the knowledge requirements were so abstract and complex that they could no longer question their children about the homework. The purpose of this study is to provide a theory-testing and tentative explanation of the professors' and parents' experiences with the help of interviews. How do teachers in history view the relevance of the subject of history and its goals? A hypothesis, that is confirmed in the interviews, is that teachers at the university level to a greater extent describe the relevance of the history subject in terms of the historical past and that the teachers at the upper secondary level to a greater extent describe the relevance of the history subject in terms of the practical past. The teachers' answers can be described in terms of four different learning processes. According to both upper secondary school and university teachers, knowing history is about something qualitatively different from learning about history. A hybrid form of learning history in history can be discerned in the upper secondary school teachers' answers: that a developed learning is about learning history in the present.*

KEYWORDS: PROGRESSION, KUNSKAPSKRAV, HISTORIEVETENSKAP, HISTORIEUNDERVISNING, KUNSKAP OCH FÄRDIGHETER, THE HISTORICAL PAST, THE PRACTICAL PAST, LÄRPROCESSER, KÄLLKRITIK

**About the author:** Helén Persson disputerade vid historiska institutionen, Lunds universitet, på avhandlingen *Historia i futurum. Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Sedan 2022 är Persson verksam som biträdande universitetslektor vid den utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet. Dessförinnan har hon arbetat vid lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad. Perssons forskning omfattar historieundervisning, historiefilosofi och emigrantstudier.

## Problemområde

Engagemanget för skolans historieämne är emellanåt stort, också i högskolesektorn, framför allt när det vankas nya kursplaner. När Skolverket, i arbetet med nya styrdokument 2019, föreslog att antiken skulle strykas, väcktes en intensiv debatt om detta i rikspressen. Flera akademiska företrädare deltog i meningsutbytet, däribland Dick Harrison, professor i historia, Ida Östenberg, professor i antikens kultur- och samhällsliv och Leif Strannegård, rektor på Handelshögskolan i Stockholm, som återkommande har pläderat för mer humaniora i undervisningen på framför allt högskolenivå. Vågorna gick höga med rubriker som ”Huvudlöst och pinsamt, Skolverket”, ”Historielöst. Världen blir obegriplig när andra kulturer förminskas” och ”Utan antikens historia i läroplanen riskeras Sveriges konkurrens” (Ludvigsson, 2020, s. 154–174).

Debatten i rikspressen om antikens vara eller icke-vara, och diskussionerna i skolan som följer av nya styrdokument, tycks föregå på olika arenor. Lärare i ungdomsskolan förfasade sig måhända över förslaget att stryka antiken ur kursplanerna, men de brottas ständigt med angränsande problem som handlar om hur nya kursplanemål på bästa sätt ska kunna omsättas i undervisning, betyg och bedömning.

Den som analyserar kursplaner från tiden före andra världskriget kan dra slutsatsen att det var enklare förr, avseende att ett föreskrivet innehåll i sig ansågs fostrande och därmed måluppfyllande (Persson, H., 2018a). I 1919 års undervisningsplan för folkskolan är kopplingen tydlig mellan ett definierat innehåll och historieämnets mål. Genom att läsa om ”betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser, som bidragit till kulturens höjande” läggs hos barnen grunden för en ”sund fosterlandskänsla och god samfundsanda”. Hundra år senare, i läroplan för gymnasieskolan (2011), betonas färdigheter snarare än innehåll. Betygskriterierna anger därutöver kvalitetskriterier för dessa färdigheter. Skolans historieämne har med andra ord kvalificerats under den angivna hundraårsperioden, från en betoning på innehåll till en betoning på färdigheter som den studerande förväntas utveckla genom sina studier i ämnet. Därför är det alltför begränsande att beskriva progression i termer av kunskapsutveckling när progressionen snarare består i ett förändrat – mer kvalificerat – lärande. Detta kan beskrivas på flera olika sätt. Allmänt spridda och välkända är SOLO-taxonomi och Blooms taxonomi liksom de fyra F – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som jag mötte under min lärarutbildning i slutet av 1990-talet. Taxonomierna kan fungera väl för att beskriva och bedöma ett förändrat lärande. Frågan kvarstår dock hur ett förändrat lärande kan definieras och identifieras i ett specifikt ämne som historia och mot vilka mål undervisningen syftar.

Ur ett teoretiskt perspektiv och med begreppet historiemedvetande som utgångspunkt, kan målet för historieundervisningen definieras som en utvecklad förmåga att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden. Progression i historia syftar till att orienteringen i tid på detta vis kvalificeras. Ett kvalificerat historiemedvetande kan då identifieras genom den studerandes förmåga att använda de tre tidsdimensionerna då, nu, sedan, den studerandes scenariekompetens och förmågan att se sig själv som på en och samma gång historieskapad och

historieskapande (Persson, 2018a, s. 28). Syftet med studien är dock att undersöka gymnasie- och högskolelärares syn på historieämnets relevans och hur det inverkar på de studerandes potentiella utveckling från gymnasieskolans historieämne till högskolans. Skolverkets kursplaner, grunden för lärares undervisning men inte *per se* en del av den empiriska undersökningen, rymmer en del av svaret.

Om progression beskrivs med hjälp av de fyra effen, så betonas i 2011 års kursplaner (ämnesplaner) de tre senare, möjligen på bekostnad av grundläggande faktakunskaper. För det högsta betyget (A) på gymnasieskolans 50-poängskurs Historia 1a1, som läses av yrkesklasser och teknikelever, och gymnasieskolans 100-poängskurs Historia 1b, som läses av övriga, stipuleras att eleven ska ge komplexa exempel på ”samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden”, förklara dem ”utförligt och nyanserat” och argumentera ”för och emot olika sätt att se på dessa samband” (Skolverket, HISHIS01a1 och HISHIS02a, Kunskapskrav, Betyget A ). Utöver att betygskriteriet kan väcka frågor om vad som kännetecknar ett komplext exempel och en utförlig och nyanserad förklaring, så ger kursplanen uttryck för att elevens förmåga att orientera sig i tid är föremål för betyg och bedömning. För betyget A ska eleven kunna ”dra några välgrundade och nyanserade slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.” (Skolverket, HISHIS01a1 och HISHIS02a, Kunskapskrav, Betyget A ). En fråga är hur sådana kriterier kan och bör tolkas och tillämpas.

Att frågan är både betydelsefull och mångfacetterad stod klart våren 2018. Då kom det kraftiga reaktioner från både högskolevärlden och upprörda föräldrar som menade att historieämnets mål var alltför svåra för eleverna. En studie av Stefan Sellbjer, docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet, visade att professorer inte kunde placera skolans kunskapskrav för tolv olika ämnen på rätt nivå (Sellbjer, 2018). De antog att grundskolans abstrakta kunskapskrav hörde hemma på högskolenivå. Särskilda svårigheter mötte professorerna i ämnena biologi och historia. Studien väckte genklang hos föräldrar som anförde att barnen inte var tillräckligt mogna för att kunna leva upp till de abstrakta och komplexa kunskapskraven och att föräldrarna, sina gedigna utbildningar till trots, inte kunde hjälpa sina barn med hemuppgifterna i tillräckligt stor utsträckning. I linje med ovanstående konstaterar Thomas Nygren och Björn Åstrand (2012) i en studie av kursplaner i historia för gymnasieskola och högre utbildning att begreppet historiemedvetande betonas på gymnasienivå men inte på högskolenivå, att gymnasieskolans krav omfattar fler perspektiv på det förflutna än de undersökta lärosätenas och att kraven på gymnasiet C-nivå är högre än för ett godkänt på högskolenivå. I den bitvis motsägelsefulla diskussionen ryms olika föreställningar om historieämnets relevans och mål.

Samtidigt som skolans mål upplevs som alltför svåra upplever många lärare i högre utbildning att progressionen i ämnet uteblir för att de nya studenterna kan för lite historia, med innebörden historisk sakkunskap. Det finns således ingen bas av fakta att bygga vidare på. Många högskoleutbildningar i historia, framför allt på forskningstunga universitet, omfattar i stället en progression från bred och djup kunskap om det förflutna till förmågan att formulera forskningsfrågor och skriva vetenskaplig text. Målet torde vara att utbilda vetenskapligt orienterade historiker (Persson, H., 2018a, s. 107–131).

Den upplevda regressionen på högskolenivå kan samtidigt avfärdas som uttryck för en förlegad kunskapssyn som utgår från fakta i stället för individens oundgängliga egenkonstruktion av kunskap. En luttrad professor skulle kunna bemöta avfärdandet med att ett utvecklat historiskt tänkande bygger på kunskap om i vilken ordning världskrigen kommer, eftersom den kronologiska ordningen rymmer orsaker och verkningar. Det är helt enkelt svårt att förklara det ena utan det andra. Den kronologiska ordningen skulle i sin tur kunna kritiserats som uttryck för att det bara finns en enda berättelse (*grand narrative*), vilket är motstridigt förmågan att tänka historiskt.

Om progression i historia definieras som kvantitativ är det inget stort problem att högskolestudierna inleds med kronologiska kurser som är mer omfattande än ungdomsskolans. Att kronologisk tankereda och kunskap om historia är nödvändigt för fortsatt utveckling i historiskt tänkande kan flertalet lärare på båda nivåerna intyga. Frågan kvarstår dock om hur progression i historia kan definieras, identifieras och kvalificeras – utöver den progression som består i att kunna alltmer historia. Vi vet lite om hur historielärare i gymnasie- och högskola förhåller sig till och arbetar med dessa kriterier och hur de undervisar för att uppnå progression hos elever och studenter. Sådana praktiska tillämpningar på teoretisk grund är centrala i denna artikel utifrån lärares beskrivningar av sin undervisning och hur de tänker om historieämnets relevans.

Det saknas med andra ord en diskussion om vad som kännetecknar, och ska känneteckna, historieundervisning på högskolenivå *per se* och i relation till skolans historieämne. En av de högskolelärare som intervjuats i denna studie, benämnd UH 2 (universitet och högskola), konstaterar att det inte finns så mycket samordning mellan gymnasieskolan och högskolan och att det är ett problem att det inte finns ett helhetsgrepp och ”att inte sitta ner och skapa olika roller”. Flera lärare efterlyser en nyordning som skulle innebära ”att vi pratar med varandra”, så att undervisningen inte hela tiden måste börja från början (Gy 2). Denna artikel är ett bidrag till en sådan diskussion och en utveckling av min avhandlings mer historiefilosofiska och läroplansteoretiska perspektiv (Persson, H., 2018a. Se även Persson, H.; 2018b).

## Forskningsfrågor

Den övergripande ambitionen med denna studie är att undersöka relationen mellan undervisning i historia och lärares syn på historieämnets relevans och att utifrån lärarnas svar, och med hjälp av två historiefilosofiska begrepp, *the historical past* och *the practical past* – begrepp som jag snart återkommer till – identifiera och förklara orsakerna till lärares upplevelse av att progressionen från ett lägre till ett högre stadium uteblir. De frågor som jag utgår från är dels formulerade för att kunna ge svar på de intervjuade lärarnas synpunkter, dels utformade mot bakgrund av övergripande frågor om progression och den historiefilosofiskt formulerade skillnaden om olika slags historia som ryms i analysen av *the historical past* och *the practical past*. Mot denna bakgrund lyder frågorna:

- Vilken syn på ämnets relevans rymmer den undervisning som de intervjuade lärarna beskriver?

- Hur kommer *the historical past* och *the practical past* till uttryck i lärares beskrivning av historieundervisning på gymnasie- respektive högskolenivå?
- Vad innebär ovanstående för progression i historia och mer specifikt för progressionen mellan gymnasieskolan och högskolan?

Ambitionen är inte att utvärdera i vilken utsträckning styrdokument och matriser efterlevs, utan att beskriva hur lärares syn på historieämnets relevans inverkar på progressionen från gymnasieskolan till högskolan (UH) och i viss mån förklara upplevelsen av att progressionen uteblir. Vid sidan av styrdokumentet torde lärares ämnesförståelse ha en avgörande inverkan på undervisningen och elevers potentiella lärande i historia. Studien avser med andra ord den del i en enkel kommunikationsmodell som handlar om läraren (sändaren), intentionen med undervisningen (meddelande) och undervisningen såsom lärarna beskriver den (kanal), men inte eleven (mottagare) och inte den de facto genomförda undervisningen.

### ***The historical past and the practical past***

De sätt på vilka historia används på olika arenor kan undersökas med hjälp av begreppen *the historical past* och *the practical past*.<sup>1</sup> *The historical past* fokuserar på det förflutna *per se* och omfattar allt som historiker gör. Orienteringen i tid kan definieras som ”från då till nu” (Oakeshott, 1999, s. xx). Ett förflutet som förstås som *historical past* är resultatet av en särskild sorts kritisk undersökning och utgår från att det förflutna omfattar händelser och fenomen som en gång har existerat men som inte längre finns; det förflutna går att nå och kan göras meningsfullt genom vetenskapliga analyser av dess spår i nutiden; historievetenskapen består av ”historier”, godkända av professionella historiker som har behörighet att avgöra vad som är historia (White, 2014, s. xiii). *The historical past*, menar filosofen och statsvetaren Michael Oakeshott, består av svar på historiska frågor om det förflutna (Oakeshott, 1999, s. 50). Den amerikanske historikern Hayden White definierar *the historical past* som en teoretisk konstruktion och ett självändamål som återfinns i böcker och artiklar skrivna av professionella historiker. *The historical past* bidrar i liten utsträckning till att förstå och förklara nutiden. *The historical past* ger inte heller någon vägledning för att förutse framtiden (White, 2014, s. 9).

Om *the historical past* handlar om att med hjälp av forskning och kritiska frågor nå det förflutna, så handlar *the practical past* snarare om att bruka det förflutna utifrån olika behov i nuet: när vi söker information, idéer, och strategier för att lösa praktiska problem både i vardagen och i de större sammanhang i vilka vi verkar. Medan det vetenskapliga bruket, *the historical past*, handlar om att upptäcka och rekonstruera det förflutna så kan övriga sätt att bruka historia beskrivas som *the practical past*: behovet av att av moraliska skäl återupptäcka och upprätta, att av ideologiska skäl konstruera historia, att av politiska och ideologiska skäl debattera och diskutera historien och – till

---

<sup>1</sup> Jag kommer att använda de engelska begreppen även i fortsättningen eftersom det har visat sig svårt att hitta adekvata översättningar.

sist – behovet av att glömma och utplåna historien genom att inte bruka den alls (Karlsson, 2014a, s. 70–80). Skolverkets kommentarmaterial till kursplanerna i historia för gymnasiet ger uttryck för *the practical past* när skribenterna konstaterar att historieämnet är föränderligt i att utgöra ”svaret på de frågor som människor i nuet ställer till det förflutna”, frågor som svarar mot olika människors olika behov i olika tider. Därför, konstaterar man, besvaras och används frågorna på olika sätt (Skolverket, 2022, *Kommentarmaterial till ämnet historia i gymnasieskolan*).

Enligt Hayden White är *the historical past* och *the practical past* ömsesidigt uteslutande. *The historical past* har ett absolut egenvärde, fyller ingen praktisk funktion och bidrar i liten utsträckning till den allmänna förståelsen av nuet. Han konstaterar att ju mer historieämnet har förvetenskapligats, desto mer har ämnets praktiska funktion minskat. Den professionelle historikern vinnlägger sig om objektivitet, så den enda praktiska nytta som denna kan göra är att gå till rätta med de förvrängningar, myter och vrångbilder av det förflutna som tjänar livet i praktiken. *The practical past* refererar till det förflutna och inte till påhittade händelser och fenomen, men hanterar aspekter av ett verkligt förflutet som *the historical past* inte kan hantera – i vardagen eller vid så kallade *borderline events* (gränssättande händelser) som tillfälligt ruckar orienteringen i tid (White, 2014, s. xiv, 42). Frågorna vid sådana gränssättande händelser handlar snarare om identitet, existens och moral än om *wie es eigentlich gewesen*.

I denna studie är utgångspunkten att de båda begreppen sammantaget beskriver historieämnets ontologi och epistemologi; dess existentiella innebörd och dess kunskapsanspråk. Frågan är hur *the historical past* och *the practical past* kommer till uttryck i historieundervisning på gymnasie- respektive högskolenivå och hur den beskrivna undervisningen på respektive nivå inverkar på elevers och studenters progression i historia, från gymnasieskolan (Gy) till högskolan (UH).

## Forskningsläge

Resonemang som dels anknyter till *progression* och *historical thinking*, dels till *the historical past* och *the practical past* är delar av ett mångfacetterat forskningsområde. Med andra sökord hade forskningsområdet blivit än mer omfattande men utan att bättre svara mot artikelns centrala innehåll. De forskare och artiklar som nämns utgör exempel, varav jag återkommande refererar till, framför andra, Boadu, Boadu & Donnelly, Thorp & Persson, A., Muñoz & Balmaceda, Körber och Nygren. En mer uttömmande redogörelse ryms inte i det här sammanhanget.

Kognitionsvetare och pedagoger har intresserat sig för frågan om vilka psykologiska processer undervisningen i historia hänger samman med. Historiedidaktiker har i viss mån intresserat sig för progressionsfrågor men ofta i relation till, och underordnat, olika aspekter av undervisning. Få historiker som inte arbetar med lärarutbildning skriver om undervisning eller progression i historia. När frågorna väl tas upp, är det inte sällan med utgångspunkt i föreställningen om nedsippling: att undervisning och forskning på högskolor och universitet sipprar ner till skolan. Så har det möjligen varit, men så är det inte längre.

Låt oss ta vår utgångspunkt i den pedagogiska forskningen och sätta den i relation till historieämnet. De konstruktivistiska begreppen *association*, *assimilation* och *ackommodation* beskriver sammantaget hur tänkandet utvecklas. Genom tolkning assimileras ny kunskap på ett sätt som ackommoderar individens sätt att tänka. Jean Piaget uttrycker det som att befintliga scheman förändras och nya skapas. Dessa scheman blir sedan internaliserade föreställningar. Det sammanhängande sättet att tänka måste utmanas; kunskapen om det förflutna både breddas och fördjupas (Persson, H., 2018a, s. 191). Boadu & Donnelly (2020, s. 61–73) menar att historieämnet kräver intellektuella färdigheter som gör det relevant att koppla samman Piagets teori om tankens utveckling med ett undersökande arbetssätt som liknar den professionella historikerns, så att det blir tydligt för den studerande hur historisk kunskap skapas och förändras. Processen kan liknas vid tankens utveckling såsom den beskrivs i ovanstående. Frågan som Thorp & Persson, A., (2020, s. 893) ställer sig är däremot om historieundervisningen bör efterlikna den professionelle historikerns sätt att arbeta eftersom det är ett alltför begränsande sätt att förstå historiskt tänkande på.

Andra forskare förklarar utvecklingen av historiskt tänkande med hjälp av Lev Vygotskijs sociokulturella teori och begrepp som den nära utvecklingszonen (ZPD). Tre dimensioner beskriver, enligt Muñoz & Balmaceda (2022, s. 447–453), progression i historiskt tänkande: ämneskunskap, epistemologi och etik-politik. Epistemologi omfattar frågor om innebörden av historisk kunskap: hur kunskap om det förflutna skapas och historiska källors trovärdighet. Den sistnämnda dimensionen omfattar kontext, i betydelsen att beakta tid och rum, och rymmer en liknande innebörd som historisk empati. Progressionen kan sammantaget beskrivas som en utveckling från ämneskunskap till kunskap om betingelserna för kunskap om det förflutna och medvetenhet om den historiska kontextens betydelse. Ur ett mer generellt perspektiv kan progression ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv beskrivas som en dubbel tankeoperation: som en rörelse från komplicerade begrepps nedåtrörelse mot det elementära och, omvänt, från ting till begrepp. Den studerande – barnet hos Vygotskij – skapar först egna samband mellan ett element och ett ord, därefter reella samband. I det tredje steget kan den studerande tänka mer abstrakt, utifrån äkta begrepp, och frigöra tanken från de konkreta tingen (Persson, H., 2018a, s. 192).

De utvecklingspsykologiska teorierna handlar inte heller primärt om *the practical past*, eller om det förflutna, utan snarare om tankens utveckling och hur denna kan fås att samverka med historieämnet. Samtidigt ges uttryck för en tudelning mellan *the historical past* och dess orientering mot ett vetenskapligt bruk, som handlar om att upptäcka och rekonstruera det förflutna, och ett historiskt tänkande som utgår från en vidare kontext än så.

Utvecklingen av ett specifikt historiskt tänkande diskuteras av Körber (2021) som en icke-kronologisk studiegång som omfattar tre dimensioner av historia: kunskap, historiemedvetande och färdigheter. Kronologiska kunskaper och förståelse av orsak och verkan framhålls samtidigt som en av historieundervisningens mest fundamentala men ignorerade aspekter. Förenklade orsak- och verkanskedjor behöver problematiseras, för att i stället visa att det finns en mångfald av orsaker till historiska



händelser (Waring, 2010). Historiskt tänkande handlar sammanfattningsvis om historia på både längden och tvären; om orientering i tid och insikt i historiens komplexitet.

Den historiedidaktiska forskningens frågor om hur undervisning i historia kan leda till utveckling av historiskt tänkande och hur skolämnet historia relaterar till verkligheten utanför klassrummet tangerar *the practical past* – om begreppets innebörd vidgas till att omfatta ett utvecklat historiskt tänkande och orientering i tid som delar av historia-i-praktiken. Om *the practical past* handlar om att bruka det förflutna utifrån olika moraliska, politiska och ideologiska behov i nuet, så är den grundläggande insikten att all historia är kulturellt konstruerad och situerad en rimlig utgångspunkt (Thorp & Persson, A., 2020, s. 896).

Ur ovanstående perspektiv kan värdet av på förhand formulerade modeller för kunskapsutveckling ifrågasättas, eftersom de i alltför liten utsträckning beaktar den studerandes befintliga sätt att tänka och snarare listar kriterier för kognitiva färdigheter och hur studerande bör tänka. I stället för redan färdiga modeller bör de studerande utveckla en insikt i att också studenternas egna historieuppfattningar är kultur- och kontextberoende; att bli medvetna om de kulturella paradigmen inom vilka alla verkar (Thorp & Persson, A., 2020). Progression måste börja i att identifiera hur elever tänker och förstår historia. Samtidigt måste läraren aktivt leda eleverna vidare mot bedömningar av historiska problem som bygger på kunskap (Vermeulen, 2000, s. 35–41).

*The historical past* och *the practical past* förenas i viss mån i Nordgrens tes (2021) om det nödvändiga i att undervisningen förenar, med Basil Bernsteins begrepp, elevers horisontella kunskapsdiskurs med skolans vertikala; att historieundervisningen bör utgå från en vid definition av begreppet historiemedvetande och omfatta bruk av historia utanför utbildningskontexten. Det är bara i skolan som alla elever får möjlighet att ta del av en vertikal kunskapsdiskurs, men dess kunskap för kunskapens egen skull är inte heller tillfyllest. Så kan relationen mellan *the practical past* och *the historical past* sammanfattas: att *the practical past* – historia utanför utbildningskontexten – bör förenas med *the historical past* och dess fokus på den vetenskapligt prövade kunskapen i sin egen rätt.

En kanadensisk modell för progression i historiskt tänkande utgår från ämnesspecifika begrepp och färdigheter. De handlar om historisk betydelse (*Historical Significance*), prövning av förstahandskällor (*Primary Source Evidence*), kontinuitet och förändring (*Continuity and Change*), orsak och verkan (*Cause and Consequence*), historisk förståelse (*Historical Perspective-Taking*) och en etisk dimension (*The Ethical Dimension*) (Seixas, 2017, s. 597–603). Första och andra ordningens begrepp är ett annat etablerat sätt att beskriva progression, det vill säga en utveckling från kunskap om historia till historiska kunskaper utifrån ämnesspecifika begrepp såsom kausalitet, orsak och verkan och kontext (Muñoz & Balmaceda, 2022, s. 448). I linje med resonemanget ovan, om kontextens betydelse, har modellerna kritiserats för att de inte omfattar relationen mellan kunskapen och personen som har kunskapen, historikern och det förflutna, eftersom ingen kan skriva historia oberoende av historien (Seixas, 2017, s. 598; Vermeulen, 2000, s. 35–41).

Det är med ovanstående i åtanke tveksamt om det finns en epistemologisk samsyn på innebörden av historiskt tänkande och progression bland historieutbildare och didaktiker. Forskningen har förvisso tilltagit på olika arenor, men det finns inte något gemensamt språkbruk och inte heller ett samlat kunskapsläge (Muñoz & Balmaceda, 2022). Än mindre utforskad är historieundervisningen på högskolenivå och dess relation till undervisningen på föregående stadier.

Thomas Nygrens och Björn Åstrands undersökning (2012, s. 1–30) syftade till att undersöka relationen mellan högskolans och gymnasieskolans kurser avseende mål och krav i styrdokumentet utifrån en förståelse av gymnasieskolan som högskoleförberedande och högskolans undervisning som avancerad. De konstaterar att sambandet mellan kursplaner i historia för gymnasieskola och högre utbildning är en splittrad historia. I linje med Nygren och Åstrand beskriver Peter Seixas (2017) hur akademien alltsedan 1970-talet har anpassat sina ämnesval, frågor och metoder som en följd av teoriers inflytande över vetenskapen: litteraturteori, feminism, postkoloniala och poststrukturalistiska perspektiv. Textboksförfattare och lärare i ungdomsskolan möts av en annan kravlista, menar Seixas. Under en hundraårsperiod har den formulerats, dels av politiker som har velat använda historieämnet för nationella syften, dels av liberala krafter i utvecklingen av engagerade och kritiska medborgare (s. 593–594).

Omständigheterna för historieundervisning på högskolenivå till trots – Bologna-systemet och kommersialiseringen av högre utbildning i västvärlden, krympande resurser, ett minskat antal undervisningstimmar och perspektiv som leder till att ämnet bör expandera – är den allt överskuggande frågan mot vilka mål lärare inom högre utbildning utbildar de studerande. Den hänger i sin tur samman med föreställningar om historieämnets relevans: Består uppgiften i att lära sig ett historievetenskapligt förhållningssätt och förberedas för att eventuellt forska i historia? Frågan pekar både bakåt, mot det här beskrivna forskningsläget, och framåt, mot djupintervjuerna med lärare på gymnasie- respektive högskolenivå.

## Metod

### Tio djupintervjuer

Under perioden från oktober 2020 till februari 2021 genomförde jag tio djupintervjuer med fem lärare på fyra olika gymnasieskolor, benämnda Gy 1–5, och fem lärare i historia på lika många lärosäten, benämnda UH 1–5.

Före intervjuerna skickade jag ut ett missiv med en kort beskrivning om bakgrunden till studien, övergripande forskningsfrågor och information om Vetenskapsrådets etiska riktlinjer; att vederbörande är fri att när som helst avbryta sin medverkan; att insamlat material inte kommer att användas för annat syfte än forskning och inte utan den intervjuades samtycke; att vederbörande deltar anonymt och på ett sådant sätt att denna inte kan identifieras av utomstående. Styrkan med semistrukturerade intervjuer i det här sammanhanget är möjligheten att få syn på hur lärare *de facto* tänker om historieämnets

kvantitet, kvalitet och relevans. De allt övergripande begreppen är därutöver *the historical past* och *the practical past*. Frågorna skickades ut till respondenterna i god tid före respektive intervju. Intervjuerna genomfördes, på grund av den då rådande Covid-19-pandemin, via zoom och spelades in i alla fall utom ett. Inspelningarna kompletterades med anteckningar. Analysen utgår från tidigare presenterade begrepp och en förståelse av progression som en utveckling som omfattar kunskap om det förflutna (kvantitet), färdigheter (kvalitet) och ämnesspecifika relevanskriterier. Intervjuerna är semistrukturerade. Samma frågor har ställts till samtliga lärare, men med öppenhet för följdfrågor. Samtliga frågor är formulerade utifrån de övergripande kategorierna kvantitet, kvalitet och relevans: Vilka mål har du med din historieundervisning? Hur vet du att målen är uppnådda? Hur vet du att dina elever har blivit bättre i historia? Kvantitativt? Kvalitativt? Vad skiljer en svag historielever från en stark historielever? Hur skulle du beskriva progressionen i historia från ett stadium till ett annat – idealt och faktiskt (gymnasium och högre utbildning)? Varför är historieämnet relevant? Vad ska utmärka en elev/student som har läst historia?

Eftersom intervjuerna är semistrukturerade är det svårt att ställa olika utsagor i direkt relation till varandra. Analysen kan beskrivas som hermeneutisk och processen liknas vid en tratt. De övergripande kategorierna har fungerat bestämmande för intervjufrågorna, men dessa har lämnat ett stort utrymme för lärarnas tolkning av frågorna och mina följdfrågor, som i sin tur har varierat i relation till de intervjuades utsagor. I den andra änden av tratten följer en analys som, återigen, utgår från de övergripande kategorierna men med en stor variationsrikedom inom varje kategori. Om det saknas utsagor från en av lärarkategorierna i analysen, så kan det utläsas som att denna kategori av lärare inte alls har uttalat sig om samma sak som den andra kategorin lärare, vilket i sig är intressant.

### ***The historical past: alltings grund?***

Både gymnasie- och högstadielärare betonar betydelsen av kunskap om historia som oundgänglig för diskussion, analys och fortsatt utveckling i historiskt tänkande. Lärare på båda nivåerna har dock identifierat ett krus: Att målen för historia på gymnasiet på många sätt är svårare än på högskolenivå men att studenterna, de höga målsättningarna till trots, ändå inte kan tillräckligt mycket historia. Det går inte att göra en analys utan att också ha faktakunskap, sammanfattar en av lärarna (Gy 4). Om den saknas kan läraren

*ge bakgrundsfakta integrerat i färdighetsövningen så att man har något att stå på, så gör vi ju ofta, men man måste tyvärr ägna en hel del tid åt att få människor att över huvud taget förstå hur saker och ting hänger ihop. De saknar helt ryggrad. Det faller pladask (Gy 5).*

Det fungerar med andra ord inte att öva färdigheter om eleven inte har ett skelett av faktakunskaper, men en elev kan samtidigt ha stora faktakunskaper utan att nå de högre betygen. Avgörande är vad eleven gör med faktakunskapen och att eleven förstår att

man kan vrida och vända på perspektiven menar Gy 4, som beskriver progressionen som avhängig komplexitet i analysen:

*De kan resonera om perspektiven och få med de stora linjerna, men om inte historiska exempel och begrepp så blir det ett tunt och platt resonemang. Begrepp och fakta utan sammanhang, hackigt och hänger inte ihop. Kvantitet och kvalitet går hand-i-hand. Det är ju ett ämne som bygger på analys.*

På frågan om det finns en motsättning mellan fakta och färdigheter, svarar Gy 3 – som vill ägna sig åt annat än bara kronologi och faktaåtergivning – att hen har lärt sig den hårda vägen att hen måste förtydliga för eleverna att historia på gymnasienivå inte är densamma som de är vana vid från grundskolan: ”Fokus ligger framför allt på färdigheter: aktörer, historiebruk, källkritik. Men vi behöver ett stoff, kan man väva in på olika sätt. Att skriva i en viss form.”

En möjlig orsak till den uteblivna progressionen mellan gymnasieskola och högskola kan med andra ord vara den som Gy 2 anger, att man i gymnasieskolan problematiserar mer än på högskolan och att det tar tid i relation till ”att hålla på med fakta”, vilket gör att gymnasieeleverna inte har så mycket basfakta med sig som universitets- och högskolelärare tror:

*Vi gymnasielärare tänker annorlunda. Ni lever egentligen kvar ... Vi problematiserar mer än ni på universitet och högskola. Därför får de (eleverna, min anm.) inte den bas av fakta som ni tror att de har. Saker och ting tar tid utifrån att hålla på med fakta. [...] Gymnasieelever är nog ganska bra på att problematisera men [deras] basfakta [är] tunnare än ni önskar eller tror (Gy 2).*

För ingen av lärarna är kunskap om det förflutna ett självändamål utan en förutsättning för den analys och de färdigheter som tränas i skolans historieämne. Samtidigt glider diskussioner om kvalitet gärna över i frågor om innehåll för att det mätbara innehållet är uppenbart på ett annat sätt än den svårångade kvaliteten:

*Man kan inte få fem av tio på provet. Jag vill tänka att det är kvalitet. Men om man tar upp mer fakta ... Det finns ett samband mellan kvantiteten och kvaliteten... det är inte säkert att man blir översiktlig för att man skriver mycket, inte utförlig i kunskapskravets mening. Inte bra på rätt sätt. (Gy 3)*

Flera av de lärare på universitet och högskolor (UH-lärare) som jag har intervjuat ger uttryck för förväntningar på skolans historieämne som att föreställningen om nedsippling fortfarande lever och att det är högskolans historieämne som har tolkningsföreträde. Det betyder att UH-lärare upplever att de behöver börja från början, avseende både faktakunskaper och färdigheter, med ett inledande år då den förståelse av historia som studenterna har med sig från det tidigare stadiet rivs ner (UH 2) eller med en introduktion till historia som vetenskap till skillnad från historia som skolämne:

*Studenterna har inte mött eller reflekterat över det tidigare. Hantverket. Perspektiv. Olika sätt att förstå och förklara (UH 3).*

Frågan är när under utbildningen från högstadium till högskola som basen av fakta ska läggas. Både gymnasie- och UH-lärare menar att den grundläggande faktakunskapen ska etableras på föregående stadium; på högstadie- respektive

gymnasienivå, därmed sagt att flertalet av de intervjuade lärarna säger sig vara osäkra på historieämnet på det stadium, högstadiet eller gymnasiet, som föregår det egna, men att både gymnasie- och UH-lärare är tydliga i vad eleverna *inte* har med sig från närmast föregående stadium. Flera av de intervjuade gymnasielärarna menar exempelvis att det är en utmaning att eleverna har med sig olika historiska faktakunskaper, i bredd och djup, från högstadiet. Tre av fem UH-lärare gör samma bedömning i relation till gymnasieskolan: att det är ”väldigt disparat” bland studenterna (UH 1), ”stor spännvidd i grupperna” (UH 2) och att ”yttergrupperna har ökat i antal” (UH 4). UH 2 menar att det inte finns mycket samordning eller samsyn på vad som ska hända på olika stadier och att det är ett problem. Kanske är den inledande frågan, om när basen ska läggas, felställd.

Dels kan fakta och förståelse inte åtskiljas, dels kan nya perspektiv på historieämnet beskrivas som en form av progression snarare än ett problem: att den studerandes etablerade sätt att tänka historia inte är ändamålsenligt på högskolenivå, men behöver ackommoderas. Tidigare forskning utgår från ämneskunskap som alltings grund men betonar i större utsträckning de sätt på vilka studerandes historiska tänkande kan utvecklas. Frågan är på vilka sätt och mot vilka föreställda mål: för att bättre kunna förstå historieämnet och hur historia skapas eller för att bättre kunna orientera sig i tid.

### **Källkritik: *the historical past* eller *the practical past*?**

2000-talets historiker och historielärare verkar i väsentliga avseenden i ett nytt landskap i vilket historia produceras och kommenteras på nya, inte sällan digitala, arenor. I sådana fall är det till exempel inte givet vad som är en primär- och en sekundärkälla, eftersom denna uppdelning är beroende på vilka perspektiv som anläggs och frågor som ställs. För den som till exempel är intresserad av att undersöka historiebruk är uppdelningen mellan sant och falskt, tendens och beroende, liksom andra inslag som känns igen från de källkritiska grundkurserna, inte de givna utgångspunkterna. Bland de som har intervjuats, oavsett om de är lärare i ungdomsskolan eller på högskolenivå, dominerar den traditionella förståelsen av källkritik, åtminstone på ytan.

Båda lärargrupperna talar om betydelsen av källkritik, men under denna enighet ryms delvis olika sätt att förstå begreppet på, att jämföra med skillnaden mellan *the historical past* och *the practical past*. Att kunna källkritik är en central aspekt av det historievetenskapliga hantverket och ett led i att förstå skillnaden mellan *historien*, i betydelsen allt som har hänt, och *historia*, i betydelsen den kunskap om det förflutna som alltid i någon mening är skapad. Källkritiken är med andra ord en den kritiska undersökning som utgår från att det förflutna omfattar händelser och fenomen som en gång har existerat men som inte längre finns (White, 2014, s. xiii). Medan UH-lärarna i större utsträckning omtalar källkritik som en del av det historievetenskapliga hantverket, i linje med historia som *the historical past* och historikers uppgift att gå till rätta med myter och osakliga tolkningar, utgår gymnasielärarna i högre grad från

källkritik som en allmän, generisk och nutidsorienterad färdighet, i linje med *the practical past*.

Källkritiken nämns av flera gymnasielärare som svar på frågan om historieämnets relevans, men som en nödvändig färdighet vid sidan av andra färdigheter, till exempel historiebruk, och att den omfattar även moderna framställningar (Gy 3). Som ett av målen med historieundervisningen anger Gy 2 att historia handlar om

*makten över att förstå demagoger, se igenom, läsa igenom... att kunna se ...  
att kunna kritisera och problematisera folk som säger det ena och det andra ...  
När någon säger att det är sant får jag problem... I dagens läge är det ju  
jätte viktigt. Vi är inte de enda som förmedlar kunskap längre (Gy 2).*

Historia handlar om att vrida och vända och att ifrågasätta (Gy 1), men om syftet vid det förra sekelskiftet var att ta reda på vad som verkligen hänt, så är den kunskapsteoretiska utgångspunkten hundra år senare att historia är en process och en konstruktion – inte bara en händelse eller en punkt i historien. Historia handlar om att ur olika perspektiv förstå varför något händer. Presensformen är, i linje med *the practical past*, relevant i sammanhanget: ”Historia är nyckeln för att förstå oss själva och samtiden och vårt samhälle” (Gy5).

UH 1 menar att skillnaden mellan historien och historia är en ny aspekt för många av studenterna, en skillnad som kan beskrivas som historievetenskapens kärna. Det förflutna, eller *historien*, omfattar allt som har varit. *Historia* omfattar kunskapen om *historien* och bygger på de frågor vetenskapen ställer om det förflutna och de metoder som används för att säkerställa kunskapen. Färdighetsträningen består i förmåga att systematiskt gå igenom och värdera stora material, att läsa på diagonalen, sålla det som är viktigt och presentera det på ett välstrukturerat sätt (UH 3). Så kan en stor del av historikerns arbetsuppgifter beskrivas: Det förflutna omfattar händelser och fenomen som en gång har existerat och som blir meningsfulla när dess spår i nutiden undersöks på de sätt som källkritiken föreskriver. Som ett tecken på att studenterna har utvecklats anger UH 5 att studenterna visar mognad i att problematisera och ställa frågor, vilket ger en idé om vad det innebär att arbeta som historiker:

*Vi lär inte ut så mycket av den mekanistiska källkritiken längre.  
Frågeställningen avgör. Intresset ljuger aldrig. Vem säger vad till vem i vilket  
syfte. En viktig funktion. Förmåga att gå igenom stora material. Det tränar vi  
nästan aldrig våra studenter i (UH 3).*

UH 3 ger uttryck för det sätt på vilket källkritik i historia har utvecklats från en ganska mekanisk prövning av historiskt material utifrån frågor om äkthet, närhet i tid, tendens och beroende till en källkritik som i större utsträckning beaktar kontext och de frågor som ställs till materialet, en så kallad funktionell källkritik.

Liksom gymnasielärarna talar flera av UH-lärarna om källkritikens betydelse i den egna samtiden, som färdighetsträning och för att kunna hantera *fake news*. Någon som har läst historia är, enligt UH 3, beredd att ändra uppfattning i relation till källorna. Det handlar om att utbilda källkritiska medborgare som kan delta i samhällsdebatten, menar UH 2, som upplever att många gymnasieelever är källkritiskt naiva när de kommer till högskolan. UH 1 uttrycker det som att eleverna, genom att läsa historia, ska kunna vara

demokratins grindvakter: ”Alla berättelser är inte sanna och det finns inte en berättelse” (UH 1).

Den tudelning som kan skönjas mellan UH-lärare och gymnasielärare äger sin motsvarighet i tidigare forskning och är, återigen, beroende av mot vilka föreställda mål som utbildningen ges. Om målet är utveckling av de intellektuella färdigheter som historieämnet kräver, så kan ett undersökande arbetssätt som liknar den professionelle historikerns bidra till att dessa utvecklas, liksom insikter i hur historisk kunskap skapas och förändras. Om målet i stället är utveckling av ett historiskt tänkande ur ett vidare, mer generellt, perspektiv så kan ovanstående ifrågasättas som ett alltför begränsat sätt att förstå historiskt tänkande på. Skiljelinjen liknar den mellan *the historical past* och *the practical past*.

## Progression som fyra lärprocesser

Skillnaderna mellan UH-lärarna och gymnasielärarna kan också förtydligas som att deras svar omfattar fyra olika lärprocesser, i en utveckling från att lära om historia till att lära i historien. Klas-Göran Karlsson (2014b) ger ett bidrag till diskussionen om hur historiskt tänkande kan definieras, identifieras och utvecklas när han utifrån frågor om lärande och progression tecknar fyra utvecklingsstadier som beskriver historia som lärprocess, med det fjärde stadiet som det mest kvalificerade: *att lära om historia, att lära av historia, att lära historia, att lära historia i historien* (Karlsson, 2014b, s. 481–500). Utgångspunkten är alla människors historiemedvetande, det vill säga förmåga att tolka det förflutna, förstå nutiden och ha perspektiv på framtiden. De fyra stadierna definierar samtidigt olika innebörder av historieämnets kvantitet, kvalitet och relevans.

*Att lära om historia*, med fokus på den historiska sakkunskapen, aktiverar i liten utsträckning historiemedvetandet och tidsperspektiven då, nu och sedan. Viljan *att lära av historia*, i den mån det är möjligt, aktiveras utifrån ett behov av att förstå, i första hand, nutiden och, i viss mån, framtiden, men handlar i mindre utsträckning om att tolka det förflutna. *Att lära historia* utgår i stället från viljan att tolka det förflutna, i mindre utsträckning att förstå nutiden och i ännu mindre utsträckning att få perspektiv på framtiden. *Att lära historia i historien* innebär att historiemedvetandets alla aspekter samverkar i en och samma tankeoperation utifrån behov av att tolka det förflutna, förstå samtiden och få perspektiv på framtiden.

*Att lära om historia* är att lära om *the historical past*. Denna typ av lärande kännetecknas av låg reflektionsgrad. Historia och det förflutna betraktas som synonyma. Förbindelsen mellan då och nu blir ”rak, omedelbar och osofistikerad” (Karlsson, 2014a, s. 87). Frågorna till historien är faktaorienterade – de handlar om det förflutna – och har inget eller väldigt lite att göra med den egna tiden. Både gymnasie- och högskolelärare menar att det är viktigt att kunna historia, i betydelsen att kunna tillräckligt mycket historia, men betonar genomgående att historieämnet inte handlar om årtal och händelser. Att kunna historia handlar enligt både gymnasie- och UH-lärare om något kvalitativt annorlunda än att *lära om historia*.

*Att lära av historia* har mer att göra med nutidens behov av svar på frågor om moral och vägval, än kunskap om historia. Relationen mellan då och nu kan jämföras med *the practical past* och behovet av att av moraliska skäl återupptäcka och upprätta och att av ideologiska skäl konstruera historia.

Tanken *att lära av historia* avfärdar Gy 1 som löjlig, även om vi borde. Det är snarare betydelsen av dekonstruktion som dominerar i framför allt gymnasielärarnas svar. I stället för att oavkortat lära av historia handlar ämnet om att identifiera hur historisk kunskap sätts samman, kontextens betydelse och kunskapens föränderliga natur. Någon som har läst historia ska kännetecknas av

*att man väger olika faktorer, man jämför olika faktorerers betydelse, man bör bli bättre på att föra resonemang, vara kritisk till hur fakta sätts ihop, att analysera och genomskåda en debatt i största allmänhet. Bättre att se dåtiden med nya glasögon. Sätt att resonera som är relevant för en analys i samtiden (Gy 5).*

Historia handlar med andra ord om allt annat än att upprätta en rak och omedelbar relation mellan då och nu; snarare kan ovanstående citat sägas ge uttryck för det tredje förhållningssättet, att genom en genom en analytisk-kritisk vetenskaplig tankeoperation *lära historia*. *Att lära historia* rymmer själva innebörden av *the historical past*. Historiker, och studenter, lär historia när de genom problematisering och tolkning forskar om det förflutna i sin strävan efter att fastslå vad det är som har hänt. Historien ska tolkas på sina egna villkor. Källkritiska färdigheter är centrala i processen.

I källkritiska begrepp möter de studerande ämnets kunskapsteoretiska grunder och utvecklar därmed en högre nivå i sitt tänkande. De byter perspektiv på ämnet, från att historia primärt handlar om fakta till att ämnet snarare handlar om tolkning och källkritisk prövning, att formulera historiska frågor, att använda flera typer av källor, att argumentera utifrån historiska bevis och i slutändan att komma fram till en självständig tolkning av det förflutna. Progressionen kan med andra ord beskrivas som en utveckling från enkelhet till komplexitet och insikten att lärande är en process som inte låter sig begränsas till på förhand formulerade lärandemål men består i att skapa kunskap (Boadu & Donnelly, 2020, s. 69), *att lära historia*.

Det fjärde, och mest kvalificerade, förhållningssättet handlar om *att lära historia i historien* utifrån en insikt om att vi både är och gör historia; att de frågor vi ställer till det förflutna är beroende av både den historiekultur i vilken vi lever och frågor om ursprung, identitet och moral som formuleras utifrån nutida perspektiv och behov. I förmågan att både blicka tillbaka för att fånga det förflutna och att förstå nuet med blicken mot framtiden förenas *the historical past* och *the practical past*: I framför allt gymnasielärarnas svar kan en hybridform skönjas, som handlar om *att lära historia i samtiden*.

Det tycks som att konkreta livsvillkor och samhällsförhållanden, och relevanta erfarenheter och minnen, ges större utrymme i historieundervisningen på gymnasiet än i UH-undervisningen: att historia handlar om att förstå sig själv och den egna identiteten och att "historia är någonting som skapas i samtiden" (Gy 4). Rösträtten uppmärksammas för att det var hundra år sedan den blev lika och allmän, men som Gy 3 konstaterar står demokratin aldrig stilla och rösträtten "har inte trillat ner från himlen".



Samma lärare talar om betydelsen av generiska kompetenser, men också att eleverna hittar ”det viktiga”, nämligen ”att se att vad en aktör gör kan göra skillnad, det emancipatoriska, vad en person kan göra för skillnad”.

Oakeshott (1999, s. 40–41) uttrycker det som att detta så kallat levande förflutna inte handlar om det förflutna men om delar av det förflutna som värdesätts, inte som kvarlevor av det förflutna, men utifrån deras praktiska nytta i nuet. Denna praktiska nytta består på gymnasienivå i att fostra medborgare till aktörer, verksamma i en historiskt framvuxen demokrati, vakna för hur historia används i samhället (Gy 3). Denna aspekt av *the practical past* handlar inte om att lära av historien genom enkla paralleller till det förflutna, ofta med fokus på etik och moral, utan snarare om att *lära av historia*, eller *att lära historia i samtiden*, på ett sätt som svarar mot behov i nutiden; mer specifikt om samhällets behov av aktörer som förstår vikten av att agera och förhålla sig kritiska i och till den egna samtiden. *Att lära historia i historien*, som uppvisar likheter med ett kvalificerat historiemedvetande, är med andra ord inte en framträdande lärprocess hos vare sig gymnasie- eller UH-lärare.

## Två olika historieämnen?

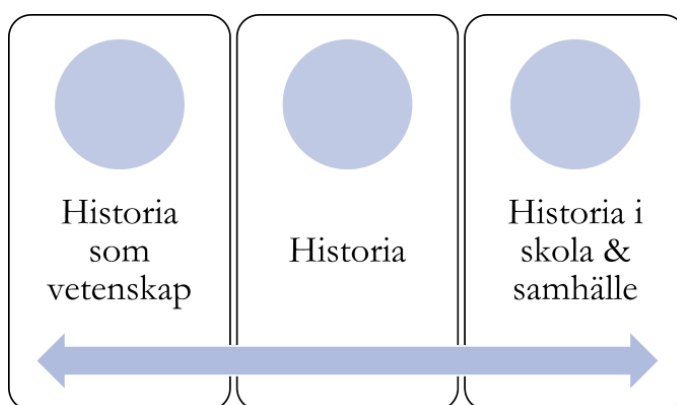
Frågetecknet i rubriken är centralt. Skillnaderna mellan skolämnet historia och historia på högskolenivå skall inte överdrivas. Historievetenskapen har i någon mening didaktiserats och inkorporerat begrepp som historiekultur, minne och erfarenhet. Klas-Göran Karlsson talar om historiens återkomst i kölvattnet av murens fall 1989 och hur det i sin tur har lett till att vårt tänkande om historia har förskjutits, från historia som en kognitiv process med fokus på kunskaper och analytisk-kritiska färdigheter, till en blandning av vetenskapligt objektiva komponenter och subjektiva, moraliska och politiska inslag (Karlsson, 2014a, s. 19, 45). Med detta sagt rymmer undervisningen i historia på gymnasie- respektive högskolenivå grad-, om än inte, artskillnader.

Historia på gymnasiet är orienterat mot behov i den egna samtiden, *the practical past*. Historia på högskolenivå är orienterat mot vetenskapliga färdigheter, *the historical past*. När UH-lärarna omtalar bristande förkunskaper, och att steget från gymnasieskolans historieämne till högskolans är för stort eller annorlunda, gör de det utifrån en vetenskaplig förståelse av historia, *the historical past*. Svaren tyder på att studenterna utifrån en sådan förståelse av historia, inte har förberetts tillräckligt väl i färdigheter som kan karaktäriseras som i första hand historievetenskapliga. I UH-lärarnas svar kan skönjas att kunskapsbristen omfattar det disciplinerade och systematiska kunskapssökande som kännetecknar en historikers arbetsbeskrivning. Gymnasielärarna ger i större utsträckning uttryck för de samtida villkorens betydelse för undervisningen.

Om kunskap om det förflutna i det förra fallet äger ett absolut egenvärde, så motiveras skolans historieämne i större utsträckning av behov som har skiftat över tid och som kommer till tydligt uttryck i skolans styrdokument. För gymnasieskolan handlar historia också om identitet och orientering i tid, färdigheter som kan karaktäriseras som *the practical past*, vilket i sin tur ger uttryck för en annan syn på

undervisningens mål och historieämnets relevans (Oakeshott, 1999, s. 15–21; White, 2014, s. 9–10, 42–46). *The practical past* handlar om samtida, samhälleliga och mänskliga behov av mening och orientering. Orienteringen i tid är retrospektiv. Medan den förra lägger den analytiska tyngdpunkten på de samtida villkor som bestämmer en historisk företeelse, betonar den senare de sentida villkorens betydelse för tolkningen av en historisk företeelse (Karlsson, 2014a, s. 51).

Nedanstående bild illustrerar hur både gymnasie- och högskoleämnet till synes utgår från samma historia, men drar åt olika håll.



FIGUR 1

*Ett historieämne med orientering mot det förflutna respektive framtiden*

I mitten ryms exempelvis källkritiken och kunskap om historien, som båda grupperna betonar vikten av, men det som lärarna förefaller vara eniga om rymmer ändå olika innebörder. Om gymnasielärarna talar om vikten av faktakunskap som förutsättning för elevers färdigheter i historia, så talar UH-lärarna i större utsträckning om faktakunskap som kursinnehåll i sin egen rätt och hur detta innehåll måste både tolkas och bearbetas. Svaret från UH 4 på frågan ”Hur tänker du när du utformar examinationer?” är signifikativt: Studenten formulerar innehåll och perspektiv (inom ramen för det långa 1800-talet), men hela perioden måste täckas in, liksom nationellt och internationellt perspektiv. Ett av målen är ”att få studenter att ta lite större grepp och förmåga att ordna fakta till en begriplig framställning”. Samtidigt betonar också UH-lärarna att historia är ett ämne som måste problematiseras och tolkas. En del studenter kan göra väldigt bra analyser men slarva med fakta, något som också gymnasielärarna vittnar om.

På högskolenivå handlar den uteblivna progressionen inte endast, eller ens primärt, om kopplingen mellan faktakunskap och färdigheter. Den uteblivna progressionen handlar för UH-lärarna om att de historievetenskapliga perspektiven och det historievetenskapliga hantverket tycks nya för de studerande som att den historievetenskapliga synen på ämnets relevans borde ha sipprat ner på föregående stadier.

Gymnasielärares och UH-lärares skilda utgångspunkter blir tydliga när frågan om källkritik behandlas i intervjuerna, ett område som jag för övrigt inte ställer några frågor om men som omtalas relativt utförligt av både gymnasie- och UH-lärare. Gymnasielärarna omtalar källkritik som en central färdighet i den egna samtiden: att förstå demagoger och att kunna kritisera och problematisera folk som säger det ena och det andra. Det är en generisk färdighet, relevant för livet i samtiden. UH-lärarna talar i större utsträckning om källkritik i relation till det som en historiker gör. Båda grupperna ger dock uttryck för betydelsen av att ha kunskap om vem som säger vad till vem i vilket syfte.

## Kunskap om det förflutna som produkt och process

Av skolans styrdokument, och mer specifikt kursplanerna i historia, går det att utläsa att föräldrars upplevelse – att kunskapskraven på gymnasiet är alltför abstrakta och komplexa – äger sin riktighet. Skolans historieämne *har* kvalificerats, vilken tidigare forskning visar, men grunden tycks byggd på lösan sand. För orienteringen i tid betyder det att kunskapen om förhållanden i nutiden och perspektiven på framtiden i alltför liten utsträckning bygger på kunskap om skeenden i det förflutna. Kursplaner i historia, från högstadium till gymnasium, lämnar frågan obesvarad om när under utbildningens gång grundläggande kunskaper i historia etableras. Det enkla svaret lyder att elever i skolan, på både högstadiet och gymnasiet, läser för lite historia vilket påverkar progressionen negativt.

Utebliven progression är dock inte endast en fråga om mängden historisk kunskap som de studerande har med sig från ett stadium till ett annat. På gymnasienivå handlar det också om vad de studerande förmår att göra med kunskapen. De intervjuade gymnasielärarna talar om hur elever kan ha en stor mängd kunskap men ändå inte förmågan att skapa sammanhang eller göra en analys, färdigheter som premieras på gymnasienivå som att grunden läggs på lägre stadier, vilket inte är fallet. På motsvarande sätt kan en elev ha tränat sina analysfärdigheter men inte förmågan att ställa historiska relevanta frågor och historisera/kontextualisera kunskaperna.

Ett talande exempel är hur elever på ett högskoleförberedande program i USA inte förmådde historisera och kontextualisera en text som handlade om att president Benjamin Harrison 1892 utnämnde den 21 oktober till nationell helgdag till minne av Christofer Columbus ”upptäckt” av Amerika 400 år tidigare. Flera av eleverna förhöll sig, utifrån sina kunskaper om Columbus, kritiska till utropandet. Elevernas prövning av texten följde i stort sett Blooms taxonomi för kunskapsutveckling. Ändå landade de i en historiskt felaktig slutsats. De tolkade texten med sina egna, nutida glasögon, och förstod därför inte att Harrisons nya nationella helgdag betydde något annat i sin samtid än vad den gör i dag. En fortsatt frågestyrd undersökning, med början i en värdering av texten, hade kunnat utmytna i slutsatsen att den tillkommit i en tid då presidenten ville appellera till landets katolska väljare genom att framhålla katoliken Columbus betydelse, inte minst för amerikaner med italienskt ursprung. Utnämmandet handlar med andra ord om 1892 snarare än 1492 eller början av 2000-talet, då Sam Wineburg och

Jack Schneider genomförde sin undersökning (Wineburg & Schneider, 2009–2010, s. 56–61).

Gymnasielärarna ger uttryck för ett historieämne som har blivit abstrakt och teoretiserande. UH-lärarna betonar, liksom gymnasielärarna, vikten av faktakunskap som alltings grund. Ett sätt att komma ur föreställningen om betydelsen av fakta som alltings grund vore att utveckla studerandes disciplinspecifika kompetens genom undersökande arbetssätt som efterliknar den vetenskapliga processen i vilken problemformulering och tolkning är centrala aspekter. Tidigare forskning pekar dock på att det är svårt att förstå historia som ett undersökande ämne utan att först ha omfattande kunskaper eller kunskap om första ordningens begrepp (Broady och Donnelly, 2020, s. 64). Bristen ur ett progressionsperspektiv skulle kunna beskrivas som en bristande progression avseende såväl mängden kunskap som typen av kunskap (och färdigheter). Därmed är vi tillbaka i slutsatsen att fakta och färdighet bör gå hand i hand: att historiska händelser förblir i centrum i stället för underordnade begreppsförståelse och diverse färdigheter och att lärare även fortsättningsvis måste arbeta med att förena historisk sakkunskap med ett undersökande arbetssätt för att de studerande ska ges möjlighet att förstå vari historia består (Boadu och Donnelly, 2020).

\*

Intervjuerna bekräftar att gymnasieskolans krav omfattar fler perspektiv på det förflutna än de undersökta lärosätenas och att kraven är, om inte högre, så i alla fall mer mångfacetterade och abstrakta. Historia på gymnasienivå handlar om en rad olika färdigheter och frågor: om identitet och orientering i tid och om att bruka det förflutna utifrån olika behov i nuet. Av kursplaner, intervjusvar och tidigare forskning kan utläsas en strävan bort från historia som en sammanhållen nationell berättelse i ental. Av det följer också svårigheten att beskriva historien som ett kronologiskt skeende eftersom det tenderar att utmynnas i en kronologisk historia; en stor berättelse (*grand narrative*), vilket döljer att all kunskap om det förflutna är beroende av perspektiv. Den kronologiska ordningen är till och med hämmande för vandringar fram och tillbaka längs den formulerade tidslinjen liksom för synkrona jämförelser på tvären (Körber, 2021, s. 98). I stället bör själva kronologin, som en stor berättelse, göras till föremål för reflektion. Boadu och Donnelly (2020, s. 63) hävdar däremot att kronologisk tankereda (min formulering) i termer av orsak och verkan, förändring och kontinuitet, kan hjälpa studerande att förstå olika perioders särskilda kännetecken och de omständigheter som över tid har format människors sätt att agera och deras syn på världen. De framhåller att orsaksförklaringar är grundläggande för historiker eftersom de har att, inte bara återge dem, men göra reda för dem. Om Körber utgår från historiemedvetande och orientering i tid, så utgår Boadu och Donnelly snarare från det historievetenskapliga prerogativet att förklara orsaker och verkningar; en central aspekt av *the historical past*.

Om orienteringen i tid i det förra fallet är i huvudsak genealogisk, tillbakablickande utifrån frågor i den egna samtiden, så är den i det senare fallet i huvudsak genetisk, framåtriktad från en stipulerad punkt i historien. I synnerhet Gy 3 ger uttryck för betydelsen av att i undervisningen utgå från aktuella frågor i nuet och att historieämnet är identitetsskapande. Det handlar om att förstå vår nutid och den egna och andras identitet. Ur ett progressionsperspektiv borde det möjligen vara tvärtom: att den

genetiskt grundläggande historien etableras först eftersom historisk faktakunskap inte har något egenvärde, men samtidigt är alltings grund. Frågan ur ett utvecklingsperspektiv är när grunden läggs eller ska läggas. Flera lärare efterlyser en samordning och en rollfördelning mellan gymnasieskolan och högskolan, så att undervisningen inte hela tiden måste börja från början.

Att lära historia i historien omfattar med nödvändighet både *the historical past* och *the practical past*; att på en och samma gång beakta kunskap om det förflutna och att denna kunskap utgår från frågor i samtiden. Frågor om betydelsen av kunskap om *the historical past* som alltings grund och när under utbildningens gång grunden ska läggas kan ur ett progressionsperspektiv kan med andra ord vara felställda. I ett historiskt tänkande finns det vare sig fakta utan perspektiv eller perspektiv utan fakta: Det går inte att göra en analys utan att ha faktakunskap, men det finns inte heller någon perspektivlös faktakunskap.

Kvantiteten historia betyder således mindre än kunskapens kvalitet. Frågan om vad som betingar kvalitet, är i sin tur avhängig frågan om historieämnets relevans. Om ett kvalificerat historiemedvetande utgör målet, så kan detta utvecklas genom att – återigen – förena *the historical past* och *the practical past*. Tolkningen av det förflutna sker genom att iakttä såväl den vetenskapligt, distanserade, kunskapen om det förflutna som nära frågor i samtiden som utgår från historia som liv och erfarenhet (Persson, H., 2018a, s. 193).

En tolkning av det förflutna utifrån historia som vetenskap och liv och erfarenhet kan liknas vid den hermeneutiska tolkningsprocess som börjar i att betrakta världen från den andres perspektiv. Vi behöver förstå historien ur ett samtidsbundet distanserat perspektiv men också skapa närhet till den genom nutidsorienterade frågor om vad det är att vara människa, då och nu (och sedan). I mellanrummet kan vi bli medvetna om de kulturella paradigmen som är meningsskapande, såväl då som nu (Thorp & Persson, A., 2020, s. 897).

Körbers slutsats är likartad: att kunskap om det förflutna både är en produkt och en process. Den är både förutsättningen för och resultatet av historiskt tänkande (Körber, 2021). Progression består med andra ord inte i att ersätta tidigare kunskaper genom att överföra akademisk kunskap, utan snarare i att förena den vardagliga, samhällsorienterade, kunskapen och den akademiska kunskapen så att kunskapen både ökar och förändras (Körber, 2021, s. 102). Kunskapen om det förflutna, och det historiska tänkandet, skapas således genom tolkningen av historia som, på en och samma gång, vetenskap och liv och erfarenhet (Persson 2018a, s. 32).

Ett möjligt svar på frågan om historieämnets relevans vore att i undervisningen förena *the historical past* och *the practical past* på sätt som utvecklar och förändrar elevers och studenters historiska tänkande. I termer av lärandeprocesser är den första – att lära om historia - grundläggande för de som följer, vilket också de intervjuade lärarna ger uttryck för. Frågan om vi lär av historien avvisas av en av de intervjuade lärarna som löjlig. Snarare betonas i intervjuerna den dekonstruktion av historia som handlar om det historievetenskapliga hantverket – att lära historia – och analyser av samtiden. Taxonomiskt skulle ett utvecklat historiskt tänkande då kunna beskrivas som fakta, tolkning och medvetande – tre nivåer som utifrån ovanstående tes genomsyrar en

historieundervisning som har som mål att lära historia i historien utifrån behov av att tolka det förflutna, förstå samtiden och få perspektiv på framtiden. Att lära historia i historien handlar då om att på en och samma gång upptäcka och rekonstruera det förflutna och utveckla en förståelse av historia som svar på behov i samtiden.

## Fortsatt forskning

Fyra av fem gymnasielärare omtalar styrdokumentet som både styrande för arbetsformerna i klassrummet och som något som ingen låter sig styras av, vilket är intressant ur ett progressionsperspektiv. Här finns ett mellanrum som det vore intressant att utforska, mellan kursplanernas föreskrifter och den faktiska undervisningen, liksom kursplaners och bedömningsmatrisers inverkan på utvecklingen av de studerandes historiska tänkande. Likaså vore det intressant ur ett progressionsperspektiv att utforska hur lärarstudenters epistemologi kan utvecklas under utbildningen (Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M., Carril-Merino, T., 2022). Författarnas utgångspunkt är likartad utgångspunkten för den här undersökningen: att lärares epistemologiska antaganden är a och o för progression i historia.

## Referenser

### Intervjuer

Intervjuer genomförda 2020–21 med fem lärare på fyra olika gymnasieskolor, benämnda Gy 1–5, och fem lärare i historia på lika många lärosäten, benämnda UH 1–5.

### Offentligt tryck

Skolverket, HISHIS01a1 och HISHIS02a, Centralt innehåll, 2022-03-21. Skolverket, *Om ämnet Historia*, 2022-05-09.

Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnet historia i gymnasieskolan*, 2022-05-09.

Skolverket, HISHIS01a1 och HISHIS02a, Kunskapskrav, Betyget A., 2022-04-28.

### Litteratur

Boadu, G. (2020). "Re-positioning historical thinking: a framework for classroom practice". I *Social Studies Research and Practice*, Vol. 15 No. 3: 277–289.

Boadu, G. & Donnelly, D. J. (2020). "Toward Historical Understanding: Leveraging Cognitive Psychology for Progression in School History". I *The Social Studies*, Vol. 111, No. 2: 61–73.

Burnham, S. & Brow, G. (2004). "Assessment Without Level Descriptions". I *Teaching History*, No. 115: 5–15.

- Karlsson, K-G. (2014a). ”Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv”. I Karlsson, K-G & Zander, U. (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur: 13–89.
- Karlsson, K-G. (2014b). ”Vad lär historia? Historisk lärdom i teori och Ukrainakrisens praktik”. I *Statsvetenskaplig tidskrift*, Vol. 116, No. 4: 481–500.
- Körber, A. (2021). ”Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications.” I *Historical Encounters*, Vol. 8, No. 1: 97–119.
- Ludvigsson, D. (2020). ”Bort med antiken eller fler timmar till historieämnet? 2019 års revision av grundskolans kursplan i historia”. I *Historieläraarnas förenings årsskrift*: 154–174.
- Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M., Carril-Merino, T. (2022). ”History education and changing epistemic beliefs about history: An intervention in initial teacher training.” I *South African Journal of Education*, Vol. 42, No 3: 1–11.
- Muñoz, N. A. & Balmaceda, C. S. (2022). ”Between school and ethical–political everyday action: a comprehensive framework of the development of historical thinking”. I *Journal of curriculum studies*, Vol. 54, No.4: 445–465.
- Nordgren, K. (2021). ”The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history”. I *Historical encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* Vol. 8, No. 1: 1–15.
- Nygren, T. & Åstrand, B (2012). ”En splittrad historia: Sambandet mellan kursplaner i historia för gymnasieskola och högre utbildning”. I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, Vol. 2, No. 2: 1–30.
- Oakeshott, Michael (1999 [1983]). *On History and Other Essays*, Indianapolis: Indiana: Liberty Fund, Inc.
- Persson, Helén (2018a), *Historia i futurum: Progression i historia i läroböcker och styrdokument 1919–2012*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Persson, H. (2018b). ”Kände Augustinus till atombomben? Om progression i historia”. I Karlsson, K.-G. (red.), *Att undervisa i historia på universitetet: idéer, problem, utmaningar*, Lund: Studentlitteratur: 107–131.
- Sellbjer, S. (2018). ”Kunskapskrav för superbarn?”. *Skola & samhälle*.  
<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/stefan-sellbjer-kunskapskrav-for-superbarn/26/2/2018> (hämtad 15/9 2019).
- Seixas, P. (2017). ”A Model of Historical Thinking”. I *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 49, No. 6: 593–605.
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). ”On historical thinking and the history educational challenge”. I *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 52, No. 8: 891–901.

*THE HISTORICAL PAST* OCH *THE PRACTICAL PAST*: OM ETT UTVECKLAT LÄRANDE I  
HISTORIA PÅ GYMNASIE- OCH HÖGSKOLENIVÅ

Helén Persson

Vermeulen, E. (2000). "What is progress in history?" I *Teaching History*, 2000, No 98: 35–41.

White, H. (2014). *The Practical Past*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois.

Waring, S. M. (2010). "Escaping Myopia: Teaching Students about Historical Causality". I *The History Teacher*, Vol. 43, No 2: 283–288.

Wineburg, S. & Schneider, J. (2009–2010). "Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?". I *Phi Delta Kappan*, Vol. 91, No. 4: 56–61