

”Hitler lovade jobb och man blundade för slakten som pågick”

– om betydelsen av aktörsperspektiv i historieundervisningen på högstadiet

Hans Olofsson, fil. lic., lärare i historia, religionskunskap och svenska på Abrahamsbergsskolan och tf. lektor vid lärarutbildningen, Stockholms universitet

Klassrumspraktiken är förhållandevis svagt utforskad av såväl svensk som internationell historiedidaktik (Wilson, 2001; Schüllerqvist, 2005). Min licentiatuppsats om historiebruk i en skolklass fick därför formen av en fallstudie med explorativt inriktade forskningsfrågor (Olofsson 2011). Undersökningen genomfördes i en niondeklass som läste första världskrigets och mellankrigstidens historia. I artikeln har jag valt att lyfta fram ett forskningsresultat med betydelse för ett utvecklingsområde i högstadiets historieundervisning. Historiska tankebegrepp, och i synnerhet historiska aktörsperspektiv, kan uppfattas som en outnyttjad resurs som sannolikt har stor betydelse både för elevers begripliggörande av det förflutna och för deras möjligheter att utveckla sitt historiemedvetande.



Hans Olofsson

ANGLOSAXISKA HISTORIEDIDAKTIKER begagnar ofta uttrycken *first* och *second order concepts* för att beskriva de teoretiska redskap som är nödvändiga för att utveckla elevers historiska tänkande och förståelse i undervisningen (Lee, 2005). Jag fann under bearbetningen av mitt material att denna terminologi var fruktbar som kategorier i detaljanalyser av den genomförda undervisningen. Den första kategorin benämner jag i avhandlingen historiska stoffbegrepp. Det handlar om innehållsliga uttryck

som är knutna till den period klassen studerade, exempelvis ”imperialism” eller ”nationalism”. Sådana begrepp hade ofta en framträdande plats i undervisningen.

Den andra kategorin kallar jag historiska tankebegrepp. De kan sägas beteckna färdigheter och förmågor som behövs för att värdera och systematisera kunskap om det förflutna, oavsett ämnesområde. Det handlar exempelvis om förmågan att använda källor eller att förstå orsak/verkan eller för-

ändring/kontinuitet. Med undantag av orsak/verkan var de historiska tankebegreppen – till skillnad från stoffbegreppen – sällan uttalade i undervisningen. Däremot användes termernas innehållsliga sida ofta. Hypotetiskt skulle de därför ha kunnat underlätta kommunikationen mellan lärare och elever om de hade verbaliserats. Det gäller inte minst om det historiska aktörspektivet, det tankebegrepp som svarar på frågan vem eller vilka som är det historiska skeendets subjekt (Seixas & Peck, 2004).

Aktörspektivets betydelse för elevers historiska förståelse

Att aktörspektivet har en avgörande roll för begripliggörandet av historiska samband blev tydligt då klassen under ett antal lektioner studerade första världskrigets utbrott. Lärare, läromedel och elever utgick, skulle det visa sig, från starkt divergerande begriplighetsmodeller. Läraren beskrev första världskriget som ett resultat av samverkande faktorer mellan de historiska stoffbegreppen imperialism, nationalism och stormaktskonflikter. Läroboken utgick istället från en funktionalistisk begriplighetsmodell där kriget var en följd av en ständig växling mellan maktbalans och obalans i de europeiska staternas förhållande till varandra. De flesta elever tycktes däremot vilja förstå krigets orsaker som intentionella och som ett resultat av den händelsekedja som började med skotten i Sarajevo och slutade med krigsförklaringarna under "Svarta veckan" 1914. I alla dessa tre modeller framträder olika typer av aktörer. Elevernas intentionella modell fokuserar företrädesvis enskilda aktörer och motivbilder medan lärarens och lärobokens modeller på var sitt sätt var systemorienterade och därför gav enskilda aktörer en betydligt mindre roll.

Detta fick konsekvenser för elevernas och lära-

rens dialoger under ett antal lektioner. Ett exempel var de problem som uppstod då den tyska generalstabens anfallsplan (Schlieffenplanen) diskuterades i klassrummet. Medan lärare och lärobok framställde de bakomliggande strukturerna som en förklaring till anfallsplanen, föreföll elever uppfatta planen som en av förklaringarna till kriget. Medan lärare och lärobok alltså utgick från ett sammanhang för att förklara detaljerna, använde elever detaljer för att skapa helheter. Man skulle kunna säga att medan de förra utgick från en helhetsbild och pekade ut exempel på vad som byggde upp den, föreföll de senare använda exemplen för att bygga upp en helhetsbild. Läraren och läromedlet byggde så att säga "uppifrån och ner" och eleverna "nerifrån och upp". Med en historievetenskaplig terminologi skulle man också kunna säga att explanandum (det som ska förklaras) och explanans (det som förklarar) hade bytt plats (Berge, 1995). Elever och lärare talade om samma sak men begripliggjorde det helt olika.

Ett sätt att lösa kommunikationsproblemen på lektionerna föreföll vara att använda ett personifierat, vardagsnära språk. I nedanstående dialog kan vi se exempel på detta då läraren frågar en elev vad han fått ut av lärobokstexten om de franska upprustningarna längs gränsen mot Tyskland före kriget. I boken framställs rustningarna som ett resultat av erfarenheterna av förlusten i fransk-tyska kriget 1871, en del av de rubbningar i den europeiska maktbalansen som författarna utgår från. I boken nämns också järnmalmfyndigheterna i de av Tyskland erövrade franska landskapen Alsace-Lorraine som en delförklaring till förändrade styrkeförhållanden i Europa.

Caroline (lärare): Vad har Frankrike för skäl till att vara så rädd för Tyskland? Får man, fick man ut nånting av det, fick man svar på det i texten?

Hampus: Det var väl att ... eh ... jag kommer inte ihåg jättebra, men det var väl att Tyskland hade tagit två typ ställen där det var typ asbra gruvor eller nånting, jag kan inte exakt ...

Caroline: Absolut!

Hampus: Eh ... så att Frankrike var typ stormakt förut och Tyskland hade vunnit mot Frankrike och på det sättet hade Frankrike ... alltså dom hatade varann, för Tyskland har varit jävligt taskig mot dom och ... ja.

Caroline: För gammalt groll, liksom?

Hampus: Ja, exakt.

Vi kan här lägga märke till att Hampus förefaller ha svårigheter att hantera lärobokens exempel på maktförskjutningar i de europeiska statssystemen och hellre skapar intentionella förklaringar: "Tyskland" hade "tagit" de båda landskapen och länderna "hatade" varandra. Caroline understöder visserligen sina elever när de likt Hampus har korrekta uppgifter i sina svar. Men samtidigt tycks hon vilja uppmärksamma dem på sin egen begriplighetsmodell, fastän iklädd samma slags vardagliga språkdräkt som eleverna begagnar: "gammalt groll" betecknar troligtvis de av henne tidigare beskrivna krigsorsakerna, imperialism, nationalism och stormaktskonflikter. På ytan är Caroline och Hampus överens men återigen har förklaringen olika riktning. Hampus verkar sätta den konkreta händelsekedjan i centrum medan Caroline vill få honom att se dem som symtom för bakomliggande orsaker.

Att både lärare och elev är överens om att det finns anledning att försöka förklara händelser i det förflutna och att detta undersöks som orsaker och verkan är steg på vägen till en uppbyggnad av historiska kunskaper. På så sätt kan man säga att det personifierade språkbruket har en betydelsebärande funktion under en lektion där mycket ska avhandlas under stark tidspress. Men den pedagogiska reducering

av dialogen har kommit fram till här måste nog ändå ses som en kommunikativ nödlösning. Ett historiedidaktiskt problem, med en starkt personifierad framställning där stater blir huvudaktörer, är också att det döljer maktstrukturer i de stater man talar om. Att många människor i de krigförande länderna vid första världskrigets utbrott var motståndare till kriget är exempelvis något som aldrig syns på lektionerna om man endast talar om att staterna förklarar krig mot varandra. Personifikationerna osynliggör på detta sätt maktelitens ansvar för händelseutvecklingen och förstärker föreställningar om nationella intressegemenskaper. Vad hade hänt med elevernas lärande om bilden hade nyanserats med hjälp av en aktörsanalys och ett samtal om de olika begriplighetsmodellerna?

Aktörsperspektiv och utveckling av historiemedvetandet

Både den under min studie gällande kursplanen och den nuvarande har som ett starkt framskrivet mål att elevernas historiemedvetande ska utvecklas (Skolverket, 2000; Lgr 11). Historiemedvetande kan definieras som en förmåga hos individen att knyta samman det förflutna, nuet och framtiden i en uppfattning som sträcker sig före och efter det egna livets tidsrymd (Rüsen, 2004). Till detta hör också en förmåga att se sig själv, enskilt och tillsammans med andra, som skapad av det förflutna och sig själv och andra som skapare av framtidens historia (Karlsson, 2009).

För att belysa frågan om aktörsperspektivets betydelse i detta sammanhang kastar vi oss direkt in i elevernas tankevärldar på den avslutande essäskrivningen. Så här uttryckte sig exempelvis två av eleverna på frågan om skillnader och likheter mellan Sverigedemokraternas framväxt i opinionerna och nazisternas under slutet av 1920-talet, en fråga som var aktuell i den samtida samhällsdebatten

hösten 2009, den tidpunkt då undersökningen genomfördes:

Arvid: En stor skillnad är att vi i Sverige har en sedan länge väl inarbetad demokrati. En välfungerande riksdag + regering. [...] Det fanns inget socialt skyddsnät i Tyskland, i Sverige har vi sjukförsäkring och arbetslöshetsförsäkring.

Johanna: Likheter är det jag vill fokusera på. Idag är Sverigedemokraterna på väg in i riksdagen precis som nazisterna då. I dag blir klyftorna mellan fattiga och rika större och större precis som då. Arbetslösheten är hög precis som då. [...] I Schweiz river man nu synagogornas [=moskéernas] torn där böneutropen sker precis som Kristallnatten då. Det beteendet kan spridas även till Sverige.

Svaren – som var ganska typiska – visar att båda gör kopplingar mellan hur det var då och hur det är nu. De kan var och en på sitt sätt också ge uttryck för att tillståndet i nutidens demokratiska Sverige är något som är värt att bevara i framtiden. Trots att detta kan anses vara framgångsrika tecken på att deras historiemedvetande har aktiverats finns det ändå problem som syns vid en analys av aktörsperspektiven. Det är en vag bild av aktörer som synliggörs, både i det förflutna och i nutiden: Sverige har en ”väl inarbetad” demokrati även om islamofobiskt beteende ”kan spridas” hit. Vi får implicit reda på att det finns en kvalitativ skillnad i jämförelse med mellankrigstidens Tyskland. Vem eller vilka som skapat denna skillnad och får den att bestå förblir däremot outtalat i elevsvaren:

Carina: Vår demokrati är inte ens ifrågasatt, den är till och med en självklarhet.

En följd av de oartikulerade aktörsperspektiven verkar vara att elever får lättare att ta avstånd från

nazisterna än att begripliggöra deras väg till makten, precis som de förefaller ha lättare att sluta upp kring demokratins ideal än att förklara vem eller vilka som förverkligar dem idag.

Vid en närmare analys av elevernas texter visade det sig att många elever sannolikt påverkades av läromedlens framställning där ett tredelat aktörsperspektiv dominerade: folket röstade på Hitler som lät partiet genomföra diktaturen. I en av de texter klassen läste heter det att miljoner ”människor trodde på Hitler och blundade för det som pågick”. Klassen såg en film där krossade skyltfönster under Kristallnatten kommenterades med att de judiska butikerna ”slogs sönder av partiets råskinn” och lite senare att de flesta ”tyskar valde att inget se och inget säga – och överleva”. Detta aktörsperspektiv återkommer i flera elevsvar:

Henrik: Hitler lovade jobb och man blundade för slakten som pågick.

Josefin: Folket blundade för sånt [Nürnberglagarna] i Tyskland.

Nazismens massrörelsekaraktär och antisemitismens utbredning i Tyskland blir osynliga. Det blir också nazisternas motståndare både före och efter 1933. I jämförelsen med dagens verklighet riskerar en sådan framställning att reduceras till ett ”zapande” i tiden (Rüsen, 2004). Detta kan visserligen fungera väl som en historisk ”myt” som distanserar nuet från det förflutnas fasor (Aronson, 2004). Men för en undervisning med ambitionen att utveckla elevernas historiemedvetande är ett icke-bearbetat aktörsperspektiv antagligen mycket problematiskt.

Hur utveckla historieundervisningen?

Forskningsresultaten i min uppsats indikerar ett behov av en utveckling av klassrumsspråket i högstadiets historieundervisning, bland annat av ak-

törsperspektivet. Historieämnets nya kursplan utgår både från historiemedvetandeutveckling och från historisk begreppsförståelse (Lgr 11). Det ställer krav på att eleverna genom undervisningen ska kunna kombinera olika former av historiska kunskaper i sitt lärande. Detta är ett verkligt kvalitetslyft. Men hur ska realiserandet av denna kursplan och utvecklandet av historieämnet gå till i praktiken? En viktig fråga för framtiden som också uppmärksammas internationellt är att resultat från ämnesdidaktisk forskning inte stannar i sådana här rapporter utan får chansen att ingå i fortbildningssatsningar där yrkesverksamma lärare har möjlighet att ta del av dem (VanSledright, 2011; Uljens, 1997).

Referenser

- Aronsson, Peter (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, Anders (1995). *Att begripa det förflutna: förklaring, klassificering och kolligation inom historievetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2009). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys". I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, Peter (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History". I *How students learn: science in the classroom*. Washington, D.C.: National Academies.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Olofsson, Hans (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Licentiatuppsats (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2011. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:414575>
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Seixas, Peter & Peck, Carla (2004). "Teaching historical thinking". I A. Sears & I. Wright (red.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (s. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Skolverket (2000). Kursplan i historia. Stockholm: Skolverket.
- Uljens, Michael (1997). "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori". I Uljens, Michael (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- VanSledright, Bruce. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Wilson, Suzanne M. (2001). "Research on History Teaching". I Richardson, Virginia (red.) *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association.