

Elevperspektiv på historisk rättvisa

HENRIK ÅSTRÖM ELMERSJÖ*

Umeå universitet

Olle Nolgård, *Historisk rättvisa i högstadiets historieundervisning: Elevperspektiv på de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 2023). 137 s. + fyra delstudier.

Avhandlingens utgångspunkter

Olle Nolgårds har som ambition och mål med sin sammanläggningsavhandling i ämnet didaktik, *Historisk rättvisa i högstadiets historieundervisning*, att titta närmare på hur historisk rättvisa kan realiseras i historieundervisning för högstadiet. Detta mål knyter an till den öppna frågan om historieämnets och skolans roll i kontroversiella frågor, där eleverna förväntas ta ställning, men där skolan behöver balansera värdegrund mot kritiskt tänkande.

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om rekonstruktionen av de svenska romernas historia i högstadiets historieundervisning, särskilt i relation till ideal om historisk rättvisa, mänskliga rättigheter och det som Nolgård kallar "det historiska och praktiska perspektivet på det förflutna". Det är särskilt elevperspektivet som står i fokus, vilket ger upphov till tre frågor som alla behandlar elever och som alla har formulerats enligt formen "hur kan x förstås i relation till y?" De två första frågeställningarna behandlar hur elevernas berättelser om romernas historia, inom ramen för det nationella provet från 2014, kan förstås i relation till olika perspektiv på det förflutna och på historisk rättvisa. Den tredje frågeställningen handlar om hur undervisningen om romernas historia kan utformas i relation till mänskliga rättigheter och om hur detta kan förstås i relation till idén om undervisning *om, genom* och *för* mänskliga rättigheter.

Nolgård knyter an till forskning om undervisning om *difficult histories*, ett begrepp som inte översätts i avhandlingen, samt till historieundervisningens syften och mål i grundskolans senare år. Valet att inte översätta *difficult histories* diskuteras inte i avhandlingen, men vid disputationen menade Nolgård

* Docent i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning; fakultetsopponent.

att det valet faller tillbaka på svårigheten att finna svenska begrepp som fångar komplexiteten i studieobjektet, samt till en vilja att knyta an till ett särskilt forskningsläge internationellt.

I kappans andra kapitel redogörs för de teoretiska utgångspunkter som Nolgård bygger sin studie på. Här redovisas både en allmän syn på historieämnet, och de teoretiska resonemang som legat till grund för respektive delstudie, med särskilt fokus på det förra. Nolgård beskriver historieundervisningen som situerad i en historiekultur som ständigt omförhandlas. Utifrån detta grundläggande konstruktivistiska sätt att se på historieämnet beskriver författaren hur historieundervisningens mål kan tänkas skifta och att det därmed finns olika tankar och ideal om hur det förflutna bör rekonstrueras, eller rekontextualiseras, i ett undervisningssammanhang. Här pekar Nolgård på de, till synes, motsatta angreppssätten: att etablera kritisk distans till det förflutna, och att etablera närhet mellan elevens livsvärld och dåtiden.

Genom en genomgång av historiefilosofiska resonemang, främst baserade i Collingwoods och Oakeshotts diskussioner från 1920- och 1930-talet, etablerar Nolgård en definition av det praktiska perspektivet, som förespråkar en syn på det förflutna som praktiskt användbart i nutiden, i kontrast till det historiska perspektivet, som är exklusivt intresserat av det förflutna självt. Trots den uppenbara viljan att skriva fram två distinkta definitioner landar Nolgård i att det inte går att upprätthålla en absolut dikotomi mellan ett historiskt respektive ett praktiskt perspektiv på det förflutna eftersom vi levandegör det förflutna genom att rekonstruera det.

För historieundervisningen innebär detta, enligt Nolgård, att begreppsparet historiskt–praktiskt perspektiv kan användas som ram för att se hur historia presenteras för eleverna: som en källkritisk och distanserad verksamhet eller som en livsvärldsbeskrivande verksamhet där närheten mellan det förflutna och eleven betonas. Eller annorlunda uttryckt: Ska historieämnet utveckla kognitiva färdigheter och förmågor eller ska det användas för att belysa och hantera orättvisor i samhället? Och kan dessa förenas?

Den tidigare forskningen som Nolgård knyter sin avhandling till har främst handlat om elevperspektiv på historiskt tänkande och historisk empati; forskning om svårigheterna i att lära ut *difficult history*; forskning om nationella minoriteter i svensk historieundervisning; samt forskning om svårigheter med att koppla *difficult histories* till historiska gottgörelser i undervisning. Nolgårds avhandling bidrar till dessa forskningslägen med empiriska studier med ett utpräglat elevperspektiv där inte bara elevers kognitiva förmågor, utan även deras möjligheter och vilja till moraliska och etiska ställningstaganden undersöks. På så sätt bygger Nolgårds avhandling på, snarare än går i närkamp med, tidigare forskning.

Avhandlingens resultat

Syftet och frågeställningarna angrips i fyra delstudier. Den första av dessa är en samförfattad publikation (åtta författare, där Nolgård är försteförfattare). Denna studie svarar egentligen inte på någon av forskningsfrågorna i avhandlingens kapp, utan den sätter avhandlingsstudien i en internationell kontext genom att jämföra svenska elevers uppfattning om vilka händelser och skeenden i historien som kan bedömas som viktiga för att förstå mänskliga rättigheter med denna syn hos elever i andra länder. Romer nämns inte alls i studien, trots att avhandlingens syfte uttryckligen handlar om romernas historia.

Det empiriska materialet för studien är strax under 1 000 elevers svar på en enkät och dessa svar har analyserats i relation till skrivningar i nationella styrdokument för historieundervisningen. Ett inte helt överraskande resultat var att svenska elever, som i årtionden har lärt sig om mänskliga rättigheter med en tämligen stark koppling till världskrigen, förintelsen och kolonialismen (i Afrika, Amerika och Asien), inte gjorde någon koppling till en lokal, nationell kontext, utan såg historien om mänskliga rättigheter som placerad utanför Sverige. I alla undersökta länder (Indien, Nya Zeeland, Storbritannien, Sverige, Sydafrika och USA) föreföll det finnas ett glapp mellan elevernas svar och den nationella läroplanen. För de svenska eleverna tar exempelvis de nationella minoriteterna en avsevärd plats i läroplanen, men inte i elevernas medvetanden, enligt studien. Det föreföll alltså vara angeläget, givet studiens resultat, att "utbilda medborgare som förmår att identifiera röstsvaga grupper och historiska minoriteter i närområdet." De följande studierna i Nolgårds avhandling kan sägas försöka undersöka hur främst elever, men också lärare förhåller sig till detta.

I ytterligare en samförfattad publikation (som Nolgård skrivit tillsammans med sin handledare, Thomas Nygren) undersöks hur elever i det nationella provet i historia för årskurs 9 kritiskt granskar källor om romernas historia, och hur de reflekterar över romernas framtid med hjälp av ämnesdisciplinära begrepp. Källmaterialet bestod här av 126 elevers svar på tre olika essäfrågor i provet från 2014.

Studien utgår från distinktionen mellan å ena sidan historiskt tänkande, som det historiska perspektivet eller en kritisk distans, och å andra sidan historisk empati, som det praktiska perspektivet eller emotionell närhet. Då eleverna i urvalet lyckades vara både källkritiska och också identifiera orättvisor i det förflutna, samt värna demokratiska värden, bedömer Nolgård och Nygren att historiskt tänkande och historisk empati kan vara sammanflätat för dessa elever. Vidare visar studien att elever som ger uttryck för ett utvecklat historiskt tänkande, med ett historiskt perspektiv på det förflutna, och följer upp detta med ett normerande, moraliserande praktiskt

perspektiv, förefaller ha blivit premierade i betygssättningen. Även elever som misslyckades med att använda olika källor för att bekräfta sin ståndpunkt kunde genom att normativt beskriva moraliska problem i historien ändå uppnå ett förhållandevis högt betyg. När eleverna blev ombedda att resonera kring dåtid, nutid och framtid, baserat på ett uttalande från dåvarande integrationsministern Erik Ullenhag om romernas situation i det svenska samhället, saknades ofta det historiska perspektivet i svaren, som i stället fokuserade mer på moraliska frågor och empati. Slutsatserna som dras av författarna pekar mot att det historiska perspektivet och det praktiska perspektivet är mer sammanflätade för eleverna än vad tidigare forskning, och även de teoretiska resonemang som förts kring historieundervisning, har givit sken av.

Nolgård är ensam författare i de två sista artiklarna i avhandlingen. Den tredje studien är likt den andra baserad på det nationella provet i historia för årskurs 9 från 2014 och en av provfrågorna som också analyserades i delstudie 2, den essäfråga där eleverna ombads diskutera romernas dåtid, nutid och framtid. Urvalet av elever är dock ett annat, och bredare, i den här delstudien och fler prov har analyserats. I fokus för analysen står hur ungdomarna i essäfrågan ser på ansvar för historisk rättvisa, vem de anser har garanterat och ska garantera rättigheter för romerna.

Även om några elever skriver fram en berättelse om kontinuitet i förtrycket av romer har majoriteten skrivit en framstegsberättelse där sakernas tillstånd blir bättre för romerna över tid. Eleverna identifierade staten som den viktigaste garanten för romernas rättigheter. En tämligen stor del av eleverna lyfter också fram enskilda individer som garanter för romernas rättigheter, medan romernas egen kamp lyfts fram mer sällan. Ungefär hälften av eleverna använde pronomenet "vi" som en synonym till staten, vilket understryker ett transgenerationellt ansvar och ett upplevt behov av samhällelig förändring där eleverna själva ingår. Här kunde också ett personligt ansvar att verka för romernas mänskliga rättigheter uttryckas, även här i termer av transgenerationellt ansvar med tanke på hur "vi" har agerat mot "dem". Detta kan ses både som ett uttryck för historisk gottgörelse, men samtidigt ett uttryck för en etnifiering av staten som bestående av svenskar, och romerna som en grupp utanför denna etniska stat. En mindre andel av eleverna ville även att romerna skulle assimileras och uttryckte mer eller mindre främlingsfientliga narrativ och idéer om framtiden.

Nolgård menar att studien visar att statliga försök till historisk rättvisa har satt avtryck i elevernas narrativ om de svenska romernas historia och framtid. Eleverna visar förståelse för att mänskliga rättigheter är ett gemensamt ansvar. Däremot är eleverna inte särskilt tydliga i sina källkritiska resonemang och Nolgård menar att det kan vara fråga om en avkodning av

vad provkonstruktörer och lärare vill ha för svar som ligger bakom hur es-säfrågan besvaras.

Avhandlingens fjärde delstudie är en designstudie där ett undervisningsupplägg har tagits fram och prövats i två klasser med samma lärare. Upplägget som prövades var en lektionsserie på åtta lektionspass där fyra teman kopplade till romernas historia i Sverige fokuserades: bostaden, steriliseringspolitiken, utbildning, och kampen för romers rättigheter. Studien genomfördes under läsåret 21/22. Eleverna fick i början av varje lektionspass betrakta historiska bilder och därefter höll läraren en genomgång som varvades med diskussionsfrågor och arbete med olika typer av källmaterial och vittnesmål hämtade från vitboken *Den mörka och okända historien*, samt från läromedlet *Antiziganismen i Sverige*. Den undervisande läraren kontextualiserade detta källmaterial genom att förklara de strukturer som ligger till grund för diskrimineringen av romer i det förflutna och i samtiden.

Analysen av lektionerna, elevernas arbete och främst för- och eftertester visar att eleverna, precis som de elever som skrev provet sju-åtta år tidigare, ser en förbättring av situationen för romerna över tid. Nolgård tolkar elevernas svar i linje med vad han anser sig ha visat i sina tidigare studier; som att eleverna använder ett historiskt perspektiv och ett praktiskt perspektiv samtidigt. De diskuterar historiska strukturer och använder ett källkritiskt avstånd, samtidigt som de närmar sig historien på ett personligt plan. Elevernas historier ger helt enkelt uttryck för både närhet och distans. Eleverna ger också uttryck för både kontinuitet och förändring i sina beskrivningar av antiziganismen, även om det generella budskapet från dem är att det blir bättre för romerna. Även deras förmåga att identifiera kontexten på bilder som föreställer svenska romer anser Nolgård blir bättre med detta lektionsupplägg efter att ha jämfört med en kontrollgrupp. Slutsatsen av delstudien blir att ett lektionsupplägg av det här slaget kan resultera i kritiska, empatiska och utvecklingsoptimistiska elever med goda kunskaper om de svenska romernas historia.

I kappans avslutning där Nolgård diskuterar sina resultat i mer sammanhållen form framgår att författaren anser att avhandlingen har visat att tanke och känsla kan vara tätt sammanflätade i elevernas rekonstruktioner av det förflutna, kanske särskilt i undervisning om utsatta grupper. Nolgård menar att eleverna ger tydliga uttryck för nationalstatens ansvar och agens i frågor om mänskliga rättigheter, men även att eleverna ser sitt eget ansvar och agens i dessa frågor. Att anlägga ett praktiskt perspektiv på det förflutna förefaller alltså skapa många möjligheter för en mer inkluderande historieundervisning, men samtidigt visar avhandlingens delstudier att det finns ett inkluderande "vi", och ett exkluderande "dem" även om det skrivs fram med välvilja och en tydlig syn på ett gemensamt ansvar för romernas

situation. Det är alltså "vi" svenskar som har ett historiskt ansvar för "dem", i något som skulle kunna tolkas som ett paternalistiskt förhållande mellan "vi" svenskar och romer.

Avslutningsvis argumenterar Nolgård för att delstudierna har visat att det finns en didaktisk potential i *difficult histories*, men menar att en förutsättning för realiseringen av denna potential är att vi inte betraktar källkritisk distans och emotionell närhet som oförenliga, utan som tätt sammanflätade.

Kritiska synpunkter och omdöme

Nolgård har tagit sig an uppgiften att empiriskt undersöka hur gottgörelsepolitik, specifikt om romernas historia uppfattas av svenska högstadiel elever, och hur detta korrelerar med historieundervisningens syfte och möjligheter. Detta har han gjort i flera steg, med utgångspunkt i elevperspektivet. Det är på många sätt en mycket ambitiös avhandling där Nolgård har skapat en forskningsdesign som drar nytta av tidigare, mer teoretiskt inriktad forskning, och av resultat som uppnås under hans egen forskningsprocess. Han visar att eleverna klarar av att uppfatta många olika nyanser i historien; att de kan förhålla sig till historien med både närhet och distans; att de kan bli känslomässigt engagerade, men att de också kan förhålla sig kritiska. Jag kan dock ibland tycka att Nolgård drar sina slutsatser lite för långt, och att det empiriska materialet, åtminstone delvis, kan tolkas på annat sätt. Även i utgångspunkterna finns vissa potentiella problem som behöver diskuteras.

Ett sådant problem är definitionen av *difficult histories* och kopplingen mellan denna definition och de svenska romernas historia. Nolgård beskriver ett behov av att titta på den här typen av historia i etablerade demokratier, och inte bara i stater som är drabbade av inbördeskrig eller är mitt uppe i en övergång från diktatur till demokrati. Jag håller helt med om att det behovet finns, men det skapar ett definitionsproblem i förhållande till *difficult histories*. En av de mer grundläggande utgångspunkterna är att något som ska klassas som *difficult history* ska vara en "viktig del i en nations historia" (s. 11). Samtidigt är romernas historia i stora stycken "okänd för en bred svensk allmänhet" (s. 17). Detta antyder ett lite annorlunda sätt att se på historisk kunskap än den konstruktivistiska syn som Nolgård etablerar i kappans teoriavsnitt. Genom att definiera de svenska romernas historia som *difficult history*, trots att den är okänd för den breda allmänheten, etableras ett synsätt som säger att viss historia objektivt sett *är* viktig, oavsett om den är känd eller inte. Här kan skönjas ett teoretiskt glapp mellan en syn på historia som något som görs meningsfullt av människor, och en syn på historia som något som är meningsfullt i sig självt, till och med oavsett om människor känner till den eller inte.

I förlängningen av detta epistemologiska problem, finns också det analy-

tiska problemet i att sammanfläta två perspektiv som på sätt och vis utgår från olika beskrivningar av vad historisk kunskap egentligen är; något som kan fångas och beskrivas genom källkritisk distans (historiskt perspektiv), eller något som uppstår inom människan själv i mötet mellan hennes moral och hennes uppfattning om sin historiska livsvärld (praktiskt perspektiv). Det är möjligt att dessa två kan undervisas i relation till varandra, och elevernas svar på dessa provfrågor visar att de på sätt och vis gör både och, men frågan är om det kan kallas för en sammanflätning. Exempelvis tenderar eleverna att göra det ena i svaret på en fråga och det andra i svaret på en annan, förmodligen beroende på vad de tror att provkonstruktör och lärare är ute efter, eller helt enkelt baserat på hur frågan är ställd. Skolämnet historia balanserar ju generellt sett flera olika ingångar och både lärare och elever har att förhålla sig till olika epistemologiska utgångspunkter. Nolgårds studie visar att de hanterar det på olika mer eller mindre lyckade sätt, men jag skulle kanske kalla det för komplementära och skiftande perspektiv, snarare än sammanflätade.

En annan problematik är mer kopplad till designstudien där resultaten skrivs fram på ett sätt som kanske underskattar att elevernas lärande är mycket svärfångat, särskilt i någon form av generell bemärkelse. Jag tycker på sätt och vis att det är lovvärt att göra den här typen av studier, men samtidigt måste alla resultat presenteras med stora förbehåll. Nolgård redogör förvisso för vissa förbehåll, men det dras även en del slutsatser som gör vissa anspråk, trots att de är svåra att frikoppla från just den kontext där Nolgårds designade undervisning har realiserats. Det är mycket svårt, för att inte säga omöjligt, att frigöra den här typen av studier från dess kontext.

Som svar på kritiken att slutsatserna inte kan generaliseras skulle Nolgård kunna peka på att forskningsfrågorna är utformade på ett sätt som antyder att han bara vill visa *ett* sätt att se på detta och inte på något universellt. Han skriver även uttryckligen – både i den fjärde artikeln och i kappan – att det inte är frågan om någon "best practice". Ett lite elakt sätt att se på det svaret är att det antyder att varje lärare måste göra egna försök i sina egna klassrum där kontexten är unik, vilket på sätt och vis ogiltigförklarar all forskning av den här typen då kunskapen den ger ändå inte kan generaliseras. Den här verksamheten skulle i så fall bli en del av lärares professionella utvecklingsarbete och inte en del av historiedidaktisk forskning. Samtidigt skriver Nolgård fram, i vad som skulle kunna ses som ett försvar av den här typen av forskning, att undervisningsdesignen han forskar med är utformad på "principer grundade i teoretisk såväl som empirisk forskning" och att det finns en "undervisningsutvecklande ambition" (s. 160, fjärde delstudien). Balansgången mellan att dra för långtgående slutsatser baserat på ett litet och mycket specifikt material, och att inte dra några generaliserbara slutsatser

alls, är helt enkelt svår, och läsaren lämnas i någon mån att försöka avtäcka vad det är för anspråk som egentligen finns i forskningsdesignen, då Nolgård pekar åt båda håll.

Dessa invändningar förtar inte det övergripande intrycket att avhandlingens delstudier tillsammans säger något viktigt om hur historieundervisning om svåra frågor, om gottgörelse och transgenerationellt ansvar kan (och kanske även bör?) utformas. Det finns många delar av avhandlingen som tyder på att författaren har en långtgående eftertänksamhet i sitt hantverk. Jag uppskattar särskilt att kappan har använts för att beskriva mer grundläggande teoretiska ingångar, som inte kan beskrivas i de enskilda artiklarna, även om det också gör att vissa resultat blir presenterade som utgångspunkter. Mina invändningar mot olika delar av avhandlingen till trots, har Nolgård genomfört en mycket ambitiös studie, empiriskt, teoretiskt och metodologiskt, och precis som han själv påpekar kommer hans studier att ge upphov till fler studier och bli en pusselbit i vår gemensamma strävan att förstå framför allt elevers sätt att begripliggöra svår historia och de många perspektiv som undervisande lärare därmed har att ta hänsyn till. Jag är övertygad om att Nolgårds avhandling kommer ge upphov till fortsatt diskussion och nya studier, inte minst av honom själv, i framtiden.