

# En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre

*Joel Rudnert*

## 1 Inledning

I de kursplaner för grundskolan som börjar gälla från och med 2011 kommer med stor sannolikhet de enskilda ämnena, även för de yngre eleverna, att synliggöras på ett sätt som inte varit fallet hittills. Därför är det viktigt att nu stanna upp och se vad forskningen sagt om den historieundervisning som varit och hur denna kan förbättras.

Denna artikel är ett försök att beskriva den svenska historiedidaktiska forskningen med inriktning mot historieundervisning av barn från förskola upp till och med årskurs 6 i grundskolan. Artikeln är skriven inom projektet BLÄ; Barndom, lärande och ämnesdidaktik, vid Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Att finna och beskriva denna forskning är problematisk<sup>1</sup> Bara en mycket liten del av den litteratur som listas på Libris under begreppet historieundervisning handlar om undervisning av de yngre i skolan. En, inte allt för djärv, slutsats blir att historiedidaktik med inriktning mot yngre inte intresserat forskarna i Sverige i någon större utsträckning (Eliasson 2009). Det finns flera anledningar till detta. För det första har en undervisning i ämnet egentligen aldrig varit aktuell före årskurs 3 eller 4 och i de senare årskurser där undervisning har bedrivits har historieämnet länge fört en tynande tillvaro; dels har ämnet uppslukats i blockämnet SO<sup>2</sup> och dels har timantalet successivt minskats (Larsson 2000). För det andra har den historiedidaktiska forskningen alltmer sökt sig bort från skolämnet historia i syfte att undersöka förmedlingen av historia ur ett bredare samhällsperspektiv (Schüllerkvist 2005). Den historiedidaktiska forskningen med inriktning mot yngre består egentligen därför bara av en doktorsavhandling av Nanny Hartsmar från 2001, en licentiatavhandling av Mary Ingemansson från 2007 samt några vetenskapligt inriktade utvärderingsarbeten och skolutvecklingsprojekt. För att bredda materialet har andra texter, t ex teoretiskt grundade metodböcker, publicerade av forskare eller texter i antologier som är redigerade av forskare inkluderats i denna översikt. Vidare beaktas också äldre forskning. Gränsen sätts vid 1980 vilket faller sig naturligt då historiedidaktiken i början av 1980-talet introducerades i Sverige (Karlsson 2004).

Översikten visar att synen på barns förmåga att tillgodogöra sig historia länge varit, och i viss mån fortfarande är, påverkad av den utvecklingspsykologiska forskningen. I ett flertal äldre undersökningar visade denna att barns förståelse av tid och kausala förmåga i de lägre åldrarna är mycket begränsad och i huvudsak utvecklas biologiskt. Denna forskning har både i Sverige och internationellt diskvalificerat en mer kvalificerad historieundervisning för de allra yngsta. Emellertid har utvecklingspsykologin mer och mer övergivits till förmån för en sociokulturellt

---

<sup>1</sup> Sökningar gjordes i huvudsak i Libris, Vega och Artikelsök. Källförteckningarna ledde sen vidare till annan aktuell litteratur. Dessutom bistod vänliga kollegor på Malmö Högskola med tips.

<sup>2</sup> Även om ämnena i och med Lpo94 i princip återinfördes är det fortfarande praxis att i de tidigaste årskurserna undervisa i tema. Se t ex Gustafsson 2009.

inspirerat synsätt och många forskare visar att det är möjligt att genomföra en bra undervisning i historia även för de yngre.

Artikeln börjar med det som all god undervisning tar sin utgångspunkt i; synen på eleven/barnet. Det första avsnittet visar hur en mer konstruktivistisk eller sociokulturell syn på barnet har förändrat den historiedidaktiska forskningens inriktning. Framförallt är det tre grundläggande förmågor; historiemedvetande, tidsmedvetandet och kausal förståelse, som stått i fokus för forskningen och dessa granskas i tur och ordning. Artikeln fortsätter sedan med själva undervisningen, först den som varit, och som enligt forskningen inte varit så lyckosam och sen de metoder och förhållningssätt som man menar har visat på positiva resultat. Till sist diskuteras själva innehållet i undervisningen. Denna består i stort sätt bara av lokalhistoria eftersom det är det enda innehåll som det egentligen forskats om. Avslutningsvis görs några iakttagelser utifrån den samlade forskningen och frågor för framtida forskning ställs.

## **2 Synen på barnet – att utveckla barnens intellektuella förmågor**

Forskning om barnet i historieundervisningen ställer frågor om vem barnet är som ska möta historieundervisningen i skolan och varför detta möte är meningsfullt. I Sverige inleddes eller sammanföll denna forskning med introduktionen av begreppet historiemedvetande i början av 80-talet. Begreppet signalerade ett skifte mot en mer konstruktivistisk syn på kunskap (Eliasson 2008) vilket innebar ett övergivande av den sedan 60-talet rådande objektivistiska synen på historieundervisningen. Istället för att huvudsakligen ha ägnat sig åt vilket stoff som skulle läras ut riktades nu istället intresset mot barnen och deras intellektuella färdigheter. Nedsippningsteorin, vilken beskriver hur historiekunskaperna skapas på universiteten och sen genom läroböcker och lärare sipprar ner till eleverna blev omodern och övergavs av de flesta (Karlsson 2004). Barnet slutade vara en passiv mottagare av undervisning och blev istället en aktiv part.

En av de första i Sverige som, utifrån ämnet historia, riktade sökljuset mot barnen var Christer Karlegård. Han inledde den historiedidaktiska forskningen i Sverige med frågan; ”Varför historia?”<sup>3</sup> Denna fråga ställde han i enkäter direkt till skolelever och kunde utifrån deras svar konstatera att den historia som intresserade dem i alla fall inte var den som förmedlades i skolan.

Så småningom drog Karlegård slutsatsen att undervisningen i historia först och främst skulle utveckla elevernas intellektuella förmågor. Han menade att innehållsfrågan var central, men kunde inte finna någon rimlig objektiv urvalsprocess förutom den att ämnet på något sätt måste anknyta till elevernas eget liv och utveckling. På detta sätt kunde läraren göra ett urval och komma undan kravet på att undervisa om allt ”från spanska grottmänniskor till ryska kosmonauter” (Karlegård 1992). Karlegård kunde inte heller se att elevernas ålder hade någon betydelse för de didaktiska besluten. ”Problem och möjligheter för lärare är i mycket desamma oberoende av stadier och stoff” (Karlegård 1992 s. 8).

Men vilka är då dessa förmågor som ska utvecklas? Forskningen har studerat tre, för historiedidaktiken, viktiga sådana; för det första historiemedvetande, som vanligtvis definieras som förmågan att utifrån det förflutna förstå nutiden för att skapa en handlingsberedskap inför framtiden. För det andra tidsmedvetande och för det tredje kausal förståelse, dvs. förmågan att se

---

3 Karlsson menar att Karlegård var den som introducerade historiedidaktiken i Sverige (Karlsson 2004)

hur orsak och verkan hänger samman. Denna forsknings resultat kan, även om det är magert, sammanfattas i två punkter; för det första tanken att det är möjligt att med undervisning utveckla dessa tre förmågor och att de inte bara är beroende av biologisk mognad och för det andra att forskningsmetodiken måste anpassas till barnens förutsättningar om resultaten ska bli valida.

## 2.1 Från svagt till embryonalt historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande har sitt ursprung i tysk historiedidaktik och är idag tillsammans med begreppet historiebruk det centrala temat i svensk historiedidaktisk forskning. Den kanske första svenska undersökningen av yngre elevers historiemedvetande gjordes av K.G. Jan Gustafson som genom observationer och elevintervjuer om dåtid, nutid och framtid, fann att eleverna i hans egen sjätteklass inte hade någon kontakt med det förflutna. Kontakt med det förflutna innebär i det här sammanhanget en uppfattning om att det som hände förr har en betydelse för det som händer idag. Avsaknaden av en sådan kontakt tolkade Gustafson som ett svagt historiemedvetande. Flickor hade ett något starkare historiemedvetande än pojkar och efter intervjuer med föräldrarna finner Gustafson ett starkt samband mellan barnens och deras föräldrars historiemedvetande (Gustafson 1984).

Också Nanny Hartsmar finner, i sin avhandling, utifrån analyser av samtal, observationer av lektioner och av texter skrivna av elever att de inte har någon kontakt med det förflutna och därmed ett bristande historiemedvetande. Eleverna knyter nutid och framtid till personliga upplevelser och förväntningar men inte till det förflutna. Ändå kan Hartsmar se att eleverna är kapabla att binda ihop de tre tidsdimensionerna men först i årskurs 9 då eleverna i sina texter väver ihop sina liv i hur det varit, hur det är och hur det kommer att bli.

Orsaken till dessa brister är, förklarar Hartsmar, att den traditionella undervisningen inte utvecklar elevernas historiemedvetande då den genomgående behandlar dåtid utan koppling till nutid eller framtid. Lärarna menade i intervjuer att elevernas bristande förmåga att koppla till dåtid berodde på att de inte var mogna, vilket Hartsmar inte godtar som förklaring. Historiemedvetandet, menar hon, utvecklas inte bara biologiskt utan också sociokulturell och bristerna ligger därför mer i undervisningen än i barnens utveckling (Hartsmar 2001).

Joel Rudnert menar att barn har en basal kontakt med det förflutna. Utifrån en fråga om barnens förutsättningar bättre anpassad engelsk metod<sup>4</sup>, där han lyssnar på några grupper sjuåringar som konstruerar kronologiska sekvenser av olika gamla föremål, finner han att barnen har förmåga att koppla de nyare föremålen till de äldre och att deras problem snarare är språkliga än intellektuella. Rudnert vill betrakta denna förmåga som ett embryonalt historiemedvetande (Rudnert 2009). Resultatet stöds delvis av engelska studier som visar att barn så unga som 5 år har förmåga att i konkreta sammanhang samtala om då och nu (Cooper 2002 Hall & Martello 1996). De amerikanska historiedidaktikerna Keith Barton och Linda Levstik kommenterar resultat som dessa med att barn visst kan historia, de är bara inte så bra på årtal. (Barton & Levstik 2005)

I engelsk och amerikansk forskning är inte begreppet historiemedvetande centralt utan istället undersöks olika uttryck för historisk förståelse. Men den forskningsmetodik som utvecklats i dessa länder kan kanske vara ett sätt att komma åt historiemedvetandet hos de allra yngsta.

---

<sup>4</sup> se Cooper 2002.

## 2.2 Tidsmedvetande

Tidsmedvetandet ansågs länge, utifrån utvecklingspsykologisk forskning, mer vara ett resultat av biologisk utveckling och inte något undervisning kunde påverka. Den kanske mest inflytelserika studien gjordes av Jean Piaget som visade att barns tidsuppfattning skiljde sig från vuxnas eftersom barnen inte klarade att tänka reversibelt och inte samtidigt kunde relatera tid till hastighet och rum. Forskningen genomfördes med, vad Piaget kallade klinisk metod, och försatte ofta barnen i svåra situationer med snåriga frågor från en intervjuare som utifrån naturvetenskapliga ambitioner ansträngde sig för att hjälpa barnet så lite som möjligt (Piaget 1965). Psykologen Margaret Donaldson var en av de första att kritisera metoden och därmed resultaten just utifrån att barnen inte förstod frågorna och svarade utifrån sin förståelse av situationen snarare än utifrån vad de faktiskt visste. Genom att göra sig mån om att undersökningarna blev meningsfulla för barnen nådde Donaldson helt andra resultat (Donaldson 1985) I Sverige, där Piagets inflytande i skolvärlden varit stort, har den biologiska synen på barns tidsuppfattning länge varit den förhärskande och undervisningen har huvudsakligen inriktats mot att utveckla barns formella förståelse av tid som datum, årstider och år.

Den biologiska synen lyser också igenom i en del lite äldre historiedidaktiska arbeten. Gun och Göran Graninger konstaterar, utifrån egna mindre tester i utvecklingspsykologisk stil, att barn före 10 års ålder inte kan hantera årtal och myntar begreppet forntidsgröt som, på grund av den traditionellt kronologiskt upplagda undervisningen, blir resultatet av elevernas kunskaper (Graninger 1988). Också Åke Hellstrand och Ola Lindqvist utgår från att barns tidsförståelse inte utvecklas fullt ut förrän i tonåren och stöder detta på en Piaget-inspirerad norsk studie (Bøe & Hauge 1984; Hellstrand & Lindqvist 1998). Magnus Hermansson Adler påpekar att årtal och epoker i undervisningen inte säger de yngre i grundskolan mycket men är mer positiv till att utvecklingen av dessa förmågor går att påskynda med undervisning stödd av visuella hjälpmedel och eget skapande (Hermansson Adler 2004).

Ett exempel på en sådan undervisning är Martina Gustafssons försök att på sikt utveckla barnens historiemedvetande genom att låta en förstaklass trä pärlor på snören för att tidigt introducera tidslinjen som verktyg i barnens tänkande. Varje pärla representerade en månad och antalet pärlor på bandet skulle motsvara deras ålder. Genom att jämföra längden på lärarnas pärlband och sina egna väcktes barnens intresse för ålder och tid (Gustafsson 2009). Resultatet av övningen uppfattades positivt av Gustafsson och uppmanar till mer konkreta klassrumsförsök.

## 2.3 Kausala förmåga

Även när det gäller barns kausala förmåga kan en viss förändring anas.

Evald Aspengren undersökte barns kausala förmåga och konstaterade, efter att ha lyssnat på redovisningar om medeltiden i en mellanstadieklass, att de kausala förklaringarna var få och att den historia som presenterades var statisk och inte diskuterades utifrån förändring vare sig bakåt eller framåt i tiden. Aspengren noterar dock att när innehållet för redovisningarna behandlar närmiljön blir också de kausala förklaringarna bättre (Aspengren 1991). Detta innebär att förmågan finns om bara förutsättningarna är de rätta. Karlegård menar att även små barn klarar kausala samband om de presenteras i berättelsens form. Han bygger detta på Kieran Egan som rekommenderar att berättelser bör stå i centrum för en historieundervisning för de yngre. Egan motsäger undersökningar av bland annat Piaget vars resultat, precis som i fallet med tidsförståelse, en del forskare tagit till intäkt för att yngre barn inte kan tillgodogöra sig ämnet historia (Karlegård 1996).

I Sverige har frågan om huruvida yngre barn behöver historia i stort sett besvarats nekande medan historieundervisningen i andra länder, framförallt England, är viktig redan från det barnen fyllt fem år. Men också i Sverige finns det forskning och utvecklingsprojekt som visar att barn utvecklas positivt av en genomtänkt historieundervisning. Som vi sett i alla tre exemplen ovan har historiemedvetande, tidsmedvetande och kausal förmåga, synen på barnets förmåga och på undervisningens möjligheter förändrats. Barns kapacitet anses nu vara större och genom undervisning går det att stimulera barn att lära sig historia. Frågan är då hur denna undervisning ska se ut.

## **2 Undervisning som utvecklar barns förståelse av historia och undervisning som inte gör det**

En bra historieundervisning, säger den samlade forskningen, måste engagera barnen emotionellt och vara konkret. Den ska koppla den lilla historien till den stora och vara upplevelsebaserad. Vidare är det en fördel om undervisningen är tematiskt upplagd och utgå från barnens närmiljö. En sådan undervisning utvecklar barnens historiemedvetande och gör att de lär sig hantera abstrakta begrepp. Den utvecklar deras förståelse av tid och verkar stödjande i deras identitetsutveckling. Men så ser tyvärr inte undervisningen ut idag menar forskningen.

Ett problem, menar flera forskare, är det strikt kronologiska upplägget vilket innebär att undervisningen börjar från början med universums begynnelse ibland så tidigt som i årskurs 1 (Graninger 1988). Också Hartsmar ser problem i det kronologiska upplägget och tecknar utifrån de höga förväntningar som finns i styrdokumentet, en mörk bild av historieundervisningen. Den styrs av ett objektivistiskt synsätt och är uppbyggd av en kanon som är hämtad i läroböckerna. Historien handlar uteslutande om dåtid utan anknytning till nutid eller framtid. Det traditionella kronologiska upplägget beskrivs som en ”neurotisk galopp” genom stoffet vilket bland annat får den konsekvensen att de yngsta som så att säga ska läsa historien ”från början” får jobba med de allra längsta tidsperspektiven. Tid tas upp men inte utifrån kontext eller som ett problem utan bara som en ordningsföljd som ska memoreras. Istället rekommenderar Hartsmar en undervisning som kopplar den stora historien till den lilla och utgår från elevernas egna liv (Hartsmar 2001).

### **2.1 Dåliga läroböcker**

Är läroböckerna till någon hjälp i skapandet av en för barnen utvecklande historieundervisning? Nej säger de forskare som undersökt de yngres historieläroböcker och som beskriver dessa som nästan genomgående undermåliga.

Detta är allvarligt av två anledningar. För det första har eleverna, särskilt de yngre, stor tilltro till det som står i läroböckerna. För det andra utgår lärarna ofta från läroböckerna när de planerar undervisningen (Bergdahl Bulukin 1984; Ammert 2008).

Niclas Ammert undersöker i sin doktorsavhandling om läroböckerna har potential att utveckla elevernas historiemedvetande. Det samlade resultatet är ganska nedslående. Historien framställs kronologiskt som om den vore given. Texterna sätts inte in i förklarande sammanhang och människan framställs ofta som passiv i sitt förhållande till utvecklingen. De modernare böckerna innehåller i och för sig mer uttryck som ger möjligheter till ett fördjupat historiemedvetande. I sådana avsnitt är flera av tidsdimensionerna då, nu och sedan samtidigt närvarande. Men dessa avsnitt dominerar inte heller i dessa böcker (Ammert 2008). Mary Ingemansson tycker inte heller att läroböckerna är bra och konstaterar kort att barn för sitt lärande är beroende av att emotionerna

aktiveras och att det inte sker i mötet med faktakomprimerade lärobokstexter (Ingemansson 2007).

En typisk företeelse i nutida läroböcker för de yngre är fiktiva berättelser där nutida barn reser bakåt i tiden vilket Ammert menar är positivt för utvecklingen av barnens historiemedvetande (Ammert 2008). Denna åsikt delas inte av Ewa Bergdahl Bulukin som anser att när texterna i läroböckerna närmar sig skönlitteraturen finns det en risk att barnen inte förstår att historia kan tolkas på flera sätt (Bergdahl Bulukin 1984).

Men flera forskare ser fördelar med att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Utifrån en komparativ studie av läroböcker och skönlitterära verk konstaterar Monica Vinterek att lärobokstexten nästan är helt befriad på beskrivningar av människors upplevelser och dessutom saknas, precis som Ammert konstaterar, förklarande kontexter och risken för anakronismer är därför stor. De skönlitterära verken däremot förmedlar känslor och upplevelser och tvingar läsaren att leva sig in i texten. Utifrån detta drar Vinterek slutsatsen att skolböckerna i undervisningen i historia bör kompletteras med skönlitterära verk om skolans övergripande mål ska kunna uppnås (Vinterek 2000).

Upplevelser och känslor framstår som väsentliga för barns lärande och forskningen har studerat fyra metoder eller arbetssätt där denna form av lärande utgör själva kärnan; gestaltande arbetssätt,<sup>5</sup> användningen av skönlitteratur i historieundervisningen, museernas tidsresor och barns arbete med källmaterial. Dessa kommer nu att granskas i tur och ordning.

## 2.2 Gestaltande arbetssätt

I ett projekt för barn mellan 6-11 år prövade Gunilla Lindqvist (2000) gestaltande arbetssätt. Syftet var att se hur och om barnen blev historiskt medvetna.<sup>6</sup> I projektet ingick drama, rollspel, läsning av skönlitteratur och framförallt lek. Lekandet i det här sammanhanget var inte en fri lek utan styrdes av en lärare. Genom att ställa frågor utvecklade läraren leken mot, eller höll den kvar i, ett historiskt innehåll. Lindqvist betraktar leken som både ett tolkande och ett skapande av erfarenheter såväl som ett sätt för barnen att skapa mening. Sammantaget skapar de gestaltande aktiviteterna inlevelse vilket, Lindqvist menar, är ett villkor även för ett rationellt eller vetenskapligt logiskt lärande. Vygotsky menade att undervisningen hos barnet skulle sammanföra det vetenskapliga och vardagliga tänkandet. Det gestaltande arbetssätten kan, menar Lindqvist, bidra till ett möte mellan dessa båda perspektiv. I arbetet med barnen var det tydligt att de på grund av inlevelsen i de gestaltande aktiviteterna lärde sig abstrakta begrepp och fick en förståelse för de historiska perioder man behandlat.

Lindqvist är mer tveksam till det renodlade berättandet. Det finns en risk att läraren tar rollen av förkunnare och eleven har då inte någon möjlighet att förhålla sig kritiskt till det berättade. Därför föredrar hon de ovan beskrivna gestaltande aktiviteterna där barnet äger berättelsen tillsammans med läraren. Ändå är hon positiv till att berättelsen åter uppmärksammas i historiedidaktiken (Lindqvist 2000). Ett exempel på denna uppmärksamhet är Christer Karlegårds och Hans Toftenows berättarprojekt; "Berätta magistern berätta". Inom ramen för projektet konstruerade och berättade Francesca Mosca en berättelse för sin egen förstaklass och fann, för det första, att barnen uppskattade berättelsen och, för det andra, att de flera månader senare fortfarande kunde återge innehållet (Mosca 1996).

<sup>5</sup> Gestaltande arbetssätt är en samlingsbeteckning för bland annat drama, rollspel, berättande och organiserad lek. Arbetsformer som alla bygger på upplevelsebaserat lärande.

<sup>6</sup> Om Lindqvist gör en skillnad mellan begreppen historiskt medveten och historiemedvetande som brukligt är i historiedidaktiska sammanhang framkommer inte men spelar viss roll. Av sammanhanget drar jag slutsatsen att hon sätter ett likhetstecken mellan begreppen.

Karlegård konstaterar att berättelser för de yngre måste vara lättare. Barn har svårt att förstå t ex sambandet mellan människors intentioner och handlingar och därför krävs tydlighet. Också ämnena måste vara enklare. Berättelser för yngre kan behandla teman som t ex mod och feighet medan äldre kan lyssna på berättelser om svårare ämnen som legitimitet samt lag och ordning (Karlegård 1996).

En annan gestaltande metod som blir alltmer populär är storyline. Gustafsson Marsh och Lundin menar att metoden, utifrån det generella upplägget med tid, plats, karaktär och händelse, är en lämplig metod i historieundervisningen. Dock noterar de att metodens uppfinnare, Steve Bell, menar att historisk storyline är svåra att genomföra. Varför nämns inte i texten men en gissning är att den förförståelse som metoden bygger på kan vara i det närmaste obefintlig i en historisk storyline (Gustafsson Marsh & Lundin 2006). Någon vetenskaplig granskning har inte gjorts i Sverige men den danske historiedidaktikern Birgitte Warming är positivt inställd till metodens möjligheter att utveckla elevernas historiemedvetande och identitet (Warming 2000).

### **2.3 Skönlitteratur och tematiskt arbete**

Användningen av skönlitteratur i historieundervisningen rekommenderas, som vi sett, av flera forskare och inslag av fiktiva texter har också börjat dyka upp i läroböckerna. Detta menar många forskare är bra eftersom de i skönlitteraturen ser en möjlighet till känslomässiga upplevelser vilket är viktigt för yngre barns lärande.

Mary Ingemansson undersöker i sin licentiatavhandling om användningen av skönlitteratur i historieundervisningen kan bidra till att utveckla tio- och elvaåringars historiemedvetande? För att barnen ska lära krävs att de i berättande texter ges möjlighet att via huvudpersonerna i texten få ta del av, vad Ingemansson kallar, tolkade erfarenheter. Sådana texter ger möjlighet till inlevelse och identifikation med huvudpersonerna. De tolkade erfarenheterna ger vidare barnen möjlighet att i en mental operation komprimera tidsavståndet. Sammansmältning av fiktion och verklighet öppnar för att deras egna liv blir en del av förståelsen. Det är i denna operation Ingemansson menar att historiemedvetandet aktiveras och utvecklas. Teorin prövas i praktiskt arbete i ett antal skolklasser och resultatet är positivt. Ingemansson menar att hon kan identifiera en utveckling av barnens historiemedvetande. Men inte bara det; även elevernas faktakunskaper förstärks.

Eftersom skönlitteraturen visat sig ha positiva effekter på barnens utveckling och förståelse av historia rekommenderar Ingemansson ett tematiskt arbete i historia för de yngre och då främst som ett samarbete mellan svenska och historia (Ingemansson 2007). Samma rekommendation gör Åke Hellstrand och Ola Lindqvist. Centralt för dem är elevens kreativa arbete som de menar ”ofta är ett förbisett mål för historieundervisningen”. (Hellstrand & Lindqvist 1998 s. 8.) Författarna menar till skapande verksamhet och fritt skrivande. Beprövad erfarenhet, menar de, har visat att fritt skrivande är det bästa sättet för barn och unga att ta till sig skönlitterära texter. Hellstrand och Lindqvist uppmanar till samarbete mellan flera av skolans ämnen och framförallt menar de att det är väsentligt att litteraturläsning inte bara begränsas till svenskämnet.

Också Gustafsson prövade i en förstaklass en historieundervisning baserad på skönlitteratur. Syftet var att utifrån sagorna hon läste tillsammans med barnen reflektera över berättelsernas historiska sammanhang, dvs. tiden den utspelar sig i och begrepp som t ex slott, kung och prinsessa. Även strukturen i berättelsen och det faktum att det handlar om människor som påverkar sina egna liv menar Gustafsson utvecklar barnens historiemedvetande. Villkoret är att det efterföljande samtalet gör barnen uppmärksamma på detta (Gustafsson 2009).

Ingrid Pramling arbetade på ett liknande sätt med ännu yngre barn. I ett tematiskt upplagt projekt skapades en kursplan som sedan prövades av ett antal pedagoger i sex olika förskolor. Kursplanen byggde på tanken att barn utvecklas genom erfarenheter och beskriver ganska generellt olika metoder för hur en sådan utveckling kan komma till stånd. Kursplanen omfattar många olika ämnen men förutsätter ett tematiskt arbetssätt. Ett av ämnena kan sägas vara historia, eftersom samtal fördes om förr och nu, även om det inte benämns så i texten.

Det praktiska arbetet utfördes av personal på de olika förskolorna. Centralt för metoden var att pedagogerna så ofta som möjligt, men på ett för barnen naturligt sätt, aktualiserade kursplanens olika moment. Syftet var att barnen skulle erfara och reflektera över det som personalen riktade fokus på. Arbetet handlade i första hand om att utveckla det metakognitiva tänkandet, att lära barn lära eftersom barn enligt Pramling ofta uppfattar att de lär sig bara när de gör (Pramling 1994).

## **2.4 Tidsresor och källmaterial**

Lågstadielärare har en lång tradition av att göra utflykter i landskapet och besöka museer (Blomqvist 1995). Därför är kvaliteten på museernas verksamhet viktig att granska både utifrån ett pedagogiskt men också historiedidaktiskt perspektiv. En hel del sådana granskningar har gjorts det senaste decenniet och forskarna har särskilt intresserat sig för ett nytt fenomen, tidsresor, som organiseras av flera museer i landet.

Tidsresor innebär att barnen ikläds tidstroga kläder, i tanken flyttas tillbaka i tiden och får uppleva en historisk period i en tidstypisk miljö. Museipedagogerna, som också är utklädda, leder aktiviteterna antingen som rollspel eller lek beroende på barnens ålder. Birgitta Gustafsson (2002), som granskat och jämfört Jamtli, Jämtlands läns museum och Fotevikens vikingareservat utanför Malmö, menar att tidsresorna har potential att på kort sikt skapa mening och självförståelse och på längre sikt hjälpa barnen att förstå sig själva och sin samtid. För att detta ska ske krävs att vuxna och barn möts på lika villkor och med nyfikenhet inför varandras tankar och frågor. Med detta lyckas vissa museer bättre än andra menar Gustafsson.

Andra faktorer som påverkar kvaliteten är huruvida samarbetet mellan museerna och skolorna fungerar. Peter Aronsson och Per Gerrevall konstaterar, efter en utvärdering av tidsresorna på Kalmar läns museum, att så inte alltid är fallet. Mötet blir ofta kort och betraktas inte sällan från skolans sida som ett avbrott i skolarbetet. (Aronsson & Gerrevall 2000) Åsa Folkesson (2000), som ingick i samma arbetsgrupp som Aronsson och Gerrevall, förklarar att det är viktigt att se mötet mellan skolan och museet som ett kulturmöte som kännetecknas av att en stor trögrörlig organisation, skolan, möter en mindre med större flexibilitet och med ett större behov av att legitimera sin verksamhet, museet. Detta kan ses som en av orsakerna till svårigheterna i samarbetet menar Folkesson.

Vad säger då eleverna om tidsresorna? Många elever gör efter besöket jämförelser mellan då och nu. Även de yngre eleverna gör detta men då oftast bara materiella jämförelser. Oroväckande är att de inte alls ser likheter mellan den tid de upplevt och sin egen tid. Överlag har det autentiska inslaget varit viktigt för eleverna och de flesta har upplevt sig förflyttade i tiden p.g.a. av kläderna de bar och hur de blev behandlade av den vuxna personalen (Jacobson & Larsson 2000).

Också arkiven försöker hitta vägar att nå skoleleverna. Eva Sjögren och Catarina Lundström finner att ungefär hälften av arkiven i deras undersökning är beredda att ta emot äldre skolelever. De yngre möter arkiven istället i skolorna med så kallade arkivväskor innehållande replikor och



kopior av källmaterial. Denna verksamhet har utvärderats i några mindre studier och resultatet är gott. Många vittnar om de starka känslor konkret arbete med källor väcker hos barnen (Hellstrand 1999 Sjögren & Lundström 2001).

### **3 Innehåll? Bara en fråga om lokalhistoria?**

Innehållet i undervisningen för de yngre har inte granskats av forskningen i någon större utsträckning. Förutom en del konstaterande om att stenåldern är för komplex för de yngre och att innehållet ofta ligger för långt tillbaka i tiden är lokalhistoria det enda område som mer systematiskt har granskats. Angående denna är emellertid en samlad forskning enig om att den är viktig, särskilt för de yngre eleverna. Lokalhistoria har också varit inskrivet i alla kursplaner och ingick i de allra äldsta planerna i ämnet hembygdskunskap. Ändå noteras att undervisningen i ämnet inte är så omfattande. Bo Andersson konstaterade 1998 att undervisningen i ämnet snarare minskade än ökade (Andersson 1998). Lars Elam menar att en av anledningarna kan vara att lärarna har svårt att hitta lokalhistoriskt material och ofta därför undervisar om stenålder och vikingar istället eftersom ”stenålderfolk och vikingar nog har funnits lite varstans.” (Elam 1990 s. 82f.)

Vad är det då som anses bra och viktigt med lokalhistoria? Flera studier har visat att undervisning om närmiljön engagerar barnen (Nilsson & Hellström 1994). Lokalhistoria anknyter också socialhistoriskt till barns egna vardagserfarenheter. Undervisningen blir konkret eftersom barnen får möta platser, människor och föremål. Sådana konkreta möten med historien utvecklar elevernas historiemedvetande. Aspengren fann dessutom att barnen lättade klarade att göra kausala förklaringar när innehållet i de grupparbeten han observerade utgick från närmiljön (Aspengren 1991).

I ett omskrivet lokalhistoriskt projekt, som omfattade ett stort antal lågstadieelever i Norrland, kunde Elisabeth Jernströms och Henning Johansson påvisa en mätbar förbättring av elevernas språkliga förmåga. Projektet var aktionsforskningsinriktat och byggde på att mötet mellan den samiska, finska och svenska kulturen skulle betraktas som en resurs och att arbetet i skolan skulle utgå från barnens bakgrund. Särskilt intressant var att också framtiden för hembygden togs upp i undervisningen. En positiv utveckling av historiemedvetandet främjas om alla de tre perspektiven, då, nu och sedan, är samtidigt närvarande i undervisningen (Jernström & Johansson 1997).

Arkeologen Anders Högbergs driver i Malmö något som han benämner kulturmiljöpedagogiska projekt. I dessa projekt får eleverna ställa frågor om sin egen närmiljö, genomföra riktiga utgrävningar och slutligen skriva sin egen historia om närmiljön. Projekten syftar till att eleverna ska lära sig mer om livet förr och om hur kunskapsbildningen om dåtiden fungerar. Den ska också utveckla elevernas historiemedvetande och ge dem insikt om hur historia brukas. Väsentligt är att kunskapen hela tiden ska knytas till elevernas egna intressen och erfarenheter (Högberg 2006).

Liknande projekt drev Karlegård tillsammans med lärarstudenter i ett försök att förvandla klassrummen på skolorna där studenterna gjorde praktik till ”kulturfabriker”. Karlegård konstaterar att förutom att arbetssättet är lärorikt för eleverna kan de elever som bor i förorterna dessutom göra ett historiskt pionjärbete genom att finna och beskriva tiden före höghusen (Karlegård 1980).

## 4 Samlade intryck och vidare forskning

Det främsta intrycket av denna översikt är att barn i senare forskning tillskrivs högre kognitiv förmåga avseende historiemedvetande, tidsmedvetande och kausal förmåga. Dessutom anses det möjligt att med undervisning öka dessa förmågor eftersom de inte bara är kopplade till biologisk mognad. Dessa mer positiva resultat beror på en i högre grad barnanpassad forskning. Dessa slutsatser bygger bara på enstaka forskningsbidrag i Sverige men resultaten är trovärdiga eftersom internationell forskning visar på samma trend.<sup>7</sup>

Bilden av hur historieundervisningen för de yngre bedrivs är dystert. Den är starkt kanoniserad, utvecklar inte barnens intellektuella färdigheter och lärarna resonerar utifrån mognad när de inte vill eller kan se möjligheter att utveckla undervisningen. Läroböckerna styr och innehållet väljs inte medvetet utifrån någon särskild didaktisk eller pedagogisk teori. Undantagen verkar bestå av de få tillfällen då eleverna får besök eller tillsammans med läraren söker sig utanför skolans väggar. Museipedagogiken skördar emellertid triumfer med så kallade tidsresor och arkiven väcker engagemang hos barnen med arkivväskor. Undersökningar visar att de senare nämnda aktiviteterna på ett positivt sätt bidrar till barnens utveckling.

Den historiedidaktiska forskningen för de yngre har en huvudsaklig allmänpedagogisk inriktning, det som är bra för lärandet i alla ämnen är också bra i historia. Historikerna är få och de lyckas inte sätta sin prägel på samtalet. Framförallt märks detta i att innehållet inte diskuterats i någon större utsträckning. I princip fokuseras bara lokalhistoria vilket kan förvåna eftersom undervisningen i lokalhistoria inte är särskilt omfattande och mer representerar ett önsketänkande hos läroplansförfattare och forskare. Den kanon som istället dominerar har inte blivit granskad. Det som diskuteras är metoden och den knyts till modern pedagogisk forskning kring lärande och barndom. Upplevelsebaserad undervisning förordas och likaså poängteras vikten av barnens delaktighet i undervisningen. Detta är bra men den typ av forskning, som finns i England och USA, med det dubbla perspektivet historiedidaktik och pedagogik efterlyses.<sup>8</sup>

I en historieundervisning för yngre visar det sig också att det inte är de övriga SO-ämnena som är de främsta samarbetsparterna och att en läsning i ett SO-block inte är den självklara hemvisten för en progressiv historieundervisningen. Forskningen visar att historieundervisningen har mest att vinna på en integration med svenskämnet. Läsning av litteratur, drama, rollspel och begreppsinnläring är bara några av de centrala områden där historia och svenska kan mötas i ett fruktbart samarbete.

Vilken forskning saknas? Forskning om barns historiemedvetande behövs. Begreppet används inte i de engelskspråkiga länderna och därför är sådan forskning viktig. Det vore också önskvärt med forskning som undersöker metoder, som t ex storyline och gestaltande arbetssätt, både utifrån ett allmänpedagogiskt och historiedidaktiskt perspektiv. Av särskild vikt vore studier om historieundervisningens uppgifter i en mångkulturellt samhälle. Ska barn läsa svensk historia eller ska barn läsa historia som anknyter till det egna ursprungslandet? Hur kan historieundervisningen bidra till en positiv identitetsutveckling?

Forskningen behöver gå in i klassrummen och observera både vad som faktiskt sker samt försök med alternativa arbetssätt. Om historieundervisningen i klassrummen blir granskad i samma omfattning som forskningen har studerat tidsresor vid våra museer kommer många viktiga frågor att både ställas och besvaras.

---

<sup>7</sup> Se t ex Cooper 2002 och Barton & Levstik 2005

<sup>8</sup> Återigen Cooper, Barton och Levstik



## Referenser

- Ammert, N. (2008) *Det osamtidigas samtidighet; Historiemedvetande i svenska läroböcker under hundra år*, Sisyfos förlag.
- Andersson, B. (1998) *Delen och helheten Lokalhistoria och ämnesdidaktik Några randanmärkingar* SO-rapport nr 1998:01 Göteborgs Universitet.
- Aronsson, P. & Gerrevall, P. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, P. Aronsson, P. Gerrevall, E. Larsson (Red.), Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Aspengren, E. (1991) *Karl XII och atombomben*, rapport nr 18, 1991 Lärarutbildningen, Universitetet i Linköping.
- Barton, K.C. & Levstik, L. (2005) *Doing history* Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergdahl Bulukin, E. (1984) *Stenåldersliv; En undersökning av grundskoleelevers uppfattningar om förhistorien*, Gotarc Serie C, Arkeologiska skrifter No 2, Göteborgs Universitet
- Blomqvist, N. (1995) Landskapet som skola i *Att göra historien levande* E. Antell (Red.) Kulturmiljövård nr 3 1995.
- Borgström, B. (2003) *Tidsresan: Lek och fantasi som pedagogisk metod*, Nordiska museets förlag.
- Bøe, J.B. & Hauge, K. (1984) *Barn og historie*, Universitetsforlaget.
- Cooper, H. (2002) *History in the early years*, Routledge.
- Donaldson, M. (1985) *Hur barn tänker*, Liber, (Originalarbete publicerat 1978).
- Elam, L. (1990) Grundskolans hembygdshistoria Kronos nr 1 1990, Universitetet i Linköping.
- Eliasson, P. (2008) Elevers frågor i fokus för historieämnet i Svenska Dagbladet 20081104
- Eliasson, P. (2009) Den praxisnära forskningscirkelns praxis – Några reflektioner i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Folkesson, Å. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, red. Peter Aronsson, Per Gerrevall, Erika Larsson, Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Graninger, G. & Graninger, G. (1988) Forntidsgröten och lärarutbildningen. *Kronos nr 1*, Universitetet i Linköping
- Gustafson, K.G. J. (1984) *Barn, föräldrar och historia: Undersökning av det förflutnas funktioner i en mellanstadieklass*, Delrapport C 1984:3, Institutionen för samhällsvetenskap, Högskolan i Kalmar.
- Gustafsson, B. (2002) Upplevelsen som grund för lärandet i *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, red. Peter Aronsson och Erika Larsson, Centrum för kulturforskning, Rapport nr 1, 2002, Växjö Universitet.
- Gustafsson, M. (2009) Att arbeta med historiemedvetande och historisk terminologi i år ett och år två i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Gustafsson Marsh, E. Lundin, Y. (2006) *Storyline i praktiken: Vikingatiden*, Runa.

- Hall, N. & Martello, J. (1996) *Listening to children talk: exploring talk in the early years*, N. Hall och J. Martello, (Red.) Hodder & Stoughton.
- Hellstrand, Å. & Lindqvist, O. (1998) *Den historiska berättelsen i undervisningen*, Dialogos.
- Hellstrand, Å. (1999) *Den historiska berättelsen i undervisningen del 2*, Dialogos.
- Hermansson Adler, M. (2004) *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Liber.
- Hartsmar, N. (2001) *Historiemedvetande, elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö
- Högberg, A. (2006) Kulturmiljöpedagogik och ledarskap i *Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. B. Riddersporre (Red.) Studentlitteratur
- Jacobson, P. & Larsson, E. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, P. Aronsson, P. Gerrevall, E. Larsson, (Red.) Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Jernström, E. & Johansson, H. (1997) *Kulturen som språngbräda*, Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1995) Historia i förort i *Att göra historien levande* red. Elina Antell Kulturmiljövärd nr 3 1995.
- Karlegård, C. (1996) i *Berätta magistern, berätta!*, C. Karlegård & H. Toftenow, (Red.) Rapporter om utbildning nr 7 1996, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlegård, C. (1992) *Undervisa i nordisk och allmän historia*, Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1983) *Varför historia?: Några didaktiska spörsmål*, rapport 4 1983, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlegård, C. & Toftenow, H. (1980) *Vad, nu, då; elever samlar och sprider lokalhistoria*, Red. Christer Karlegård och Hans Toftenow, rapport 6 1980 Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlsson, K.G. (2004) *Historiedidaktikens teori i Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, K.G. Karlsson & U. Zander, (Red.) Studentlitteratur
- Larsson, H. A. (2000) *Makten över skolans historieundervisning: En kritisk betraktelse i Historiedidaktikk i Norden 7*, S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, A. Kohlert, S. Lorentzen, V.O. Nielsen & O.S. Stugn (Red.) PPU-serien, Trondheim.
- Lindqvist, G. (2000) *Historia som tema och gestaltning*, Studentlitteratur.
- Mosca, F. (1996) i *Berätta magistern, berätta!* red. Christer Karlegård och Hans Toftenow, Rapporter om utbildning nr 7 1996, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nilsson, H. & Hellström, S. (1994) *Lokalhistoria i skolan*, H. Nilsson, (Red.) Centrum för lokalhistoria i Linköping, rapport nr 5 1994, Linköpings Universitet.
- Piaget, J. (1965) *The Childs Conception of Time* (översättning A.J. Pomerans) Routledge & Kegan Paul (originalarbetet publicerade 1927)
- Pramling, I. (1994) *Kunnandets grunder: Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*, Göteborg studies in educational sciences 94.
- Rudnert, J. (2009) En undersökning om barns historiemedvetande inom ramen för en forskningscirkel i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Shüllerkvist, B. (2005) *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie, rapport 5, 2005, Vetenskapsrådet.

- Selander, S. (1992) Centrala teman och föreställningar – en diskussion i *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*, S. Selander, A. Forsberg, E. Romare, & T. Åström, (Red.) Publica.
- Sjögren, E. & Lundström, C. (2001) *Historia på riktigt! – arkivpedagogik i praktiken*, Skånes arkivförbund.
- Vinterek, M. (2000) Fakta och fiktion i undervisningen i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 4, 2000
- Warming, B. (2000) Den historiske fortaelling og story-line i *Historididaktikk i Norden*. S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, A. Kohlert, S. Lorentzen, V.O. Nielsen & O.S. Stugn (Red.) PPU-serien, Trondheim.