JESSICA JARHALL

HISTORIA FRÅN KURSPLAN TILL KLASSRUM

Perspektiv på lärares historieundervisning
från Lpo 94 till Lgr 11

HISTORIA FRÅN KURSPLAN TILL KLASSRUM

Skrifter med historiska perspektiv, No 23

© Copyright Jessica Jarhall 2020
Omslagsbild: Jessica Jarhall
ISBN 978-91-7877-096-0 (tryckt)
ISBN 978-91-7877-097-7 (pdf)
ISSN-1651-4513
Holmbergs, Malmö 2020

JESSICA JARHALL
HISTORIA FRÅN KURSPLAN
TILL KLASSRUM

Perspektiv på lärares historieundervisning
från Lpo 94 till Lgr 11

Malmö universitet, 2020
Fakulteten för lärande och samhälle

Malmö Studies in history (doctoral dissertations)

- Helena Tolvhed, Nationen på spel. Kropp, kön, svenskhet i populärpressens representation av olympiska spel 1948-1972, 2008.
- Stefan Nyzell, "Striden ägde rum i Malmö". Möllevångskravallerna 1926. En studie av politiskt våld i mellankrigstidens Sverige, 2010.
- Vanja Lozic, I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets Sverige, 2010.
- Carolina Jonsson Malm, Att plantera ett barn, 2011.
- Martin Kjellgren, Taming Prophets, Astrology, and the World of God in the Early Moderns Sweden, 2011.
- Matilda Svensson, När något blir annorlunda. Skötsamhet och funktionsförmåga i berättelser om poliosjukdom, 2012.

Malmö Studies in history and history teachings and uses of history (doctoral dissertations)

- Anders Lindh, "Unity Pervades All Activity As water Every Wave". Principal Teachings and Philosophy of Maharishi Yogi, 2014.
- Joakim Glaser, Fotboll från Mielke till Merkel. Kontinuitet, brott och förändring i supporterkultur i östra Tyskland, 2015.
- Susan Lindholm, Remembering Chile. An entangled History of Hip-hop in-between Sweden and Chile, 2016.
- David Rosenlund, History Education as Content, Methods or Orientation? 2016.
- Fredrik Alvéén, Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbbyggare, 2017.
- Robin Ekelund, Retrospektiva modernister. Om historiens betydelse för nutida mods, 2017.
- Joel Rudnert, Bland stenyxor och tv-spel. Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen, 2019.

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

Till Matilda, Hedda och Saga

INNEHÅLL

FÖRORD	11
1. INLEDNING	13
Kunskapsaspekter i historia	15
Skolämnet historia som ett uttryck för samhällets historiekultur(er)	18
Förändringar för lärare och historieämnet från Lpo 94 till Lgr 11	21
Avhandlingens bakgrund och inramning	30
2. FORSKNINGSUPPGIFT OCH DISPOSITION	34
Syfte och frågeställningar	38
Disposition	39
3. FORSKNINGSÖVERSIKT	41
Historiedidaktisk teori och skolämnet historia	43
Lärares undervisning i historia	56
Faktorer som påverkar lärares didaktiska val	64
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	76
Historieundervisning och styrdokument - förutsättningar för lärares omformning	77
Historielärares didaktiska process	82
Ämnesdidaktisk lärarkunskap - nyckeln till undervisning	83
Omformningsfaktorer - påverkan på lärares didaktiska val	89
Sammanfattning historielärares didaktiska process	91
Historieämnets kunskapsaspekter och centrala begrepp	93
Kunskaper i, om och av historia	95

Historiska innehållsbegrepp, tankebegrepp och meningsskapande begrepp	99
Sammanfattning historieämnets kunskapsaspekter och centrala begrepp	103
5. METOD OCH MATERIAL	105
En hermeneutisk ansats	105
Urval av lärare och skolor	108
Intervju som metod	113
Analys av data	122
Forskningsetiska överväganden och forskarens roll.....	130
6. MÅL I HISTORIEUNDERVISNING	136
Att välja mål – högstadielärares mål med sin historieundervisning	136
Tidigare forskning	138
Mönster i lärares tal	142
DELSTUDIE ETT.....	143
Syfte och mål i historia i Lpo 94	143
Lärarröster om mål i historieundervisning före Lgr 11	145
Resultatdiskussion delstudie ett - mål.....	161
DELSTUDIE TVÅ.....	170
Syfte och mål i historia i Lgr 11	170
Lärarröster om mål i historieundervisning efter Lgr 11	172
Resultatdiskussion delstudie två - mål.....	192
7. INNEHÅLL I HISTORIEUNDERVISNING	199
Att välja innehåll – högstadielärares val av historia	199
Tidigare forskning	200
Mönster i lärares tal	203
DELSTUDIE ETT.....	205
Innehåll i historieämnet i Lpo 94.....	205
Lärarröster om innehåll i historieundervisning före Lgr 11	207
Resultatdiskussion delstudie ett - innehåll.....	227
DELSTUDIE TVÅ.....	238
Innehåll i historieämnet i Lgr 11	238
Lärarröster om innehåll i historieundervisning efter Lgr 11 ...	241
Resultatdiskussion delstudie två - innehåll.....	271

8. METODER I HISTORIEUNDERVISNING	282
Att forma historieundervisning – högstadielärares undervisningsrepertoar	282
Tidigare forskning	283
Mönster i lärares tal.....	288
DELSTUDIE ETT	290
Undervisningsmetoder i Lpo 94.....	290
Lärarröster om metoder i historieundervisning före Lgr 11	291
Resultatdiskussion delstudie ett - metoder.....	326
DELSTUDIE TVÅ – METODER.....	337
Undervisningsmetoder i Lgr 11	337
Lärarröster om metoder i historieundervisning efter Lgr 11 ...	338
Resultatdiskussion delstudie två - metoder.....	376
9. KONTINUITET OCH FÖRÄNDRING I LÄRARES HISTORIEUNDERVISNING - EN AVSLUTANDE	
DISKUSSION	390
Historia från kursplan till klassrum.....	391
Mönster i lärares historieundervisning.....	397
Kunskaper i, om och av historia på högstadiet – en summering och framåtblick	413
SUMMARY.....	417
REFERENSER	424
BILAGOR.....	446

FÖRORD

TACK till lärarna bakom namnen Eva, Gunnar, Kalle, Olle, Karin, Lena, Kajsa, Johan, Sam, Beata, Anna, Fred, Jolie, Claes, Kim, Alva, Max, Charlotta, Rick, Patrik och Sigrid som så frikostigt delat med sig av sina berättelser om sin historieundervisning. Det är era röster som ligger till grund för den här avhandlingen. Utan er, ingen bok. Tack!

Tack till de chefer som genom åren gjort det möjligt att forska vid sidan av allt annat viktigt arbete som rör skolan. Särskilt tack till Elisabeth Fridsäll Emilsson och Christina Haglund som gjort det möjligt att få dela min tjänst och som uppmuntrat längs vägen. Tack också till kolleger i Linköpings kommun, där särskilt min lektorskollega Simon Hjort ständigt bjudit på spännstiga samtal om hur vi kan få till en ”bästa värld” för alla elever.

Tack till de forskningsmiljöer jag haft förmånen att delta i på olika sätt. Historiska seminariet vid Malmö universitet, där många personer bidragit med kloka kommentarer som lett avhandlingsarbetet framåt, har varit särskilt viktigt under de senaste åren. Ett extra tack går till de historiedidaktiker som, liksom jag, inte kan få nog av skolans historieämne. Ingen nämnd, ingen glömd. Och ändå måste jag nämna mina doktorandkolleger Per Gunnemyr och Ann-Sophie Mårtensson. Doktorandtiden hade varit så mycket tråkigare utan alla våra samtal. Tack, Pelle för telefonsamtal och luncher som gett energi att fortsätta skriva! Tack Ann-Sophie för inbjudan till Malmös alla guldskor! Tack också till Per Eliasson som alltid uppmuntrat till forskning som kan ha betydelse för lärares och elevers lärande i historia och tack för ovärderlig läsning av en lång

text. Jag vill även tacka Johan Lundin som läst manus och lämnat värdefulla synpunkter. Tack till Mats Greiff som alltid bjudit på någon insiktsfull kommentar eller ett uppmuntrande ord längs vägen. Nationella Forskarskolan i historiska studier har möjliggjort utbyte med doktorander och andra forskare från olika lärosäten, tack för ert engagemang! Jag har också haft förmånen att vara inbjuden till Forum för ämnesdidaktik vid Linköpings universitet och riktar ett varmt tack till David Ludvigsson och Anna Johnsson Harrie för att ni låtit mig delta. Karlstads universitet och miljön runt CSD förtjänar verkligen ett tack för en första inbjudan till forskningens värld och för en vilja att driva det historiedidaktiska fältet vidare. Alla gamla FLHS:are får ett extra tack och ett särskilt tack till historiedidaktikergruppen som fortsätter dela med sig av klokheter och kamratskap. Martin Stolare, som tog sig an rollen som opponent på mitt slutseminarium, får ett speciellt tack för insiktsfulla kommentarer som förde arbetet framåt. Ett tack skickas också över Atlanten. Lindsay Gibson och Catherine Duquette tillförde viktiga perspektiv på historiskt tänkande och såg till att kulturmöten skedde, thank you och merci beaucoup!

TACK till mina handledare, Thomas Småberg och Cecilia Axelson Yngvéus, som på olika vis bidragit till den avhandling som nu föreligger. Cecilia, varmt tack för din stöttning och dina kloka kommentarer som alltid fått mig att tänka ett par varv till. Thomas, du har verkligen lotsat mig framåt genom en god balans mellan förtroende och förväntan. Utan ditt lugn och din tilltro till min förmåga vet jag inte hur det hade gått. Det har varit oskattbart att känna ditt stöd. Varmt tack!

Tack till min familj, som förmodligen är gladare än jag att jag nu sitter och skriver dessa rader. Otaliga timmar som kunde spenderats med er har jag suttit vid datorn. Om framtiden vet vi inte allt men jag är helt säker på att ni är de bästa som finns, då, nu och sedan. TACK för att ni är ni!

Solna, 10 september 2020

Jessica Jarhall

1. INLEDNING

[Det] svåraste med historia, tycker jag, är urvalet, för det måste vi göra åt dem. Och hur gör man det på bästa sätt? Hur gör man det urvalet är den största utmaningen i historieämnet. [...] Ja, det är ju så oerhört mycket. Är det enskilda livsöden, är det linjer, vad är det för något? Historiska gestalter? Och enligt läroplan ska vi ta allt men det funkar ju inte så, utan vi måste koncentrera oss på vad det är vi vill egentligen. Man måste tänka efter innan, vad är det vi vill få fram i undervisningen?¹

Att historieämnet i sig inrymmer en mångfald av möjliga perspektiv och ett omfattande, närmast obegränsat, innehåll tillhör ämnets karaktär. Samtidigt reser det frågor om vad som ska anses tillräckligt historiskt betydelsefullt för att rymmas i skolans undervisning. Frågorna som högstadieläraren Kajsa ställer i det inledande citatet handlar om sådant som historielärare behöver reflektera över och fatta beslut kring när de formar historieundervisning.² De val lärare gör får konsekvenser för den bild av historia och de kunskaper i ämnet som elever får med sig från grundskolan. Formellt är historielärares uppdrag att forma undervisning så att eleverna ges förutsättningar att utveckla sina kunskaper i historia i den riktning de nationella styrdokumentet anger. De svenska läroplaner som tagits fram sedan det mål- och resultatstyrda systemet officiellt infördes 1990 innehåller emellertid flera tolkningsmöjligheter och saknar

¹ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan. 2016-02-10.

² Jfr Hargreaves & Fullan (2013), s. 49-55. De pekar på den mångfald av synsätt kring vad undervisning är eller borde vara och hur lärare borde göra och visar att alla sätt innebär både fördelar och nackdelar.

anvisningar för hur undervisningen ska organiseras och genomföras.³ Det innebär att det finns ett visst "friutrymme" för historielärare att utforma historieundervisning på varierande sätt utifrån sin egen undervisningsrepertoar. Denna möjlighet för lärare att välja undervisningsmetoder har traditionellt varit stor medan de fastslagna målen och innehållet i ämnet har varit mer eller mindre detaljstyrda.⁴ Oavsett graden av friutrymme och detaljstyrning behöver alltid läroplanen och kursplanen tolkas och omformas av läraren för att kunna bli undervisning. Kajsas uttalande indikerar att det finns en komplex relation mellan förväntningar på vad lärare ska undervisa om och vad som är genomförbart i praktiken. Det förefaller finnas ett spänningsförhållande mellan vad läroplanen och kursplanen föreskriver att undervisningen ska behandla och vad historielärare uppfattar blir möjligt att undervisa om. På så vis kan detta utrymme mellan politiska intentioner och hur lärare tolkar och omsätter dessa i den dagliga verksamheten i skolorna antas få konsekvenser för vilken historia elever ges möjlighet att erfa. Framförallt tycks Kajsa mena att spänningsförhållandet handlar om historieämnets omfattande innehåll - där urvalsfrågan ständigt aktualiseras - men också om de perspektivval som ska till innan kursplanens formuleringar kan omsättas i undervisning. Hon pekar även på att lärare behöver reflektera över vad undervisningen ska leda till, det vill säga vad eleverna ska lära sig i historia. På så vis fångar Kajsas utsaga läraruppdragets kärna: att forma undervisning utifrån en rad didaktiska val i syfte att skapa så goda förutsättningar som möjligt för elever att nå vissa mål.⁵ Frågorna kvarstår dock kring *vilket* innehåll och *vilka* metoder som historielärare anser är mest centrala för att elever ska utveckla sitt kunnande i historia. Och *vilken typ av kunskaper* är det eleverna kan få del av genom högstadiets historieundervisning? Den här avhandlingen

³ SOU 2007:28, s. 12, 62-66. Jfr Hargreaves (2011), s. 139. Han menar att lärarrollen i de flesta skolsystem präglas av "diffusa definitioner och förväntningar", vilket skapar press från olika håll, inte minst från lärarna själva.

⁴ Friutrymme avser den möjlighet att som lärare på egen hand välja hur undervisningen ska utformas och ibland också med vilket innehåll. Friutrymme kan betraktas som en professionell autonomi. Jfr Hargreaves (2011), s. 18. Han talar om lärares förmåga att själva bedöma de situationer som lärare har insikt om. Se även Berg (2003) som talar om "frirum" för enskilda skolor som organisationer i relation till skolan som formell institution.

⁵ Jfr Bronäs & Runebou (2010), s. 16.

bygger på en nyfikenhet kring dessa frågor och handlar om hur olika historielärare, verksamma före och efter Lgr 11⁶, uppfattar att de genomför historieundervisning på högstadiet. En utgångspunkt är att historia skapas i kommunikativa processer där det finns avsändare och mottagare. I den här avhandlingen är det framförallt lärarens roll som både mottagare och avsändare som är i centrum medan eleverna som mottagare av lärares undervisning bara berörs indirekt. Mer specifikt riktas intresset mot två problem som båda utgår från forskningsområdet att omforma historia från kursplan till högstadielklassrum. Det första problemet handlar om historielärares didaktiska val och rör frågor om undervisningens *varför*, *vad* och *hur* och vilka faktorer som tycks påverka de beslut historielärare fattar om sin undervisning. Det andra problemet handlar om vilka historiska kunskaper som potentiellt blir möjliga för elever att erfara och utveckla genom högstadiets historieundervisning. Medan det första problemet sätter historieläraren och dennes didaktiska process i centrum placerar det andra problemet ämnet historia i fokus. I förlängningen berör det också eleverna och de möjligheter till lärande i historia som de potentiellt erbjuds genom skolans undervisning.

Kunskapsaspekter i historia

Frågorna om vad historieämnet ska innehålla och vilka mål som är viktiga i ämnet har varit föremål för debatt både nationellt och internationellt sedan 1900-talets början.⁷ Det är dock sällan lärares röster kring frågor om mål, innehåll och metoder uppmärksammas.⁸ En central uppgift i avhandlingen är därför att låta historielärare beskriva sin egen undervisning och vad de själva uppfattar som viktigt att ge utrymme åt i historieundervisning på högstadiet. Givet ämnets karaktär torde urvalsfrågan vara särskilt central för

⁶ Jag har valt att skriva Lgr 11 konsekvent i avhandlingen istället för det formellt korrekta Lgr11. I och med att övriga läroplaner skrivs med mellanslag mellan bokstäver och år har jag valt samma form. Detta för att inte störa läsningen.

⁷ Karlsson, P-A (2014), s. 21-41. Göran Andolf har visat att det fördes en offentlig diskussion om historieämnet (där historielärare var drivande debattörer) parallellt med en allmän kulturdebatt runt sekelskiftet 1900. Se Andolf (1972), s. 16-22 samt s. 288-290.

⁸ Schüllerqvist (2005). Han menar att det är vanskligt att dra för stora slutsatser kring lärares undervisning på basis av studier av läroböcker eller styrdokument och efterlyser fler praxisnära undersökningar.

historielärare. Det förflutna (historien) är allt som har hänt och blir historia först när vi tolkar delar av detta förflutna utifrån våra behov av att minnas och av att orientera oss i den egna samtiden.⁹ Det innebär samtidigt att historia alltid är resultatet av tolkningar gjorda av människor och som sådana kan skifta över tid. Samma händelse kan därmed tolkas på olika sätt i olika tider och i olika sammanhang.¹⁰ Att välja vilka berättelser som det ska ägnas mer eller mindre utrymme åt i historieundervisning på högstadiet är en del av lärarens uppdrag. Historia handlar dock inte enbart om en historisk referensram med specifika händelser och skeenden eller centrala aktörer vid olika tider. Historia handlar också om hur vi kan veta något om det förflutna genom källor och källkritiskt arbete. Dessutom rymmer historia flera perspektiv som både rör kognitiva och mer existentiella aspekter som handlar om känslor, värden och identitet.¹¹ Professor May-Brith Ohman Nielsen talar om två ytterpunkter i historieämnet: en vetenskapligt analyserbar sida och en gåtfull, poetisk och samhörighetsskapande. Den första berör sådant som historievetenskapliga metoder, färdigheter och begrepp medan den senare innefattar sådana områden som existentiella frågor, estetik, gemenskap, myter, identitet och tillhörighet, trygghet, tröst och igenkänning samt det förflutna som utgångspunkt för fantasi och underhållning. Hon betonar att denna tudelning av ämnet inte ska betraktas som en dikotomi utan som ett analytiskt och ämnesdidaktiskt redskap. De båda ytterpunkterna i historieämnet överlappar ofta varandra och de olika delarna betonas på olika vis i olika historiska framställningar, i människors tänkande om historia och i förmedling av ämnet.¹² Historia handlar därmed om både vetenskap och om livs- och erfarenhetsvärlden. Tillsammans med den historiska referensramen, själva stoffet, kan historia således rymma flera olika dimensioner som kan vara

⁹ Karlsson (2004), s. 41-43.

¹⁰ Koselleck, Reinhart, (2004), s. 262. Koselleck talar om historisk tid om den tid som förändras med historien. Det innebär att de erfarenheter som gjorts kan förändras med tiden och nya tolkningar av erfarenheterna kan göras.

¹¹ Historiker och historiedidaktiker talar om och delar in historiska kunskaper på olika sätt, ibland som progression, ibland som kategorier och emellanåt som olika dimensioner. För den här avhandlingens syfte kommer jag att använda mig av en tredelning av historiska kunskaper utifrån en modell byggd på en kombination av olika teorier. Se Teorikapitlet.

¹² Ohman Nielsen (2006), s. 151.

mer eller mindre tydligt framskrivna i skolämnets kursplaner. En uppgift i avhandlingen är att söka efter vilka historiska kunskaper – och därmed vilka sidor av historieämnet – som högstadiееlever ges möjlighet att erfara och utveckla genom lärares omformning av ämnet från kursplan till klassrum. För att återknyta till en av Kajsas frågor inledningsvis, vad är det egentligen historielärare vill få fram i undervisningen?

Tidigare forskning har visat på olika sätt att dela in historisk kunskap där olika aspekter eller dimensioner av ämnet lyfts fram, ibland för att visa på progression eller lärande i ämnet, ibland för att visa på hur historiskt tänkande kan förstås både utifrån vetenskapliga och livsvärldsliga perspektiv.¹³ I den här avhandlingen använder jag en modell som bygger på tre aspekter av historisk kunskap, vilka jag även kopplar till olika typer av historiska begrepp. Modellen är inspirerad av den tyska historieteoretikern Jörn Rüsens indelning av empiriska (innehållskunskaper), formella (processkunskaper) och funktionella (meningsskapande) dimensioner av historisk kunskap, vilka historiedidaktikern Hans Olofsson benämnt kunskaper *i*, *om* och *av* historia.¹⁴ Modellen knyter även an till den begreppsliga inriktning kring historiskt tänkande som framförallt utvecklats i en angloamerikansk kontext.¹⁵ Ämnet bygger för det första på kunskaper *i* historia, det vill säga ett kvantitativt innehåll med fakta om händelser, aktörer och skeenden i det förflutna. Denna sakkunskap byggs i huvudsak upp av innehållsbegrepp. För det andra bygger ämnet på kvalitativa kunskaper *om* hur historia skapas genom tolkningar, vilket bland annat innebär kunskap om tankebegrepp som exempelvis ”kontinuitet och förändring” och dess användning. För det tredje bygger ämnet på hur kunskaper *i* och *om* historia kan användas för att ge mening och relevans i det egna livet och därmed bidra till kunskaper *av* histo-

¹³ Se t.ex. Rüsen (2004), s. 65, 103-104; Rüsen (2017), s. 67-68, 78-83, 91-99; Karlsson (2014), s. 80-89; Ammert (2013), s. 13-17; Olofsson (2019), s. 72-73.

¹⁴ Rüsen (2017), s. 78-79. Jfr Olofsson (2019), s. 72-73. Olofsson översätter Rüsens dimensioner till innehållsliga, processuella och meningsskapande dimensioner. (empirical, formal and functional)

¹⁵ Se t.ex. Lund (2006), s. 45; VanSledright (2011), Seixas & Morton (2013). Historiska begrepp som first order concepts och second order concepts används i avhandlingen för att visa på innehållsliga kunskaper respektive meta- och processrelaterade kunskaper. Utöver dessa tillförs en tredje typ av begrepp som berör ämnets relevans kopplat till livs- och erfarenhetsvärlden. Mer om detta följer i avhandlingens Forskningsöversikt och Teorikapitel.

ria, vilket har bäring på vad jag har valt att kalla ”meningsskapande” begrepp som historiemedvetande och identitet.¹⁶ Den historia som kommer till uttryck i vetenskap och i livs- och erfarenhetsvärlden – och i skolämnet historia – bär potential att rymma alla dessa perspektiv och kunskapsaspekter och formas därtill i en specifik historisk och samhällelig kontext. Att dela in historiska kunskaper i olika aspekter ska därför inte betraktas som att dessa uppträder separerade från varandra utan snarare att de kan förekomma samtidigt och i flera skepnader. Historia kan dock uppfattas på olika vis beroende på vilken tyngd som ges till de olika aspekterna, exempelvis i skolans historieundervisning. I och med att en av de mest grundläggande frågorna i lärarens uppdrag handlar om att välja vad eleverna ska lära sig och varför just det är viktigt, är det intressant att undersöka vilka kunskaper *i*, *om* och *av* historia som synliggörs genom lärares beskrivningar av sin egen praktik. Genom de didaktiska beslut lärare fattar kring sin historieundervisning kan vissa kunskapsaspekter hamna i förgrunden, andra i bakgrunden och ytterligare andra kanske försvinner helt. På så vis påverkar lärares didaktiska val de möjligheter till historiskt lärande som erbjuds eleverna i skolan. Det är därför en angelägen uppgift att närmare undersöka vilken historia som potentiellt kan komma till uttryck i högstadielklassrum. Forskning om hur lärare själva uppfattar sitt uppdrag som historielärare och hur de formar sin undervisning kan ge insikter i hur historieämnet på högstadiet kan gestaltas och vad som tycks påverka lärares val av mål, innehållsligt stoff och undervisningsmetoder.

Skolämnet historia som ett uttryck för samhällets historiekultur(er)

Historia som skolämne bygger på det vetenskapliga ämnet historia men bär också spår av olika tiders utbildningspolitiska mål, pedagogiska idéer och samhällets utveckling i stort. Historia finns dessutom runtom i samhället och i den livs- och erfarenhetsvärld som omger lärare och elever. Historia produceras, förmedlas och konsumeras av individer och grupper, av institutioner och media, inom

¹⁶ Kunskaper *i*, *om* och *av* historia samt innehållsbegrepp, tankebegrepp och meningsskapande begrepp diskuteras vidare i Teorikapitlet.

akademin och utanför. Elever möter på så sätt historiska framställningar utanför skolan genom att exempelvis ta del av familjeberättelser, se filmer, läsa böcker eller genom att spela spel med historiskt innehåll. Dessa olika möten med historia pågår parallellt med skolans mer organiserade former för historieförmedling. En gemensam benämning på denna större kontext inom vilken historia kommuniceras är historiekultur. Det är också fullt möjligt att det vid olika tidpunkter finns flera samexisterande historiekulturer, även om det ofta finns en nationell historiekultur som är dominerande.¹⁷ Vid givna tidpunkter och i givna sammanhang finns det ofta ett tolkningsföreträdare för vilken historia som ska uppmärksammas (eller inte uppmärksammas) och hur den ska tolkas.¹⁸ Inom skolans historieundervisning var exempelvis berättelser om nationen och nationsbyggandet i fokus fram till första världskriget. Efter andra världskriget kom istället samverkan och mer globala och sociala frågor in i historieämnet, parallellt med att nationens historia framförallt levt kvar i kursplaner för yngre elever.¹⁹ En historiekultur är därför avhängig såväl tid som rum och kan förändras, vilket rimligtvis avspeglas bland annat i skolans historieämne. En utgångspunkt i avhandlingen är därför att skolämnet historia, som en del av samhällets meningsskapande arbete med historia, antas vara föränderligt och därmed påverkas av förändringar i samhället. Dessa förändringar kan tänkas ske i såväl långsammare som snabbare takt. Både globala storpolitiska händelser och nya politiska direktiv kan sätta historieundervisningen i rörelse. Det är till exempel rimligt att anta att historielärare relativt omgående justerade sin undervisning runt 1990 i samband med de omvälvande händelserna när Berlinmuren föll och Sovjetunionen

¹⁷ Jfr Nielsen (1995), s. 34–36. Han visar att grupp skapas genom historiekultur och att historiekultur som uttrycks i läroböcker framförallt reproducerar den grupp som kan kopplas till nationen. Se även Elmersjö Åström (2013), s. 33, s.150–151. Jfr Grever & Adriaansen (2017).

¹⁸ Jfr Rüsen (2004a), s. 152; Karlsson (2009), s. 40–41; Karlsson (2014), s. 65. Jfr Ohman Nielsen (2002), s. 221–222. Hon beskriver bl.a. två kriterier för att identifiera en historiekultur; en gemensam förståelse för hur rimliga tolkningar av det förflutna etableras (inom alltifrån traditioner till vetenskap) och en gemensam förståelse av historiedimensionens social och kulturella värde. Se även debatten i offentlig media kring antiken i högstadiets kursplan, både före och efter 2011. <https://www.svd.se/historieslag-om-antiken> SvD 2010-04-01, hämtad 2020-04-22; <https://www.dn.se/kultur-noje/kulturbedatt/stefan-amirell-varlden-blir-obegriplig-nar-andra-kulturer-forminskas/>, hämtad 2020-08-18.

¹⁹ Zander (2001), s. 80–83; Åström Elmersjö & Lindmark (2010), s. 65–68.

upplöstes. Samtidigt är det inte säkert att historieundervisningen förändrades lika snabbt, eller överhuvudtaget, när kursplanen i historia reviderades tio år senare.²⁰ Däremot påverkades högst troligt högstadielärares historieundervisning genom det politiska initiativet att inrätta en ny myndighet i form av Forum för levande historia. Verksamheten riktar sig bland annat till skolan och ett antal pedagogiska material och kurser har utvecklats och spridits bland lärare sedan starten 2003.²¹ Att historieundervisning både präglas av kontinuitet och förändring är emellertid en naturlig följd av ämnet och samhällets utveckling. Den informationsteknologiska utvecklingen har till exempel på kort tid förändrat både spelplan och förutsättningar för människor lokalt, nationellt och globalt. Det är sannolikt att dagens och morgondagens historieundervisning bär spår av Metoo-rörelsen, klimataktioner, pandemier, Black Lives Matter och andra brännande samtidsfrågor, oavsett vad styrdokumentet säger. På så vis utgår jag från antagandet att historielärares omformning påverkas av historiekulturen men också att historielärare i sin tur kan vara med och påverka historiekulturen. Lärare kan välja att införliva vissa delar av historiekulturen och utesluta andra genom sin makt över urvalet. Den undervisning som blir resultatet av lärarens omformningsprocess kan därmed betraktas som ett uttryck för den rådande historiekulturen. Även om det finns en mängd arenor där historia kommuniceras kvarstår skolan som den största organiserade historiekulturella arenan. Historieundervisning betraktas därför i den här undersökningen som en särskild del av, eller uttryck för, historiekulturen.²² I avhandlingen kommer jag emellertid inte att undersöka historiekulturen i sig utan fokus riktas mot att undersöka hur lärare hanterar historia

²⁰ Jfr SOU 2007:28, s. 15-16. Där konstateras att implementeringen av Lpo 94 och kursplanerna från 2000 i stort sett lämnades upp till huvudmännen och skolorna själva. Staten utkom inte med några kommentarmaterial eller andra stöd till uttolkning av kursplanerna. Uppföljningen av lärares undervisning lämnades också i stort sett till huvudmännen.

²¹ Forum för levande historia är en myndighet under Kulturdepartementet. Myndigheten ska främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen. Uppgiften är att informera om Förintelsen och kommunistiska regimers brott mot mänskligheten samt att stärka människors vilja att aktivt verka för alla människors lika värde. <https://www.levandehistoria.se> hämtad 2020-06-17.

²² Jfr Olofsson (2019). Han talar om historieundervisning som en "historiekulturell yttring" och undersöker på ett mer explicit vis hur historieundervisning på högstadiet kan relateras till andra "historiekulturella yttringar" i det svenska samhället under hösten 2009.

som skolämne med de särskilda förutsättningar för historieförmedling som det medför. Historieundervisning i skolan kan utifrån den förda diskussionen således betraktas både utifrån tradition, det som framstår som stabilt och kontinuerligt över tid, och utifrån sådant som påverkar och förändrar ämnets innehåll och val av perspektiv. När de lärare som intervjuas om sin undervisning talar om hur de ser på sin undervisning gör de det utifrån sin specifika situation och med den förståelse de har av och i sin samtid.²³ Det samma gäller naturligtvis även för mig som forskare. För att kunna förstå de val som historielärare ger uttryck för när de talar om vilka mål de anser är viktiga, vilket innehåll och vilka metoder som är mest centrala i sin undervisning blir det därför angeläget att, om än i begränsad utsträckning, sätta in lärarnas berättelser i en bredare kontext som rör historieämnet och skolans undervisning. Nästföljande avsnitt belyser de förutsättningar som gällde för historielärare vid tidpunkterna för avhandlingens empiriska undersökningar, vilka genomfördes när läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 var gällande.

Förändringar för lärare och historieämnet från Lpo 94 till Lgr 11

Varje gång en ny läroplan införs synliggörs olika spänningar mellan ämnets traditioner, lärares uppfattningar och ett yttre förändringstryck. I den här avhandlingen riktas intresset mot historieundervisning på högstadiet under de senaste tjugofem åren, med två nedslag i tid: 2009-2010 då en läroplan varit aktuell under femton år och på väg att ersättas av en annan, och under perioden 2015-2016 då en ny läroplan hunnit vara i bruk i cirka fem år. Perioden kännetecknas av omfattande förändringar med två genomgripande läroplansreformer: Lpo 94 och Lgr 11. Med varje ny reform följer förändrade krav på lärare. I det följande diskuteras först de övergripande förändringar som ramar in lärares uppdrag och förutsättningar på en generell nivå. Därefter följer de förutsättningar som

²³ Det är också möjligt att lärarna som intervjuas kommer att se på historia på ett nytt sätt efter intervjuerna i och med att de tvingas sätta ord på tankar. På så sätt kan deras fortsatta undervisning påverkas.

uttrycks i de för tidsperioden aktuella läroplanerna och mer specifikt i kursplanerna i historia.²⁴

Förändrade krav på lärare - från förtroende till förväntan

Styrningsreformerna på 90-talet medförde att skolan gick ifrån att vara detaljstyrd till att bli mål- och resultatstyrd.²⁵ I samband med det övergick ansvaret för grund- och gymnasieskolan från staten till kommunerna. När Lpo 94 infördes skedde det således på en i grunden förändrad skolarena där inte bara utformningen av skolans mål formulerats annorlunda utan även premisserna för styrning av skolan. På det följde ett helt nytt betygssystem där de relativa betygen ersattes av målrelaterade betyg med tre godtagbara steg.²⁶ Systemets grundläggande principer har sedan dess bibehållits, samtidigt som den senaste läroplanen, Lgr 11, inneburit en förskjutning mot ett tydligare fokus på resultatmätning och effektivitetstänkande. Denna förskjutning kan ses som en del av en global utbildningspolitisk trend som fått en betydande inverkan på den pedagogiska praktiken på alla nivåer.²⁷ Inte minst har juridiska aspekter fått ett ökat utrymme. Även om en juridisk reglering av skolområdet inte är något nytt har rättsliga begrepp och argument fått en förändrad och viktigare roll i styrningen av skolan.²⁸ Andreas Bergh och Emma Arneback beskriver 2010-talets utbildningsreformer som drivna av en retorik, fränkopplad frågan om skolans uppdrag, med tal om höjd måloppfyllelse, garanterad rättssäkerhet och säkerställande av kvalitet. De menar att förändringarna kan kopplas till två olika styrningslogiker; *förtroendestyrning* och *för-*

²⁴ De kursplaner som är aktuella är främst kursplanen i historia från 2000 och kursplanen i historia från 2011.

²⁵ Lundgren (2002), s. 240. Jfr Lundgren (2014b), s. 142. Han skriver att alla skolsystem har läroplaner i betydelsen styrdokument för mål och innehåll. I den bemärkelsen har alla skolsystem alltid haft mål- och resultatstyrning. Det nya med 1990-talets reformer är att den politiska styrningen av den offentliga sektorn använde modeller från new public management vilka betonade just mål- och resultatstyrning.

²⁶ Betygen G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd). I samband med Lgr 11 infördes en ny betygsskala med fem godtagbara steg (E-A) och ett icke-godtagbart (F) kriterium. Betygsskalan infördes parallellt med en ökad implementeringsinsats där inte minst vikten av bedömning av elevers kunskaper synliggjordes. Jfr Lundgren (2014a), s. 133.

²⁷ Biesta (2011), s. 21; Hargreaves (2011), passim; Wahlström (2016), s. 298-299.

²⁸ Bergh & Arneback (2016). De hänvisar i sin tur till Brännström (2009). Begreppet juridifiering används synonymt med förrättsligande, juridikalisering och rättsliggörande. Begreppen betecknar en tendens när företeelser, som tidigare inte varit det, blir rättsligt reglerade.

väntansstyrning. Dessa logiker definierar läraren och dennes uppdrag och handlingar utifrån olika grad av frihet och kontroll.²⁹ Med förtroendestyrning lämnas ett stort ansvar åt den lokala nivån att genomföra och utvärdera sin verksamhet. Det innebär att förtroendet för lärarprofessionens förmåga att själva uttolka sitt uppdrag är stort.³⁰ Ulf P Lundgren konstaterar också att lärares möjligheter att välja innehåll för sin undervisning utifrån nationella mål ökade gradvis från 1970-talet fram till 1990 och att friutrymmet därför var relativt stort från Lgr 80 till och med Lpo 94. En förklaring kan, menar han, härledas till förändringar i svensk ekonomi och arbetsliv där antalet anställda i servicesektorn ökade kraftigt samtidigt som ny teknik och ökad globalisering förändrade villkoren på arbetsmarknaden. Givet de förhållandena var det inte, enligt Lundgren, önskvärt att fastslå ett innehåll på längre sikt för skolans undervisning. Istället gavs lärarna en ökad professionell frihet och ansvar för hur de nationella målen skulle nås. Under 2000-talet har den centrala styrningen ökat och läro- och kursplaner har blivit mer detaljerade. Resultatet har blivit en minskad professionell styrning och en ökad politisk styrning.³¹ När staten, istället för lokala huvudmän eller lärare, formulerar förväntningar på vilka resultat som ska uppnås uppstår vad Bergh och Arneback kallar för förväntansstyrning. Förväntningarna ska kunna uppnås med tilldelade resurser och vara mätbara, vilket signalerar att lärares arbete behöver kontrolleras. Logiken i förväntansstyrning innebär därför att olika former av regel- och kontrollsystem behöver tas fram. I såväl en svensk som internationell kontext har det under de senaste decennierna skett en förskjutning från förtroendestyrning till förväntansstyrning.³² Framväxten av ett mål- och resultatstyrt system och den påverkan som skett från det som går under benämningen New Public Management och accountability (ansvars-

²⁹ Bergh (2015), s. 591-594; Hopmann (2008). Stephan Hopmann talar om "management of placement" och "management of expectation". Det förstnämnda för att beskriva hur lokala aktörer som experter på sina områden anförts komplexa samhällsintressen. Det innebär exempelvis att samhället ger resurser till skolan och att genomförande och utvärdering sker på lokal nivå.

³⁰ Bergh & Arneback (2016), s. 12-13.

³¹ Lundgren (2014b), s. 220. Jfr Eliasson (2014), s. 253. Han menar att lärares friutrymme också kan uppfattas som maktvakuum där riktlinjer saknas. Dessutom påpekar han att det blev de nya huvudmännen, snarare än lärarna, som i praktiken fick makten.

³² Bergh & Arneback (2016), s. 12-14. Jfr Lundgren (2014b), s. 220.

utkrävande) pekas ut som centrala faktorer i förändringsprocessen.³³ Dessutom kan inrättandet av den statliga Skolinspektionen 2008, utöver dess uppföljande och kontrollerande funktion, betraktas som en förstärkning av den statliga resultatstyrningen.³⁴ Att styrningen ökat kan delvis förklaras av svenska elevers låga resultat i internationella mätningar, som exempelvis PISA, mellan 2006-2012.³⁵ Utöver förändrade läroplaner har andra beslut på ett genomgripande vis ändrat förutsättningarna för skolan. Några av de större reformerna innefattar införande av ett friskolesystem och aktivt skolval, en (flera gånger om) reformerad lärarutbildning, samt inrättandet av karriärtjänster för lärare.³⁶ Därutöver har skolans interna organisation förändrats i riktning mot fler gemensamma mötestider i arbetslag, ämneslag och olika former av kollegiala grupper.³⁷ Att dessa omfattande reformer kunnat genomföras på relativt kort tid har möjliggjorts genom en politisk enighet.³⁸ Det har dock inte saknats kritik.³⁹

Modellen på nästa sida illustrerar reformerna under undersökningsperioden.

³³ Bergh (2015), s. 593.

³⁴ Lundgren (2015a), s. 132.

³⁵ Resultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap sjönk för svenska elever mellan 2006-2012. I PISA 2012 var svenska elevers resultat långt under genomsnittet bland OECD-länderna inom alla tre ämnesområden. Från 2015 har resultaten börjat vända uppåt igen och i PISA 2018 presterade svenska elever över OECD-genomsnittet inom samtliga tre ämnesområden. Se <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/pisa-internationell-studie-om-15-arangars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse> hämtad 2020-04-22. Resultaten i PISA och dess koppling till elevernas faktiska kunskaper har dock ifrågasatts. Roger Säljö (2015), s. 15, pekar på att PISA-proven är "low-stake" för elever där svenska elever inte ser meningen med dessa och därför kanske inte presterar sitt bästa. Jfr Wahlström (2014), s. 87. För historieämnet finns inga internationella mätningar medan sedan 2013 finns nationella ämnesprov för elever i årskurs 9.

³⁶ Lundgren (2015a), s. 125-126, 132. Ninni Wahlström hävdar att den engelskspråkiga traditionen inom policyarenan har fått ett ökat inflytande i Sverige. (2014), s. 112.

³⁷ Se t.ex. Knutas, A (2008); Berg (2003). Jfr Gustafsson (2010), s. 14-16. Skolverket (2001)

³⁸ Eliasson (2014), s. 251-252. Jfr Biesta (2011), s. 21; Biesta, Priestley & Robinson (2017), s. 51.

³⁹ Det fria skolvalet och friskolereformen har särskilt kritiserats men trots konstaterade brister tycks politiker inte vilja överge systemet. Sverige har internationellt avvikit genom de möjligheter till vinstmaximering som friskoleföretag tillåtits göra. Se t.ex. <https://www.sydsvenskan.se/2012-12-15/friskolesystemet-far-kritik-fran-eu>, hämtad 2020-08-20 och Samuelsson, M. (2019).

Figur 1: Tidslinje för stora läroplansförändringar i Sverige. Fritt efter Sundberg & Wahlström (2012), s. 343.

Sammanfattningsvis kännetecknas undersökningsperioden av genomgripande förändringar som högst troligt påverkat lärare i olika ämnen och på olika stadier. För historielärare på högstadiet har dessutom flera andra förändringar som specifikt rör ämnet historia ägt rum. Dessa diskuteras i nästa avsnitt.

Historieämnet förändras - från SO till historia

Historieämnet i den formella läroplanen har under 1900-talet gått från att vara traditionellt fosterlandsorienterat och inriktat mot äldre tiders historia till att mer och mer ta sin utgångspunkt i eleverna och en fostran till självständighet och kritiskt tänkande, samtidigt som tyngdpunkten i innehållet förskjutits mer mot modern historia.⁴¹ Utvecklingslinjen för historieämnet i läroplanen har följt logiken att starta i det geografiskt nära för de första skolåren för att senare övergå till nationens historia och vidare ut i världen un-

⁴¹ Larsson (2004), s. 375; Larsson (2001), s. 51-53.

der de senare skolåren.⁴¹ Historieämnet har även haft (och har?) en särskild ställning när det kommer till att bidra till utbildning och fostran av medborgare i det demokratiska samhället.⁴²

Den första läroplanen för grundskolan kom 1962 och avlöstes redan 1969 av en ny läroplan som i sin tur elva år senare ersattes av Lgr 80. Dessa dokument vittnar om en minskning av utrymme för historieämnet till förmån för samhällskunskapsämnet.⁴³ I Lgr 80 ersattes historia, samhällskunskap och geografi med beteckningen SO-ämnen och historia benämndes under samlingsbeteckningen SO "människans verksamhet – tidsdimensionen".⁴⁴ Inriktningen mot samhällsorienterande ämnen som en grupp snarare än som separata ämnen höll i sig även i kommande läroplan, Lpo 94, även om denna tillkom i det nya mål- och resultatstyrda systemet. SO-ämnena rymdes inom samma timplan och varje skola fick själv bestämma om undervisningen skulle organiseras som ämnesövergripande SO-undervisning eller som fyra separata ämnen. (Vid det här laget hade religionskunskap infogats i SO-blocket.) Varje ämne hade en egen kursplan men den kompletterades med en specifik kursplan för SO där även betygskriterier angavs.⁴⁵ Vid bedömningen av elevernas kunskaper skulle läraren utgå både från kriterierna i den gemensamma kursplanen och från respektive ämnes egen kursplan.⁴⁶

I Lpo 94 fanns det således ett tolkningsutrymme i två riktningar; antingen mot mer ämnesspecifik undervisning eller mot mer ämnesövergripande undervisning. I den senaste läroplanen, Lgr 11, kvarstår till viss del ambivalensen men det är tydligt att ämnena

⁴¹ <http://hdl.handle.net/2077/51541> hämtad 2018-05-23. I 1919 års undervisningsplan benämndes de tre första skolårens historieinriktade ämne "hembygds-kunskap" och för de äldre årskurserna fanns ämnesbeteckningen historia som enskilt ämne.

⁴² Zander (2001), s. 69-165; Jfr Sandahl (2015); s. 30; Englund (2015), s. 187. Se även Alvé (2017), s. 12, s. 135.

⁴³ Karlsson (2004), s. 308; Larsson (2004), s. 361-363; Zander (2001), s. 327-330.

⁴⁴ Lgr 80, s. 119-128. Redan där fanns dåtid, nutid och framtid omnämnt. (s. 120) I tidigare forskning räknas oftast läroplanerna från 1994 som de första som angav detta perspektiv som ytterst handlar om elevers historiemedvetande.

⁴⁵ Larsson (2001), s. 45. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/grundskola2000/subjectkursinfo.htm?subjectCode=SO2000&os=gr2000> hämtad 2018-05-08.

⁴⁶ Lpo 94/00, s. 7.

som separata enheter vunnit insteg.⁴⁷ För de samhällsorienterande ämnenas del innebär kursplanerna att undervisningen på lågstadiet samlas under en gemensam beteckning medan mellanstadiet undervisning delas in i fyra separata ämnen som emellertid kan bedömas gemensamt.⁴⁸ Under förutsättning att undervisningen är uttalat ämnesövergripande finns fortfarande möjlighet att som skola sätta blockbetyg i SO-ämnena. På högstadiet ska varje ämne däremot bedömas och betygsättas ämnesvis. Den tidigare kopplingen till en gemensam SO-kursplan har försvunnit och varje ämnes särart har stärkts genom att skrivas fram i separata ämneskursplaner. Historieämnet har alltså fått en egen kursplan som på högstadiet måste bedömas och betygsättas som enskilt ämne. I och med införandet av nationella ämnesprov i samtliga SO-ämnena har tendensen blivit tydlig att varje ämne behöver ha sin ämnestid och att elevernas kunskap ska bedömas i relation till vart och ett av SO-ämnena.⁴⁹ På så vis kan historieämnet och de andra samhällsorienterande ämnena sägas ha fått ökad uppmärksamhet genom Lgr 11.⁵⁰ I läroplanens inledande kapitel fastslås även fyra övergripande perspektiv som ska genomsyra all undervisning; ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv. Dessa perspektiv fanns med redan i Lpo 94 och lyfter således fram historia som ett särskilt viktigt perspektiv i all undervisning. Historia beräknas därmed kunna bidra till en

⁴⁷ I informationstexten till kursplanerna (uppdaterad 20 december 2018) framgår att läraren är den som kombinerar syfte och centralt innehåll i ett arbetsområde men det förutsätts ske utifrån ett ämne. Se <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan> hämtad 2020-08-20.

⁴⁸ Benämningarna lågstadium, mellanstadium och högstadium som försvann i samband med Lpo 94 återinfördes successivt i och med Lgr 11. Under perioden 1994-2011 kallades varje skolår just för år medan benämningen årskurs återinfördes från och med Lgr 11. Från och med 2018-07-01 ändrades skollagen och en stadiindelad timplan infördes. <https://www.regeringen.se/49005b/contentassets/874448f34c954becae99d6ef824d0d42/en-stadieindelad-timplan-i-grundskolan-och-narliggande-fragor.pdf> hämtad 2018-05-24.

⁴⁹ För årskurs 6 infördes nationella ämnesprov endast i skarpt läge år 2014, vilket hypotetiskt kan öppna upp för mer ämnesövergripande undervisning. Betygsstatistiken visar dock att lärare i högre utsträckning sätter separata ämnesbetyg än blockbetyg i årskurs 6.

⁵⁰ Skolverket (2011), Lgr 11. En ny timplan från och med höstterminen 2018 slår fast garanterad ämnestid för respektive skolämne och stadium. Följande gäller för SO-ämnena: "När det gäller de samhällsorienterande ämnena är eleverna i mellanstadiet garanterade en minsta undervisningstid om 70 timmar i respektive ämne. Resterande 53 timmar får fördelas fritt mellan de fyra ämnena i mellanstadiet. I högstadiet är eleverna i de samhällsorienterande ämnena garanterade en minsta undervisningstid om 75 timmar i respektive ämne. Resterande 52 timmar får fördelas fritt mellan de fyra ämnena i högstadiet." SFS 2017:1236. Värt att notera är att för den lärare som tidigare la fler timmar på historia än de övriga SO-ämnena kan förändringen istället medföra minskad tid för historia.

temporal orientering där nutidsförståelse och framtidsperspektiv är centrala komponenter, det vill säga det som utgör människors historiemedvetande.⁵¹ I både Lpo 94 och Lgr 11 skrivs historiemedvetande in som en central utgångspunkt i ämnet. Några av de större skillnaderna mellan kursplanerna diskuteras härnäst. För de delar som mer specifikt rör syfte, mål, innehåll och metoder hänvisas till inledningen av respektive empiriskt kapitel.

Historia i Lpo 94 och Lgr 11

Några slutsatser som kan dras vid en jämförelse med Lpo 94 är att historieämnet genom införandet av förmågor med fokus på källor och den för grundskolan helt nya förmågan att använda historia (historiebruk) har fått en starkare slagsida åt disciplinär kunskap.⁵² En annan slutsats är att lärarens friutrymme krympt, sett till möjligheten att själv välja vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen. Även om tanken är att det centrala innehållet ska utgöra merparten av undervisningsstoffet finns även en tanke om att låta lärare själva kunna tillföra annat innehåll. I vilken ordning innehållet behandlas och med vilken tyngdpunkt finns det inga skrivningar om.⁵³ Med tanke på det omfattande centrala innehållet finns det dock skäl att utgå från att lärarens friutrymme kring val av innehåll är begränsat. Ett starkare fokus på förmågor med källor och källhantering och historiebruk samt historiska begrepp tyder också på en starkare styrning av vad läraren förväntas undervisa om. Det kanske tydligaste styrmedlet för historieundervisningen kan dock vara införandet av kunskapskrav och nationella ämnesprov. Budskapet att tydligt mätbara kunskaper är viktiga är något som rimli-

⁵¹ Historiemedvetande förklaras ofta utifrån Karl-Ernst Jeismanns definition som publicerades i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 1979. Inom den tyska traditionen har framförallt Jörn Rüsen, Bernard Eric Jensen och Klas-Göran Karlsson diskuterat begreppets innehåll, möjligheter och funktion. Se t.ex. Karlsson (2004), s. 44-52. Förenklat uttryckt innebär historiemedvetande att förstå sambandet mellan förfluten tid, nutid och framtid.

⁵² Hammarlund (2012), s. 28-29; Samuelsson (2014), s.113; Samuelsson & Wendell (2016). Jfr Lgr 11. I kursplanen för historia används dock inte begreppet historiebruk. Det talas istället om att "använda historia".

⁵³ Se <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>, hämtad 2020-08-20.

gen påverkar historieämnet och lärares utformning av historieundervisning.⁵⁴

Därutöver har den tidigare förväntade relationen mellan ämnet historia och värdegrunden försvunnit vid bedömningen av elevens kunskaper. Den nära kopplingen till kristna traditioner och västerländsk humanism som funnits i tidigare kursplan är därmed inte lika uttalad längre.⁵⁵ Istället ramas ämnets kontext in av det centrala innehåll som ska behandlas i samband med utvecklandet av elevens förmågor i ämnet. En tolkning i och med det är att den tidigare framskrivna eurocentriska historien med rötter i västerländsk historiekultur tonats ned något till förmån för en mer globalt inriktad historieundervisning men också en ökad betoning på svensk modern historia. Sammantaget kan skiftet från Lpo 94 till Lgr 11 betraktas som en tyngdpunktsförskjutning som i hög grad påverkar historieämnets utformning i skolans styrdokument.⁵⁶ Hur lärare själva uppfattar de förändringar som beskrivits är en fråga som behöver undersökas empiriskt. Likaså behövs mer forskning om hur de olika insatser staten genomfört avseende lärares professionsutveckling i syfte att stärka ämnesundervisningen i stort har påverkat lärare.⁵⁷ Den här avhandlingen kan bidra till perspektiv på hur högstadielärare kan uppfatta historieämnet och om exempelvis de förändringar från SO till historia som beskrivits innebär att lärare själva förändrat sin undervisning. I vilken mån lärare påverkas av andra förhållanden är en för studien öppen fråga. I och med att undersökningsperioden präglas av flera reformer med förändrade villkor för lärares profession, samtidigt som omvärlden

⁵⁴ Biesta et al. (2017), s. 50. Biesta, Priestley & Robinson visar att de lärare de studerar påverkas i mer eller mindre hög utsträckning av policydokument och den omgivande diskursen. Ett intressant resultat är att en av lärarna betraktar sig som tydligt påverkad av utbildningspolitiska kontexten i sin roll som lärare utanför klassrummet, samtidigt som hon upplever sig friare i klassrummet där hon styr över undervisningen.

⁵⁵ Relationen mellan fostran och kunskaper kan också betraktas som förändrade. I Lpo 94 var rubriken "Fostran och kunskaper" medan det i Lgr 11 sattes "kunskaper" först och "värde" sedan. På så vis tycks det ha skett en förskjutning från fostran till förmedling av kunskaper. Jfr Liedman (2011), s. XXII.

⁵⁶ För en diskussion kring SO-undervisning se Samuelsson (2014). Han talar om förändringarna i läroplaner som "radikala". Jag menar att förändringarna snarare handlar om tyngdpunktsförskjutningar än något helt nytt.

⁵⁷ Staten har bland annat under undersökningsperioden initierat satsningar på lärarlyft med möjlighet till ämnesfortbildning och forskarskolor för praktiserande lärare samt infört lärarlegitimation. Se Eliasson (2014), s. 251. För mellanstadielärares upplevelser av ett nytt uppdrag se Persson (2017).

förändras snabbt, är det särskilt intressant att studera hur lärare i ett, enligt tidigare forskning, traditionstyngt ämne som historia uppfattar sitt ämne och hur detta omformas till historieundervisning.⁵⁸

Avhandlingens bakgrund och inramning

Den här avhandlingen bygger vidare på en licentiatavhandling som genomfördes inom ramen för den statliga satsningen "Läraryftet". Under perioden 2008-2014 startades fyra forskarskolor för yrkesverksamma lärare i historia med målet att avlägga en licentiatexamen. Syftet med satsningen från statligt håll var att stärka skolans vetenskapliga förankring och främja samverkan mellan skolan och lärosäten. Ett antal verksamma lärare fick på så vis möjlighet att genomföra en forskarutbildning på deltid, parallellt med sina ordinarie lärartjänster i respektive hemkommun. Karlstad universitet i samarbete med Högskolan i Dalarna startade den första forskarskolan med namnet Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap (FLHS) och det var inom FLHS jag skrev en licentiatavhandling som publicerades 2012.⁵⁹ Den här doktorsavhandlingen utgår i det som benämns *delstudie ett* från delar av resultaten och den empiri som samlades in i samband med licentiatavhandlingen. Texten i föreliggande avhandling är dock till stora delar omarbetad, frågeställningarna är nya och de teoretiska analysverktygen har kompletterats och utvecklats vidare. Dessutom kompletteras *delstudie ett* med en helt ny *delstudie två*. Det empiriska underlaget för *delstudie två* består, liksom i *delstudie ett*, av intervjuer med verksamma historielärare på högstadiet och insamling av lärarnas undervisningsmaterial i form av till exempel pedagogiska planeringar och bedömningsuppgifter. En skillnad som kommer att diskuteras mer utförligt i metodkapitlet är att de fem lärarna i *delstudie ett* intervjuades enskilt medan de sexton lärarna i *delstudie två*

⁵⁸ Jfr Persson (2017), s. 115. De mellanstadielärare som intervjuades efter 2011 uttryckte med ett undantag att de förändrat mycket av sitt sätt att undervisa i historia. Framförallt hänvisade de till faktorer som rör bedömning (kunskapskrav, nationella prov och betyg). Se även Rosenlund (2016); Ammert som menar att lärare undervisar om en förväntad kanon.

⁵⁹ Jarhall (2012). De forskarskolor för lärare i historia som startades var FLHS i Karlstad 2008-2010, se Lödén (red.) (2012), Lund/Malmö (2009-2011), se Eliasson (2010); Karlstad (CSD-FL, 2012-2014) och Umeå/Högskolan Dalarna (2012-2014), se Larsson & Ledman (2015).

intervjuades i fokusgrupper tillsammans med kolleger på sina respektive skolor. Mot bakgrund av alla de förändringar som gjorts sedan licentiatavhandlingen skrevs är doktorsavhandlingen att betrakta som ett självständigt verk.⁶⁰

Behovet av forskning om lärares undervisning

Sedan Bengt Schüllerqvist i en rapport om svensk historiedidaktisk forskning år 2005 pekade på behovet av skolnära forskning har en rad undersökningar av historieämnet i grundskola och på gymnasiet genomförts.⁶¹ Dessa har bidragit till ökat vetande om hur historia tar sig uttryck i läromedel, bedömningsuppgifter och i undervisning.⁶² Behovet av vidare forskning om hur historielärare uppfattar och tolkar sitt uppdrag, inte minst utifrån olika utbildningspolitiska beslut, som införande av nya kursplaner och nationella ämnesprov, är emellertid fortsatt stort. Läroplansforskarna Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren konstaterar att utbildnings- och läroplansforskning ofta utgått från centrala förväntningar på skolan snarare än att ta sin utgångspunkt i de problem som de som arbetar i skolan upplever. De pekar därför på ett behov av att undersöka hur lärare i praktiken uppfattar sitt uppdrag och pläderar för att de erfarenheterna bör uppmärksammas vid kommande reformer.⁶³ När utbildningspolitiska beslut om skolan och historieundervisning fattas är det läraren som behöver tolka och omsätta besluten i praktiken. En sådan fråga kan inte besvaras enbart via studier av styrdokument och läroböcker utan behöver undersökas empiriskt.⁶⁴ Tidigare forskning har ofta inriktats på att undersöka syfte och innehåll och inte sällan från ett normativt perspektiv där läroplan eller lärobok utgör ett slags facit som lärarnas undervis-

⁶⁰ En stor del av de citat som används i de empiriska kapitlen här förekommer i licentiatavhandlingen men jag har inte särskilt markerat dessa eftersom texten ska kunna läsas som en självständig text.

⁶¹ Schüllerqvist (2005), kapitel II; Schüllerqvist & Osbeck (red.) (2009), s. 17-20.

⁶² Se till exempel doktorsavhandlingar av Lozic (2010); Potapenko (2010); Wibeaus (2010); Lilliestam (2013); Berg (2014); Rosenlund (2015); Alvé (2017); Stymne (2017); Persson (2017); Sandberg (2018); Olofsson (2019).

⁶³ Lindensjö & Lundgren (2014), s. 177-178. Jfr Ingrid Carlgren (2011) som pekar på att det finns ett behov av forskning som kan förena grundforskning och lärares professionella yrkesutövning där särskilt forskning *för* lärare, snarare än *om* och *på* lärare, efterfrågas. Hon pläderar för att utgångspunkten för en sådan forskningsansats bör tas i en fråga som har anknytning till ett uppfattat problem i verksamheten. Skolnära forskning om det praktiska läroplansarbetet relaterat till skolämnet historia efterfrågas även mer implicit i Schüllerqvist (2009), s. 17-20.

⁶⁴ Schüllerqvist (2009), s. 17.

ning värderas mot.⁶⁵ Här används istället läroplanerna för att förstå förutsättningarna för lärarnas arbete att forma historieundervisning vid vissa specifika tidpunkter. Det blir därmed även möjligt att spåra eventuella förändringar i hur lärare hanterar ämnet och vilken undervisning som blir resultatet av lärares omformning. Avhandlingen kan också bidra till att synliggöra särskilda svårigheter som lärarna upplever i sitt uppdrag som historielärare. Om detta vet vi inte så mycket, särskilt inte utifrån historielärares egna röster på högstadiet.⁶⁶ Genom att jag undersöker historielärares uppfattningar vid två olika tidpunkter blir det också möjligt att studera skolämnet historia både som produkt och process, vilket även riktar ljuset mot förändring.⁶⁷

Resultaten kan också ligga till grund för en vidare diskussion kring vilken historia och vilka kunskaper som är rimliga och önskvärda att ge högstadieelever möjlighet att erfara genom skolans historieundervisning – och därmed i förlängningen vilken roll kunskaper i, om och av historia kan spela för elevers framtida liv som samhällsmedborgare. Att kunskaper i historia anses relevanta även utanför skolan är en slutsats som kan dras utifrån den bitvis hätska debatt om Skolverkets förslag kring nya kursplaner som föregick nuvarande kursplan (Lgr11) och den debatt som ånyo blossade upp vid förslagen om revidering hösten 2019. Debatten handlade om vilken roll antiken ska spela i grundskolans historieundervisning och synliggjorde därmed hur historieämnet i skolan kan bli vad historiedidaktikern Henrik Åström Elmersjö kallar ”en arena för ideologisk konflikt och dialektiskt växelspel mellan olika intressen”. Han menar att det finns en tydlig maktaspekt och en förhandling kring historieämnets innehåll och syfte.⁶⁸ Noterbart i sammanhanget är att ytterst få lärarröster hördes i den offentliga

⁶⁵ Läroplansforskning har ofta varit inriktad på hur läroplaner antas implementeras direkt av lärare. Se Ball (2003); Ball, Maguire & Braun (2011), s. 11-15; Lundgren (2015), s. 11. För forskning kring läroböcker se t.ex. Ammert (2008); Ammert (red) (2013); Johnsson Harrie (2009).

⁶⁶ Det finns studier som är genomförda under tiden Lpo 94 var gällande styrdokument men studier genomförda både under Lpo 94 och Lgr 11 saknas mig veterligt. För Lpo 94 och högstadiets historieundervisning se Wibeaus (2010); Alvé (2017); Olofsson (2019). Se även Skolinspektionens kvalitetsgranskning av historieundervisning (2015). För en svensk studie av hur mellanstadie lärare uppfattar historieämnet efter Lgr 11, se Persson (2017).

⁶⁷ Jfr Ongstad (2006). Han talar om behovet av att betrakta ämnen som både produkt och process. För vidare diskussion, se Teorikapitlet.

⁶⁸ Åström Elmersjö (2014), s. 28. Jfr Samuelsson (2017), s. 35.

diskussionen.⁶⁹ I den här avhandlingen kommer lärarnas röster däremot att ägnas uppmärksamhet. Det är dock viktigt att peka på att resultaten baseras på utsagor som lärare har gjort om sin egen senast genomförda undervisning och inte på observationer av genomförd undervisning. Det är därmed endast lärarnas *uppfattningar* om historia och historieundervisning som är möjliga att dra slutsatser från och det är endast de röster från det urval av lärare som ingår i undersökningarna som kommer att höras. Trots dessa begränsningar är det min förhoppning att andra historielärare – eller för den delen historiedidaktiska forskare – kan känna igen sig i eller opponera sig mot utsagorna eller min tolkning av desamma. Förhoppningsvis kan resultaten bidra till en fortsatt diskussion om hur lärare formar historieundervisning, vad som möjliggör och begränsar densamma och vilka kunskaper som eleverna bör få med sig i sina framtida liv.⁷⁰ Det är central kunskap för bland andra lärare och ”policymakers” som fattar beslut kring historieämnet.

⁶⁹ Intressant att notera är att Peter Aronsson 2002 konstaterade att intresset för historia i skola och politik varit i avtagande efter andra världskriget men att allmänhetens historieintresse ökat, särskilt efter 1990. Aronsson (2002), s. 194.

Jfr debatten om antiken i grundskolans kursplaner. Se not 18.

⁷⁰ Generaliserbarhet och andra metodproblem diskuteras mer utförligt i avhandlingens metodkapitel.

2. FORSKNINGSUPPGIFT OCH DISPOSITION

Den här avhandlingen författas inom forskarutbildningsämnet historia och historiedidaktik. Avhandlingen handlar mer specifikt om skolans historieundervisning och angränsar därför också till andra samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner så som utbildningsvetenskap och pedagogik.⁷¹ Det är emellertid historia som utgör navet i avhandlingens berättelse. Undervisning handlar alltid om något och det är lärares uppfattningar i relation till det specifika ämnesinnehållet i historia som jag är intresserad av att undersöka.⁷² I historia är förändring och tid centrala dimensioner och i avhandlingen avspeglas dessa dimensioner genom att jag undersöker historielärares uppfattningar om historieämnet vid två olika tidpunkter i vår samtid.⁷³ På så vis blir det möjligt att belysa både sådant som utifrån lärares uppfattningar tycks utgöra en kontinuitet i historieundervisning och sådant som verkar förändras. Begreppen kontinuitet och förändring blir därmed viktiga och den diakrona jämförelsen får en central roll i analysen.

De två problem som jag undersöker i avhandlingen bygger främst på relationen mellan historielärare och historieämnet så som den utspelar sig på en specifik historiekulturell arena; skolan. För

⁷¹ Jfr Wahlström (2016), s. Hon använder pedagogik som disciplin och läroplansteori och didaktik som underavdelningar.

⁷² Jfr Carlgren (2015), s. 128. I relation till undervisning talar Ingrid Carlgren om vikten av att låta ämnets kunskapstraditioner ligga till grund för undervisningen snarare än att inordna skolämnet i en mer generell kunskapspraktik eftersom ämnets särart annars riskerar att försvinna.

⁷³ Det ena nedslaget i tid sker under läsåret 2009-2010 då den första mål- och resultatstyrda läroplanen, Lpo 94, varit gällande i cirka femton år och är på väg att ersättas av en ny läroplan. Den andra tidpunkten är under läsåret 2015-2016 då Lgr 11 varit i bruk i cirka fem år. Jfr inledningskapitlet.

att relationen mellan läraren och ämnet ska bli meningsfull behöver även eleven som tredje faktorn i den didaktiska triangeln inkluderas.⁷⁴ Undersökningarna riktar in sig mot de nivåer av läroplan som Goodlad et al har benämnt den *uppfattade* respektive den *genomförda* läroplanen.⁷⁵ På en övergripande nivå handlar problemet om spänningen mellan historieämnet så som det formuleras i nationella styrdokument och historielärares uppfattning om ämnet. I avhandlingen görs antagandet att lärare vid sin planering i första hand utgår från det historieämne som är framskrivet i de för tidpunkten gällande styrdokument, vilket är lärares formella uppdrag. Styrdokumentet formuleras, enligt Goodlad et al, på den *formella* läroplansnivån och avspeglar de värderingar och kunskaper som gällde vid en viss tid och i ett visst rum. På så sätt kan en kursplan i historia sägas utgöra en kulturell produkt som historielärare behöver förhålla sig till.⁷⁶ I ett ämne som historia, där mängden kunskap av naturliga skäl ständigt växer, finns olika möjligheter som kan förverkligas i och genom undervisning. Det kräver dock att läraren gör ett urval och omformar ämnet så att det blir möjligt att undervisa om. Det behöver ske något i utrymmet mellan kursplan och klassrum. I denna didaktiska process att omforma kursplaneämnet till undervisningsämne är läraren den centrala aktören. Det är således främst genom lärarens didaktiska beslut, vilka påverkas av olika faktorer, som det historieämne som eleverna möter i klassrummet formas. Historielärare har därmed makt att, utöver - eller på tvärs mot - de förväntningar som uttrycks i kursplanen och andra styrdokument, värdera och bedöma vilken historia och vilka historiska kunskaper elever ska ges möjlighet att erfara och utveckla i skolan.⁷⁷ I avhandlingen riktas intresset mot hur historia utifrån detta forskningsområde kan ta sig uttryck i undervisning på högstadiet.

⁷⁴ Den didaktiska triangeln visar att undervisning alltid består av minst en lärare, en elev och ett ämne samt relationerna dem emellan. Jfr Bronäs & Runebou (2010), s. 84-85; Kansanen et al (2011), s. 45-46.

⁷⁵ För en diskussion om Goodlads läroplansnivåer, se Teorikapitlet. Jfr Lindensjö & Lundgren (2000), s. 171-179. De talar om formuleringsarenan, medierings- och transformeringsarenan och realiseringsarenan.

⁷⁶ Goodlad et al (1979), s. 45-61. Jfr Alvén (2017), s. 21-22.

⁷⁷ Jfr Karlsson (2014), s. 65.

Avhandlingens första problem kretsar kring läraren som aktör vid formandet av undervisning, vilket framförallt äger rum inom Goodlads uppfattade läroplan. Mer specifikt handlar det om de didaktiska val historielärare gör när de formar historieundervisning. Utgångspunkten tas i de didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur*, vilka kan antas utgöra grunden för lärares undervisningsprocess. Detta studeras i ett första led genom att undersöka historielärares uppfattningar om ämnet utifrån deras didaktiska överväganden kring mål, innehåll och metoder i sin egen undervisning. Genom att inkludera hela kommunikationskedjan som rör den iscensatta undervisningen i klassrummet med lärares planering, genomförande och bedömning ökar möjligheten att få en djupare förståelse för undervisningsprocessens komplexitet.⁷⁸ En nackdel med att belysa alla de didaktiska grundfrågorna och inte bara välja en eller två av dessa är att det inte blir möjligt att borra lika djupt i var och en av frågorna. Delarna och helheten samspelar dock och jag menar att ett brett anslag möjliggör en vidare förståelse av hur lärare omformar skolämnet och hur historieundervisning som helhet kan gestalta sig.⁷⁹ Att enbart belysa till exempel vilket innehåll lärarna väljer i sin undervisning säger inte något om hur detta innehåll behandlas i klassrummet tillsammans med eleverna.

De didaktiska beslut lärare fattar kring historieämnet är delvis avhängigt vilket friutrymme läraren uppfattar att hen har i förhållande till kursplanen. Ett mer konkretiserat innehåll i en kursplan kan exempelvis antas minska lärarens friutrymme. Samtidigt är det lärarens tolkning och uppfattning om ämnet och vad som är viktigt att undervisa om som avgör hur undervisningen formas. Dessa tolkningar och uppfattningar kan ligga närmare eller längre ifrån den aktuella kursplanen. Det kan också vara så att lärare väljer att tolka kursplanen i en viss riktning som överensstämmer med den egna uppfattningen och på så vis får bekräftelse för att just den egna tolkningen är den mest giltiga. Ett viktigt ställningstagande för avhandlingens båda delstudier är att det är just lärarnas tolk-

⁷⁸ Jfr Hargreaves & Fullan (2013), s. 49-55. De pekar på den mångfald av synsätt kring vad undervisning är eller borde vara och hur lärare borde göra och visar där att alla sätt innebär både fördelar och nackdelar.

⁷⁹ Jfr Liberg (2014), s. 340. Frågorna om vad och varför detta är viktiga frågor inom didaktiken. De behöver dock alltid relateras till eleverna och hur de bäst kan lära sig ett visst innehåll.

ning och uppfattning av kursplanen, tillsammans med andra faktorer som påverkar lärares didaktiska val, som är av intresse, inte huruvida lärarna gör en "korrekt" tolkning av kursplanen. Utgångspunkten är undrande och i jakt på förklaringar till varför historieundervisning formas på det sätt som görs.

För att kunna förstå och förklara lärarnas didaktiska val kommer jag i ett andra led att, i viss mån, undersöka de faktorer som tycks påverka lärarnas didaktiska val. Det görs i avhandlingen genom att utifrån lärarnas utsagor identifiera och analysera de faktorer som är mest framträdande och som därmed tycks påverka lärarnas omformning. Det kan handla om faktorer som läroböcker men även kolleger och naturligtvis elever.

Det andra problemet rör ämnet så som det kommer till uttryck efter att de överordnade didaktiska valen kring "varför, vad och hur" är gjorda, det vill säga på den genomförda läroplansnivån. Här kommer läraren och ämnet närmare eleverna. Hypotesen är att lärares didaktiska val avgör vilka kunskapsaspekter i historia som elever möter i klassrummet. Problemet handlar därmed om vilken historia som blir möjlig för eleverna att erfara och vilka historiska kunskaper elever ges möjlighet att utveckla utifrån lärares omformning av ämnet. Givet historieämnets karaktär kommer de kunskaper som undersöks handla om innehållsliga kunskaper *i* historia, färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia samt meningsskapande kunskaper *av* historia. Intresset i avhandlingen rör på vilket sätt dessa kunskapsaspekter synliggörs i undervisningen och om någon av aspekterna tycks vara mer framträdande än andra. Om exempelvis historieundervisningen till större delen rör innehållslig kunskap som eleverna förväntas memorera eller om undervisningen i hög grad handlar om att låta eleverna arbeta med källtolkning får eleverna sannolikt olika erfarenheter av och förståelse för historia. Avsikten är att söka förstå och förklara de val lärarna gör och vilka resultat dessa leder till i fråga om kunskaper *i*, om och av historia. Det handlar inte om att normativt fastslå om det ena eller andra är bättre eller sämre. Tvärtom är utgångspunkten att alla tre aspekterna är nödvändiga i historieundervisning. Utifrån dessa problem har ett övergripande syfte och tre frågeställningar formulerats.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet är att *undersöka hur historia på högstadiet kan ta sig uttryck genom lärares omformning av ämnet från kursplan till klassrum*. Det mer empirinära syftet är utifrån avhandlingens problembild tvåfaldigt. För det första vill jag förstå och undersöka vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder som historielärare på högstadiet, före och efter Lgr 11, uppfattar som mest centrala i sin historieundervisning. För det andra är syftet att beskriva och analysera vilka historiska kunskaper som förefaller bli möjliga för elever att utveckla genom lärares historieundervisning, före och efter Lgr 11. De övergripande frågeställningarna formuleras nedan medan de mer detaljerade frågorna redovisas i direkt anslutning till de olika empiriska kapitlen.

- Vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder uppfattar högstadielärare, före och efter Lgr 11, som mest centrala i sin historieundervisning?
- Utifrån lärares uppfattningar om sin historieundervisning, före och efter Lgr 11, vilka faktorer tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning?
- Utifrån lärares uppfattningar om sin historieundervisning, vilka kunskapsaspekter förefaller bli möjliga för elever att utveckla, före och efter Lgr 11?

Sammanfattningsvis bygger forskningsuppgiften på att det finns ett utrymme eller spänningsfält mellan historieämnet som det formuleras i kursplanen och det historieämne som tar sig uttryck i undervisning. Läraren antas vara den viktigaste aktören för processen när historia omformas från kursplan till klassrum. Den didaktiska processen när ett ämne blir undervisning benämner jag *omformning*. De faktorer som påverkar lärares didaktiska process kallar jag *omformningsfaktorer*.⁸⁰ Slutligen resulterar lärares omform-

⁸⁰ Begreppen omformning och omformningsfaktorer kommer att diskuteras mer utförligt i Teorikapitlet.

ning av ämnet i undervisning som tillgängliggör eller begränsar olika kunskapsaspekter i historia. Det sker således något med ämnet historia från det Goodlad beskriver som den formella, till den uppfattade och genomförda läroplanen, vilket får konsekvenser för elever i den upplevda läroplanen.

Disposition

I nästa kapitel (tre) följer avhandlingens forskningsöversikt. Forskningsläget behandlar förändringar som skett i nationell och internationell historiedidaktisk forskning under de senaste decennierna samt tidigare praxisnära forskning som berör undersökningar av historielärares undervisning. I kapitel fyra följer avhandlingens "teoretiska utgångspunkter", där de för undersökningen viktigaste teorierna tas upp och diskuteras. Teorierna rör sig på olika nivåer. Läroplansteori ramar in läraren som aktör och ämnesdidaktiska teorier ger stöd i att undersöka lärares didaktiska process. Slutligen presenterar jag en teoretisk modell som används som analysverktyg i de sammanfattande resultatdiskussionerna i varje empiriskt kapitel. Modellen bygger på olika teorier om historisk kunskapsbildning.

Kapitel fem handlar om de metodologiska övervägandena för undersökningen och det källmaterial som används. De huvudsakliga beståndsdelarna i detta kapitel utgörs av undersökningens huvudsakliga metod, kvalitativa intervjuer, och en grundlig redogörelse för hur analysen har gått till. Här har jag särskilt valt att beskriva själva analysprocessen, vilken sällan diskuteras ingående i historiedidaktiska avhandlingar.⁸¹

Kapitel sex – åtta utgör avhandlingens empiriska kapitel. De berör i tur och ordning vilka mål (sex), vilket innehåll (sju) och vilka metoder (åtta) lärarna uppfattar som mest centrala i sin egen senast genomförda historieundervisning. De empiriska kapitlen är uppbyggda enligt liknande struktur. Varje kapitel inleds med de aktuella forskningsfrågorna och en kontextuell inramning i form av tidigare forskning och relevant del av kursplanen. Analysen bygger

⁸¹ I och med att metodkapitel i historiedidaktiska avhandlingar sällan är omfattande och själva arbetet med att analysera materialet inte alltid diskuteras ingående ser jag det som ett bidrag att synliggöra denna process som jag menar kan liknas vid "forskarens svarta låda".

på en triangulering genom forskningsfråga – empiriskt underlag – förklaring/koppling i/till tidigare forskning. Delstudie ett (lärares historieundervisning före Lgr 11) och delstudie två (lärares historieundervisning efter Lgr 11) redovisas var för sig men i samma kapitel. Varje delstudie avslutas med en resultatdiskussion där analysverktyget kunskaper i, om och av historia strukturerar framställningen. Resultatdiskussionen handlar därmed om vilka innehållsliga kunskaper *i* historia, vilka färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia samt vilka meningsskapande kunskaper *av* historia som synliggörs som möjligt utfall av lärarnas historieundervisning.

Det sista kapitlet (nio) består av en avslutande diskussion där de viktigaste resultaten från de empiriska kapitlen diskuteras utifrån kontinuitet och förändring i lärares uppfattningar om historieämnet. Resultaten relateras också till den bakgrund som lyftes fram i inledningskapitlet, samt till några implikationer för framtiden om vad historieundervisning på högstadiet kan bidra till i elevernas utveckling av kunskaper och värden, både i sina egna liv och som medlemmar i ett demokratiskt samhälle.

3. FORSKNINGSÖVERSIKT

Den skolkära historiedidaktiska forskningen har under början av 2000-talet utvecklats relativt snabbt både sett till en svensk och en internationell kontext. Det finns därför en mängd forskning kring olika aspekter som rör skola, lärare, elever och ämnet historia. Forskningen är utförd med olika metoder och med olika målgrupper i fokus och resultaten pekar i en rad riktningar, varav mycket kan vara av intresse i en undersökning om historieundervisning på högstadiet.⁸² För den här avhandlingens syfte har jag valt att främst lyfta fram historiedidaktisk forskning som rör lärares praktik och sätt att hantera ämnet och undervisningen. Mer specifikt har forskning som rör historieundervisning på högstadiet eller motsvarande ålder getts företräde i och med att det är mitt val av undersökningsområde.⁸³ Det innebär emellertid inte att andra åldersgrupper eller andra infallsvinklar på historieundervisning i skolan helt har valts bort. De flesta studier som genomförts i en svensk kontext har exempelvis genomförts mot gymnasiet och på senare år har även historiedidaktiska undersökningar riktade mot mellanstadiet genomförts.⁸⁴ Utöver dessa svenska undersökningar finns

⁸² För en översikt av svensk historiedidaktisk forskning fram till år 2005, se Schüllerqvist (2005). Efter 2005 har en rad licentiatavhandlingar och doktorsavhandlingar skrivits, varav flera nämns i not 85.

⁸³ Valet av högstadiet som undersökningsområde har flera skäl förutom att det saknas forskning kring svensk historieundervisning på högstadiet. Dels att de sista tre åren i grundskolan är den period då samtliga elever möter historia på ett, sett till tid och utrymme i schemat, liknande sätt i svenska skolor, dels att det före 2011 sattes betyg först i årskurs 8. Historieämnet hanteras traditionellt som ett eget ämne, snarare än SO, först på högstadiet, vilket kan höra samman med lärares utbildning i ämnen snarare än ämnesövergripande block.

⁸⁴ Forskning kring lärare på gymnasiet: Nygren (2009); Lozic (2010); Gunnemyr (2011); Schiöler (2012); Berg (2014). Forskning kring lärare på mellanstadiet: Stolare (2014); Persson (2017). Forskning om historieämnets styrdokument: Andolf (1972); Englund (1986); Larsson (2001); Nordgren

framförallt en hel del forskning utförd i England och Nordamerika. En del av den tidigare forskningen redovisas i detta kapitel medan annan forskning diskuteras i teorikapitlet och metodkapitlet. Ytterligare forskning, som mer direkt anknyter till hur lärare uppfattar historieundervisningens mål, innehåll och metoder, diskuteras i respektive empiriskt kapitel.⁸⁵

I det här kapitlet följer först en kort introduktion till det svenska historiedidaktiska fältet och en positionering för den här avhandlingen. Undersökningsperioden för de båda delstudierna som avhandlingen bygger på kännetecknas av ett ökat internationellt samarbete och ett närmande mellan olika traditioner, vilket även är synligt i de för delstudierna aktuella kursplanerna i historia. Det finns därför skäl att översiktligt beskriva de två huvudsakliga historiedidaktiska traditionerna i syfte att lyfta fram de aspekter av historieämnet som respektive tradition särskilt uppmärksammat och utvecklat – och relatera dessa till den svenska kontext som är relevant i förhållande till den här avhandlingens syfte. Det handlar främst om brittisk, amerikansk och kanadensisk forskning (anglo-amerikansk), vilka ibland samlas under benämningen ”historiskt tänkande-traditionen” samt om den tyska traditionen som ibland kallas ”historiemedvetande-traditionen”. Det finns även andra sätt att benämna de olika traditionerna - och delvis olika inriktningar och geografiska hemvister inom respektive tradition.⁸⁶ Eftersom traditionerna, enligt min förståelse, handlar om ”historiskt tänkande” generellt har jag valt att använda *historiskt tänkande* som ett paraplybegrepp, snarare än som benämning på endast en av traditionerna. I fortsättningen använder jag *den tyska traditionen* respektive *den angloamerikanska traditionen* som sammanfattande begrepp för de två huvudriktningarna inom historiedidaktisk teori-

(2006); Eliasson (2008); Ammert (2013); Ledman (2015); Rosenlund (2016); Alvé (2017). För högstadiet är Hans Olofssons (2019) närt studie av en historieundervisningssekvens i en klass i årskurs hösten 2009 den svenska studie som är mest relevant.

⁸⁵ Med tanke på det omfattande internationella forskningsläget kring lärares arbete och historieämnet har ett urval behövt göras. Det innebär att det kan finnas ytterligare forskning av relevans för den här studien men urvalsprincipen har varit att ta med den forskning som ligger närmast syftet med min studie.

⁸⁶ Den tyska traditionen kallas bland annat synonymt tysk-nordisk, tysk-dansk, kontinental, orientande och filosofisk medan den angloamerikanska traditionen bland annat kallas anglosaxisk, empiriska och färdighetsinriktad. Se t.ex. Lévesque & Clark (2018), s. Rosenlund (2016), s. 19-22. Seixas (2017b), s. 59-63.

bildning, som särskilt inspirerat svensk historiedidaktisk forskning. Ett viktigt förtydligande i sammanhanget är att den tidiga svenska historiedidaktiken framförallt utvecklades utifrån den tyska traditionen och att den angloamerikanska traditionen först under 2010-talet har fått genomslag i svenska skolnära historiedidaktiska undersökningar.⁸⁷ Efter den historiografiska genomgången, som rör sig på en övergripande nivå och på så sätt ramar in kontexten för skolämnet historia, följer forskning som mer specifikt rör lärare och lärarpraxis.⁸⁸ Slutligen följer forskning som berör olika påverkansfaktorer, i avhandlingen benämnda "omformningsfaktorer", på lärares historieundervisning.⁸⁹ Detta kapitel innehåller därmed tre huvudsakliga delar som rör forskningsläget i relation till kring skolans historieämne: historiedidaktisk teoribildning, lärares undervisning och påverkansfaktorer på lärares undervisningsprocess.

Historiedidaktisk teori och skolämnet historia

Svensk historiedidaktisk forskning – ett närmande mellan två traditioner

Från att det historiedidaktiska forskningsfältet introducerades i Sverige i början av 1980-talet har det skett svängningar i såväl aktivitet som inriktning. Historikern Christer Karlegårds grundläggande definition av historiedidaktik som "vetenskapliga studier av människors möten med historien" har dock bestått. Det handlar i stora drag om att undersöka och analysera vilken historia som förmedlas, på vilka sätt denna historia förmedlas, samt vem som är sändare och vem som är mottagare av historien.⁹⁰ Under den tidiga fasen var historiedidaktiken i Sverige och övriga Norden främst inriktad på historieundervisning i skolan. Den främsta teoretiska utgångspunkten var den danske historiedidaktikern Sven Sørdring Jensens *Historieundervisningsteori* som syftade till att systemati-

⁸⁷ Jfr Schüllerqvist (2005); Lund (2004) som diskuterar historiemedvetande och historiskt tänkande som två traditioner.

⁸⁸ Med lärarpraxis avser jag hela undervisningsprocessen med planering, genomförande och utvärdering. Jfr Uljens (1997).

⁸⁹ Se Teorikapitlet för en utförlig diskussion kring begreppen "omformning" och "omformningsfaktorer".

⁹⁰ Karlegård (1983) citerad efter Karlsson (2004a), s. 34.

sera och klassificera historieundervisningen.⁹¹ Efter en period med låg aktivitet etablerade sig historiedidaktiken i slutet av 1990-talet som ett forskningsfält med tonvikt på samhälleligt historiebruk, det vill säga historia som till övervägande del förmedlas och konsumeras utanför skolan. De teoretiska begreppen *historiemedvetande*, *historiebruk* och *historiekultur* kom att stå i centrum.⁹² Inspirationen till historiedidaktiska studier hämtades framförallt från Tyskland där det omgivande samhällets historiebruk och uppfattningen att historiemedvetande är något inneboende hos varje människa var den centrala utgångspunkten. Detta fick även konsekvenser för skolans kursplaner. Från och med kursplanen i historia som följde av 1994 års läroplan har själva begreppet historiemedvetande utgjort en grund för ämneskonstruktionen.⁹³ Noterbart är att historieämnets tidsöverlappande karaktär som dåtid, nutid och framtid redan fanns uttryckt i grundskolans läroplan från 1980.⁹⁴ Historiemedvetande har samtidigt varit ett omdebatterat begrepp såväl inom som utom Sverige, inte minst i förhållande till skolans historieundervisning.⁹⁵ I Lgr 11 och Gy11 är det dock tydligt att teorier om historiemedvetande fått stort genomslag, vilket visar sig dels genom att utveckling av elevers historiemedvetande anges vara det övergripande syftet för ämnet, dels genom att förmågan att använda historia (historiebruk) förts in i styrdokumentet.⁹⁶ Influenserna från den tyska traditionen är därmed synliga i de nationella styrdokumentet. Parallellt märks i de senare kurs- och ämnesplanerna ett tydligt inflytande från den angloamerikanska forskningens fokus på historiska begrepp och arbete med historiska källor.⁹⁷

⁹¹ Karlsson (2004a), s. 28. Jfr Jensen (1978).

⁹² Schüllerqvist (2005), kapitel II. Karlsson (2004b), s. 198. För en översikt över svensk historiebbruksforskning, se Aronsson (2004), s. 52-53.

⁹³ Lpo 94/00. Kursplan i historia. Jfr Eliasson (2014), s. 254. Eliasson konstaterar att begreppet historiemedvetande som infördes i syftestexten 1994 togs bort därifrån i samband med revideringen 2000 men kvarstod bland målen.

⁹⁴ Lgr 80, s. 120. "Genom att analysera rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör eleverna bli medvetna om att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle."

⁹⁵ Se t.ex. Axelsson (2004); Thorp (2016).

⁹⁶ Noterbart är att historiebruk i viss mån fanns med i Lpo 94/00 men då uttryckt som ett mål att uppnå i åk 9; "kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan." I Lgr 11 uttrycks historiebruk som "hur historia används" medan begreppet historiebruk används i gymnasieskolans ämnesplaner.

⁹⁷ Lgr 11, s. 172-174.. I kommentarmaterialet skrivs termen "historiebruk" ut och historiska begrepp diskuteras. Kommentarmaterial till kursplanen i historia (2011), s. 8-9. Ämnesplan i historia,

På så vis kan innehållet i historiekursplanen från 2011 sägas spegla det närmande mellan olika traditioner som skett och sker inom det internationella historiedidaktiska forskningsfältet.⁹⁸ Svensk historiedidaktisk forskning är en aktiv röst inom detta fält, som rör historia och skola, och tongivande forskare som Peter Seixas har fört fram den svenska kursplanen som en framkomlig väg för historieundervisning som både uppmärksammar kognitiva och existentiella aspekter av ämnet.⁹⁹ Det är dock återigen på sin plats att påminna om det inte finns en direkt överförbarhet mellan skrivningar i kursplanen och lärares undervisningspraktik. Lärarens omformning av kursplaneämnet till undervisning innebär alltid tolkning och anpassning.

Att svensk historiedidaktisk forskning under 2010-talet återigen riktar intresset mot skolans historieundervisning kan delvis förklaras med införandet av ämnesdidaktiska forskarskolor, vilket nämdes i inledningskapitlet.¹⁰⁰ Det var egentligen först i och med etablerandet av forskarskolor för lärare i historia som den angloamerikanska forskningen inom historieämnet fick större spridning inom akademien.¹⁰¹ Intresset för skolfrågor och ämnesdidaktik i stort, inom politik och offentlig debatt, har sannolikt också bidragit till ett ökat forskningsintresse för praxisnära historiedidaktisk

Tillgänglig elektroniskt: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/historia>. Historiska källor och historiska begrepp hör naturligtvis även till historievetenskapen som sådan.

⁹⁸ Seixas (2017), s. 64. Han jämför också med utvecklingen i Tyskland under ledning av Andreas Körber. För svenska historiedidaktiska avhandlingar som särskilt sökt förena de båda traditionerna, se Rosenlund (2016) och Olofsson (2019).

⁹⁹ Seixas (2016). Jfr Lévesque (2008). Historiemedvetande finns som syfte i de flesta tyska förbundsstaternas kursplaner. Kölbl & Konrad (2015), s. 17, 23.

¹⁰⁰ Forskarskolor för lärare i historia har funnits i Karlstad, Malmö/Lund, Umeå och Jönköping (ämnesdidaktik). Bredden i forskningen spänner över forskning som intresserar sig för lärare, läroplaner, elever, särskilda undervisningsdilemman och bedömning. Se även Löden (red.) (2011); Jfr Pérez Prieto (2000), s. 11-12. Att eleverna möter historia i många former och i olika sammanhang är ett faktum som förmodligen påverkar historieundervisningen i skolan. På så vis kan även skolämnet historia betraktas som en del av det samhälleliga historiebruket. Den här studien inriktar sig dock mot hur läraren talar om den historieundervisning som planeras och genomförs på högstadiet. I vad mån läraren lyfter fram en samhällelig kontext som viktig för dess utformning visas i så fall genom lärarnas utsagor och i diskussionen kring omformningsfaktorer.

¹⁰¹ För historieämnets del betraktas särskilt norrmannen Erik Lund som introduktör av den angloamerikanska historiedidaktiken i Norden. Även Thomas Nygren uppmärksammade i sin licentiatavhandling engelskspråkig forskning som inte tidigare varit vanlig i historiedidaktiska studier i Sverige. Se Lund (2006); Nygren (2009).

forskning.¹⁰² Trots den bild som skisserats, där frågor om skolans historieundervisning är i centrum, är det inte säkert att verksamma lärare utanför akademien tagit del av eller är medvetna om den forskning som pågår. Hur det står till med ämnesfortbildning bland historielärare är inte känt, annat än att det under de senaste läroplansreformerna i huvudsak nationellt satsats på ämnesövergripande fortbildning i kollegial form.¹⁰³ Det indikerar att historielärare får förlita sig på sin egen, äldre eller nyare, lärarutbildning och eget intresse av fortbildning och förkovran inom ämnet.¹⁰⁴ Det är därför angeläget att bidra till forskning som inte bara utgår från teori utan även lyfter fram praktiken. Denna avhandling ska betraktas som ett sätt att ta tillvara olika teoretiska perspektiv som kan främja utveckling av praxis. För att så ska ske behöver dock forskningen spridas till de som ska utveckla själva ämnet och undervisningen tillsammans med sina elever i klassrummet. Det är min förhoppning att både den här och andra historiedidaktiska avhandlingar kan bidra till att lärare får tillgång till nya perspektiv på sin egen och andras undervisning. Först när forskningen prövas och omsätts i praktiken får den verklig relevans.

För att sätta den beskrivna svenska historiedidaktiska forskning-
en i ett vidare sammanhang och för att förstå ämneskonstruktionen
i historia i de för delstudierna styrande svenska kursplanerna
kommer en sammanfattande historiografisk diskussion kring de
båda större historiedidaktiska traditionerna att diskuteras och rela-
teras till de svenska kursplanerna.

¹⁰² Skolfrågor var exempelvis en av de viktigaste frågorna inför riksdagsvalet 2010 och 2014. Därtill har det funnits en bred politisk samsyn i avgörande frågor som rör skolan. Samtidigt har internationella kunskapsmätningar fått mycket utrymme i media och mätbarhet och resultatutkrävande har blivit vardagsord i Skolsverige.

¹⁰³ Skolverket har initierat ett antal större fortbildningsinsatser under temans som "Läsluft", "Språket i alla ämnen" och "Betyg och bedömning". Se <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar?filterTypeOfSchool=Grundskoleutbildning&filterSubject=Historia> Vid en sökning på kurser för historielärare finns "Läsluft" och "Text i en digital värld". Hämtad 2020-08-15.

¹⁰⁴ Inom ämnesföreningen Historielärarnas Förening (HLF) erbjuds lärare som är medlemmar viss fortbildning på olika platser runtom i södra Sverige. Dessa fortbildningstillfällen är ofta kostnadsfria men avhängiga skolledares stöd för att kunna delta. Se <https://historielararna.se/>.

Historiskt tänkande i Storbritannien – begrepp och progressionsmodeller

Sedan 1970-talet har historieämnet på flera sätt stått i fokus i den brittiska skoldebatten. En skiljelinje har till exempel gått mellan vad som har kallats "the great tradition" och "the alternative tradition" där den förstnämnda har satt den ämneskunniga läraren i fokus, med inriktning på nationell historia och kulturarv. Den alternativa traditionen har i stället hävdad värdet av elevaktiva uppgifter, en global historia där olika grupper lyfts fram och där historieämnet ska bidra till att förbereda eleverna för arbetslivet.¹⁰⁵ I det så kallade Schools' Council History Project 13-16 (SCHP) reformerades läroplanen och historieundervisningen ändrades från ett traditionellt kronologiskt upplägg till en mer tematiserad inriktning med historiska vetenskapliga metoder i förgrunden.¹⁰⁶ Historieämnets potential som färdighetsämne betonades genom en satsning på att låta eleverna arbeta på liknande sätt som historiker och med källmaterial som grund skapa historia (*do history*). Skolämnet historia fördes på så vis närmare det vetenskapliga ämnet historia.¹⁰⁷ Noterbart är att den senare kritiken mot projektet om att eleverna skulle utbildas till "minihistoriker" aldrig var syftet. Tvärtom insåg de ledande forskarna inom projektet att de flesta av eleverna aldrig skulle bli historiker och menade att just därför behövde skolundervisningen byggas upp utifrån historievetenskapliga metoder snarare än enbart färdiga narrativ som skulle återges.¹⁰⁸ Debatten rörde därmed diskussionerna kring innehåll (*content*) och färdigheter (*skills*) där de flesta idag tycks vara överens om att både innehåll och färdigheter är viktiga ingredienser i historieämnet och att motsättningen dem emellan endast är skenbar. Det handlar snarare om olika aspekter av historisk kunskap än olika

¹⁰⁵ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 12.

¹⁰⁶ Stearns, Seixas & Wineburg (2000), s. 5. De forskare som särskilt arbetat med historieundervisning i projektet i Storbritannien är Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby och Alaric Dickinson vid University of London.

¹⁰⁷ Levésque (2018), s. 121.

¹⁰⁸ Lévesque (2018), s. 121. Britterna var influerade av Jerome Bruner (1960) som talade om "the structure of discipline" och av Hirst (1965) som pratade om "form of knowledge". Historia skulle bidra till ungdomars förståelse av mänskligheten och dess kultur och samhälle och det skulle ske genom rationell kunskap snarare än allmänna uppfattningar.

former av kunskap.¹⁰⁹ SCHP innebar även att historiska begrepp uppmärksammades i historieundervisningen, något som sedermera blivit synonymt med angloamerikansk historiedidaktik. Den här synen på historieundervisning, som både orienteringsämne med ett innehållsligt fokus och färdighetsämne med fokus på metoder, kan utifrån de för den här avhandlingen aktuella styrdokumenterna uppfattas som giltiga även i en svensk kontext.¹¹⁰

Under de följande decennierna fortsatte engelska forskare att undersöka historieundervisning, bland annat genom ett annat projekt benämnt CHATA, Concepts of History and Teaching Approaches 7-14. CHATA syftade till att undersöka elevers historiska tänkande i olika åldrar och utmynnade i en progressionsmodell i sex steg.¹¹¹ En gemensam nämnare för denna och senare progressionsmodeller är att vad som kategoriseras som mer utvecklat historiskt tänkande är att förstå att historia skapas utifrån tolkningar.¹¹² Ett centralt bidrag i CHATA var också diskussionen om second-order eller procedural concepts (tankebegrepp), det vill säga begrepp som till exempel orsak och konsekvens och liknande som används för att förstå hur historia skapas och hur historisk kunskap kan förstås och organiseras.¹¹³

Dessa tankar kring hur begrepp bär progression i historieämnet är också något som influerat svenska historiedidaktiker intresserade av skolans historieundervisning.¹¹⁴ Fokus på begrepp som möjliga bärare av progression syns även i de statliga styrdokumenterna. Både innehållsbegrepp och tankebegrepp finns i kursplanerna från Lpo 94 men får en mer framträdande plats i Lgr 11. Dels genom att de uttrycks som en egen förmåga i ämnet, dels genom att

¹⁰⁹ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 7-14, 117. Författarna hävdar att många lärare redan under debattens gång insett vikten av att ha med både innehåll och färdigheter. Se även Counsell (2000).

¹¹⁰ Lpo 94/00; Lgr 11/hi. I Lgr 11 fastställs fyra förmågor i historieämnet som dels rör referensramskunskap (innehåll), dels källor (färdigheter) samt bruk och begrepp.

¹¹¹ Lee & Ashby (2000), s. 201, 212. Just progression i elevers historiska lärande är något som behöver utvecklas ytterligare och där mer forskning är nödvändig. Catherine Duquette har i en studie prövat elevers historiemedvetandeutveckling utifrån Rüsens progressionsmodell i fyra steg. Duquette (2015).

¹¹² Lee & Shemilt (2003), s. 19-22.

¹¹³ Lee & Ashby (2000), s. 199-200.

¹¹⁴ Se t.ex. Stolare (2010); Berg (2014); Olofsson (2019); Persson, H (2018). Jfr Sandahl (2015). Sandahl har med inspiration i historiedidaktisk teoribildning undersökt vilka begrepp i samhällskunskapsämnet som kan motsvara historiedidaktiska tankebegrepp.

ett antal historiska begrepp särskilt pekats ut i det centrala innehållet. Kommentarmaterialet till kursplanen från 2011 indikerar att begreppen är tänkta att bygga progression i undervisningen.¹¹⁵ Det är därför angeläget att studera i vilken mån de svenska historielärarna som intervjuas i avhandlingens båda delstudier uppfattar betydelsen av historiska begrepp och dess funktion i sin egen historieundervisning.

Historiskt tänkande i Nordamerika – metodkunskaper och medborgarbildning

I USA och Kanada har intresset för studier kring lärares praktik och elevers förståelse av historia ökat sedan andra hälften av 1980-talet då Shulman diskuterade "the missing paradigm" och behovet av forskning kring lärares praktik.¹¹⁶ Nordamerikanerna har tagit starkt intryck av britterna och visar många likheter med deras sätt att resonera. Bland annat har det funnits en uttalad markering mot undervisning som för ensidigt lutar åt överföring av ett färdigt innehåll till eleverna ("memorering av fakta"). Istället har historieämnet mycket kommit att handla om att arbeta med historiska primärkällor, utifrån tanken att elever lär genom att göra.¹¹⁷ En förklaring till det starka fokus på arbetet med källor kan hämtas ur utbildningskontexten i USA där generella pedagogiska metoder, i kombination med politisk styrning, snarare än historievetenskapliga metoder drivit fram inriktningen på historieundervisningen. Ett särskilt tydligt exempel kan ses i satsningen på "literacy" i alla ämnen som initierades på 1960-talet.¹¹⁸ Det är därför inte förvå-

¹¹⁵ Skolverket (2011), Kommentarmaterial till kursplanen i historia, s. 21. De historiska begreppen benämns i kommentarmaterialet som grundläggande begrepp (innehållsbegrepp) och övergripande begrepp (tankebegrepp), s. 26-27. Jfr Eliasson (2014), s. 258-260.

¹¹⁶ Se t.ex. Shemilt (1984); Shulman (1986); Wilson & Wineburg (1991); Grant (2003). Shulman använde uttrycket "The wisdom of practice", vilket kan sägas åskådliggöra forskningens inriktning. Shulman betonade dock behovet av olika slags forskning där teori och praktik kan mötas. Shulman (1987, 2004), s. 249-271. Termen "the missing paradigm" syftade på den kunskap som lärare behöver i sitt ämne för att göra det undervisningsbart, det vill säga något mer än bara ämneskunskaper och kunskaper i pedagogik. Det är inom detta "missing paradigm" som ämnesdidaktisk forskning vanligtvis positionerar sig. Noterbart är att begreppet didaktik sällan används i angloamerikansk forskning medan termen är etablerad i tysk forskning. I angloamerikansk forskning används ofta "history education".

¹¹⁷ Wineburg (2001), s. 80-83.

¹¹⁸ Seixas (2017). Seixas menar att det allt sedan det nationella projektet, benämnt Amherst Project, från 1960-1972 finns en linje som betonar läsning av historiska källor. På liknande vis kan den statliga satsningen i Sverige på "Läslýftet" ses som en allmändidaktisk satsning som riktar sig brett till

nande att ett av de större projekten, som också utmynnat i en läroplan, fått namnet "Reading like a historian".¹¹⁹ En ledande forskare inom det fältet är kognitionsvetaren Sam Wineburg som intresserat sig för hur elever bäst kan utveckla ett historiskt tänkande. Han har tillsammans med sina kolleger bland annat utvecklat en specifik begreppsapparat kopplad till "historical literacy" (historisk litteracitet) som grund.¹²⁰ Tre av begreppen kan särskilt härledas till historievetenskapen; *sourcing* (här saknas ett motsvarande begrepp på svenska) som handlar om att ställa källkritiska frågor om vilken typ av källa det är och när den är skriven. *Contextualization* handlar om att placera källan i tid och rum och skapa en förståelse för den dåtida kontexten. *Corroboration* betyder att jämföra källor med varandra och kan förstås som det källkritiska kriteriet "beroende".¹²¹ Begreppsutveckling för att utveckla elevers historiska tänkande mer generellt har även varit centralt för historiedidaktiker i Kanada. I linje med britterna har forskare fördjupat diskussionen kring betydelsen av tankebegrepp i historieundervisning. Här märks särskilt det projekt mellan forskare och lärare som Peter Seixas initierat och som resulterat i en uppsättning tankebegrepp benämnda "the big six" historical thinking concepts ("the big six"), vilka också omsatts i läroplanstexter i ett antal kanadensiska provinser.¹²² Dessa tankebegrepp fångar, som jag uppfattar det, in olika aspekter av historieämnet där såväl vetenskapliga som existentiella aspekter av ämnet adresseras. Jag återkommer till diskussionen om "the big six" i teorikapitlet.

En tredje inriktning inom nordamerikansk historiedidaktisk forskning handlar om ämnets medborgarbildande funktion. I och

ämnen, där historia räknas till gruppen samhällsorienterande ämnen. Se Skolverket, https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevers_larande_SO hämtad 2020-08-15.

¹¹⁹ Seixas (2017), s. 597. Inriktningen på arbetet med källor har också en koppling till det nationella initiativet att satsa på literacy (och numeracy) i alla ämnen för att höja kunskapsresultaten, kallat Common Core State Standards.

¹²⁰ För information om satsningen "Reading like a historian" se webbplatsen <https://sheg.stanford.edu/history-lessons> (hämtad 2019-08-27). Det finns en rad lektionsserier och bedömningsunderlag anpassat efter elevers olika nivåer av läsning. Begreppen sourcing, contextualizing, corroborating och close reading är särskilt centrala. Jämfört med svensk historisk källkritik i Weibullsk anda är begreppen något annorlunda.

¹²¹ <https://sheg.stanford.edu/history-assessments> hämtad 2019-08-27.

¹²² Seixas & Morton (2013). Dessa kommer att diskuteras mer utförligt i Teorikapitlet.

med den starka betoningen på historievetenskapliga metoder (i synnerhet historisk litteracitet) har historieämnet, enligt kritikerna, fått ett alltför akademiskt fokus medan historieämnets möjligheter att bidra till elevernas medborgarbildning blivit för osynligt. Forskare som exempelvis Keith Barton och Linda Levstik betonar därför vikten av att betrakta historieämnet i ett bredare samhälleligt perspektiv och i syfte att utbilda demokratiska medborgare.¹²³ Historieundervisning betraktad ur detta synsätt är i första hand ett ämne som ska förbereda eleverna inför framtiden genom att de ska få redskap att kunna fatta genomtänkta beslut och bli självständiga tänkare. Barton & Levstik utgår från ett sociokulturellt perspektiv där de menar att elever möter historia i många olika sammanhang utanför skolan och att skolan ska främja handlingskompetens och reflektion, vilket behövs för att delta i ett demokratiskt samhälle. Utifrån sociologen James Wertsch (1998) identifierar Barton & Levstik fyra kulturella redskap som är nödvändiga om elever ska kunna "göra historia".¹²⁴ Redskapen är nära sammanbundna med second-order concepts, men Barton & Levstik har inte begreppsliggjort dessa som procedurella begrepp för att lära sig historiskt tänkande utan snarare som kulturella redskap som ska bidra till samhällslivet. De handlar om att låta eleverna förstå hur historiska berättelser byggs upp och få ta del av dessa, att lära sig den vetenskapliga historiska metoden att ställa meningsfulla frågor, leta efter och värdera belegg samt dra slutsatser ur källor, att förstå hur människor tänkte förr och förstå varför människor förr agerade som de gjorde och att utifrån förståelsen av andra förr också försöka lära eleverna att utveckla en känsla för den andre och andras perspektiv. Slutligen talar Barton & Levstik om historisk empati som mer handlar om emotiva aspekter där eleverna ska ges möjlighet att känna samhörighet med och intresse för historia.¹²⁵ Dessa

¹²³ Barton & Levstik, (2004), s. 25-26. De kritiserar det omfattande innehållet i amerikansk historieundervisning och menar att ett urval behöver göras där syftet är att eleverna ska förberedas att bli aktiva medborgare i det demokratiska samhället.

¹²⁴ Barton & Levstik (2004), s. X-XII (förord); Lévesque (2018), s. 132-133. De fyra kulturella verktygen benämns i original som narrative structure of history, inquiry as reflective thought, historical empathy as perspective recognition, empathy as caring. Dessa kulturella redskap återfinns även i den svenska kursplanen I historia från 2011, även om de inte presenteras som kulturella redskap. Se Lgr 11.

¹²⁵ Barton & Levstik (2004), s. 208-209, 228-229.

fyra kulturella redskap utgår från historieämnet men ger ett vidare syfte till ämnet som främst handlar om att eleverna ska få redskap för att kunna fungera och agera i ett demokratiskt, pluralistiskt samhälle där människor har olika åsikter.¹²⁶ Det här sättet att betrakta historieämnet ligger nära ett samhällsvetenskapligt sätt att betrakta ämnet och påminner på så sätt om intentionen i de svenska styrdokumenterna som både lyfter fram kunskaper och värden genom att alla ämnen förväntas integrera läroplanens inledande kapitel om värdegrund.¹²⁷

Bilden från den angloamerikanska forskningen kring historieundervisning tycks sammanfattningsvis peka mot historieämnets komplexitet där frågor om mål, metoder, begrepp och progression har lyfts fram i forskning och debatt utifrån olika utgångspunkter som kognitionsvetenskap, sociokulturell teori och konstruktivism.¹²⁸ Vilket sakinnehåll historieundervisningen ska ha har i stora delar präglats av respektive lands nationella kanon. Flera forskare har också argumenterat för att narrativet behöver breddas och öppnas för fler perspektiv.¹²⁹ Ett sätt att göra det kan exemplifieras genom den kanadensiska satsningen på att bygga undervisningen utifrån tankebegrepp istället för utifrån ett specificerat innehåll. Att historiska begrepp har betydelse för att elever ska utveckla sitt historiska tänkande tycks vara något som angloamerikanska forskare inriktade på skolans undervisning är ense om. Till viss del avspeglas det i olika kursplaner men på samma vis som i den svenska kontexten är det dock inte givet att det är forskare som svarar för innehållet och formulerandet av historieämnets kursplaner. Alla läroplaner är en kompromiss och en politisk produkt där många perspektiv ska rymmas. För de kursplaner i historia som är aktu-

¹²⁶ Barton & Levstik (2004), kapitel 2; Lévesque (2018), s. 132-133. Historia som medborgarbildning har sina rötter i den bredare utbildningspolitiska traditionen att utbilda demokratiska medborgare som kan härledas ända till början av förra seklet och John Dewey.

¹²⁷ Både Lpo 94 och Lgr 11 har samma inledande kapitel om skolans värdegrund. Där fastslås demokratisk fostran eller medborgarbildning som ett övergripande mål. Se kapitel 1 och 2 i respektive läroplan.

¹²⁸ Eliasson (2014), s. 269.

¹²⁹ Se t.ex. Wineburg (2001). Se Arfwedson (1994), s. 134-136 för en diskussion kring skillnader och likheter mellan engelsk och amerikansk forskning. Se Husbands, Kitson & Pandry (2003), s. 97-100 för en diskussion om en brittisk nationell kanon. Se VanSledright (2011), s. 60-80. Han argumenterar för en förändring av innehåll i amerikansk historieundervisning och för fram en analytisk modell i vilken bl.a. behovet av flera olika perspektiv diskuteras.

ella i avhandlingens delstudier syns spår av detta. Det som kommer att undersökas handlar dock i första hand om hur lärarna omsätter läroplanerna i undervisning och då specifikt kursplanen i historia. I såväl Lpo 94/00 och Lgr 11 finns många av de idéer som presenterats här kring hur elevers historiska tänkande kan utvecklas.¹³⁰ Den ökade betydelsen av historiska begrepp under perioden framstår som en intressant förändring att undersöka via lärares uppfattningar. I den här avhandlingen är detta något som undersöks i de empiriska kapitlen om mål, innehåll och undervisningsmetoder. Det finns emellertid fler aspekter av historieämnet som har influerat svenska historiedidaktiker och skolämnet historia så som det formuleras i kursplaner. Den tyska traditionen, som diskuteras härnäst, är en tydlig inspirationskälla.¹³¹

Historiskt tänkande i Tyskland – en teoretisk väg

Den tyska historiedidaktiken har framförallt utforskat och utgått från en filosofisk grund med begreppet historiemedvetande som nav och den ofta citerade historikern Karl-Ernst Jeismanns definition från 1979 som utgångspunkt.¹³² Lika lite som det finns en enhetlig definition av historiskt tänkande finns det en enhetlig definition av historiemedvetande. Att det rör sig om en grundläggande mänsklig mental process som innebär att människan orienterar sig i tid där nuet ges mening genom uppfattningar om dåtiden och perspektiv på framtiden är emellertid återkommande. Historiemedvetande är därmed något som alla människor har men det kan vara mer eller mindre utvecklat.¹³³ Det är också just den här möjligheten att kunna bidra till att elever utvecklar sitt historiemedvetande som fått fäste i de svenska kursplaner i historia som införts sedan 1994. Även om den här avhandlingens syfte inte primärt är att undersöka historiemedvetande är det ett centralt begrepp för att förstå den kontext som omger de kursplaner som historielärare har

¹³⁰ Jfr Eliasson (2014), s. 258-259. Eliasson pekar på att progressionen i kursplanen Lgr 11 bärs av begrepp.

¹³¹ Eliasson (2014), s. 270.

¹³² Karl-Ernst Jeismanns artikel "Geschichtsbewusstsein" i Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen och Gerd Schneider (red) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, band 1, Düsseldorf 1979, s.42-45.

¹³³ För en genomgång av hur historiemedvetande och dess roll i en tysk kontext, se Kölbl & Konrad (2015), s. 17-26.

som styrdokument för sin undervisning. En kortare introduktion till forskning som rör historiemedvetande och skolans undervisning är därför på sin plats här.

Den tyska historiker som vunnit störst inflytande i den historiedidaktiska diskussionen i ett internationellt perspektiv är Jörn Rüsen, även om han inte pekat ut skolans historieundervisning som den primära arenan för sina teoretiska resonemang. Det har också visat sig svårt att omsätta och operationalisera teorierna i en undervisningskontext, även om Rüsen själv genom en progressionsmodell kring historiemedvetande har försökt att bidra till underlag för läroplaner och bedömning.¹³⁴ Ett ambitiöst försök att operationalisera historiemedvetande har under senare år gjorts av Andreas Körber med kolleger, som i den så kallade FUER-modellen försöker visa hur historisk kompetens kan se ut och hur elevers kunskaper kan bedömas.¹³⁵ Modellen tar sin utgångspunkt i Rüsens teori om narrativ kompetens med tre samverkande dimensioner: erfarande, tolkande och orienterande och bygger på processkunskaper som förutsätts utveckla historiskt tänkande.¹³⁶ Tanken är att historieundervisning ska bidra till att eleverna utvecklar förmågor (kompetenser) som är nödvändiga för att kunna kritiskt delta i den vidare historiekulturen. Det handlar om sådana förmågor som att ställa historiska frågor, att konstruera och dekonstruera historiska berättelser och att kunna relatera historiska kunskaper till sitt eget liv.¹³⁷ Bodo von Borries, har formulerat tre dimensioner av ett utvecklat reflekterande historiemedvetande som bär likheter med FUER-modellens ”kompetenser”. Båda modellerna tar sin utgångspunkt i den historiska berättelsen men medan FUER-modellen startar i frågan handlar von Borries första dimension om att skapa en identitet genom ett grundläggande narrativ. Den andra dimensionen som von Borries talar om sammanfattar kompetensen att ställa historiska frågor, skapa historiska berättelser och orientera sig med hjälp av historiska berättelser, samt hi-

¹³⁴ Den kanadensiska historiedidaktikern Catherine Duquette har också, som nämnts, gjort ett fruktbart försök. Se Duquette (2015).

¹³⁵ Kölbl & Konrad, 2015; Körber, 2011, Körber & Meyer-Hamme, 2015, s. 93-95. FUER är förkortning för Forschung zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein.

¹³⁶ Rüsen (2005), s. 26-29.

¹³⁷ Körber & Meyer-Hamme (2015), s. 93.

storiska begrepp. Den tredje dimensionen innebär att delta i det omgivande samhällets historiekultur och på så vis ta del av eller ta avstånd från olika historiska yttringar.¹³⁸ Den tyska historiedidaktiska forskningen har därmed liknande utgångspunkter där berättelser, metoder, orientering och även begrepp är centrala. Dessa beståndsdelar syns, som nämnts, i de svenska kursplanerna i historia som sedan 1994 tar avstamp i historiemedvetande.

Ett närmande mellan traditionerna

Den samlade bilden visar att den historiedidaktiska forskningen har flera inriktningar och det som under den senare delen av 2010-talet har präglat historiedidaktiken i en västerländsk kontext är ett närmande mellan de olika traditionerna.¹³⁹ Seixas lyfter också, som nämnts, fram Sverige och dess styrdokument som en "medelväg" att förena olika synsätt. I kursplanen från 2011 märks särskilt denna sammanflätning av de olika teoribildningarna. Utifrån det övergripande syftet att bidra till att elever utvecklar sitt historiemedvetande pekar kursplanen ut både dåtid, nutid och framtid som viktiga i historieundervisningen. Det historiska innehållet bygger alltså på ett grundläggande narrativ men med öppningar för olika tolkningar och perspektiv.¹⁴⁰ Om lärare uppfattar det så är dock en empirisk fråga. Därutöver finns metodiska aspekter i form av källor och orienterande aspekter genom förmågan att reflektera över sitt eget och andras historiebruk. Slutligen finns en tydlig koppling till den angloamerikanska traditionens fokus på förståelse och användning av begrepp. På så vis kan skolämnet historia förstås som en intrikat väv av innehållskunskaper och processkunskaper som förväntas bidra till utveckling av individens histori-

¹³⁸ Von Borries (2011), s. 281-285, i Bjerg, Lenz & Thorstensen (red.), *Historicizing the Uses of Pasts. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.

¹³⁹ Det har utförts en rad studier kring tysk historieundervisning men merparten är inte översatt till andra språk, vilket (på samma sätt som svenskspråkig forskning) försvårar spridning utanför språkområdet. Som jämförelse kan utvecklingen i Finland nämnas. Från att historieämnet haft ett tydligt fokus på sakinnehåll och ett nations- och identitetsskapande syfte har det sedan 1994 införts nyckelbegrepp som 'kritiskt tänkande' och 'inlevelseförmåga' (empati) i gymnasiets läroplan. För högstadiet har det först under senare år införts nya delar vid sidan av det innehållsliga. Dessa kan härledas till EU:s nyckelkompetenser. Se Gullberg (2012), s. 84.

¹⁴⁰ Eliasson (2014), s. 258.

emedvetande.¹⁴¹ Utöver det ämnesspecifika i kursplanen – eller genom det – handlar skolans undervisning om att kvalificera eleverna för ett liv som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det innebär att historielärare har ett komplext uppdrag där både ämneskunskaper, medborgerlig fostran och personlig utveckling ska hanteras inom ramen för historieundervisning. Den tidigare forskningen pekar också på att historieämnet innehåller minst tre dimensioner eller aspekter av historisk kunskap; innehållsliga, färdighetsrelaterade och meningsskapande aspekter.¹⁴² Forskning som fördjupat sig i hur lärare tänker om sitt uppdrag och hur de hanterar historieämnet i sina klassrum kommer att diskuteras i relation till dessa tre kunskapsaspekter i nästkommande avsnitt.

Lärares undervisning i historia

Tidigare forskning kring olika sätt att undervisa i historia ger en komplex bild av undervisningens mål, innehåll och metoder. De undersökningar som har utförts har haft olika fokus och innefattat olika typer av empiriinsamling så som studier av skillnader mellan noviser och experter (oerfarna respektive erkänt framgångsrika, erfarna lärare), lärarintervjuer, klassrumsobservationer och elevers lärande.¹⁴³ Nedan kommer de för min studie mest betydelsefulla undersökningarna i riktning mot historielärares olika mönster och strategier att presenteras och diskuteras. I varje empiriskt kapitel kommer sedan tidigare forskning som mer specifikt kan kopplas till temat för respektive didaktisk fråga om mål, innehåll och metoder i lärares historieundervisning att diskuteras. Värt att notera är att föreliggande avhandling är den första avhandling som rör högstadielärare som undervisar efter Lgr 11.¹⁴⁴

¹⁴¹ Innehållskunskaper (substantive knowledge) och processkunskaper (procedural knowledge) definieras bl.a. av Lévesque (2008), s. 29-30.

¹⁴² Se Teorikapitlet för en utförlig diskussion om historieämnets kunskapsaspekter.

¹⁴³ För en översikt av angloamerikansk forskning om lärare fram till början av 1990-talet se Arfwedson (1994).

¹⁴⁴ Forskningsläget sträcker sig fram till 2019. Det finns också en granskning genomförd av Skolinspektionen som omfattar 27 skolor. Denna refereras till i avhandlingens empirikapitel. Skolinspektionen (2015).

Mönster i historielärares undervisning

I tidigare forskning har ett antal mönster identifierats som rör hur historielärare hanterar ämnet i en undervisningskontext. Utgångspunkterna för undersökningarna har skiljt sig åt, alltifrån att söka få fatt i lärares förståelse av ämnet utifrån livsberättelse-ansatser till undersökningar av lärares hantering av bedömningsuppgifter.¹⁴⁵ När det gäller övergripande mönster för lärares uppfattningar om historieämnets syfte och innehåll har en skiljelinje i forskningsläget rört sig om det är meningsfullt att försöka kategorisera lärare i olika grundpositioner eller inte. Den svenske historiedidaktikern Vanja Lozic ställer sig i sin avhandling kritisk till att det går att identifiera olika idealtypiska grundpositioner för hur lärare ser på historieämnet. Han menar att lärarnas ämnessyn är så komplex att det är svårt att finna en tydlig position för de lärare han intervjuat.¹⁴⁶ Han lämnar därmed inga svar på vilka syften med historieämnet som är vanligast eller mest framträdande hos de lärare, elever och läromedelsförfattare som han intervjuat. Berg, som i motsats till Lozic funnit det meningsfullt att kategorisera lärares förståelse av historieämnet, menar samtidigt att lärares ämnesförståelse visserligen tycks ha sin orientering i någon av de tre riktningar han identifierar men också att de ibland överlappar varandra och framförallt att ämnesförståelsen ständigt omformas utifrån olika faktorer.¹⁴⁷ Jag konstaterade i min licentiatavhandling att lärares undervisningsstrategier är sammansatta och att de framförallt i valet av metoder skiljer sig åt i hur ämnet formas.¹⁴⁸ Komplexiteten kan belysas ytterligare genom ett exempel från nordamerikansk forskning. I en uppmärksam studiet, inriktad på att synliggöra lärares syn på historieämnets syfte och mening, identifierar Ronald W Evans fem grundpositioner.¹⁴⁹ En av dessa är vad han kallar *eclectics*, vilka inte uppvisar någon tendens

¹⁴⁵ Se t.ex. Nygren (2009) och Berg (2014) för livsberättelser och Gunnemyr (2011); Rosenlund (2016) och Alvén (2017) för bedömningsorienterade undersökningar.

¹⁴⁶ Lozic (2010), s. 141.

¹⁴⁷ Berg (2014).

¹⁴⁸ Jarhall (2012).

¹⁴⁹ De grundpositioner Evans identifierade var i tur och ordning av *relativist/reformer*, *eclectic*, *scientific historian*, *storyteller* och *cosmic philosopher*. De fem idealtyperna fördelades bland de 71 lärarna som deltog i enkäten på följande vis: *relativist/reformer* (45.1 %), *eclectic* (22.5 %), *scientific historian* (18.3 %), *storyteller* (11.3 %) och *cosmic philosopher* (2.8 %). Evans (1994), s. 176, 179, 184, 188, 194, 198. Evans (1990), s. 104ff. Se även Evans (1989) samt Evans (1994), s. 201. Evans studie inspirerades av Freema Elbaz närstudie av en lärare i början av 1980-talet. Se Freemaz (1983).

utan i stället passar in i olika grundpositioner beroende av fråga. Karakteristiskt för en eklektiker är att de har flera olika mål med historieundervisningen och att metoderna varierar samt att fokus ligger på att skapa intresse hos eleverna.¹⁵⁰ Evans kommer fram till att lärares uppfattningar om historia innehåller element från olika grundpositioner och att variationerna på individnivå ser olika ut. Samtidigt, menar han, uppvisar lärare oftast starkast dragning åt en av grundpositionerna.¹⁵¹ Trots denna svårighet att kategorisera olika sätt att hantera historieundervisning finns det ett antal mönster i lärares historieundervisning som återkommer i tidigare forskning. Dessa kommer i det följande att diskuteras utifrån forskning där i tur och ordning innehållet, färdigheterna (processkunskaper) och värde- och identitetsfrågor (meningsskapande) särskilt uppmärksammas.

Historieundervisning med fokus på innehållsliga aspekter

Mycket av den forskning som rör lärares historieundervisning berör på ett eller annat sätt frågor där det historiska narrativet är centralt.¹⁵² En av Evans grundpositioner är det han benämner *storyteller*, vilken innebär att läraren använder sig av berättande som kunskapsförmedling. Särskilda händelser väljs ut för att väcka elevernas intresse och i syfte att skapa en "kollektiv identitet". I den här typen av historieundervisning är lärarens roll som förmedlare av kunskap central.¹⁵³ Innehållet utgår ofta från en framstegsberättelse om nationen där lärarens roll blir att överföra detta narrativ till kommande generationer.¹⁵⁴ Karakteristiskt för den lärare som benämns "storyteller" i Jeremy Brophy och Bruce VanSledrights studie är att hen försöker levandegöra historien genom att berätta och använda artefakter.¹⁵⁵ S G Grant betonar också lärarens goda ämneskunskaper som en viktig grund i en

¹⁵⁰ Evans (1994), s. 198-200.

¹⁵¹ Evans (1994), s. 195. "Although each of the teachers' conception of history contains elements of other typologies, each strongly emphasizes a grand pattern." Jfr Brophy & VanSledright (1997), s. 42. De betonar i likhet med Evans att alla lärare uppvisar aspekter från olika grundpositioner och därför i en mening skulle kunna betraktas som eklektiker.

¹⁵² Se t.ex. Rüsen (2004), s. 88; VanSledright (2011); Seixas (2000), s. 21-23.

¹⁵³ Evans (1994), s. 179-180.

¹⁵⁴ Jfr "nedsippningsteorin" där det vetenskapliga ämnet ska sippra ned i förenklad form till skolämnet. Se t.ex. Brink (2006), s. 19.

¹⁵⁵ Brophy & VanSledright (1997), s. 68-71.

narrativ strategi.¹⁵⁶ I en svensk kontext finner Thomas Nygren en motsvarande kategori, narrativ historia, hos de gymnasielärare han undersöker. Undervisningen utgår från en kronologi med Sverige i centrum och där läraren spelar en viktig roll som berättare i klassrummet, men där också elevernas frågor leder undervisningen vidare. Mikael Bergs studie, inriktad på lärares ämnesförståelse, identifierar också vad han kallar en bildningsorienterad ämnesförståelse, där fokus ligger på att förmedla en framstegsberättelse om det demokratiska samhällets framväxt.¹⁵⁷ I viss mån är den typen av undervisning också något som mellanstadielärarna i Anders Perssons studie säger sig eftersträva. De talar om vikten av att fånga elevernas intresse och göra ämnet angeläget för dem.¹⁵⁸ Martin Stolare konstaterar utifrån sin intervjuundersökning med fem mellanstadielärare att det är det historiska innehållet som ges utrymme i undervisningen.¹⁵⁹ Även Olofssons närstudie av historieundervisning i ett högstadielklassrum hösten 2009 ger bilden av att den kronologiska, stora berättelsen ligger till grund för historieundervisningen.¹⁶⁰ I David Rosenlunds studie av gymnasielärares bedömningsuppgifter konstaterar han att de prov han studerat och de intervjuer han genomfört visar ett tydligt mönster där lärare i första hand efterfrågar referensramskunskap. Eleverna förväntas i hög utsträckning återge det innehåll som de fått del av på lektioner och via läroböcker. Endast en liten del av den kunskap som efterfrågas på proven handlar om processkunskaper. Därutöver är kopplingarna över tid uteslutande mellan det förflutna och nuet och inget om framtiden. En förklaring anges vara den ”selektiva traditionen” som lärarna är en del av.¹⁶¹

Vilka innehållsliga aspekter som högstadielärarna i föreliggande avhandling uppfattar kommer undersökas både genom fokus på den didaktiska vad-frågan, det vill säga vilket urval av innehåll lärarna gör och vilka tid-rum som ges utrymme, men också på i vilket syfte innehållet väljs och med vilka metoder det hanteras i klassrummet.

¹⁵⁶ Grant (2003), s. 8.

¹⁵⁷ Berg (2014), s. 180-181.

¹⁵⁸ Persson (2017), s. 82-84.

¹⁵⁹ Stolare (2014), s. 13.

¹⁶⁰ Olofsson (2019), s. 199-203.

¹⁶¹ Rosenlund (2016), s. 119-120. ”Selektiv tradition” förklaras längre fram i denna framställning.

Historieundervisning med fokus på färdighetsrelaterade aspekter

Ett andra mönster i tidigare forskning handlar om vilken roll och vilket utrymme processkunskaper, i betydelsen färdigheter, ges i undervisningen. Det handlar om historievetenskapliga metoder med olika tolkningar och arbete med källor vilket, som konstaterats tidigare, är ett framträdande drag inom den angloamerikanska historiedidaktiken. De lärare som identifieras som "scientific" (samhällsvetenskaplig) och i viss mån som relativist/reformer i Evans studie har funnit flera motsvarigheter hos andra forskare. En samhällsvetenskapligt inriktad lärare tar sin utgångspunkt i historievetenskapens struktur och olika tolkningar av historien medan en relativist/reformer särskilt betonar ett kritiskt granskande perspektiv utifrån kopplingar mellan dåtid och nutid.¹⁶² Detta exemplifieras i Brophy och VanSledrights studie där den samhällsvetenskaplige läraren använder sig av flera olika perspektiv i undervisningen, diskuterar orsak-verkan samband i historien och kräver att eleverna har belägg för sina påståenden.¹⁶³ Lärarna som Nygren menar har en samhällsvetenskaplig undervisningsstrategi använder sig av frågor och metodiskt insamlande och analys av information. Syftet är att få eleverna att tänka vetenskapligt och finna förklaringar till dagens värld genom studier av historia.¹⁶⁴ Den norska historiedidaktikern Halvdan Eikeland kallar en motsvarande typ av historieundervisning för *historieundervisning som problemlösning, aktivt lärande och demokratifostran*.¹⁶⁵ I de svenska studierna är betoningen av det historievetenskapliga arbetet med källor och källmaterial mer osynligt. I Anders Perssons studie av mellanstadie-lärares föreställningar om historieämnet uppger endast ett fåtal att historia ska bidra med processkunskaper så som arbete med källor

¹⁶² Evans (1994), s. 192.

¹⁶³ Brophy & VanSledright (1997), s. 42, 199-201, 217-220. De följer tre lärare i klass 5 under ett arbetsområde och studerar lärarna utifrån mål, metoder, urval av innehåll, arbetsuppgifter och hur de organiserar undervisningen i klassrummet. Lärarna har valts ut utifrån deras allmänt goda rykte som lärare i femte klass och som duktiga lärare i amerikanska historia i synnerhet. De tre lärarna har också valts ut för att de representerar olika sätt att hantera historieundervisningen. De tre lärartyperna definieras utifrån Evans typologier som *storyteller*, *scientific* och *reformer*. Brophy och VanSledright särskiljde relativist från reformer med motiveringen att en reformer betraktar historien utifrån vår tids värderingar för att avgöra "rätt och fel" medan en relativist inte tar moralisk ställning till dåtida handlingar och händelser.

¹⁶⁴ Nygren (2009), s. 87-88, 99-100.

¹⁶⁵ Eikeland (1991), s. 227-229; Seixas (2000), s. 24-25; Harding (1999) Filosofen James Craig Harding talar om *antecedents of current issues*. Min källa Nygren (2009), s. 29.

och källkritik. Däremot anger flera av lärarna att de ser allmänna förmågor som att kunna diskutera och utveckla läs-och skrivfärdigheter som en del av historieämnets mål.¹⁶⁶ I Stolares intervjuundersökning med samma lärarkategori säger sig ingen av lärarna arbeta med historiska källor.¹⁶⁷ När det gäller gymnasielärare drar Berg, i motsats till Rosenlund, slutsatsen att gymnasielärare betraktar färdighetskunskaper som källkritik som centrala. Samtidigt pekar resultatet på att lärarna i den position Berg benämner ”kritiskt orienterad” inkluderar allmän källkritik och att källorna som används ofta är läroboksframställningar eller filmer. Samtidigt finner Berg att lärarna även använder arkivmaterial och att de arbetar med historiebruk i sin undervisning.¹⁶⁸ Ett annat exempel från en klassrumsobservation i England visar bland annat att en av lärarna utnyttjar historiska primär- och sekundärkällor som en del av en lektion där eleverna utifrån källorna skulle besvara frågan om hur depressionen under 30-talet gynnade nazisternas maktövertagande.¹⁶⁹ Det är möjligt att den typen av uppgifter kan förekomma i svenska historieklassrum utan att lärarna särskilt talar om att syftet med lektionen är att arbeta med historisk källtolkning. Den något motsägelsefulla bilden av vilken roll färdighetsaspekter spelar i historieundervisning behöver undersökas närmare. Inte minst saknas studier som behandlar hur högstadielärare hanterar arbetet med olika typer av meta- och processkunskaper i historieämnet efter 2011.¹⁷⁰

Historieundervisning med fokus på värde- och identitetsrelaterade aspekter

Ett tredje mönster i forskningen kan sammanfattas som inriktat på historieundervisning som uppmärksammar värde- och identitets-

¹⁶⁶ Persson (2018), s. 89-92.

¹⁶⁷ Stolare (2014), s. 15.

¹⁶⁸ Berg (2014), s. 182, 266-267. Jfr Johansson, P. (2019). I ett par intervjuer designstudier undersöker Patrik Johansson gymnasieelevers och mellanstadieelevers arbete med historiska källor och argumenterar för att historisk källtolkning ska betraktas som en del av historiskt resonerande. Jfr Nersäter (2014) som i sin licentiatavhandling identifierat ett antal kritiska aspekter kring vad det innebär att lära sig föra resonemang om orsak samt tolka och använda sig av källor.

¹⁶⁹ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 61.

¹⁷⁰ Olofsson (2019) är ett exempel på en studie som adresserar historieämnets processkunskaper men det sker före Lgr 11, det vill säga då en annan läroplan var i bruk. Resultaten kan naturligtvis vara giltiga även efter 2011 men det skulle behöva undersökas närmare.

frågor. Även här finns en blandning av undersökningar från såväl angloamerikansk horisont som svensk. Grant undersöker exempelvis i en närstudie hur två lärare i social studies undervisar och finner stora skillnader mellan lärarna, trots att lärarna arbetar på samma high school. En av lärarna undervisar utifrån en strategi som Grant kallar *master arranger*, vilket innebär att variera undervisningsmetoder och betona olika perspektiv. Enligt Grant leder den strategin till att eleverna lyckas utveckla sin historiska förståelse och känsla för empati. Dessutom skapas, enligt Grant, utrymme för elevernas egna funderingar vilket bidrar till att eleverna även ökar förståelsen av sig själva.¹⁷¹ Den eklektiska strategin som Evans uppfattade som famlande och otydlig, finner Nygren tvärtemot som en möjlig framgångsväg. Den eklektiska strategin, så som Nygren beskriver den, synliggör lärarens dynamiska omformningsprocess, där särskilt en variation av mål och metoder framhålls. På så vis utvecklas, enligt Nygren, en bred repertoar och en anpassning till aktuell elevgrupp blir synlig.¹⁷² Berg finner en mindre kategori av lärare som kan sägas ha en identitetsorienterad ämnesförståelse. Den innebär bland annat att lyfta fram existentiella aspekter av ämnet och att utgå från frågor i nuet och söka svar bakåt, det vill säga, anlägga ett genealogiskt perspektiv på historien. Identitetsfrågor på ett personligt plan och för olika grupper genom historien betonas, vilket gör att aktörsperspektivet lyfts fram.¹⁷³ Berg finner också vad han kallar ämnesredskap för lärare och ett av dessa handlar om historiskt perspektivtagande och historieämnets etiska dimensioner. Frågor som lärarna lyfter fram kan då exempelvis handla om "vem är jag själv betraktat i ett historiskt perspektiv?".¹⁷⁴ För en mindre grupp av lärarna i Perssons studie framstår den mer existentiella sidan av historieämnet som viktigt. De ger uttryck för att de strävar efter att väcka frågor om det mänskliga livet som sådant, vilket tycks syfta till att främja den enskilda elevens växande som människa. I den historieundervisning

¹⁷¹ Grant (2003), s. 67-81, 103-104.

¹⁷² Evans (1994), s. 200f. Nygren (2009), s. 89, 101-103.

¹⁷³ Berg (2014), s. 183-184.

¹⁷⁴ Berg (2014), s. 263.

dessas lärare ser som önskvärd skulle då emotionella, sociala och existentiella dimensioner av elevernas tillvaro lyftas fram.¹⁷⁵

Ett annat sätt att närma sig identitetsfrågor har undersökts med utgångspunkt i elever från olika historiekulturer. Kenneth Nordgren undersöker historiemedvetande utifrån hur historia förstås och används i det mångkulturella samhället. En av studierna handlar om skolans historieämne och dess uppgift. En slutsats är att skolans historiska berättelser fyller en viktig funktion för elever från andra kulturer även om de mer existentiella sidorna främst hämtas från elevernas livs- och erfarenhetsvärld i andra historiekulturer. Genom att få tillgång till flera berättelser kan eleverna utveckla sitt historiemedvetande och stärka sin identitetsbildning. En förutsättning är dock att de berättelser de själva bär med sig in i klassrummet blir lyssnade på.¹⁷⁶ Nordgren pekar på att skolans historieämne haft svårt att följa med i samhällsförändringarna med mångkulturell utveckling och efterlyser bland annat läroböcker och läroplaner som öppnar upp för utomeuropeiska perspektiv och det mångkulturella samhällets historia.¹⁷⁷ Vanja Lozic efterlyser också ett skolämne som öppnar upp för fler berättelser och andra perspektiv än den traditionella, västeuropeiska kanonberättelsen. Samtidigt visar han att elever med utländsk bakgrund både kan se sig som tillhörande dessa ”stora” berättelser och som exkluderade från dem. Gymnasieeleverna han intervjuar uppvisar flera identiteter som dessutom ständigt omförhandlas. En viktig slutsats är det Lozic uttrycker som ”elevernas komplexa etniska identifikationer medför att de är intresserade av många olika historiska och geopolitiska fält – från det lokala till det globala.”¹⁷⁸ Karin Sandbergs [Bergman] studie av mellanstadieelevers historiekulturer bekräftar den bilden. Hon fann att elever från olika historiekulturer inte tycktes ha problem med att känna sig delaktiga vare sig i skolans historiekultur eller i den historiekultur de var en del av i vardagen.¹⁷⁹

¹⁷⁵ Persson (2017), s. 93.

¹⁷⁶ Nordgren (2006), s. 162, 210.

¹⁷⁷ Nordgren (2006), s. 218-222.

¹⁷⁸ Lozic (2010), s. 304.

¹⁷⁹ Sandberg (2018).

Sammantaget tyder forskningsläget på att historieämnet i skolan har möjlighet att erbjuda elever kunskaper som kan bidra till mer än (allmän)bildning och färdighetsrelaterade kunskaper. Genom att lyfta in existentiella aspekter med frågor om identitet och genom att inkludera olika berättelser samt se möjligheter att integrera erfarenheter från elevernas livsvärld med den "stora" historien kan historieundervisning bli mer än memorering av fakta. Huruvida de senaste läroplanerna svarar upp mot de önskningar som framförts i tidigare forskning är en intressant aspekt men än mer av intresse i den här avhandlingen är vilka möjligheter och svårigheter *lärare* uppfattar för historieämnet på högstadiet. Utifrån den bild som skisserats framgår att historieundervisning kan ta sig uttryck på flera sätt. De likheter och skillnader som tidigare forskning visat mellan lärares sätt att uppfatta och hantera ämnet har troligtvis bäring för fler lärare. Mot bakgrund av de mönster och de exempel som visats är det troligt att lärare ofta ställs inför komplexa didaktiska problem där lärares mål och föresatser med undervisningen kan påverkas av både mer väntade och oväntade situationer. Även om lärare önskar att undervisningen ska se ut på ett visst sätt är det långt ifrån säkert att det blir så som läraren tänkt.¹⁸⁰ Utöver mer oförutsägbara påverkansfaktorer som kan omkullkasta lektionsplaner tillfälligt finns det också faktorer som påverkar lärares didaktiska val mer långsiktigt. Sådana faktorer som tycks inverka på vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder lärare väljer för sin undervisning benämner jag i avhandlingen för omformningsfaktorer. Några av de mest framträdande faktorerna i tidigare forskning diskuteras i det här kapitlets sista avsnitt.

Faktorer som påverkar lärares didaktiska val

Vad påverkar de didaktiska val en lärare gör? Svaret på frågan är naturligtvis omöjlig att besvara i sin helhet eftersom det finns alltifrån bakomliggande strukturella faktorer som rör skolan som institution till personliga faktorer där lärarens bakgrund och uppväxt spelar in. På en övergripande nivå är det viktigt att uppmärks-

¹⁸⁰ Forskningen är motstridig kring om det lärare säger att de gör verkligen sker eller om det är stor diskrepans mellan det uttalade och det genomförda. Se t.ex. Evans (1990), s. 104; Lilliestam (2013), s. 225.

samma att historieundervisning i skolan befinner sig i och påverkas av den omgivande historiekulturen. Vid en given tidpunkt finns det ofta, som diskuterats i inledningskapitlet, en dominerande historiekultur, vilken kommer till uttryck både inom den vetenskapliga produktionen av historia och i det omgivande samhället där historia också produceras, förmedlas och konsumeras. Samtidigt finns det i ett mångkulturellt samhälle, som det svenska, flera parallella historiekulturer som elever och lärare tar del av i sin vardag. Rimligen får detta konsekvenser för lärare när de omformar skolämnet historia till undervisning. I enlighet med syftet kommer emellertid främst de påverkansfaktorer som lärarna själva tycks uppfatta som mest centrala att undersökas i de båda delstudierna. Det innebär att det finns andra faktorer som också påverkar lärares didaktiska val mer indirekt. Tidigare forskning ger en brokig bild där en större mängd olika faktorer som kan påverka läraren och den undervisning som kommer till uttryck i klassrummet tas upp.¹⁸¹ Grant visar exempelvis att lärare med samma akademiska bakgrund och i samma skolkontext undervisar på olika sätt med olika resultat som följd och Wineburg och Wilson pekar på att olika förhållningssätt hos lärarna (synlig och osynlig) ändå kan leda till framgångsrik undervisning. Michael Uljens tar upp att den oundvikliga kontexten inom vilken undervisningen äger rum varierar, alltifrån lärarens möjligheter att genomföra undervisningen till elevernas tillfälliga situation, skolans kultur, och den samhälleliga kontexten.¹⁸² Hans Albin Larsson talar om fasta och rörliga variabler som påverkar undervisningen och åsyftar med de senare sådana faktorer som kompetensen hos läraren, schemamässigt utrymme, lokaler, läromedel, skolledning och elevernas förkunskaper.¹⁸³ Nästa avsnitt belyser några av de faktorer som återkommer i tidigare forskning kring historielärares undervisning och som kan tänkas inverka på de didaktiska val lärare gör.

¹⁸¹ I en internationell metastudie om naturvetenskapliga ämnen fann Jim Ryder 27 faktorer som påverkar lärare när nya läroplaner genomförs. Se Ryder (2015).

¹⁸² Uljens (1997), s. 180.

¹⁸³ Larsson (2005), s. 325.

Betydelsen av ämneskunskap

Goda ämneskunskaper har visat sig vara en faktor som ligger till grund för lärares beslut om hur de ska undervisa i historia.¹⁸⁴ Susan Wilson och Sam Wineburg har i en amerikansk studie intervjuat sex nyblivna social studies-lärare och funnit att ämnesdjup oftare leder till en mer medveten och nyanserad historieundervisning.¹⁸⁵ För de som har sin huvudsakliga utbildning i ett annat ämne än historia framstår historieundervisningen som mer faktaorienterad och mindre problematiserande. För den av lärarna som har historia som huvudämne framstår berättelsen och tolkningen som det centrala. Wineburg och Wilson argumenterar för historieämnets intellektuella karaktär och visar på historia som ett komplext ämne som för att nå ut till eleverna kräver lärare med goda ämneskunskaper.¹⁸⁶ Samtidigt är det inte säkert att lärare som har goda ämneskunskaper tillämpar dessa i skolans undervisning. VanSledright fann exempelvis att en lärare med god kompetens om arbete med källtolkning ändå i sin undervisning utgick från ett okritiskt förmedlande av lärobokens narrativ.¹⁸⁷ Nygrens studie av gymnasielärare i historia pekar, förutom på vikten av goda historiekunskaper, mot att lärarens andra undervisningsämne påverkar den strategi läraren använder i historieundervisningen.¹⁸⁸ Liknande resultat finner Joakim Öberg i sin undersökning om vad som påverkar samhällskunskapslärare på högstadiet och gymnasiet. Lärarna i båda skolformerna uppger att de i sin undervisning styrs av sina andra undervisningsämnen, däribland historia.¹⁸⁹ Ylva Wibaeus visar i sin historiedidaktiska avhandling att lärarna hon intervjuat om deras undervisning om förintelsen uppvisar en variation av val av innehåll och metoder för undervisningen, vilket hon menar kan ha sin förklaring i lärarnas ämneskompetens och äm-

¹⁸⁴ Wilson (2001), s. 536.

¹⁸⁵ Social studies-lärare i USA kan ha sin bakgrund i och förväntas undervisa i ett brett spektra av ämnesområden så som antropologi, internationella relationer, ekonomi, sex och samlevnad och historia. Wineburg (2001), s. 140.

¹⁸⁶ Wineburg (2001), kapitel 6.

¹⁸⁷ VanSledright (1996), s. 257.

¹⁸⁸ Nygren (2009), s. 81-82; Schüllerqvist & Osbeck (red) (2009), s. 145, 214. Vikten av ämneskunskaper framhålls även i de övriga samhällsorienterande ämnena som studerats.

¹⁸⁹ Öberg (2019), s. 178.

neskombinationer.¹⁹⁰ En fråga som lämnas obesvarad är *hur* lärarnas ämneskunskap ser ut, exempelvis om det är den typ av kunskaper som kan knytas till ett visst stoff eller om det är kunskaper om historiska metoder och begrepp, eller en kombination av de båda. Trots att vi inte vet så mycket om vilken slags kunskap lärarna har tycks historieundervisningen åtminstone delvis formas till följd av den ämneskunskap den enskilda läraren besitter.¹⁹¹ Därtill följer att lärares erfarenhet av att undervisa också tycks vara en faktor som påverkar lärarens val. Det är sannolikt att en lärares ämneskunskaper ökar i takt med flera års erfarenheter av att behandla ett visst ämnesområde.¹⁹²

Elevernas påverkan på historieundervisning

En faktor som återkommer i olika typer av undersökningar är vilken påverkan elever har på den undervisning som formas. Det i sig är inte särskilt förvånande eftersom undervisning för att fungera behöver förhålla sig till relationerna mellan lärare, ämne och elev. Den lärare som inte förmår anpassa undervisningen till den specifika elevgrupp hen möter har troligen svårt att nå fram med sin undervisning. Att eleverna utgör en alldeles särskild påverkansfaktor är en slutsats Öberg kommer fram till vad gäller samhällskunskapslärare, vilket kan indikera att det även gäller för historielärare. Öberg finner ett antal dimensioner som han menar särskilt påverkar lärarnas didaktiska val men särskiljer eleverna, som han istället menar genomsyrar alla undervisningsbeslut lärarna tar. På så vis framstår eleverna som den självklara utgångspunkten för lärarnas undervisning, oavsett andra faktorer.¹⁹³ Att eleverna har betydelse för de didaktiska val lärarna gör i historieundervisning visar även Nygren i sin studie, liksom Wibaus i studien av historielärares undervisning om förintelsen.¹⁹⁴

¹⁹⁰ Wibaus (2010), s. 216. Lärarna som har svenska som andra ämne använder sig t.ex. mer av skönlitteratur medan samhällskunskapslärarna använder fler förklaringar av politisk och ekonomisk natur. Lärarna i studien undervisade i åk 9 och i åk 1 på gymnasiet.

¹⁹¹ En fråga som inte ställs här är vilken typ av ämneskunskap som avses, handlar det om content och/eller skills? Den tradition läraren har utbildats i kan tänkas påverka lärarens ämneskunskaper.

¹⁹² Se t.ex. Naeslund (1991), s. 131; Stukat (1998), s. 65-66.

¹⁹³ Öberg (2019), s. 263.

¹⁹⁴ Wibaus (2010), s. 217-219; Nygren (2009), s. 42, 48, 60-61, 65, 69, 75, 83-84. Jfr Öberg (2019) som studerar vad som påverkar samhällskunskapslärare. Jfr Jarhall (2012).

Husbands, Kitson och Pendry fann i sin studie, på åtta skolor i varierande skolkontexter, att lärarna styrdes av flera olika faktorer där kunskapen om elever och deras förkunskaper utgjorde en central faktor, medan metodiska kunskaper utgjorde en annan.¹⁹⁵ De fann också att lärarens kunskap om hur elever lär sig särskilda saker i historia påverkade deras val av metoder. Det blev också uppenbart att skolkontexten spelade roll för den undervisning som skedde, även om likheterna var fler än skillnaderna. I de tre skolor där eleverna hade högst betyg ansåg lärarna att eleverna behövde utveckla särskilda kunskaper om historisk metod för att bli bättre i ämnet historia medan lärarna som undervisade på skolor med lägre betygssnitt lyfte fram utvecklandet av mer medborgerliga kunskaper som att utveckla kritiskt tänkande i allmänhet och fostra aktiva medborgare som centrala mål för historieämnet.¹⁹⁶ Ytterligare skillnader i lärarnas förhållningssätt till olika elevgrupper visas i samma studie. En lärare som undervisade på en skola med elever från socialt och ekonomiskt utsatta områden undervisade baskunskaper och försökte först och främst bygga på elevernas självförtroende.¹⁹⁷ En annan lärare som undervisade på en skola med socialt blandat elevunderlag försökte utveckla elevernas historiska förståelse och anpassade undervisningen efter den blandning av elever som fanns i klassrummet genom en variation av metoder och med tydliga mål i sikte.¹⁹⁸ Eleverna synes för de här lärarna vara en central omformningsfaktor och båda lärarnas genomtänkta mål och metoder tyder också på att lärarna har utvecklat tydliga historiedidaktiska undervisningsstrategier anpassade efter aktuell elevgrupp. Resultatet pekar mot att det blir delvis olika dimensioner av historia som adresseras i undervisningen, där elevgrupper med högre studieresultat får del av historieämnets mer vetenskapliga aspekter medan andra elevgrupper tycks få del av medborgarbildande aspekter. Frågan är dock om det är en rimlig strategi att ha olika förväntningar på olika elevgrupper eller om det tvärtom kan vara

¹⁹⁵ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 64-65.

¹⁹⁶ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 130-131.

¹⁹⁷ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 52-53.

¹⁹⁸ Husbands, Kitson & Pendry (2003), s 58-60.

så att elever genom kunskaper om historievetenskapliga metoder kan stärka sin medborgerliga kompetens?¹⁹⁹

Ur ett innehållsligt perspektiv resonerar VanSledright kring vikten av att känna till sina elevers bakgrund och förförståelse för historieämnet för att kunna utforma en historieundervisning som når eleverna och kan utveckla deras historiska förståelse. Den inom amerikansk skola vanliga nationella framstegsberättelsen med fokus på den vita befolkningen tenderar, enligt VanSledright, att utesluta andra grupper av elever som har en annan berättelse med sig i bagaget och en annan syn på historien. Genom att i stället låta eleverna ta del av olika typer av berättelser och historiska källor med olika perspektiv kan eleverna, hävdar VanSledright, både känna sig delaktiga i historien och i skapandet av densamma.²⁰⁰ I några svenska studier diskuteras också frågan kring möjligheter till identitetsbildning genom historieundervisningen för elever med bakgrund i olika kulturer när fokus i undervisningen och läroböckerna inriktas mot en svensk och västeuropeisk kronologisk historia. Såväl Nordgren och Lozic har, som diskuterats ovan, funnit att kursplaner och läroböcker uppvisar en tvetydig bild som inte är anpassad till det mångkulturella samhälle vi lever i och där elevernas livsvärld behöver adresseras i undervisningen.²⁰¹ Ett liknande resonemang kring grundskolans historieundervisning förs av gymnasieläraren David Mellberg, som menar att stoffet i historieundervisningen inte anpassas efter elevernas bakgrund.²⁰² Hur en undervisning som tar tillvara mångfald och bidrar till interkulturell kompetens kan se ut har undersökts i en specialdesignad studie av Maria Johansson. Hon finner bland annat att det är viktigt att ta hänsyn till elevernas egna förkunskaper och förförståelse för det ämnesområde som studeras.²⁰³ Historieundervisningen i det mångkulturella Sverige ger enligt forskningen en bild av en svensk och eurocentrisk historia som inte tillvaratar den mångfald som finns i klassrummen och därmed inte möter alla elever. Om det är ett mönster som återfinns hos de lärare som intervjuas i den här avhandlingens båda

¹⁹⁹ Jfr Barton & Levstik (2004), kapitel 2.

²⁰⁰ VanSledright (2011), s. kap. 4. Jfr Levstik & Barton (2008).

²⁰¹ Nordgren (2006), 207-210; Lozic (2010).

²⁰² Nordgren, s. 207 – 212; Mellberg, s. 317-334.

²⁰³ Johansson (2012), s.124-126. Jfr Nordgren & Johansson (2014).

delstudier är en något som de empiriska kapitlen får besvara. Hur det ser ut i läroböckerna har till viss del visats genom ovanstående forskare. Nästa avsnitt berör annan tidigare forskning kring läroböcker kopplat till lärare och historieundervisning.

Läroböckernas påverkan på lärares undervisning

Såväl läroplaner som läroböcker har i forskningen använts för att beskriva historieundervisningen i den svenska skolan. Pedagogen och läroplansteoretikern Tomas Englund menar att läroplanerna ger utrymme för olika tolkningar och möjliga variationer i undervisningen. Han talar om att läraren har en nyckelroll, bland annat genom att lärarens tal eller text kompletterar lärobokens text och bidrar till meningsskapande. Englund menar att det är centralt i en lärares didaktiska kompetens att välja innehåll och metod utifrån en medvetenhet och kunskap om alternativa sätt. En lärare ska kunna motivera sitt val och sitt specifika sätt att undervisa.²⁰⁴ Mellberg fann i sin intervjustudie att styrdokumentet var viktiga för hur lärarna ser på historieämnet. Trots den stora frihet många sa sig känna i förhållande till dessa undervisade de flesta om samma områden i samma ordning. Risken var annars att de "inte hann med". Detta förklaras av Mellberg med problemet med det genetiska perspektivet där all historia tenderar att bli lika viktig.²⁰⁵ Jag ställer mig dock frågande till om det verkligen är styrdokumentet som lärarna styrs av då det inte fanns något centralt innehåll fastslaget i Lpo 94. Jörgen Tholins studie visar att lärare följer de traditioner de är vana vid i sin undervisning, även om det kommer en ny läroplan eller kursplan. Det gäller särskilt om de läromedel lärarna använder förblir oförändrade.²⁰⁶ Englunds begrepp "selektiv tradition" kanske närmare förklarar det som Tholin tycker sig se men även hur läromedelsförfattarna gör sitt urval av innehåll i läroböckerna. Enligt den selektiva traditionen finns det vissa förgivettagna föreställningar om vilket innehåll och vilka metoder som ska tillämpas i historieundervisning och dessa överförs från en generation lärare till en annan. Den selektiva traditionen bygger på

²⁰⁴ Englund (1997), s. 129-131, 143.

²⁰⁵ Mellberg (2004), s. 323-324, 330. Jfr Jensen (1978), objektivistisk historieundervisningsmodell.

²⁰⁶ Tholin (2006), s. 177.

ett bestämt narrativ som ska överföras till eleverna, vilket även avspeglas i historieläroböckerna.²⁰⁷ Läroboken som styrande för historieundervisningen konstaterats i flera svenska och internationella studier. De flesta av dessa studier är dock grundade på analys av själva läroböckerna och säger egentligen väldigt lite om på vilket sätt läroböckerna används.²⁰⁸ Niklas Ammert utgår exempelvis i sin avhandling från läroboken som styrande. Läroböckerna används där som empiriskt material för att pröva om och hur skolans historieläroböcker har gett uttryck för historiemedvetande.²⁰⁹ Ammert visar att innehållet i läroböcker från 1960-talet och framåt domineras av en traditionell typ av berättelse med kronologiskt upplägg och fokus på Sverige och Europa, vilket då underförstått antas gälla även själva undervisningen.²¹⁰ Enligt Sture Långströms tolkning av elevsvar i en undersökning av ungdomars syn på historia och historieundervisning från 2001 är läroboksstyrning vanlig i undervisningen på gymnasiet.²¹¹ I den nationella utvärderingen från 2003 är bilden den motsatta när det gäller lärare. Lärarna i de samhällsorienterande ämnena menar att läroboken *inte* spelar en särskilt stor roll utan att istället lärarens personliga intressen och tankar om ämnet är mer betydelsefulla.²¹² Nygren uppmärksammar också, utifrån samma undersökning, att tolkningen som gjorts att eleverna ser undervisningen som läroboksstyrd inte nödvändigtvis avser läroböcker i och med att frågan som ställdes till eleverna handlade om både läroböcker och arbetsmaterial.²¹³ Margareta Casserviks undersökning om vad som styr lärares planering av historieundervisning visar däremot att en framträdande faktor är läroboken. Samtidigt som Casservik konstaterar att lärarna styrs av olika faktorer, där lärobokens kronologiska upplägg och traditionen anses vara starka faktorer, visar lärarnas svar på en förändrad syn på sin undervisning. Bland annat låter de elever påverka

²⁰⁷ Englund (1987), s. 49. Jfr Thornton (1998), s. 9.

²⁰⁸ Andolf (1972); Långström (1997); Nordgren (2006); Ammert (2008); Lozic (2010)

²⁰⁹ Ammert (2008), s. 19-20.

²¹⁰ Ammert (2008), s. 180-181.

²¹¹ Långström (2001).

²¹² Angvik & von Borries (red.) (1997); Michael W Apple (1992), s. 10. Han finner att lärarna inte styrs av läroböcker i någon högre utsträckning.

²¹³ Se Nygren (2011), s. 12. Originalfrågan i undersökningen handlade om undervisningen baserades på "textbook and/or worksheet". Se Angvik & von Borries (red.) (1997), s. 58. Jfr Långström (2001); Ammert (2008).

innehåll och arbetssätt, de känner frihet att sovra i stoffet, påverkas av olika nutidshändelser och samhällsfrågor och integrerar olika ämnen i undervisningen.²¹⁴

Ett alternativt sätt att tolka lärares bruk av läroböcker visas genom Grants forskning. Han påpekar till exempel att konstaterandet att läroböckerna används mycket i historieundervisningen inte följs av diskussioner kring vilket inflytande dessa har över lärarnas undervisningsbeslut. Själv betraktar han läroboken som ett komplement och något som ger struktur till undervisningen snarare än något som styr det lärande som sker.²¹⁵ En liknande slutsats drar Wineburg utifrån en närstudie av två lärare där läroboken användes på en mängd olika sätt och med olika syften.²¹⁶ Magnus Hermansson Adler tar upp att vi inte vet särskilt mycket om hur historieläroboken används i undervisningen. Medan det tidigare var vanligt med ett komplett lektionsupplägg med lärobok, arbetsbok och bredvidläsningsböcker varierar användningen betydligt mer idag. Boken används som introduktion eller avslutning, som underlag inför prov eller som referensverk. Hermansson Adler pekar dessutom på att ett ökat internetanvändande och nedskurna läromedelsanslag bidragit till ett annat användande av läroboken.²¹⁷ Den tekniska och digitala utvecklingen under det senaste decenniet kan antas ha accelererat tillgången till läromedel. Vilken effekt det har haft på lärares bruk av analoga läromedel är dock en öppen fråga, liksom hur lärarna i de båda delstudier som den här avhandlingen bygger på förhåller sig till läroboken. Även ett icke-bruk av lärobok innebär ett ställningstagande som antagligen påverkar undervisningen.²¹⁸

En annan infallsvinkel på hur läroboken påverkar lärares undervisning återfinns i undersökningar kring erfarna och mindre erfär-

²¹⁴ Casservik (2005), s. 293. Studien bygger dels på en enkät till lärare i grundskolans tidiga år, dels på intervjuer med fem lärare i skolor 3-8. Styrdokumentet, främst Lpo 94, och andra faktorer undersöks. De faktorer som pekades ut som styrande var utöver läroboken: de nationella styrdokumentet, läromedel, egna erfarenheter från skoltiden, idéer från kollegor, kronologin, lärarens och elevernas intresse, skolans ledning, lärarens utbildning och tradition i ämnet. Valet av undervisningsformer påverkas även av yttre faktorer som elevgruppen, tidsramar, lokaler samt skolans närområde. Se s. 267, 310-312.

²¹⁵ Grant (2003), s. 175.

²¹⁶ Wineburg (2001), s. 169.

²¹⁷ Hermansson Adler (2004), s. 50.

²¹⁸ Jfr Ammert (2013), s. 26.

na lärare. Samstämmig forskning visar att erfarna lärare anses ha en bred repertoar. De är mer flexibla och utnyttjar tydligare elevernas erfarenheter när nya arbetsområden introduceras och visar också större variationsrikedom och fler alternativa upplägg för sin undervisning.²¹⁹ Ann-Sofie Wedins närstudie av två lärare visar bland annat på erfarenhet som viktig för självständighet och helhetssyn. Lärarnas syn på undervisningen var överordnad läromedlen vid planering av undervisningen.²²⁰ Det finns även studier som visar att lärare som är nya i yrket tenderar att luta sig mer mot läroboken i sin undervisning. En svensk studie av gymnasielärares retrospektiva berättelser om sin ämnesundervisning visar att lärarna där sa sig vara friare i förhållanden till läroböckerna efter att ha jobbat ett antal år. En av de intervjuade historielärarna förklarar till exempel att han i början av sin lärarkarriär var mer bunden till läroboken och kursplanerna, vilket delvis förklaras av dåtidens mer styrda kursplaneskrivning.²²¹ En intressant aspekt sett ur ämnesdidaktisk synvinkel är att lärarna i geografi på nytt upplevde sig styrda av lärobokens upplägg då geografiämnet i och med Lpf 94 återinfördes på gymnasieskolan efter att varit borta sedan slutet av 1960-talet.²²² Om brist på undervisningserfarenhet kan tyda på starkare bindning till läroboken kan det därför vara en poäng att titta både på de lärare som har ett antal år i yrket och de som har kortare undervisningserfarenhet. I och med införandet av en ny läroplan med genomgripande förändringar i historieämnets kursplan är det också intressant att bära med sig detta vid intervjuerna och i analysarbetet. På samma vis är det viktigt att uppmärksamma andra större förändringar som kan antas påverka historielärares undervisningspraktik. En sådan större förändring under avhandlingens undersökningsperiod är införandet av nationella ämnesprov i historia från år 2103. Som avslutning på det här kapitlet kommer därför forskning kring externa prov och dess påverkan på lärares undervisning kortfattat diskuteras.

²¹⁹ Se t.ex. Stukát (1998), s. 65-66, 202-203. Stukát hänvisar i sin studie till andra forskare som påvisat detsamma, t.ex. Leinhardt (1989); Grossman (1990); s. 9, Berliner (2001), s. 16. Se även Arfwedson (1994), s. 75-79.

²²⁰ Wedin (2007), s. 241.

²²¹ Nygren i Schüllerqvist & Osbeck (red) (2009), s 140.

²²² Nilsson i Schüllerqvist & Osbeck (red.) (2009), s. 113.

Externa prov som omformningsfaktor

Den forskning som finns rörande externa prov och påverkan på lärares undervisning är framförallt sprungen ur en angloamerikansk kontext. Resultaten är något divergerande och bland kritikerna till den forskning som bedrivits återfinns Grant som menar att det i stora stycken saknas empiriska underlag som stärker resultaten. Han konstaterar samtidigt att proven ökat i omfång och betydelse under åren men ställer sig frågan om de verkligen är effektiva och nyttiga redskap.²²³ Trots denna kritik finns det empiriskt underbyggd forskning som handlar om hur externa prov påverkar lärares undervisningspraktik. I en forskningsöversikt visar Sandra Cimbricz att det framför allt är själva innehållet, det vill säga *vad* lärarna undervisar om som påverkas av proven medan *hur* lärarna undervisar inte tycks påverkas i lika hög grad.²²⁴ Utifrån ett antal amerikanska studier drar Grant själv slutsatsen att lärares bedömningspraktik inte påverkas i någon större utsträckning av externa prov. Förklaringen till det, menar han, ligger i att lärare ser skriftliga prov som ett rimligt och vanligt förekommande sätt att mäta elevers kunskaper. Utformningen av de externa proven med flervalsfrågor, kortsvarsfrågor och essäfrågor påminner dessutom, enligt Grant, om lärares eget sätt att utforma bedömningsuppgifter. Något paradoxalt finner han också att lärarna ser stora brister med den typen av prov eftersom de bara mäter vissa typer av kunskaper.²²⁵

I Finland, som på gymnasienivå har ämnesrealprov, diskuterar Jan Löfström, Arja Virta och Marko van den Berg i en artikel ämnesrealprovet i samhällskunskap och dess påverkan på lärares undervisningspraktik. Slutsatsen de drar är att provet påverkar lärarnas undervisningspraktik i hög grad, till och med mer än vad den nationella läroplanen gör.²²⁶ I Sverige har forskning om extern kunskapsbedömning ökat under 2000-talet, vilket antagligen hör samman med ett ökat fokus på mätbarhet och resultat.²²⁷ Av de undersökningar som rör lärares undervisningspraktik visar Helena

²²³ Grant (2003), s. 129-130. Citat s. 130. Jfr Grant (2006), s. 36-38.

²²⁴ Cimbricz (2002), s. 1-21.

²²⁵ Grant (2006), s. 309.

²²⁶ Löfström, Virta & Van den Berg (2010), s. 6-13.

²²⁷ Se t.ex. Biesta (2011).; Wahlström (2014).

Korp i sin studie av svenskämnet att de nationella proven i ämnet i förhållandevis hög grad påverkar lärarna men hon ser också stora skillnader mellan lärare.²²⁸ För historieämnets räkning har Ammert och Eliasson genomfört en studie som baseras på både de nationella proven i grundskolan (årskurs nio) och det frivilliga kursprovet i historia för gymnasiet som fanns under ett par år (2015-2016). Studien rör i första hand validitetsfrågor i proven i relation till kurs- och ämnesplaner och provens syfte. En del av studien berör också lärares uppfattningar om proven där svaren är baserade på de frivilliga lärarenkäter som genomförs i samband med provens genomförande. De slutsatser som Ammert och Eliasson drar visar att en klar majoritet av lärarna anser att proven är ett stöd för lärarna när det kommer till att tolka kunskapskraven samt att vara betygsstödjande. Mellan 70 och 80 procent av de som besvarat enkäten uttrycker sig positivt om proven som helhet men med reservation för provens omfattning, som upplevs alltför omfattande.²²⁹ I och med att svaren grundar sig på enkätsvar skulle ytterligare undersökningar av lärares uppfattningar behöva kompletteras med intervjuer och andra större enkätstudier. I den här avhandlingen ges en möjlighet att i mindre skala undersöka om och i så fall hur lärare uppfattar nationella prov som en faktor som påverkar deras undervisningspraktik. Den internationella trenden att lärare ställs inför större ansvarsutkrävande utifrån resultat har troligen påverkan även på svenska lärare.²³⁰

Utifrån den mångfasetterade och bitvis motsägelsefulla bild som skisserats inom det historiedidaktiska fältet kring historielärares undervisningspraktik är det i nästa kapitel dags att diskutera avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

²²⁸ Korp (2006). Jfr Boesen (2006). Inom matematikämnet visar Boesen tvärtom att de nationella proven inte tycks ha så stor påverkan på lärares praktik. Resultatet ligger i linje med en intervju rapport från Skolverket från 2003, där lärarna inte uppfattar att proven särskilt påverkar deras innehåll eller arbetsformer. Se Skolverket (2003), s. 79.

²²⁹ Ammert & Eliasson (2019), s. 71-73.

²³⁰ Bergh & Arneback (2016); Lundgren (2014a).

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I det här kapitlet presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. De val av utgångspunkter och analytiska verktyg som nu föreligger fanns inte färdiga vid det första mötet med empirin utan har växt fram i samspel med det empiriska underlaget. Samtidigt går det inte att komma ifrån att jag som forskare redan från början bar med mig vissa föreställningar som påverkade hur jag tog mig an insamling och bearbetning av det empiriska materialet. De teoretiska utgångspunkter jag har valt handlar om hur lärare hanterar skolämnet historia, vilket i förlängningen också handlar om vilken historia eleverna får del av genom skolans undervisning. Till stöd för analysen har teorier från det utbildningsvetenskapliga fältet och teorier från de båda större historiedidaktiska traditionerna använts.²³¹ Dessa traditioner har olika rötter och har utvecklats på olika sätt, vilket belystes i kapitlet om tidigare forskning, men det finns beröringspunkter som kan vara väl värda att försöka pröva i skolnära undersökningar. De ämnesdidaktiska forskningstraditionerna rymmer likt det historiedidaktiska fältet en tysk, kontinentaleuropeisk tradition och en angloamerikansk tradition.²³² Jag kommer därför i den här avhandlingen att utgå från teorier hämtade från både den tyska traditionen och den angloamerikanska traditionen.²³³ På en övergripande

²³¹ Jfr Ludvigsson (2015). Vid en rundabordsdiskussion vid den nionde nordiska historiedidaktiska konferensen lyfte bland andra Kenneth Nordgren och Lise Kvande historiedidaktikens kopplingar till andra vetenskapliga fält och pekade på behov av mer tvärvetenskapliga undersökningar.

²³² Se till exempel Ludvigsson (2015), s. 35.

²³³ Det finns motsvarande indelning i två traditioner inom all ämnesdidaktik. Sjöholm et al (2011) beskriver ämnesdidaktik som en integrerad del av allmändidaktik och drar en skiljelinje mellan den kontinentaleuropeiska och den angloamerikanska traditionen. Jag instämmer i den indelning de gör

nivå ramas avhandlingen in av *läroplansteori*. På en mer empirinära nivå bygger teorin på två delar: *historielärares* didaktiska process och *historieämnets* kunskapsaspekter och begrepp.

Nedan presenteras först en teori som ringar in var läraren befinner sig inom en läroplan och därefter följer teorier om lärarens tänkande och agerande i den didaktiska processen att forma undervisning. De för avhandlingen teoretiska begreppen *omformning* och *omformningsfaktorer* och på vilket sätt dessa används i avhandlingen diskuteras. Därefter diskuteras historiska kunskapsaspekter och historiska begrepp vilket mynnar ut i det empiriska analysredskapet *kunskaper i, om och av historia* och dess funktion i avhandlingen.

Historieundervisning och styrdokument - förutsättningar för lärares omformning

För en lärare i historia är det främsta styrdokumentet den aktuella läroplanen med tillhörande kursplaner. I de läroplaner som varit i bruk under den här undersökningens genomförande har läroplanen bestått av en del där skolans övergripande målsättningar och gemensamma värdegrund skrivs fram och en del med kursplaner där varje skolämnes specifika mål och innehåll uttrycks.²³⁴ För att rama in vad en läroplan är och vilken roll den kan tänkas spela för en historielärare på högstadiet i ett mål- och resultatstyrt system kommer Goodlads läroplansteori att användas. Den klargör på vilken nivå läraren som aktör agerar, samtidigt som den visar vilka andra nivåer av läroplan som omger ett skolämne, samt hur ämneskonstruktioner är föränderliga över tid. I samband med det diskuteras även Sigmund Ongstads ämnesdidaktiska teori om ämnen som produkt och process.

men ställer mig frågande till att det finns något som kan kallas allmändidaktik då didaktik alltid är beroende av ett ämnesinnehåll. Se Sjöholm et al (2011), s. 51-67, i Hansén & Forsman (red).

²³⁴ I Lpo 94 fanns också en kursplan som var gemensam för samtliga samhällsorienterande ämnen. En norsk studie av utvecklingen inom historievetenskapen och formuleringar i skolans läroplaner under de senaste 40 åren visar att trender och utvecklingslinjer sammanfaller. Det innebär att både historievetenskap och skolans historieämne blir påverkade av samma sociala, politiska och kulturella utvecklingstendenser. Se Kvande & Naastad (2016), s. 21.

Läraren i den uppfattade och genomförda läroplanen

En läroplan i en nordisk kontext är fastställd av staten och styrande för skolans undervisning. Den är föränderlig över tid och innehåller mer eller mindre detaljerade riktlinjer för vad som ska behandlas i respektive ämne. Det engelska begreppet curriculum som ofta, i brist på annat begrepp, översätts till läroplan omfattar vanligtvis mer än vad som avses när vi på svenska talar om läroplan.²³⁵

I en svensk kontext innefattas exempelvis inte undervisningsmaterial i läroplanen. Oavsett hur många aspekter som läggs in i begreppet läroplan är det en helt central del av skolans verksamhet och för varje skolämne formuleras mer eller mindre detaljerade anvisningar som lärare behöver tolka i syfte att göra ämnet undervisningsbart. Historieundervisning kan därför betraktas som en del av en läroplan. Utifrån Goodlad et al kan läroplansarbetet ses som en sammansatt process som kan studeras på flera nivåer.²³⁶

Figur 2: Läroplanens fem sidor (Goodlad (ed.),1979) Fritt efter Imsen, 1999, s. 177. Läraren är den främsta aktören i den uppfattade och den genomförda nivån.

²³⁵ Ett amerikanskt curriculum kan exempelvis se olika ut beroende på i vilken delstat läroplanen utformas och innefattar ibland både mål för undervisningen och material som förväntas användas vid genomförandet. Jfr Imsen (1999, 2007), s. 174. Se även Lundgren (2015), s. 143.

²³⁶ Goodlad (red.) (1979).

Goodlad identifierar fem olika framträdelseformer eller sidor av läroplanen; den ideologiska läroplanen (idéernas läroplan), den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den genomförda (verkställda) läroplanen och den upplevda läroplanen.²³⁷ Dessa fem sidor ska ses som en helhet där de olika sidorna interagerar med varandra. På varje nivå finns olika aktörer och faktorer som påverkar. Samtidigt som Goodlad betonar att en läroplan inte ska betraktas som en enkelriktad, hierarkisk process, understryker han att det som sker i klassrummet är det mest centrala. Det är egentligen först när läroplanen omsätts i handling i klassrummet där lärare och elever möts som en läroplan blir till.²³⁸ För att analysera var lärare främst opererar när de fattar beslut om sin undervisning underlättar det därför att särskilja de olika sidorna analytiskt. I den här avhandlingen är det delvis den formella läroplanen men främst den uppfattade och den genomförda läroplanen som är i fokus, det vill säga sökljuset riktas mot de sidor av läroplanen där läraren är aktör.

Den ideologiska läroplanen är de tankar och idéer som ligger till grund för diskussioner om vad läroplanen ska innehålla. Dessa kan handla om olika större eller mindre idéer om vad skolan ska vara till för. Idéerna existerar därför mer i tankar hos olika människor än i tryckta dokument.

Den formella läroplanen är den fastslagna läroplanen, ett officiellt, tryckt styrdokument.²³⁹ Ofta är den formella läroplanen en produkt av olika intressen som kommit till efter en rad kompromisser. Den behöver tolkas på varje skola och av varje enskild lärare och kan uppfattas som mer eller mindre styrande. Om lärare uppfattar den formella läroplanen som svårtolkad eller rent av fel-

²³⁷ Goodlad talar också om läroplanens tre sidor där han identifierar den substantiella sidan som de riktlinjer som gäller för skolans verksamhet med ämnesinnehåll och i förekommande fall arbetsmetoder, det vill säga det som här synliggörs i modellen. Det han kallar den sociopolitiska sidan är den kontext som finns i samhället och som vill vara med och påverka skolan. Det kan exempelvis vara politiska partier, intresseorganisationer eller lärosäten. Den tredje sidan kallar han för läroplanens teknisk-professionella sida. Det kan t.ex. röra sig om utbildning av personer som ska fortbilda lärare och även utveckling av system för uppföljning. Se Imsen (1999, 2007), s. 175.

²³⁸ Goodlad et al (1979) s. 40-43; jfr Nygren (2011) s. 4-6; 40.

²³⁹ I Sverige är det den statliga myndigheten Skolverket som utarbetar förslag på läroplan för grundskolan och motsvarande skolformer medan regeringen officiellt fattar beslut om desamma. Beslutanderätt för kunskapskraven (betygskriterierna), liksom gymnasieskolans läroplaner, ligger däremot på Skolverket.

aktig är det också möjligt att lärare mer eller mindre aktivt bortser från den.²⁴⁰

Den uppfattade läroplanen handlar om lärarnas tolkning av läroplanen och hur den omformas till undervisning. Beroende på hur den formella läroplanen uppfattas finns det ett större eller mindre tolkningsutrymme för lärare. Därtill kan andra grupper, som exempelvis föräldrar, uppfatta läroplanen på ett visst sätt och ha olika förväntningar på hur undervisningen ska utformas.²⁴¹ Att det inte alltid är lärarens intentioner med undervisningen som de facto manifesteras i klassrummet är en annan parameter att ha i beaktande. Oavsett tolkning och intention kan det dessutom vara stor skillnad i hur varje enskild elev uppfattar det som sker i klassrummet.

Den genomförda läroplanen är den faktiska undervisningen och berör vad som sker i klassrummet i specifika undervisningssituationer. I den här undersökningen belyses den genomförda undervisningen indirekt genom lärares beskrivningar av och resonemang kring sin egen nyligen genomförda och pågående historieundervisning.

Den upplevda läroplanen är den som eleverna får del av genom lärares undervisning i klassrummet där de också är med och påverkar hur läroplanen tas emot och används. Läroplanen kan på så vis inte betraktas som en färdig produkt utan är föränderlig på kortare och längre sikt.²⁴² Goodlad menar att det som sker i klassrummet även indirekt kan påverka den formella och den ideologiska läroplanen.²⁴³ Hur eleverna upplever historieundervisning och vad de tillägnar sig kan inte besvaras i den här avhandlingen. Däremot

²⁴⁰ Se <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan#h-Sahardeandradekursplanernaarbetatsfram> hämtad 2020-08-24.

²⁴¹ Se inledningskapitlet för en diskussion kring förtroendestyrning och förväntansstyrning.

²⁴² Jfr Ongstad (2006), s. 25-37.

²⁴³ I svensk kontext har det under den senaste läroplanen, Lgr 11, varit en mer öppen process än tidigare kring hur arbetet med att ta fram kursplaner i olika ämnen går till. Dels skedde en öppen delning av olika förslag i samband med kursplanens framtagande 2009 och 2010. I den revidering som genomfördes 2018-2019 skedde såväl en öppen remissomgång som nära samverkan mellan aktiva lärare, forskare och Skolverkets kursplaneansvariga. På så vis kan lärares erfarenheter av undervisning utifrån kursplanen både sägas ha påverkat att en revidering kom till stånd och resultatet av densamma. Se regeringsredovisningen: <https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=2202> hämtad 2020-02-20.

kommer resultatet av lärarnas omformning hypotetiskt leda till olika möjligheter för historiskt kunskapsbildande för eleverna. Dessa olika historiska kunskaper kommer att analyseras med hjälp av en teoretisk modell som presenteras senare i kapitlet. Sammanfattningsvis används Goodlads läroplansteori i avhandlingen för att rama in vilka delar som sökljuset riktas mot; den formella, den uppfattade och den genomförda. Idéernas läroplan och den upplevda läroplanen berörs bara undantagsvis.

Ämnen som produkt och process

I linje med Goodlad betonar ämnesdidaktikern Sigmund Ongstad det föränderliga i skolämnens konstruktion. Han särskiljer även mellan *ämne som produkt* och *ämne som process*. Ämnet vid en viss tidpunkt, så som det framträder i exempelvis en kursplan, kan betraktas som en produkt medan ämnet som process bygger på tankegången att ämnen kontinuerligt ändras. Det leder så småningom fram till en ny produkt där vissa delar av ämnet förändrats och andra bevarats.²⁴⁴ Så som jag uppfattar Ongstad kan ett skolämne som historia därmed både betraktas som en produkt, formulerad i en viss tid och ett visst sammanhang och som en process, det vill säga som något som ständigt förändras. Mellan två produkter (ämneskonstruktioner), som exempelvis två kursplaner, sker påverkan av olika faktorer. Dessa faktorer som påverkar och utmanar en produkt benämner Ongstad *omställingselementer*. Det kan exempelvis röra sig om nya forskningsperspektiv på ämnet eller att ämnet används i nya sammanhang eller riktar sig till nya mottagare. I och med att samhällen förändras bör också ämnen, enligt Ongstad, förändras för att vara användbara i nya tider. Det är därför intressant att undersöka historieämnet vid två olika tidpunkter eftersom det möjliggör att belysa historieämnet både som produkt och som process. Medan Ongstad pekar mot en övergripande nivå där det vetenskapliga ämnet utgör utgångspunkt för förändringen tänker jag att historieämnet via lärarnas tal om sin

²⁴⁴ Ongstad (2006), s. 25-37. Jfr Liedman (1997) som talar om frikurs och pensum. Medan pensum betecknar läroplanen, ses frikurs som det ämne som formas fritt oavsett pensum. Liedmans poäng är dock att om frikursen görs till innehåll i skolan blir den tidigare frikursen pensum och nya "drömmar" uppstår om sådant som inte ingår i detta nya pensum.

undervisning och deras undervisningsmaterial kan undersökas som produkter vid vissa givna tidpunkter. I och med att avhandlingen spänner över två olika läroplaner blir det också möjligt att undersöka processperspektivet, det vill säga historieämnets utveckling inom ramen för samhällets förändringar. Ongstad pekar också på att förändringstrycket är särskilt stort i tider av snabb samhällsomvandling och där externa aktörer försöker påverka skolans innehåll, vilket särskilt kan sägas gälla för den här avhandlingens undersökningsperiod.²⁴⁵

Historielärares didaktiska process

I avhandlingen görs antagandet att lärare vid sin planering i första hand utgår från det historieämne som är framskrivet i de för tidpunkten gällande styrdokumentet. Läroplanen och kursplanen innehåller en riktning och ett mer eller mindre detaljerat innehåll för undervisningen, men varje lärare behöver omforma och förverkliga innehållet tillsammans med eleverna i klassrummet. För att göra ämnet undervisningsbart krävs att läraren har kunskaper i själva ämnet och kunskaper om pedagogik, samt kunskaper om de elever som är föremål för undervisningen. Med dessa kunskaper som bas behöver läraren ställa sig en rad frågor som så småningom kanaliseras i en plan för undervisningen. Läraren behöver göra didaktiska val och fatta beslut som rör frågor om varför, vad och hur, det vill säga frågor som rör syfte, mål, innehåll och metoder. På en övergripande nivå handlar det om varför historia som skolämne är viktigt. Vad ska eleverna lära sig i ämnet? Vilka tid-rum ska prioriteras och vad kan ägnas mindre tid åt? Hur ska innehållet behandlas och vilka aktiviteter stödjer bäst elevernas lärande? Lärares svar på dessa didaktiska frågor utgör grunden för hur historieämnet tar sig uttryck i klassrummet. Genom lärarens didaktiska val omformas ämnet till undervisning. Det innebär att det ämne som är framskrivet i kursplanen inte kan lyftas in i klassrummet utan en tolkning och anpassning av dess innehåll.²⁴⁶ Den didaktiska processen när en lärare tolkar sitt ämne och skapar undervisning för elever kallar jag för *omformning*. Lärarens uppgift att undervisa

²⁴⁵ Ongstad (2006) s. 25-37. Se inledningskapitlet.

²⁴⁶ Bronäs & Runebou (2010), s. 30.

innebär i grunden att föra ämnet till eleven. Det betyder att relationen mellan lärare, ämne och elev är central. Ämnesdidaktikerna Agneta Bronäs och Niclas Runebou talar om undervisning som en konst som bygger på att människor av naturen alltid lär sig saker men att lärandet kan påskyndas och kvalificeras genom vägledning och stöd. På så vis menar de att lärarens undervisning syftar till att skapa bättre förutsättningar för naturliga processer som lärande, förståelse och kunskapsutveckling. Det kan jämföras med en bonde som i samverkan med naturen försöker skapa bästa förutsättningar för sina odlingar genom vatten, värme och ljus. En lärare behöver tillföra något som kan stödja elevens lärande men slutligen är det eleven själv som måste lära sig. Läraren kan endast skapa mer eller mindre goda förutsättningar för lärande. I och med att det handlar om människors tänkande är det en särskilt svår process, som dessutom kompliceras av det faktum att lärarens tänkande behöver samspela med elevernas medvetande.²⁴⁷ Hur går det då att förstå hur lärare tänker kring sin historieundervisning? I avhandlingen undersöks lärares tänkande genom de didaktiska val de gör. Dessa kan i sin tur antas bygga på lärares kunskapsbas där särskilt en specifik lärarkunskap som hör ihop med ämnesdidaktik är central. Denna *ämnesdidaktiska lärarkunskap* diskuteras i det följande.

Ämnesdidaktisk lärarkunskap – nyckeln till undervisning

I mitten av 1980-talet uppmärksammade utbildningspsykologen, Lee S. Shulman, en specifik lärarkunskap som han kallade pedagogical content knowledge (PCK). Teorin går ut på att lärare utöver att ha goda kunskaper i ämnet och goda kunskaper i pedagogik behöver ha kunskap som förenar dessa så att ett ämne blir undervisningsbart.²⁴⁸ Inom ämnesdidaktisk forskning är det numera vedertaget att denna särskilda lärarkunskap, PCK, är central.²⁴⁹ Där-

²⁴⁷ Bronäs & Runebou (2010), s. 38-43.

²⁴⁸ Shulman (1986), s. 7-10. Sedan dess har flera studier utförts på och med lärare i USA, se kapitlet Forskningsöversikt. Innebörden av begreppet PCK har diskuterats och utvecklats vidare. Kärnan att PCK innebär något mer än bara ämneskunskap och pedagogisk kunskap tycks det dock råda konsensus kring. Se t.ex. Nilsson & Van Driel (2010), s. 1310. Intressant att notera är att det europeiska begreppet didaktik sällan används inom angloamerikansk forskning då det förknippas med starkt lärarstyrd undervisning. Inte heller begreppet pedagogik är vanligt. Se Sjöberg (2010).

²⁴⁹ Teorin kring PCK och lärares kunskapsbas har framförallt använts inom forskning som rör naturvetenskapliga ämnen och i viss mån språk och det är där teoribildningen har vidareutvecklats. För svensk ämnesdidaktisk forskning som använder PCK se t.ex. Nilsson (2008), Knutas (2008). För

emot råder det delade meningar om hur PCK ska förstås och vilket svenskt begrepp som närmast motsvarar benämningen. I den här avhandlingen använder jag *ämnesdidaktisk lärarkunskap* eftersom den vanliga översättningen *ämnesdidaktisk kunskap* enligt min mening är för vittomfattande, inte minst i relation till historieämnet. Inom historiedidaktisk teoribildning finns, som diskuterats tidigare, en tydlig koppling till samhället och inte enbart teorier som kopplas till skola och undervisning.²⁵⁰ Dessutom använder jag ämnesdidaktisk lärarkunskap för att betona att jag ser det som specifik kunskap för *lärare* och inte kunskap som kan appliceras på läroböcker eller andra läromedel, som en del forskare hävdar.²⁵¹ För den här avhandlingens syfte är det tillräckligt att utgå från den grundläggande tanken om att lärare behöver specifik kunskap för att göra ett ämne undervisningsbart och att de centrala begreppen i teorin berör *kunskap* och *innehåll*.²⁵² Att denna ämnesdidaktiska lärarkunskap är tydligt knuten till en tänkt mottagare ligger inbäddat i teorin i och med att PCK riktar sig just mot lärares kunskap att presentera ett ämnesinnehåll som är anpassat efter elevernas förutsättningar. Läraren behöver därmed kunna omforma ämnet så att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen. På så sätt uppfattar jag att såväl själva ämnet och dess dimensioner som eleverna och deras förståelse hamnar i centrum för undervisningen.²⁵³ Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen utgår dock från läraren och det är dennes kunskapsbas som är navet i den didaktiska processen

forskning där historia är huvudämne se Berg (2014). Jfr Sjöholm et al (2011), s. 61. De skriver bl.a. att i princip samtliga forskare som är engagerade i PCK har sin vetenskapliga hemvist i ämnesvetenskaperna och att den pedagogiska processen utgår från ämnesinnehållet.

²⁵⁰ Jfr Sjöholm et al (2011), s. 56-59. De använder begreppet pedagogisk innehållskunskap och menar att ämnesdidaktik vanligtvis innefattar mer än PCK, både inom den tyska och den angloamerikanska ämnesdidaktiska traditionen. Bronäs & Runebou (2010), s. 20, definierar ämnesdidaktik som "vetenskapen om undervisning", "pedagogisk ämneskunskap" förekommer också. Se även t.ex. Mishra & Koehler (2006) för ytterligare definitioner av PCK som technological pedagogical content knowledge.

²⁵¹ Jfr Sjöholm et al (2011) som hänvisar till finskspråkig artikel av Kansanen (2009). Se även Ball, Thames & Phelps (2008) som har granskat PCK utifrån undervisning snarare än lärarkunskap. Att ta sin utgångspunkt från undervisning snarare än lärarkunskap gör enligt min mening PCK till ett ännu vidare begrepp och därmed inte lika användbart.

²⁵² Jfr Sjöholm et al (2011), s. 56-58.

²⁵³ Shulman (1987), s. 15. Jfr Biesta et al. (2017), s. 38. Forskarna tycks vara överens om att de två delarna i lärares kunskapsbas som rör lärares representationer och kunskaper om elevers förståelse och svårigheter i ämnet är grundläggande. Jfr Van Driel, Verloop & de Vos (1998), s. 677.

att forma undervisning.²⁵⁴ Eleverna kan snarare betraktas som en förutsättning för - eller faktor som påverkar - lärares didaktiska val. Detta blir särskilt tydligt i den process som Shulman kallar *transformation*.

Omformning – en vidareutveckling av transformation

Själva processen när läraren ska omforma sina kunskaper till undervisning ingår i det Shulman kallar för ”pedagogical reasoning and action”. *Förståelse, transformation, instruktion, utvärdering och reflektion* är de delar som ingår i denna cykliska process som kan förstås som lärares didaktiska undervisningsprocess. I den här studien är själva transformationen främst av intresse. Enligt Shulman rör transformationen kärnan i lärares undervisningsprocess, där lärares förberedelser, val av metoder, anpassning till elever - och då särskilt till den specifika grupp som finns i klassrummet - utgör delar av transformationen. Resultatet av transformationen utgörs av lärares planering av en lektion eller lektionsserie/arbetsområde.²⁵⁵ Shulmans definition av transformation berör därmed framförallt den didaktiska hur-frågan, det vill säga vilka undervisningsmetoder som är bäst lämpade för ett visst innehåll. I och med att läroplaner i nordamerikansk kontext vanligtvis innehåller fastlagda mål och ett specificerat innehållsligt stoff som alla lärare förväntas behandla i sin undervisning är det friutrymme läraren har mer begränsat till val av undervisningsmetoder.²⁵⁶ I en svensk kontext är det däremot vanligare att lärare har frihet att, utöver de nationellt fastslagna målen, även själva formulera mål och välja innehåll för sin undervisning, även om det varierar från en läroplansreform till en annan.²⁵⁷ De didaktiska vad- och varför-frågorna är därför angelägna att införliva i en studie av lärares didak-

²⁵⁴ Shulman 1987 (2004), s. 227. Övriga komponenter i kunskapsbasen är *content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts* och *knowledge of educational ends, purposes and values*. Se även Sjöberg (2005), s. 34-37.

²⁵⁵ Shulman (1987, 2004), s. 235-238. Den finländske pedagogikprofessorn *Michael Uljens* talar, likt Shulman, om en cyklisk process för lärares undervisning när han beskriver den didaktiska processens struktur som tredelad; *intention – handling – reflektion*. Uljens (1997), s. 179-180.

²⁵⁶ Jfr Lundgren (2014), s. 143-144.

²⁵⁷ Se inledningskapitlet. Lpo 94 förutsatte exempelvis att skolorna själva konkretiserade läroplanens målformuleringar i lokala mål och lokala kursplaner. Utifrån kritik mot bl.a. bristande likvärdighet infördes vid reformen 2011 tydligare fastslagna mål i form av förmågor samt ett mer detaljerat centralt innehåll.

tiska process att forma undervisning inom en svensk kontext. Ytterligare en begränsning med Shulmans definition av transformation är att transformationen av ämnet förutsätts stanna innan det aktiva mötet med eleverna i undervisningssituationen.²⁵⁸ Jag menar att det mycket väl kan vara så att eleverna som läraren möter i sin undervisning, eller andra mer oväntade faktorer, påverkar lärarens undervisningsbeslut även efter att planeringen är klar och undervisningen pågår. Det finns därför skäl att använda ett annat begrepp än transformation och samtidigt vidga betydelsen av vad det innebär att lärare transformerar ett ämne till undervisning. Mitt val av begrepp för den didaktiska processen är det jag valt att kalla "omformning".²⁵⁹ Omformning berör i min förståelse samtliga led i lärarens undervisningsprocess: planering – genomförande – utvärdering.²⁶⁰ På så vis menar jag att omformningen avspeglas i de val läraren gör såväl före som under och efter en specifik undervisningssituation. En annan viktig aspekt som ingår i min definition av omformning är att lärares didaktiska val kan antas vara påverkade av olika faktorer, där särskilt eleverna som mottagare – men också som medkonstruktörer – av undervisningen är centrala.²⁶¹ På ett liknande vis, fast utifrån det överordnade begreppet PCK, har Maher Hashwehs argumenterat för att inkludera lärares planering och utvärdering av undervisning som en del av vad han menar är personligt knuten, erfarenhetsbaserad kunskap som lärare erövrar efter att ha undervisat om samma ämnesområde ett flertal gånger.²⁶² Ytterligare en aspekt på transformering förespråkas av Cochran, DeRuiter och King. De menar att PCK för ensidigt fokuserar på transformering av lärarens ämneskunskaper och betonar samspelet mellan ämneskun-

²⁵⁸ Jfr Ongstad (2006), s. 20-27.

²⁵⁹ Begreppet omformning har använts i min tidigare licentiatuppsats (Jarhall, 2012) samt bland annat hos Mikael Berg (2010, 2014). Min definition av omformning har utvecklats sedan jag använde begreppet i min licentiatavhandling 2012. I svensk ämnesdidaktisk forskning har Shulmans begrepp vanligtvis direktöversatts till *transformera*. På svenska betyder transformera att "omvandla (i grunden) (beträffande form, utseende eller annan väsentlig egenskap)". Eftersom det inte är tal om att i grunden göra om något utan snarare handlar om att anpassa och förändra utifrån de kunskaper och erfarenheter som redan finns eller aktualiseras i en specifik situation anser jag att termen omformning bättre belyser denna process. Min definition går utöver själva transformationen och syftar till en process som sker i alla led av lärares didaktiska undervisningsprocess.

²⁶⁰ Jfr Uljens (1997); Arfwedson (1994). I forskning om PCK har Hashwehs (2005) identifierat flera otydligheter kring vad som ingår i begreppet och har i sin egen definition av PCK.

²⁶¹ Se t.ex. Knutas (2008), s. 76. Han menar att eleverna i en svensk kontext kan vara delaktiga i alla tre led i undervisningen; planering – genomförande – utvärdering.

²⁶² Hashwehs (2005), s. 277-290.

skaper, pedagogiska kunskaper, eleverna och den kontext som ramar in undervisningen.²⁶³ Jag ansluter mig till den förståelsen men menar att det finns ytterligare skäl till att transformation, så som det används av Shulman, behöver utvecklas och det är utifrån själva *ämnet*.

Historia som vetenskapligt ämne, som skolämne och som undervisning

Ämneskunskapen är, som diskuterats, en för läraren viktig kunskapsbas. Det är inte något, ”vad som helst”, som ska omformas till undervisning utan ett specifikt ämne. I forskning som utgår från PCK har vanligtvis det vetenskapliga ämnet betraktats som referenspunkt för det som ska omformas. Detta har kritiserats av bland andra läroplanteoretikern Zonguyi Deng som menar att forskning runt PCK i för hög grad bortser från läroplanen. Istället för att se PCK och transformering som en kunskap där det vetenskapliga ämnet ska omformas till undervisning menar Deng att det läraren gör snarare är att omforma läroplanens ämne till undervisning. I likhet med Deng ser jag det som en viktig poäng att det är en skillnad i det läraren gör när hen omformar sitt ämne och det kursplanekonstruktörer och andra gör när det vetenskapliga ämnet omformas till det ämne som blir skolämnet i en läroplan eller kursplan. Följande modell illustrerar denna tanke utifrån historieämnet:

Figur 3: Omformning av skolämnet historia.

²⁶³ Cochran, DeRuiter & King (1993), s. 263-272. De byter ut PCK mot PCKg, Pedagogical Content Knowing.

Medan omformningen av ämnet utifrån teorin om PCK utgår från att läraren omformar det vetenskapliga ämnet till undervisning innebär den här tolkningen av utgångspunkten för PCK att lärarens omformning kan antas utgå från det konstruerade skolämnet som det framgår i kursplanen och tillhörande material. Det innebär att det redan före dess skett en omformning av det vetenskapliga ämnet men den omformningen är inte primärt utförd av lärare utan av personer som är involverade i utformningen av kursplanen. Deng menar därför att PCK, med den centrala aspekten transformering, inte bara innebär en pedagogisk uppgift för läraren utan även är en uppgift för läroplanstruktörer. Att omforma ett vetenskapligt ämne till ett skolämne involverar vanligtvis en grupp experter i form av läroplansteoretiker eller specialister, ämnesexperter och verksamma lärare.²⁶⁴ Det finns naturligtvis en del som skiljer den nordamerikanska kursplaneteorin och praktiken från den svenska men grundantagandet att läraren inte i första hand omformar det akademiska ämnet är den utgångspunkt jag antar i den här studien.

Medan Deng tycks utgå från att det vetenskapliga ämnet mer direkt omformas till läroplans- eller kursplaneämne menar jag att det i formandet av skolämnen även, utöver det vetenskapliga ämnet, finns en rad andra aspekter att ta hänsyn till. Det finns till exempel skolämnen som inte har någon motsvarighet inom akademien, så som det svenska skolämnet samhällskunskap.²⁶⁵ Som diskuterats i inledningskapitlet finns även en stark tradition av att behandla historia som en del av ett samhällsorienterande ämnesblock innefattande geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Dessa SO-ämnen, framförallt historia och samhällskunskap, har dessutom av tradition haft ett särskilt ansvar för skolans demokratiuppdrag.²⁶⁶ De i den här undersökningen aktuella läroplanerna (Lpo 94 och Lgr 11) innehåller därutöver flera övergripande per-

²⁶⁴ Deng (2007), s. 280.

²⁶⁵ Samhällskunskapsämnet i en svensk kontext kan sägas utgöra en hybrid av flera ämnen; statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi och kulturgeografi. Geografi är också ett ämne som skapats relativt sent.

²⁶⁶ Samhällskunskap skapades som skolämne efter världskrigens tid då demokrati frågor fick ökat utrymme. Skolämnen historia och samhällskunskap har tidvis konkurrerat med varandra inom vissa områden, där historieämnets timantal i skolan minskades kraftigt från 1960-talet fram till 2011 då det återfick, om inte timantal, så status i form av att det utnämndes till ett obligatoriskt gymnasiegemensamt ämne i reformerna 2011.

spektiv och teman som är tänkta att genomsyra alla ämnen.²⁶⁷ När en historielärare omformar skolämnet historia tas troligen därför inte bara utgångspunkt i själva historieämnet som sådant utan läraren påverkas av en rad andra faktorer. Det får konsekvenser för de didaktiska val lärare gör. Om utgångspunkten för PCK och transformationen tas i det vetenskapliga ämnet historia leder logiken till att läraren förväntas överföra ett mer eller mindre färdigt ämne till eleverna utifrån den så kallade nedsippingsteorin och den didaktiska frågan blir närmast *hur* detta bäst kan göras.²⁶⁸ Om utgångspunkten istället tas i den mer komplexa kontexten där historieämnet förväntas bidra även till andra syften än de rent ämnesmässiga blir frågor om ämnets *vad* och *varför* lika viktiga. Jag väljer därför att undersöka lärares omformningsprocess med en vidare lins som innefattar frågor om historieämnets syfte, mål, innehåll och metoder, det vill säga alla de tre grundläggande didaktiska frågorna.

Omformningsfaktorer - påverkan på lärares didaktiska val

När lärare omformar historia till undervisning sker det, som tidigare konstaterats, inom en kontext där en rad faktorer kan tänkas påverka de didaktiska val lärare gör. Inom forskning kring PCK har sådan faktorer ofta knutits till lärarens personliga utveckling och inte till andra yttre faktorer.²⁶⁹ Det finns därför skäl att komplettera med annan teoribildning. Ett sätt att analysera sådana faktorer har utvecklats inom läroplansteorin under namnet ramfaktor-teorin. Den växte fram under förarbetet med införande av grundskolan och vidareutvecklades av Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren i början av 1970-talet. En viktig slutsats från de tidiga studierna var att undervisningsprocessen bör förstås utifrån sina ramar, det vill säga sådana faktorer som tid till förfogande, elevgruppens

²⁶⁷ De fyra perspektiven är historiska, internationella, etiska och miljö. Teman som förekommer (och införs vartefter!) är till exempel nationella minoriteter, digitalisering och jämställdhet. Se Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan> (hämtad 19-08-19)

²⁶⁸ Karlsson (2004), s. 53. Enligt Karlsson går nedsippingsteorin ut på att "(...) den vetenskapligt säkerställda kunskapen tänks sippra ned på ett utbildningssystem och ett samhälle som efterfrågar denna kunskap."

²⁶⁹ Hashwehs (2005), s. 277. För kritik mot just detta se Grossman, Smagorinsky & Valencia (1999), s. 4-5. Jfr Barton & Levstik (2004), s. 251-252.

sammansättning och skolans styrning. Ramfaktorteorin används som förklaringsmodell för att visa på samband mellan makro- och mikronivå, till exempel hur politiska beslut (och dess konsekvenser i form av resurstilldelning och mål) påverkar undervisningsprocesser och resultat.²⁷⁰ Efter hand utvecklades fler läroplansteorier kring faktorer som begränsar undervisning. Gemensamt för dessa är att de handlar om utbildningens samhälleliga funktion, vilket ytterst kan betraktas som teorier om hur samhällelig makt utövas. Lundgren pekar på att det finns en balans mellan tillit till och misstro mot lärare, vilken skiftar över tid.²⁷¹ För historielärare har det professionella ansvaret och makten över sin egen undervisning varierat där ett större professionellt ansvar kan sägas ha funnits under den här avhandlingens delstudie ett (Lpo 94) än under delstudie två (Lgr11). Det är därför av intresse att undersöka i vilken utsträckning respondenterna i avhandlingens båda delstudier uppfattar sin makt och vad de själva ser som påverkansfaktorer. Medan ramfaktorteorin har kritiserats för att de faktorer som studeras bestäms av forskare ansluter jag mig till Christina Gustafssons uppfattning om att det är viktigt att studera hur ramarna uppfattas av aktörerna själva och hur lärare använder sitt friutrymme när de formar undervisning.²⁷² Det innebär att jag i avhandlingen inte primärt är intresserad av alla de ramfaktorer som kan tänkas påverka historielärares undervisningspraktik utan mer specifikt vill undersöka vilka faktorer som lärarna själva tycks uppfatta som viktigast. För att skilja på ramfaktorer som teori och de påverkansfaktorer jag undersöker - i relation till lärarnas didaktiska val i processen att forma historieundervisning- har jag valt att benämna dessa faktorer *omformningsfaktorer*.²⁷³

²⁷⁰ Lundgren (2014), s. 212-214.

²⁷¹ Lundgren (2014), s. 216-219. Jfr förtroendestyrning och förväntansstyrning Bergh & Arneback (2016). En betydelsefull teori har utvecklats av den brittiske sociologen och lingvisten Basil Bernstein (1924-2000) som talar om koder och klassifikation. Amerikanen Josef Schwab (1909-1988) är en annan inflytelserik läroplansteoretiker som såg bildning som en frigörande process där de som arbetar lokalt behöver få makt över processen och där teorin behöver knytas tydligare till praktiken. Både Bernsteins teori och ramfaktorteorin bygger på förklaringsmodeller där övergripande villkor kan relateras till olika förutsättningar och till skolans dagliga verksamhet och dess resultat.

²⁷² Gustafsson (1999), s. 54-55.

²⁷³ Omformningsfaktorer skulle kunna liknas vid det Ongstad benämner "omställingselementer" fast kopplade till lärarens didaktiska process i konkreta undervisningssammanhang, på den uppfattade och genomförda läroplansnivån, snarare än på den formella och ideologiska nivån. För Ongstad handlar "omställing" om ämnet och dess förändring utifrån samhällets förändring och avser såväl det

I och med att all undervisning bygger på relationen mellan lärare, elev och ämnesinnehåll utgör dessa tre utgångspunkter för omformningen. Det innebär att faktorer som rör lärarens egen kunskapsbas, eleverna som läraren möter i sin undervisning och ämnet som det framställs i kursplan och läroböcker kan antas spela en särskild roll i lärares omformningsprocess. Det finns naturligtvis fler tänkbara faktorer som kan påverka lärares historieundervisning, alltifrån upplevelser tidigare i livet och politisk åskådning till aktuell dagsform och ny forskning. Omformningsfaktorer i den betydelse jag ger det handlar mer om sådana faktorer som direkt tycks påverka läraren i själva omformningsprocessen och inte sådana faktorer som kan antas ligga i lärares inre tänkande.²⁷⁴ Det innebär också att lärares ämnesförståelse, det vill säga de föreställningar och idéer lärare bär med sig från till exempel sin uppväxt och utbildningstid och som kan påverka deras ämnesundervisning inte beaktas annat än i de fall där läraren själv diskuterar dessa. Ämnesförståelsen, så som historiedidaktikern Mikael Berg har visat, föregår den didaktiska processen som jag är ute efter att belysa.²⁷⁵

Sammanfattning historielärares didaktiska process

I avhandlingen undersöks relationen mellan i första hand historielärare och historieämnet. Mottagarna och medskaparna av undervisningen – eleverna – utgör också en naturlig del av triaden lärare – ämne – elev.²⁷⁶ Utgångspunkten tas i att lärare behöver ha specifik kunskap om hur ett ämne kan bli undervisning, vilket är något mer än ämneskunskap och pedagogisk kunskap. Denna sammanlänkande ämnesdidaktiska lärarkunskap (PCK) är central för att kunna göra historia undervisningsbart. Historielärares didaktiska process berör framförallt de didaktiska val lärare gör kring vilka

vetenskapliga ämnet som skolämnet. Se Ongstad (2006), s. 25-37. Jfr diskussionen tidigare i det här Teorikapitlet.

²⁷⁴ Jfr Jarhall (2012), s. 27-28. Där använder jag begreppet ämnesdidaktisk habitus för att tala om sådant som är inlemmat som tankemönster hos en lärare och som används mer eller mindre oreflekterat.

²⁷⁵ För studier kring lärares ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia, se Berg (2010) samt Berg (2014).

²⁷⁶ För en diskussion kring relationerna i den så kallade didaktiska triangeln, se t.ex. Kansanen et al (2011), s. 45-47; Lindström & Pennlert (2013), s. 8-12.

mål, vilket innehåll och vilka metoder de ska använda i sin undervisning. Hur lärarna i undersökningen resonerar kring de grundläggande didaktiska frågorna om historieämnets varför, vad och hur blir därmed centrala för att förstå hur historieundervisning formas. I avhandlingen utgår jag från att det främst är historieämnet så som det framträder i de för delstudierna aktuella läroplaner och kursplaner som omformas. Processen när lärare, utifrån sina didaktiska val, formar undervisning benämns i avhandlingen omformning. Det innefattar såväl lärares planering som genomförande och utvärdering av sin egen undervisning. Omformningen kan ske på flera nivåer. Det handlar främst om en individuell process för varje lärare men kan också ske gemensamt till exempel genom att ett ämneslag beslutar om vilket innehåll som ska ges företräde i vissa årskurser eller att vissa arbetsområden ska behandlas som tema. De faktorer som möjliggör, utvecklar och begränsar lärarens didaktiska process väljer jag att kalla omformningsfaktorer.²⁷⁷ En avgränsning görs genom att lyfta fram de faktorer som lärarna själva särskilt återkommer till i sina utsagor om sin undervisning, vilket innebär att dessa inte stipuleras före undersökningarna utan genereras ur empirin som ett resultat av lärarnas utsagor. Ytterligare en avgränsning görs genom att särskilt belysa de faktorer som kan relateras till lärarens egen kunskapsbas, eleverna som läraren möter i sin undervisning och ämnet som det framställs i kursplaner och läroböcker, det vill säga till läraren, eleven och ämnet.

För att kunna analysera resultatet av lärares omformningsprocess, så som det träder fram i det empiriska materialet, kommer de mönster som synliggörs att analyseras utifrån en teoretisk modell om olika kunskapsaspekter av skolämnet historia. Modellen bygger på tre analytiskt urskiljbara, men icke-hierarkiska, kunskapsaspekter: innehållsliga kunskaper *i*, färdighetsrelaterade kunskaper *om* och meningsskapande kunskaper *av* historia.²⁷⁸ Modellen

²⁷⁷ Ongstad använder termen *omställingsselementer* för att visa på hur ämnen förändras över tid och i olika situationer. Det handlar om kunskaper var ämnet kommer ifrån, hur det kan förstås, och läras vidare. Omformningsfaktorer överlappar till viss del det som benämns ramfaktorteoretiskt tänkande där termerna yttre och inre ramfaktorer förekommer. Omformningsfaktorer är dock direkt knutna till lärarens omformningsprocess och innefattar inte ramfaktorer i största allmänhet i talet om skola och undervisning.

²⁷⁸ Flera forskare har bidragit till att benämna historiska kunskaper utifrån tankar om progression, vilket inte är syftet i den här avhandlingen. Se t.ex. Karlsson (2009), s. 217-219. Karlsson talar om

kommer att användas för att diskutera vilka möjliga kunskaper historieundervisningen kan bidra med utifrån lärarnas omformning av skolämnet historia. Grunden till analysverktyget diskuteras i följande avsnitt.

Historieämnets kunskapsaspekter och centrala begrepp

En långdragen debatt inom främst angloamerikansk historiedidaktisk forskning har uppehållit sig vid huruvida historieundervisning i första hand ska handla om att överföra ett bestämt innehåll (kollektivt minne) eller om undervisningen snarare ska ge eleverna specifika färdigheter (historievetenskapliga metoder).²⁷⁹ Framförallt har diskussionerna rört historieämnets innehåll, vad-frågan, vilken handlar om vilka kunskaper i ämnet som är relevanta och i förlängningen vad det innebär att kunna historia. Ska historieundervisningen syfta till att överföra ett kollektivt minne, det vill säga färdiga berättelser som eleverna bör kunna för att socialisera sig i samhället och ha en gemensam berättelse att enas kring – oftast formulerad som en nationell berättelse – eller ska eleverna främst lära sig historievetenskapliga metoder så att de kan kritiskt granska och tolka källor och därmed lära sig att tänka historiskt? Ska eleverna *veta att* eller *veta hur*?²⁸⁰

På ett teoretiskt plan kan synen på historiska kunskaper spåras i två olika epistemologiska traditioner. Rötterna till traditionen som handlar om kollektivt minne och överföring av ett historiskt innehåll kan hämtas ur en objektivistisk och essentiell syn på kunskap medan rötterna till den disciplinära traditionen, där undervisningen ska bidra till att eleverna lär sig historievetenskapliga metoder, är

historiska kunskaper som "dimensioner" med "fakta", "tolkning" och "medvetande". Jfr Karlsson (2014), s. 87-89. Inspirerad av Rüsens modell för olika kvaliteter av historiemedvetande, föreslår Karlsson benämningar kunskaper i, av och om (fast med delvis annan betydelse än den jag använder här), tillsammans med "att lära historia" i en progressionsmodell. Ammert (2013), s. 13, 145-146 argumenterar för att enbart använda den samlade prepositionen "kunskaper om" för allt historiskt lärande. Jag ansluter istället till Hans Olofsson som använder de tre kunskapsaspekter som ett analytiskt verktyg, utan inbördes ordning eller hierarki. Olofsson (2019).

²⁷⁹ Uppdelningen diskuteras och benämns på olika vis av olika forskare. Lévesque (2008) talar exempelvis om *memory history* och *disciplinary history* medan Seixas (2000) talar om tre undervisningstraditioner som han kallar *collective memory*, *disciplinary history* och *postmodern history*. I den tyska traditionen återfinns en grundläggande indelning i fem undervisningstraditioner av Sven Södring Jensen (1978) som han benämner den *objektivistiska historieundervisningen*, den *klassiska*, den *funktionella* och den *metodiska* (de båda senare kan samlas kallats *formella*) samt den *kategoriala*.

²⁸⁰ Lund (2006), s. 24.

förankrad i en konstruktivistisk och tolkande syn på historisk kunskap.²⁸¹ Den grundläggande skillnaden dem emellan handlar om sanningsanspråk och graden av tolkningsutrymme i relation till ett historiskt fenomen. Medan den objektivistiska/essentialistiska kunskapssynen kan härledas till Ranke och en idealiserad ambition att berätta "hur det egentligen var" handlar den konstruktivistiska/tolkande om att ett historiskt fenomen alltid är resultatet av tolkningar som dessutom kan omprövas efterhand eller innehålla motstridiga tolkningar. Det innebär inte att sanningsanspråk saknas men att grunden till detta ska prövas genom de fakta som underbygger de historiska narrativen.²⁸² En konstruktivistisk grundsyn präglar idag både den angloamerikanska och den tyska historiedidaktiska traditionen, även om det finns tydliga epistemologiska skillnader, vilket belystes i kapitlet Forskningsöversikt.²⁸³ De svenska kursplanerna i historia som är aktuella i avhandlingens båda delstudier bygger också på en konstruktivistisk grundsyn.²⁸⁴ Svaret från historiedidaktiker på historieämnets vad-fråga har således efter millennieskiftet varit relativt samstämmigt: det handlar inte om antingen *veta att* eller *veta hur*, utan snarare både och. Dessutom menar historiedidaktiker från både den tyska och den angloamerikanska traditionen att den orienterande och meningsskapande aspekten av historiska kunskaper också bör rymmas inom historieämnet.²⁸⁵ En viktig fråga handlar i det sammanhanget om vikten av att i undervisningen utgå från elevernas livs- och erfarenhetsvärld och därmed föra samman historieämnet med frågor om värde, identitet och om elevernas medborgarbildning. Det innebär att historieundervisning inte bara bör handla om innehåll och färdigheter som ska kunna bedömas och vara användbara för fortsatta studier, utan även att eleverna ska kunna ha nytta av sina kunskaper i historia i sitt eget liv och i sitt framtida liv som demokratiska medborgare.²⁸⁶ Som visades i forskningsöversikten är

²⁸¹ Rosenlund (2016), s. 125-127. Jfr Lévesque & Clark (2018).

²⁸² Reisman (2019).

²⁸³ Se t.ex. VanSledright (2011), s. 46-49; Lévesque (2008), s. 20-32.

²⁸⁴ Eliasson (2014), s. 265-271. Jfr Rosenlund (2016), s. 125-127. Rosenlund finner i sin studie av gymnasieskolans ämnesplaner att det saknas formuleringar kring den epistemologiska grunden men att det finns spår av de båda stora historiedidaktiska traditionerna.

²⁸⁵ Se till exempel Seixas (2017); Lévesque (2008); Körber (2011).

²⁸⁶ Körber (2016) kommentar till Lévesque; Barton (2009).

denna aspekt av historieundervisningen något som förespråkas av forskare på båda sidor Atlanten.²⁸⁷ Historieämnet tycks därmed kunna bidra med kunskaper inom tre väsentliga områden: historiskt innehåll, historiska färdigheter och historiskt meningsskapande. Dessa hör också ihop med historiska begrepp som på olika vis bygger upp historisk kunskap. Nedan följer en diskussion kring hur olika kunskapsaspekter och historiska begrepp kommer att användas som analytiska verktyg för att undersöka vilka kunskaper elever (hypotetiskt) ges möjlighet att erfara och utveckla i svenska högstadielklassrum som en följd av lärares omformning.

Kunskaper i, om och av historia

De kunskaper historieundervisningen kan bidra till rör sig enligt resonemanget ovan framförallt kring tre aspekter som alla är viktiga i historieämnet. Det är viktigt att fastslå att dessa kunskapsaspekter inte ska betraktas som varandras motsatser eller som att den ena är bättre än den andra. Tvärtom är utgångspunkten att alla tre kunskapsaspekterna är väsentliga i historieämnet. De överlappar dessutom varandra i praktiken, exempelvis på så sätt att arbete med källor kräver kunskap om kontexten för att bli meningsfulla. Däremot är det en empirisk fråga i vilken utsträckning de olika aspekterna synliggörs i lärarnas utsagor och i undervisningsmaterialet kopplat till deras undervisning. Tidigare undersökningar har visat att historieundervisning ofta uppehåller sig mer vid de innehållsliga kunskaperna, likt kollektivt minne-traditionen, medan arbetet med historiska källor mer sällan förekommer i svenska högstadielklassrum.²⁸⁸

Den indelning av historiska kunskaper som jag kommer att använda för att analysera de mönster om historieundervisningens mål, innehåll och metoder som lärarna uppfattar som centrala är, som tidigare nämnts, inspirerade av historiedidaktikern Hans Olofssons benämning *kunskaper i, om och av historia*. Denna indelning av kunskaper bär spår från de båda större historiedidaktiska traditionerna. Jag kommer därför att använda mig företrä-

²⁸⁷ Barton & Levstik (2004).

²⁸⁸ Jfr Skolinspektionens granskning 2015. En förklaring kan finnas i synen på kunskap där minneskunskaper anses enklare att lära sig än övriga.

desvis av begreppen som utvecklats inom brittisk och kanadensisk historiedidaktik. I och med att tidigare forskning kring historieämnet kopplat till skola och undervisning visat att det finns flera beröringspunkter mellan traditionerna ser jag det som en möjlig väg att pröva Olofssons benämningar av kunskapsaspekter även i en studie av hur historielärare omformar skolämnet historia till undervisning.²⁸⁹ Det innebär inte att det är oproblematiskt att förena dessa.²⁹⁰ Dock menar jag att det finns särskilda skäl att pröva teorierna tillsammans i en svensk praxisnära historiedidaktisk avhandling eftersom dessa kan sägas utgöra byggstenar i de kursplaner som är aktuella i avhandlingens båda delstudier. I det följande diskuterar jag först Rüsens teori om historiska kunskaper kopplat till historiemedvetande och därefter följer hur historiska kunskapsaspekter kan kopplas till den angloamerikanska forskningen kring kunskap och begrepp i historieundervisning.

Historiska kunskaper och historiemedvetande

Rüsens teori om historiska kunskaper är tydligt kopplad till en övergripande teori om historiemedvetande. Mycket förenklat kan historiemedvetande beskrivas som människans orientering i tid där en individ tolkar det förflutna, förstår sin samtid och relaterar detta till framtiden.²⁹¹ Att utveckla ett historiemedvetande sker alltid i ett socialt och kulturellt sammanhang vilket innebär att individen påverkas av den rådande, omgivande historiekulturen.²⁹² Historiemedvetande och historiekultur är således intimt sammankopplade. Händelser och skeenden i det förflutna blir meningsfulla

²⁸⁹ Rösen talar om de historiska kunskaperna som dimensioner. I likhet med Olofsson använder jag istället aspekter för att inte blanda samman beteckningarna med Rüsens beskrivning av kognitiva, estetiska och politiska dimensioner i historiekulturen. Jfr Olofsson (2019), s. 72. Jfr Rösen (2017), s. 78-79. Den engelska översättningen benämner de tre aspekterna: the empirical dimension, the formal dimension och the functional dimension.

²⁹⁰ För en diskussion kring utmaningar och möjligheter med att förena de två traditionerna, se Ludvigsson (2015). Rundabordssamtal i samband med den nionde nordiska historiedidaktiska konferensen.

²⁹¹ Rösen (2005), s. 27. Snarare än enbart kunskap om eller intresse för historien innefattar historiemedvetande relationen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för samtiden och perspektiv på framtiden. Se till exempel Jensen (1997) s. 51; Rösen (2004) s. 154-155; Karlsson (2014) s. 58; Jfr diskussionen i Hammarlund (2014) s. 201-205; Alvé (2017) s. 27-30 samt Olofsson (2019), s. 39.

²⁹² Jensen (2003) s. 65-81; Nordgren (2006) s. 16; Karlsson (2014) s. 57-60; Jensen (2014) s. 163-169. Se Rösen (2004), s. 152. Rösen definierar historiekultur som "[...] en artikulering med praktiska konsekvenser av historiemedvetandet i ett samhälle."

först när de erinras och aktiveras i människors historiemedvetande och blir då verksamma i den rådande historiekulturen.²⁹³ Begreppet historiemedvetande har varit (och är) omdebatterat av olika skäl men i en svensk kontext har begreppet fått fäste såväl i den historiedidaktiska traditionen som i de kursplaner som formulerats från 1994 och framåt.²⁹⁴ Även om den här undersökningen inte primärt utforskar historiemedvetande är det en dimension av historieundervisning som är central i kontexten runt skolämnet historia, inte minst genom att det är det uttalade övergripande syftet i kursplanerna från 1994 och framåt. De historiska kunskaper som undervisningen möjliggör kan därför antas bidra till detta.²⁹⁵ Jag menar därför att det är meningsfullt att utgå från Rüsens indelning av olika kunskapsaspekter för att kunna belysa hur och i vilken mån de olika kunskapsaspekterna kan ges utrymme i historieundervisning. Utifrån antagandet att det är möjligt att urskilja en tonvikt i endera kunskapsaspekten kommer lärarnas tal om vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder de använder i sin historieundervisning att kunna analyseras utifrån kunskaper i, om och av historia. Historiemedvetande hamnar i en sådan indelning i kunskaper *av* historia i och med att det handlar om orientering i tid och meningsskapande.²⁹⁶

Vad innebär då Rüsens teori om olika kunskapsaspekter mer konkret? För det första betonar han att alla tre aspekterna är nödvändiga för att skapa mening i historia.²⁹⁷ Den innehållsliga aspekten (the empirical dimension) handlar om vad som har hänt i det förflutna och berör själva innehållet (vad) i historia.²⁹⁸ Den

²⁹³ Rösen (2004), s. 163-164. Jfr Karlsson (2014), s. 65. Klas-Göran Karlsson har en liknande syn på historiekultur men betonar på ett tydligare sätt den kommunikativa dimensionen. I en historiekultur kommuniceras och värderas det förflutna, vissa delar av det förflutna lyfts fram medan annat (kanske för tillfället) väljs bort.²⁹³ Se även Jensen (2014), s. 18-19; Karlsson (2010), s. 76-77. Människors möten med historien äger rum i historiekulturen. Samtidigt som aktiviteter som forskning och undervisning om historia eller debatter kring historia verkar i historiekulturen bygger dessa aktiviteter upp historiekulturen. Det kommunikativa sammanhanget innebär därmed att historiekulturen är föränderlig såväl över tid som rum. Vissa delar kan vara långlivade och svårföränderliga medan andra förändras i snabbare takt.

²⁹⁴ Se till exempel Axelsson (2004); Thorp (2016), s. 226. Se även Skolverket Lpo 94 och Lgr 11.

²⁹⁵ För ett intressant perspektiv på historiemedvetande se Kenneth Nordgren (2019). Diskussionen rör sig om historiemedvetande ska betraktas som ett universellt kulturellt fenomen eller om det är specifikt västerländskt.

²⁹⁶ Rösen (2017), s. 28.

²⁹⁷ Rösen (2017), s. 67-68.

²⁹⁸ Rösen (2017), s. 78-83.

processuella aspekten (the formal dimension) handlar om hur vi kan veta något *om* historia genom tolkning och berör historisk källkritik och källarbete.²⁹⁹ Den meningsskapande aspekten (the functional dimension) handlar om hur historia kan användas och knyter an till livs- och erfarenhetsvärlden. Den berör således kunskaper *av* historia.³⁰⁰ På så vis kan Rüsens kunskapsaspekter förstås som att när en individ kan använda sina kunskaper *i* och *om* historia för att orientera sig i sin samtid och mot framtiden sker meningsskapande kunskaper *av* historia- och därmed utvecklas historiemedvetandet. Ett viktigt förtydligande är att Rösen, och jag, inte menar att meningsskapande uteslutande finns i den tredje dimensionen utan en historisk berättelse kan i sig själv vara meningsbärande. Rösen talar om att historia är när det förflutna blir begripligt och får mening: "History is time transformed into sense".³⁰¹

I undersökningen kommer dessa tre aspekter - formulerade som kunskaper *i*, *om* och *av* historia - att särskiljas analytiskt för att kunna visa vilka möjliga kunskapsaspekter som är framträdande i historieundervisning på högstadiet vid två olika läsår med två olika läroplaner. Analysen grundar sig i de mönster som blir resultatet av min tolkning av lärarnas omformning av skolämnet historia. Som tidigare nämnts, är de analytiska kategorierna sällan åtskilda i praktiken utan överlappar istället ofta varandra. Till exempel skulle undervisning om begreppen kontinuitet och förändring kunna passa in i såväl kunskaper *i*, som *om* och *av* historia beroende på hur de används i undervisningen. Om undervisningen handlar om att lära sig själva begreppen utifrån en lärares genomgång handlar det snarast om kunskaper *i* historia medan om det handlar om att eleverna själva får arbeta med historiska källtexter om ett specifikt fenomen, som exempelvis synen på homosexuella och dra slutsatser om kontinuitet och förändring över tid, handlar det snarare om kunskaper *om* historia. När eleverna sedan använder sina kunskaper *i* och *om* historia för att själva fundera över hur synen på homosexuella ser ut i samtiden och vad som kan vara ett

²⁹⁹ Rösen (2017), s. 78-79, 91-99.

³⁰⁰ Rösen (2017), s. 100-106. Jfr Rösen (2004), s. 124-140.

³⁰¹ Rösen (2000), s. 61.

troligt scenario i framtiden rör det kunskaper *av* historia. Det finns alltså skäl att skilja mellan kunskaper som elever utvecklar genom att exempelvis lära sig vad källor är för något, vilket ligger närmare innehållskunskap, och den kunskap som eleverna utvecklar när de använder sin kunskap för att exempelvis själva ställa frågor till eller kritiskt granska källor, vilket handlar om kunskaper av och om historia. Vilken kunskapsaspekt som är mest aktiverad bör utifrån ett sådant resonemang kopplas till hur kunskapen används. Även om det i undervisningen kan vara så att de olika kunskapsaspekterna delvis täcker varandra utgår undersökningen från antagandet att det analytiskt i lärarnas utsagor går att särskilja en tonvikt åt endera kunskapsaspekten beroende på hur lärare talar om att kunskapen används.³⁰² Ytterligare ett sätt att spåra vilka aspekter av historisk kunskap som tycks ha företräde i lärarnas uppfattningar om historieundervisning är genom att undersöka vilken typ av begrepp lärarna talar om, relaterat till det historiska innehållet. Därför kommer även en teoretisk begreppsapparat, som hör ihop med historiska kunskaper, att tjäna som stöd för analysen. Det handlar om olika typer av historiska begrepp och hur de kan förstås i ett undervisningssammanhang.

Historiska innehållsbegrepp, tankebegrepp och meningsskapande begrepp

Utifrån den brittiska traditionen har det växt fram en uppdelning av historisk kunskap med koppling till begrepp som fått stort genomslag inom den historiedidaktiska forskningen kring skola och undervisning. Idén är att den historiska kunskapen byggs upp av förståelse kring olika historiska begrepp och sambanden dem emellan. Därför menar bland andra den brittiska historiedidaktikern Chris Husbands att undervisningen bör vara begreppsligt orienterad. Den historiska kunskapen finns därmed i begreppen och i

³⁰² Att dela in kunskap i tre aspekter är inte unikt för historieämnet. I de övergripande ramverk för utbildning som finns inom OECD och Bologna-modellen beskrivs ett antal kategorier som kan ses som ett mönster där kunskaper först definieras som fakta och förståelse. Nästa kategori innehåller kognitiva och praktiska färdigheter. Ibland förs också termen förmåga till färdigheter. Den tredje huvudkategorin innefattar attityder, värderingar, förhållningssätt, etik och känslor. <https://www.kau.se/resurssidor/undervisning/kunskap> hämtad 2019-12-19.

sambanden mellan dem.³⁰³ Progressionen i ämnet byggs på så vis upp genom begrepp, där det inte bara räcker med att ha kunskap om innehållet, det vill säga kunskaper *i* historia, utan där kvalificeringen i elevers kunskaper kan bedömas utifrån begreppsanvändning i kvalitativa termer, till exempel genom olika sätt att använda källor och ge historiska förklaringar, vilket kräver kunskaper *om* historia.³⁰⁴ Medan kunskaper i historia framförallt handlar om realhistoriska kunskaper, själva stoffet i ämnet, uppbyggt av innehållsbegrepp, handlar kunskaper om historia om processkunskap och färdigheter som att kunna förklara orsaker och konsekvenser eller kunna ställa frågor till och dra slutsatser ur historiska källor. Den typen av kunskap byggs upp av vad jag i avhandlingen benämner tankebegrepp. Dessa kan betraktas som historieämnets metahistoriska begrepp och kallas i engelskspråkig litteratur ofta för *second order concepts* till skillnad från innehållsbegreppen som benämns *first order concepts*. Skillnaden mellan innehållsbegrepp och tankebegrepp kan i korthet förklaras som att de förstnämnda handlar om innehållet knutet till en specifik tidsperiod som till exempel skyttegravskrig, franska revolutionen eller de fyra stånden, medan tankebegrepp fungerar som strukturerande begrepp oavsett tid och rum, exempelvis källkritiska begrepp och begreppspar som orsak-konsekvens och kontinuitet-förändring.³⁰⁵

Numera är historiedidaktiska forskare överens om att både innehållsbegrepp och tankebegrepp är väsentliga för att utveckla elevers historiska tänkande och att de stärker varandra. Det ska inte betraktas som att det först handlar om det ena och sedan det andra, vilket benämningarna *first* och *second order* (eller på svenska första och andra ordningens kunskaper eller begrepp) lätt kan leda till, utan snarare samspelar innehållsbegrepp och tankebegrepp i det historiska kunskapandet. Historiedidaktiker som brittiska Christine Counsell och kanadensiska Stéphane Lévesque och Peter Seixas poängterar att det är viktigt med växelverkan dem emellan.³⁰⁶ Trots att historiedidaktiska forskare idag synes vara

³⁰³ Husbands (1996), s. 31-35.

³⁰⁴ Lee & Shemilt (2003); Jfr Lund (2006); Lund (2009), s. 98-102.

³⁰⁵ Se mer utförlig diskussion i kapitlet Forskningsöversikt.

³⁰⁶ Counsell (2000); Lévesque (2008); Seixas (2013).

överens om behovet av att både adressera innehållskunskaper och processkunskaper i historieundervisning förekommer ett antal olika sätt att dela in kunskapen och begreppen.³⁰⁷ Medan talet om olika typer av kunskap och därtill hörande begrepp framförallt delats in i två delar med innehållskunskaper (substantive knowledge) och processkunskaper (procedural knowledge), även om VanSledright skiljer ut strategiska kunskaper, menar jag att det saknas en väsentlig del av historieämnets möjliga kunskapsbidrag.³⁰⁸ Kunskaper *av* historia som rör ämnets meningsskapande dimensioner med kopplingar till identitet och värde där kunskaper i och om ska omsättas i det egna livet, det som Rüsen kallar funktion, riskerar att försvinna genom ett fokus på "first och second order" eller "substantive och procedural knowledge". Att värdeförmedlande och meningsskapande kunskaper av historia existerar även inom den angloamerikanska historiedidaktiken visar dock den uppmärksamhet som bland andra Keith Barton och Linda Levstik riktar mot historieämnets möjligheter att bidra till elevernas medborgarbildning. De delar av historieundervisningen som tycks syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som ska bidra till fostran av samhällsmedborgare kan räknas till kunskaper av historia. Dessa kunskaper innefattar exempelvis förmåga att kritiskt granska för att skapa handlingskompetens och kan därmed betraktas ligga närmare mer generiska förmågor än de "rent" historievetenskapliga.³⁰⁹ Ett annat exempel, mer närliggande historieämnet som vetenskap och som existentiellt ämne, kan hämtas från den kanadensiska historiedidaktiken. Som nämndes i forskningsöversikten har Seixas

³⁰⁷ VanSledright & Limón (2006), s. 547. De placerar både innehållsbegrepp och tankebegrepp inom kategorin innehållskunskap (substantive knowledge) istället för att separera dessa. Processkunskap (procedural knowledge) byggs i deras modell upp av strategisk kunskap (strategic knowledge), vilket är den metodologiska, disciplinära delen med kunskap om hur vi kan veta något om det förflutna, det vill säga arbetet med historiska källor men även att kunna skriva en historisk framställning. Jfr VanSledright (2011), s. 50. Utifrån den nämnda indelningen har han byggt upp en modell där innehållsbegrepp betraktas som förgrundskunskaper (foreground knowledge) och tankebegrepp som bakgrundskunskaper (background knowledge). Han blandar också in syntactic knowledge som en synonym till procedural och strategic knowledge.

³⁰⁸ VanSledright (2011), s. 49-53. Jfr Lund (2009), s. 26-27 som skiljer på innehåll och metoder samt begrepp. Se även Lilliestam (2013), s.39-43. Hon utgår från den brittiska begreppstraditionen i sin avhandling och väljer fyra kunskapsaspekter: historiens natur, det historiska innehållet, innehållsliga begrepp och nyckelbegrepp.

³⁰⁹ Barton & Levstik (2004). De utgår från historia som en del av social studies och menar att historieämnet har potential att bidra till demokratisk fostran och medborgarbildning.

med flera utvecklat en begreppslik modell, benämnd "the big six", kring en uppsättning tankebegrepp. Dessa bär stora likheter med briterernas second order concepts men fungerar inte bara som begrepp utan ska snarare förstås som problem eller spänningar som kräver förståelse, förhandling och i förlängningen en sammanjämkning som aldrig kan bli en helt färdig lösning. Seixas menar att historia skapas från ansträngningen att arbeta med dessa problem och att elevers förmåga att tänka historiskt kan definieras genom deras förmåga att förhandla fram produktiva lösningar på problemen. I detta arbete är historicitet och förståelsen för att vi alltid färgas av vår egen tid när vi försöker förstå historien centrala utgångspunkter.³¹⁰ "There is no stepping out of history in order to do history."³¹¹ De sex historiskt tänkande begreppen utgörs av *historisk betydelse*, *historiska belägg genom källor*, *kontinuitet och förändring*, *orsak och konsekvens*, *historiskt perspektivtagande* och *etisk dimension*.³¹² Begreppsparen och hur dessa används utgör kunskaper om historia medan historiskt perspektivtagande och etiska dimensioner kan betraktas som kunskaper av historia. De båda senare begreppen ger historieämnet en moraliskt orienterande funktion i och med att de syftar till att förstå människor i olika tider och att kunna göra etiska bedömningar av handlingar i det förflutna utifrån både samtida och nutida värderingar.³¹³ Därigenom är tanken att elevernas kunskaper ska kunna appliceras på de framtida etiska dilemman de möter i sina liv. Framtidsdimensionen – och historiemedvetande – förs genom den etiska dimensionen in i den begreppsliga modellen som Seixas et al utvecklat. För att fungera behöver alla begreppsparen bygga på att det finns ett inne-

³¹⁰ Seixas (2017), s. 597-598. Ett av begreppen, historiskt perspektivtagande, är direkt knutet till detta.

³¹¹ Seixas (2017), s. 598.

³¹² Seixas & Morton (2013), s. 3-6. Notera att dessa sex historiskt tänkande begrepp modifieras av olika forskare. *Historisk betydelse* (historical significance), *historiska belägg genom källor* (evidence and interpretation), *kontinuitet och förändring* (continuity and change), *orsak och konsekvens* (cause and consequence), *historiskt perspektivtagande* (historical perspective-taking), samt *etisk dimension* (ethical dimension). I en senare diskussion kring "the big six" skrivs tankebegreppet *evidence* ihop med *interpretation*. Jag har lagt till det i den här uppräknigen eftersom det är mer klagörande i en svensk kontext där ordet belägg (evidence) alltid hör ihop med tolkning av källor men där själva källorna oftast nämns som huvudbegrepp. Se även Teaching Historical Thinking, *Tools for Critical Inquiry* (2017).

³¹³ Jfr Eliasson (2014), s. 270. Han hänvisar till Jensen (1990), s. 129-167 samt Jensen (2003), s. 82-94.

håll att förhålla sig till. På så vis förenas de tre kunskapsaspekterna i, om och av historia även i Seixas undervisningsnära, begreppsliga modell. Det saknas emellertid en begreppslig benämning på de begrepp som kan knytas närmare till kunskaper av historia, vilket skulle kunna betraktas som "third order concepts".³¹⁴ I avhandlingen kommer jag att pröva termen *meningsskapande begrepp*, vilket blir en samlingsbeteckning på sådana begrepp som hör till historieämnets värde-, identitets- och medborgarbildande dimensioner.³¹⁵ Som meningsskapande begrepp kan förslagsvis sådana begrepp som ovan refererats (historiskt perspektivtagande och etiska dimensioner) räknas men även begrepp som historiemedvetande och identitet. Medan innehållsbegrepp kan kopplas till *kvantiteten* i ämnet kan tankebegreppen knytas till *kvaliteten* i ämnet och de meningsskapande begreppen till *relevansen*.

Sammanfattning historieämnets kunskapsaspekter och centrala begrepp

I avhandlingen kommer jag att använda mig av de tre kunskapsaspekterna, i, om och av historia, och de historiska innehålls- och tankebegreppen samt de meningsskapande begreppen, som analytiska redskap. Jag kommer alltså att analysera lärares omformning och undervisning utifrån dels innehållsliga aspekter, dels färdighetsaspekter där jag inkluderar kunskap om tankebegrepp, samt utifrån historieämnets meningsskapande aspekter. Medan de båda kunskapsaspekterna i och om historia tydligt kan härledas till historievetenskapen kan kunskaper av historia även knytas närmare till vardagens historia och elevernas livs- och erfarenhetsvärld. Kunskaper av historia inkluderar i min modell den för alla skolämnena angelägna dimensionen medborgarbildning. På så sätt kan historieundervisning i skolan bidra till att stödja elever i deras identitetsskapande process och bidra till handlingsberedskap i framtiden. För att elever ska ges möjlighet att utveckla sin kunskap

³¹⁴ Jfr Ludvigsson (2015). En efterlysning av historieämnets "third order concepts" framfördes av flera nordiska historiedidaktiska forskare vid ett Rundabordssamtal i samband med det nionde nordiska historiedidaktiska nätverket 2015.

³¹⁵ Jfr "Threshold concepts", "tröskelbegrepp" inom brittisk lärarutbildning. Ett tröskelkoncept är ett begrepp som, när det väl har förståtts, ändrar elevernas förståelse av ett visst område och hjälper dem att göra framsteg.

inom all tre aspekterna, i, om och av historia, behöver lärares omformning av skolämnet historia fungera. Resultatet av lärares omformning - i form av mönster för historieundervisning för högstadieselever - analyseras i de empiriska kapitlen utifrån vilka kunskaper i, om och av historia som blir synliga genom lärares uppfattningar om sin undervisning. Den modell jag kommer att använda belyser därmed *innehållsliga kunskaper i, färdighetsrelaterade kunskaper om och meningsskapande kunskaper av historia*. De tre olika typer av begrepp som kan relateras till modellen benämns *innehållsbegrepp*, *tankebegrepp* och *meningsskapande begrepp*.

Detta kapitel kan betraktas som ett bidrag till diskussionen om historieundervisning, lärares roll och ämnets möjliga bidrag för elevers historiska kunskapsbildande och medborgarbildning. I nästa kapitel riktas fokus mot de metodologiska utgångspunkterna som både möjliggör och begränsar resultaten av avhandlingen.

5. METOD OCH MATERIAL

I det här kapitlet presenterar jag avhandlingens metodologiska utgångspunkter i form av metoder för insamling, dokumentation och tolkning. Alla dessa metodologiska överväganden har utgått från en hermeneutisk tolkningsram, vilken presenteras inledningsvis. Därefter följer ett avsnitt om urval av lärare, utformning och genomförande av intervjuer samt en utförlig redogörelse för själva analysprocessen. De begränsningar som föreligger med val av metod diskuteras också i anslutning till de olika avsnitten. Kapitlet avslutas med reflektioner kring etiska överväganden.

En hermeneutisk ansats

Utgångspunkten för avhandlingens metodologiska ansats hämtas från den hermeneutiska traditionen. Grundläggande inom hermeneutiken är att försöka förstå människors handlingar utifrån det perspektiv som aktörerna själva har haft.³¹⁶ Det innebär att målet snarare är att förstå ett fenomen än att förklara det eller bekräfta en hypotes.³¹⁷ Det handlar därmed om att försöka förstå hur människor ser på ett fenomen utan att nödvändigtvis värdera om det är sant eller falskt. I föreliggande studie är det därför av större intresse att försöka förstå hur lärarna uppfattar och formar historieundervisning utifrån sina kunskaper och erfarenheter och hur

³¹⁶ Bryman (2011), s. 32. Hermeneutiken har sin grund inom teologin och användes för att läsa och tolka texter. Hermeneutik betyder just läran om läsning och tolkning. Inom samhällsvetenskapen står hermeneutiken för teori och metod när det gäller tolkning av människors handlingar. Ett kritiskt hermeneutisk synsätt bygger på kopplingen mellan förståelsen av en text utifrån författarens synvinkel och den sociala och historiska kontext där texten skapades.

³¹⁷ Ricouer (1993), s. 59.

denna historieundervisning kan ta sig uttryck än att kritisera densamma och värdera undervisningens kvalitet. Utgångspunkten är att det finns förnuftiga och rationella skäl till människors handlingar och att tolkningen bygger på att förstå men också på att komma fram till den mest rimliga tolkningen.³¹⁸ Dynamiken mellan tänkande och agerande benämns i studien som lärarens omformning och det är den processen som studien i första hand avser att sätta ord på.³¹⁹

En hermeneutisk ansats innebär också att vara medveten om att det människor ger uttryck för i en text eller annat sammanhang inte alltid är detsamma som någon tänkt eller avsett. Vissa delar kanske utelämnas för att de anses så självklara att de inte nämns, andra delar kanske utelämnas för att de inte anses vara politiskt korrekta i sin samtid eller passa in i det aktuella sammanhanget. Det kan också vara så att textförfattaren eller den intervjuade personen inte har reflekterat över de frågor som ställs varpå svaren kan bli mindre genomtänkta. Kort sagt behöver texter och utsagor tolkas för att få fatt i människors föreställningar om något specifikt fenomen. Det betyder också att det kan finnas olika sätt att tolka samma material. Den hermeneutiska metoden består av tolkningar som svar på frågor om mänsklig tillvaro och tillåter därför alternativa tolkningsmöjligheter.³²⁰ För att vara så transparent som möjligt i min tolkning av empirin och öppna upp för andra forskares tolkningsmöjligheter har jag valt att i avhandlingen använda många citat. Genom att synliggöra flera av de exakta utsagorna kan läsaren själv bilda sig en förståelse för det material som tolkningarna grundar sig i och samtidigt underlättar det för läsaren att själv pröva mina tolkningar. Redovisningen av citaten synliggör också lärarnas egna formuleringar och öppnar samtidigt upp för läsaren att se alternativa tolkningar. Slutsatserna kan sedan gärna provas i nya empiriska undersökningar.³²¹

³¹⁸ Ricoeur (1993), s. 155; Ödman (2007), s. 86.

³¹⁹ Se Teorikapitlet. Utgångspunkten är vanlig inom den tradition som kallas *teacher thinking*, där lärarens kunskaper anses utvecklas genom erfarenheter. Jfr Arfwedson (1994).

³²⁰ Esaisson et al. (2009), s. 249-250.

³²¹ Esaisson et al. (2009) skriver på s. 150 att "... den gemensamma nämnaren för alla teoriutvecklande undersökningar är att slutsatserna snarast möjligt skall utsättas för ny empirisk prövning."

Att ge röst åt lärare – muntlig historia och lärares tänkande

Ingrid Carlgren beskriver att mycket av den praktikinrä skolforskning som finns idag utgörs av forskning *om* och *på* lärare och att det finns ett behov av forskning *för* lärare.³²² En viktig utgångspunkt i den här undersökningen är en strävan efter att ”ge röst åt” historielärare. Denna ideologiska dimension liknar den som används i muntlig historia där ett underifrånperspektiv i generell bemärkelse kan sägas vara centralt. Portelli uttrycker det som att han inte *studerar* personer utan att han *lär sig* av dem.³²³ Kärnan i muntlig historia är det muntliga samtalet eller intervjun, oftast som ett utbyte mellan en förberedd och påläst intervjuare och en intervjuperson som frivilligt valt att bli intervjuad om det förflutna. Intervjun spelas in i syfte att kunna användas som källa för intervjuarens studie och därmed kunna spridas till andra.³²⁴ Det finns flera sätt att genomföra intervjuer men det som förenar muntlig historia är att intervjuaren tillsammans med den intervjuade konstruerar den berättelse om det förflutna som tar form. Både intervjuaren och den intervjuade skapar således något nytt tillsammans utifrån de erfarenheter och kunskaper som träder fram i mötet. Intervjuaren kan pendla mellan att vara ”insider” och ”outsider” men det är hela tiden intervjupersonens berättelse som är i fokus.³²⁵ På så vis gör muntlig historia anspråk på att lyfta de röster som annars inte hörs så ofta i dokument eller andra historiska källor.³²⁶ Intervjuerna med lärarna i den här undersökningen ska betraktas som ett sätt att lyfta lärares röster om sin egen praktik, och har till viss del inspirerats av muntlig historia.

Mer specifikt när det gäller hur lärare planerar och tänker före, under och efter sina lektioner har tidigare forskning ofta skett inom en riktning som kallas ”teacher thinking”. Utgångspunkten är att lärare utvecklar ett självständigt tänkande om sin egen undervisning och att det finns samband mellan lärares tänkande

³²² Carlgren (2011). Hon skriver om avsaknaden och behovet av en ”klinisk” mellanrumsforskning, i Eklund, S. (red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*.

³²³ Portelli (1998). ”I was not *studying* them but *learning* from them”.

³²⁴ Quinlan (2011).

³²⁵ Portelli, (1998); Abrams; (2010); Thompson, (2000). För en diskussion om ”insider” och outsider”, se avsnittet ”Förförståelse och rollen som forskare” längre fram i det här kapitlet.

³²⁶ Winslow & Smith (2011); Thompson (2000); Portelli (1998); Thor Tureby & Hansson (2015).

om och agerande i undervisningen. Bland annat har teacher thinking-forskningen studerat skillnader i tänkandet mellan nyutbildade och erfarna lärare. I den forskningen har företrädesvis djupintervjuer med ett fåtal lärare utgjort underlag. Resultaten pekar på lärares arbete som mångfacetterat och svårfångat. Forskningen visar även på stora och kvalitativa skillnader mellan oerfarna och erfarna lärare.³²⁷ Teacher thinking har oftast handlat om lärares tänkande och arbete i allmänhet, men inte så mycket om hur lärare tänker kring undervisning i enskilda ämnen.³²⁸ Det finns därför ett behov av att utveckla ett ämnesdidaktiskt perspektiv kring lärares tänkande, vilket här utgörs av ett historiedidaktiskt perspektiv. En premiss i den här undersökningen är synen på läraren som en professionell aktör som har möjlighet att forma sin undervisning och inte bara som en myndighetsutövare som verkställer en läroplan.³²⁹ Relationen mellan hur lärare talar om sitt tänkande och sitt handlande och hur väl talet speglar tänkandet och handlandet är komplex. Clark och Peterson beskriver det som att lärarens föreställningar vilar på det tänkande och de reflektioner som gjorts över sina vunna erfarenheter. Dessa föreställningar påverkar sedan agerandet i undervisningen, vilken i sin tur leder till nya reflektioner, osv.³³⁰ Även om jag är medveten om att det kan skilja sig vad lärare talar om respektive vad de tänker och hur de agerar är det rimligt att vid intervjuerna anta att talet om sin egen undervisning sker efter viss reflektion och inre tankeprocess och därmed faktiskt i stor utsträckning speglar just lärarnas tankar och uppfattningar om historieundervisning. Genom att utgå från den senast genomförda undervisningen och insamlat undervisningsmaterial stärks kopplingen mellan lärarnas tal, tänkande och agerande.

Urval av lärare och skolor

Avhandlingen grundar sig i två empiriska undersökningar, benämnda delstudie ett och delstudie två. Delstudie ett genomfördes under läsåret 2009/2010 medan delstudie två ägde rum under läså-

³²⁷ Arfwedson (1994), s. 59-80; Stukat (1998), s. 65-66, 202-203.

³²⁸ Arfwedson (1994), s. 93.

³²⁹ Forskare inom teacher thinking har påvisat avsaknaden av studier där lärare ses om professionella aktörer. Se t.ex. Ross (2006), s. 30 och Thornton, (1988), s. 308.

³³⁰ Clark, Christopher M. & Peterson, Penelope L., (1986).

ret 2015/2016. Urvalet av lärare och skolor har sett delvis an-
norlunda ut i delstudie ett och delstudie två beroende på de föränd-
ringar inom skolvärlden och det omgivande samhället som ägt rum
under perioden mellan intervjutillfällena.³³¹ Mitt försök att fånga
dessa skiftande förutsättningar är dels genom att belysa hur läro-
planerna sett ut, dels genom att genomföra intervjuerna på olika
vis, som enskilda intervjuer respektive som gruppintervjuer i form
av fokusgrupper. Jag har även haft som ambition att utveckla me-
toden, vilket också innebär att jag förfinat urvalsprincipen mellan
de båda delstudierna. Det finns emellertid en gemensam kärna som
är kopplad till studiens syfte, nämligen att lyfta fram en grupp som
sällan är lyssnad på där deras specifika uppfattning om sin egen
senast genomförda ämnesundervisning är i fokus samtidigt som de-
ras utsagor analyseras som en del av ett större samhälleligt sam-
manhang med specifikt intresse riktat mot historieämnet som det
framträder i historieundervisning på högstadiet.

Lärarna som deltar i studien har alla erfarenhet av att undervisa
i historia och har vid intervjuernas genomförande nyligen undervi-
sat i ämnet. Det är således deras för tiden aktuella erfarenheter av
och uppfattningar om historieundervisning som är av särskilt in-
tresse. I den tidigare forskningen kring erfarna lärare framkommer
särskilda kännetecken så som att lärare blir mindre styrda av läro-
medel och att de blir mer flexibla i förhållande till elevgruppen ef-
ter några år i yrkesrollen. Erfarna lärare har oftare byggt upp en
repertoar av möjliga metoder som de upplever fungerar i undervis-
ningen. Att en lärare med djupare ämneskunskap också tycks ha
utvecklat en mer nyanserad och genomtänkt undervisning är också
ett resultat i tidigare forskning.³³² Utifrån den här studiens syfte att
undersöka hur historielärare uppfattar och formar historieunder-
visning ter sig därför erfarna lärare med ämnesutbildning som rim-
liga kriterier för urvalet av intervjupersoner, i den mån det är möj-
ligt. I den första delstudien har samtliga lärare minst sju års under-
visningserfarenhet medan det i den andra delstudien varierar mel-

³³¹ En annan möjlig ansats kunde ha varit att följa upp samma individer i delstudie två men av olika
skäl (pensionering, andra arbetsuppgifter, tjänstledighet) var detta inte möjligt.

³³² Stråkat (1998), s. 65-66, 202-203; Naeslund (1991), s. 92-107; Wedin (2007), s. 241; Berliner
(1994).

lan ett par års erfarenhet till över trettio år. I och med att jag valde att intervjua ämnesgrupper av SO-lärare kunde inte kravet på längre undervisningserfarenhet uppfyllas för samtliga lärare. Istället har jag valt att se det som en styrka att grupperna av lärare representerar en bredd i sin undervisningserfarenhet. Huruvida det får betydelse för deras historieundervisning är något som analysen av empirin får visa. Strävan har också varit att fördela intervjupersonerna såväl könsmässigt som åldersmässigt. Totalt har fem lärare, två kvinnor och tre män i åldersspannet 35-65 år, intervjuats i den första delstudien.³³³ I den andra delstudien intervjuades sammanlagt sexton lärare från fyra olika skolor. Lärarna fördelades mellan tre – fem individer per skola och varje skola representerades av både kvinnor och män, totalt nio kvinnor och sju män. För att ge en så nära bild av undervisningen som möjligt, utan att beträda klassrummet och samtala med elever, har ett kriterium för val av intervjupersoner också varit att lärarna nyligen ska ha haft undervisning i ämnet. Valet av lärare utgick således inte ifrån de lärare som uppfattats som särskilt kompetenta, såsom till exempel är vanligt i amerikansk forskning, däremot är det rimligt att anta det kan vara just sådana lärare som ställer upp på intervjuer.³³⁴ Att i forskning och annat arbete med skolämnet historia ta tillvara erfarenheten hos lärare som anses vara särskilt duktiga lyfts också fram som viktigt om historieundervisning ska bli bättre.³³⁵

Skolorna har, det begränsade antalet till trots, valts utifrån principen att olika skolkontexter hypotetiskt kan ge en bredare bild av historieundervisning om en del faktorer är uppenbart olika. Det innebär att de båda skolorna i delstudie ett motsvaras av en skola med en hög andel elever med utländsk bakgrund ur lägre medelklass eller arbetarklass medan den andra skolan har ett relativt homogent elevunderlag med en klar majoritet svenskfödda elever

³³³ Två lärare från ena skolan och tre lärare från den andra intervjuades. Det visade sig dessvärre omöjligt att, trots flera försök, få lika många lärare från båda skolorna att ställa upp. De två äldsta lärarna har arbetat som lärare under flera läroplaner medan de tre yngre har arbetat som lärare sedan Lpo 94 infördes.

³³⁴ I angloamerikansk forskning talas bland annat om "exemplary teachers", "effective teachers" och "wise practitioners". Se t.ex. Shulman (2004), s. 378; Brophy & VanSledright (1997); s. 43, 69; Wineburg (2001), s. 153, 170; Husbands, Kitson & Pendry (2003).

³³⁵ Shulman (2000), s. 134. Shulman myntade begreppet "wisdom of practice" och menade att ämnesdidaktiken tjänar på att lyfta fram erfarenheten hos lärarna. Se även Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 144.

ur medelklass och övre medelklass. Båda skolorna hade vid intervjuernas genomförande flera paralleller i varje årskurs.³³⁶ På den förstnämnda skolan arbetade lärarna i arbetslag medan de på den andra skolan arbetade mer traditionellt utan fasta arbetslag. Resultaten betygmässigt ligger ständigt högre i den sistnämnda skolan. Det handlar således både om skilda sociala miljöer och skilda skolkontexter.³³⁷ Dessa skolor kallas i resultatdelen för Gula skolan och Blå skolan.

I delstudie två valdes fyra skolor ut enligt samma princip som i den första delstudien men med hänsyn till de förändrade villkor som lärare arbetar under efter Lgr 11. En av de större förändringarna för historielärare är införandet av nationella ämnesprov, vilket föranledde mitt val av skolor som genomfört nationellt prov i historia i åk 9.³³⁸ För att ytterligare bredda urvalet valde jag skolor från två större kommuner och dessutom utsågs skolor där lärarna uppgav att de var vana att samverka kollegialt.³³⁹ Samtliga skolor har flera paralleller i respektive årskurser och lärarna täcker in SO-undervisning från årskurs 7 till årskurs 9. Några av lärarna undervisar även i annat ämne så som svenska och idrott.³⁴⁰ Skolorna har i delstudie två fått de anonymiserade namnen Gröna skolan, Röda skolan, Lila skolan och Rosa skolan. Sammantaget har urvalet grundat sig i vad som kan anses vara skolor och lärare som är representativa för svenska högstadieskolor under de båda undersökningsperioderna, samtidigt som dessa endast utgör en liten andel av alla möjliga skolor och lärare.³⁴¹

³³⁶ Vid delstudie två hade förutsättningarna för skolorna ändrats i det att den förstnämnda skolan tappat elever till andra skolor i och med friskolereformens genomslag medan den andra skolan utökat sitt elevantal.

³³⁷ Esaïsson, et al. (2009), s. 184-188, 297. (Kritiska och typiska fall resp. val av skolor för maximal variation).

³³⁸ I och med att nationella ämnesprov i historia räknas till de samhällsorienterande ämnena genomför skolor endast ett av dessa ämnesprov i årskurs 9. Vilket av proven (historia, geografi, religionskunskap eller samhällskunskap) som skolorna får sig tilldelat lottas ut några veckor före provets genomförande i april/maj. Det innebär att det statistiskt sett kommer ett nationellt ämnesprov i historia vart fjärde år till en skola. Se www.skolverket.se/nationellaprov för mer information.

³³⁹ Vid intervjuernas genomförande visade det sig att det kollegiala samarbetet, kanske föga förvånande, såg olika ut vid skolorna. Detta kommer att presenteras i resultatdelen.

³⁴⁰ Av hänsyn till att intervjupersonernas integritet kommer de inte att presenteras mer ingående.

³⁴¹ För en diskussion kring strategiska urval och generaliserbarhet, se Esaïsson et al (2009), kapitel 9.

Källmaterial

Det empiriska underlaget i den här studien består främst av bandade och transkriberade intervjuer med lärare samt av det undervisningsmaterial som lärarna lämnat över i samband med intervjuerna. Det består även av skriftliga, statliga dokument i form av läroplaner och kursplaner. För att fördjupa det som kom fram vid intervjuerna samlade jag in exempel på lärarnas undervisningsmaterial i form av läsårsplaneringar, lektionsplaneringar, bedömningar och andra lektionsuppgifter som lärarna ville visa för att tydliggöra hur de har tänkt kring sin undervisning. Det materialet har använts som stöd för lärarnas minne vid intervjutillfället och gav mig efteråt bättre möjlighet att tolka det som framkommit vid intervjuerna.³⁴² Med stöd i materialet kunde även diskussionen fördjupas utifrån de val läraren gjorde, eller avstod ifrån, både sett till innehåll och arbetssätt. Prov, arbetsuppgifter, fördjupningsuppgifter och liknande kunde också visa på vad som var centralt med det specifika arbetsområdet och ledde diskussionen vidare till vilka andra sätt att examinera, redovisa och reflektera kring inlärningsmomenten som anses väsentliga. Den skriftliga dokumentationen har bildat en slags referensram och gett underlag för analysen även om jag inte explicit har analyserat själva materialet. Det är inte heller materialet i sig som har varit av intresse i den här studien, däremot har det betraktats som en möjlig referens som kan innehålla viktiga ledtrådar och skapa meningssammanhang till lärarnas utsagor. En del av undervisningsmaterialet tillsändes även mig i efterhand och har därmed funnits med under analysarbetet. En nackdel med det insamlade materialet är att inte alla lärare lämnade något material och att de dokument som jag fick del av inte alltid speglade lärarnas senast genomförda undervisning. Utifrån dessa begränsningar har jag ändå kunnat använda materialet för att stärka eller ifrågasätta lärarnas utsagor.

³⁴² Alvesson & Sköldberg (2008), s. 221- 228; Esaiisson et al. (2009), kap. 15.

Intervju som metod

Eftersom mitt syfte handlar om att genom lärares tal om sin historieundervisning komma åt lärares historieundervisning har jag valt att använda mig av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer i form av samtalsintervju-undersökningar. Den formen av respondentundersökning lämpar sig väl för att få fram människors uppfattningar och tänkande för att därigenom kunna utveckla begrepp och definiera kategorier.³⁴³ Steinar Kvale menar att intervjuer kan ge en mångsidig bild av intervjupersonens livsvärld, så att de erfarenheter, aktiviteter och kontakter som genomsyrar personens handlande blir begripligt och åskådligt.³⁴⁴ Kvalitativa intervjuer tillåter i hermeneutisk anda olika tolkningar och bygger på mellanmänsklig interaktion. Det innebär att de är beroende av forskarens föreställningar och tolkningar, vilket är betydelsefullt vid analysen av intervjumaterialet. Även om kvantitativa metoder som exempelvis enkäter kan vara ett komplement vid kvalitativa studier används ofta enkäter vid problemformuleringar för att kvantitativt fastställa något medan samtalsintervjuer berör problemformuleringar som ska synliggöra hur ett fenomen gestaltar sig.³⁴⁵ Att enbart studera dokument (till exempel lektionsplaneringar, läsårsplaneringar och läroböcker) bildar frysta ögonblick och visar inte nödvändigtvis hur läraren har tänkt eller om läraren utförde den planering som finns dokumenterad. Jag har valt att i den här studien rikta fokus på läraren och hur hon eller han själv berättar om sin historieundervisning. Det är lärarens utsagor om sin egen undervisning jag i första hand har varit ute efter att synliggöra.³⁴⁶ Att det just handlar om utsagor snarare än faktiskt genomförd undervisning är viktigt att framhålla. Utsagorna har sedan bearbetats och analyserats i enlighet med studiens syfte och på det sätt som presenteras nedan.

Intervjuernas genomförande

De båda delstudierna förbereddes på liknande vis genom kontakter med skolor och lärare samt utförande av en pilotstudie. Före inter-

³⁴³ Se t.ex. Esaïsson et al. (2009), s. 259, 286.

³⁴⁴ Kvale (1983), s. 174.

³⁴⁵ Esaïsson et al. (2009), s. 284. I det här fallet utgörs fenomenet av lärares tal om sin historieundervisning.

³⁴⁶ Jämför Esaïsson et al. (2009), s. 291.

vjuernas genomförande förankrades studien hos skolledningen vid respektive skola. Lärarna informerades om studiens syfte och upplägg genom att jag via telefon eller e-post presenterade studien. Innan intervjuernas genomförande besökte jag respektive skola och träffade lärarna för att berätta om studien och svara på eventuella frågor kring deltagandet. Det gav även mig som forskare en möjlighet att få en bild av respektive skola före själva intervjuernas genomförande. Intervjuerna genomfördes sedan vid (minst) två separata tillfällen på respektive skola. I den första delstudien som genomfördes läsåret 2009/2010 skedde intervjuerna enskilt med respektive lärare i en lokal på skolan som de själva hade valt. Lärarna intervjuades enskilt vid båda intervjutillfällena.

I den andra delstudien deltog samtliga lärare som vid tillfället undervisade i historia på de fyra skolor som valts ut för undersökningen. Delstudie två genomfördes med lärarna i grupp vid vardera två tillfällen och kompletterades med tre enskilda intervjuer på grund av att lärarna av olika skäl inte kunde delta vid den första gruppintervjun.³⁴⁷

Varje lärare fick före det första intervjutillfället ett informationsbrev samt en intervjuguide med de i förväg bestämda frågeområdena.³⁴⁸ Intervjuguiden med frågor testades i en pilotstudie med tre för mig kända verksamma historielärare. Valet av lärare gjordes för att enklare kunna föra ett kritiskt samtal kring intervjufrågorna och intervjusituationen. Pilotstudien gav bland annat viktig kunskap om vikten av att vara flexibel och lyhörd, att leda in samtalet på rätt spår och av att disponera tiden väl.

Intervjuerna var strukturerade så till vida att jag i förväg utarbetade frågeområden som handlade om just det jag ville undersöka, däremot gavs utrymme till olika svar och följdfrågor. På så sätt fick lärarna möjlighet att tala om det de anser viktigt och väsentligt utan att bli för styrda av detaljerade frågor.

Intervjuguiderna kan sägas vara influerad av det Kvale och Brinkmann benämner *tematiska* och *dynamiska* dimensioner. Te-

³⁴⁷ Lärarna hade inte kunnat meddela sin frånvaro till mig före intervjutillfällena så jag valde att genomföra intervjuerna i grupp enligt plan men sedan genomföra en enskild intervju med de lärare som varit frånvarande. Vid en skola (Lila skolan) fick jag även dela upp lärarna i två grupper vid det sista intervjutillfället på grund av schematekniska skäl.

³⁴⁸ Se bilaga 1 och 2.

matiska dimensioner är de sakfrågor som intervjun rör sig kring, dess ”vad” medan den dynamiska dimensionen hänförs till frågornas ”hur”, interaktionen under samtalet, samtalsklimatet, osv.³⁴⁹ De akademiskt formulerade forskningsfrågorna omformulerades till intervjufrågor, uttryckta i ett för lärare förmodat vardagsspråk. Under intervjuerna är dynamiska frågor till för att komma åt mer detaljerade beskrivningar av vad intervjupersonerna talar om. Ett exempel kan vara att fråga *vad* som hände och *hur* något gick till snarare än att fråga *varför* något hände, vilket riskerar att leda till mer spekulativa förklaringar. Kvale menar att varför-frågan främst är till för forskarens egen tolkning som baseras på de beskrivningar intervjupersonerna gett.³⁵⁰ Därmed påbörjas, enligt Kvale, analysen redan under intervjun då forskaren försöker skaffa sig ett så relevant och pålitligt material som möjligt. Parallellt med att intervjuaren analyserar kan även den som blir intervjuad komma till nya insikter genom sina egna, eller i fallet med gruppintervjuer, andras beskrivningar. Den semistrukturerade intervjun ger på så vis goda möjligheter att komma åt personers upplevelser och erfarenheter, samtidigt som utrymme ges till oväntade svar och uppföljningar.³⁵¹ Intervjuandet ställer krav på flexibilitet hos intervjuaren. Steinar Kvales lista över tio krav på intervjuaren, med de tillägg på balans och etisk medvetenhet Alan Bryman gjort, har jag sett som en användbar guide inför intervjuerna.³⁵² Sammanfattningsvis handlar det om att som intervjuare vara en god lyssnare, parallellt med att leda intervjun på rätt spår utan att vara för styrande och att våga ifrågasätta det som sägs.

Begränsningar med intervju som metod

Intervjumetoden har kritiserats för att det inte går att veta om det som sägs är sant och för att olika läsare av intervjumaterialet kan hitta olika innebörder och därmed göra olika tolkningar av materi-

³⁴⁹ Kvale & Brinkmann (2014), s. 173.

³⁵⁰ Kvale & Brinkmann (2014), s. 175.

³⁵¹ För vidare resonemang kring kvalitativa intervjuer, se t.ex. Trost (2005), s. 19-22; Bryman (2011), kapitel 17; Kvale (2007), s. 10-11; Esaiisson, et al (2009), s. 283.

³⁵² Bryman (2011), s. 420. De tio kraven är *kunnig, strukturerande, tydlig, vänlig, känslig, öppen, styrande, kritisk, mimmesgod och tolkande*. Se Kvale & Brinkmann (2014), s. 208-209.

alet.³⁵³ David Silverman har fört fram kritiska åsikter om det så kallade "intervjusamhället", det vill säga att forskare och andra yrkesgrupper tolkar intervjupersoners utsagor som en direkt avspiegelning av verkligheten utanför intervjun och bortser från den kontextuella inramningen.³⁵⁴

Med mina val av lärare, som frivilligt delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter, och med en tydlighet kring hur intervjuerna har genomförts och bearbetats, samt med utförliga citat kopplade till resultatdelen är det min förhoppning att såväl transparens som tydlighet ska genomsyra den här studien.³⁵⁵ Det innebär samtidigt att inte ducka för de alternativa tolkningar av intervjupersoners utsagor som kan finnas och vid analysen förhålla sig öppna till det empiriska materialet.³⁵⁶ Inte minst finns det en risk i att lärarna i delstudie två som intervjuades i grupp inte alltid uttryckte sina egna åsikter även om intervjusituationen i möjligaste mån inbjöd till ett öppet samtal. I det sammanhanget var emellanåt det insamlade materialet i form av lärares egna dokument ett stöd för att bekräfta eller ifrågasätta det som framkom i intervjuerna.

Intervjuernas innehåll och inriktning

Intervjuerna har framförallt rört sig kring hur lärarna talar om sin egen historieundervisning med utgångspunkt i de ämnesdidaktiska grundfrågorna varför, vad och hur.³⁵⁷ Förutom att fråga kring vilka mål lärarna uppfattar som centrala för ämnet har fokus legat på frågorna vad och hur. *Vad* handlar om innehållet och vad som är centralt och perifert, vilket innehåll som ägnas mest tid, vad som är varaktigt respektive föränderligt och hur läraren motiverar sina val. Det rör sig bland annat om det som inom historiskt tänkande ofta benämns som historisk betydelse (*historical significance*), det vill säga vilket innehåll i historieundervisningen som anses så bety-

³⁵³ Trost (2005); Kvale (1996).

³⁵⁴ Silverman (2007), s. 137. Se även Alvesson (2003).

³⁵⁵ För ytterligare diskussion kring kvalitativa intervjuer se Trost (2005) och Esaiasson et al. (2009), kapitel 14 "Samtalsintervjuer". Jfr Bryman (2011), kapitel 17.

³⁵⁶ Se Alvesson (2003). Alvesson förespråkar att inta skepsis mot intervjuer som källa till sanning. Jag menar att det är en rimlig utgångspunkt att förhålla sig skeptisk och inte naivt tro att intervjupersonernas utsagor speglar en helt sann verklighet men att det i det sammanhang jag genomfört mina intervjuer finns goda skäl att hysa tilltro till intervjupersonernas utsagor om sin egen undervisning.

³⁵⁷ Jämför Sjöberg (2005), s. 33-34. Se bilagor för intervjuguider.

delsefullt att det ägnas tid åt i skolans historieundervisning.³⁵⁸ Hur rör metoden, hur själva undervisningen har gått till och vilka arbetsformer och elevaktiviteter läraren har valt. Det inbegriper därmed den repertoar som läraren utgår ifrån när hon eller han iscensätter innehållet i historieundervisningen.³⁵⁹ Genom lärarnas utsagor har jag vid analysen försökt urskilja relationen mellan de didaktiska frågorna. Det har exempelvis varit av intresse att analysera på vilka sätt lärarna berättar om hur målen används när de planerar och genomför historieundervisning, liksom om innehållet eller metoderna framstår som det mest centrala i historieundervisningen eller möjligen en kombination och/eller variation mellan dem båda.

En skillnad mellan intervjuguiden i delstudie ett och två är att det i den senare funnits frågor om nationella prov, något som inte existerade i historieämnet före 2013. En annan skillnad är att delstudie två innehöll fler frågor om den kollegiala samverkan. Eftersom den förändrade kontexten runtom ämnesundervisning i samband med läroplanen Lgr 11 och statliga lärarlyftsutbildningar rimligen kan tänkas ha haft påverkan på historielärares uppfattning om sin undervisning kändes det som självklara frågor att ta med. Dessutom hade den första delstudien visat att lärare verkade påverkade av sina kolleger i en del av sina val av undervisning.³⁶⁰

Intervjuer kring senast genomförd undervisning

Intervjuerna i såväl delstudie ett som delstudie två togs, som tidigare nämnts, sin utgångspunkt i de senaste läsårens genomförda undervisning i historia. De enskilda intervjuerna i den första delstudien ägde rum vid två tillfällen vardera per lärare, ett under hösten 2009 och ett i slutet av våren 2010. Vid det andra intervju-tillfället fick lärarna ut frågorna i förväg. Dessa frågor baserades i huvudsak på det som framkom under det första intervjutillfället och där jag fann behov av förtydligande eller fördjupningar. På så sätt har intervjuerna gett en bild av lärarnas undervisning under en

³⁵⁸ Seixas & Morton (2013).

³⁵⁹ Jämför diskussionen kring PCK i Teorikapitlet.

³⁶⁰ De omformningsfaktorer som framkom i delstudie ett var elever, styrdokument, kolleger, organisatoriska faktorer, det omgivande samhället och lärarens egna ämneskunskaper och erfarenheter. Se även Teorikapitlet.

tvåårsperiod, utöver deras utsagor om sin historieundervisning i allmänhet under lärarkarriären. Intervjuerna hölls enskilt med lärarna, på deras egen arbetsplats, eller av intervjupersonen själv vald plats. Själva intervjuerna tog cirka 60 minuter i anspråk med viss tid före och efter för att ge utrymme åt eventuella oförutsedda frågor och händelser, samt för att undvika upplevelse av stress. Vid båda tillfällena spelades intervjuerna in på en diktafon samtidigt som jag förde anteckningar.³⁶¹ Därefter transkriberades intervjuerna ord för ord, men utan tankepauser, och skickades sedan till intervjupersonerna för eventuella korrigeringar. Inga tillägg har gjorts till transkriptionerna.

Gruppintervjuerna, i form av fokusgrupper, i delstudie två ägde rum under vårterminen 2016. Varje skola besöktes i förväg och sedan besökte jag skolorna ytterligare två gånger vardera för att genomföra intervjuer med lärarna på en av de själva vald plats på skolan. Efter den första bearbetningen av intervjumaterialet gjorde jag en uppföljande intervju inriktad på att förtydliga eventuella oklarheter och att följa upp intressanta spår. Detta klargjordes före första intervjutillfället. Studien har på så sätt påverkats av de svar lärarna har gett, vilket är i enlighet med mitt syfte. Den ursprungliga planen var att genomföra intervjuer i fokusgrupper där samtliga undervisande SO-lärare närvarade och tider bokades in för detta. Av olika skäl blev det ändå så att någon lärare saknades vid den gemensamma intervjun. Berörda lärare intervjuades därför i efterhand utifrån samma intervjuguide som använts vid fokusgruppen. Vid intervju nummer två på Lila skolan genomfördes två intervjuer, varav en med tre av lärarna som undervisade i årskurs sju och åtta och en med två av lärarna som undervisade i årskurs nio. Det är möjligt att det kan ha gett ett annat utfall än om lärarna varit samlade som en grupp vid varje intervjutillfälle. Sammantaget ser jag dock att det empiriska underlaget blev mer omfattande och innehållsrikt genom det antal intervjuer som genomfördes. Sammanlagt genomfördes tolv intervjuer i delstudie två: två intervjuer på den Gröna skolan, fyra intervjuer på den Röda skolan, fyra intervjuer på den Lila skolan och två intervjuer på den Rosa skolan.

³⁶¹ Intervjun med Karin bandades enbart till hälften vid första intervjutillfället pga. tekniskt problem. Där förde jag i stället noggranna anteckningar under sista hälften av intervjun.

Gruppintervjuer i form av fokusgrupp

I den andra delstudien valde jag, som beskrivits ovan, att samla samtliga lärare som undervisade i historia vid fyra olika skolor och utföra en gemensam intervju med ämneslärargruppen på respektive skola. Ett skäl till att välja metoden med gruppintervju i form av fokusgrupp kan hämtas från den förändrade kontexten där lärare i och med den nya reformen Lgr 11 på ett tydligare uttalat sätt än tidigare anmodades att arbeta kollegialt snarare än individuellt.³⁶² Under perioden med nya reformer från 2011 förstärktes trycket på skolor att arbeta i ämneslag och arbetslag, varför det framstod som lämpligt att intervju lärarna som grupp istället för individuellt. På så vis gavs möjlighet att få del av fler lärares uppfattningar än vad som hade varit möjligt om jag valt individuella intervjuer.³⁶³ Genom att välja skolor där lärare på förhand uppgav att de samverkade kollegialt antog jag att det fanns upparbetade strukturer kring samtal i grupp och att lärarna var vana att diskutera tillsammans. En annan orsak till att välja fokusgrupp som metod är att metoden anses lämplig att använda just för att fördjupa förståelsen av människors erfarenheter av något som till exempel ett yrkessammanhang eller förändringsprocesser.³⁶⁴

En vedertagen definition av en fokusgrupp kan hämtas från sociologen David Morgan och lyder i svensk översättning: "Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktioner kring ett ämne som bestäms av forskaren."³⁶⁵ I mitt fall valde jag att utgå från liknande upplägg som i de kvalitativa semi-strukturerade intervjuerna i delstudie ett. Min roll som intervjuare innebar således att i första hand leda samtalet kring några av mig som forskare valda huvudspår men låta deltagarna få det största talutrymmet och möjlighet att lyfta olika aspekter av de aktuella frågorna. På så vis fungerade jag som en moderator som inledde samtalen, ställde frågor och såg till att alla deltagare kom till tals.

³⁶² "Kollegialt lärande" lyfts ofta fram som en framgångsfaktor för skolor, särskilt då med goda resultat i form av elevers betyg i åtanke. Jfr Håkansson & Sundberg (2016), s. 210-212.

³⁶³ En annan möjlig metod för att få många uppfattningar är enkäter men då jag intresserar mig för en helhet av lärares historieundervisning med tillgång till undervisningsmaterial valdes den metoden bort. Intervjuer ger möjlighet till mer djuplodande diskussioner och möjlighet att ställa följdfrågor. Lärarnas röster uppmärksammas på så sätt mer.

³⁶⁴ Hinds, Dianne (2000), s. 41-54.

³⁶⁵ Morgan (1996), s. 130.

Syftet var att få en djupare förståelse av lärarnas uppfattning av historieundervisning, i synnerhet reflektioner kring deras egen undervisningspraktik.

Fördelen med att använda fokusgrupper som utgångspunkt för intervjuer är att få fatt i fler röster på begränsad tid än vad som är möjligt vid individuella intervjuer. Dessutom kan metoden öppna upp fler perspektiv under själva intervjun. Under genomförandet sker utbyte av erfarenheter som ger deltagarna en inblick i varandras sätt att uppfatta något, vilket kan leda till att de kommer till fördjupad insikt om sin egen och andras undervisning.³⁶⁶ Nackdelen är framförallt att det kan vara svårt för deltagarna att få lika mycket talutrymme, samt att det är svårare att styra intervjuer med fler deltagare.³⁶⁷ Dessutom blir det svårare att urskilja vilka uttalanden som står för enskilda individer och vilka som är kollektivt konstruerade.

Det blir därför extra viktigt att vid efterarbetet med transkription och analys lyssna extra noga vem som talar, vad som sägs och även vad som inte talas om. En fokusgrupp kan nämligen på ett tydligare vis än en individuell intervju användas för att få fatt i implicita antaganden, vilka ofta finns inom en grupp. Det kan handla om kulturellt delade bakgrundsantaganden eller outtalade värdepremisser som inte ifrågasätts.³⁶⁸ När det gäller historielärarna som grupp kan det därför finnas vissa uppfattningar och antaganden som anses så självklara att de inte diskuteras. Dessa kan exempelvis tyda på att rådande historiekultur antas vara förgivettagen men kan likaväl yttra sig genom att lärarna tycks oeniga om något.

I fokusgrupper utgör deltagarna en grupp men det är inte alltid självklart hur gruppen konstitueras. När det kommer till att interagera som medlemmar i en grupp snarare än som individ ställs, enligt Hydén och Bülow, deltagarna inför två problem; att etablera en gemensam kommunikativ utgångspunkt och hur de ska relatera sina yttranden till och utöka den gemensamma utgångspunkten. Ansvaret som moderator i en fokusgrupp inbegriper att stödja deltagarna i processen att forma en gemensam grund för gruppen så

³⁶⁶ Wibeck (2010), s. 65, 151-152.

³⁶⁷ Wibeck (2010), s. 151-152.

³⁶⁸ Wibeck (2010), s. 132-133.

att de tillsammans kan utveckla och konstruera kunskap om ämnet som diskuteras.³⁶⁹ Wibeck et al har visat att det är möjligt att utveckla såväl individernas kunskap som gemensamt konstruerad kunskap även då en fokusgrupp möts endast vid ett tillfälle.³⁷⁰ Jag menar att detta var synligt vid de intervjuer jag genomförde i form av fokusgrupper. Under samtalets gång uppenbarades vid olika tillfällen "aha-upplevelser" och gemensamma nya infallsvinklar uppkom.

Analys av fokusgrupp

Interaktionen som sker i en fokusgrupp är utmärkande för metoden. Utöver interaktionen mellan gruppdeltagarna under själva fokusgruppen så som hur deras yttranden hänger samman, vem eller vilka som är dominanta respektive mer tillbakadragna finns det främst två andra interaktionsnivåer. Den ena är samspelet mellan olika tankegångar, idéer och argument och den andra är interaktionen mellan vad som sägs i fokusgruppen och det större sociokulturella sammanhang som omger fokusgruppen.³⁷¹ I och med att gruppen i detta sammanhang utgörs av verksamma lärare inom samma skola finns redan en gemensam etablerad utgångspunkt för gruppen. Det är också min upplevelse av fokusgrupperna att vår gemensamma utgångspunkt i form av syftet med intervjuerna var klarlagt och inte stötte på några hinder under samtalets gång. Samtalen kändes i den meningen naturliga och lärarna tycktes uppskatta att få tala om sin egen praktik, både tillsammans med kolleger och med mig som forskare. Jag uppfattade att det hos varje grupp jag träffade fanns ett behov av att få samtala om sin egen ämnespraktik. I vad mån respektive fokusgrupp syntes spela eller visa divergerande ståndpunkter kommer att i korthet diskuteras i resultatdelen. Vid analysen av de transkriberade intervjuerna har jag framförallt fokuserat på vad som sagts under intervjuerna snarare än på hur interaktionen såg ut under fokusgrupperna. Där emot har det ovan nämnda förgivettagna och sådant som lärarna synes oeniga om använts för att kunna spåra omformningsfaktorer.

³⁶⁹ Wibeck (2010), s. 36. Se även Hydén & Bülow, (2003), s. 305-321.

³⁷⁰ Wibeck (2010), s. 42.

³⁷¹ Wibeck (2010), s. 36.

På så vis har metoden med fokusgrupper gett möjlighet att fördjupa analysen av lärarnas utsagor jämfört med vid de enskilda intervjuerna.

Analys av data

Efter att intervjuernas genomförande och innehåll är beskrivna är det dags att ägna uppmärksamhet åt en fas i forskningsarbetet som sällan är beskriven, trots att den rimligen är bland det allra viktigaste i hela arbetet. Jag har därför valt att mer detaljerat beskriva hur jag har gått tillväga vid den analys som följt efter avklarad materialinsamling.

Analys – en kontinuerlig process mellan del och helhet

Analysen har pågått kontinuerligt, dels under intervjutillfällena då jag har försökt förstå och ta till mig av den information som intervjupersonen lämnat, dels i samband med transkriberingen och vid den uppföljande intervjun. Analysen har även skett under hela processen med att gå igenom intervjumaterialet, utifrån ljudfiler och transkriptioner i form av papperskopior, och tolka detsamma. Analysen har på så sätt varit en integrerad del av hela processen.³⁷² Mitt metodiska val följer därmed i stort sett fem av de sex steg i analysen som förespråkas av Kvale & Brinkmann. Jag har också i samma anda utfört merparten av analysen i efterhand.³⁷³

När det kommer till hur själva analysen har gått till har jag emellertid förhållit mig medvetet eklektisk till Kvales intervju teori, där han föreslår ett antal olika metoder. Jag har främst tagit fasta på det som Kvale kallar koncentrerings, kategorisering och tolkning. Dessa kan relateras till det Rennstam & Wästerfors sammanfattar som analysarbetets tre huvudsakliga aktiviteter; sortera, reducera och argumentera. Utgångspunkten tas i det som kan antas gälla tre huvudproblem i all kvalitativ forskning, nämligen kaos-

³⁷² Jämför Bryman (2011) som diskuterar om kvalitativ innehållsanalys där forskaren kodar sina texter i olika teman med en strävan efter kategorisering av den eller de företeelser som är av intresse.

³⁷³ Kvale & Brinkmann (2014), s. 235-240. De sex analysstegen består kortfattat av; 1. Intervjupersonen beskriver sin livsvärld, 2. Intervjupersonen upptäcker själv nya förhållanden under intervjun, gör nya upptäckter, 3. Intervjuaren tolkar innebörden av det intervjupersonen säger och ger möjlighet till förtydliganden, dementi, etc, 4. Den färdiga intervjun tolkas av forskaren, 5. Ny intervju, samt 6. Intervjun kan innefatta handlande, att intervjupersonen börjar handla utifrån de nyvunna insikterna under intervjun. Detta sjätte steg har inte ingått i min studie.

problemet, representationsproblemet och auktoritetsproblemet. Det första problemet, kaos, är när allt material är insamlat men ostrukturerat. Det andra problemet, representation, handlar om att allt material inte kan användas i studien utan ett urval måste göras. Till sist, det tredje problemet, auktoritet rör hur en som forskare ska kunna hävda sig gentemot andra forskare och komma med något relevant och nytt.³⁷⁴

Tolkningen av intervjuutsagorna sker utifrån en av den hermeneutiska cirkelns viktigaste relationer, den mellan del och helhet. Lärarnas utsagor behöver tolkas och förstås utifrån den helhet de är en del av på samma gång som helheten behöver förstås utifrån delarna.³⁷⁵ Det innebär att tolkningsarbetet behöver genomsyras av att studera både delar och helhet växelvis och parallellt, vilket hör samman med god argumentation där till exempel belysandet av en del kan visa på hur det hör ihop med helheten. Alla tolkningar är därmed inte lika giltiga utan vissa är mer relevanta och rimligare än andra. Det gäller att argumentera för eller emot en tolkning, att konfrontera tolkningar och döma mellan dem.³⁷⁶ Jag utgår från den dubbla hermeneutiken som bland andra Anthony Giddens förespråkar, där både forskarens och aktörens tolkningar ges utrymme.³⁷⁷ Del och helhet kan även kopplas till synen på läroplan (curriculum) som ett vidgat begrepp där olika delar av läroplanen samspelar med varandra och tillsammans bildar en helhet, vilket kan illustrera den hermeneutiska metoden. De olika nivåerna av läroplan ska inte betraktas som hierarkiskt uppbyggda utan idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den genomförda läroplanen och den upplevda läroplanen samspelar med varandra. Det innebär exempelvis att det lärarna uppfattar och genomför på kort sikt kan påverka det eleverna upplever och på lite längre sikt även vad som står i den formella läroplanen. Det är därför relevant att i den här studien av den uppfattade och den

³⁷⁴ Rennstam & Wästerfors (2015), s. 12.

³⁷⁵ Esaïsson et al (2009), s. 252; Kvale & Brinkmann (2014), s. 252.

³⁷⁶ Kvale & Brinkmann (2014), s. 302-303. De refererar till Ricoeur (1971).

³⁷⁷ Jag försöker exempelvis lyssna in hur lärare beskriver att de arbetar med historiebruk eller hur de uppfattar historiemedvetande, vilket kan skilja sig åt från min egen tolkning av dessa begrepps innebörder.

genomförda läroplanen avseende historieämnet även relatera resultaten till övriga nivåer av läroplan, från del till helhet.³⁷⁸

Min tolkning har också följt den gyllene regeln om vad som utmärker god argumentation, nämligen att tolkningen ska vara generös och utgå från att, i exemplet med intervju, det som sägs är värt att ta på allvar.³⁷⁹ Samtidigt, är det återigen viktigt att påminna om att det sällan finns en enda legitim tolkning utan flera. Beroende på de frågor som ställs till en text i en analys blir innebörden olika. Om syftet är att komma fram till enskilda högstadielärares uppfattningar om historieundervisning eller om deras uppfattningar ska bidra till en bredare tolkning av historieundervisning i grundskolan kan analysen av intervjuerna bli olika. Ett annat tolkningsproblem gäller om texten ska tolkas bokstavligt eller om det är andemening som är viktig. I den här studien är det andemeningen som står i fokus snarare än att bokstavligen analysera exakt hur lärarna uttrycker sig.

Som nämnts tidigare påbörjades analysen delvis redan under själva intervjuernas genomförande men till och med dessförinnan påverkades jag i viss utsträckning. Genom mitt första besök på respektive skola där jag introducerade studien och mig, lade jag ofrånkomligen märke till olika saker som bland annat avspeglades i den fysiska miljön på skolan, i bemötandet från skolledning och lärare och i vissa fall från elever. Vid samtalen med lärarna uppkom aspekter som berörde mig, som jag kände igen mig i och som jag överraskades av. Denna analys utifrån de första intrycken är dock underordnad den mer strukturerade bearbetningen av intervjumaterialet. Analysen av empirin har pågått under lång tid och i flera steg där jag försökt få fatt i samlade mönster och framträdande utsagor. Utifrån empirin har mönster iakttagits vilka sedan testats mot teoretiska utgångspunkter. Dessa har sedan återigen kontrasterats med det empiriska materialet. På så vis har det skett en växelverkan mellan empiri och teori som ett slags abduktiv pro-

³⁷⁸ För en svensk studie av historieundervisning har Thomas Nygren visat hur de olika nivåerna av läroplan enligt Goodlad et al just samspelar med varandra. Se Nygren (2011); Goodlad et al (1979). Jfr Teorikapitlet.

³⁷⁹ Esaïsson et al (2009), s. 252. Tolkningsregeln kallas ibland den gyllene regeln och ibland barmhärtighetsprincipen eller välvillighetsprincipen. Jfr Donald Davidson (2004). Principen går ut på att tillskriva människor rationalitet och vid tolkningen utgå från just detta.

cess där empirin har omtolkats för att skapa bättre förståelse för de mönster som uppträder.³⁸⁰ Det innebär bland annat att teorin om lärares omformning har kunnat utvecklas genom att synliggöra att det är en process som pågår kontinuerligt.

Ljudupptagning och transkribering av intervjuer

Vid båda delstudierna använde jag diktafoner för att spela in intervjuerna. I delstudie två använde jag utöver en diktafon även en mobiltelefon som inspelningsapparat. Ljudfilerna sparades över på datorns hårddisk och i en molnlagringstjänst.³⁸¹ I delstudie ett skedde transkribering efter de första intervjuomgångarna. Jag kunde därmed använda mina nyfunna kunskaper från det första intervjutillfället när jag skulle genomföra den andra intervjun. Inför delstudie två lyssnade jag på intervju nummer ett på respektive skola men själva transkriberingen sparades till efter samtliga intervjuer hade genomförts. Transkriberingen skedde på likartat sett för samtliga intervjuer i både delstudie ett och delstudie två. Under transkriberingsprocessen fortlöpte en översiktlig analys där jag först lyssnade igenom respektive intervju för att sedan ordagrant skriva ner vad som sades. Jag markerade vem som sa vad och använde i övrigt enklare markeringar för att markera en längre tystnad, tvekan, etc. Språkliga ljud som bedömts som oväsentliga för framställningen har utelämnats. Sådana ljud kan t.ex. vara upprepande av "mm" och förekommer inte heller i någon större utsträckning i ljudupptagningarna. Transkriberingen har syftat till att ge en så god innehållsåtergivning som möjligt och citaten som återges i de empiriska kapitlen är transkriberade i enlighet med skriftspråkskonventioner där pauser och vissa omtagningar vanliga i tal-språk är borttagna. Genom denna process har materialet transformerats från ljud till text. Det sker ändå en slags omvandling från det talade ordet till det nedskrivna i och med att tonfall och betoningar faller bort, något som jag försökt fånga genom att under analysarbetet gå tillbaka och lyssna på de inspelade ljudfilerna parallellt med läsningen av det transkriberade materialet.

³⁸⁰ Alvesson & Sköldberg (2008), s. 55-57, 159. Det är en del av den hermeneutiska tolkningsprocessen.

³⁸¹ Ljudfilerna sparades i molnlagringstjänsten Box.

Sortering och kodning

Transkriptionerna av intervjuerna uppgick till 343 sidor.³⁸² För att bringa ordning i denna omfattande textmassa startade jag en första sortering av materialet. På så vis kan en säga att jag besvarade kaosproblemet som nämndes ovan. Denna första sortering utgick från intervjupersonernas egna ord, det Kvale benämner *koncentrering*. Jag letade efter textens ”vad” (substantiellt) och ”hur” (processuellt), det vill säga det innehåll som återkommer, det som lärarna pratar om (vad) och på vilket sätt de talar och agerar (hur). Detta sätt, att som forskare växelvis gå igenom materialet utifrån vad och hur, har av Gubrium och Holstein rekommenderats och benämnts *analytical bracketing*. Metoden tar hänsyn till både aktör och struktur, det vill säga till individen och de omständigheter som omger denne. Genom att intressera sig för både vad och hur kan frågan om varför förklaras på ett mer kvalitativt sätt.³⁸³

Den efterföljande sorteringen innehöll flera lager där jag kodade materialet i olika omgångar. Kodning ska i det här sammanhanget förstås som forskarens sätt att sätta ord på vad en ser i sitt material, en form av koder, kategorier eller etiketter. Jag har i det arbetet valt att inte koda samtlig text utan riktat in mig på det Kathy Charmaz kallar *fokuserad* eller *selektiv kodning*, det vill säga att identifiera de initialt mest framträdande koderna för att kunna sortera materialet.³⁸⁴ Först kodade jag utsagorna enligt ett färgschema med utgångspunkt i de huvudsakliga temaområden som intervjuerna rörde sig kring, det vill säga sådant som forskningsfrågorna riktar in sig på så som talet om historieundervisningens syfte, innehåll och metoder. Därefter letade jag efter sådant som föll utanför dessa teman men som återkom i intervjupersonernas utsagor. Jag kodade också materialet utifrån begrepp, det vill säga identifierade vilka ord och begrepp lärarna använder för att beskriva olika aspekter av historieundervisning. Därutöver genomsöktes materialet för att komma åt vad som syntes framstå som självklarheter, de implicita antaganden hos lärarna som de inte behövde uttala eftersom det

³⁸² Delstudie ett 165 sidor transkriptioner och delstudie två 178 sidor transkriptioner. Utöver det tillkommer anteckningar från skolbesöken före intervjuerna och anteckningar under intervjuerna.

³⁸³ Gubrium & Holstein (1997). Se Rennstam & Wästerfors (2015), s. 53-56.

³⁸⁴ Charmaz (2006), s. 57-58. Denna process liknar det Kvale benämner kategorisering.

syntes underförstått. Till sist sökte jag igenom transkriptionerna för att leta efter sådant som jag inte frågat efter men som ändå framkom vid intervjuerna. Detta som ett sätt att inte missa det uppenbara. Genom att gå igenom materialet flera gånger och läsa det med en så kritisk och öppen blick som möjligt var min tanke att finna de bärande tema som visar sig i materialet.

Även om jag tar utgångspunkt i en slags ”försoningens hermeneutik” där det som intervjupersonen sagt är så som denne verkligen uppfattar det har det under analysens gång samtidigt varit viktigt att iakttä ett kritiskt förhållningssätt till utsagorna. Denna balansgång är en central del av hur jag uppfattar min roll som forskare. Det är dock jag som har tolkningsföreträdet över utsagorna och i enlighet med studiens syfte kommer min tolkning av lärarnas historieundervisning relateras till den omgivande kontexten. För att göra mina tolkningar så transparenta som möjligt kommer, som nämnts, flertalet citat att användas. På så vis klargörs den empiriska grunden på samma gång som enskilda lärares röster blir hörda.

Genomgången och iordningsställande av materialet skedde både digitalt och analogt, det vill säga jag läste materialet och färgkodade direkt i datorn och jag använde mig av utskrifter på papper för att visualisera färgkoderna och omfånget av texten. Anteckningar fördes på olika vis under hand och initiala kategoriseringar växte fram. Kopplingar mellan kategorier noterades också för att finna relationer mellan dessa och på så vis binda samman fynden i empirin. Ibland ändrades kategoriseringen på grund av nya fynd och efterhand komprimerades materialet. Sorteringsfasen har således varit en central del av analysarbetet.³⁸⁵

Reducering av materialet

Representationsproblemet, det vill säga att allt material inte kan återges men att materialet ändå presenteras så att det visar en rättvis bild av vad som finns där, har varit en utmaning. Av de kategorier som växt fram under sorteringsfasen har jag varit tvungen att välja bland, och inom, kategorierna för att kunna presentera en

³⁸⁵ Rennstam & Wästerfors (2015), s. 80-82. Rennstam & Wästerfors förordar att forskaren umgås tätt med materialet för att bringa ordning och få grepp om det.

hanterbar och intressant mängd data.³⁸⁶ Denna reducering av materialet har skett utifrån de mer samlade och generella intrycken jag fått av historieundervisning och min tidigare kunskap om detta. I det här skedet av analysarbetet valde jag att lyfta fram några teman som jag funnit särskilt intressanta och talande för forskningsproblemet, samt även sådant som kan ses som nytt i forskning. Det innebär samtidigt att det kan finnas intressanta spår kvar i det material som inte används, men någonstans måste vissa delar väljas bort för att göra studien hanterbar och stringent.³⁸⁷ De delar av materialet som valdes ut detaljgranskades men, detta skedde utan att helt släppa det material som (för tillfället) låg obearbetat. I reduceringsfasen försökte jag hålla mig till det Rennstam & Wästerfors beskrivit:

Å ena sidan måste man rikta ett brutalt hugg mot empirin och bestämma sig för vad som är mest intressant, å andra sidan bör man likafullt tveka en smula och egentligen aldrig sluta fråga sig om man verkligen siktade rätt.³⁸⁸

Med målet att få fram en bred palett av möjliga svar på forskningsfrågorna hanterade jag det empiriska materialet på ett relativt öppet sätt. Utifrån den första sorteringsfasen fortsatte ett mer förfinat sätt att kategorisera empirin. De kategorier jag funnit ha starkast bäring på syftet valdes ut. Inom dessa kategorier ringade jag sedan in vad som lämpligast kunde illustrera respektive kategori.³⁸⁹ Lärarnas utsagor, ibland ackompanjerade av det insamlade undervisningsmaterialet, ordnades i kategorier där de mönster som kunde urskiljas sett till lärarna som grupp lyftes fram. I de fall något särskilt intressant, relaterat till syftet, som endast någon eller några av lärarna gav uttryck för har det också getts utrymme.

³⁸⁶ Jfr Rennstam & Wästerfors (2015), s. 103.

³⁸⁷ Rennstam & Wästerfors (2015), s. 104-109.

³⁸⁸ Rennstam & Wästerfors (2015), s. 136.

³⁸⁹ Rennstam & Wästerfors (2015), s. 104-118.

Argumentering - redovisning av data

Efter att (åtminstone tillfälligt) ha löst representationsproblemet var det dags för den tredje och sista fasen i analysarbetet; argumentering. Här handlar det om att föra fram argument för att hävda studiens bidrag och på så sätt angripa auktoritetsproblemet. Jag vill tro att min forskning faktisk bidrar med ny och nyanserad kunskap men jag tror på inget sätt att det är något revolutionerande eller enastående. Mycket viktig forskning har presenterats tidigare och mycket god forskning kommer att följa. Om den här studien kan vara ett bidrag till diskussionen om historieundervisning i skolan och hur lärare uppfattar sitt ämne under rådande förhållanden och kanske bidra med nya frågor som leder framåt är det gott nog.

Utifrån empirin har jag försökt sätta ord på de fynd jag gjort. Denna argumentation utifrån empirin kan betraktas som ett sätt att skapa teori.³⁹⁰ Detta teoretiserande har redan pågått till exempel i och med kategoriseringen i teman och namngivandet av olika teman men blir mer utvecklat i den här fasen. För att tydliggöra vad jag funnit i empirin har jag valt att utgå från en variant av den modell som Emerson et al beskriver som "excerpt-commentary units".³⁹¹ Den bygger på fyra delar som innefattar a) analytisk poäng, som kortfattat visar huvudpoängen, b) orientering där det empiriska utdraget som ska användas introduceras, c) empiriskt utdrag (citat) och d) analytisk kommentar där den analytiska poängen utvecklas med stöd i utdraget (citaten). Jag har använt den modellen genom att till varje tema utgå från ett citat, kort sammanfatta huvudpunkterna, belägga dessa med utdrag och kommentarer till fynden samt slutligen sammanfatta dessa kort innan nästa tema. Parallellt med genomgången av materialet och kodningen i teman arbetade jag med teori på olika vis. Den abduktiva ansatsen att växelvis arbeta empiriskt och teoretiskt har varit fruktbart för att kunna fördjupa läsningen av materialet och ställa nya frågor till texten. Framförallt har tidigare forskning gett uppslag till hur olika mönster kan ge förståelse.³⁹² På så vis har empirin kompletterats med teori på ett sätt som lett fram till utvecklande av

³⁹⁰ Jfr Rennstam & Wästerfors (2015), s. 138-139.

³⁹¹ Emerson et al (1995).

³⁹² Alvesson & Skoldberg (2008), s. 55-56; Bryman (2011), s. 26-29.

ett teoretiskt analysverktyg kring olika kunskapsaspekter i historia där inspiration hämtats från teoretiska modeller i tidigare forskning. I de båda delstudierna analyseras intervjuutsagorna från ur empirin grundade kategorier (teman) utifrån ovan beskrivna kodning. I resultatdiskussionen till respektive empiriskt kapitel analyseras sedan resultatet utifrån det teoretiska analysverktyget "kunskaper i, om och av historia".

Forskningsetiska överväganden och forskarens roll

Forskningsetiska aspekter är av stor vikt för en studies validitet. En grundläggande utgångspunkt för avhandlingen är min syn på historieundervisning som en komplex verksamhet. Det är med ödmjukhet jag har tagit mig an och försökt förstå och tolka hur lärare uppfattar och genomför historieundervisning i högstadielklassrum. Som redogjorts för ovan har information om de båda delstudierna getts före intervjuernas genomförande. Allt deltagande har varit frivilligt och baserat på gällande forskningsetiska krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Intervjupersonerna har fyllt i bakgrundsuppgifter om sig själva och skrivit under en samtyckesblankett. Lärarna har samtidigt informerats om att de när som helst under intervjuerna kunnat avbryta sin medverkan. Eftersom intervjuerna rörde sig kring lärarnas berättelser om sitt eget sätt att hantera historieundervisning har jag bedömt risken som liten att intervjupersonerna upplevde intervjuerna som obehagliga. I den första delstudien fick varje intervjuperson ta del av transkriptionerna av sina egna intervjuer för att korrigera eller ytterligare förklara något som de ville förtydliga men inga ändringar gjordes. I den andra delstudien har jag, med tanke på att flera lärares utsagor finns med i transkriptionerna, valt att låta de som så önskar ta del av det transkriberade materialet. Ingen har bett om att få del av transkriptionerna.

Namnen på intervjupersonerna har avkodats så att identifikation av enskilda personer omöjliggörs, såvida de inte själva väljer att berätta om sin medverkan. Det är endast jag som forskare som har

haft tillgång till intervjupersonernas verkliga namn. Intervjumaterialet har enbart använts av mig i samråd med mina handledare.³⁹³

Förförståelse och rollen som forskare

En annan central aspekt av hermeneutiken är att vara medveten om sin egen förförståelse som forskare. Här spelar forskarens erfarenheter, kunskaper och föreställningar roll för vilken tolkning som görs och vilken förståelse av ett fält som blir möjlig. Det kan antingen betraktas som ett olösligt problem eftersom det i praktiken är omöjligt att helt frigöra sig från sina erfarenheter, eller så kan det ses som en tillgång så länge forskaren själv är medveten om sin egen förförståelse.³⁹⁴ Förtrogenhet med forskningsämnet kan ur intervjupersonernas synvinkel bidra till stärkt förtroende för forskaren. Det är dock alltid nödvändigt att som forskare hålla en kritisk distans till sin förförståelse, vilket innebär att argumentation, utöver tolkning, blir en viktig del av avhandlingen.³⁹⁵ Förhoppningsvis kan min förförståelse tillsammans med den tolkning jag gör smälta samman och utmynna i en ny förståelse för fenomenet historieundervisning. Avhandlingen är därmed ett möjligt resultat som är präglad av min förförståelse av undersökningsområdet och mötena med de intervjuade lärarna. Med detta sagt är det på sin plats att påpeka att det även finns en maktaspekt där jag som forskare, och inte intervjupersonerna själva, har valt ut, tolkat och presenterat de intervjuades utsagor.³⁹⁶

Förförståelsen hör inte bara samman med forskarens förhållande till fältet utan även forskarens förhållande till intervjupersonerna. Denna komplexitet kan synliggöras genom det begreppspar som ofta används inom bland annat muntlig historia; *insider* och *outsider*. En insider är en person som själv är en del av det som undersöks medan en outsider är en person som står utan någon större erfarenhet av undersökningsområdet.³⁹⁷ Det finns dock fler

³⁹³ Datamaterialet i den första delstudien har under arbetets gång förvarats i ett låst skåp hos mig som forskare och efter avslutad studie sker förvaring i låst arkiv på avdelningen för historiska och politiska studier vid Karlstads universitet, i enlighet med universitetets forskningsetiska regler.

³⁹⁴ Esaïsson et al. (2009), s. 251.

³⁹⁵ Gadamer (2002); Ricoeur (1993). Jfr Alvéen s. 64.

³⁹⁶ Farahani (2010), s. 119.

³⁹⁷ Portelli (1997), s. 11; Larson, (2007), s. 112; Larson, Mary A (2007); Kvale & Brinkmann (2014), s. 130.

aspekter av begreppen som gör att en som forskare kan pendla mellan att vara insider och outsider. I mitt eget fall som SO-lärare med många års erfarenhet från högstadielklassrummet är jag på många sätt en insider som väl känner till läraryrket och de möjligheter och utmaningar som finns inom historieundervisning. Jag har således befunnit mig mitt i den uppfattade och den genomförda läroplanen för att tala i Goodlad et als termer. Mina erfarenheter av kursplanearbete och arbete med nationella prov både nationellt och lokalt gör mig också till en insider på den formella nivån av läroplan. Det gör att jag på ett vis enklare kan uppfatta och ta del av det jag undersöker i form av lärares tal om sin undervisning och de dokument som hör till densamma, samt att min tolkning av styrdokumentet kan underlättas. Samtidigt finns det naturligtvis en risk att min förförståelse hindrar mig från att se sådant som en med mindre kunskap om skola och undervisning skulle uppmärksamma, och kanske ifrågasätta, eller att min tolkning för snabbt blir ett bekräftande av sådant jag redan har kännedom om. Detta har jag burit med mig såväl vid intervjusituationerna som vid analysarbetet och det är ytterligare ett skäl till att jag valt att exemplifiera mina resultat med citat från intervjuerna.

Jag kan även betraktas som en outsider i det att jag valt att genomföra intervjuer med lärare på skolor i olika områden där jag själv aldrig arbetat och därmed inte heller har den unika kunskapen och erfarenheten som kan tänkas forma en specifik skolkultur.³⁹⁸ Min roll som forskare har också förändrats under arbetet med avhandlingen. Eftersom den första delstudien genomfördes som en licentiatavhandling inom ramen för ett statligt lärarlyft då jag själv fortsatte att på deltid undervisa var såväl förutsättningarna som min erfarenhet annorlunda än vid den andra delstudien. Vid den andra delstudien och själva avhandlingsskrivandet har jag arbetat deltid inom central skolförvaltning parallellt med forskarstudierna. Detta kan tänkas ha påverkat intervjuerna på olika vis, exempelvis genom att synen på mig som en aktiv lärare, och där-

³⁹⁸ Med skolkultur avser jag den gemensamma kultur eller kollektiva identitet som kan finnas på en specifik skola där vissa förhållningssätt och strukturer är utarbetade och omfattas av alla på skolan. Se Gunnar Berg: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/skuggan-gunnar-berg-styrkedja-korstryck-och-skolkultur/> hämtad 2018-07-20.

med kollega, eller som en myndighetsperson, och eventuell auktoritet kan ha påverkat intervjupersonerna. Ytterligare en komplexitet i sammanhanget är att intervjupersonerna i en mening utgör en homogen grupp i form av utbildade ämneslärare men att de som individer trots denna gemensamma grund har olika ålder och kön samt olika lång erfarenhet av att undervisa och arbeta på olika skolor. Det kan påverka vem som talar och vad de väljer att uttala sig om. Det finns med andra ord en kamp om tolkningsföreträdet.

Etnologen Fataneh Farahani menar att det finns en glidning mellan att vara insider och outsider, vilken är avhängig hur forskaren positioneras av intervjupersonerna.³⁹⁹ Min uppfattning är att denna glidning till viss del avspeglas i de fokusgrupper jag har mött. Samtidigt som jag upplevde att sättet samtalen fördes på visade att lärarna talade på ett relativt otvunget sätt där en gemensam vokabulär och erfarenhetsbas underlättade fördjupande diskussioner, var det inte alla lärare som talade lika mycket kring alla frågor. Det kan bero på en mängd olika saker varav en kan ha handlat om en osäkerhet i förhållande till övriga i gruppen och/eller till mig som forskare. Det är dock min uppfattning att jag genom det sätt intervjuerna har genomförts i största mån har fått ta del av lärarnas ocensurerade uppfattningar och erfarenheter av att undervisa i historia. Det har funnits en vilja att berätta om sina egna erfarenheter och att bli lyssnad på utifrån sin ämnesundervisning.

Generaliserbarhet och överförbarhet

Slutligen följer några viktiga påpekanden kring resultatens generaliserbarhet. En viktig avgränsning är att det är relationen mellan lärare och ämnet som är central. I studien är jag intresserad av de *mönster* som kan finnas hos historielärare som grupp, snarare än de individuella mönster som enskilda individer med stor sannolikhet har. Historielärare har ett gemensamt uppdrag att utifrån rådande styrdokument forma historieundervisning vilket gör det rimligt att anta att det finns kollektiva aspekter i form av särskilda mål, innehåll och metoder som historielärare väljer att lyfta fram i sin undervisning. Det är dessa mönster som undersöks, vilka även

³⁹⁹ Farahani (2010), s. 115.

ställs emot variationer. I studien gör jag inga anspråk på att uttala mig om alla historielärares undervisning. Jag kan enbart uttala mig om hur de tjugoen lärarna uttryckte sig vid vissa givna tidpunkter. Det är därmed inte möjligt att generalisera resultaten och tala om hur historielärare i allmänhet gör. Det finns trots det skäl att anta att det finns viss överförbarhet mellan vad de lärare som deltar i de båda delstudierna ger uttryck för och vad andra lärare hypotetiskt kunde gett uttryck för vid samma tidpunkter.⁴⁰⁰ Genom att i resultatredovisningen relatera lärarnas utsagor till tidigare forskning kan en del tidigare resultat bekräftas eller omprövas. På så vis kan trianguleringen som sker genom att ställa forskningsfrågan, söka belägg i det empiriska resultatet samt söka förklaringar i tidigare forskning bidra till att stärka resultatet. Det är vidare viktigt att betona att undervisning är en komplex process som inte låter sig inrymmas i en enda tolkningsram. Det är troligt att andra typer av analysverktyg kunnat spegla historieundervisning på andra sätt och att särskilt en studie av elevers uppfattningar om lärares undervisning kunnat nyansera resultaten. Syftet med avhandlingen handlar dock om att belysa historieundervisning från lärares perspektiv och låta deras röster höras. Att undersöka hur lärare uppfattar historieämnet och hur deras uppfattningar om ämnet formas till undervisning för högstadieelever, samt vilka möjligheter och svårigheter de uppfattar är nog så viktigt att lyfta fram.⁴⁰¹ Även om det finns forskning som visar att lärare sällan gör det de säger att de ska göra finns det också forskning som visar att lärare faktiskt i stor utsträckning gör just det de talat om.⁴⁰² För att i möjligaste mån

⁴⁰⁰ Eftersom de uppfattningar som lärare i de här undersökningarna finns bland historielärare vid de tidpunkter undersökningarna genomförs är deras röster intressanta, oavsett antal. Wibeck (2010), s. 152. Jfr Esaiasson et al (2009), s. 189. De menar att undersökningar med ett mindre antal personer mycket väl kan stå för erfarenheter som delas av andra personer inom samma population, vilket borde vara underförstått i kvalitativa studier, såvida personerna som valts ut inte representerar extrempositioner inom gruppen.

⁴⁰¹ Se till exempel Evans (1990), s. 103 som bl.a. hänvisar till Thornton (1989) och Wilson & Wineburg (1987). Jfr Schüllerqvist (2005); Grant (2003); VanSledright (2011).

⁴⁰² Se till exempel Lilliestam (2013) och Monte Sano (2008) för resultat som visar att lärare gör som de säger och Ammert (red) (2013), s. 27-28 för resultat som ifrågasätter lärares tal om som belägg för vad de faktiskt gör. Jfr Evans (1990), s. 105 Han fann att överensstämmelsen mellan vad lärare sa att de gjorde, hur eleverna uppfattade det och de observationer av undervisningen som genomfördes stämde väl överens för två av de fem lärare han studerade och att det fanns flera överensstämmelser mellan lärares tal och agerande för de tre andra. "Both the storyteller and scientific historian did just what they said they did in class. Their interview descriptions of their teaching and the teaching that I observed, and that their students reported, were consistent."

eliminera risken att lärarna målar upp en bild som inte stämmer utgår undersökningen från lärares tal om sin senaste genomförda och pågående historieundervisning. Därutöver har en del av det undervisningsmaterial lärarna använder samlats in och bidragit till att underbygga det som sägs i intervjuerna. Trots det är det återigen viktigt att betona att det som lärarnas utsagor vittnar om står för vad de vid vissa givna tidpunkter talade om som centralt i deras historieundervisning. I följande kapitel kommer dessa lärarröster att höras och analyseras inom ramen för avhandlingens syfte och frågeställningar.

6. MÅL I HISTORIEUNDERVISNING

Att välja mål – högstadielärares mål med sin historieundervisning

Vad är syftet med att undervisa i historia i skolan? Vilka kunskaper och värden ska elever ges möjlighet att utveckla? Det är ett par av de frågor som besvaras i det här kapitlet som handlar om den didaktiska varför-frågan. Resultatredovisningen i kapitlet berör därmed forskningsfrågan om *vilka mål högstadielärare, före och efter Lgr 11, uppfattar som mest centrala i sin historieundervisning*. På den formella läroplansnivån kan syftet med ämnet ytterst förstås som en legitimering av dess plats som skolämne. Hur sedan lärare i skolan på den uppfattade och genomförda läroplansnivån tolkar de färdiga styrdokumentet är inte nödvändigtvis detsamma som läroplansförfattarna och de politiska beslutsfattarna avsåg. Det innebär att de mål för ämnet som fastslås i styrdokumentet inte nödvändigtvis behöver vara samma som de mål lärare uppfattar som viktigast i sitt ämne. Enligt tidigare forskning kännetecknas kvalitativ undervisning bland annat av att eleverna förstår vilka mål de förväntas uppnå och att de samtidigt är motiverade att arbeta mot målen.⁴⁰³ För historielärare blir det därmed viktigt att själva veta vilka mål en eftersträvar och hur dessa ska nås. Målen är intimt förbundna med innehållet (vad) och metoderna (hur), vilka kommer att diskuteras i varsitt efterföljande kapitel. I det här kapitlet belyses historieförmedlingens varför-fråga, vilken ytterst handlar om varför historia är viktig som skolämne.

⁴⁰³ Se t.ex. Håkansson & Sundberg (2012). S. 261-262; Williams (2015), s. 43-59.

Syfte och mål i relation till skolämnet historia

Syfte och mål används i det här sammanhanget som synonymer, även om det i andra sammanhang finns goda skäl att skilja dem åt. Ett syfte beskrivs ofta som något övergripande och svarar på frågan varför något, i det här fallet historieämnet, är viktigt på längre sikt och i ett större sammanhang. Ett mål är det mer konkreta som historieundervisningen ska leda till, det vill säga vad eleverna förväntas kunna efter avslutad undervisning. Ett mål är ofta mätbart och tidsatt. Lärarna använder återkommande syfte och mål som synonymer när de talar om sin undervisning. Det samlingsbegrepp jag har valt i avhandlingen för att beskriva lärarnas uppfattningar om historieämnets syfte och mål är ”mål”. Valet av mål som begrepp kan också kopplas till de målstyrda läroplaner som är aktuella för de båda delstudierna. I Lpo 94 uttrycks syftet i några övergripande meningar samt genom begreppen *strävansmål* och *uppnåendemål* medan kursplanen i Lgr 11 bygger på en inledande syftestext som avslutas med fem långsiktiga mål, benämnda *förmågor*.⁴⁰⁴ Eftersom den här undersökningen framförallt söker efter lärarnas långsiktiga mål för historieundervisningen, vilka skulle kunna uttryckas som syftet, och de mer konkreta målen kopplade till ett visst innehåll eller specifikt arbetsområde kommer syftet främst att betraktas som just dessa långsiktiga mål som kan skönjas i det empiriska materialet och de kortsiktiga målen kan förstås som delmål på vägen att nå syftet. Samlingsbegreppet mål ska därför i avhandlingen förstås som *både* mer långsiktiga och mer kortsiktiga mål.

Disposition

Resultatredovisningen är uppdelad i två delstudier med vardera en sammanfattande resultatdiskussion. Den första delstudien utgår från lärare som undervisade när Lpo 94 var gällande och den andra utgår från lärare som undervisar när Lgr 11 är rådande styrdokument. Båda dessa delar inleds med en beskrivning och diskussion av syfte och mål i historieämnet så som dessa definieras i re-

⁴⁰⁴ För en kritisk diskussion om mål se SOU 2007:28. Se även Skolverkets webbplats <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-avander-du-laroplanen-for-grundskolan> hämtad 2020-07-09.

spektive kursplan. Därefter följer en redogörelse för de mönster och i viss mån variationer som utkristalliserats utifrån analysen av empirin. Dessa mönster presenteras under gemensamma temarubriker. Temana som redovisas kan betraktas som en produkt, ett fruset ögonblick, av lärares omformningsprocess. I resultatdiskussionen som följer respektive delstudie sammanfattas slutligen de gemensamma mönster (och variationer) som synliggjorts. Den sammanfattande resultatdiskussionen utgår från det i teorin presenterade analysverktyget "Kunskaper i, om och av historia".⁴⁰⁵ Innan den empiriska resultatredovisningen följer en kort sammanfattning av tidigare forskning kring uppfattningar om målen för skolans historieundervisning.

Tidigare forskning om mål i historieundervisning

I forskningsöversikten presenterades ett antal syften med skolans historieämne som identifierats i tidigare undersökningar. En teoretisk modell för olika typer av historieundervisning har också förts fram av Peter Seixas. Den bygger på tre olika typer av historieundervisning som benämns *historia som kollektivt minne*, *historia som disciplin* och *postmodern historia*.⁴⁰⁶ De tre traditionerna som Seixas beskriver bär likheter med Sven Södring Jensens klassiska historieundervisningsteori som är sprungen ur den tyska filosofiska traditionen. På så vis kan denna tredelning av undervisningstraditioner i historia sägas utgöra en grundmodell för hur historieundervisning kan förstås.⁴⁰⁷ Historieundervisning orienterad mot kollektivt minne innebär att eleverna får "färdiga" berättelser presenterade som är utvalda för att just de tolkningarna som berättelserna bygger på är de mest trovärdiga. Dessa narrativ presenteras ofta som nationella berättelser där nationens historiska framsteg definierar såväl nutidens människor som relationerna till den omgivande världen med tankar kring vad som är rätt och fel och bra och dåligt. Det huvudsakliga syftet med en sådan historieundervisning är, enligt Seixas, att ena och stärka den kollektiva identiteten. Under-

⁴⁰⁵ Se Teorikapitlet.

⁴⁰⁶ Intressant nog lämnar Seixas ingen hänvisning till sin tidigare text.

⁴⁰⁷ För en analys av och jämförelse mellan Jensen, S.S. och Seixas teorier om historieundervisning, se Teorikapitlet i Rosenlund (2016), s. 21-26.

visningen bärs då särskilt upp av innehållsliga kunskaper i historia. Att i undervisningen fokusera på att överföra ”färdiga” narrativ till eleverna i syfte att skapa nationell samhörighet har traditionellt varit centralt i historieundervisning världen över.⁴⁰⁸ Det gäller även i Sverige även om det parallellt hela tiden funnits konkurrerande uppfattningar om syftet med historieundervisning.⁴⁰⁹

Den andra typen av historieundervisning syftar, enligt Seixas, till att lära eleverna vetenskapliga metoder och innebär framförallt arbete med att tolka och kritiskt granska historiska källor. I sådan undervisning får eleverna ta del av flera tolkningar och komma fram till vilken tolkning som är mest giltig utifrån historiskt källmaterial. Eleverna serveras därmed inte en färdig tolkning utan får lära sig att själva komma fram till vilken tolkning som är mest giltig genom att använda vetenskapliga metoder, i.e. historisk källkritik. Istället för att undervisningen tar sin utgångspunkt i att läraren förmedlar historiska narrativ får eleverna alltså komma i närtkontakt med historiskt källmaterial och lära sig historievetenskapliga metoder för att förstå hur historisk kunskap skapas. Eleverna ges då också möjlighet att kritiskt granska olika tolkningar. På så vis, menar Seixas, att eleverna får tillgång till redskap som är nödvändiga för att kunna delta i samhällslivet som kritiska medborgare.⁴¹⁰ I den här typen av historieundervisning spelar lärarens kunskaper om historievetenskapliga metoder en central roll. Kunskaper om historia hamnar därmed i förgrunden. Att fokusera på historieämnets *veta hur* kunskaper har sedan slutet av 1970-talet varit framträdande i den brittiska traditionen, liksom senare i USA där arbetet med historiska källor utgjort en viktig del av historieundervisning i vissa delstater.⁴¹¹ I Sverige har arbetet med källor i historieundervisning varit en del av ämnets syfte under de senaste läroplanerna men det finns ingen tidigare forskning som pekar ut

⁴⁰⁸ Nygren (2011), s. 1-2. Jfr Lund (2006) ”veta att” och ”veta hur”, s. 25-27. Se även Lévesque (2008), s. 32. Han benämner den traditionen memory-history och ställer den mot disciplinary-history.

⁴⁰⁹ Se t.ex. Englund (1988); Zander (2001); Persson, H (2018).

⁴¹⁰ Seixas (2000), s. 24-26. Jfr Levstik & Barton (2008) som anser att historievetenskapliga metoder kan bidra till att eleverna lär sig att bli kritiska medborgare.

⁴¹¹ Se Forskningsöversikten och diskussionen kring de brittiska och amerikanska projekten SCHP, CHATA och ”Reading like a historian”.

arbetet med källtolkning och källkritik som det mest centrala syftet för lärare.⁴¹²

Den tredje typen av historieundervisning, den som Seixas kallar postmodern, innebär att eleverna får ta del av flera olika tolkningar av historia utan strävan att finna en bästa version. Eleverna förväntas på så vis få förståelse för hur olika grupper skapar berättelser som kan tjäna nutida syften. Historieundervisningen syftar då inte till att skapa en gemensam identitet utan de nationella narrativen utmanas av andra berättelser som anses lika viktiga.⁴¹³ Historieämnets interkulturella aspekter inkluderas mer och elevernas egna frågor tas på större allvar. Nutidsförståelsen blir därmed mer central. Denna tredje undervisningstradition tar sin utgångspunkt närmare elevernas egen livsvärld och kan på så vis betraktas som inriktad mot kunskaper *av* historia.

I forskningsöversikten diskuterades bland annat de studier med gymnasielärare som Nygren och Berg genomfört och där de funnit olika sätt att kategorisera lärares tänkande om sin undervisning. Berg identifierar vad han kallar tre "idealpositioner" för lärares ämnesförståelse som han benämner en bildningsorienterad, en kritiskt orienterad och en identitetsorienterad ämnesförståelse. Dessa positioner liknar på flera sätt de som Evans har funnit men det Berg upptäcker är även en position där en av lärarna särskilt strävar efter att utgå från elevernas livsfrågor. På samma vis finner Anders Persson att flera av de mellanstadielärarna han intervjuar om vad de ser som eftersträvansvärt, talar om vikten av att knyta an historieämnet till existentiella frågor – något de menar har minskat efter införandet av Lgr 11 där lärarna uppfattar ett ökat fokus på fakta.⁴¹⁴ De teman han finner som återkommer bland lärarna handlar uteslutande om lärare som ser historieundervisning som något mer än ren faktaöverföring.⁴¹⁵ Lärarna lyfter fram vikten av att historieämnet ska bidra till att eleverna förstår sin samtid

⁴¹² För studier om gymnasielärares undervisning se t.ex. Nygren (2009/2011); Berg (2010/2014); Nersäter (2014); Rosenlund (2015); Johansson (2018).

⁴¹³ Seixas (2000), s. 20-21.

⁴¹⁴ Persson (2017), s. 185, samt kapitel 5.

⁴¹⁵ Persson (2017), s. 81-90. Bland lärarna framträder tre samstämmiga mönster som han kallar angelägglig-görande, levande-görande och begriplig-görande. Dessa handlar om historieundervisning avsedd för eleven där läraren strävar efter att väcka intresse för ämnet, att se till upplevelsen och estetiken samt att koppla historia till nutidsförståelse.

och att de kan dra paralleller mellan förfluten tid och nutid.⁴¹⁶ Högstadieläraren, vars undervisning Hans Olofsson följer under sexton lektioner år 2009, talar bland annat om att historia kan bidra till att förstå samhällsliga förändringsprocesser och paralleller över tid och rum. Olofsson sammanfattar hennes syn på ämnets syfte som ett samhällsvetenskapligt och samtidsorienterande "hjälpämne".⁴¹⁷ Vanja Lozic, som ifrågasätter rimligheten i att kategorisera lärare i olika undervisningsstrategier, finner trots det att det finns några syften med historieämnet som delas av lärare, läroboksförfattare och elever. Dessa sammanfattar han som att bidra till allmänbildning, öka demokratisk och moralisk medvetenhet samt ge historisk förståelse av dagens samhälle.⁴¹⁸

Sammanfattningsvis tycks det i tidigare forskning finnas skäl att utgå från att historieämnet har (minst) tre övergripande syften som kan betonas mer eller mindre. Dessa menar jag kan relateras till de tre kunskapsaspekterna *i*, *om* och *av* historia, även om det sällan är så att en lärare enbart har ett syfte med sin undervisning. Den innehållsliga aspekten, kunskaper *i* historia, bygger i hög grad på förutbestämda narrativ och syftet med historia blir då främst att lära sig så mycket referensramskunskap som möjligt, vilket även kan betraktas som ett allmänbildande syfte. Fokus hamnar på själva stoffet i undervisningen. Kunskaper *om* historia representeras då av syften som går ut på att lära eleverna historievetenskapliga metoder och förklaringsmodeller medan kunskaper *av* historia mer tar sin utgångspunkt i elevens livs- och erfarenhetsvärld och syftar till att eleverna ska ha nytta av historia i sina liv som samhällsmedborgare och individer.⁴¹⁹

⁴¹⁶ Persson (2017), s. 87.

⁴¹⁷ Olofsson (2019), s. 144.

⁴¹⁸ Lozic (2010), s. 140-141, 299-300. Jfr Forskningsöversikten.

⁴¹⁹ Jfr den tyska traditionen som identifierat fem kompetenser som undervisningen bör leda till. Detta anslag är mer normativt och teorigenererat än att vara grundat i empiriska, induktiva studier av hur lärare uppfattar syftet med ämnet. De fem kompetenserna är förenklat att ställa frågor, att använda källor, temporal orientering att (förstå nutida händelser i ljuset av förändring.), narrativ kompetens och att ha referensramskunskap (innehållslig kunskap/fakta). Se Lévesque & Clark (2018), s. 124.

Mönster i lärares tal om mål i historieundervisning

Genom att i det empiriska materialet söka efter belägg som rör syftet med och målen för ämnet har ett antal temarubriker mejslats fram. Dessa visar på de mönster som återkommande framträder i lärarnas berättelser. En del av de utsagor som avviker från den bredare bilden och som visar på den variation som finns diskuteras också. Temarubrikerna speglar på så vis uppfattningar som återfinns hos flera av de intervjuade lärarna. När det kommer till vilka mål som högstadielärarna i avhandlingens båda delstudier tycka uppfatta är dessa påfallande lika de som Persson fann i sin studie av mellanstadielärare. Jag har därför valt att delvis använda liknande benämningar som Persson i mina temarubriker.⁴²⁰ Det är värt att påpeka att frågor om syfte och mål inte sällan tangerar och överlappar frågor om undervisningens innehåll och metoder. För att analytiskt kunna skilja på historieförmedlingens frågor om varför, vad och hur presenteras dessa i olika kapitel för att först i slutdiskussionen utmynna i en form av helhetsbild.

De fyra temarubriker om historieundervisningens mål som har växt fram genom en analys av materialet är:

Samhällsorienterande – nutidsförståelse och samband

Målet för historieundervisning handlar om att förstå hur samhället har formats och varför det ser ut som det gör idag. Viktiga delar i undervisningen blir därför nutidsförståelse, kronologi och lära sig se samband. Utvecklingen framställs främst genetiskt med fokus på förändring.

Meningsskapande – elevens behov i centrum

Målet handlar om att väcka elevernas nyfikenhet för ämnet. Undervisningen ska väcka elevernas lust att veta mer och syftar till att eleverna ska kunna ha behållning av historia utanför skolan i sina framtida liv. Historia ska kännas angeläget. Ämnets existentiella sida blir viktig vid sidan av den vetenskapligt, kognitiva.

⁴²⁰ Persson (2017), kapitel 5, s. 80-104. Jfr Nygren (2009).

Levandegörande – förståelse för människors villkor

Målet handlar om att levandegöra ämnet och skapa förståelse för att historia är skapat av människor som levt och verkat före oss. Eleverna ska förstå sig själva som historiska varelser och lära sig förstå andra i olika tider. Den ”lilla” historien och historiskt perspektivtagande blir viktiga parallellt med den stora historien.

Färdighetsorienterande – ämnesspecifika och ämnesgenerella mål

Målet är att eleverna ska kunna använda historiska kunskaper för att kritiskt granska och kunna utgå från olika perspektiv. Orsaks-samband och källkritik blir viktiga och historieämnets vetenskapliga sida betonas. Färdigheterna kan också vara ämnesgenerella och exempelvis handla om läsförståelse.

DELSTUDIE ETT

Syfte och mål i historia i Lpo 94

Läroplanen Lpo 94 var den första läroplanen i det målorienterade systemet och den åtföljdes av en nationell kursplan i historia år 2000. Dessa nationella styrdokument innebar att ett relativt stort tolkningsutrymme överläts åt lokala beslut.⁴²¹ Lärarna hade tillsammans med eleverna ett stort friutrymme att tolka innebörden av målen och välja vilket innehåll och vilka metoder som skulle utgöra undervisningen i ämnet. Målen som beskrevs i läroplanen var indelade i ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot”, något som ytterligare stärkte lärarens tolkningsutrymme.⁴²²

I Lpo 94/00 fanns det en gemensam läroplansdel för samtliga ämnen, en gemensam del för de fyra samhällsorienterande ämnena och en ämnesspecifik kursplan för vart och ett av ämnena. En historielärare var därmed ålagd att tolka både den gemensamma SO-kursplanen och den specifika historiekursplanen. Syftet med SO-kursplanen var att eleverna skulle ges möjlighet att se både

⁴²¹ Larsson (2004), s. 375. Den läroplan som var i bruk när de första intervjuerna genomfördes med fem enskilda lärare var Lpo 94 och vid den andra intervjuomgången med sexton lärare var Lgr 11 gällande styrdokument.

⁴²² Som grund för den läroplansreform som infördes 2011 låg bland annat kritik kring otydligheten med två olika slags målformuleringar; mål att sträva mot och mål att uppnå. Uppnåendemålen var i Lpo 94 skrivna för åk 5 och åk 9. Se SOU 2007:28.

”hur individen formar sin värld och hur världen formas av individen”. Vidare skulle kunskaperna ”ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling.”⁴²³ Historieämnet knöts därmed tydligt till skolans demokratiska uppdrag och i det ingick att föra skolans värdegrund vidare till eleverna.⁴²⁴ Historieämnet kunde på så vis uppfattas som ett ämne med ett färdigt innehåll och inbyggda värderingar.⁴²⁵ Vid bedömningen av elevernas kunskaper skulle särskilt elevernas förmåga att uppfatta helheter och samband och urskilja likheter och skillnader i tid och rum beaktas.⁴²⁶ Ett framträdande begrepp var kultur/kulturer, både i termer av identitetsskapande och ur ett interkulturellt perspektiv. De samhällsorienterande ämnena skulle också lägga stor vikt vid kunskaper om demokratin och hur den skulle kunna användas och utvecklas. På så vis innehöll SO-kursplanen värdeförmedlande kunskaper *av* historia. Detta avspeglades även i kursplanen för historia där syftet bland annat beskrevs på följande vis:⁴²⁷

Ämnet historia utvecklar kunskaper som gör det möjligt att se sig själv och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skenande. Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur.

Förmågan att utveckla sitt kritiska tänkande och analytiska förmåga var visserligen kopplad till historieämnet men kan betraktas som generisk snarare än ämnesspecifik. Det mer ämnesspecifika syntes i den förväntan på historieämnet som kopplades till att undervisningen skulle bidra till att eleverna utvecklade sitt historiemedvetande. Själva begreppet historiemedvetande angavs tillsammans med tiden som kursplanens överordnade begrepp. En framskriven målsättning var således att eleverna skulle utveckla sin förståelse för det överlappande tidsperspektivet mellan förfluten tid,

⁴²³ Kursplan i SO Lpo 94/00.

⁴²⁴ Kursplaner och betygskriterier Lpo 94/00, s. 65.

⁴²⁵ Alvén (2017), s. 134-136.

⁴²⁶ Kursplan i SO Lpo 94/00.

⁴²⁷ De nedanstående citaten är hämtade från Kursplan i historia, Skolverket, inrättad 2000-07.

nutid och framtid. Det formulerades bland annat som ”Historia är ett sätt att se tillvaron i perspektivet då-nu-sedan, och därmed också ett verktyg för förståelse av andra ämnen och områden.” Parallellt fanns tidsperspektivet framskrivet i den gemensamma SO-kursplanen där det första målet att sträva mot uttrycks som att skolan i sin undervisning i samhällsorienterande ämnen ska sträva efter att eleven:

Undersöker och förstår samhälleliga samband och sammanhang i nutid och förfluten tid samt reflekterar över vad dessa kan innebära för framtiden.⁴²⁸

Andra metahistoriska kunskaper som eleverna, enligt kursplanen i historia, förväntades lära sig var att förstå det förflutna på dess egna villkor, det vill säga att försöka förstå hur människor levde förr och att värderingar och synsätt har förändrats genom tiderna, även benämnt historiskt perspektivtagande.⁴²⁹ Tankebegrepp som orsaker och konsekvenser, kontinuitet och förändring förekom också även om de inte framställdes specifikt som historiska begrepp utan återfanns utspridda i texten.⁴³⁰

Sammanfattningsvis kan konstateras att läroplanen, Lpo 94, slog fast lärarens friutrymme samtidigt som målen och innehållet i kursplanen för historia lämnade historieläraren med ett stort ansvar både för formandet av sin egen undervisning i ämnet och för att utveckla verktyg för förståelse av andra ämnen.⁴³¹

Lärarröster om mål i historieundervisning före Lgr 11

Samhällsorienterande – nutidsförståelse och samband

[...] historieämnet handlar om att man ska få förståelse varför vår [...] samtid ser ut som den gör idag.⁴³²

⁴²⁸ Kursplan i SO Lpo 94/00.

⁴²⁹ Jfr Seixas & Morton (2013), “the big six” historical thinking concepts”.

⁴³⁰ Kursplan i historia Lpo 94/00.

⁴³¹ Kursplan i historia Lpo 94/00.

⁴³² Intervju 1 Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

Det inledande citatet visar på typiska utsagor ur lärarnas berättelser om sin syn på målen för högstadiets historieundervisning. Målen knyts påfallande ofta till nutidsförståelse och begripliggörande av samtiden.⁴³³ De fem lärarna uttrycker det här på lite olika vis, som exempelvis ”visa på att allt hör samman” och ”förstå nutiden och göra jämförelser”.⁴³⁴ Återkommande aspekter kan kopplas till tidsperspektiv, att se samband och att skapa förståelse för hur vårt samhälle har formats. Lärarna tycks förutsätta att en grund för dessa aspekter byggs upp av kunskaper om historiska händelser och personer, oftast förmedlade via ett kronologiskt upplagt undervisningsinnehåll.

En kronologisk överblick och en röd tråd

De fem lärarna talar om att de har som mål att eleverna ska få en överblick över kronologin och kunna placera in viktiga händelser i rätt tid, att kunna vissa namn och att kunna jämföra och se sammanhang över tid, något de ofta kallar att ”se den röda tråden”.⁴³⁵ För Kalle innebär det exempelvis att han ser den röda tråden, tillsammans med en förståelse för hur samhället har format samtiden, som det viktigaste som eleverna ska ha med sig från historieundervisningen. Han uttrycker det också som att det är viktigt att eleverna får med sig ”ett litet fisknät” som de kan hänga upp nya händelser på.

Jag försöker få dem både att få en slags tråd i historia så att de kan se hur epoker hänger samman, att det inte bara blir de här

⁴³³ Jfr idealtypen som Evans (1998), benämner ”scientific historian” och som Nygren (2009), s. 87-88 benämner ”samhällsvetenskaplig undervisningsstrategi” och där vissa drag finns representerade i klassificeringen ”kritiskt orienterad ämnesförståelse” i Bergh (2014), s. 179-186. Se även Persson (2017), s. 87-90. Det vanligaste syftet med historieundervisning bland de mellanstadie lärare Persson intervjuade var att kunna se samband mellan då och nu. Se även högstadieläraren ”Caroline” i Olofsson (2019), s. 142. Jfr diskussionen om svårigheten att klassificera lärare i Forskningsöversikten. Lozic (2010), s. 177; Jarhall (2012), s. 169-171.

⁴³⁴ Intervju 1 Eva, Gula skolan, 2009-09-29; Intervju 1 Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁴³⁵ Jfr Ammert (2008), s. 109. Ammert uppmärksammar att begreppet ”röda tråden” förekom i läroboken ”Levande historia” från förlaget Natur & Kultur (2003). Lärobokens kapitel inleddes med en liten ruta där kopplingar till tidigare kapitel gjordes i syfte att hålla samman framställningen. I och med att den läroboken vid tidpunkten för intervjuerna antagligen var den mest sålda läroboken i historia kan det vara en förklaring till att uttrycket ”röda tråden” återkommer i lärarnas utsagor. Dock hade Gula skolan nyligen införskaffat ett annat läromedel vid intervjuernas genomförande.

nedslagen i historien utan att de kan flyta ihop till en kedja va, det tycker jag är jätteviktigt.⁴³⁶

Det eleverna ska lära sig är således inte enbart fokuserat på fakta utan innefattar en analyskedja med orsak, förlopp och följder. Dessa orsakssamband synes för lärarna framförallt handla om att etablera samband med vår samtid, det vill säga mellan förfluten tid och nutid.⁴³⁷

Det är framförallt de här målen där eleverna ska förstå samband, alltså förstå orsaker, samband och kunna förklara varför nåt har skett, knyta ihop ett händelseförlopp och se även då liksom följderna för det är ett mål som jag tycker är viktigt.⁴³⁸

Att kunna följa historien kronologiskt, från då till nu, verkar vara en förutsättning för lärarnas betoning av samband. Lärarnas argument för att ordna undervisningen kronologiskt med ett visst urval av händelser och personer (vilket jag återkommer till i kapitlet om historieundervisningens innehåll) tycks grunda sig i en föreställning om att historia för att bli begriplig för eleverna behöver framställas som en mer eller mindre sammanhängande berättelse. Genom att undervisa kronologiskt och påvisa hur olika skeenden i historien hänger samman tycks lärarna förutsätta att eleverna lättare förstår sin egen tid. Det kronologiska narrativet avspeglas även i lärarnas planeringar där det tydligt framgår att undervisningen följer historien från ett då till ett nu. Uppgifterna som lärarna delat med sig av visar också på frågor som eleverna förväntas kunna med kopplingar till nutiden, till exempel genom att ” att kunna reflektera över världskrigens betydelse för dagens Europa ”⁴³⁹ eller genom frågor som ”Påverkar franska revolutionen oss idag?”⁴⁴⁰

⁴³⁶ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁴³⁷ Det är också där som kursplanen från 2000 lägger störst tonvikt. Jfr Hartsmar (2001), s. 241. Hennes resultat pekar på att det förflutna framställs som isolerade händelser i historieundervisning, något som lärarna i min undersökning tvärtom menar att de försöker undvika.

⁴³⁸ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

⁴³⁹ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁴⁰ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

Tidsperspektivet dåtid, nutid och framtid

Historieämnets tidsperspektiv är starkt förankrat i lärarnas utsagor. Kopplingar mellan utvalda händelser i historien och samtida förhållanden har beskrivits ovan. Framtiden, den tredje aspekten av historieämnets tidsöverlappande karaktär, har mindre utrymme i lärarnas tal om sin undervisning. Ett tydligt undantag utgörs av läraren Eva som på olika vis talar om historieämnets syfte utifrån ett tredelat tidsperspektiv; ett förflutet då, ett samtida nu och ett framtida sedan. Hon benämner tidsperspektivet i termer av ”i går, i dag, i morgon” eller ”då – nu – sedan”. Hon beskriver det som att det handlar om att eleverna ska förstå nutiden utifrån förfluten tid men med tillägget att även kunna säga något om framtiden.

Reflektera över hur det var då och varför det har blivit som det är idag. Och sen så pratar vi ju mycket om, fortsätter den här utvecklingen hur skulle det se ut om 200 år, tror ni att det skulle vara någon skillnad då? Så det är mycket det här då-nu-sen perspektivet. Det tycker jag är jätteviktigt att de har.⁴⁴¹

Ett viktigt mål för historieundervisningen är för Evas del i linje med kursplanens syfte att utveckla elevers historiemedvetande genom det tidsöverlappande perspektivet där inte bara händelser i förfluten tid ska studeras i ämnet historia, utan där även nutida händelser och möjliga perspektiv på framtiden utgör en del av ämnet. Det framkommer i viss utsträckning olika perspektiv på framtiden i talet om undervisningens innehåll, vilket antyder att flera av lärarna trots allt inkluderar framtidsdimensionen i sin historieundervisning.⁴⁴²

Sammanfattning: samhällsorienterande mål

Att historieämnet fyller en funktion för att förstå vår egen tid och det samhälle vi lever i är en hos lärarna samstämmig utsaga. Samt-

⁴⁴¹ Intervju 1 Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁴² Se längre fram i texten om framtidsperspektiv kopplat till intresse. Se även kapitlet om innehåll där Gunnar talar om framtiden genom att belysa supermakter i historien. Han menar att det är viktigt för eleverna att förstå vår tids supermakter och att dessa inte är för evigt givna. Jfr Olofsson (2019), s. 141-143. Olofsson drar slutsatsen att den lärare han intervjuar och följer i undervisningen har ”elevernas samtids- och framtidsorientering” som ett primärt mål.

liga av de fem lärarna som intervjuades i delstudie ett talar om historieämnets bidrag till nutidsförståelse, vilket också är ett uttalat mål i kursplanen i historia.⁴⁴³ Lärarna tycks förutsätta att historiska kunskaper är nödvändiga för att kunna förstå sin samtid. I sin egen historieundervisning blir det därför viktigt att lyfta fram förklaringar till varför samhället ser ut som det gör idag – och i viss mån ge vägledning inför möjliga framtidsscenarioer.⁴⁴⁴ När lärare omformar ämnet kan det därmed tänkas ske genom ett samspel mellan de valda historiska narrativen och samtidens behov av svar på vissa frågor. Att välja ”rätt” delar av historien så att samband, mellan framförallt dåtid och nutid, kan etableras torde därför vara en viktig uppgift för historieläraren.

Meningsskapande – elevens behov i centrum

Slutmålet är inte när jag släpper dem utan slutmålet ska vara när de är nedgrävda i backen.⁴⁴⁵

Under intervjuerna med de fem lärarna framkommer ett väldigt engagemang för ämnet hos de flesta av lärarna. Det märks dels att de är intresserade av själva ämnet, dels av eleverna som mottagare av den förmedlade historien. Lärarna beskriver hur de försöker få ämnet attraktivt och intressant för eleverna och de framhåller att det är viktigt att förmedla en bild av historia som spännande och angeläget.⁴⁴⁶ Inte minst syns detta djupa engagemang hos de äldre och mest erfarna lärarna medan den lärare som har minst antal ämnespoäng i just historieämnet inte lyfter fram historia som viktigare än andra av sina undervisningsämnen.

Att skapa motivation för ämnet

Det viktigaste som eleverna ska få med sig från historieundervisningen är, enligt den erfarna läraren Gunnar, ett stort intresse för

⁴⁴³ Jfr citat ovan, s. Kursplan i historia Lpo/94/00.

⁴⁴⁴ Jfr Nygren (2009) ”samhällsvetenskaplig lärare”.

⁴⁴⁵ Intervju 1 Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁴⁴⁶ Jfr Persson (2017), s. 81-84. De mellanstadie lärare Persson intervjuar om vad de ser som en eftersträvarsvärd undervisning handlar för de flesta om att skapa intresse för ämnet och göra det angeläget för eleverna.

det som har hänt tidigare och att kunna sätta in sig själv i ett historiskt perspektiv.

Alltså man kan ju motverka att de tycker att historia är det tråkigaste som finns. Har du lyckats med att de tycker att historia är kul eller att jag kan sätta mig framför en film och titta med behållning, där det finns historiska inslag, då tycker jag då har jag nått en bit.⁴⁴⁷

Han betonar att det är viktigt att eleverna tycker att det är roligt och intressant är eftersom det skapar ett intresse för sin egen tid. På så vis synes Gunnar mena att nyfikenheten för ämnet hör samman med ett intresse för samtiden. Kunskaper i historia ska ge eleverna ”ett vidgat synsätt på historien, att saker och ting upprepar sig men i olika skepnad”.⁴⁴⁸ Historieundervisning skulle därmed, utifrån Gunnars syn på historien, kunna bidra till att elever lär sig känna igen strömningar i historien i sin egen samtid – och därmed möjligen kunna skapa förutsättningar för elevers handlingskompetens.⁴⁴⁹ För kollegan Eva tycks intresse höra samman med motivation och aktivitet hos eleverna, något som hon lyfter fram som ett underliggande mål med all sin undervisning. Hon särskiljer inte historia specifikt men vidhåller att det är viktigt att skapa intresse och nyfikenhet för alla SO-ämnena.

Att det ska vara kul att gå till SO-lektionen och där ska man liksom känna att det är roligt att lära sig någonting, det är spännande, man blir både sedd och man får feedback på det man kan.⁴⁵⁰

Eva framhåller att eleverna är väldigt viktiga för undervisningen och att hon arbetar mycket för att få eleverna att vilja lära sig och vara delaktiga. På så vis framstår eleverna som en avgörande omformningsfaktor för undervisningen. I två av sjuorna hon undervi-

⁴⁴⁷ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁴⁴⁸ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁴⁴⁹ Jfr Johansson (2012), s. 221-224.

⁴⁵⁰ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

sade vid det första intervjutillfället hade eleverna sagt att de tycker att historia är tråkigt.

[...] jag har verkligen ett mål som jag ska jobba på, att ni ska tycka att det är jätteroligt med historia när ni går ut. Så det har vi som vår lilla överenskommelse. Så jag får försöka att smitta av mig lite grann, entusiasmera.⁴⁵¹

Kommunikationen mellan lärare och elever tycks för Eva, liksom för de andra lärarna, vara central. Principen tycks utgå från att eleverna med stöd av läraren ska upptäcka ämnet och dess möjligheter.⁴⁵² Till skillnad mot det samhällsorienterande målet som lärarna talade om med kopplingar till en kronologisk referensram tycks målet att väcka intresse för ämnet snarare anspela på hur historia kan vara en viktig del av ens liv utanför skolan och i framtiden. Lärarna tycks vilja förmedla en känsla av att ämnet angår dem som individer och att det är meningsfullt att lära sig om historia som en dimension av livet.

Sammanfattning: meningsskapande mål

Målet att historieämnet ska väcka elevernas intresse för historia, som går utöver det kunnande skolan förmedlar, förefaller för några av lärarna vara centralt. En av lärarna nämner inte den dimensionen i sina utsagor men för de fyra andra finns det på olika vis utsagor som pekar på det angelägna med historieämnet och hur det kan förmedlas till eleverna.⁴⁵³ Att som Gunnar särskilt lyfta fram vikten av att eleverna ska ha nytta av historia i sina liv indikerar att skolans historieundervisning kan bidra till att kvalificera det mer vardagliga bruket av historia som eleverna tar del av utanför skolan, exempelvis genom spelfilmer. När lärarna omformar historieämnet tycks de på så vis relatera det historiska innehållet till den omgivande historiekulturen. Lärarnas utsagor pekar också på det Barton & Levstik framhåller som ett viktigt kulturellt redskap i

⁴⁵¹ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁵² Att upptäcka något med lärarens hjälp är också något som framhålls som viktigt för elevers motivation. Se t.ex. Bronäs & Runebou (2010), s. 107-108.

⁴⁵³ Lärares framhållande av elevernas betydelse kommer fram på liknande vis i t.ex. Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 62; Persson (2017), s. 83-84.

historieämnet, nämligen att det ska bidra till historisk empati i bemärkelsen att eleverna ska ges möjlighet att känna samhörighet med och intresse för historia.

Levandegörande – förståelse för människors villkor

Men sen kan det också bli för mycket det här med kungar och för mycket med, ja, alltså stora drag. Jag vill också försöka ge dem ett perspektiv av hur människorna levde, hur livsvillkoren var på något vis [...] ⁴⁵⁴

Lärarna återkommer på olika vis till hur viktigt det är att låta eleverna förstå att historia handlar om människor. Lärarna använder uttryck som att "levandegöra", "den lilla människan" och de talar om "tidens tänkesätt". En strävan i undervisningen som lärarna brottas med och försöker uppnå är att få eleverna att förstå historiens tidsbundenhet, det vill säga att skapa en förståelse för hur människor i andra tider och på andra platser har tänkt och agerat utifrån de förutsättningar som rådde i deras samtid.⁴⁵⁵ Lärarna tycks betrakta det som en nyckel till att förstå historia men det framkommer också att lärarna ser en utmaning i att få eleverna att kunna göra sådana perspektivbyten.

Balansen mellan struktur och aktör

Lärarna återkommer under intervjuerna till att historia behöver innehålla både referensramskunskap, oftast uttryckt som en västeuropeisk kanon, uppbyggd av en kollektiv identitet, och en historia som speglar människors levnadsvillkor. De traditionella större berättelserna som ofta förekommer i läroböckerna behöver kompletteras med berättelser från vardagen. Det tycks således vara en balansgång för lärarna att dels skapa den kronologiska överblicken och visa på samband mellan det förflutna och nuet, dels förmedla en känsla av levnadsvillkoren för vanliga människor. Olle förklarar

⁴⁵⁴ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁴⁵⁵ Det är ett återkommande mål i historisk forskning. Den etiska dimensionen i "the big six" handlar om historiens tidsbundenhet och hur kunskap om detta förhållande kan stödja eleverna i framtida situationer när de stöter på etiska dilemman. Seixas & Morton (2013), s. 171.

exempelvis att eleverna bör känna till att franska revolutionen var före första världskriget, men att det inte är nödvändigt med alltför många specifika årtal och faktarabblande. Istället menar han att just en överblick över samhällsutvecklingen och den förändringen som skett är viktig men att den vanliga människans historia också är väsentlig.⁴⁵⁶ Kalle återkommer under intervjuerna till det han kallar "den lilla människan". Han beskriver en strävan efter att ge eleverna en bild av att historia byggs upp av vanliga människor och hur livet för dessa kan ha sett ut under olika tider.

[...] jag vill också försöka ge dem ett perspektiv av hur människor levde. Hur livsvillkoren var på något vis, just för att de ska kunna sätta sig in i, det står ju i läroplanen också att man ska ha förståelse för hur människor levde under den tiden och så och då är den lilla människan viktig att man ska kunna berätta om olika människors, samhällsklassers livsvillkor och hur det var att vara ung till exempel under medeltiden eller, ja, hur kvinnorna hade det i antikens Aten.⁴⁵⁷

Det i historievetenskapliga sammanhang ofta använda begreppsparret struktur och aktör är inga begrepp som lärarna använder för att beskriva sin undervisning.⁴⁵⁸ Istället talar de i termer som "stora drag", "den lilla människan", "vanliga människor" och liknande uttryck. Att en balansgång i ämnet för att nå syftet att skapa samband både innefattar att ge eleverna en större bild av historien och en djupare bild av enskilda människoöden tycks emellertid lärarna i delstudie ett vara överens om.

Historiskt perspektivtagande och etiska dimensioner

En utmaning för lärarna i historieundervisningen framkommer när de berättar om hur de försöker arbeta både med ett distanserat förflutet och en närhet till elevernas egen livsvärld. Samtidigt som de pekar på att det ibland kan vara svårt menar de att detta med att förstå historiens tidsbundenhet är ett viktigt mål i historieundervis-

⁴⁵⁶ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁴⁵⁷ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁴⁵⁸ För en historiedidaktisk studie kring begreppsparret "struktur och aktör", se Lilliestam (2013).

ningen.⁴⁵⁹ Eva talar till exempel om att förstå människor i sin egen tid och att se utvecklingen i ljuset av den tid och det sammanhang som människor i olika tider levt under. Hon kopplar också det till kursplanens syfte.⁴⁶⁰

Jag tycker att det är otroligt viktigt att eleverna förstår att i ett visst sammanhang, i en viss tid så reagerar människor och utvecklas på olika sätt. Jag tror att det är bland de sista strävansmålen, att man i sin tid då, det har med tidens anda att göra vad man gör och hur man ser på saker och ting. Det tycker jag är jätteviktigt att vi inte utgår från att alla tänker som oss, att de gjorde en massa fel i historien bakåt, utan det finns alltid en orsak till varför man gjorde så, varför man tänkte så, och så vidare.⁴⁶¹

På liknande vis resonerar Olle och betonar vikten av att elever kan leva sig in i gångna tider och att varje tids människor ska bedömas utifrån sin tids villkor. Han uttrycker det bland annat så här:

Att, någonting som man borde lära vuxna också egentligen det är ju att varje tid måste bedömas ur den tidens synpunkt, eller de aspekter som gällde då. Man kan inte fördöma det som hände som vi inser är fel i dag, man måste försöka hitta en förklaring i stället och så där. Lite djupare tankar kring det hela.⁴⁶²

Denna betoning av att levandegöra historien och försöka förstå människor i andra tider genomsyrar det undervisningsmaterial Olle delar med sig av. Till varje arbetsområde ingår frågor om människors levnadsvillkor. Ett exempel kommer från en instruktion inför ett prov om den industriella revolutionen där en av punkterna ly-

⁴⁵⁹ Utsagor som på olika vis speglar historiens tidsbundenhet återfinns hos fyra av lärarna (Eva, Kalle, Gunnar och Olle) medan den femte (Karin) inte nämner detta under intervjuerna.

⁴⁶⁰ Tidsbundenhet står som ett mål i kursplanen för historia och analyseras även inom historiedidaktisk forskning. Se t.ex. Seixas (2006), *Historical Benchmarks*. Jfr Seixas & Morton (2013), s. 171.

⁴⁶¹ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁶² Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

der ”En viktig del att känna till är hur det var för vanliga människor att leva under den här perioden.”⁴⁶³

Lärarna talar inte bara om att de strävar efter att eleverna ska förstå människor i andra tider utan mer precist att de vill att eleverna ska *känna med* människor som levt och verkat under andra premisser än de själva. På så sätt hamnar lärarnas syn på målet med ämnet inom historieämnets etiska dimensioner.⁴⁶⁴ När Karin beskriver hur hon ser på vad som skiljer ämnet historia från övriga SO-ämnen kommer hon fram till att historia är bra för att ”man kan göra jämförelser”, ”följa kronologiska förlopp” och att ”man kan förstå nutiden”.⁴⁶⁵ Men, hon beskriver också hur historieämnet kan få eleverna att leva sig in i andra människors situation.

Det passar väldigt bra för att lära sig se ett förlopp och att se samband. Kanske också att man skapar empati med det man gör [...] Ja det är lättare att sätta sig in i andra människors situationer och det är lätt att tycka synd om människor som hade det eländigt förr i tiden och tycka att ”äh, varför hjälpte ingen judarna under andra världskriget”? Men man kan dra paralleller till det som händer nu också.⁴⁶⁶

För Karin tycks historiens tidsbundenhet höra samman med nutidsförståelsen och möjligheten att utveckla elevers tänkande kring svåra frågor. På så vis anas en tankegång som berör etiska och moraliska aspekter. Historia handlar om något mer än bara historiska förlopp, kungar och krig, det innehåller även frågor som rör djupt mänskliga förhållanden och moraliska frågeställningar. Även Eva betonar hur historieämnet kan utveckla vad hon uttrycker som, ”diskutera historia på ett ödmjukt sätt”.

⁴⁶³ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁴⁶⁴ Seixas & Morton (2013). Jfr Barton & Levstik (2004), s. 187. De beskriver just historisk empati som känslor och särskiljer då mellan förståelse av andra och hur tidens tankesätt påverkar, det vill säga det som Seixas med flera benämner historiskt perspektivtagande. Barton & Levstik talar dock inte om historiska tankebegrepp utan om kulturella verktyg (inspirerade av Wertsch, 1998) som kan bidra till elevers medborgerliga kompetens.

⁴⁶⁵ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁴⁶⁶ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

Och såna färdigheter som är övergripande också i läroplanen som att de ska kunna diskutera och lyssna och kanske till och med ändra sin uppfattning utifrån det andra säger. [...] Så att man har en, ja att man kan diskutera historia på ett ödmjukt sätt. Jag vet inte om det är en färdighet men lyssna och ta till sig.⁴⁶⁷

Att lära sig historia förefaller i Evas resonemang höra samman med förmågan att leva sig in i andra människors villkor och få förståelse för hur man kan se på saker på olika sätt. Genom att lära sig om hur människor tänkte och agerade förr tycks logiken vara att eleverna enklare kan lära sig att lyssna till andra människor idag. Dock menar en annan lärare, Olle, att det är svårt att skapa förståelse för sådant som med dagens glasögon framstår som obegripligt och fjärran.

Ja, det, på nåt sätt måste man ju få fram det där med hur vanliga människor hade det och det är ju svårt att begripliggöra. Jag menar, det är ju bara om man tänker på hur det var för vanligt folk när jag var liten och hur det är i dag. Det går ju inte att få dagens ungar att förstå det.⁴⁶⁸

Kursplanens mål att "skapa förståelse för människor i andra tider" tycks ha starkt fäste hos lärarna. Det är påtagligt hur olika uttryck för det målet återkommer i lärarnas utsagor. På så vis framstår det som att lärarna har en mer eller mindre uttalad önskan eller förhoppning om att historieämnet kan bidra till att eleverna lär sig att förstå andra människor, både utifrån ett dåtids- och samtidsperspektiv.

Sammanfattning: levandegörande mål

Målet att levandegöra historia genom att väva samman "den stora och den lilla historien" tycks för alla lärarna vara en central målsättning. De pekar särskilt på vikten av att försöka förstå människor i andra tider, det som inryms i tankebegreppet historiskt per-

⁴⁶⁷ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁶⁸ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

spektivtagande, med syfte att utveckla elevers historiska tänkande, och som även har koppling till historieämnets etiska dimension.⁴⁶⁹ En central aspekt när lärare omformar historieämnet tycks därför vara att välja sådant innehåll som möjliggör för eleverna att leva sig in och känna med människor i olika tider. Lärarna tycks på så vis betrakta historieämnet som ett ämne som kan bidra till elevers reflexiva tänkande, vilket kan tänkas ha bäring i deras framtida liv som samhällsmedborgare. Att det inte är alldeles enkelt att undervisa om historiskt perspektivtagande är också något som lärarna lyfter fram.⁴⁷⁰ På så sätt uppfattar jag att lärarna i delstudie ett talar om det som Barton & Levstik pekar på som ett kulturellt redskap som kan bidra till elevers medborgarbildning. De menar att det är särskilt viktigt att lära elever att både förstå hur människor tänkte och agerade förr och utifrån den förståelsen också försöka lära eleverna att utveckla en känsla för den andre och andras perspektiv.⁴⁷¹

Färdighetsorienterande – ämnesspecifika och ämnesgenerella mål

Jag tycker också att det är väldigt viktigt att resonera, resonera historia helt enkelt så att de ser att historia är inte bara kunna en massa fakta för fakta-kunnandets egen skull, utan det är mer att kunna använda det i ett mera allmängiltigt sammanhang [...]⁴⁷²

Av de mål som framkommit hittills tas oftast utgångspunkt i historieämnets innehåll. Det är referensramen snarare än metodiska aspekter som lärarna betraktar som mest centrala för elevernas kunskapande i historia. Men lärarna är också tydliga med att de ser det som viktigt att historisk fakta åtföljs av förståelse. Gunnar, som citeras ovan, betonar att läraren behöver ge eleverna en slags helhetsbild för att förklara varför samtiden ser ut som den gör. För

⁴⁶⁹ Seixas & Morton (2013), s. 6, s. 138-143.

⁴⁷⁰ Jfr liknande sätt att se på historieämnets möjligheter att bidra till fostran i Persson (2017), s. 95-99.

⁴⁷¹ Barton & Levstik (2004), kapitel 11. Se även Seixas & Morton (2013), s. 138-143.

⁴⁷² Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

att målet att skapa nutidsförståelse ska nås behövs därför även mål som pekar mer mot färdigheter i historieämnet. Lärarna talar om att ge eleverna möjlighet att resonera utifrån orsakssamband och de lyfter frågor som rör om vi kan lära något av historia. Det finns däremot inga utsagor som pekar på att syftet med historieundervisning handlar om att lära eleverna färdigheter i termer av att tolka källor på det sätt som varit vanlig i brittiska och amerikanska klassrum.⁴⁷³ En påfallande aspekt hos de svenska historielärarna är tvärtom hur sällan historieämnets metahistoriska processkunskaper i form av arbetet med källor och källkritik förekommer. Istället förekommer en rad mer generella färdigheter.⁴⁷⁴

Att anlägga olika perspektiv

Lärarna talar om olika processkunskaper så som att kunna anlägga olika perspektiv på en händelse eller ett historiskt skeende.⁴⁷⁵ Läraren Eva vill exempelvis försöka problematisera den bild som oftast framträder i läroböckerna där männen står i fokus.

[...] jag brukar oftast säga det, att bredvid en kung finns det alltid en som de är gifta med och som också sköter saker och ting. Och när jag pratar om bönder brukar jag fråga: vad tänker ni när jag säger bonde? - Ja men det är ju en man som går på ett fält, Och vad gör kvinnan då? Alltså jag försöker lyfta det hela tiden, ja, det gör jag.⁴⁷⁶

En önskan om ett mer medvetet kvinnohistoriskt perspektiv⁴⁷⁷ skymtar fram i Evas berättelse men trängs med övriga mål som Eva vill betona i sin historieundervisning. Hit hör också mer generella färdigheter eller förmågor som reflektion, förståelse av texter, och att eleverna ska ta större och större ansvar och successivt få mer inflytande. Liknande färdigheter är något som de andra lärarna i

⁴⁷³ Se kapitlet Forskningsöversikt.

⁴⁷⁴ Jfr Persson (2017), s. 92. Flera av mellanstadielärarna lyfter snarare fram generella färdigheter som läs- och skrivkunighet än specifikt historievetenskapliga.

⁴⁷⁵ Att anlägga perspektiv kan också betraktas som en innehållslig kunskapsaspekt i och med att det kan vara en form av tilläggshistoria. Jfr Seixas (2016).

⁴⁷⁶ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁴⁷⁷ Eva använder själv begreppet genusperspektiv men beskriver ett kvinnohistoriskt innehåll.

delstudie ett också berättar om. De tycks ligga inbäddade i läraruppgdraget snarare än att vara specifikt kopplade till historieämnet. Kalle framhåller till exempel ett allmänbildande mål där eleverna ska utveckla sina färdigheter att läsa texter och se vad som är det viktiga och se sammanhanget.

Att de har en bred allmänbildning tycker jag också är viktigt och sen att de har, om man ska titta på rent färdigheter, att de kan läsa texter och att de kan se vad som är det viktiga, vad som är det centrala, se sammanhanget. Det är väl, där når man ju olika, många elever de har ju enbart faktakunskaper medans andra de har ju fått de här sammanhangen också.⁴⁷⁸

Kalle tycks här avse elevernas läsförmåga kopplat till olika texter med historiskt innehåll, som i en lärobok, men även elevernas förmåga att kunna förstå hur olika delar hänger ihop som en mer utvecklad förmåga. Han indikerar därmed en tanke kring progression där memorering och återberättande av fakta betraktas som en mer grundläggande kunskap än att kunna koppla samman innehåll och skapa sammanhang.⁴⁷⁹ Gunnar är inne på samma spår när han i avsnittets inledande citat talar om vikten av att kunna resonera kring historia. Skillnaden är att han specifikt knyter den förmågan till historieämnet genom att förklara att han i sin undervisning strävar efter att ge eleverna en helhetsbild av vad som har hänt i historien och som lett fram till dagens situation. Det gör han exempelvis genom att undervisa om Rysslands historia vilket innebär att göra "längdsnitt" kring Ryssland och Sovjetunion för att skapa förståelse för samtidens situation eller genom att dra paralleller mellan då och nu för att visa hur vi skulle kunna lära oss något av historien.⁴⁸⁰ Att resonera historia kan därför förstås som en särskild förmåga i historia.

⁴⁷⁸ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁴⁷⁹ Den typen av progression är synlig på flera sätt i lärarnas material där olika krav ställs på eleverna utifrån betygskriterierna G, VG och MVG. Detta avspeglas också till viss del i de för tiden officiella betygskriterierna i Lpo 94. Se Lpo 94/00.

⁴⁸⁰ Gunnar exemplifierar ytterligare genom de fältherrar Karl XII, Napoleon och Hitler, som tagit sig till Moskva vid olika tidpunkter men upprepat samma misstag. Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

Perspektiv i det mångkulturella klassrummet

De båda lärarna som arbetar på Blå skolan, där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund, berättar att de försöker balansera det europeiska narrativet genom att då och då ta in andra perspektiv. Karin beskriver det som att hon inte har något eget uttalat mål men konstaterar att ett globalt perspektiv finns med som en balans till den europeiska dominansen. Hon menar att hon hela tiden parallellt försöker få in att det finns andra kulturer än den västeuropeiska.

Jag mer försöker nog få dem att se sambandet kanske, ett globalt samband. Kolonialiseringen och vilka följder den fick har jag ju med i flera olika omgångar så. Migration är ju alltid intressant här ute.⁴⁸¹

Karin verkar se det som särskilt angeläget att vidga det traditionellt europeiska perspektivet i historieundervisningen just på grund av den elevgrupp som finns på skolan. Genom att i undervisningen återkomma till vissa utvecklingslinjer⁴⁸² som migration och kolonialism anläggs ett breddat perspektiv som möjliggör fler tolkningar av historiska skeenden. Karin uttrycker det också som att hon vill att eleverna får med sig kunskap om att det finns flera olika förklaringar till samma händelse. Det viktigaste eleverna ska ha med sig är, enligt Karin, att de har en grund och förstår varför något hände, vad resultatet blev och vilken förändring som skedde. Det tycks därmed handla om centrala historievetenskapliga förklaringsmodeller.

Sammanfattning: färdighetsorienterande mål

Ingen av lärarna nämner att målet för historieundervisning är att eleverna ska lära sig att arbeta med historievetenskapliga metoder, samtidigt som de indirekt lyfter fram vikten av detta genom sin betoning av samband och historiska förklaringar.⁴⁸³ De färdigheter

⁴⁸¹ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁴⁸² Begreppet utvecklingslinjer är inget som Karin själv använder.

⁴⁸³ Lärarna talar till exempel om orsaker och konsekvenser, vilket kommer följas upp mer i kapitlet om innehåll.

lärarna lyfter som viktiga tycks handla om att kunna förstå och använda det innehåll som undervisas om. Lärarna betonar på så sätt att målet inte bara handlar om att lära eleverna ett innehåll utan detta innehåll behöver förstås och kopplas samman på olika vis så att det bidrar till förståelse för samband. Utöver det tycks lärarna ha som mål att försöka bredda det traditionella narrativet genom att exempelvis lyfta fram kvinnoperspektiv - och särskilt för lärarna som i huvudsak undervisar elever med utländsk bakgrund - utgår från ett mer globalt snarare än västeuropeiskt perspektiv. Ingen av lärarna talar specifikt om mål som syftar till att lära eleverna att arbeta med historiska källor. Däremot uttrycker de mål kring färdigheter som kan kopplas till kritisk granskning och källkritik samt läsförståelse.

Resultatdiskussion delstudie ett - mål

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om de mest centrala *målen* i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möjliga för elever att utveckla *före Lgr 11*.

När lärarna berättar om vad de ser för syfte med sin historieundervisning framkommer flera olika mål, såväl mer ämnesspecifika som ämnesgenerella. En central utgångspunkt som tycks forma lärarnas tänkande kring sin historieundervisning och som ständigt återkommer i lärarnas utsagor är den betydelse eleverna har för hur lärarna ser på ämnet. Det förefaller viktigt för lärarna att, utöver de rent kunskapsmässiga delarna som visar sig genom lärarnas betoning av att skapa en kronologisk överblick och en röd tråd, få med sig sina elever och väcka deras nyfikenhet och intresse för ämnet. På så vis framgår det tydligt att eleverna tycks vara en särskild omformningsfaktor som påverkar lärares planering och genomförande av undervisning.⁴⁸⁴ Lärarna tycks eftersträva att göra historieämnet roligt och meningsfullt så att elevernas intresse väcks. Motivation framstår därmed som en viktig didaktisk princip för

⁴⁸⁴ Jfr Öberg (2019), s. 285; Morén (2017), s. 64. I deras respektive undersökningar av samhällskunskapsundervisning var ett resultat att just eleverna är en viktig faktor för lärares undervisning.

lärarna. Eleverna ska med lärarens hjälp upptäcka historieämnet och både se nyttan och nöjet med historia.⁴⁸⁵ Detta förefaller vara särskilt viktigt för de lärare som har goda ämneskunskaper och längre erfarenhet av undervisning i ämnet. Lärares kunskapsbas i form av egen ämneskunskap skulle därför kunna vara en omformningsfaktor som påverkar lärares uppfattningar om ämnets mål.⁴⁸⁶

Att kursplanens mål återfinns mer eller mindre uttalade i lärarnas utsagor framgår också. Det kan höra ihop med lärarnas beskrivningar av hur de under de senaste åren blivit mer uppmärksamma på målen för ämnet och hur de använder dessa när de planerar sin undervisning. Det verkar ha funnits ett tryck från respektive skolläda att arbeta mer "målorienterat" utifrån läroplanen och lärarna förklarar att de tillsammans med sina ämneskolleger fört diskussioner om mål och innehåll i historia och övriga SO-ämnen. Undantaget utgörs av Gunnar som menar att han har målen i sitt huvud när han planerar sin undervisning men att han i större utsträckning utgår från sin långa erfarenhet och vad han själv anser är viktigt i ämnet. Att det sedan oftast sammanfaller med styrdokumentet menar han är viktigt men inte avgörande.⁴⁸⁷ Lärarna tycks dock inte särskilja mellan mål att sträva mot och mål att uppnå. Målen som lärarna lyfter fram synes vara kopplade både till mer historievetenskapliga sidor som till vardagslivet. Det pekar också i riktning mot att lärarna i viss mån ser en framtidsdimension där eleverna förväntas få nytta av sina kunskaper i historia i sina liv och därmed möjligen, även om endast en av lärarna uttrycker det tydligt, ett sätt att bidra till elevers utveckling av sitt historiemedvetande.⁴⁸⁸ Målen tycks på så vis både handla om hur eleverna ska ha glädje av ämnet i sina framtida liv som individer och som samhällsmedborgare. Bilden av de mål lärarna uttrycker framstår sammantaget som betydligt mer komplexa och överlappande än vad tidigare forskning antyder. Seixas kategorier

⁴⁸⁵ Jfr de allmänna anvisningarna i de äldre läroplanerna från 1962, 1969 och 1980 som sammanfattades under beteckningen MAKIS (motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete). Se t.ex. Bronäs & Runebou (2010), s. 103; Hammarlund (2012), s. 24.

⁴⁸⁶ Jfr Shulman (1987). Ämneskunskap är en viktig del av PCK. Se Teorikapitlet. Se även Berliner (2001) om erfarna lärares praktik.

⁴⁸⁷ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁴⁸⁸ Jfr Eliasson (2014), s. 270. Han menar att den etiska dimensionen i "the big six" ska kopplas till historiemedvetande.

överensstämmer endast delvis med de uppfattningar lärarna ger uttryck för även om de ligger närmast den klassiska undervisningsstrategin. Inte heller tycka lärarna kunna placeras i de tre inriktningar som Berg funnit för gymnasielärare utan snarare förefaller högstadielärarna ha uppfattningar som återfinns i flera av de tidigare identifierade kategorierna. En liknande slutsats drar Vanja Lozic i sin avhandling om hur gymnasielärare, läroboksförfattare och elever uppfattar historieämnets syfte. Han finner en mångfasetterad bild av lärarnas syn på syftet som spänner över olika kategorier eller idealtyper.⁴⁸⁹ Det är dock viktigt att påminna om att den här studiens inriktning är att finna mönster i lärarnas uppfattningar om målen snarare än att identifiera enskilda lärares individuella strategier. Resultaten tyder dock på att det för de högstadielärare som ingått i delstudie ett finns en gemensam uppfattning om att historieämnet har ett flertal mål på både längre och kortare sikt.

Kunskaper i historia

Historiedidaktiken brukar beskriva två olika perspektiv till det förflutna; ett genetiskt och ett genealogiskt. Med ett genetiskt perspektiv studeras det förflutna som en framåtriktad process, från då till nu. Olika historiska förändringar har lett fram till olika konsekvenser som bidragit till att vår samtid ser ut som den gör. Det genealogiska perspektivet utgår istället från nuets behov och utgår ofta från människors frågor i nuet för att avgöra vad som ska studeras ur det förflutna. Det genealogiska perspektivet knyter starkare an till elevernas livsvärld och identitetsskapande.⁴⁹⁰ Båda dessa perspektiv syns också i lärarnas tal om mål i historieundervisning. Lärarna understryker samstämmigt att de föredrar att förmedla historia kronologiskt och med fokus på samband. Det kan tänkas vara en särskild utmaning för historielärare på högstadiet där det inte sällan står SO på schemat och där historia läses under vissa perioder snarare än kontinuerligt återkommande i veckoschemat. Betoningen av att få eleverna att se samband kan på så sätt hypotetiskt försvåras av de organisatoriska ramarna.⁴⁹¹ Lä-

⁴⁸⁹ Lozic (2010), s. 140-141.

⁴⁹⁰ Karlsson, (2014), s. 48-53.

⁴⁹¹ Se diskussionen om ramfaktorer i Teorikapitlet.

rarens egen betydelse för att söka etablera sambanden mellan tidsperioder och undvika att läsa arbetsområden lösryckta från varandra ter sig därför stor. Urvalet av stoff kan därför antas vara en kritisk punkt i lärares omformningsprocess.

Sammantaget tycks lärarna på de båda skolorna sträva efter att förmedla historieundervisning till sina elever utifrån en kanon som de i grunden inte ifrågasätter men som de ser behov av att komplettera med fler perspektiv. De tycks därmed bygga ut de bärande berättelserna i undervisningen med berättelser som eleverna kan identifiera sig med, likt det Seixas beskriver som en utveckling av undervisningstraditionen kollektivt minne.⁴⁹² Enligt Seixas är syftet att skapa identitet, sammanhållning och gemenskap. Några sådana begrepp eller förklaringar följer dock inte av lärarnas utsagor även om det inte kan uteslutas att lärarna också ser sådana vidare syften. Det lärarna som undervisar i de mer mångkulturella klassrummen tycks utgå ifrån verkar snarare handla om en inkludering av elevernas bakgrund i de mer eller mindre givna historiska narrativen. Karin försöker bredda perspektivet genom att återkomma till utvecklingslinjer eller långa historiska linjer som migration och kolonialism. Det blir på så vis ett didaktiskt vägval som rör urval av innehåll och undervisningsmetoder för att kunna bryta det dominerande västerländska narrativet som är vanligast i läromedlen och i läroplanen.⁴⁹³ Läraren Eva, som arbetar på en skola med få elever med invandrarbakgrund, väljer på liknande vis att bredda narrativet men inte så mycket med fokus på andra kulturer utan snarare genom att föra in kvinnor i historien. I vilken utsträckning så sker, annat än som en återkommande muntlig påminnelse under lektioner, är mer oklart. Det finns inga belägg i det empiriska materialet för att arbetsområden tar sin utgångspunkt i frågor om kvinnor eller genus. Läroböckerna tycks också sakna det perspektivet.⁴⁹⁴ I vilken utsträckning lärarnas omformning av ämnet inklu-

⁴⁹² Seixas (2000), s. 21-23.

⁴⁹³ Jfr Berg (2014), s. 249-252. Han talar om dominerande narrativ och kompletterande narrativ.

⁴⁹⁴ Olofsson (2019), s. 199-202, 215-218, 223. I de läromedel som används i den klass 9 som undersöks år 2009 utgörs över 90 procent av alla personnamn av dåtidens makthavande män. Jfr en granskning av Svt 2016 där sju nyutgivna läroböcker endast innehöll sammanlagt 15 % personnamn som var kvinnor. <https://www.svt.se/kultur/forkrossande-majoritet-av-man-i-historiebockerna> hämtad 2020-04-10.

derar olika perspektiv och på vilket sätt behöver därför undersökas närmare. Att lärarna har ambitionen att göra utvecklingar och fördjupningar utifrån det dominerande narrativet, snarare än att förmedla en statisk berättelse kan dock konstateras.

Nutidsförståelsen återkommer i lärarnas utsagor om vad historieämnet ska bidra med.⁴⁹⁵ Lärarna tycks sträva efter att på olika vis etablera kopplingar mellan det förflutna och nuet och betonar att det historiska innehållet behöver förklaras i relation till nutiden. Liknande skrivningar återfinns såväl i syftesdelen som under rubrikerna "ämnets karaktär och uppbyggnad" och "inriktning för bedömningen" i den svenska kursplanen från 2000.⁴⁹⁶ Även om lärarna inte uttryckligen hänvisade till detaljerade skrivningar och inte heller till kursplanens olika delar tycks överensstämmelsen med flera av målen i kursplanen vara tydliga. Målen som lärarna tycks ha anammat ligger också i linje med ett av de fyra syften som Barton och Levstik framhåller som särskilt centrala i historieundervisning, nämligen att analysera och skapa samband i historien och att förstå det förflutna utifrån nutida syften.⁴⁹⁷ Däremot finns det delar av kursplanen som inte lika tydligt tycks ha funnit fäste hos alla lärarna, däribland målen som rör interkulturella perspektiv och skrivningar om nationella minoriteter.⁴⁹⁸ En förklaring kan vara att målen i kursplanen inte alltid är kongruenta utan tvärtom kan uppfattas som otydliga. Kenneth Nordgren pekar i sin avhandling på att styrdokumentet ömsom betraktar kultur och identitet som stabila fenomen, ömsom som föränderliga processer medan de läroböcker han undersökt i princip uteslutande utgår från ett eurocentriskt perspektiv.⁴⁹⁹ På så vis är det möjligt att lärarna priorite-

⁴⁹⁵ Jfr Nygren (2009); Lozic (2010), s. 140.

⁴⁹⁶ Skolverket (2000). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundsko-lan?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DHI2000GR%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa87a3>

hämtad 2020-06-23. "En grund för bedömningen i ämnet historia är elevens kunskap om de historiska förloppen och förmåga att diskutera deras orsakssammanhang och komplexitet som en utgångspunkt för förståelse av nutiden." I kursplanens inledande syftesdel konstateras att "Detta skall utveckla förståelse av nutiden och vara en grund för att anlägga perspektiv på framtiden."

⁴⁹⁷ Barton & Levstik (2004), s. 136, 202.

⁴⁹⁸ Lpo 94/00.

⁴⁹⁹ Nordgren (2006), s. 218.

rar mål som kan kopplas till innehåll i läroböcker eftersom de då kan få stöd i omformningen av ämnet.

Kunskaper om historia

Lärarnas återkommande utsagor om att de i sin historieundervisning försöker visa på samband, skapa en röd tråd och ge förklaringar till historiska händelser och skeenden pekar mot att lärarna ser klassiska historievetenskapliga metoder som en viktig aspekt av historieundervisning. De tycks sträva efter att eleverna ska lära sig att historia inte bara är något att ha referensramskunskaper i utan att det är angeläget att också förstå hur dessa kunskaper kan bidra till förklaringar av exempelvis utvecklingslinjer, som Karin lyfter fram, och för nutidsförståelse som alla lärare betonar. Resultatet antyder vilka historiska kunskaper lärarna anser vara viktiga för framtida studier. Vad som däremot är frånvarande i lärarnas utsagor kring målen är att lära eleverna att arbeta med historiska källor. Den mer disciplinära, metodiska ansatsen som varit framträdande i England och USA verkar inte ha fått fäste i den svenska historieundervisningstraditionen. Visserligen talar lärarna om att de ibland använder historiska källor, vilket kommer att diskuteras mer i kapitlet om metoder i historieundervisning, men det verkar inte ske i syfte att låta eleverna själva arbeta med primärkällor för att dra slutsatser om olika tolkningar. Enligt bedömningens inriktning, i de vid tiden gällande kursplanerna, framgick att "elevens förmåga att själv studera något historiskt material och förmåga att analysera och bedöma detta skall vägas in i bedömningen". För betygskriterierna på VG och MVG-nivå framgick dessutom att eleven skulle göra egna studier som byggde på historiskt källmaterial och att dessa skulle presenteras och dras slutsatser ifrån.⁵⁰⁰ Den delen av kursplanen tycks för lärarna inte ha ingått alls som ett mål för undervisningen. På så vis framträder en delvis motsägelsefull bild av vilken roll kursplanen spelar för lärarnas didaktiska val: å ena sidan verkar lärarna återkommande hänvisa till delar av kursplanen som viktiga i sin undervisning, å andra sidan verkar samtliga av de fem lärarna i stort sett bortse från den delen som rör elever-

⁵⁰⁰ Lpo 94/00.

nas eget arbete med historiskt källmaterial.⁵⁰¹ Omformningen av ämnet förefaller på så vis ha fungerat för vissa delar men inte för andra. Om det beror på tillgång till material, lärarens egen kunskapsbas eller skolämnets traditioner, eller något annat kan inte besvaras i den här studien. En förklaring som föreslagits i tidigare forskning om bedömning av historiska kunskaper på gymnasiet rör historieämnets traditionsbundna prioritering av historiskt stoff. David Rosenlund fann att lärarnas bedömning till övervägande del var inriktad mot innehållsliga kunskaper. En slutsats var att det tycktes finnas en mållkonflikt mellan att hinna hantera det historiska innehållet och undervisa om historiska metoder och historiska källor.⁵⁰² Det är möjligt att högstadielärarna upplever något liknande. Det är heller inte omöjligt att läroböckerna även här spelar en roll för vad lärarna prioriterar. Det är oklart i vilken utsträckning läroböckerna för högstadiet innehöll historiskt källmaterial och uppgifter anpassade till dessa före Lgr 11 skulle kunna tala för den förklaringen.⁵⁰³

Kunskaper av historia

Lärarna på de båda skolorna betonar också att historieundervisningen syftar till att eleverna ska *känna* historia. Ämnet är inte bara något som kognitivt ska förstås eller memoreras. Det är uppenbart att ingen av lärarna ser kunskapsöverföring av ett visst innehåll som det enda målet.⁵⁰⁴ Snarare tycks principerna handla om att motivera eleverna, väcka intresse för ämnet och skapa förståelse för människor i olika tider. Om den stora, kronologiskt upplagda, berättelsen utgör grunden för undervisningen, tycks även några av lärarna mena att det är lika viktigt att eleverna får med sig ett intresse för ämnet som innebär att lära för livet. På olika sätt återkommer lärarna i sina utsagor till att eleverna ska förstå ”den van-

⁵⁰¹ Läraren Gunnar låter sina elever skriva en text om en historisk händelse där de ska utgå från sekundärkällor om händelsen men inte utifrån primärkällor. Han är också den av lärarna som uttalat säger att de inte sysslar med källor i högstadiets historieundervisning. Intervju 2, Gunnar, 2010-06-01.

⁵⁰² Rosenlund (2011). Jfr Rosenlund (2016).

⁵⁰³ Den forskning kring läroböcker i historia som finns belyser inte vilken typ av källmaterial som finns Ammert (2008); Ammert (2013); Persson, H (2018).

⁵⁰⁴ Jfr Persson (2017), s. 84. Han gör en liknande iakttagelse hos de mellanstadielärare han intervjuar.

liga människan”, ”den lilla människan” och liknande benämningar. Olle beskriver exempelvis svårigheten i att få eleverna att leva sig in i historien och skapa förståelse för hur människor förr, i tider olik ens egen, tänkte och agerade men att det för den sakens skull är ett av historieämnets viktigaste mål. Det ligger i linje med vad Seixas et al betonar som särskilt centralt i historieundervisning: historiskt perspektivtagande respektive den etiska dimensionen. Historiskt perspektivtagande syftar till att söka förstå den kontext som rådde vid vissa tidpunkter, även om den kontexten är svår att förstå ur ett samtidsperspektiv. Den etiska dimensionen innebär att kunna göra etiska bedömningar av handlingar i det förflutna, både ur samtida och nutida värderingar. Genom att träna sig i att göra etiska värderingar är tanken att elever kan lära sig att hantera framtida etiska dilemman i sina egna liv. Det framstår på så vis både som ett slags reflexivt tänkande att kunna betrakta sig själv i relation till andra och att lära av historien.⁵⁰⁵ Historiens tidsbundenhet är också ett mål som skrivs fram i den för tidpunkten aktuella svenska kursplanen. Av kursplanens mål att sträva mot verkar just målet att ”förstå det förflutna på dess egna villkor” vara något som lärarna i delstudie ett anser vara särskilt viktigt.⁵⁰⁶ Att det målet tycks ha fått fäste hos historielärarna i delstudie ett kan ha flera förklaringar. En möjlig förklaring kan vara lärarnas egen syn på vad historieämnet ska bidra med, en annan skulle kunna hämtas ur samtidens läroböcker. Ammert har i sin avhandling om historie-medvetande i läroböcker funnit att 2000-talets läroböcker ofta innehöll ögonblicksbilder från tänkta levnadsförhållanden där den lilla människan (som fiktiva gestalter och icke-namnsgivna personer) lyftes fram i relation till historiska händelser som exempelvis franska revolutionen. Han konstaterar också att det förflutna framställdes som levande i läroböckerna och att nuet användes

⁵⁰⁵ Seixas & Morton (2103). Se även <https://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> hämtad 2020-04-10.

⁵⁰⁶ Skolverket (2000). Ett av de sammanlagt åtta strävansmålen uttrycks: ”blir medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor”. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DHI2000GR%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa87a3> hämtad 2020-06-23.

som en referenspunkt i förhållande till det förflutna, vilket skulle kunna förstås som att appellera till en känsla av historiens närvaro.⁵⁰⁷ På så vis kan läroböckernas innehåll möjligen ha påverkat lärarnas betoning av historiskt perspektivtagande och vikten av att levandegöra historien. Den vanliga människan var också något som funnits i läroböcker sedan 1980-talet, vilket kan tyda på att detta mer socialhistoriska perspektiv funnits med i historielärobokstraditionen under längre tid.⁵⁰⁸

Lärarnas strävan efter att eleverna ska kunna utveckla förståelse för människor i andra tider skulle kunna tolkas som att det kan ge eleverna större möjligheter att förstå andra människor i dag. Den tolkningen av utsagorna stöds av lärarnas uttryckta önskan att etablera samband mellan dåtid och nutid och det överskuggande målet att förstå nutiden genom historien. Det är emellertid mer oklart om samtiden ska förstås som resultatet av en lång förändringsprocess där allt blir bättre och bättre eller om det faktiskt ingår att ha en kritisk blick på nutida företeelser i ljuset av historiska händelser och skeenden.

Slutligen använder en av lärarna uttrycket då-nu-sedan, vilket tydligt anspelar på kursplanens uttalade syfte att utveckla elevernas historiemedvetande. Alla lärarna i undersökningen talar om sambandet i tid mellan ”då” och ”nu” medan Eva även nämner framtiden som ett ”sedan” som viktigt att få eleverna att förstå. På ett annat sätt talar även flera av lärarna om framtiden när de pekar på att de har som mål att eleverna ska lära sig för livet, inte bara för skolan. Lärarna uttrycker förhoppningar om att historia ska bidra till elevernas liv, framförallt på ett personligt plan. Det kan exemplifieras genom Gunnars uttalanden om att eleverna ska ha behållning av att titta på historiska filmer och underförstått kunna förstå dessa. Huruvida lärarna menar att eleverna ska ha mer direkt nytta av historia i rollen som framtida samhällsmedborgare framgår mestadels indirekt, även om till exempel Kalle uttrycker att historieämnet ska bidra till allmänbildning och är viktigt för elevernas förmåga att läsa och kritiskt granska. Som tidigare nämnts kan

⁵⁰⁷ Ammert (2008), s. 105-109, 118.

⁵⁰⁸ Ammert (2008), s. 97. Ammert lyfter fram att berättelser om den vanliga människan blir vanliga under 1980-talet, vilket är en förändring mot tidigare.

kunskaper i historia bidra till stöd i framtida etiska dilemman. Gunnars tal om att kunskaper i historia ska ge eleverna ”ett vidgat synsätt på historien, att saker och ting upprepar sig men i olika skepnad”⁵⁰⁹ pekar också i riktning mot hur historia kan användas. Historieundervisning skulle därmed, utifrån Gunnars syn på historien, kunna bidra med att elever lär sig känna igen strömningar i historien i sin egen samtid – och därmed möjligen kunna agera annorlunda. På så vis skulle historieundervisningen kunna bidra till att kvalificera elevernas handlingskompetens i framtiden.

DELSTUDIE TVÅ

Syfte och mål i historia i Lgr 11

Lgr11 bygger på samma kunskapssyn som Lpo 94 och den gemensamma läroplansdelen med värdegrund, mål och riktlinjer har i stort sett bibehållits i den nya läroplanen från 2011. Strukturen för Lgr 11 skiljer sig däremot avsevärt från tidigare läro- och kursplaner; dels genom att skifta fokus från ämnesintegrering till ämnesspecificering, dels genom de långsiktiga målen och de mer specificerade innehållspunkterna. Varje kursplan inleds med en syftestext som avslutas med ett antal (tre-sex stycken) ämnesspecifika förmågor (långsiktiga mål) som eleverna förväntas ges möjlighet att utveckla genom undervisningen. Under rubriken ”Centralt innehåll” följer därefter ett större antal specificerade innehållspunkter, organiserade efter årskurs 1-3, årskurs 4-6 respektive årskurs 7-9. Slutligen avslutas varje kursplan med kunskapskrav utformade som elevprofiler, vilka ska visa vad en elev ska ha uppnått för att nå ett visst betygssteg (E-A) i årskurs 6 respektive årskurs 9.⁵¹⁰ Utöver det har en ny konstruktion av kunskapskrav införts där grunden för bedömning är tänkt att utgå från syfte med förmågor och centralt

⁵⁰⁹ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁵¹⁰ Lgr 11. Noterbart är att kursplanerna är förordningar som fastslås av regeringen medan kunskapskraven är föreskrifter som Skolverket som nationell myndighet kan besluta om på egen hand. Kunskapskravens formuleringar är utformade som elevprofiler där det står vad eleven ska ha kunskap om och hur eleven ska visa detta. För att uppnå ett kunskapskrav är eleven tvungen att uppfylla samtliga delar av kunskapskravet. Formuleringarna för betygsstegen E, C och A är i grunden likalydande men skiljs åt genom så kallade värdeord som ”grundläggande”, ”goda” och ”mycket goda” och ”enkla och till viss del”, ”utvecklade och relativt väl” samt ”välutvecklade och väl”.

innehåll.⁵¹¹ För historieämnet innebär det att ämnet numera endast har en specifik kursplan och att den tidigare gemensamma kursplanen i SO är borttagen, med undantag i årskurs 1-3. Lärarna ska också sätta betyg i vart och ett av SO-ämnena på högstadiet.⁵¹² De av regeringen införda nationella proven i vart och ett av de fyra SO-ämnena stärker ytterligare det ämnesspecifika.⁵¹³

I Lgr 11 är det övergripande syftet med historieundervisningen tydligt uttalat, nämligen att utveckla elevernas historiemedvetande. Detta syfte fanns med redan i Lpo 94 men förstärks ytterligare genom skrivningarna i syftestexten till historiekursplanen samt i det tillhörande kommentarmaterialet.⁵¹⁴

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Detta innebär en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften. [---]⁵¹⁵

Elevens historiemedvetande ska utvecklas genom fyra samverkande förmågor; förmågan att använda en historisk referensram innefattande olika tolkningar, förmågan att granska, tolka och värdera källor, förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia och slutligen förmågan att använda historiska be-

⁵¹¹ Från 2018 finns nya Allmänna råd om betyg och betygssättning som ersätter de vid tidpunkten för intervjuerna aktuella Allmänna råd om planering och genomförande av undervisning. I nya AR sker en betoning av hur de olika delarna i kursplanen ska relateras till varandra, något som var mindre uttalat 2015/16. Tillsammans med syftet för ämnet utgör det centrala innehållet utgångspunkt för lärarens planering medan kunskapskraven bygger på syftet, innehållet och den undervisning som bedrivits. Se <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/allmanna-rad> hämtad 2019-12-02.

⁵¹² För årskurs 6 finns möjlighet för rektor att besluta om att sätta sammanfattande betyg (blockbetyg) i SO under förutsättning att undervisningen bedrivs utifrån ämnesövergripande teman. Se <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#Fragorochsvar> hämtad 2020-03-18.

⁵¹³ Nationella ämnesprov i SO och NO prövades i åk 6 och åk 9 från 2013. Proven i åk 6 ersattes senare av frivilliga bedömningsstöd medan de obligatoriska proven permanentades för årskurs 9 från 2014.

⁵¹⁴ Lgr 11. Kommentarmaterial till kursplanen i historia.

⁵¹⁵ Lgr 11, s. 172.

grepp.⁵¹⁶ Dessa förmågor ska ligga till grund för all undervisning och tillsammans med det fyrtiofyra punkter (varav tjugofyra i årskurs 7-9) långa centrala innehållet även utgöra en grund för bedömningen av elevens kunskaper.

Den tidigare förväntade relationen mellan ämnet historia och värdegrunden vid bedömningen av elevens kunskaper är inte lika uttalad i Lgr 11. Det innebär att ämnets kontext som i tidigare kursplan kopplats till kristna traditioner och västerländsk humanism istället ramas in av det centrala innehållet som ska behandlas i samband med utvecklandet av elevens förmågor i ämnet. På så vis kan skiftet från Lpo 94 till Lgr 11 betraktas som en radikal förändring som i hög grad påverkat historieämnets utformning i skolans styrdokument.⁵¹⁷ Den mer attitydpåverkande och socialiserande dimensionen som varit synlig i Lpo 94 har ersatts av en mer ämnesspecifikt kvalificerande dimension i Lgr 11.⁵¹⁸

Lärarröster om mål i historieundervisning efter Lgr 11

Samhällsorienterande – nutidsförståelse och samband

[...] det ger liksom en bild av vad som händer idag, vad som påverkar och vad som lett fram till det som är idag och knyter samman.⁵¹⁹

Läraren Max som citeras ovan sammanfattar i den korta meningen en av de tydligast framträdande uppfattningarna om vad som är syftet med att undervisa i historia på högstadiet för lärarna i delstudie två.⁵²⁰ Precis som för lärarna i delstudie ett är ett tydligt mönster att historieämnet binder ihop det förflutna med nuet och etablerar samband över tid, vilket förväntas ge eleverna redskap att

⁵¹⁶ Lgr 11, s. 172.

⁵¹⁷ För en diskussion kring SO-undervisning se Samuelsson, Johan (2014), s. 112-113.

⁵¹⁸ Kommittédirektiv Dir 2006:19, Bilaga 1 i: SOU 2007:28, Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan, 365-377.

⁵¹⁹ Intervju 1, Max, Lila skolan, 2016-04-19.

⁵²⁰ De övriga lärare som deltog i fokusgruppsintervjuerna tycktes instämma i dessa utsagor om nutidsförståelse, samband och tidsöverlappning.

bättre förstå sin egen samtid. Det innefattar även för flera av lärarna i delstudie två att ha en blick riktad mot framtiden.

Att förstå sin samtid genom historien

Det framgår tydligt av lärarnas utsagor att ett mål i deras historieundervisning är att eleverna ska ges förutsättningar att förstå sin samtid. Kim på Lila skolan beskriver det exempelvis så här:

Och faktiskt inte bara vad som kommer att hända utan hur man kan se tillbaka, en återblick. Men så här har det sett ut, att kunna dra en slutsats kring varför det ser ut så idag. Att man kanske med historiens hjälp kan få en förståelse kring saker och ting. Ofta när ens elever frågar ”ja men, varför ser det ut så här?”, ”varför ser det ut på det här sättet?” eller så, och då kan man ju på det sättet också använda sig av historian för att kunna få eleverna att få en förståelse kring dagens samhälle, hur det kan se ut.⁵²¹

Historieämnets bidrag till nutidsförståelsen framställs således som centralt hos lärarna.⁵²² Lärarna talar i termer av en slags analyskedja med orsakssamband där vi förstår vår egen tid i ljuset av händelser och skeenden i det förflutna. Det är emellertid inte allt förflutet som tillmäts lika stor betydelse utan ett särskilt urval görs där olika händelser, skeenden och personer anses ha större betydelse för vår samtid.⁵²³ Läraren Johan på Gröna skolan förklarar hur han ser på historieämnets bidrag till elevernas omvärldsorientering.

De kan leva hela sitt liv utan att veta nånting om sitt förflutna men samtidigt ska man få ett vidgat medvetande om hur världen ser ut, hur den hänger ihop så anser jag väl att det är otroligt viktigt att veta nånting om historien bakåt. Kanske inte alla detaljer, men ha ett hum om varför det har inträffat och varför

⁵²¹ Intervju 1, Kim, Lila skolan, 2016-04-19.

⁵²² Jfr Nygren (2009); Berg (2014); Persson (2017). I deras studier av gymnasielärare respektive mellanstadie lärare är det ett givet mål även för de lärare som intervjuas i de studierna.

⁵²³ Vilket urval som lärarna gör diskuteras mer utförligt i kapitel 7 om historieundervisningens innehåll.

det ser ut som det gör i världen. Det kanske allra viktigaste är att veta vad som har hänt de senaste 100 åren om man ska lägga tyngdpunkten nånstans.⁵²⁴

Det framstår som ett viktigt mål i sig att eleverna ska få med sig innehållsliga kunskaper i ämnet där lärarna särskilt uttrycker en strävan att få med innehåll från tiden närmast vår egen. Samtidigt som lärarna tycks sträva efter att eleverna ska få en kronologisk överblick över historien blir lärarens uppgift som historieförmedlare att välja ut delar av historien så att de ovan nämnda sambanden kan skapas. Läraren Anna på Röda skolan förklarar:

Jag jobbar mycket så också för jag har ju egentligen alltid fokus på samband, det är ju där liksom. Historia ska inte vara något som är små öar ” här har vi franska revolutionen men det hör inte ihop med nånting annat”, utan att sammanhanget ligger i fokus här.⁵²⁵

Att det är viktigt för lärarna att få eleverna att förstå och kunna känna igen samband i historien tycks för en del av dem även kunna beskrivas genom känslomässiga upplevelser hos läraren. Max exemplifierar med hur han kände det när hans elever började dra paralleller till det som hände under revolutionerna och uttrycker det i termer av att han som lärare då upplevde ”mysrys”. Detta begrepp muntrar upp kollegerna på Lila skolan och de menar att det är en bra beskrivning på känslan när läraren upplever att eleverna har förstått något som läraren försökt förmedla.⁵²⁶ Att eleverna är mottagarna i kommunikationskedjan blir därmed uppenbart även bland lärarna i delstudie två. En princip för att få eleverna att kunna se samband tycks handla om konkretisera genom att koppla ihop den mer abstrakta och avlägsna historien med elevernas mer konkreta livs- och erfarenhetsvärld.⁵²⁷ Läraren Sam menar att det

⁵²⁴ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁵²⁵ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

⁵²⁶ Intervju 1 Lila skolan, läraren Max och kollegorna, Alva, Sanna och Kim, 2016-04-19.

⁵²⁷ Jfr historia som vetenskap och historia i vardagslivet som kan ses som en utmaning. Seixas (2016); Lévesque (2016); Olofsson (2019), s. 190-191. I den observerade klassrumssituationen identifierar Olofsson hur läraren försöker visa på samband mellan den tidsperiod klassen studerar och

finns en svårighet för eleverna att uppleva närhet till historien i och med att det kan vara stora tidsavstånd.

Ja, framförallt, oavsett hur långt tillbaka vi går kan man inte gå igenom allt i sin undervisning så försöker jag vara så tydlig jag kan hur det märks i elevernas vardag i dag. Tar man Romarriket kan jag visa på hur mycket det påverkat deras språk de använder och ja, varför månaderna heter som de heter, t.ex. Så att de får en bild av att det som hände för tvåtusen år sedan finns kvar än i dag och försöker visa det för dem i deras vardag. För att jag tror att historieämnet blir lättare för dem om de kan se sin egen vardag i det. För jag tror det är där historieämnets stora utmaning ligger. Samhällskunskapsämnet och geografi upplever jag lättare för dem att förstå, för att de lever i det på ett helt annat sätt och de kan se det på ett tydligare sätt. De har svårt att backa femhundra år i huvudet försöka se det framför sig.⁵²⁸

Han trycker i och med det på en av historieämnets utmaningar, att kunna orientera sig i tidsskikt som ibland spänner över hundratals eller till och med tusentals år. Det didaktiska knepet tycks vara att binda samman tidsperioderna genom att knyta till påtagliga spår av historia i vardagslivet.

Tidsperspektivet dåtid, nutid, framtid

När lärarna talar om tidsperspektivet i historieundervisningen är det en klar tonvikt på att etablera en förståelse för hur dåtid och nutid hänger samman. Historien används för att förstå vår egen tid. Tidsperspektivet rör sig då inte bara bakåt i historien från nuet, även om det är det som lärarna främst talar om, utan även med en riktning mot framtiden. Läraren Sigrid ritar streck och vågrörelser i luften medan hon förklarar hur hon tänker.

dagens samhälle. Det tycks vara en metod som också tillåter eleverna att komma in med sina frågor och reflektioner. Jfr den didaktiska principen om konkretion Bronäs & Runebou (2010), s. 114-118.

⁵²⁸ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

Jag brukar så här, historien är linjär, säger man ofta, man börjar och sen går man så här [ritar ett rakt streck från vänster till höger i luften] och börjar man kolla lite, så den är ju linjär i ett tidsperspektiv, men saker och ting har ju en tendens att återupprepa sig och när man har fått in det i deras medvetande, att saker och ting sker, den ser nog ut så här [visar en vågrörelse över den tänkt linjära linjen, med toppar och dalar fram och tillbaka], bak lite, fram lite, just att det förändras och hur kan vi se spår av hur vi har haft det, kan vi se hur det kan leda in i framtiden? Och det är ju en av de här betygskriterierna också som är lite så här diffus, utvecklingslinjer för framtiden och så vidare.⁵²⁹

Sigrid tycks här tala om både kontinuitet och förändring i historien, även om det förstnämnda begreppet inte uttryckligen används. Hon låter också påskina att framtidsperspektivet, som finns med i kunskapskraven, inte alltid är så enkelt att hantera i undervisningen även om lärarna vill försöka få med det. Att framtidsperspektivet ändå är viktigt och att det hör samman med lärarens syn på historieämnets betydelse för elevernas möjligheter att förstå sin samtid och orientera sig i tid framkommer i flera sammanhang under intervjuerna. Läraren Rick menar att kursplanen fångar kärnan i historieämnet och att den stämmer överens med hans egen tolkning av historieämnet:

[...] jag läser här nu, ”det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed vår uppfattning om framtiden”, det sammanfattar ju hela historieämnet känner jag. Det är sällan man läser en läroplan och blir så här, det är nästan som om det skulle kunna stå i en sån här filosofi, alltså den sammanfattar allting så bra, tycker jag, den här meningen, den är mitt i prick! Så för mig är det syftet med historieundervisningen. Skulle jag formulera en själv, skulle jag gärna formulera den så.⁵³⁰

⁵²⁹ Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁵³⁰ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

Att historieämnet både rymmer faktakunskaper om historiska händelser, aktörer och skeenden och mer existentiella sidor tycks för Rick och flera av de andra lärarna vara viktigt. Samtidigt nämner Sigrid och andra lärare att vissa dimensioner i ämnet som uttrycks i kursplanen kan vara svåra att förmedla till eleverna. Läraren Anna på Röda skolan har en avvikande uppfattning kring svårigheter med historieämnet och menar att ämnets komplexitet framförallt innebär möjligheter att kunna bidra med kunskaper för elever som har skiftande kulturell bakgrund. Anna förklarar till exempel att historiska kunskaper kan användas som "analysverktyg" i andra ämnen och lyfter fram hur kunskaper i historia kan ge riktning framåt.

Ja, jag höll på att säga att lära sig så fantastiskt ämnet är men så undervisar jag ju inte, utan det är ju det här med att se sambanden, att se att nu och då och framtid hänger ihop och att det finns olika perspektiv och att man, ja det finns så mycket man kan lära genom historien men för mig är det väldigt viktigt att de ser det här med då-nu-framtid. Alltså när jag är klar i nian ska de verkligen kunna plocka upp det här och se från olika perspektiv, som ett analysverktyg i andra ämnen också, inte minst förstå hur världen fungerar runt om dem. De kommer ut som halvvuxna där, hur ska man kunna orientera sig i sin tillvaro om man inte har ett historiskt perspektiv på det, det tycker jag är, så det hoppas jag de får med sig, alltså orientera sig i framtiden också på nåt vis.⁵³¹

Historieämnet tycks för Anna ha en särskild plats i skolans undervisning genom sitt tidsöverlappande perspektiv som både kan bidra med förståelse för det som varit och ge redskap att orientera sig inför framtiden. Det tycks också ställa krav på läraren att kunna förmedla detta till eleverna.

⁵³¹ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24. Lärarna på övriga skolor talar också på olika vis om nyttan med historia i elevernas liv vilket bland annat avspeglas i det framträdande målet att bidra till nutidsförståelse.

Sammanfattning: samhällsorienterande mål

Lärarna betonar vikten av att kunskaper i historia kan bidra till förståelse av samtiden och samhället runtomkring. Det tycks dock inte räcka med att eleverna får kunskap om själva stoffet utan detta behöver på olika vis kunna användas för att förklara samtidens villkor. För lärarna tycks detta även höra ihop med kopplingen mellan historia som vetenskap och historia i vardagen. För att historia ska kunna bidra till nutidsförståelse verkar det vara centralt för lärarna att peka på samband på flera sätt; dels över tid genom de spår av historia som vi kan finna idag, dels genom att i undervisningen uppmärksamma hur olika skeenden hör ihop. Lärarna tycks därmed omforma ämnet till undervisning genom att använda sig av tidssamband som främst verkar i riktning mellan då och nu, men även mot framtiden. Lärarens förmåga att kunna konkretisera det förflutna för elever och visa på samband mellan tidsperioder torde därmed vara viktigt för att omformningen ska fungera.

Meningsskapande – elevens behov i centrum

För de lever väldigt mycket i sin lilla bubbla tonåringar i Sverige, det är det som är så häftigt med våra ämnen att man kan påminna dem om det här, och med rösträtten, att det inte ens var hundra år sedan som... Då blir många så här "Va, det har väl alltid varit så?", är uppfattningen många gånger. Så, det är ett tacksamt ämne på nåt sätt för det skapar intresse [...].⁵³²

Att elevernas förståelse är i centrum för lärarens tankar om historieundervisningen är uppenbart i de berättelser lärarna delar med sig av. Lärarna återkommer hela tiden till hur de önskar att eleverna ska förstå. De talar också om att väcka intresse för ämnet, att skapa nyfikenhet. Intresset för historieämnet tycks både kopplas till motivation, det vill säga att intresset handlar om att få eleverna engagerade i skolans historieämne, och till nyttan av historia senare i livet. Det senare framkommer särskilt tydligt hos de lärare

⁵³² Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

som undervisar på en skola där elever med utländsk bakgrund är i majoritet. De talar återkommande om historia i relation till elevernas identitetsbildning.

Historia för framtida bruk

Fred som också arbetar på Röda skolan nämner lärarens betydelse för att få eleverna intresserade av historia och menar att det är enklare att få eleverna intresserade av historia ju närmare nutiden en kommer. Han kopplar ihop historieämnet med den ovan diskuterade nutidsförståelsen och kopplingen till vårt samhälle.

Jag har lyckats sälja det, jag tycker att eleverna generellt är intresserade av vad som händer och framförallt, ju närmare nutiden man kommer, ju mer intressant, de bryr sig inte så mycket om forntiden och källorna. Men det handlar mycket om hur man säljer det, alltså hur jag presenterar det. Det ligger mycket hos läraren, det ansvaret, alltså hur ska vi förvalta det, för historieämnet är viktigt. Jag brukar också säga det till eleverna. Ni gillar allt när man berättar nånting, det tycker de är skitkul. Tänk då historia, där det mesta är sant, det har verkligen hänt, slaget har hänt, människor har dött där, de har krigat där, de har haft kärlek där, det här har hänt va. Då tycker jag det finns ett intresse där. Sen när de kan se att det är därför det finns idag, därför vi finns idag, det är därför våra länder finns idag, det är därför Sverige finns idag, då kan jag se ett intresse.⁵³³

Genom att använda berättande som teknik upplever Fred att eleverna blir mer nyfikna på ämnet. Inte minst när berättelserna handlar om människor som levt och där deras agerande har påverkat det samhälle vi har idag. Några av de andra lärarna nämner också intresse och nyfikenhet i samband med att de resonerar kring att levandegöra historieämnet.⁵³⁴ Flera av lärarna nämner att historia är ett ämne som elever generellt är intresserade av, inte minst när det kommer till specifika händelser och tidsperioder. Det fram-

⁵³³ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁵³⁴ Intervju 1, Sigrid Rosa skolan, 2016-06-10; Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24; Intervju 1, Jolie, Röda skolan, 2016-02-19; Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

går att det inte är ovanligt att lärarna redan i årskurs sju brukar få frågan om när de ska läsa om andra världskriget.⁵³⁵ Detta mer generella intresse för historiska händelser och skeenden är något lärarna tycks nyttja för att förmedla innehållet i ämnet. För en del av lärarna tycks det samtidigt vara viktigt att peka på att det finns olika tolkningar av historiska händelser. Detta märks särskilt tydligt bland lärarna som undervisar elever med utländsk bakgrund. På så vis framträder betydelsen av att i historieundervisningen arbeta med mer existentiella frågor som kan kopplas till elevers identitetsbildning. Lärarna på Röda skolan tycks arbeta medvetet med att möta elevernas erfarenheter från andra historiekulturer där det exempelvis kan finnas starkare nationalistiska tendenser.

Jag har ju många andra delmål, jag har ju delmål att många av mina elever i klassrummet har en väldigt nationalistiskt präglad historia med sig, jag har ju de här med att jag tycker att det gynnar att kunna se saker utifrån olika perspektiv i nutiden, att det gynnar att man kan se att det finns olika historier, att det inte bara finns en historia, det är ju också en sak som är viktig för eleverna, men många av mina mål är grundade på vad ämnet i framtiden ska kunna användas till.

Och det är ju för deras skull, för det är ju deras identitet, det är deras historia som de måste förhålla sig till tillsammans med den historia i det landet de lever i och deras föräldrars rötter och allting, så det är ju också en fråga om elevernas identitet som man måste jobba mycket med i mina klassrum i alla fall.⁵³⁶

Historieämnet knyts i exemplen till identitetsbildning som därmed tycks få en starkare betoning i mångkulturella klassrum.⁵³⁷ Samtidigt finns det fler lärare som på olika sätt talar om mål som anknyter till historieämnets existentiella sida. Det blir uppenbart att flera av lärarna menar att historieämnet kan bidra med något mer utö-

⁵³⁵ Intervju, 1 Rosa skolan, 2016-06-10; Intervju 1 Röda skolan, 2016-02-19; Intervju 1 Gröna skolan, 2016-02-10. Jfr Hansson (2010), s. 60-63.

⁵³⁶ Intervju 1, Anna, Röda skolan; 2016-03-24.

⁵³⁷ Jfr Wertsch (2000); Seixas (2000), s. 20-21.

ver själva det innehållsliga stoffet. Dels pekar lärarna, på vikten av att förstå sina historiska rötter, dels uppfattar jag att några av lärarna särskilt lyfter fram att historia inte bara handlar om personer som levde för länge sedan eller om andra personer runtomkring en själv, utan att historia handlar om var och en av oss.⁵³⁸ Historieundervisningen tycks därmed ha ett viktigt mål som kan kopplas till människors olika villkor.

Men jag tycker rötter är så viktiga för att en människa ska känna att det bär i ens liv. Det är viktigt att man vet att man har sina rötter nånstans. Och det gäller de historiska rötterna och det finns ju, eller de kanske finns till av en slump, det är lite olika, men ändå att man bor där man bor och har det som man har det, det beror ju på ens historia. Det är det att de ska kunna se det, tycker jag.⁵³⁹

Historia tycks i lärarnas ögon bli betydligt mer än ett faktaspäckat skolämne som ska förmedlas. De verkar utgå från att ämnet bär en potential att förstärka elevernas omvärldsuppfattning och deras syn på andra människor.

Sammanfattning: meningsskapande mål

Lärarna tycks försöka skapa intresse för historieämnet på flera sätt. Dels genom att utgå från elevernas eget intresse för specifika perioder, dels genom att anknyta till elevernas egna rötter. Elevernas intresse för andra världskriget lyfts särskilt och kan tyda på att det uppfattas som en gränssättande händelse som tydligt finns i historiekulturen och som eleverna bär med sig föreställningar om när de kommer till skolan.⁵⁴⁰ Att historiska kunskaper fyller en funktion i elevernas vardagliga liv framstår som ett viktigt mål men som uttrycks olika bland lärarna. Lärarna som undervisar elever med svensk bakgrund tycks söka efter historiska förklaringar till samtida villkor medan lärarna som undervisar elever med bak-

⁵³⁸ De lärare som främst lyfter fram historieämnets roll för individens egen utveckling och identitetsbildning är Anna och Fred på Röda skolan,

⁵³⁹ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁵⁴⁰ Jfr Karlsson (2014), s. 53-55.

grund i olika historiekulturer snarare tycks rika in sig på den individuella identitetsbildningen. Hur lärarna omformar historieämnet tycks på så vis påverkas av de specifika elever som finns i klassrummet och utifrån vad lärarna uppfattar som nödvändiga kunskaper i framtiden.

Levandegörande - förståelse för människors villkor

Vi ska inte bara framhäva historien som ett gäng mördare eller tyranner utan även om att en liten människa kan göra väldigt stor skillnad. Det är det stora underifrånperspektivet, att se den lilla människan, det är inte ofta att jag får med det så ofta som jag skulle vilja, men ibland kan jag tycka att det är intressant att ta, istället för att bara snacka om slaget vid Stalingrad eller nåt annat slag, Normandie till exempel, så kan man snacka om norska motståndsrörelsen, vad gjorde de som enskilda människor, vilken kamp de gjorde. Och där ser man hur en liten människa kan göra skillnad. Och det gillar jag att föra fram ibland, att ibland är historia den lilla människan.⁵⁴¹

Genom att växla mellan den stora och den lilla historien tycks Fred i citatet ovan försöka fånga pendlingen mellan distans och närhet, vilket kan upplevas som svårt i undervisningen.⁵⁴² Att låta historieundervisningen pendla mellan att lyfta fram storpolitiska händelser och samhällseliga strukturer och sätta mer fokus på människor är något som lärarna gemensamt lyfter fram som viktigt i historieundervisningen. Inte minst tycks lärarna utgå från människors levnadsvillkor. Utöver att skapa förståelse för andra människor menar lärarna att historieämnet kan skapa förståelse för att människor som enskilda aktörer kan påverka historien. Lärarna talar exempelvis om att lyfta fram ”den lilla människan”.

⁵⁴¹ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁵⁴² Jfr Hartsmar (2001), s. 241.

Balansen mellan strukturer och aktörer

Lärarna anger flera olika angreppssätt för att i undervisningen kunna beröra både de större strukturerna, ofta i kombination med de samtida mäktiga männen, och att lyfta fram exempel på hur livet kan ha sett ut för vanliga människor. Sigrid på Rosa skolan menar exempelvis att hon särskilt tycker om kursplanens formulering som handlar om att reflektera över andras och sina egna levnadsvillkor. Hon motiverar det med att det blir tydligt för eleverna när undervisningen handlar om levnadsvillkor och att dessa enkelt kan kopplas till tidsperspektivet dåtid, nutid, framtid.⁵⁴³ Kajsa på Gröna skolan berättar hur hon gärna vill lyfta in enskilda personer, det hon kallar "vanliga människor" i historieundervisningen och det sätt hon finner detta särskilt lämpligt på är genom att använda skönlitteratur.

För det vill ju jag med min undervisning, att enskilda personer, hur upplevde människor kriget, vanliga människor alltså så att säga, inte bara militärerna och de stora ledarna, utan hur det kunde vara och då använder jag skönlitteraturen till det och det tycker jag är jättebra.⁵⁴⁴

Några av lärarna talar om hur de har som mål att eleverna genom historieämnet kan få en förståelse för att människor i olika tider agerar på liknande sätt när de ställs inför liknande utmaningar.⁵⁴⁵ På så vis tycks lärarna mena att historien återupprepar sig och att eleverna med bättre kunskap om historien också kan påverka så att utvecklingen framöver blir annorlunda.⁵⁴⁶ Läraren Claes talar om hur han har som mål för sin historieundervisning att få bort det han kallar att se på historien "svartvitt" eller "vi och dom" och istället förmedla en känsla av att människor agerar utifrån sina förutsättningar. Han talar exempelvis om att människor som upplever förtryck förr eller senare kommer att göra uppror, oavsett vilken tidsålder de lever i. Vidare resonerar han om vad han tror

⁵⁴³ Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁵⁴⁴ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁵⁴⁵ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁵⁴⁶ Intervju 1, Lila skolan, 2016-04-19; Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

att kunskap om historia kan bidra med för att skapa en förståelse för mänskligt beteende i olika tider.

Jag tycker verkligen att vi tittar mycket på historien för att vi, återigen, ska fatta att vi verkligen inte är unika på nåt sätt. Så som vi tänker och gör, det är liksom inte, vi är inte de första i världshistorien som har tänkt och känt så här utan vi faller ofta i samma beteenden om och om igen. Och då tänker jag att det kan vara, att det är det här lärdomar från historien är faktiskt viktigast, vi tenderar att göra om samma misstag igen, återigen, men då tänker jag att det hade säkert varit värre om vi inte hade stabil historieundervisning där vi kunde säga ”fast har vi inte testat det här en gång, se hur det gick”. Så att det känns så och i viss mån får de lite, förhoppningsvis lite mer förståelse för den tid de lever i, de kan plötsligt se saker och ting som de inte fattar kan de plötsligt få en mening med.⁵⁴⁷

Utifrån Claes resonemang tycks det alltså finnas ett samband mellan kvaliteten i historieundervisning och elevernas möjligheter att orientera sig i tillvaron och inte minst att kunna skapa handlingskompetens, ”att lära av historien”. Utifrån sådana resonemang tycks återigen lärarens egen kunskapsbas och förmåga att förklara historiska skeenden och kunna dra paralleller vara särskilt viktiga i omformningen av ämnet. Att vara historielärare verkar därmed handla om mycket mer än att kunna själva stoffet, värderingen blir också central. Läraren Kim resonerar kring hur viktigt hon tycker det är att eleverna får en respekt för andra människors situation och att historieämnet kan bidra med ett etiskt perspektiv.

Jag vet inte riktigt hur jag ska uttrycka mig, men liksom att man, att vissa saker är otroligt viktiga att förstå och förhålla sig till och liksom visa ödmjukhet inför också. Att man tar de diskussionerna i klassrummen är otroligt viktigt.⁵⁴⁸

⁵⁴⁷ Intervju 1, Claes, Lila skolan; 2016-05-11.

⁵⁴⁸ Intervju 1, Kim, Lila skolan; 2016-04-19.

Ett mål som historielärarna framhåller hör därmed ihop med historieämnets potential att bidra till såväl kunskaper om vad som har hänt som till förståelse för människors agerande i både förfluten tid och sin egen samtid. Tidigare forskning har också lyft fram betydelsen av att knyta ihop den "lilla" historien med den "stora" för att främja elevers historiemedvetandeutveckling. Bilden är dock inte entydig huruvida kopplingen mellan den "lilla" och "stora" historien är helt nödvändig för att elever ska kunna utveckla sitt historiemedvetande.⁵⁴⁹

Sammanfattning: levandegörande mål

Nutidsförståelsen som lärarna pekar ut som central tycks höra nära samman med målet att levandegöra historien. Detta verkar framförallt ske genom att lärarna i sin undervisning eftersträvar att skapa kopplingar mellan den "stora" och den "lilla" historien och genom att utgå från både strukturer och aktörer i undervisningen.⁵⁵⁰ För lärarna förefaller denna växelverkan vara viktig för omformningen av ämnet till undervisning. Här tycks kursplanens mål utmana lärarna genom att de behöver finna egna bärande exempel på hur vanliga människor kan ha tänkt och agerat i relation till samtidens kontext. Att lärarna anser att reflektion över historiska händelser är viktiga för att kunna säga något om idag – eller att agera utifrån framöver – tycks ligga inbäddat i lärarnas utsagor. På så vis förefaller historieämnets tidsöverlappande perspektiv vara något som finns med i lärarnas sätt att förhålla sig till ämnet även om de inte alltid uttalar sig i termer av "framtid".

⁵⁴⁹ Rosenzweig & Thelen (1998) s. 37–62, 109–114; Poulsen (1999) s. 191–193; Hartsmar (2001) s. 79, 242–244; Wibaeus (2010) s. 129, 223. Jfr Olofsson (2019), s. 159–169. Eleverna som intervjuas i studien ger uttryck för två olika synsätt. Det finns en grupp som ser relevansen av att knyta ihop enskilda människors berättelser med ett större historiskt förlopp men det finns också en grupp som finner den "lilla" historien som släktingar kan berätta som skild från och mindre intressant än den "stora" historien som skolan traditionellt erbjuder. Eleverna tycks inte uppfatta det som händer en enskild person lika relevant som de större händelser som behandlas i undervisningen.

⁵⁵⁰ Jfr Lilliestam (2013), s. 207–213.

Färdighetsorienterande – ämnesspecifika och ämnesgenerella mål

Ja, vi ska träna deras förmågor. I historia är det fyra, det är bara att träna dem.⁵⁵¹

På frågan om vilka mål lärarna har för sin historieundervisning lyfter Lena i utsagan ovan fram att kursplanens fyra förmågor är det som eleverna ska ges möjlighet att utveckla. På liknande sätt framkommer under intervjuerna vilken plats ”förmågor” tycks ha i lärarnas tal om sin undervisning. Det är uppenbart att kursplanens uttryck ”förmåga”, som är nytt i och med Lgr 11, har slagit rot i lärarnas vokabulär och som det verkar också i hur de planerar och genomför sin undervisning.⁵⁵² Vad det tycks innebära i mer konkreta termer verkar dock vara mer töjbart. Förmågan att använda en historisk referensram i kombination med förmågan att använda historiska begrepp tycks ha en starkare tonvikt än förmågan att arbeta med källor och historiebruk.⁵⁵³ Lärarna talar också, likt lärarna i delstudie ett, om mer ämnesgenerella förmågor som läsförståelse och källkritisk granskning.

Förmågor och perspektiv

Medan Lena verkar mena att det är kursplanens fyra förmågor som bör vara utgångspunkten för planeringen av undervisningen och därmed ge riktningen för ämnet bemöts hennes uttalande direkt av en kollega som skrattande menar att ”det inte är så bara” att undervisa utifrån förmågorna.⁵⁵⁴ Det framstår som att lärarna å ena sidan tycks uppfatta kursplanens förmågor som både relevanta och självklara och å andra sidan som komplexa. Det framkommer också att särskilt förmågan att hantera historiebruk, uttryckt som förmåga att använda historia, är något som flera av lärarna upple-

⁵⁵¹ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁵⁵² Jag inte uttala om mig om de faktiskt undervisar utifrån förmågorna i undervisningen men alla dokument lärarna lämnat och de utsagor de gjort tyder på att så är fallet.

⁵⁵³ Jfr diskussionen kring de olika historiedidaktiska traditionerna i Forskningsöversikten, samt resultaten i Skolinspektionens granskning (2015), s. 15-19. Undervisning om källor förekom i viss utsträckning medan undervisning om historiebruk i stort sett saknades helt.

⁵⁵⁴ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

ver som svårt.⁵⁵⁵ Beata, som är relativt ny som lärare, är den lärare som tydligast uttrycker sin frustration över detta.

Alltså med den förmågan, att använda historiesynen och sånt där, vad menar man med att historiesyn eller användandet av historia? Vad handlar det om, är det politiska perspektiv eller identitetsskapande perspektiv, eller? Hur ska jag göra för att lyfta upp det här? Eftersom jag själv tycker definitionen är svår, hur ska jag hjälpa eleverna? Det tycker jag är skitsvårt alltså. Jag är inte där.⁵⁵⁶

För Beata verkar inte svårigheten i första hand handla om den annars vanligt förekommande förklaringen ”att hinna med” utan snarare tycks hindret ligga i den egna kunskapsbasen. Trots att hon utbildat sig under senare år verkar det alltså inte vara något som lärarutbildningen innehöll. Kajsa, som utbildade sig för trettio år sedan känner överhuvudtaget inte igen att hon fick någon utbildning kring historiebruk. Trots det ger både hon och de andra kollegorna på Gröna skolan exempel på hur de arbetar just med den förmågan i sin undervisning. Några av de exemplen handlar om hur politiker använt historia, exempelvis hur Hitler talade om ett tredje rike och hur han använde Versaillesfreden för sina syften.⁵⁵⁷ Att arbeta med historiebruk och utgå från olika perspektiv i undervisningen förefaller för en del lärare vara något som ökar i takt med elevernas stigande ålder. Claes tycks utgå från att historiebruk är ett ”verktyg” som kan användas för att problematisera bilden av det förflutna. Eftersom det är mer kognitivt krävande menar han att det är något som tas upp mer i undervisningen i senare årskurser än de elever i årskurs sju han just nu undervisar.

Det här är en färdighet som har lyfts fram på ett sätt, jag lägger mer tid där idag än vad jag gjorde innan Lgr 11. Men det är jättetrixigt, hur man gör övningar där eleverna blir medvetna om

⁵⁵⁵ Intervju 1, Lena, Sam, Kajsa, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19; Intervju 2, Beata, Gröna skolan, 2016-03-16. Jfr Skolinspektionen (2015).

⁵⁵⁶ Intervju 2, Beata, Gröna skolan, 2016-03-16.

⁵⁵⁷ Intervju 2, lärarna på Gröna skolan, 2016-03-16.

att historien är ett verktyg och att det går, beroende på hur vi tittar på historien får vi olika perspektiv eller vi drar olika slutsatser. Det är nästan ingenting jag jobbat med nu i 7:an, det är svårt, men när vi går in 8:an så tror jag det kommer bli mer övningar som kopplas till det.⁵⁵⁸

Att som lärare vara följsam efter elevernas behov och utveckling är något som lärarna på olika vis ger uttryck för. På samma gång tycks lärarna brottas med hur de ska få ämnet angeläget för eleverna och hur de ska få eleverna att förstå mer av historiskt tänkande än att enbart fokusera på faktainläring. Att utgår från olika perspektiv förefaller vara centralt för flera av lärarna. För en del är det vissa perspektiv som tycks vara återkommande och dessa kan vara mer eller mindre medvetandegjorda, för andra ter det sig inte självklart vilka perspektiv de själva ser att de har. Lärarna synes dock vara överens om att eleverna behöver få lära sig att historia kan betraktas på olika sätt. Lena uttrycker sig så här:

Jag tror snarare att man ska se ur olika perspektiv, att det blir uppgiften, att eleverna ska se den lilla detaljen, det enskilda människoödet kanske men också de stora dragen. Att se det lilla i det stora och det stora i det lilla, tänker jag. Att man ser olika perspektiv och genusperspektivet, det är alltid med. Eller klassperspektivet är alltid med. Eleverna hoppas jag tränas i det, i olika perspektiv.⁵⁵⁹

Anna på Röda skolan är också en av de lärare som menar att förstågorna återkommande behöver finnas med i planeringen och genomförandet av undervisningen. Det handlar också om andra aspekter av historieämnets om olika perspektiv.

Alltså, lite, de måste ju vara med nånstans hela tiden, alla de här perspektiven, både framtidsperspektiv och användning och

⁵⁵⁸ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11. Jfr liknande resonemang Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10. Diskussionen hör nära samman med undervisningens metoder och frågan återkommer i kapitel åtta.

⁵⁵⁹ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

”varför gjorde man på det viset i den tiden?”, alltså alla de grejerna måste man tänka på många gånger i olika kontexter annars blir det ofta beroende av kontexten och då utgår de från kontexten snarare än att se det som ett analysverktyg.⁵⁶⁰

Hon verkar särskilja den rena referensramkunskapen från det mer historiska tänkandet. På så vis tycks hon mena att eleverna behöver lära sig ett särskilt sätt att tänka historia som är applicerbart i olika kontexter och som inte handlar om att ”bara” kunna något om en viss tidsperiod. För att använda det hon kallar ”analysverktyg” i olika situationer behöver eleverna få öva med olika material.⁵⁶¹ Kollegan Fred sammanfattar sin syn på vad målen för historieundervisningen är genom att knyta ihop både kognitiva mål hämtade från kunskapskraven med värdegrundsmål.

Då ska jag kunna när jag sitter med mina matriser i slutet av 9:an, de har klarat någon gång, ganska många, upprepade gånger, nå alla de här kunskapskraven för E, that’s it. Det är vad de ska kunna, det är mitt jobb och det är självklart jag känner som person, som vuxen, som lärare, att det ska de kunna. Jag säger också att i historia ingår också Lgr 11 kapitel 1 och 2 så det här sociala, att ha respekt för andra och se saker från olika vinklar, det är mycket starkt för mig, det är de två också: Ha respekt för andra människor och se saker från olika vinklar och kunskapskraven. Det vill jag att de ska ha med sig från historieundervisningen.⁵⁶²

Genom att både se mål som direkt berör bedömningsbara aspekter av ämnet, så som de är formulerade i kunskapskraven, och mål, som rör värdegrunden så som de framställs i läroplanens inledande kapitel, framstår historiska kunskaper som angelägna för eleverna på längre sikt. Det förefaller handla om att historieundervisning blir viktig för elevernas medborgarbildning. Fred lyfter även fram att skolan har i uppgift att bryta de eventuella fördomar eleverna

⁵⁶⁰ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

⁵⁶¹ Jfr Counsell (2000); Lee & Ashby (2000); Seixas (2013), samt Lgr 11/hi.

⁵⁶² Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

kommer med till skolan. Han menar att eleverna som möts på Röda skolan kommer med olika föreställningar om vad som är rätt och fel, vilket inte alltid är grundat i kunskap utan kanske mer i åsikter om något. Skolan och historieundervisning ska bidra till att bryta dessa perspektiv, låta eleverna möta ett visst motstånd när så är nödvändigt.

Men jag menar att det är en liksom en tröskel man ska gå över där. För svårigheten kan vara till exempel religion då, det kan vara historia också, det de har känt och trott benhårt på och fått höra, att ”nej, så är det inte”, det är ändå en del av jobbet att bryta den tjurskalligheten.⁵⁶³

För Fred och hans kollegor som möter elever med erfarenheter från andra kulturer och historiekulturer blir en del av syftet med historieundervisningen att erbjuda nya perspektiv och verktyg att hantera de ibland motstridiga budskap som eleverna möter i sina liv, inte bara i skolan utan i samhället runtomkring dem.⁵⁶⁴ I den här typen av mål tycks den innehållsliga dimensionen av kunskap träda tillbaka för en mer aktivt verkande problematisering där elevernas uppfattningar utmanas.⁵⁶⁵

Arbete med historiska källor

Att eleverna ska lära sig att använda historiska källor, som är en av förmågorna, lyfter lärarna fram i sina utsagor i samband med att de talar om de andra förmågorna. Det tycks vara en relativt samstämmig uppfattning att arbetet med källor inte är något som ska ske separat utan tvärtom integreras med det innehåll som behandlas för närvarande. Lena exemplifierar:

Man ska inte komma och säga att den här lektionen ska vi jobba med källor. Men så gör vi ibland i nästan en hel kurs, men det är i samhällskunskapen. Men det är alltid med att man

⁵⁶³ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁵⁶⁴ Jfr Nordgren (2006); Lozic (2010).

⁵⁶⁵ Jfr Biesta (2011). Han talar om subjektifiering som just ett sätt att låta elevers uppfattningar utmanas och möta motstånd i skolans undervisning. Möjligen blir det mer påtagligt i klassrum där det finns olika historiekulturer och där ett gemensamt kollektivt minne saknas.

tittar på, det är såna [...] varför har vikingarna hjälmar, varför har man hjälmar på en fotbollsmatch? Det är med i den vanliga historieundervisningen, alla fyra förmågorna, även källor.⁵⁶⁶

Utifrån utsagan tycks Lena väva samman arbetet med historiebruk och historiska källor. Det är också något som skymtar i andra intervjuer med lärarna. Bland lärarna i delstudie två tycks arbetet med att använda historiskt källmaterial i undervisningen vara ett mål som de tar lite mer för självklart än vad som föreföll vara fallet för lärarna i delstudie ett. Framförallt talar lärarna emellertid mer om arbete med källkritik än arbete med källmaterial och där en mer generell samhällsvetenskaplig metod tycks samspela med den historiska källkritiken. Det framstår också som ett viktigt mål för lärarna men även något som eleverna kan uppleva som svårt.⁵⁶⁷

Sammanfattning: färdighetsorienterande mål

De färdigheter som lärarna talar om verkar i stort sett överensstämma med kursplanens förmågor och lärarnas uttolkning av dessa. Det framkommer att lärarna försöker problematisera den "givna" historiska referensramen genom att anlägga olika perspektiv. Det tycks handla om att lyfta fram frågor om klass och genus och för lärarna i de mångkulturella klassrummen verkar det framförallt handla om att utmana de bilder av historia eleverna bär med sig hemifrån och från andra historiekulturer. På så vis framstår återigen ett viktigt mål för lärarna vara att eleverna ska ha nytta av historia i sina liv. Det tycks dels handla om att historia ger redskap att se saker ur olika synvinklar och att det kan finnas olika förklaringar till skeenden, dels om att stärka elevers egen identitetsbildning.⁵⁶⁸ Kursplanens förmågor förefaller vara centrala för samtliga lärare även om de ger förmågorna olika tyngd. Lärarna nämner arbete med källmaterial men framförallt verkar arbetet med käll-

⁵⁶⁶ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁵⁶⁷ Källkritiken är något som diskuteras återkommande under intervjuerna och lärarna förefaller arbeta kontinuerligt med det i all sin SO-undervisning. Se till exempel intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11. "Det är svårt med källkritik, det är svårt med historisk källkritik. Man får öva och drilla mycket."

⁵⁶⁸ Lärarnas sätt att tala om dessa aspekter påminner om ett av de syften som Barton & Levstik lyfter fram: att orientera sig i sitt liv genom historien. Jfr Lévesque (2018), s. 124.

kritik vara ett centralt mål. Det som lärarna förefaller ha svårast att undervisa om är historiebruk.⁵⁶⁹ Flera av lärarna betonar samtidigt vikten av att se förmågorna i ämnet som en helhet.⁵⁷⁰

Resultatdiskussion delstudie två - mål

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om de mest centrala målen i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möjliga för elever att utveckla *efter Lgr 11*. Syftet med historieundervisning har, enligt kursplanen i Lgr 11, en tydlig utgångspunkt i att undervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande, det vill säga den mentala process som hjälper oss att förstå världen genom att binda samman dåtid, nutid och framtid. Genom att historieundervisningen kan bidra till en djupare förståelse av både den egna, mindre, världen (den lilla historien) och den omgivande, större, världen (den stora historien) är tanken att elevers historiemedvetande utvecklas. Undervisningen behöver därför, enligt kursplanen, knyta an till såväl elevernas livs- och erfarenhetsvärld och den värld som är i förändring.⁵⁷¹ Historiemedvetande handlar om att historiska föreställningar påverkar vårt sätt att förstå och tolka världen. Att utveckla historiemedvetande innebär även att lära sig att analysera orsaker och konsekvenser, att undersöka kontinuitet och förändring och om att ställa historiska frågor. För att kunna göra detta behövs kunskap om historia, det vill säga den historiska referensramen. Detta är också något som lärarna tycks utgå ifrån i sin undervisning. Lärarna visar tydligt att syftet som de ser med sin historieundervisning inte bara handlar om att lära eleverna ett avgränsat kunnande om det förflutna utan även innefattar vilken påverkan historia har på människors tänkande och handlingar. Allt

⁵⁶⁹ Jfr Skolinspektionens granskning (2015), s. 15-16. Lärarna i den här undersökningen ger dock konkreta exempel på hur de arbetar med historiebruk, vilket talar för att de trots att en del tycker att det är svårt ändå undervisar om det.

⁵⁷⁰ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24; Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁵⁷¹ Skolverket (2011), Kommentarmaterial till historia. Jfr Eliasson (2014), s. 260.

detta kan betraktas som historieämnets kvalificerande dimensioner.⁵⁷²

När lärarna som intervjuats i delstudie två berättar om hur de ser på historieundervisningens syfte är det påfallande hur det ligger i linje med kursplanens formuleringar. Utan undantag synes kursplanen vara den centrala utgångspunkten för lärarnas omformning av ämnet. Lärarna tycks ha utvecklat metoder för att utgå från kursplanens formuleringar i termer av förmågor, däremot är det mer töjbart i vilken utsträckning de olika förmågorna anses vara väsentliga för de mål de själva ser med ämnet.⁵⁷³ De omformningsfaktorer som framträder starkast kring val av mål förefaller vara eleverna, läroböckerna och lärarnas kunskapsbas.

Kunskaper i historia

Både det genetiska och genealogiska perspektivet blir synliga i lärarnas berättelser om syftet med sin historieundervisning. Lärarna visar att de oftast utgår från ett genetiskt perspektiv som grund för sin historieundervisning. De talar om den röda tråden, kronologin som grund och hur de vill få eleverna att förstå hur dåtid och nutid hänger samman. Samtidigt lyfter lärarna vikten av att levandegöra historieämnet och visa på hur det vi ser idag är präglad av människor som levt före oss. Det görs av lärarna genom att visa på spår av historien i vår samtid, genom att lyfta fram elevernas egna frågor i undervisningen och genom att anlägga olika perspektiv på grundval av elevernas härkomst, det vill säga knyta an till elevernas livs- och erfarenhetsvärld.⁵⁷⁴ Utöver referensramskunskapen framstår dessa perspektiv som helt centrala för lärarna att försöka handskas med i omformningen av ämnet. Lärarna ger uttryck för att de som lärare försöker hantera att de i undervisningen både behöver arbeta med distans och närhet. Distansen blir påtaglig i det att det förflutna finns långt bort från elevernas vardagliga liv och

⁵⁷² Jfr Biesta (2011). Kvalifikation handlar om att elever ska få ämneskunskaper, lära sig färdigheter och utveckla förståelse för ett ämne så att de kan klara framtida studier och sitt liv som samhällsmedborgare.

⁵⁷³ Förmågorna återkommer i lärarnas tal på olika sätt och de finns uttryckta i det insamlade undervisningsmaterialet.

⁵⁷⁴ En av lärarna, Kajsa, beskriver också hur hon funderar på att överge den kronologiska utgångspunkten från då till nu till förmån för omvänd kronologi, just för att kunna fånga elevernas egna intressen mer. Intervju 1. Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

därmed kan upplevas som främmande och konstigt. Närheten består i att som lärare försöka få eleverna att förstå att de själva är en del av historien. På så vis blandas skolämnet historia med elevernas erfarenheter utanför skolans väggar. Sam på Gröna skolan talar exempelvis om hur han försöker överbrygga avståndet mellan tids-skikten genom att knyta an till elevernas vardag och dra paralleller till de spår av historien vi kan se idag. Både det genetiska och genealogiska perspektivet kan behövas i historieundervisningen för att skapa struktur och överblick och för att knyta an till elevernas behov i nuet. Det kan lätt framstå som osammanhängande om historieundervisningen enbart bygger på lösryckta frågor från nuet och det kan upplevas långsökt att läsa om tidsperioder flera hundra år före sin egen om inga kopplingar görs till nutid. Lärarnas utsagor om vikten av att som lärare skapa samband och ge sammanhang förefaller vara ett viktigt mål som syftar till att överbrygga dessa potentiella svårigheter i ett ämne som spänner över långa tidsperioder.⁵⁷⁵ Resultatet ligger även i linje med det syfte som Persson fann var mest framträdande bland svenska mellanstadielärare efter 2011, nämligen att ett historiskt perspektiv kan bidra till att begripliggöra vår egen tid och tillvaro.⁵⁷⁶ Det ställer samtidigt krav på lärares förmåga att kunna etablera samband och skapa den röda tråden lärarna säger sig eftersträva. Den egna ämneskunskapen borde därför vara en central omformningsfaktor i sammanhanget.

Kunskaper om historia

För lärarna i delstudie två syns en tydlig betoning av de kunskapsaspekter som handlar om färdigheter och andra processrelaterade kunskaper. Talet om att alla förmågorna behöver finnas med "hela tiden" och lärarnas resonemang om hur de strävar efter att eleverna ska kunna använda historia som verktyg i andra ämnen framträder tydligt i lärarnas utsagor. Det tycks därmed finnas ett starkt

⁵⁷⁵ Jfr Skolinspektionen (2015), s. 12-15. Granskningen av historieämnet på högstadiet visar att lärare i olika grad arbetar med att skapa samband och att de som bedöms lyckas bäst också utgår från längre utvecklingslinjer. Se även Ammert (red. (2013), s. 14. Elevutsagor från intervjuer och enkätsvar pekar på att det är vanligt att elever uppfattar historia som en serie händelser och personer i det förflutna som de ska lära sig utantill.

⁵⁷⁶ Persson (2017), s. 87.

fokus på att lära eleverna att använda sina historiska kunskaper, det som Rüsen talar om som ämnets funktion.⁵⁷⁷ Gemensamt för alla lärarna tycks användandet av olika perspektiv vara, liksom en strävan efter att knyta samman de olika förmågorna. Lärarna framhåller särskilt att arbetet med källor och bruk eller begrepp är något som bör integreras i det befintliga arbetsområdet och inte behandlas som ett separat avsnitt, skilt från det historiska innehållet. På så vis uppfattar jag att lärarna strävar efter att ge eleverna redskap att hantera historia utifrån något mer än bara ett innehållsligt stoff. Det ställer i så fall krav på lärarna när de omformar ämnet. För att eleverna ska kunna använda olika perspektiv och andra mer kognitivt krävande uppgifter förefaller lärarna se målen på sikt och som progression. Eleverna i årskurs sju förväntas inte kunna använda sina historiska kunskaper på samma vis som eleverna i årskurs nio. De relativt få studier av progression i historisk tänkande som finns visar bland annat att yngre elever har svårare med vissa aspekter, samtidigt som Lee och Shemilt studie visar att det inte alltid handlar om ålder utan annan kognitiv mognad.⁵⁷⁸ I den här delstudien förefaller lärarnas egen erfarenhet av vad eleverna i olika åldrar kan hantera vara en omformningsfaktor som bland annat påverkar målen.

Arbetet med historiska källor och källkritik som lärarna i delstudie ett inte talade så utförligt om framträder starkare bland lärarna i delstudie två. Trots det lyfter ingen av lärarna särskilt fram arbetet med historievetenskapliga metoder som ett specifikt mål utan det inkluderas i talet om kursplanens fyra förmågor. Källkritiken som lärarna talar om tycks både handla om en samhällsvetenskaplig metod och ibland en mer uttalad historisk källkritik med frågan i fokus. Historiebruk, som är en ny förmåga i historiekursplanen från 2011, tycks vara den förmåga som några av lärarna upplever som svårast att undervisa om, mycket beroende på att lärarna tycks sakna egen kunskap och erfarenhet av att undervisa om det.⁵⁷⁹ En slutsats som kan dras utifrån det är att det

⁵⁷⁷ Rüsen (2017), s. 79.

⁵⁷⁸ Jfr Lee & Shemilt (2003).

⁵⁷⁹ Jfr Shulman (2004). Lärarens kunskapsbas viktig för lärarens möjligheter till transformation. Se även Hashwé (2005); Hattie (2009), samt Håkansson & Sundberg (2012), s. 167-171, för en översikt över betydelsen av lärares ämneskunskap för undervisningens resultat.

förefaller vara svårare för lärare att omforma de delar av ämnet som de själva saknar kunskaper i. För de lärare som har kunskaper om historiebruk tycks den förmågan behandlas som en naturlig del av ämnet.⁵⁸⁰ Skolinspektionens granskning av historieundervisning på högstadiet från 2015 visar också att de fann ytterst få belägg för att lärare undervisade om historiebruk.⁵⁸¹ Resultatet för lärarna i delstudie två kan därmed bidra till att nansera resultatet från granskningen genom att lärarna uttryckligen talar om och ger exempel på hur de i sin undervisning arbetar med historiebruk och att det är ett av de mål de ser som viktiga i ämnet. Huruvida den upplevda svårigheten hos vissa lärare också skulle kunna tolkas som ett motstånd mot att undervisa om historiebruk lämnar den här undersökningen för litet underlag för att kunna besvara. Däremot framgår det av lärarnas utsagor och undervisningsmaterial att de behandlar alla förmågor i kursplanen, vilket tyder på att lärarna försöker arbeta med samtliga av de långsiktiga mål (förmågor) som är uttryckta i kursplanen.

Kunskaper av historia

Resultatet som pekar på att lärarna verkar utgå från att historieämnet kan fungera som ett analysverktyg för andra ämnen tycks även handla om att eleverna ska ha nytta av historia i sina egna liv. Det tycks därmed vara viktigt för lärarna att det innehåll som tas upp i undervisningen inte bara överförs som en kunskapsmassa utan att eleverna ges möjlighet att problematisera innehållet. Det förflutna i sig tycks på så sätt vara i bakgrunden medan elevernas eget aktiva användande av den historiska kunskapen i sina egna liv är i förgrunden. Historieämnets orienterande funktion framträder därmed som väsentlig utifrån lärarnas beskrivningar.⁵⁸²

⁵⁸⁰ Lärarna på Gröna skolan talar alla om svårigheten med historiebruk medan lärarna på Röda skolan och Lila skolan inte lyfter det som svårare än annat. Lärarna på Rosa skolan verkar förhålla sig mer fritt och inte fästa så stor vikt vid hur pass stor del av tiden de använder till historiebruk, bara att de gör det. Jfr Skolinspektionen (2015), s. 15-16. Här tyder resultatet på en viss skillnad gentemot vad som framkom i Skolinspektionens granskning av historieundervisning på högstadiet. Där förekom arbete med källor och källmaterial på ungefär hälften av skolorna. Historiebruk förekom endast i ringa utsträckning, s. 19.

⁵⁸¹ Skolinspektionen (2015), s. 19.

⁵⁸² Jfr Rüsen (2004), s. 137-140.

Lärarna talar närmast samstämmigt om att ett mål är att eleverna ska kunna använda sina historiska kunskaper men det tycks skilja sig en del åt i hur detta tolkas. För lärarna på Lila skolan tycks det snarast handla om att eleverna ska lära sig metoder och analysmodeller som hjälper eleverna att utveckla sitt historiska tänkande för att kunna utföra mer avancerade historiska tankeoperationer i samband med sina studier. Således uppfattar jag att den kvalificerande dimensionen, kopplad till historievetenskapliga metoder, lyfts fram. För lärarna på Röda skolan verkar det dock snarare handla om att eleverna ska kunna använda de historiska kunskaperna i sina egna liv, vilket innebär att historieämnets koppling till elevernas livs- och erfarenhetsvärld uppmärksammas. Ett viktigt resultat pekar mot att historieämnets identitetsorienterande aspekt framträder tydligare hos lärarna som undervisar elever med utländsk bakgrund. För lärarna på Röda skolan, som möter elever med erfarenheter från andra historiekulturer, tycks därför en del av syftet med historieundervisningen vara att erbjuda nya perspektiv och verktyg att hantera de ibland motstridiga budskap som eleverna möter i sina liv, inte bara i skolan utan i samhället runtomkring dem. Att förmedla det västeuropeiska narrativet som präglar kursplan och läromedel och utgör ett slags kollektivt minne tycks kräva mer bearbetning och perspektivskapande i en skola där eleverna inte delar samma kollektiva minnen.⁵⁸³ Fred talar också om vikten av att bryta med elevernas invanda tankemönster och utmana deras världsbild. På så vis kan historieämnet bidra till det pedagogen Gert Biesta menar är ett viktigt men inte alltid så synligt värde i skolan, att låta eleverna utvecklas till självständiga tänkare och fria människor.⁵⁸⁴ Det kan ske genom att låta eleverna möta olika världsbilder utan att värdera om någon bild är bättre än någon annan. Det innebär också att elever behöver möta andra människors åsikter för att själv kunna bilda sig uppfattningar. På så vis uppfattar jag lärarnas beskrivningar av hur de betonar vikten av att låta eleverna möta olika perspektiv i skolans historieundervisning som ett sätt att både påverka och stärka elevers identitetsbildning. Det

⁵⁸³ Jfr Nordgren (2006); Lozic (2010).

⁵⁸⁴ Jfr Biesta (2011). Han talar om utbildningens funktion som kvalifikation, socialisation och subjektifikation. De två sistnämnda funktionerna tycks vara aktuella här.

liknar även det orienterande syftet som Barton & Levstik talar om där kunskaper i historia kan ge orientering i det egna livet och den egna identitetsbildningen.⁵⁸⁵

⁵⁸⁵ Se Lévesque & Clark (2018), s. 124. Jfr Seixas (2000), s. 20-21. Han ser en risk att eleverna får svårt att sortera mellan olika motsägelsefulla historiska berättelser med den postmoderna undervisningstraditionen. Jfr den modell för historia som vetenskap och vardagens historia där Seixas utifrån en grundmodell av Rüsen föreslår att historieundervisning kan utgöra en länk mellan dessa aspekter av historia. Lévesque vidareutvecklar senare denna modell. Seixas (2016); Lévesque (2016); jfr Rüsen (2001).

7. INNEHÅLL I HISTORIEUNDERVISNING

Att välja innehåll – högstadielärares val av historia

Vad är väsentligt att lära sig i historia? Vilket historiskt innehåll prioriteras på högstadiet och varför just det? Det är några av de frågor som besvaras i det här kapitlet om innehåll i historieundervisning på högstadiet. Resultatredovisningen i kapitlet berör därmed forskningsfrågan om *vilket innehåll högstadielärare, före och efter Lgr 11, uppfattar som mest centralt i sin historieundervisning*. Undervisning bygger på att det finns ett innehåll som eleverna förväntas lära sig. I de båda läroplaner som var aktuella i delstudierna skiljde sig detaljeringsgraden åt kring vilket innehåll som lärarna förväntades undervisa om. Lpo 94 innehöll ett mer övergripande formulerat innehåll medan Lgr 11 innehåller specificerade innehållspunkter. Hur lärarna uppfattar innehållet och därmed besvarar den didaktiska vad-frågan är i fokus i kapitlet. Det innebär att undersöka vad lärarna betraktar som historiskt betydelsefullt; vilka tid och rum som ges utrymme i historieundervisningen, vad som väljs och vad som väljs bort i historien. Det handlar också om att synliggöra de perspektiv och de förmågor, färdigheter och begrepp som lärarna beskriver att de önskar att deras elever lär sig. Att välja innehåll för undervisningen är en del av den ämnesdidaktiska lärarkunskapen (PCK) som i hög grad bidrar till vilka kunskaper elever får möjlighet att utveckla. I ett ämne som historia kan urvalsfrågan tänkas vara särskilt komplex, precis som Kajsa reflekterade över inledningsvis i avhandlingen. Tidigare forskning visar också att undervisningens kvalitet bland annat beror på i vilken ut-

sträckning lärare kan göra ett relevant och medvetet urval av innehåll.⁵⁸⁶ Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen blir därmed viktig för hur reflekterat detta urval görs och för hur undervisningen struktureras utifrån valet av innehåll.⁵⁸⁷

Disposition

Resultatredovisningen är uppdelad i två delstudier med vardera en sammanfattande resultatdiskussion. Den första delstudien utgår från lärare som undervisade när Lpo 94 var gällande och den andra utgår från lärare som undervisar när Lgr 11 är rådande styrdokument. Båda dessa delar inleds med en beskrivning och diskussion av det innehåll i historieämnet som pekas ut som särskilt viktigt i respektive kursplan. Därefter följer en redogörelse för de mönster och, i viss mån, variationer som utkristalliserats utifrån analysen av empirin. Dessa mönster presenteras under gemensamma temarubriker. Temana som redovisas kan betraktas som en produkt, ett fruset ögonblick, av lärares omformningsprocess.

I resultatdiskussionen som följer respektive delstudie sammanfattas slutligen de gemensamma mönster (och variationer) som synliggjorts. Den sammanfattande resultatdiskussionen utgår från det i teorin presenterade analysverktyget ”Kunskaper i, om och av historia”. Innan den empiriska resultatredovisningen följer en kort sammanfattning av tidigare forskning kring lärares uppfattningar om innehållet i skolans historieundervisning.

Tidigare forskning om innehåll i historieundervisning

Skolinspektionens granskning av högstadiets historieundervisning 2015 visade att den historiska referensramen var den förmåga som lärarna undervisade mest kring. Framförallt uppehöll sig undervisningen kring samband mellan dåtid och nutid och i mindre utsträckning kring framtid. De i kursplanen aktuella utvecklingslinjerna (kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor) behandlades i olika utsträckning i undervisningen med en klar tonvikt på politik. Snarare än att utgöra sammanhängande linjer i relation till

⁵⁸⁶ Håkansson & Sundberg (2012), s. 165.

⁵⁸⁷ Seixas & Morton (2013), s. 14. Urvalsprocessen kan knytas till det historiska tankeredskapet historisk betydelse (historical significance).

kontinuitet och förändring tycktes utvecklingslinjerna behandlas som en serie nedslag längs en linje, ofta genom att utgå från likheter och skillnader mellan valda fenomen som till exempel mellan franska revolutionen och den arabiska våren. Ett annat resultat från samma granskning visade att undervisningen på flertalet skolor, men inte alla, gav eleverna möjlighet att förstå att det förflutna påverkar förutsättningarna för dem själva och för deras omgivning.⁵⁸⁸ I en enkätundersökning genomförd av Per Eliasson och Kenneth Nordgren 2011-2012 undersöktes förutsättningarna för en interkulturell historieundervisning i svensk grundskola. Undersökningen är en av få kvantitativa undersökningar som gjorts av skolans historieundervisning med ett uttalat lärarperspektiv.⁵⁸⁹ Resultatet visade en hög grad av samstämmighet bland lärare om vilka historiska områden som lärarna ansåg ska behandlas i undervisningen. Tyngdpunkten följde en kronologisk och geografisk indelning där lågstadiets undervisning, enligt lärarna, inriktades på svensk och nordisk forntid medan mellanstadiets undervisning fokuserade medeltid och vikingatid. För högstadiet bröts såväl kronologin som det geografiska rummet där först antiken och sedan franska revolutionen till och med andra världskriget utifrån ett västeuropeiskt perspektiv utgjorde innehållet. De tidsperioder som lärarna särskilt uttryckte att de ägnade tid åt var andra världskriget och den industriella revolutionen. Utöver Västeuropa angav lärarna att de ägnade tid åt globalhistoria, vilket av forskarna tolkades som att världskrigen, kolonialism och i viss mån antiken var vad lärarna avsåg med global snarare än västeuropeisk historia.⁵⁹⁰ I studier med svenska gymnasielärare fann Nygren ett liknande mönster där västeuropeisk historia dominerade men med ökat fokus på globalhistoria.⁵⁹¹ Av innehållet som rör källor och historiebruk angav högstadielärarna att de ägnade mindre uppmärksamhet åt detta. Det lärarna framförallt menade var viktigt var i första

⁵⁸⁸ Skolinspektionen (2015), s. 13-14.

⁵⁸⁹ Eliasson & Nordgren (2016), s. 49. Undersökningen genomfördes med lärare i hela grundskolan, åk 1-9, under det första läsåret med Lgr 11. Lgr 11 gällde i åk 1-8 medan åk 9 hade Lpo 94 som gällande styrdokument.

⁵⁹⁰ Eliasson & Nordgren (2016), s. 55-56.

⁵⁹¹ Nygren (2009/2011). I den senare studien undersökte Nygren även elevernas uppfattningar i början av 2000-talet och fann att elevernas historia hade stora likheter med den historieundervisning i riktning mot samförstånd och förståelse för minoriteter som formulerades internationellt.

hand ämnets metaperspektiv, det vill säga förmåga till inlevelse, kritiskt tänkande och samspelet mellan dåtid, nutid och framtid. Innehållsliga perspektiv med kronologi och epoker kom på andra plats.⁵⁹² Tidsutrymmet för såväl undervisning som för planering och uppföljning var en faktor som lärarna särskilt framhöll som begränsande för deras möjligheter att ta upp allt innehåll i kursplanen.⁵⁹³

Ytterligare forskning som rör innehållet i historieundervisningen belyser relationen mellan den ”stora” och den ”lilla” historien, kopplat till historiemedvetandeutveckling. Nanny Hartsmar drar den dystra slutsatsen att grundskoleundervisning i historia handlar om ”kulturförmedling av dåtid” där det förflutna betraktas som isolerade händelser och där begreppet ”tid” aldrig problematiseras. Hartsmar fann inte heller några medvetna kopplingar mellan den stora historien och den lilla, som berör elevens livsvärld. Hennes slutsats blir därmed att skolans undervisning inte bidrar till elevers utvecklande av historiemedvetande.⁵⁹⁴ Att det kan vara ett problem när innehållet i skolans historieundervisning inte förankras i elevernas livsvärld visar även Ylva Wibaeus intervju- och observationsstudie på högstadie- och gymnasienivå. Wibaeus utgår från undervisning kring förintelsen och visar bland annat att en del av lärarna tycktes uppfatta elevers möte med historia i den omgivande historiekulturen som ett problem. Även om några av lärarna verkade lyckas få med sig eleverna genom att anknyta till samtidens konflikter blir det övergripande mönstret att lärare har svårt att förena den ”stora” historien med erfarenheter och upplevelser av den ”lilla”.⁵⁹⁵ Ett särskilt dilemma tycks förekomma när lärare undervisar elever i mångkulturella klassrum. Som diskuterats i forskningsöversikten konstaterar Lozic att de gymnasieelever han har intervjuat identifierar sig på en mångfald sätt, vilket även påverkar intresset för historieämnet. Eleverna efterlyser en vidgning av innehållet i historieundervisningen där fler gruppers historia kan tas tillvara, samtidigt som de uttrycker att det är viktigt att också

⁵⁹² Eliasson & Nordgren (2016), s. 55-57.

⁵⁹³ Eliasson & Nordgren (2016), s. 53.

⁵⁹⁴ Hartsmar (2001), s. 241. Jfr Poulsen (1999), s. 183-185.

⁵⁹⁵ Wibaeus (2010), s. 222-223, passim.

läsa om svensk och europeisk historia.⁵⁹⁶ Elevernas önskemål står egentligen inte i kontrast till historielärarnas dito men dilemmat med urvalsprincipen diskuteras aldrig av Lozic. Med den begränsade tid som finns till förfogande krävs ett noggrant urval av ämnesinnehåll.⁵⁹⁷

Sammanfattningsvis synes det finnas tydliga mönster i tidigare undersökningar av historieundervisning, vilka kan antas höra samman med traditioner inom ämnet och undervisningen på olika stadier. Att historieundervisning i svensk skola tycks präglad av en västerländsk historiekultur med fokus på vissa geografiska områden, kronologi och orsakssamband är en återkommande slutsats i tidigare forskning. Historieämnets selektiva traditioner tycks därmed på ett mer eller mindre oreflekterat sätt styra det innehållsliga urvalet för lärare men även för kursplaneförfattare och läromedelskribenter.⁵⁹⁸ Samtidigt finns det skäl att utifrån Ongstads teori om skolämnen som produkt och process anta att skolämnen förändras och att så sker i snabbare eller långsammare takt.⁵⁹⁹ Innehållet som eleverna får del av i skolans historieundervisning kan därför antas skifta från en tid till en annan även om det finns ett grundläggande referensramsinnehåll. Vilka mönster som lärarna som undervisat före och efter Lgr 11 i den här avhandlingens båda delstudier uppvisar redovisas i följande avsnitt.

Mönster i lärares tal om innehåll i historieundervisning

Genom att i det empiriska materialet söka efter belägg som rör innehållet i ämnet har ett antal temarubriker mejslats fram. Dessa visar på de mönster som återkommande framträder i lärarnas berättelser. En del av de utsagor som avviker från den bredare bilden och som visar på den variation som finns diskuteras också. Temarubrikerna speglar på så vis uppfattningar som återfinns hos flera av de intervjuade lärarna. Vad som är tillräckligt historiskt betydelsefullt för att ingå i historieundervisningen är något som mer el-

⁵⁹⁶ Lozic (2010), s. 297-306.

⁵⁹⁷ I läroplanerna för grundskolan respektive gymnasieskolan från 2011 finns, som diskuterats, ett särskilt centralt innehåll som anger vad undervisningen minst ska ta upp. Det är dock i sig inget hinder för perspektiv som utgår från den aktuella elevgruppen. Se Lgr 11 respektive Gy 2011.

⁵⁹⁸ Englund (1987) s. 48-59; Englund (2007) s. 1-9.

⁵⁹⁹ Ongstad (2006), se Teorikapitlet.

ler mindre tydligt uttrycks i de nationella styrdokumentet men också något som den enskilda läraren bestämmer över. Vilka tidsperioder, händelser, förändringsprocesser och aktörer som ska behandlas i undervisningen under högstadiet – och med vilket djup och med vilka perspektiv detta innehåll tas om hand kan därför variera mellan olika lärare. Det är här värt att påminna om att frågor om innehåll inte sällan tangerar och överlappar frågor om undervisningens mål och metoder. För att analytiskt kunna skilja på historieförmedlingens frågor om varför, vad och hur presenteras dessa i olika kapitel för att först i slutdiskussionen utmynna i en form av helhetsbild.

De tre temarubriker som har växt fram genom en analys av materialet är:

Tid och rum i historieundervisning

Temat rör det historiska urvalet och de prioriteringar lärarna gör. Här presenteras de tidsperioder som lärarna talar om som vanligast förekommande i undervisningen och sådant de särskilt prioriterar i sitt urval av innehåll. Det handlar också om vilka geografiska rum som ges störst utrymme och hur lärarna betraktar valet av rum.

Orientering i tid – nutidsförståelse och aktualiteter

Temat tar upp hur lärarna behandlar innehållet som handlar om nutidsförståelse. Det handlar dels om genetiska tidssamband mellan det förflutna, nutiden och framtiden, dels om genealogiska perspektiv där utgångspunkten tas i nuets aktuella frågor och händelser och söker svar bakåt i historien.

Färdigheter och begrepp i historieundervisning

Temat berör vilka metaperspektiv som ges utrymme i undervisningen. Det kan vara specifikt historiska färdigheter som att kunna tolka och värdera källor och att kunna använda historiska begrepp för att bygga upp ett historiskt resonemang men även mer generiska färdigheter som att utveckla ett kritiskt tänkande. Olika typer av historiska begrepp som innehållsbegrepp, tankebegrepp och

meningsskapande begrepp och vilket utrymme dessa tycks ha i undervisning belyses också.⁶⁰⁰

DELSTUDIE ETT

Innehåll i historieämnet i Lpo 94

Läroplanen från 1994 och de båda kursplanerna i de samhällsorienterande ämnena och i historia var, som tidigare diskuterats, uppbyggda av strävansmål och uppnåendemål. I historiekursplanen konstaterades att den stora mängden historisk fakta krävde ett genomtänkt urval. Däremot lämnades urvalsprocessen till stora delar öppen för lokala eller individuella beslut. När det gäller mer specifika innehållsangivelser om vilka kunskaper i historia eleverna förväntades få med sig saknades dessa i stort sett. Det som konkret nämndes i kursplanetexten var att förintelsen skulle behandlas. I övrigt underströk kursplanen ett flertal områden som skulle ingå i ämnet historia men det uttrycktes i mer vaga ordalag så som "revolutioner" och "krig", "sociala, ekonomiska, tekniska och kulturella framsteg", "belysa villkoren för kvinnor, män och barn", och att "utveckla en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation". När det kommer till 1900-talets historia var innehållet något mer preciserat. Perspektivet var både framstegsinriktat och fokuserat på konflikter: "Vår tids historia med framsteg och fredssträvanden men också folkmord, såsom Förintelsen, revolutioner och krig hör till det som alla ska ha kunskaper om."⁶⁰¹ Tillsammans med det långsiktiga mål som angavs i den övergripande läroplansdelen där alla ämnen ansvarade för att eleven "har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv" kan innehållsaspekterna i historieämnet - trots att de inte uttrycktes på detaljnivå - antas ha varit tämligen omfattande.⁶⁰² Vidare utgick det geografiska rummet framförallt från nationen och Europa och en utgångspunkt fastslogs vara:

⁶⁰⁰ För en utförlig diskussion kring innehållsbegrepp och tankebegrepp se Teorikapitlet. Se även kapitlet med Forskningsöversikten.

⁶⁰¹ Kursplan i historia, Lpo 94/00.

⁶⁰² Kursplan i historia, Lpo 94/00, s. 78.

[...] det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Väsentliga delar i ämnet är därför den svenska och nordiska, inklusive den samiska, samt den europeiska kulturen.⁶⁰³

Det geografiska rummet hade därmed ett tydligt västerländskt perspektiv samtidigt som det interkulturella perspektivet framhölls som angeläget. Historieämnets innehåll innebar stora möjligheter att anlägga olika perspektiv men med tanke på historieämnets nära koppling till övriga SO-ämnen och dess uttalade uppdrag kring skolans värdegrundsarbete ramades emellertid kontexten in genom konstaterandet att all undervisning skulle vara grundad i ”kristen tradition och västerländsk humanism”.⁶⁰⁴

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna som undervisade enligt Lpo-94, trots att flera olika perspektiv kan anas, hade ett relativt stort friutrymme att tolka innebörden av målen och välja vilket innehåll och vilka metoder som skulle utgöra undervisningen i ämnet. I kursplanetexten från år 2000 formulerades en del av syftet enligt följande:

Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever skall lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder.⁶⁰⁵

Lärarna lämnades därmed både med ett stort ansvar – och en frihet – för valet av innehåll och för hur detta innehåll skulle behandlas i undervisningen. Samtidigt betonades elevernas delaktighet i undervisningens utformning.⁶⁰⁶ Den givna utgångspunkten för det innehåll eleverna förväntades lära sig var dock tydligt förankrad i en västerländsk historiekultur.⁶⁰⁷

⁶⁰³ Kursplan i historia Lpo 94/00.

⁶⁰⁴ Inledningskapitlet Lpo 94, s. 5.

⁶⁰⁵ Kursplan i historia, Lpo 94/00.

⁶⁰⁶ Kursplan i historia Lpo 94/00. ”Mängden av historiska fakta är näst intill oändlig och ämnet kräver därför ett genomtänkt urval.”

⁶⁰⁷ Burke (2002).

Lärarröster om innehåll i historieundervisning före Lgr 11

Tid och rum i historieundervisning

[...] alltså där är jag stoffbunden och det är ju tradition.⁶⁰⁸

När lärarna i delstudie ett talar om vilket innehåll de behandlar i sin undervisning råder en samstämmighet kring att urvalet av arbetsområden för högstadieundervisningen följer ungefär samma mönster år från år. Lärarna talar om att ”man tar upp ungefär samma områden” eller ”det är de här klassiska”.⁶⁰⁹ Trots att kursplanen inte föreskriver ett detaljstyrt innehåll tycks det alltså finnas föreställningar om vad som ska ingå i högstadiets historieundervisning.⁶¹⁰ Det geografiska rummet utgår från Västeuropa och innehållet följer en kronologisk struktur där lärarna startar i forna civilisationer och antiken och sedan undervisar om så många områden de hinner, vilket åtminstone innebär fram till andra världskriget och eventuellt kalla kriget. På samma gång finns det nyanser; lärarna verkar utnyttja friutrymmet att själva välja perspektiv och andra geografiska rum och kronologin bryts emellanåt genom teman eller aktualiteter.

Gemensamma läsårsplaneringar med kronologiskt upplägg

På båda skolorna finns en gemensamt överenskommen lokal kursplan. I bägge fallen verkar skolledningen på skolan ha uppmanat lärarna att ta fram en gemensam röd tråd för de tre högstadieåren.⁶¹¹ Urvalet av arbetsområden har således beslutats gemensamt av lärarna på respektive skola. Dessa skriftliga dokument till trots tycks lärarna inte känna sig manade att följa den lokala kursplanen rakt av. Tvärtom framkommer att lärarna ser det som viktigt att

⁶⁰⁸ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁶⁰⁹ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-08; intervju 1, Gunnar, Gula skolan 2009-10-16.

⁶¹⁰ Jfr en senare enkätstudie av Eliasson & Nordgren (2016), s. 56. De undervisningsområden som lärare angav att de undervisade mest om var: ”andra världskriget”, ”diktatur under nazism”, ”melankrigstiden”, ”industriella revolutionen” och ”första världskriget”.

⁶¹¹ Det fanns direktiv kring implementeringen där staten slog fast att kursplanerna behövde tolkas lokalt.

värna sitt friutrymme. En av lärarna, Karin, uttrycker sig bland annat så här:

Hon [rektorn] vill veta att alla gör samma och så där men det kommer vi inte att göra, men vi har gjort ett dokument i alla fall. [...] Det stämmer ganska bra med det jag gör så det är inga problem att göra på nåt annat sätt men jag vill gärna ha friheten att välja.⁶¹²

Lärarna ger på olika sätt uttryck för sin autonomi i förhållande till den lokala kursplanen, samtidigt blir det paradoxalt nog tydligt att innehållet i undervisningen i stora drag innehåller samma arbetsområden. Den givna traditionen tycks utgå ifrån att historia läses kronologiskt, med inslag av aktuella händelser och ett fokus på europeisk historia.⁶¹³ Lärarna har utifrån den lokala kursplanen på respektive skola byggt upp ett antal arbetsområden som är grunden till historieundervisningen. Utifrån den verkar lärarna själva välja vilken tonvikt de lägger på olika områden men den gemensamma basen tycks ligga fast. En förklaring till varför urvalet av innehåll trots allt ser likartat ut mellan lärarna förklaras av lärarna genom att peka på "skolans tradition" eller "gammal vana" att läsa vissa arbetsområden i vissa årskurser men de menar även att läroböckerna påverkar urvalet av innehåll.⁶¹⁴ En av lärarna uttrycker det så här:

[...] det är även läroböckerna som styr det lite grann, eller lite, mycket styr de. Historia är det väl nästan lättaste för där är det kronologiskt upplagt.⁶¹⁵

Läroboksförfattarna tycks på så vis ha ett avgörande inflytande över vilka arbetsområden som lärarna tar upp i sin undervisning

⁶¹² Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁶¹³ Barton (2009), s. 265-268. En kronologiskt upplagd historieundervisning är vedertagen men kritiserar också av Barton som menar att det kan vara problematiskt. Han hävdar att ett kronologiskt upplägg kan leda till att eleverna får svårare att hantera tidsdimensionen än om flera tidsperioder blandas, samt att avståndet i tid kan bli för långt för eleverna så att relevansen för ämnet tappas.

⁶¹⁴ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29; Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-08; Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁶¹⁵ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

och framstår därmed som en viktig omformningsfaktor. Urvalet av innehåll och strukturering av stoffet verkar därför till stor del styras av den tid- och rumsindelning som finns i läromedlen.⁶¹⁶ För årskurs sju handlar det i första hand om de första människorna, flodkulturerna och antiken och ibland medeltiden. Årskurs åtta startas där årskurs sju avslutades, det vill säga eventuellt med medeltiden och vidare över till upptäckterna, renässansen, och amerikanska, franska och industriella revolutionerna, samt möjligen en kort repetition av svensk eller nordisk historia. Störst fokus i undervisningen i årskurs åtta läggs på 1700- och 1800-talet. I årskurs nio riktas undervisningen vanligtvis in på 1900-tals historia med starkt fokus på världskrigens tid och framförallt på andra världskriget. Kalla kriget är ett område som lärarna oftast ägnar tid åt, men de beskriver samtidigt dilemmat med att hinna med att undervisa om tiden efter 1945. En av lärarna förklarar att hennes undervisning inte sällan stannar vid andra världskriget.⁶¹⁷

När kronologin bryts

Ibland bryts kronologin tillfälligt. Detta sker till exempel i samband med temaveckor eller liknande. Gula skolan har en aktivitetsvecka varje år där svensk lokalhistoria är prioriterat för årskurs åtta. Gunnar, den mest erfarna av de tre historielärarna på Gula skolan är särskilt drivande i det arbetet och har byggt upp historiska vandringar i staden. På så vis ges eleverna möjlighet att parallellt med ett västeuropeiskt narrativ vidga sin kunskap om historien under olika tider på den plats där de bor. För Blå skolan finns inget motsvarande lokalhistoriskt inslag i undervisningen, trots att läraren Olle varit med om att bygga upp en lokalhistorisk databas. Skälet som han anger är problemet att "hinna med" och även att få med sig kolleger som vill arbeta lokalhistoriskt. Däremot har Blå skolan andra teman som de ibland genomför i olika årskurser.⁶¹⁸

Utöver teman ger lärarna exempel på hur de själva styr valet av innehåll för sin undervisning. För Karin innebär det att hon, som

⁶¹⁶ Därmed inte sagt att lärarna alltid använder läromedlens innehåll som primärt material i sin undervisning, vilket kommer att diskuteras mer i kapitlet om undervisningsmetoder.

⁶¹⁷ Dilemmat med att hinna med allt som lärarna vill och önskar undervisa om visar sig i samtliga intervjuer.

⁶¹⁸ Intervju 2, Olle, Blå skolan, 2010-05-25.

det framstår utan särskilda överväganden, kan ändra i sin planering under terminens gång.

Och inte att jag ändrar för att jag tänker att det blir bättre att ha det på det här sättet utan det blir kanske, eleverna visar intresse eller man får för sig att göra nånting och så gör jag det. Det är inte så mycket tanke bakom att nu ska jag ändra och så ska jag ha det så här i fortsättningen [...] ⁶¹⁹

Förändring av undervisningen tycks ske mer utifrån lust och vad som för tillfället aktualiseras genom exempelvis nytt material eller någon annan inspirationskälla. På så vis kan Karins upplevda friutrymme uppfattas som relativt stort utifrån de tidsmässiga och organisatoriska ramar som finns. Återigen framkommer också hur lärarna tycks lyssna in vad som fångar elevernas motivation.

Både Karin och Olle på Blå skolan har prövat att läsa historia med omvänd kronologi, vilket i praktiken inneburit att antiken har sparats till årskurs nio istället för att inleda årskurs sju. De beskriver båda att det funnits två falanger på skolan där den ena gruppen förespråkade att läsa antiken i årskurs sju och den andra velat lägga undervisningen i årskurs nio. Den senare gruppen av lärare motiverade detta med elevernas mognad, något Olle avvisar eftersom det då skulle innebära att alla områden skulle sparas till årskurs nio. Numera följer historieundervisningen kronologin från då till nu för lärarna på skolan. Olle förklarar varför han föredrar att läsa historia kronologiskt.

Men eftersom, jag är egentligen historiker, så är kronologi väldigt bra. Kanske inte så bra för ungarna som för mig men det är ju det att man har någon slags nätverk att hänga upp historien på så att säga. ⁶²⁰

Genom att följa en kronologisk ordning menar Olle att det blir lättare att finna sammanhang och kunna relatera händelser till

⁶¹⁹ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁶²⁰ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

varandra.⁶²¹ Principen att läraren behöver skapa en röd tråd framstår återigen som stark i lärarnas berättelser. För kollegan Karin hämtas förklaringen till varför antiken placeras i årskurs sju med hur epoken framställs i läromedlen för högstadiet. Eftersom framställningen av antiken i läromedlen handlar om myter och gudar menar Karin att det passar bättre att ha detta mer "sagobetonade" innehåll - som eleverna ofta tycker är roligt - i årskurs sju.

Jag tycker det är lite tunt. Alltså det är ju en blandning av fakta och fantasi i de här texterna och det här med gudarna tycker de är jätteroligt i sjuan men egentligen kanske det inte är så jätteviktigt.⁶²²

Karin menar vidare att antiken som område inte är så stort och därför inte bidrar till att " nå några djupare mål".⁶²³ Olle, å andra sidan, är den lärare som starkast framhåller antikens betydelse som en grund till historien och väljer också att lägga mycket tid på det området som utöver antiken även inbegriper flodkulturerna. Han ser det som ett omfattande område där det passar utmärkt att läsa historia ihop med religionskunskap.⁶²⁴ På så vis tycks lärarens egen kunskap om och möjlighet till omformning av lärobokens innehåll vara viktiga för hur innehållet behandlas i undervisningen.

Det geografiska rummet

Sen är det väl så, och det vet jag inte om det har blivit av tradition för mig själv eller vad det är men jag håller mig ofta i vårt närområde, alltså Europa och USA. Alltså det som är väst, norra delen av världen, [...], vi pratar om Kina och Afrika så med, men det blir nog mycket europeisk historia, det blir nog så.⁶²⁵

⁶²¹ Kronologi som strukturerande princip i historia är en vetenskapligt förankrad tradition.

⁶²² Intervju 2, Karin, Blå skolan. 2010-06-03.

⁶²³ Intervju 1, Karin, Blå skolan. 2009-10-08.

⁶²⁴ Intervju 1, Olle, Blå skolan. 2009-10-07.

⁶²⁵ Intervju 2, Eva, Gula skolan. 2010-06-01. Jfr intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07. "Ja, det utgår från Europa i alla fall."

Urvalet av innehåll för historieundervisningen på den Gula skolan har ett tydligt västerländskt perspektiv, något som lärarna inte medvetet valt. Det framkommer snarare att valet av att fokusera övervägande kring Europa och även USA är ett resultat av vilket perspektiv som anläggs i de läromedel som används. Det finns även för åtminstone två av lärarna en önskan om att knyta ett nationellt perspektiv till olika tidsperioder. Den yngsta av lärarna, Kalle, beskriver att han genom att vara drivande i att de på Gula skolan bytte läromedel i historia har försökt att förändra innehållet. Den nuvarande läroboken har mindre fokus på äldre tiders historia och större fokus på de arbetsområdena som de vanligtvis läser i årskurs åtta och nio. Dessutom finns ett avsnitt om Norden kopplat till varje område.⁶²⁶ Olika händelser och epoker i Europa kan på så sätt ställas i relation till hur det var i Sverige vid samma tidpunkt. Kalle berättar att han har som mål att så småningom kunna blanda in svensk historia i varje epok som de tar upp i historieundervisningen. På liknande sätt beskriver Olle att han försöker koppla in svensk historia när han läser olika områden med sina elever.⁶²⁷

Det traditionella narrativet utmanas

Som konstaterats tycks historieundervisningen till största delen handla om Europas historia. För Blå skolan har all SO-undervisning i årskurs åtta Europa som tema.⁶²⁸

Ja, det utgår från Europa i alla fall då, lite grann när det gäller ideologier och sånt så kommer man in på 1800-talet och kolonialtiden och ser det från andra håll också naturligtvis, men väldigt lite egentligen.⁶²⁹

⁶²⁶ Den nya läroboken är från serien PULS och den äldre från serien SOL 3000, båda från förlaget Natur & Kultur.

⁶²⁷ Intervju 1, Olle, Blå skolan. 2009-10-07. Jfr Olofsson (2019), s. 392. Svensk historia är inte särskilt framträdande i den nionde klass han följer under ett arbetsområde. Det ligger också i linje med en enkätundersökning från 2016, se Eliasson & Nordgren (2016), s. 56. Jfr ytterligare andra perspektiv i kapitel 6 Mål i historieundervisning.

⁶²⁸ För Blå skolan har all SO-undervisning i årskurs åtta Europa som tema, vilket innebär att undervisningen i geografi handlar om Europa, samhällskunskapen tar upp EU och religionsundervisningen handlar om kristendomens inriktningar medan historieämnet vanligtvis tar upp revolutioner, imperialism och ofta även första världskriget.

⁶²⁹ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

Fastän att innehållet till större delen är baserat på en västerländsk kanon tycks särskilt de båda lärarna som undervisar elever med utländsk bakgrund visar Olle och Karin på Blå skolan att de ibland vinklar undervisningen så att elever med invandrarbakgrund berörs utifrån deras kulturer. Karin upplevde själv sina universitetsstudier som inriktade mot europeisk historia och vill försöka få sina egna elever att förstå att det finns annat utanför Europa.

Man betonar att högkulturerna fanns i ett visst område och såna saker. Så det är nog mer att man kanske tänker på det då, men det är ju inte tillräckligt på nåt sätt, utan man borde kanske köra mer. Det är nog mer i religionen egentligen det kommer in med både judendom och islam och andra religioner. Det kommer in mera där än i historia faktiskt.⁶³⁰

Karin ger uttryck för att det är svårt att få med olika perspektiv på historien. Hon belyser vissa delar av arabvärldens betydelse historiskt sett, även om det inte är ett eget arbetsområde i historia. Ett sätt hon försöker att göra det i undervisningen är genom att återkommande anknyta till utvecklingslinjer som migration och kolonialism. I historia kommer det främst in under första och andra världskriget. *”Så det lyfts ju in lite då och då men inte så att jag har ett eget arbetsområde om det. Men jag skulle gärna ha det.”*⁶³¹

Balansen mellan den stora och lilla historien

I en av de pedagogiska planeringarna som Olle delar står det bland annat att ”en viktig del av historien är också att försöka ta reda på hur folket hade det under den tid man läser om.”⁶³² Det är också något de övriga lärarna betonar som centralt i sin undervisning. Kalle berättar att han tycker bäst om när han har tid att fördjupa sin undervisning utifrån den lilla historien.

Sen är det kul när man har tid och göra såna här djupdykningar i den lilla människan och låta dem sätta sig in i hur det var att

⁶³⁰ Intervju 2, Karin, Blå skolan. 2010-06-03.

⁶³¹ Intervju 1, Karin, Blå skolan. 2009-10-08.

⁶³² Pedagogisk planering Olle, daterad 2009-02-24.

vara, ja dräng eller piga, på 1700-1800-talet. Man ser liksom, när de får upp ögonen för att för hundra-femtio år sedan så svalt man i Sverige. Det är ju, alltså de tar ju ganska mycket det för givet att ”det är så här”, så det känns viktigt att de ser att det ligger något bakom det, det kommer någonstans ifrån och *det* är intressant att se det. Det tycker jag är kul.⁶³³

Valet av innehåll i historieundervisningen balanseras därför mellan de stora strukturer och aktörer, där den ”vanliga människan”, som de flesta tillhörde, betraktas som särskilt intressant att få veta mer om. Lärarna återkommer under intervjuerna till att det är viktigt att eleverna förstår att det är individer i historien eller som Gunnar uttrycker det att det är människor ”av kött och blod”.⁶³⁴

Och likadant om det här med krig då att de här som ligger vid fronten hit och dit, det är ju faktiskt en familjefar, eller en pojkvän eller vad det nu kan vara. Alltså där tror jag det är jätteviktigt att poängtera den typen av information till eleverna.

Oavsett vilken tidsperiod eller vilket geografiskt rum lärarna tar upp i sin historieundervisning verkar det finnas en uttalad ambition att försöka föra innehållet närmare eleverna genom att inte bara tala om stora händelser eller förändringsprocesser utan också försöka knyta dessa till ”vanliga” människors liv. Detta är något som är framträdande för alla lärarna. För en av lärarna, Eva, tycks ett sätt att uppmärksamma historiska aktörer även vara genom att använda vad hon kallar ett genusperspektiv, i sin historieundervisning. Det handlar främst om att lyfta fram kvinnor i historien också, dvs. att synliggöra kvinnans roll i historien.⁶³⁵

Prioriteringar av innehåll

Hur mycket tid som läggs på respektive arbetsområde tycks variera år från år. Lärarna pekar på olika orsaker till att det är svårt att hinna med allt de vill i sin historieundervisning. Utöver det faktum

⁶³³ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁶³⁴ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

⁶³⁵ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

att historien pågår - och därför potentiellt innehåller ett ökat stoff som kan vara angeläget för historieundervisning - förklarar lärarna att organisatoriska faktorer påverkar och nämner exempelvis att "elevens val" fått utrymme i schemat på bekostnad av bland annat SO-ämnena. Som historielärare på högstadiet tycks således andra överväganden än de rent ämnesmässiga delvis påverka förutsättningar för ämnet.⁶³⁶ Givet den undervisningstid som står till förfogande är det framförallt tre faktorer som lärarna lyfter fram som tycks påverka vilka av de utvalda områdena som fokuseras mest i undervisningen: *elevernas förkunskaper*, *elevernas intresse* och *lärarens intresse*. Lärarna beskriver att det i en del klasser tar längre tid att behandla ett område och att eleverna ibland är mer intresserade av ett område eller att de som lärare själva tycker att något område är särskilt intressant och därför väljer att ägna mer tid åt det. Gunnar menar att det "vore fel att inte nappa på" elevernas intresse.⁶³⁷ På så vis tycks eleverna ha möjlighet att påverka vilka delar av historien som kan fördjupas mer eller vad som kan tas upp i historieundervisningen.

Ett mönster som framträder är hur lärarna tycks balansera mellan att översiktligt beröra olika tidsperioder och att kunna fördjupa sig mer inom vissa områden. Att hinna med historien som ligger närmare elevernas samtid är något lärarna säger att de eftersträvar men ändå inte riktigt lyckas med.⁶³⁸ Olle konstaterar att hans ambition att undervisa om tiden efter andra världskriget ofta kommit på skam "[...] och så förhoppningsvis, det gick ju nästan aldrig, och köra lite efterkrigstid".⁶³⁹

Med undantag av Olle, som ägnar en stor del av årskurs sju åt forna civilisationer och antiken, synes lärarna i stort sett vara överens om att det är den äldre historien som får mindre utrymme när prioriteringar av vad som ska ingå i historieundervisningen behöver göras.⁶⁴⁰ Gunnar betonar också att eleverna måste få vad han

⁶³⁶ Jfr talet om ämnesspecifika och ämnesgenerella förmågor och färdigheter.

⁶³⁷ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01. "Om man märker att de är intresserade av nånting tycker jag det vore fel att inte nappa på det."

⁶³⁸ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01. Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁶³⁹ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁶⁴⁰ Gunnar pekar också på att svensk historia fått "stryka på foten" till förmån för den minskade undervisningstiden till följd av "elevens val" på skolan. Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

kallar "baskunskaper" innan de går vidare till nästa område för annars, menar han, sker ingen ordentlig inläring. Han pekar också på att han har förändrat sin syn på detta sedan han började som lärare. Antiken och första världskriget är sådana områden han numera ägnar mindre tid åt.

Och det här är ett dilemma, när man ser på, alltså jag är i slutet på min lärarbana, då kan man fråga sig ska man ta lika mycket på varje område fast det är 35 – 40 år sen jag började? Alltså det är en jätteintressant fråga. Alltså ska jag hålla på lika mycket med varje sak då kan jag bara säga att antiken och det har fått stryka lite på foten, för att få plats med annat och likadant första världskriget var mycket utförligare.⁶⁴¹

Gunnars urvalsprincip kan förstås utifrån det meningsskapande målet att skapa intresse för historia där han framhåller att det är viktigare att en elev blir intresserad av sitt ämne än att hen kan vartenda område. Det är därför, enligt Gunnar, viktigare att välja ut områden som fascinerar eleverna än att hinna med så många som möjligt. En annan urvalsprincip kan härledas till lärarens egen kunskapsbas och intresse. Lärarna pekar i olika sammanhang på att de väljer att fördjupa sig mer inom vissa perioder som de själva har särskilda kunskaper i. Medan Olle utnyttjar sina kunskaper i arkeologi (han är utbildad arkeolog) utnyttjar Gunnar sitt intresse för samhällsfrågor. På så sätt tycks lärarna utnyttja sitt friutrymme att kunna avgöra vilka arbetsområden som får mest utrymme. Gunnar lyfter bland annat upp vikten av att undervisa om Kina, vilket inte ter sig givet för de andra lärarna. Han menar att Kina är en så pass viktig nation i världsutvecklingen så att det inte går att bortse från det i historieundervisningen.⁶⁴² I övrigt menar Gunnar att det är mycket viktigt att välja ut arbetsområden som går att knyta ihop eftersom han anser att det är avgörande för att eleverna ska ha möjlighet att förstå historia.

⁶⁴¹ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁶⁴² Intervju 2, Gunnar, Gula skolan. 2010-06-01. "(...) Kina tycker jag fortfarande med tanke på hur mycket folk det bor där och den roll som Kina spelar i dagens värld så är det, tycker jag, tjänstefel om man inte gräver ner sig lite grann där."

För att historia är ju ett så stort ämne så med den tid som står till buds så räcker ju inte tiden till att hålla på med allting, va, utan det blir lite så där fokus på vissa saker och sen går man vidare. Det gäller att välja ut de delarna så att de bär, så att det hänger ihop.⁶⁴³

Han hänvisar också till att hans egen kunskap och erfarenhet kan vara till hjälp för att förklara eller tydliggöra ett visst innehåll. Som lärare anser Gunnar att det är viktigt att kunna knyta ihop olika epoker och hitta likheter mellan då och nu eftersom det är omöjligt att läsa om allt i historia.

Vissa skeden påminner om varandra och då kan man dra slutsatser därifrån. [...] och det tror jag just har uppskattats av eleverna också, att man kan vika ut ifrån ämnet och dra paralleller och hitta, hitta likheter i deras egen tillvaro fast vi pratar om någonting som var för 2000 år sen exempelvis.⁶⁴⁴

Eva, resonerar på liknande sätt när hon talar om hur hon brukar arbeta med revolutionernas tid. Hon utgår från en jämförelse mellan amerikanska, franska och industriella revolutionen och visar på hur de hänger samman. Det centrala är att visa på hur de på olika sätt ledde till stora förändringar i många människors liv. Att så stort fokus läggs just på de här områdena förklarar Eva så här:

Alltså revolutioner, både idéer, tanken hos människan, ja när man tänker nytt helt enkelt, de omvälvningarna vill jag nog göra djupdykningar i då. Så man ser stort, som har påverkat ganska mycket i hela världen.⁶⁴⁵

Urvalet tycks på så vis höra samman med de konsekvenser vissa perioder eller händelser fått för samtiden, där sådant som betraktas som förändringar för många människor blir särskilt viktigt att belysa i historieundervisningen. Inte sällan lyfter lärarna också fram

⁶⁴³ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁶⁴⁴ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁶⁴⁵ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

hur de försöker hitta konkreta kopplingar mellan exempelvis franska revolutionen och utvecklingen i Sverige.⁶⁴⁶

Sammanfattning: tid och rum i historieundervisning

Den selektiva traditionen tycks innebära att det finns ett antal givna utgångspunkter för urvalet av innehåll för högstadiets historieundervisning. Läromedlens kronologiska upplägg kring olika epoker med Västeuropa som utgångspunkt verkar forma de flesta lärarnas upplägg. Läroboken eller läroboksförfattarnas urval framstår därmed som en tydlig omformningsfaktor för lärarna när det gäller vilket innehåll som väljs ut. Samtidigt pekar lärarna på att de gärna själva styr innehållet till viss del. Det tycks ta sig uttryck på olika sätt för olika lärare där lärarens egen ämneskunskap och intresse tycks vara en omformningsfaktor. I och med att historieämnet växer i takt med tiden är urvalet av vilka innehållsområden som ska tas upp i historieundervisningen ständigt aktuellt. Parallellt med att lärarna ger uttryck för dilemmat att hinna med tycks de ändå vara öppna för att i viss mån låta eleverna styra vilka områden de ägnar mer eller mindre tid åt i undervisningen. Elevernas intresse förefaller på så vis utgöra en omformningsfaktor som påverkar riktningen under själva arbetsområdenas gång.⁶⁴⁷

Orientering i tid – nutidsförståelse och aktualiteter

[...] och ibland så kör vi nutidsfrågorna inne i våra datorsalar och då ska, då delar jag upp så att alla får en fråga som är nån bakgrund till och så får de sätta sig in. Då får vi det här med källkritik och allt det här igen. Och så får de berätta för varandra nästa gång då.⁶⁴⁸

Lärarna beskriver samstämmigt hur de strävar efter att på olika vis göra historieämnet aktuellt. Utifrån lärarnas beskrivningar av målen för historieundervisningen framkom också vikten av att bidra

⁶⁴⁶ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16; Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-08. Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁶⁴⁷ Jfr Olofsson (2019).

⁶⁴⁸ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

till nutidsförståelse. Det är något som återkommer i lärarnas berättelser även när det handlar om vilket innehåll de prioriterar i sin undervisning. Citatet ovan visar ett exempel på hur kopplingen mellan samtiden och det förflutna kan se ut i undervisningen där aktuella frågor belyses genom att undersöka den historiska bakgrunden. Att uppmärksamma aktualiteter bryter därmed då och då den i grunden kronologiskt uppbyggda undervisningsberättelsen. Andra sätt att orientera sig i tid och skapa kopplingar till nutiden verkar ske genom att fokus skiftas mot mer nutidshistoria, att rikta blicken mot framtiden och att försöka dra paralleller mellan den tidsperiod som undervisningen berör och nutiden. På så vis uppfattar jag att lärarna strävar efter att upprätthålla kopplingar mellan det förflutna och elevernas livsvärld.

Kopplingar mellan då och nu (och sedan)

Ett sätt att knyta an till nutidsförståelsen är att i de arbetsområden som för närvarande är aktuella visa på samband mellan då och nu. Det kan till exempel ske genom att lärarna drar paralleller eller visar på likheter mellan händelser under en viss tidsperiod och vår tid. I undervisningsmaterialet som Olle delat med sig av återfinns bland annat uppgifter till eleverna som handlar om hur franska revolutionen påverkar oss idag och liknande frågor.⁶⁴⁹ Ett annat sätt sker genom att lärarna fångar upp aktuella händelser i omvärlden och försöka rama in dessa utifrån ett historiskt perspektiv. Lärarna beskriver hur de har nyheter eller aktualiteter som en ständigt återkommande punkt i all sin SO-undervisning, alltså inte bara när ämnet är historia. Gunnar menar att han har ett stort intresse för nyheter och att han ofta under sina lektioner kommer in på saker som händer i världen.

Ja, det är nog en utav mina starka sidor faktiskt. För jag är nyhetsnarkoman så att det blir ofta det, utan att jag har förberett det kanske.⁶⁵⁰

⁶⁴⁹ Undervisningsmaterial Olle, Blå skolan.

⁶⁵⁰ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

Genom att i undervisningen ta upp nyheter eller frågor som är aktuella för eleverna menar Gunnar att han genom sin rutin och erfarenhet ofta kan ge en historisk bakgrund och fördjupa resonemangen. Han beskriver att det inte är ovanligt att undervisningen består av olika stickspår där olika frågor diskuteras. Han förklarar att eleverna verkar uppskatta att han kan "vika ut från ämnet och dra paralleller och hitta likheter i deras egen tillvaro".⁶⁵¹ På liknande vis resonerar Olle som också har lång erfarenhet av läraryrket. Han använder även sina kunskaper till att försöka fånga upp aspekter som kan knytas särskilt till de elever han undervisar, där de flesta har utländsk bakgrund. Genom att ständigt lyfta upp aktuella nutida händelser i form av till exempel nyhetskryss och veckans bild använder han aktualiteter, som till exempel 11 september, till att rama in händelserna historiskt.

[...] för när det börjar bli gammalt så måste man ju påminna folk för det är ju sånt som skedde när de var små va. (ja) Och såna saker och lite grann Balkankriget och så också, det är ganska mycket, eller hade i alla fall ganska mycket bosnier framförallt, men på senare tid var det mer kosovoalbaner och så där så man försöker knyta an till deras.

Även Karin berättar att hon har nyheter som ett stående inslag i sin SO-undervisning, oavsett vilket av ämnena eller arbetsområdena som är aktuella. Klasserna tittar på nyheter tillsammans och diskuterar olika frågor utifrån det. Det blir, enligt Karin, sällan några mer fördjupade diskussioner utan är ett sätt att knyta an undervisningen till omvärlden och i det sammanhanget – i den mån hon själv kan – ge historiska perspektiv på nutida händelser.⁶⁵² Här talar Karin själv om att hon inte har så stor ämneskunskap i historia själv, vilket rimligtvis påverkar möjligheterna att fördjupa de historiska perspektiven.

Att hinna med historia som ligger närmare elevernas samtid kan vara ett sätt att etablera kopplingar mellan då och nu och som också kan nyttjas för att orientera sig mot framtiden. Som ett ex-

⁶⁵¹ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁶⁵² Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

empel nämner Eva att hon under föregående läsår med eleverna i årskurs nio undervisade om världskrigens tid och världen efter 1945, det vill säga 1900-talets historia. Hon anser att både analys och förståelse för vår tid lämpar sig väl för eleverna i nian och med världskriget som utgångspunkt.

[...] sen hade de även fördjupningar femtiotalet och fram till i dag. Det är ett arbetsområde som jag brukar kalla ”i går, i dag, i morgon”. Som är lite mer, ja efter andra världskriget, det är ju många år nu, men vad som har hänt. Så kan man göra lite djupdykningar för det är ju så mycket.⁶⁵³

Eva förklarar hur hon i sin undervisning försöker fånga det tidsöverlappande perspektivet både bakåt och framåt så att historieämnet inte bara handlar om det förflutna utan även om hur det förflutna påverkat oss idag och hur vi påverkar det som komma ska. Gunnar exemplifierar ytterligare hur nutidsförståelsen också kan innebära att ge eleverna perspektiv inför framtiden genom att han ger utrymme åt det resonemang kring maktcentra i världen och hur dessa förändras över tid.

Jag försöker visa hur en supermakt, för det är ju egentligen en supermakt i dag, hur den har utvecklats, både gått uppåt och kommit tillbaks och så. Det är också en sån här föreställning som jag har försökt slå hål på, USA som vi då betraktar som en jättestor nation som är stark, det är inget som säger att de här barnen får vara med om att USA finns när de är i min ålder exempelvis.⁶⁵⁴

Gunnar försöker genom sitt val av innehåll och perspektiv få eleverna att ”resonera historia” och utmana deras föreställningar om världen samtidigt som han vill påverka dem att se möjligheter att själva påverka samhällsutvecklingen.

⁶⁵³ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁶⁵⁴ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

Sammanfattning: orientering i tid – nutidsförståelse och aktualiteter

Det framstår som centralt för lärarna att historieämnet ska bidra till nutidsförståelse vilket avspeglas i att lärarna talar om att de tar upp aktuella händelser i historieundervisningen. Det tycks ske genom att nyheter tas upp i all SO-undervisning och att lärarna strävar efter att försöka förklara historiska rötter till de aktuella händelserna. Här förefaller lärarnas egen ämneskunskap vara en särskilt viktig omformningsfaktor för att kunna förklara och visa på samband. En strävan verkar också vara att göra historieämnet aktuellt för eleverna i samtiden, vilket bland annat tycks ske genom att lärarna drar paralleller mellan livet förr och nu för att knyta an till elevernas livsvärld. På så vis framstår lärarna angelägna om att historia inte bara ska handla om stora strukturer utan även om den ”lilla” historien.⁶⁵⁵ Genom att använda nyheter i historieundervisningen verkar också förutsättningarna för att inkludera fler kulturer i historieundervisningen och på så vis bredda det europeiska narrativet öka.

Färdigheter och begrepp

Det händer nog att jag gör både och men nu utgår jag mer från målen än vad jag gjorde förr. Förr utgick man mer från boken. Det är ändå boken som vi har som stöd och den största källan. Men nu tittar jag mer på målen än vad jag gjorde förr.⁶⁵⁶

Målen hänger samman med innehållet på flera sätt. Lärarna beskriver hur de använder sig av mål för att planera sin undervisning och uttrycker oftast dessa i termer av vilket innehåll eleverna förväntas kunna efter avslutat arbetsområde. Vad som blir tydligt är att eleverna förväntas kunna använda sina kunskaper på olika sätt,

⁶⁵⁵ Jfr Wineburg (2000), s. 306-309 som hänvisar till vikten av att i historiedidaktisk forskning ta hänsyn till elevernas förståelse. Se även Shemilt (2009), s. 142. Han kritiserar den traditionella historieundervisningen i England och menar att den inte förmår bidra till att eleverna har nytta av historia i sin vardag. Se också Barton (2009), s. 267-279 som menar att det är viktigt att knyta historieundervisning till elevernas livsvärld om de ska uppleva historieämnet som meningsfullt.

⁶⁵⁶ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03. För utförligare beskrivning av hur Karin jobbar med målen, se kapitlet Metoder i historieundervisning.

till exempel genom att de ska förklara, göra jämförelser, och dra slutsatser. Lärarnas berättelser och undervisningsmaterial avslöjar att arbetet med begrepp är centralt i historieundervisningen. Eleverna förväntas kunna en hel del begrepp och framförallt innehållsbegrepp som kan knytas till den aktuella tidsperioden eller det specifika skeendet som studeras. Historiska tankebegrepp som orsak-verkan och enklare analysmodeller tycks förekomma och då ofta som ett sätt att strukturera innehållet. Mer ämnesgenerella begrepp verkar också figurera men gemensamt för lärarnas syn på begreppen tycks vara att eleverna inte ensidigt ska lära sig begreppen som sådana utan de förväntas kunna använda dem i adekvata sammanhang.⁶⁵⁷ På så vis verkar lärarna mena att eleverna ska lära sig både fakta och utveckla förståelse för innehållet.

Mål, innehåll och betygskriterier

Av lärarnas berättelser och det material de delat med sig av framgår att det tycks råda en viss sammanblandning av vad som är mål, innehåll och betygskriterier. Ibland används dessa som synonymer. Själva innehållet (stoffet) formuleras ofta i olika mål och betygskriterier. Målen uttrycks antingen som innehållspunkter i termer av vad eleverna förväntas kunna efter avslutat arbetsområde: ”ha grundläggande kunskaper om orsaker och följder till de båda världskrigen och se samband mellan dess” eller genom att både ha konkretiserade innehållspunkter och samtidigt ange strävansmålen hämtade från kursplanen.⁶⁵⁸ På så vis blir mål, innehåll och betygskriterier integrerade men det blir också otydligt vad som är vad. En möjlig förklaring till detta kan härledas till utformningen av den nationella kursplanen i historia där betygskriterierna beskrivs genom ett antal punkter med innehåll.⁶⁵⁹

För Gula skolan innefattar den lokala kursplanen, utöver punkter med ämnesområden som ska läsas i respektive årskurs, även mål formulerade som vad eleverna förväntas kunna efter avslutat

⁶⁵⁷ Här tycks lärarna själva inte skilja mellan begrepp som hör till historia och begrepp som hör till en mer generell förståelse av ett ämnesområde eller en kontext som exempelvis när läraren Eva nämner ”sädesslag”.

⁶⁵⁸ Undervisningsmaterial från Eva, Gula skolan och Karin och Olle, Blå skolan. Kalle, Gula skolan visade sina planeringar vid intervju tillfällena men lämnade inte över någon planering i pappersform.

⁶⁵⁹ Kursplan i historia, Lpo 94/00.

arbetsområde. Dessa är i vissa fall identiska med de uppnåendemål som fastställdes i historiekursplanen i Lpo 94 och vissa av målen är tydliga omformuleringar av dessa mål. Av den lokala kursplanen framgår att eleverna förväntas kunna *redogöra för historisk utveckling, se hur samhällseliga förändringar har påverkat människor* samt i årskurs nio kunna *se det historiska skeendet i en världsmakt i perspektivet då-nu-sedan*. Här återfinns även ett mål som knyter an till historiebruk. ”Att reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används idag som ett medel för påverkan.” Målet är direkt hämtat från Lpo 94, även om det i den inte fanns en uttalad målsättning att historieämnet skulle innebära arbete med historiebruk.⁶⁶⁰ Det är heller inget som lärarna talar om men det finns exempel på att de använder det angivna målet i sin undervisning kring världskrigens tid.⁶⁶¹

Människors levnadsvillkor är ett annat centralt mål som lärarna både betonar i diskussioner om mål i historieämnet och i det urval av innehåll de väljer. Det syns även i undervisningsmaterialet som de delat med sig av. Levnadsvillkoren för vanliga människor tycks tjäna som en balans till den i övrigt politiska historien som dominerar. Ett exempel hämtas från Olle som förklarar hur han tänker kring sin planering:

[...] inför varje avsnitt då, avsnitt om första världskriget då står det vad de ska kunna och tänka på händelseförloppet, ord och begrepp för att kunna klara av det, hur kartan såg ut före och efter kriget och försöka få lite överblick på nåt sätt, den tekniska utvecklingen som kriget medförde och hur folk hade det och sånt. Också viktigt att få upp hur vanliga människor drabbas av kriget.⁶⁶²

Arbetet med källor och källkritik lyfts fram som särskilt viktigt av lärarna. Dels framträder det som ett innehåll i historieundervisningen, dels framträder det som en förmåga eller en färdighet lärarna betraktar som nödvändig för eleverna att utveckla. Lärarna

⁶⁶⁰ Lokal historisk kursplan, Gula skolan. Material tillhandahållit av lärarna Gunnar och Eva.

⁶⁶¹ Undervisningsmaterial, Gula skolan.

⁶⁶² Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

talar dock inte själva om källkritik i termer av förmåga, däremot talar de om källkritik som ett återkommande moment i historieundervisningen för att eleverna ska få ett kritiskt förhållningssätt. Begreppet källkritik framstår därför framförallt som ett generellt tankebegrepp och inte specifikt kopplat till historieämnet. Arbetet med källor och källkritik tycks snarare handla om generiska kunskaper hos eleverna i informationssökande syfte än att arbeta med att exempelvis konstruera och dekonstruera historiska berättelser utifrån belägg. På Gula skolan framkommer det i den lokala kursplanen att eleverna på högre betygsnivåer (VG och MVG) i årskurs nio ska kunna göra egna studier baserade på historiskt källmaterial samt att kunna värdera olika historiska källor och argumentera för egna ställningstaganden. Det är emellertid inget som lärarna lyfter fram att de arbetar särskilt med i sin undervisning, så huruvida eleverna ges möjlighet att arbeta med källor eller inte kan inte bedömas.⁶⁶³

Historiska begrepp

Såsom framgått tidigare i detta kapitel lyfter lärarna fram olika typer av historiska begrepp i sina berättelser. Historieundervisningen framstår som avhängig av begrepp, även sådana mer allmänna begrepp som inte är specifikt historiska, som till exempel *kritiskt tänkande*, *reflektera över* och *göra jämförelser*. Lärarna använder sig av strukturerande begrepp, liknande eller identiska med tankebegreppen, för att bygga upp innehållet. De vanligast förekommande begreppen är desamma som återfinns i kursplanen: *orsak-konsekvens/följder/verkan* och begreppen *likheter och skillnader*. Dessa tankebegrepp återkommer mer indirekt i lärarnas berättelser om sin undervisning men syns tydligt i undervisningsmaterialet som de delat med sig av.⁶⁶⁴ I ett flertal sammanhang lyfter lärarna också *förändring* och *utveckling*.⁶⁶⁵

En viktig del av innehållet i historieundervisningen byggs upp av innehållsbegrepp som är knutna till den tidsperiod lärarna för till-

⁶⁶³ Lokal kursplan, Gula skolan. För Blå skolan finns inget motsvarande. Se diskussion kring arbetet med källor i kapitel 8 om metoder i historieundervisning.

⁶⁶⁴ Pedagogiska planeringar, betygskriterier, instruktioner inför prov och inlämningsuppgifter.

⁶⁶⁵ Eva, Gula skolan. Kalle, Gula skolan. Olle, Blå skolan. Karin, Blå skolan.

fället undervisar om. Lärarna har exempelvis olika slags begreppslistor med ett större antal ord som eleverna behöver kunna för att ta till sig stoffet.⁶⁶⁶ Dessa mer tidsbundna och specifika innehållsbegrepp kan till exempel i ett arbetsområde om industriella revolutionen bestå i begrepp som "allmänning", "ångmaskin" och "förläggare" blandat med personnamn på kända aktörer under tidsperioden så som James Watt och Robert Fulton. Till innehållsbegreppen kan även räknas sådana begrepp som är nödvändiga för att förstå till exempel en historisk förändringsprocess, som t.ex. klassamhälle, demokrati och diktatur. För Olle har ett av målen med undervisningen varit att utveckla elevernas vokabulär, främst genom innehållsbegrepp men även genom att återkomma till tankebegrepp som att "se samband", "förändring" och att "ha belegg" för det eleverna skriver och säger. Han tycks mena att eleverna behöver ha ett språk för att kunna tala om historia och har särskilt använt ordförståelse som en central del av undervisningen när antalet elever med invandrarbakgrund har ökat i klasserna på den skola han jobbar. Innehållet med begrepp framträder därmed som sammanflätat med mål och metoder i historieundervisningen. Olle uttrycker också vad han ser som ett dilemma med elever som inte förstår att det inte räcker med att kunna rabbla begrepp eller fakta utan att de också måste kunna visa hur de kan använda sina kunskaper.

Jag körde med mina ord, min ordkunskap och sånt där för att få dem att kunna prata med rätt termer så att säga när man pratar om ämnena. Men jag vet inte, en del tyckte det var bra men det kan ju också bli så att det blir en slags psalmvers man läser in. Man får ett facit sen så småningom, så kör man den och då har man ändå inte fattat.⁶⁶⁷

Han förklarar att han särskilt upplever denna problematik med elever som har bakgrund i ett annat land än Sverige. Kollegan Ka-

⁶⁶⁶ Exempel på begreppslistor, nyckelord och liknande finns i undervisningsmaterialet som Eva, Olle och Karin lämnat. Kalle och Gunnar har inte delat något sådant material men av intervjuerna framkommer begreppens centrala betydelse även i deras undervisning.

⁶⁶⁷ Intervju 2, Olle, Blå skolan, 2010-05-25.

rin beskriver också hur hon brottas med detta men framförallt understryker hon hur viktigt språket är för att eleverna ska kunna följa med i undervisningen. När hon har grupper med elever som har svårare för språket använder hon fler uppgifter med ordförståelse, både i historia och i allmänhet.⁶⁶⁸

Sammanfattning: färdigheter och begrepp i historieundervisningen

Målen och betygskriterierna verkar för lärarna ha fått en ökad betydelse under det senaste läsåret där bland annat arbete inför den kommande läroplansreformen (2011) redan tycks ha fått visst genomslag. Både i lärarnas tal om och i de dokument de delat med sig av framkommer att de utgår från mål som ofta är likalydande med antingen mål, innehåll eller betygskriterier som återfinns i kursplanen för historia. Det synes därför inte vara klarlagt för lärarna vilka skillnader som finns mellan dessa. Däremot är mönstret att lärarna tycks eftersträva att eleverna ska lära sig ett innehåll som inte bara innebär fakta utan också förståelse. Flera av lärarna pekar exempelvis på att eleverna ska kunna förklara orsaker och konsekvenser eller jämföra likheter och skillnader. I arbetet framkommer att historiska begrepp används, både som innehållsbegrepp och tankebegrepp. Dock återfinns inga utsagor om att eleverna undervisas om själva tankebegreppens betydelse, det vill säga kunskaper *om* exempelvis kontinuitet och förändring.⁶⁶⁹ Arbetet med källor och källkritik lyfts fram som viktigt av lärarna men till allra största del tycks det handla om generell samhällsvetenskaplig källkritik snarare än historievetenskaplig.

Resultatdiskussion delstudie ett - innehåll

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om det mest centrala *innehållet* i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möj-

⁶⁶⁸ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03.

⁶⁶⁹ Jfr Seixas & Morton (2013). "the big six" bygger på att begreppen ses som analytiska verktyg som kan användas för att bygga upp och problematisera innehållet. Det blir då centralt att eleverna förstår vad begrepp som kontinuitet och förändring betyder i ett historiskt sammanhang och undervisningen syftar till att utgå från begreppen.

liga för elever att utveckla *före Lgr 11*. Utifrån intervjuer med lärare på två skolor och genom analys av undervisningsmaterial som lärarna tillhandhållit utkristalliseras ett tydligt mönster för dessa lärare i urvalet av innehåll för högstadiets historieundervisning. Kursplanen för historieämnet (och den gemensamma kursplanen för SO-ämnena) lämnar ett relativt stort friutrymme till lärarna att välja stoff och perspektiv i sin undervisning. Trots det är det uppenbart att lärarna förhåller sig till en outtalad kanon som förväntas följas i högstadiets historieundervisning. Det som Englund benämner selektiva traditioner kan därför antas finnas levande bland lärarna – och bland kursplaneförfattare och läromedelsförfattare.⁶⁷⁰ Innehållet i historieundervisningen följer i stora drag det innehåll som med bredare penseldrag skisseras i läroplanens delar och det som i mer detalj återfinns i läroböckerna. Den kanon som lärarna återger är präglad av en västeuropeisk historiekultur vilket får konsekvenser för vilka tid och rum som undervisningen kretsar kring. Resultatet överensstämmer med de slutsatser Eliasson och Nordgren drar från sin enkätundersökning och med vad Nygren och Berg fann för gymnasielärare.⁶⁷¹ Men, det finns också flera exempel på hur denna kanon breddas och fördjupas på olika vis. Även om innehållet byggs upp av en gemensam kärna visar resultatet också att var och en av lärarna tycks sätta sin prägel på stoffet och att eleverna som lärarna möter i klassrummet i hög grad verkar bidra till den undervisning som formas.⁶⁷² Det innebär att såväl konkreta uttryck som läroböcker och lärarens mer personliga erfarenheter tillsammans med elever tycks utgöra omformningsfaktorer för valet av innehåll i historieundervisningen. Dessa båda faktorer tillsammans med kursplanens eurocentriska utgångspunkt tyder även på vilken roll den omgivande historiekulturen spelar för lärares omformningsprocess.

⁶⁷⁰ Englund (1987), s. 1-9.

⁶⁷¹ Nygren (2009); Berg (2014), s. 249-252; Eliasson & Nordgren (2016), s. 55-57. Enkätundersökningen genomfördes efter 2011 men kan antas vara relevant för lärares urval av innehåll även före dess.

⁶⁷² Olofsson (2019), s. 272. Olofsson har i sin avhandling följt en klass i årskurs 9 hösten 2009. Han konstaterar att eleverna på flera sätt bidrar till att forma undervisningen och visar hur lärare och elever tillsammans driver undervisningen framåt.

De metahistoriska kunskaperna framträder främst i form av tankebegrepp, vilka används för att begripliggöra och strukturera det historiska narrativet, medan de mer processrelaterade metakunskaperna, till exempel i form av arbetet med historiska källor är mer sällsynt förekommande. Utöver dessa disciplinärt förankrade innehållsliga kunskapsaspekter *i* och meta-aspekter *om* historia synliggörs även – om än i mindre omfattning – lärarnas strävan att i undervisningen diskutera meningsskapande kunskapsaspekter *av* historia. Dessa behöver inte nödvändigtvis hämtas ur den vetenskapliga historiska traditionen utan kan lika gärna hämtas från livsvärlden utanför akademien och skolan så som från familjen, populärkulturen och samhället i stort. På så vis följer innehållet i högstadiets historieundervisning de mål som lärarna talar om att de strävar efter där historiska sakkunskaper inte bara ska överföras från lärare till elever utan också förstås och kunna göras angelägna för eleverna i deras eget liv.

Kunskaper i historia

Innehållet som behandlas under högstadietiden visar påfallande likheter mellan lärarna. Urvalet kan till stora delar härledas till de läroböcker som används, även om dessa betraktas just som urvalsinstrument snarare än som det som styr *hur* innehållet behandlas. Kanske kan urvalet också kopplas till den utbildning i ämnet lärarna fått del av under sina universitetsstudier.⁶⁷³ Kronologin är utgångspunkt, liksom ett västeuropeiskt perspektiv med ett särskilt urval av händelser. Vad som anses historiskt betydelsefullt tycks det råda konsensus kring. Det handlar framförallt om händelser och skeenden som påverkat utvecklingen på genomgripande vis och som vi ser konsekvenser av i samtiden. På så vis träder en svensk historisk lärobokskanon fram som påverkar upplägget av undervisningen, med vissa givna återkommande områden år efter år.⁶⁷⁴ De första människorna följs av antiken, därefter kommer för Gula skolans del medeltiden, något som inte tas upp som ett eget

⁶⁷³ Det är rimligt att anta att även lärarutbildningen är präglad av en selektiv tradition.

⁶⁷⁴ Jfr Olofsson (2019), s. 138. I sin studie av högstadiets historieundervisning under höstterminen 2009 finner Olofsson att det hos den lärare han följer tycks finnas en tyst innehållslig kanon som påverkar lärarens urval och upplevelse av stress att hinna med historien.

arbetsområde på Blå skolan, sedan amerikanska, franska och industriella revolutionerna följt av världskrigens tid och slutligen, och oftast med tidsnöd, efterkrigstiden. Det är den gemensamma basen som alla lärare tycks utgå ifrån. Det finns således en tanke på att i undervisningen skapa en sammanhängande berättelse. Det historiska narrativet berättas oftast genetiskt, från då till nu utifrån orsak-verkan samband. Lärarnas givna utgångspunkt är därför kronologin som de använder som en grundstruktur. Emellanåt bryts kronologin och den ordinarie historieundervisningen av exempelvis ett gemensamt tema på skolan men det framstår mer som enskilda händelser separerade från det västerländska kronologiska narrativet än som något som ingår i det huvudsakliga upplägget.⁶⁷⁵ Däremot bryts kronologin mer regelbundet av att aktualiteter förs in i historieundervisningen. Aktuella händelser och samhällsfrågor tycks vara givna för lärarna. Det beror antagligen på att de undervisar i samhällskunskap och övriga SO-ämnena där det finns en tradition att fånga upp aktualiteter i undervisningen.⁶⁷⁶ Därutöver förekommer även flera andra områden eller perspektiv på innehåll som lärarna utifrån sitt eller elevernas intresse väljer att ta upp i undervisningen. Det kan därför variera vilka områden som fördjupas och vilka som behandlas mer översiktligt. Lärarens ämneskunskaper och förmåga att välja ut delar så att, det av lärarna, eftersträvarvärda sambanden över tid kan etableras blir antagligen viktiga i omformningsprocessen. På så vis kan innehållet som eleverna får del av vara mer olika än vad en sammanfattande bild av en västeuropeisk politisk historia ger vid handen.

Lärarnas strävan efter att låta eleverna ta del av vissa gemensamma berättelser kan tänkas leda till upprätthållandet av ett gemensamt kollektivt minne. Eleverna ska inte bara lära sig ett historiskt innehåll (fakta) utan även kunna förstå och förklara denna historia. På så vis liknar lärarnas argument det som Rüsen kallar att erfara historien som minne, samtidigt som det som erfars kan bidra till att skapa förståelse och mening för varför just dessa berättelser är viktiga och vad de kan säga oss idag.⁶⁷⁷ I lärarnas utsa-

⁶⁷⁵ Jfr Berg (2014), s. 249-252. Dominerande narrativ och kompletterande narrativ.

⁶⁷⁶ Olsson (2016); Öberg (2019).

⁶⁷⁷ Rüsen (2004), s. 124-126. Jfr Johansson och Nordgren (2015).

gor finns stöd för att de ser behov av långa historiska linjer och sammanhängande berättelser i undervisningen. Samtidigt tycks de flesta också mena att den moderna och samtida historien är den som bäst bidrar till elevernas möjligheter att etablera samband mellan det förflutna och nuet. Det är därför viktigare, enligt lärarna, att ägna mer tid åt historien som ligger närmare samtiden än den äldre historien. Den uppfattningen fann även Kristina Ledman hos de lärare och elever hon intervjuade i sin studie av historia på gymnasiets yrkesprogram.⁶⁷⁸ Ett problem med att undervisa om nutidshistoria kan handla om det som Gunnar påpekar kring närhet och distans. Det är svårare att få perspektiv och se strukturer kring skeenden som ligger närmare den egna samtiden eftersom historien innehåller fler detaljer än den historia som tolkats och förmedlats över längre tid.

Även om det innehåll som diskuterats förvisso skiljer sig åt på individbasis har ändå flera likheter framkommit, både vad gäller lärarna sinsemellan och mellan de båda skolorna. Läroböckerna förefaller tillsammans med lärarens egen kunskapsbas och intresse vara de omformningsfaktorer som tydligast påverkar urvalet av innehåll i undervisningen. Det är därutöver påtagligt att elevernas intresse och frågor bidrar till vilka områden som ägnas mer eller mindre tid åt i undervisningen. Ett återkommande mönster i lärarnas utsagor handlar om att hur lärarna anpassar innehållet efter aktuell elevgrupp, vilket betyder att vilka arbetsområden som fördjupas kan skilja sig från klass till klass. Lärarna påtalar också bristen på tid och menar att de inte "hinner med" allt som de skulle vilja undervisa om. Trots att kursplanerna inte i detalj specificerar ett innehåll tycks det finnas förväntningar på vad som ska hinnas med under de tre högstadieåren. Samma iakttagelse gör Olofsson i sin klassrumsstudie med en lärare i årskurs nio.⁶⁷⁹ Det medvetna urvalet som kursplanen lämnar över till läraren att fatta beslut om verkar således styras av en tyst överenskommen kanon. Detta till trots visar resultatet att lärarna finner sina vägar till sitt friutrymme och i viss utsträckning ändå väljer vad som ska ingå i historieundervisningen. Det är också så att ingen av lärarna ifråga-

⁶⁷⁸ Lehman (2015), s. 35. Undersökningen genomfördes efter 2011.

⁶⁷⁹ Olofsson (2019), s. 138.

sätter ”kanon”, snarare är det tiden de har till sitt förfogande som verkar göra att de tvingas fatta besluta om vad som ska prioriteras och inte.

Trots denna upplevda tidsbrist lyfter särskilt tre av lärarna fram hur de kontinuerligt lyfter in aktualiteter i historieundervisningen.⁶⁸⁰ Det tycks delvis höra samman med det uttalade målet att öka elevernas nutidsförståelse. Intrycket av lärarnas fokusering på aktuella händelser ger en känsla av en slags dold förväntan på historielärare, eller SO-lärare, att ständigt vara flexibel för att kunna få med och behandla olika händelser som för ögonblicket debatteras. Att många av de nyheter som sprids via media har historiska rötter kan anses odiskutabelt, däremot kan det vara intressant ur historiedidaktisk synvinkel att diskutera om och hur dessa händelser ska tas upp i historieundervisningen. Lite tillspetsat skulle det kunna vara så att en lärare utgår från aktuella ämnen och berättar kring dessa, vilket kan skapa intresse hos eleverna utan att de för den skull lär sig mer om historia. Risken är att det blir lösryckta händelser utan någon historisk koppling. Aktualitetsanknytningen kan då ske på bekostnad av exempelvis historiska strukturer och samband. I undersökningen ges inget svar på frågan men ett resultat är att lärarna själva inte problematiserar frågan kring aktualisering i relation till historieämnet.

Kunskaper om historia

Lpo 94 och dess tillhörande kursplaner innehöll inte specifikt utvalda historiska meta- och processkunskaper men alla de tankebegrepp som också benämns second order concepts eller i Kanada sammanfattas som ”the big six” återfinns på olika ställen.⁶⁸¹ Det är också tydligt i lärarnas utsagor att de tycks bygga sin undervisning om ett specifikt innehåll kring vissa återkommande begrepp. För att eleverna ska tillägna sig det historiska narrativet som undervisningen baseras på verkar lärarna lägga vikt vid att eleverna ska lära sig ett ”historiskt språk” där begrepp kopplade till olika epo-

⁶⁸⁰ Eva, Gunnar och Olle återkommer till hur de utnyttjar sina kunskaper i historia till att sätta in aktuella händelser i ett historiskt perspektiv eller hur de fångar upp nyheter i sin undervisning på andra sätt.

⁶⁸¹ Se Teorikapitlet för en diskussion kring tankebegrepp och innehållsbegrepp.

ker ingår. Det handlar främst om innehållsbegrepp, det som i historiedidaktiken kallas *first order concepts* men även om tankebegrepp. Särskilt begreppsparet *orsak och konsekvens*, ibland uttryckt som orsaker och följder eller verkan, och *förändring* samt *likheter och skillnader* återfinns i lärarnas berättelser. Det som inte framgår är hur dessa begrepp hanteras i undervisningen, det vill säga om undervisningen i sig behandlar begreppen som sådana eller om de används för att strukturera stoffet och skapa de samband som lärarna uttrycker att de eftersträvar. Det kan hypotetiskt leda till olika lärande om eleverna ges möjlighet att lära sig använda begreppen för att själva kunna föra historiska resonemang kring olika tidsperioder eller om de använder begreppen som ett sätt att memorera de orsaker och konsekvenser som läraren tar upp i sina genomgångar. Det är här inte möjligt att avgöra i vilken grad arbetet med tankebegrepp bidrar till att utveckla elevers historiska tänkande.

Det underliggande perspektivet på historien är att historien går framåt; "historisk utveckling" och "förändringsprocesser" är begrepp som återfinns såväl i de för studien aktuella kursplanerna som i lärarnas undervisningsmaterial. Undervisningen utgår från att vi människor är historia och att vi har en historia som vi är länkade till. Historien har funnits före oss och har skapat våra nutida levnadsbetingelser och det är denna historia eleverna ska lära sig om i skolan. Här finns en tydlig koppling till historievetenskapen och dess främsta uppgift, nämligen att förstå och förklara hur samhällen, stater och individer har förändrats och utvecklats över tid. Begrepp som förändring och variation är centrala och riktningen tolkas framåtsyftande, det vill säga prospektivt på väg mot framtiden.⁶⁸² Det innebär att historien analyseras utifrån utveckling och orsak-verkan i kronologisk följd. När lärarna i sina berättelser betonar kronologin och orsaksförklaringar sker det alltså i en tradition från historievetenskapen.

Det mer strategiska arbetet med historiskt källmaterial som innehåll verkar däremot inte vara vanligt. Lärarna talar om att källkritik är ett väsentligt inslag i undervisningen men det omnämns

⁶⁸² Jfr Karlsson (2014).

oftast i kombination med mer generiska aspekter som inte nödvändigtvis handlar om historisk källkritik. Ingen av lärarna uttrycket något mål som handlar om källor och ingen nämner exempelvis källkritiska kriterier eller olika typer av skriftligt historiskt källmaterial. Att använda historiska källor för att få information eller för att själv kunna konstruera berättelser är inte särskilt synligt i lärarnas berättelser.⁶⁸³

Ett undantag kring källor utgörs av Olle som beskriver att han tar med sig artefakter i form av forntida föremål till skolan och utifrån dessa bygger upp sin undervisning kring de första människorna.⁶⁸⁴ En av lärarna, Kalle, uttrycker att han har dåligt samvete för att han inte i tillräcklig utsträckning hinner med att jobba med källor och källkritik i sin undervisning. Eva däremot återkommer flera gånger till hur centralt hon anser att den allmänna källkritiken är i sin undervisning. En hypotetisk förklaring kan finnas i formuleringen i kursplanen där det är dubbeltydigt vad som förväntas att historieämnet ska bidra med avseende källor och källkritik. Å ena sidan talas om historiskt källmaterial, å den andra kopplas källkritiken till en allmän samhällsvetenskaplig källkritik.⁶⁸⁵

Kunskaper av historia

När det kommer till vilka kunskaper *av* historia som lärarna talar om är det påtagligt att de förväntar sig något mer av sina elever än att de ska kunna återge det stora kronologiska narrativet som undervisningen utgår från. Historieämnet ska bidra med värdeförmedlande aspekter så som förståelse för andra människor. Det kan potentiellt ske genom lärarnas betoning av att förstå människors villkor under olika tider eller genom att låta eleverna möta det som är annorlunda i det förflutna, som en kontrast till elevernas samtid. När lärarna talade om målen för sin historieundervisning framstod

⁶⁸³ Se Johansson, P. (2019), s. 9-11 för en översikt över tidigare forskning om källor.

⁶⁸⁴ Jfr Skolinspektionen (2015); Stolare (2014), s. 15. Mellanstadielärarna i hans undersökning talar om att de arbetar med källkritik men Stolare menar att det blir tydligt att "*frågorna kring hur historisk kunskap skapas blir av metakarakär. Eleverna uppmanas att fundera över vilka källor som finns till historien, de får lära sig om källor. Men de arbetar sällan själva med dem direkt.*"

⁶⁸⁵ Kursplan Lpo 94/00. I mål att sträva mot står det: "förvärvar förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp", vilket antyder att det är en allmän samhällsvetenskaplig källkritik. I betygskriterierna för VG står det mer explicit att det är historiskt källmaterial: "Eleven gör egna studier som bygger på historiskt källmaterial samt sammanställer resultaten, drar slutsatser och presenterar arbetet."

”att levandegöra historia” som centralt för lärarna. Det framgår även av lärarnas utsagor genom att de parallellt försöker koppla samman den stora historien med den lilla. Människors levnadsvillkor under olika tider är något som lärarna lyfter fram som angeläget.

När det gäller vilka narrativ som ges utrymme i klassrummet uppstår en intressant uppdelning mellan lärarna som undervisar elever med svensk bakgrund och lärarna som undervisar elever med utländsk bakgrund. Även om båda lärargrupperna i grunden utgår från samma grundläggande narrativ yttrar sig deras önskan om att skapa mening för sina respektive elevgrupper på delvis olika sätt i valet av innehåll. Medan till exempel Eva på Gula skolan talar om hur hon försöker bredda perspektivet i sin undervisning genom att kontinuerligt lyfta in kvinnor i historien, och därigenom ifrågasätta de ofta mansdominerade läromedlen som används i skolan, handlar perspektiven på Blå skolan mer om att komplettera den västeuropeiska kanonberättelsen med berättelser från andra geografiska rum som bättre speglar de områden där eleverna har sitt ursprung. Fastän att lärarna inte explicit uttrycker det kan dessa perspektivval tolkas som att lärarna anser det viktigt att utgå från elevernas förförståelse och den betydelse den har för att eleverna ska kunna utveckla sin historiska förståelse och sitt historiemedvetande. Som bland andra Hans-Georg Gadamer understrukt har människor genom traditioner och tidigare historia en förförståelse som påverkar hur vi uppfattar och iakttar vår omvärld.⁶⁸⁶ Om en berättelse inte överensstämmer med våra kunskaper och värderingar får den svårt att skapa mening och bli accepterad. Ett exempel på detta visas i James Wertschs studie av estniska medborgare, en tid efter självständigheten 1990. Intervjupersonerna visade visserligen att de i skolan lärt sig och kunde återge en sammanhängande historisk berättelse men när det kom till vad de ansåg var sant och det de trodde på var det deras egna mer osammanhängande och splittrade berättelser från familjen och andra gemenskaper som

⁶⁸⁶ Gadamer (1997), s. 137-155.

gällde.⁶⁸⁷ Strävan hos lärarna på Blå skolan att balansera mellan att lyfta fram den gemensamma berättelsen som framkommer i läroboken med att inkludera elevernas egna berättelser från andra delar av världen kan därför bidra till att stärka elevernas kunskapsbildande och bidra till att utveckla deras historiemedvetande. Hypotetiskt kan undervisning som utmanar elevernas världsbild också ge dem redskap och förståelse för såväl historia som fenomen som sin egen delaktighet i densamma. Ett intressant fynd i Olofsson studie, som delvis talar emot dessa antaganden, är att han fann att en elev med svensk bakgrund inte heller kunde relatera till undervisningens berättelse trots att den utgick från den historiekultur som hon växt upp med.⁶⁸⁸ Det talar för att eleverna för att kunna ta sig an historia också behöver känna en närhet till den historia som presenteras i undervisningen.⁶⁸⁹ Kanske kan undervisning som utmanar elevernas föreställningar om hur världen ser ut nu och hur den potentiellt kan förändras - som i Gunnars exempel med USA som supermakt eller inte i framtiden - bidra till att eleverna upplever relevans och närhet till historien. Exemplet tycks syfta till att visa att historia inte innebär något konstant för evigt givet utan att förändring är möjlig. Huruvida eleverna uppfattar detta och hur de kopplar det till sin egen handlingskompetens behöver dock undersökas närmare.

Tidsdimensioner

De två tidsdimensionerna då och nu är centrala i undervisningen. Dels används kopplingen mellan då och nu för att visa på hur händelser och skeenden i det förflutna har relevans för oss idag. Genom att relatera det som hände under till exempel franska revolutionen till vårt samhälle idag kan ett samband etableras mellan historieundervisningens innehåll och elevernas erfarenheter. Att använda två tidsskikt (franska revolutionen som det förflutna och

⁶⁸⁷ Wertsch (2000), s. 38-39. Den officiella historien som tillhålls av Sovjet om hur Estland 1940 blev en del av Sovjetunionen var den som lärdes ut i skolan medan den inofficiella historien var den som spreds i hemmet och i olika informella grupper.

⁶⁸⁸ Olofsson (2019), s. 178.

⁶⁸⁹ Karlsson (2014), s. 59. Om historia ska processas i ett historiemedvetande är det, enligt Klas-Göran Karlsson, nödvändigt att det är "en historia som vi upplever något slags närhet till och förbindelse med."

Sverige idag som nutid) möjliggörs en jämförelse. För att kunna visa på förändring och kontinuitet i djupare bemärkelse behöver kopplingar göras mellan flera sådana tidsskikt. Det är oklart huruvida lärarna arbetar aktivt med att etablera sådana kopplingar. Däremot uttrycker lärarna att de använder "då och nu" som två jämförelsepunkter för att ge eleverna möjlighet att leva sig in i hur det kunde vara att leva vid den aktuella tiden. Det förekommer flera exempel på hur lärarna ser det som viktigt att eleverna förstår hur det kunde vara att leva förr. Det som i historiskt tänkandetraditionen benämns historiskt perspektivtagande blir därmed synligt i historieundervisningen.

Lärarna lyfter även fram att undervisningen ibland medvetet riktas in mot en tänkt framtid. Det sker exempelvis genom att eleverna får fundera över hur historiska händelser, som exempelvis industriella revolutionen, har påverkat oss idag och hur det kan tänkas bli i framtiden. Även om det framförallt är kopplingarna mellan dåtid och nutid som belyses i undervisningen förekommer således också kopplingen till framtiden. Särskilt en av lärarna, Eva, återkommer till hur centralt hon ser att det av kursplanen stipulerade tidsöverlappande perspektivet då-nu-sedan återkommer i historieundervisningen. Historiemedvetande angavs som ett överordnat begrepp i Lpo 94 men själva begreppet är inget som lärarna använder sig av och inte heller tycks lärarna aktivt ha elevernas utveckling av historiemedvetande som primärt mål. Därmed inte sagt att undervisningen inte kan leda till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. Genom att lärarna i det närmaste unisont uppger att de strävar efter att eleverna inte bara ska lära sig faktakunskaper utan också kunna förklara orsaker och konsekvenser, se samband och visa förståelse för hur olika händelser hör samman och påverkar samhället möjliggör det hypotetiskt att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. De återkommande kopplingarna till nutiden och aktuella händelser kan också bidra till att stärka elevernas känsla för historiens närvaro i deras eget liv. Det överordnade begreppet historiemedvetande som anges i kursplanen

handlar om meningsskapande, det räcker inte att bara veta vad som hänt utan också vad det som hänt har för betydelse.⁶⁹⁰

DELSTUDIE TVÅ

Innehåll i historieämnet i Lgr 11

I Lgr 11 är ett centralt innehåll framtaget som ska gälla för all historieundervisning. Hur innehållet behandlas eller hur de olika innehållspunkterna kombineras lämnas däremot till läraren. Det centrala innehållet bygger på en kronologisk översikt som löper från årskurs ett till årskurs nio.⁶⁹¹ På lågstadiet är historieämnet integrerat med övriga SO-ämnena men kan ändå urskiljas genom innehållspunkter som bland annat behandlar hemortens historia, människans uppkomst och tidsbegreppen stenålder, bronsålder och järnålder. För årskurserna 4-6 anläggs ett nordiskt och svenskt perspektiv med ett tidsspann från forntiden fram till 1850. De ämnesspecifika begrepp som särskilt nämns är: förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning samt tidsbegreppen vikingatiden, medeltiden, stormaktstiden och frihetstiden. För högstadiet, som är fokus för den här studien, delas ämnesområdena in under fyra rubriker utifrån olika tidsperioder med kronologisk utgångspunkt i forna civilisationer men med tyngdpunkt på 1800- och 1900-talen.⁶⁹² En avslutande, femte, rubrik handlar om ”Hur historia används och historiska begrepp”. De centrala begreppen för högstadiet är *kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet*. Dessutom tillkommer en punkt om olika syn på historiska begrepps betydelse med exempel på begreppen *antiken, mellankrigstiden, efterkrigstiden och kalla kriget*.

⁶⁹⁰ Alm (2004), s. 243.

⁶⁹¹ Kronologin följs i stort sett från lågstadiet till mellanstadiet för att sedan starta i forntida civilisationer och antiken i högstadiet och därefter görs ett hopp fram till 1500-talet. Medeltiden är därmed inte framskriven i högstadiets centrala innehåll.

⁶⁹² De fyra områdena benämns: *Forna civilisationer: från förhistorisk tid till cirka 1700, Industrialisering, samhällsomvandling och idéströmningar: cirka 1700-1900, Imperialism och världskrig: cirka 1800-1950, samt Demokratisering, efterkrigstid och globalisering: cirka 1900 till nutid*. Den femte rubriken benämns *Hur historia används och historiska begrepp*.

Under respektive rubrik ryms ett antal innehållspunkter som ska behandlas i undervisningen. Det omfattande antalet punkter (tjugofyra stycken) kan behandlas på det sätt läraren väljer, vilket betyder att allt innehåll ska finnas med i historieundervisningen någon gång under elevens högstadietid. Hur detta innehåll behandlas eller i vilken ordning eller utsträckning detta sker avgör läraren. Tanken är också att det ska finnas utrymme för läraren att välja annat innehåll utöver det obligatoriska centrala innehållet. Givet de omfattande innehållspunkterna lämnas i praktiken lite utrymme till extra valbart innehåll.⁶⁹³

Det är tydligt att kursplanen anger vilka kunskaper i historia som lärarna förväntas undervisa om. Den större delen av punkterna behandlar händelser och förändringsprocesser som på olika sätt antas ha varit särskilt betydelsefulla i historien. Ett par exempel är "Revolutioner och framväxten av nya idéer, samhällsklasser och politiska ideologier" och "De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag." Tankebegrepp, som här orsaker och följder, finns inskrivna i såväl några innehållspunkter som i kunskapskraven. För innehållsområdet om "Demokratisering i Sverige" står bland annat "Kontinuitet och förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet." Det visar även att kursplanens innehåll inte bara handlar om storpolitiska händelser i Europa och världen utan även berör svensk socialhistoria. I Lgr 11 blir på så vis 1900-talshistoria mer framträdande än i Lpo 94. Denna förändring kan också ses genom den ökade betoningen på kunskaper om historia, särskilt i form av arbetet med källor. Under respektive rubrikområde finns en särskild innehållspunkt som handlar om historiska källor. Kursplanen pekar därmed ut arbetet med historiskt källmaterial som särskilt centralt i historieämnet. De angivna punkterna om källor kopplas ihop med människors levnadsvillkor och begränsar på så vis vilken typ av källmaterial som förväntas ingå i undervisningen. Jämfört

⁶⁹³ Utifrån kritik om bl.a. stoffträngsel har en revidering av kursplanerna genomförts och beslutats av regeringen. De ska träda i kraft inför läsåret 2021/22. Ett av målen med revideringen i historieämnet var att minska det centrala innehållet.

med Lpo 94 är det dock ett starkare fokus på källor som grund till historisk kunskap och på själva tolkningen av källorna.⁶⁹⁴

Nytt i Lgr 11 är rubrikområdet som berör historiebruk (även om det är värt att notera att själva begreppet historiebruk inte används) och historiska begrepp.⁶⁹⁵ Detta knyts inte till någon särskild tidsperiod utan lämnas till läraren att koppla till de områden de anser är lämpliga. Som exempel kan nämnas "hur historia kan användas för att förstå hur den tid som människor lever i påverkar deras villkor och värderingar" och "hur historia kan användas för att skapa eller stärka nationella identiteter." Vad gäller begreppen är det en blandning av innehållsbegrepp och tankebegrepp som skrivs fram som särskilt centrala. En del av dessa återfinns som konstaterats i innehållspunkter kring referensramskunskapen och vissa begrepp återkommer i kunskapskraven.⁶⁹⁶

Sett till innehåll skiljer det sig, som visats ovan, relativt markant i vad en lärare förväntas behandla i sin historieundervisning utifrån Lgr 11 jämfört med Lpo 94/00. Lärarens friutrymme är mer begränsat i Lgr 11 och genom de återkommande innehållspunkterna om källor och rubriken med historieanvändning och begrepp, märks en starkare betoning på kunskaper om historia. Även om Europa framstår som given utgångspunkt även i Lgr 11 öppnar kursplanen upp för såväl globala perspektiv som svensk 1900-tals historia. En viss skillnad mot den tidigare mer uttalat eurocentriska kursplanen kan därmed skönjas. Det innebär inte nödvändigtvis att lärarna uppfattade det så vare sig före eller efter Lgr 11. Frågan om vad som är viktigt att betona och undervisa mer om i historia och vad som kan behandlas mer översiktligt påverkas högst troligt av flera faktorer. För den enskilda läraren innebär det emellertid att ett urval alltid måste göras. Frågorna för kommande avsnitt handlar om detta urval och vad lärare efter Lgr 11 uppfattar som viktigt att veta om det förflutna.

⁶⁹⁴ Jfr Rosenlund (2016), s. 174. Han jämför gymnasiekursplanen år 1994 och 2011.

⁶⁹⁵ Historiebruk fanns indirekt med som ett mål att uppnå i Lpo 94, då specificerat som hur propaganda under andra världskriget användes. Lpo 94/00.

⁶⁹⁶ Kursplan i historia, Lgr 11, Skolverket.

Lärarröster om innehåll i historieundervisning efter Lgr 11

Tid och rum i historieundervisning

Vi har haft som mål att göra ett årshjul, vilket vi har också genomfört, där vi har börjat från årskurs sju, vilka delar som ska finnas med, årskurs åtta och årskurs nio, utifrån läroplanen. Det är väl centrala innehåll [...]⁶⁹⁷

Likt lärarna i delstudie ett beskriver lärarna i delstudie två att det finns en på skolan gemensamt överenskommen läsårsplanering eller ett "årshjul", framtaget för att specificera vilket innehåll som ska behandlas i respektive årskurs. Läsårsplaneringarna bygger på liknande kronologisk struktur med utgångspunkt i Väst Europa och storpolitiska händelser som i delstudie ett.⁶⁹⁸ En förskjutning mot mer modern historia och mer global historia jämfört med tidigare är synlig, liksom planeringar där kursplanens förmågor och tillhörande kunskapskrav också tillförs. Bilden av innehållet i historieundervisningen framstår även som mer mångfacetterad och flerdimensionell än vad den övergripande innehållsliga kanon visar.

Gemensamma läsårsplaneringar och kronologiskt upplägg

Förfarande att ta fram en gemensam översiktlig planering verkar vara ett överenskommet arbetssätt på var och en av skolorna, även om hur ofta och på vilket så sätt så sker varierar.⁶⁹⁹ Läsårsplaneringarna består av rubriker för ämnesområden och innehåller inga detaljerade innehållspunkter i övrigt. Det dominerande narrativet som kursplanen bygger på avspeglas i lärarnas utsagor. Oavsett vilken skola lärarna arbetar på tycks ett visst centralt innehåll vara

⁶⁹⁷ Intervju 1, Kim, 2016-04-19.

⁶⁹⁸ Läsårsplaneringar från skolorna. Undervisningsmaterial tillhandahållit vid intervju tillfällen. Jfr Eliasson & Nordgren (2016), s. 56. Den enkätundersökning Eliasson och Nordgren genomfört visar att de fem områden som lärarna angav att de lade mest tid på var: "andra världskriget", "diktatur under nazism", "mellankrigstiden", "industriella revolutionen" och "första världskriget".

⁶⁹⁹ De gemensamma planeringarna har tagits fram under så kallade ämneslagstid eller under studiedagar. Lärarna beskriver att skolledningen organiserar olika typer av möten mellan lärare, vanligtvis i form av arbetslag där lärare över ämnesgränser möts och där elevgrupperna som lärarna undervisar är utgångspunkt för indelningen eller i form av ämneslag där alla undervisade lärare i de samhällsorienterande ämnena möts. Arbetslagen möts vanligtvis varje vecka medan ämneslagen möts mer sällan.

prioriterat. Det innebär att *forntida civilisationer och antiken* behandlas i årskurs sju, *revolutioner, Europas expansion (upptäcktsresor, kolonialism och imperialism)* i årskurs åtta för att sedan avsluta årskurs nio med *världskrigens tid och tiden efter 1945 (kalla kriget, moderna konflikter och ibland demokratisering)*.⁷⁰⁰ På så vis framställs läsårsplaneringen som en bas för undervisningens innehåll, något som alla elever förväntas få del av under sin högstadietid. Samtidigt beskriver lärarna att såväl de gemensamma läsårsplaneringarna, i form av översikter, som lärarnas enskilda (eller gemensamt) framtagna pedagogiska planeringar för särskilda arbetsområden justeras kontinuerligt. De tycks på så vis vara en del av lärarnas pågående omformningsprocess. Utöver skolans översiktliga plan framkommer en rad varianter av med vilket djup, med vilka perspektiv och i vilka kombinationer de olika ämnesområdena behandlas. Att som lärare själv kunna bestämma över sin undervisning framstår som en stark drivkraft hos lärarna och något de gärna vill fortsätta att ha makten över.

Vi har ju vår kanon, det är det första. Håller vi oss till den så är vi överens om vilket centralt innehåll vi ska ha, sen hur jag väljer att planera dem är den fantastiska lärarfriheten som lärarna fortfarande äger – och förhoppningsvis får äga ett tag till.⁷⁰¹

I stor utsträckning verkar alltså lärarna planera sin egen undervisning även om de utbyter idéer med sina kolleger. I vissa fall sker även mer nära samverkan mellan lärare.⁷⁰² Lärarna beskriver att de sedan Lgr 11 infördes i grunden bibehållit samma innehåll som de vanligtvis undervisar om, samtidigt som de flesta förklarar att de strävar efter att förskjuta innehållet mot modern historia. Lärarna på Gröna och Rosa skolan menar att den nya kursplanen från 2011 innehåller ett starkare fokus på nutidshistoria och upplever

⁷⁰⁰ Kronologin är utgångspunkten på samtliga skolor i delstudie två. Däremot tycks lärarna sträva efter att flytta mer innehåll till årskurs sju och åtta så att exempelvis första världskriget behandlas i årskurs 8.

⁷⁰¹ Intervju 1, Fred, 2016-02-19.

⁷⁰² På Gröna skolan arbetar två av lärarna i så kallat "tvåläraresystem" och på Lila skolan samarbetar två av lärarna kring samtliga elever i årskurs nio. Lärarna som samarbetar är Lena och Sam och Kim och Charlotta.

en brist i sin egen planering där de sällan hinner med historia närmare vår egen tid. De beskriver hur de kämpar för att få med allt som de anser att de bör ta upp i undervisningen samtidigt som de ogärna överger sådant som de upplever fungerat väl tidigare. Resultatet blir att utrymmet för nutidshistoria är begränsat.⁷⁰³ Eller, som Sigrid på Rosa skolan formulerar det: "Kalla kriget brukar man hinna med, sen är det kört."⁷⁰⁴ Lärarna på Lila skolan uttrycker samstämmigt att de måste prioritera, men inte hoppa över områden helt och hållet, vilket fått till följd att de skurit ner på forntida civilisationer och antiken. Kim beskriver det som att de "tjoffar igenom" vissa områden ganska snabbt för att hinna med mer än världskrigen och eventuellt kalla kriget i årskurs nio. Hon förklarar att de tvingats tänka över sitt urval av arbetsområden i och med Lgr 11 och att hon nu undervisar på annat sätt än tidigare. Liksom sina kolleger på skolan ser hon mest positivt på detta och menar att den nya läroplanen har lett till fler intressanta diskussioner kolleger emellan. Det som hon och övriga dock skulle önska är att det var mindre stoff eftersom det är så mycket som ska "hinnas med". Alva förtydligar kring urvalet av händelser:

Ja, det är väl därför vi ändå kom så pass långt med våra nior i år att de ändå så har läst kalla kriget, moderna konflikter, demokratiseringen av Sverige och kunnat diskutera utifrån de olika perspektiven är ju för att vi alltså så, brände igenom så många saker så pass tidigt [...].⁷⁰⁵

Kursplanens mer detaljerade centrala innehåll tycks därmed ha varit en katalysator för lärarna att förändra innehållet i sin undervisning. Konsekvensen verkar bli att den äldre historien behandlas mer översiktligt, vilket lärarna själva tycks uppfatta som relevant och något som deras elever efterfrågar. Däremot är det ingen av lärarna som undervisar med omvänd kronologi och börjar i nuet. Några av lärarna beskriver att de har provat detta men ingen av

⁷⁰³ Intervju 1, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁰⁴ Intervju 1, Sigrid, 2016-06-10.

⁷⁰⁵ Intervju 1, Alva, 2016-04-19.

dem upplever att det har fungerat utan de har återgått till den mer raka kronologin.⁷⁰⁶

Jag har testat mot, åt andra hållet, jag har gått ”antikronologiskt”. Det var bara inte pedagogiskt nog, det funkade inte så jag övergav det. Det var ett års planering, eller två års kanske, men jag övergav det, så jag kör kronologiskt i mångt och mycket.

Kajsa, en lärare som har kort tid kvar till pensionen, menar att hon funderat mycket kring detta med kronologin och om det verkligen är rätt att läsa en rak kronologi som hon själv alltid har gjort.

[...] för vi läser ju historien kronologiskt och det har jag funderat på, är det, det rätta sättet egentligen? Gör vi det av gammal vana eller varför gör vi det? För att det är enklare att se att det är ett sånt här skede? För att vi är västerlänningar, för att vi ser födelse och död så här som en linje, är det därför vi läser kronologiskt? Såna frågor har jag ställt mig men jag har inte kommit på något bra svar hur man skulle kunna göra istället.⁷⁰⁷

En annan av lärarna, Sam, pekar också på det han kallar en ”kronologisk fälla”, nämligen att eleverna tror att allt de läser i historia sker direkt efter vartannat och inte parallellt. Han förklarar exempelvis att eleverna kan ha svårt att förstå att olika händelser och skeenden kan ske under samma tidsperiod även om de inte alltid läser om det i skolan som ett enda arbetsområde. Han exemplifierar med de olika arbetsområdena ”revolutionernas tid” och ”imperialism”. Detta menar Sam, medan kollegerna instämmer, är viktigt att få eleverna att förstå.⁷⁰⁸ Därmed synliggörs också lärarnas princip om att utgå från elevernas förkunskaper och föreställningar när det gör sitt urval av innehåll.

⁷⁰⁶ Intervju 1, Claes, 2016-05-11.

⁷⁰⁷ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁰⁸ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

Det traditionella narrativet utmanas

Det specificerade centrala innehållet i Lgr 11 verkar, samtidigt som det är detaljerat, ge lärarna ökade möjligheter att anlägga olika perspektiv på skeenden, något som lärarna också uppfattar som svårt. Tolkningsutrymmet för hur det centrala innehållet ska behandlas i undervisningen framstår, trots att det specificeras i ett tjugotal punkter, som relativt stort.⁷⁰⁹ Claes menar till exempel att han tycker sig se ett mer internationellt perspektiv.

[...] min känsla av Lgr 11 rent innehållsmässigt utöver att det blev mycket, bitvis mycket noggrannare "specade" saker som jag skulle hinna med är att jag upplever att den är mer internationell där den liksom Lpo 94 var lite mer eurocentrisk så tycker jag att Lgr 11 är lite mer global. Och då försöker man ha ett lite mer globalt perspektiv, vilket lyckas så så där och ibland ger det mer av dåligt samvete för då har man plötsligt en hel värld av högkulturer och civilisationer som man rimligtvis borde lägga tid på men som man inte hinner.⁷¹⁰

Lärarna förefaller vara öppna för att bredda det traditionella narrativet, samtidigt som de brottas med att hinna med allt de vill i sin undervisning. För de lärare där elevunderlaget utgörs av elever med utländsk bakgrund tycks det dock bli nödvändigt att antingen komplettera det traditionella narrativet eller att lägga till ett alternativt sätt att behandla en tidsperiod eller en händelse. På så vis uppfattar jag att elevernas bakgrund i andra historiekulturer "tvingar" lärarna att göra avsteg från den västerländska historiekulturen. Lärarna på Röda skolan beskriver hur de dels försöker komplettera det traditionella narrativet genom att ta upp händelser från olika perspektiv, dels själva utarbeta material som sällan förekommer i läroböckerna. Jolie beskriver exempelvis hur hon försöker hitta material som kan visa första världskriget från andra sidor

⁷⁰⁹ Friutrymmet ligger därmed mer i vilka perspektiv som ska anläggas på det redan fastlagda innehållet än att på egen hand välja vilket innehåll som ska utgöra grund.

⁷¹⁰ Intervju 1, Claes, 2016-05-11.

och därmed ge eleverna en historisk tillbakablick som inte enbart utgår från Europa.⁷¹¹

Inte bara liksom hur serberna hade det eller hur tyskarna hade det, får ju gå och kolla vad som hände i mellanöstern också innan de kom in i Europa och kunna få med alla också.⁷¹²

Anna på samma skola berättar om hur hon lagt upp ett helt område om Osmanska riket eftersom många av hennes elever har rötter från det området. Att byta perspektiv på det viset kräver dock en hel del av läraren, inte minst i att ta fram material och att själv kunna sortera innehållet. Därför, menar lärarna på Röda skolan, att det inte är något de orkar göra jämt utan basen utgörs av den västeuropeiska historieskrivningen synlig i läroböckerna. Däremot försöker de under lektionerna möta elevernas egna frågor och föreställningar och visa på olika tolkningar. Detta är något som, enligt Fred, finns starkare stöd för i kursplanen nu jämfört med Lpo 94.

Men jag tycker det finns en frihet i att - och det är mycket som kommer i kunskapskraven – så är det mycket tolkningsbegreppet som är, att tolka och kunna motivera, det är inte bara att du ska kunna rabbla fakta. Och där är ju ifrågasättandet en del av det.⁷¹³

Medan lärarna på de skolor där majoriteten av eleverna har svensk bakgrund sällan nämner att elevernas intressen styr urvalet av innehåll pekar mönstret på att eleverna är en viktig omformningsfaktor för urvalet av och perspektiven på innehållet för de som undervisar elever med rötter i andra historiekulturer.

⁷¹¹ Jfr trenden internationellt där historieundervisning om olika grupper som exempelvis minoritetsgrupper i Kanada och USA har getts ökad uppmärksamhet i vissa provinser eller delstaters historiekursplaner. Se t.ex. Ontario School District.

⁷¹² Intervju 1, Jolie, Röda skolan, 2016-02-19.

⁷¹³ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

Balansen mellan ”den stora och den lilla historien”

Av planeringarna att döma och utifrån lärarnas utsagor står främst de större strukturerna i centrum i undervisningen. Samtidigt handlar ett framträdande mönster i lärarnas berättelser om hur innehållet ska balanseras mellan ”den stora och den lilla historien”. De tycks överens om att det både handlar om att låta eleverna få del av strukturer och aktörer, det vill säga att både hantera den ”lilla historien” och den ”stora historien”. Att försöka växla mellan de större strukturella förändringarna och de vanliga människornas liv är något som alla lärare nämner som viktigt.⁷¹⁴ Det verkar dock skilja sig åt hur pass medvetet lärarna arbetar med detta. Kajsa på Gröna skolan betonar med enfaset hur viktigt det är att eleverna får en uppfattning om hur den enskilda människan kunde uppleva ett historiskt skeende, vilket hon också knyter till att få eleverna att förstå andra människors villkor i förfluten tid. Till sin hjälp använder hon skönlitteratur, vilket underlättas av att hon själv även undervisar i ämnet svenska.⁷¹⁵ Alva på Lila skolan menar att hon undervisar om ”den vanliga människan” men att det inte sker systematiskt.

[...] det var ju mycket med strejker, välfärdens situation som de gärna diskuterade så då är det ju mer den lilla historien med de vanliga människorna som belyses. Men jag kan nog säga att jag inte gjort det uttalat ”nu ska vi prata om arbetarna” eller så, det har mer blivit, det har flutit in i det.”⁷¹⁶

På Rosa skolan har lärarna försökt närma sig ett sätt att hantera både struktur och aktör genom att utgå från utvecklingslinjer kring familjen och människors levnadsvillkor. Genom att ha en uppsättning frågor och familjeperspektivet som återkommande tema i varje arbetsområde var tanken att följa utvecklingen genom historien. Det har visat sig svårt, särskilt för 1900-talshistoria eftersom läroböckerna, enligt lärarna, har ett starkare fokus på samhälls-

⁷¹⁴ Jfr Lilliestam (2013) som funnit flera svårigheter men också möjligheter med aktör och strukturperspektivet i gymnasieskolans historieundervisning.

⁷¹⁵ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷¹⁶ Intervju 1, Alva, Lila skolan, 2016-04-19.

strukturer i och med 1900-talets historia.⁷¹⁷ En liknande tanke framförs av läraren Johan på Gröna skolan som också menar att särskilt de politiska och ekonomiska perspektiven ges utrymme i undervisningen, inte minst då det handlar om krig och konflikter.

Politiskt perspektiv. Gärna när det kommer till krigen, vilka som låg bakom, vilka allianser som samarbetade med varandra, vilka ledare det är och också ekonomiska perspektiv som ligger bakom. Vad är det som gör att ekonomin spelar stor roll under andra världskriget, till exempel.⁷¹⁸

Sam framhåller att människovärdet är en ledstjärna när han undervisar om imperialism, kolonialism eller kring revolutioner. Människovärdet ska då förstås som att eleverna ska få kunskap om hur människor behandlas olika och på vilka grunder detta görs genom historien.⁷¹⁹ Liknande tankar återfinns även hos lärare på andra skolor där lärarna återkommer till människors strävan efter frihet och vikten av att lyfta fram orättvisor genom historien där det underförstått verkar vara viktigt eftersom det pekar på den enskilda människans möjlighet att påverka samhällsförändringen. Claes ser det till exempel som viktigt att ta fram exempel som visar hur det mänskliga beteenden är lika över tid eller som han uttrycker det:

[...] de ska se att människor i alla tider betett sig ganska mycket likadant, likadant under liknande förutsättningar. Mänskliga beteendet är ganska konstant när de utsätts, under liknande omständigheter. Folk som förtrycks kommer alltid göra uppror, förr eller senare.⁷²⁰

På så vis framstår även makt och maktförhållanden som ett särskilt centralt perspektiv i historieundervisningen. Anna på Röda skolan menar att arbetet med samhällspyramider är ett sätt att kontinuerligt lyfta in maktstrukturer genom historien. Hon ser det som ett

⁷¹⁷ Intervju 1, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷¹⁸ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷¹⁹ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷²⁰ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

bra sätt att kunna jämföra olika tider och att det underlättar för eleverna att koppla till samhällskunskap och dagens situation.⁷²¹ Mycket av det som historieämnet kan tillföra, menar lärarna, är att det bidrar till en ökad förståelse för vår egen tid, dels för hur vi har det i Sverige och hur utvecklingen med exempelvis rösträtt sett ut, dels för hur det fortfarande på många håll i världen ser ut som det gjorde här för hundra år sedan.

Lärarna beskriver hur deras historieundervisning inte kan vara statisk i och med att samhället hela tiden förändras. Det tydligaste perspektivet där alla ger konkreta exempel utifrån sin undervisning är genusperspektivet och framförallt kvinnans roll. Detta arbetar lärarna med på olika sätt, till exempel genom att jämföra levnadsvillkor för kvinnor i Sparta och Aten eller genom att jämföra dåtid med nutid och titta både på vad som har hänt och vad som inte har hänt. Dessa båda perspektiv, genus, eller kvinnohistoria som det snarare tycks handla om, samt nutidsförståelse vävs ihop i lärarnas berättelser. En av lärarna formulerar sig så här:

Varför är det här perspektivet, varför är det här viktigt att lära för hur det här har påverkat nu, som du säger [tittar på sin kollega], det är väl oerhört viktigt genomgående. Sen så kvinnans roll, jag tänker inte så mycket på kvinnans roll men den kommer automatiskt med hela tiden för börjar man och se nyheter-na på morgonen så kommer det upp ett helhetsperspektiv. Eleverna förändras också i och med att samhället förändras så det är oundvikligt att undvika genusperspektivet och ta upp kvinnans roll, det kommer automatiskt mer än att man tänker på det, tycker jag.⁷²²

Perspektiven som används tycks handla om att läraren i sin undervisning mer kontinuerligt försöker få in till exempel maktperspektiv eller att de lyfter fram kvinnor i historien. Det framstår på så vis mer som en grundläggande strategi som inte alltid är uttalad och heller inte systematiskt införlivad i arbetsområdena.⁷²³ Det verkar i

⁷²¹ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

⁷²² Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷²³ Jfr Nygren (2011), s. 30-31.

mindre grad handla om att träna eleverna i att växla mellan olika perspektiv utifrån till exempel frågor till olika källtexter eller genom att eleverna utifrån belägg får resonera kring en händelse i historien. Det historiska perspektivtagandet att försöka förstå människor utifrån sin tids villkor är något som återkommer i lärarnas berättelser men det framgår inte hur detta sker mer konkret i undervisningen.⁷²⁴

Lärobokens roll i valet av innehåll

Läroboken, som redan nämnts i flera sammanhang, synes ha fått en stärkt roll för lärarna efter Lgr 11 sett till hur de väljer att tolka kursplanen. Medan lärarna på Rosa skolan har bytt till en mer komprimerad lärobok där eleverna får del av mer sammanfattande texter och där lärarna får komplettera med mer eget material, använder andra skolor läroböcker som innehåller fylligare med material som exempelvis utdrag ur historiska källor med tillhörande uppgifter och exempel på historiebruksuppgifter. En gemensam nämnare verkar vara att lärarna efter Lgr 11 valt läroböcker som är anpassade efter det centrala innehållet och förmågorna i kursplanen. Lärarna på Rosa skolan menar även att valet av ny lärobok är påverkat av deras erfarenheter av nationella prov i historia.

När vi köpte stadieboken gick ju lite, känner jag i alla fall, på nationella proven med att vi insåg att de här detaljkunskaperna ansåg inte Skolverket att man behövde kanske för att klara nationella proven och då var det där en bra grund, man hade basen och sen kan man fylla på med nånting om Gulag och så i vissa fall. Men när man ska göra det här lite mer effektivare så att säga, då passar den här.⁷²⁵

Sigrid kommer här in på hur hon tycker sig se en förändring i läromedlens upplägg och inriktning efter Lgr 11. Hennes upplevelse av de tidigare läroböckerna är att de gav en mer ”färdig” bild

⁷²⁴ I kapitlet om Metoder i historieundervisning kommer exempel på hur lärarna tar sig an innehållet och hur de arbetar mot målen att diskuteras.

⁷²⁵ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

av olika skeenden medan de nyare läroböckerna erbjuder fler tolkningsmöjligheter, exempelvis genom att presentera olika källmaterial som belyser en viss händelse ur olika perspektiv.⁷²⁶ På liknande vis förklarar Fred att läromedlen som tagits fram efter Lgr 11 delvis har ändrat karaktär och att de uppmärksammar tolkning som centralt i historieämnet på ett annat vis än tidigare.

[...] det finns ganska så fräscha böcker. Man märker att de har ett annat perspektiv, mer än en bok från Lpo 94-tiden, om du förstår vad jag menar. Där var det mer styrt, där var det mer "så här är det". Men jag tycker det finns en frihet i att, och det är mycket som kommer i kunskapskraven så är det mycket tolkningsbegreppen som är, att tolka och kunna motivera, det är inte bara att du ska kunna rabbla fakta. Och där är ju ifrågasättandet en del.⁷²⁷

Lärarna verkar uppskatta de nyare, reviderade läroböckerna som de menar ger fler exempel på tolkningar och som dessutom innehåller andra typer av material än tidigare, inte minst vad gäller exempel på historiska källor. Läroböckerna framstår sammantaget som en central omformningsfaktor för såväl lärarnas val av innehåll som de perspektiv som anläggs.

Prioritering av innehåll

Den tidsperiod som återkommer som mest central i flera av lärarnas berättelser är 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Anna motiverar exempelvis att 1800-talet "binder ihop både det som var innan och det som ligger till grund för det som kommer sen" det är därmed, enligt hennes resonemang, viktigare att kunna mer om 1800-talet än att kunna mer om äldre tider för att förstå världen idag, men hon betonar samtidigt att det är viktigt att knyta ihop historien.

⁷²⁶ Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷²⁷ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2019-02-19. Han hänvisar särskilt till den för skolan nya läroboken "Utkik" från Gleerups. Skolan har köpt in den i historia och i religionskunskap.

Men man måste ju veta hur man kommer till 1800-talet också så därför är ju allting centralt, det hör ju ihop på nåt vis så man kan inte börja på 1800-talet utan vissa linjer får man följa tillbaka för att det ska bli något sammanhang.⁷²⁸

Claes förtydligar hur han förskjutit fokus i sin undervisning mot nutidshistoria, samtidigt som han uttrycker att innehållet i historieundervisningen är ”ohyggligt traditionellt”, där den kronologiska ordningen styr upplägget. Han betonar också vikten av att inte helt släppa kopplingarna mellan tidsperioderna även om fördjupningar uteblir. Vissa områden berörs därför mycket kort för att inte missa samband, idéer och begrepp som eleverna behöver ha för att förstå senare tiders historia.

För att hinna med så har ju allting innan 1700-talet blivit alltmer översiktligt, mycket, mycket större, stora drag, fokus på linjer och så. Och sen tenderar det att ligga en tyngd på 1700 till 1945, det brukar man alltid lyckas med bra. Och sen ibland, beroende på hur väl man har gjort saker, så kan det ibland bli lite tunnare på slutet. Så blir det återigen lite översiktligare än vad man skulle önska efter 1945. Men där tror jag, att man, de sista åren, eller jag, har flyttat mig i en bättre position, så nu brukar jag hinna med kalla kriget också så jag känner mig trygg med den biten också.⁷²⁹

Tyngdpunkten för Claes del ligger framförallt på industrialisering och imperialism eftersom han menar att det är ”nyckeln” till händelser längre fram med kolonialism, världskrig och kalla kriget. Han menar att kunskaper om imperialism utgör en grund för att förstå komplexa samhällsprocesser som är en del av vår samtid.

För det är liksom på nåt sätt följd effekter även om jag pratar samhällskunskap och konflikter i världen, kampen mot terrorismen och såna saker så känns det som kan man sin imperialism

⁷²⁸ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24. Revolutioner, imperialism och världskrig är områden som kollegorna Fred och Jolie lyfter fram vid intervju 1, Röda skolan, 2016-02-19.

⁷²⁹ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

så blir det mycket enklare att förstå och jag tycker rent personligen att det blir enklare att inte göra förenklingar, dvs. världen blir mer komplex om man kan sin imperialism. Annars fastnar vi lätt i ”vad konstigt de betar sig där borta” i Mellanöstern, i Afrika eller var vi nu tycker att de betar sig konstigt.⁷³⁰

På liknande vis resonerar de tre lärarna på Rosa skolan. Principen tycks vara att de tidsperioder och områden som tas upp i undervisningen bör kunna bidra till nutidsförståelse och till möjligheten att skapa samband över tid. I likhet med lärarna på Lila skolan menar de att de särskilt skulle kunna minska ytterligare på den tid antiken tar upp.

Jag tycker inte att antiken är lika viktig som jag tycker att industriella revolutionen och framåt är för det påverkar vårt samhälle mycket mer, men det är inte säkert att Romarriket och Grekland och från jägare till stadsbo inte är viktigt. Det är givetvis viktigt också men från industriella revolutionen så är det svårt att undvika någonting. Kommer du till imperialismen så är det precis före industriella revolutionen och imperialismen och sen första världskriget leder till det andra, och har man inte grundkunskapen där så är det svårt att förstå spelet som händer efteråt också.⁷³¹

Lärarna på Gröna skolan menar att de, om de fick önska, skulle vilja lägga mer tid på svensk historia till exempel i samband med världskrigen, något de bedömer inte hinns med. För lärarna på de tre andra skolorna verkar de emellertid numera lägga ner mer tid på utvecklingen i Sverige under 1900-talet. Det sker till exempel för Lila skolans del genom att ett nytt arbetsområde om demokratiseringen i Sverige genomförs i årskurs nio. Enligt lärarnas planeringsunderlag består innehållet bland annat av begrepp som arbetarrörelsen, välfärdssamhället, urbanisering och tankebegreppen kontinuitet och förändring.⁷³² Kursplanens förskjutning mot mo-

⁷³⁰ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁷³¹ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷³² Undervisningsmaterial tillhandahållit av lärarna.

dernare historia och betoningen av tankebegrepp avspeglas därmed på flera av skolorna.

Trots att lärarna verkar vara överens om vilka områden som ägnas mer eller mindre tid åt i historieundervisningen finns det nyanser i detta. Det innebär att vad lärarna betraktar som mest historiskt betydelsefullt i sin historieundervisning framstår som samstämmigt men att det inom detta urval finns flera olika sätt att behandla innehållet där exempelvis vissa delar kan betonas mer än andra. Lärarna beskriver också hur de på olika vis försöker anpassa sin undervisning och det innehåll de väljer utifrån olika aspekter som händelser i omvärlden, eget intresse och utifrån de elever de undervisar.⁷³³ Lärarstudenter som förväntas undervisa om särskilda områden under sin vfu (verksamhetsförlagd utbildning) kan också ändra det ursprungliga valet av innehåll under en viss period.⁷³⁴ En särskilt viktig omformningsfaktor som på ett genomgripande vis tycks ha påverkat lärarnas val av innehåll i undervisningen är de nationella proven.

Det man kan säga om nationella proven är väl att man får en väldig överblick över vad det centrala innehållet ska spegla mer, när vi sen gör våra grovplaneringar så att man känner att, jag tar inte upp varenda sak i detalj som sagt, men man får ändå lite så här man får lite mer ett tankesätt att så här kan man göra och tänka till och ”de har tolkat det här på det här sättet och så har inte jag tänkt innan” och då kan vi göra det eller förändra. Så jag tycker att vi förändrar ofta ganska mycket.⁷³⁵

När det gäller vilket innehåll lärarna tar fasta på sker således en anpassning till vad som har tagits upp i de nationella proven. På så vis tycks innehållet i historieundervisningen förändras på ett mer omedelbart sätt än innan införandet av nationella prov. Lärarna tycks också sätta tilltro till den tolkning av kursplanen som görs i de nationella proven.

⁷³³ Se kapitlet Metoder i historieundervisningen för utförligare diskussion kring hur valet av innehåll kan användas på olika sätt i undervisningen. Samma innehåll kan ta sig olika uttryck i klassrummet.

⁷³⁴ Intervju 2, Rosa skolan, 2016-06-13.

⁷³⁵ Intervju 1, Sigrid, 2016-06-10.

Sammanfattning: tid och rum i historieundervisning

På de fyra skolorna finns gemensamt överenskomna läsårsplaneringar som verkar vara flexibla. Fastän att kursplanen trädde i kraft fyra läsår tidigare än det läsår intervjuerna genomfördes tycks lärarna fortfarande pröva sig fram efter indelningar av stoffet som kan fungera. På så vis tycks innehållet i historieundervisningen vara dynamiskt snarare än statiskt. Däremot verkar det finnas vissa tid och rum som ständigt återkommer, vilket tyder på att traditionen på högstadiet kring ett kronologiskt upplagt narrativ med utgångspunkt i Väst Europa tycks vara stark. Några av lärarna tolkar dock den nya kursplanen som mer global än tidigare och ser möjligheter att anknyta till geografiska rum utanför Europa.⁷³⁶ Lärarna förefaller vara överens om att det är välkommet att ägna mer tid åt modern historia än åt äldre historia, även om det inte framställs som ett motsatsförhållande utan snarare tycks handla om prioritering av den tid som står till förfogande. Tyngdpunkten i undervisningen tycks dock ligga på slutet av 1700-talet till 1945. Utöver kursplanens centrala innehåll och läroböcker framträder nationella prov som en tydlig omformningsfaktor för urvalet av innehåll.

Orientering i tid - nutidsförståelse och aktualiteter

Det är inte så att nu tar vi vår gamla powerpoint vi körde utan att det hela tiden kommer nytt, så blir det lite som är aktuellt nu, alltså historia och nutid, ungefär som det står i den där [kursplanen], de präglas av varann också och man ska se hur det hänger ihop. Då blir ju det intressant och se hur man kan ändra utifrån vad händer idag, vad hände då eller att man kan göra liknande paralleller.⁷³⁷

Historieämnets betydelse för nutidsförståelsen uttrycks, som tidigare konstaterats, på olika vis som en central aspekt av undervisningen. Stoffet som väljs ut att undervisa om används därför ofta för att kunna dra paralleller mellan olika tidsperioder och mellan

⁷³⁶ Jfr Nygren (2011). Han menar att tendensen i historieundervisning går mot mer global historia.

⁷³⁷ Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

då och nu. Detta sker på olika sätt, till exempel genom att försöka visa hur händelser i nutid kan ha sin motsvarighet i historien i en kontinuitet eller, det omvända, att peka på skillnader mellan det förflutna och nuet och försöka förklara den förändring som skett. Oavsett om historien används för att peka på likheter eller skillnader framstår det som viktigt för lärarna att skapa sammanhang mellan det förflutna och nutiden – och framtiden. Lärarna tycks särskilt använda historien som förklaring till varför dagens samhälle ser ut som det gör. Det är påtagligt att lärarna kämpar med att försöka anpassa sitt urval för att nå målet att bidra till ökad nutidsförståelse, exempelvis genom att lägga tyngdpunkten på modernare historia som i exemplen ovan. Ett annat sätt att skapa sammanhang mellan då och nu sker genom att använda nyheter i historieundervisningen.

Aktualiteter i historieundervisning

Att väva in aktuella händelser med historiska rötter i undervisningen tycks vara en metod som alla lärarna använder. Det kan handla om att fånga upp något dagsaktuellt från media som kan kopplas till en historisk period eller om att utnyttja samhällskunskapsämnet parallellt med historieämnet. Under en av intervjuerna visar Lena till exempel en tidningsartikel om en förintelseförnekare som hon nyligen använt i sin historieundervisning.⁷³⁸ Liksom för lärarna i delstudie ett verkar detta med att i undervisningen ta upp aktualiteter vara en del av undervisningspraxisen i alla samhällsorienterande ämnen, alltså inte bara något som är specifikt kopplat till historieämnet. Däremot beskriver lärarna att de försöker använda historieämnet för att kunna dra paralleller och se samband mellan olika tidsperioder i anknytning till att de diskuterar aktuella händelser. Patrik på Rosa skolan berättar exempelvis att han nyligen i sin samhällskunskapsundervisning fångat upp uttalanden av USA:s president Donald Trump och engagerat klassen i en diskussion om vad Trump står för och om det är något som eleverna kan känna igen från historien eller om det är något nytt.⁷³⁹ En annan lärare, Sam, talar om hur han alltid försöker koppla den historiska tidspe-

⁷³⁸ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷³⁹ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

rioden, som för tillfället behandlas i undervisningen, till nutid och elevernas vardag idag för att visa på spår av det förflutna.⁷⁴⁰ Kajsa berättar att hon under det tema Gröna skolan har om Mellanöstern alltid låter eleverna ta med sig tidningsartiklar om pågående konflikter i området och genom dessa försöker fånga upp hur dagens konflikter har historiska rötter.⁷⁴¹ Flera av lärarna menar också att de kan använda en historisk referensramskunskap till att diskutera utvecklingslinjer inför framtiden.

Jag skulle precis nämna nyheter när du gjorde det, [hänvisar till sin kollega] det ser vi ganska mycket på i alla ämnen så och den är tacksam där och då är det enkelt att använda den här referensramen, kolla bakåt, vad händer nu och vad tror vi kan hända sen i framtiden, kan vi se spår av historien, det räcker med nutidshistorien om man har kommit så långt, kan det påverka.⁷⁴²

Att ha kontinuerliga nyhetsdiskussioner i historieklassrummen är något som förefaller självklart för lärarna där de tycks sträva efter att finna förklaringar som ska göra nutiden mer begriplig för eleverna.⁷⁴³ Detta sätt att undervisa bryter då det vanligtvis kronologiskt strukturerade innehållet. Att historieämnet handlar om kopplingen mellan dåtid och nutid framstår som givet för lärarna men det märks också att den tredje tidsdimensionen framtiden är något som lärarna arbetar med i sin undervisning. Fred på Röda skolan menar att det blir naturligt att lyfta in framtidsperspektivet i undervisningen i samband med att han använder begreppen kontinuitet och förändring. Grundläggande frågor om vad som är förändrat och vad som är likadant menar han är helt centrala i historieundervisningen. Han förklarar också att eleverna själva ofta ställer frågor om hur det kommer att se ut i framtiden.

⁷⁴⁰ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁴¹ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁴² Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷⁴³ Intervju 1, Claes, Röda skolan, 2016-05-10; Intervju 1, Sam, 2016-02-10.

[...] hur har det påverkat oss det som hänt och hur kommer det som händer nu att påverka framöver? [...] det är eleverna som frågar, eleverna har väldigt mycket tankar om framtiden. Det är skithäftigt är det, de frågar väldigt mycket, ”hur tror du det blir om de skulle ta makten om tjugo år, vad tror du?” [...] ⁷⁴⁴

Att knyta an till framtiden genom att peka på betydelsen av den lilla människans historia tycks även vara ett sätt att engagera eleverna. Fred beskriver hur han försöker möta den maktlöshet han ibland upplever hos högstadiel elever genom att i undervisningen ge exempel på hur enskilda individer i historien kunnat påverka samhällsutvecklingen. ⁷⁴⁵ För andra lärare framstår framtiden som svårare att undervisa om, dels på grund av dess inneboende spekulativa karaktär, dels på grund av bristande intresse hos eleverna. Lärarna på Gröna skolan menar exempelvis att eleverna har en snävare tidshorisont i sitt tänkande där de funderar mer över kommande helg och mindre över hur världen kommer att se ut i framtiden. ⁷⁴⁶ Här tycks det således finnas motsatta åsikter om elevernas intresse och kunskaper; antingen att de gärna tänker framåt eller att de inte förmår att kunna tänka kring framtiden på ett mer utvecklat vis.

Det är svårt för deras tidshorisont befinner sig inte på den nivån, eller vad man ska säga, och se bakåt och framåt. Sjuorna kan se nästa dag eller nästa helg på sin höjd då eller så, niorna börjar få en medvetenhet om att det finns nånting bortom grundskolan. Oftast sträcker sig inte tankarna längre än så, möjligtvis drömyrket. En av tio kan ha den medvetenheten att de kan börja planera framåt och fundera på hur världen ska utvecklas och så där, om det inte är på väldigt låg nivå, att man är rädd för miljön, man kan inte fundera vidare vad det kan bero på eller vad man själv kan bidra med, förutom de svar de kan få av läroboken, som de kan rapa upp utantill. ⁷⁴⁷

⁷⁴⁴ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁷⁴⁵ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁷⁴⁶ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10. Kollegerna stämmer in i förklaringen.

⁷⁴⁷ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10.

Lärarna pekar här på sin föreställning om elevernas mognad och möjligheter att tänka i flera tidsled, något som lärarna menar blir mer utvecklat i årskurs nio. De berättar samtidigt att de strävar efter att hela tiden göra eleverna uppmärksamma på kopplingar mellan olika tidsperioder, inte minst att kunna förstå nutiden utifrån dess historiska kontext och därmed, mer underförstått, att det som sker i vår samtid, också påverkar framtiden.⁷⁴⁸

Sammanfattning: orientering i tid – nutidsförståelse och aktualiteter

Att hela tiden försöka göra kopplingar till nutiden framstår som en grundprincip som tycks böttna i att motivera och engagera eleverna. Lärarna från de olika skolorna uttrycker att det är enklare att få eleverna intresserade av historia om det går att koppla till elevernas livs- och erfarenhetsvärld. I detta uttrycker lärarna även emellanåt en strävan efter att ge eleverna en känsla av att de själva kan vara med och påverka framtiden. Det är det senare som lärarna många gånger upplever som svårt. Att visa på att människor har en förmåga att aktivt själva förändra sin tillvaro är på så vis ett viktigt - och utmanande - delmål i historieundervisningen. Lärarens roll att dels fånga upp aktualiteter, dels kunna knyt samman händelser och skeenden i olika tider framstår som viktigt för att innehållet ska bli angeläget för eleverna.

Färdigheter och begrepp

Innan kunde jag säga, ”de har läst det här”, ”de har hunnit med de här grejerna” och då var det innehåll på ett helt annat sätt. ”Ja, då vet jag vad de kan”. Nu är det så ”har jag fått med de här färdigheterna” så jag tror att vi gör så, eller jag gör så i alla fall, att vi tittar på ”vad vill jag prata om och vilka färdigheter vill jag öva specifikt inom detta arbetsområde”.⁷⁴⁹

⁷⁴⁸ Intervju 1, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁴⁹ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

När lärarna i delstudie ett talade om färdigheter framträdde dessa framförallt som generiska färdigheter som att kunna källkritiskt granska och tänka kritiskt. Dessa färdigheter betonas även bland lärarna i delstudie två men med tydligare ämnesfokus. Inte minst märks detta genom återkommande anknytningar till kursplanens förmågor och kunskapskrav.⁷⁵⁰ Lärarna verkar i grunden uppskatta kursplanen men stoffträngsel och mer komplex bedömning utgör svårigheter. Det är påtagligt hur historielärarna tycks befinna sig i en process där tolkning och omformning av kursplanens olika delar pågår. Det innebär också att utrymmet för arbete med historiska källor, historiska begrepp och historiebruk verkar vara större än tidigare. Lärarnas ansträngningar att "göra rätt" och få ihop sitt uppdrag framstår genomgående som centralt i lärarnas utsagor.

Att pussla ihop alla delar

Lärarna beskriver en mer komplex historieundervisning än tidigare. Nu ska inte "bara" innehållet förmedlas med något perspektiv som genus eller makt utan nu ska innehållet dessutom bidra till att utveckla förmågor som syftar bortom själva narrativet. Eleverna förväntas kunna *använda* sina kunskaper till att tolka den historiska referensramen utifrån olika perspektiv, de ska dessutom kunna *använda* källor och kritiskt granska dessa med stöd i historievetenskapliga metoder samt kunna *använda* historia och historiska begrepp.⁷⁵¹ Dessutom ska eleverna bedömas utifrån kunskapskrav redan från första terminen i årskurs sju. För att möta denna komplexitet beskriver lärarna att de funderat mycket över hur de ska få alla delar i kursplanen att hänga ihop.

⁷⁵⁰ Det ska här preciseras att "förmåga" som begrepp inte har någon tydlig definition i Lgr 11, annat än att det avser de punktsatser som avslutar respektive ämnes syftestext, men att jag här tolkar det som *långsiktiga mål* för undervisningen. Om det mer adekvata begreppet är "färdigheter" eller "kunskaper om" eller något annat har ingen principiell betydelse för hur begreppet förmåga används här. I förmåga ingår såväl att på olika sätt kunna använda ett kunskapsinnehåll, till exempel att kunna resonera kring historia som de ämnesspecifika färdigheter som källor, källkritik, historiebruk och att kunna använda historiska begrepp. Se Skolverket (2011), kommentarmaterial i historia för mer om relationen mellan förmågor och kunskapskrav i kursplanen.

⁷⁵¹ I kursplanen finns fyra förmågor: använda en historisk referensram med olika tolkningar, kritiskt granska, tolka och värdera källor, reflektera över sin egen och andras användning av historia och använda historiska begrepp. Kursplan i historia, Lgr 11.

Ja men jag tänker också i och med att vi har ändrat mycket också och anpassat oss så mycket, alltså vi har ju så här vänt upp och ner på undervisningen, så är vi fortfarande som förvirrade höns. Vi vet ju inte riktigt vad, vad som passar ihop och pussla ihop det här jättelika pusslet så att de blir så här färdiga när de går ut härifrån sista dan i nian, det är vi ju fortfarande så pass nya på så att varje gång de, alltså varje gång man får nya elever så sitter det ju stadigare och stadigare. Så bara genom det här året, eller ett och ett halvt eller två så har vi faktiskt hittat en väg som funkar ganska bra.⁷⁵²

För att få en tydligare översikt över vad som har behandlats i undervisningen har lärarna gjort på lite olika vis på de olika skolorna. Alva beskriver exempelvis hur hon inför överlämning av en årskurs åtta till andra undervisande lärare i årskurs nio gjorde i ordning en pärm med alla SO-ämnen och vilka förmågor och kunskapskrav samt centralt innehåll som hon tyckte hörde ihop. Denna pärm överlämnades till kollegorna med överstrykningar kring alla de områden som hon själv hade berört i undervisningen under årskurs åtta med eleverna. På så vis upptäckte hon att det blev tydligt vilket centralt innehåll som behandlats och vilka förmågor som övats.

Och då blev det lite tydligt också kanske på alltså framförallt i min egen undervisning vad det var jag la fokus på. Och vad det var jag kanske också (skratt) hade behövt att förbättra och sprida ut litegrann. Men då blev det ju, alltså det var ju vad jag tyckte passade ihop och vilket kunskapskrav, alltså som passar ihop med vilka förmågor. Och det hamnar lite i relation till det centrala innehållet för då inser man ju kanske när man har läst vissa saker och när man inte har läst vissa saker och förmågorna ska man väl ändå kunna prata om i vilket område som helst.⁷⁵³

⁷⁵² Intervju 1, Alva, Lila skolan, 2016-04-19.

⁷⁵³ Intervju 1, Alva, Lila skolan, 2016-04-19.

Lärarkollegorna har också suttit tillsammans och gjort i ordning planscher där förmågor, centralt innehåll och kunskapskrav pusslats ihop och tanken är att de ska kopiera upp dessa och ha som posters i klassrummen, något som inte var klart vid intervjuernas genomförande.

Däremot har vi utifrån våra LPP [lärarna kallar sina planeringar lokala pedagogiska planeringar], så är vi alltid noga med att skriva in vilka kunskapskrav vi mäter och vilka förmågor det är vi tittar på tillsammans, så att eleverna vet att ”ok, det är den här förmågan till det här kunskapskravet” och sen har vi vissa kunskapskrav och förmågor uppsatta i klassrummet och poängterar att just nu är det här vi jobbar med.⁷⁵⁴

Lärarna ger uttryck för hur de betraktar kursplanens förmågor som en helhet men den förmåga som lärarna på de olika skolorna arbetar tydligast med är den historiska referensramen. Den utgör en faktabas kring vilken övriga förmågor kretsar. Ibland arbetar lärarna med alla förmågor medan det oftast verkar vara den historiska referensramen ihop med en av de andra förmågorna som källor eller historiebruk som lärarna fokuserar i sin undervisning. Förmågan att använda begrepp hör till det som lärarna, mer eller mindre medvetet, alltid jobbar med men det sker i kombination med den historiska referensramen.⁷⁵⁵

Samtidigt som lärarna beskriver att de arbetar med förmågorna på lite olika vis i sin undervisning tycker de sig se en fördel med hur läroplanen är upplagd nu jämfört med tidigare.

Ja, nya läroplanen är tydligare med vad man ska läsa och med vilka förmågor som ska testas och betygskriterierna hänger ihop på ett mycket tydligare sätt. Det är svårt att missa, nästan. Då går du och tittar på en förmåga och sen går du till betygs-

⁷⁵⁴ Intervju 1, Max, Lila skolan, 2016-04-19.

⁷⁵⁵ Detta återkommer på olika vis i samtliga intervjuer och i det undervisningsmaterial lärarna tillhandahållit.

kriterierna, ja men just det, det är det här, det kopplar ihop, det här hänger ihop.⁷⁵⁶

Några av lärarna uttrycker att det är naturligt att integrera de fyra förmågorna i all historieundervisning och inte specifikt bara jobba med exempelvis källor.⁷⁵⁷

Vi arbetar alltid med det. Det är svårt att undervisa i historia utan att plocka med alla fyra förmågor, så att jag har alltid med alla fyra.⁷⁵⁸

Detta sätt att betrakta förmågorna som en helhet tycks dock även ställa till en del bekymmer för en del av lärarna. I och med att det är så mycket som ska hanteras riskerar lärarnas försök att pussla ihop alla delar i kursplanen att bli en administrativ produkt som inte alldeles enkelt låter sig översättas till klassrummet. Claes, som i huvudsak ställer sig positiv till förändringarna i och med Lgr 11 eftersom han menar att ”det skapar en större säkerhet för eleverna”, ser också svårigheter.⁷⁵⁹

Här är ju den stora utmaningen. Det är här den stora förändringen har skett, skulle jag vilja säga och jag är inte helt säker på att jag har tagit alla steg sen Lgr 11 i hur jag jobbar för att ha kommit hela vägen så att säga. Men nu plötsligt så har det blivit pussel på ett helt annat sätt. Nu sitter man ju på ett helt annat sätt än vad man gjorde i Lpo 94 så sitter man ju med de här och tittar och kryssar och kollar ”har jag fått med?” ”Har vi lyft fram det här?” och ”nej vi har inte jobbat med de här förmågorna så nu måste de få utrymme. Går det att kombinera de här förmågorna i det här ämnet så?” ”Har vi gjort det tillräckligt många gånger?” Så nu plötsligt har det blivit en mycket mer komplicerad karta, mycket vanskeligare, alltså man måste vara mycket duktigare på att dokumentera, mycket tydligare för

⁷⁵⁶ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁷⁵⁷ Se t.ex. intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

⁷⁵⁸ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁷⁵⁹ Jfr Persson (2017). I sin studie av mellanstadie lärare framkom att lärarna upplevde ökade krav i samband med Lgr 11. Se kapitel 6 passim, särskilt kring betygssättning, s. 110-111.

att när jag går härifrån när jag har hittat ett annat ballt jobb så måste ju verkligen den som tar över efter mig och bara hamnar mitt i en sån kull då måste ju de ha blixtkoll på ett helt annat sätt.⁷⁶⁰

Samtidigt menar han att det skapar en enorm stress hos lärare. Även om det är bra för eleverna menar han att det skapar frustration att inte hinna med allt som han ser att han borde göra.

Och hur mycket mina chefer och styrdokumenterna och Skolverket säger till mig så, det är bara att du gör moment som så va, så trollar det inte fram tid för mig och lik förbaskat blir jag alltid stressad över hur mycket centralt innehåll det är, hur mycket färdigheter och det faktum att jag inte bara kan testa en gång för det, utan jag måste låta det återkomma om och om igen och hur jag än lägger det pusslet så får jag inte ihop det.⁷⁶¹

Den samlade bilden av lärarnas utsagor visar att lärarna efter Lgr 11 tycks uppfatta sitt uppdrag som mer komplext där riktningen i kursplanen visserligen ligger i linje med lärarnas syn på ämnet men där en ökad arbetsbörda kring att få ihop en helhet och, inte minst, bedöma elevers kunskaper framträder.

Källor, källkritik och historiebruk

Trots att lärarna beskriver att de mer medvetet arbetar med källor och källkritik i historia efter Lgr 11 finns det även en syn på källkritik som mer generell samhällsvetenskaplig utifrån sändare-mottagare-modell. Utifrån lärarnas tal om sin undervisning är det inte helt tydligt vilka gränsdragningar lärarna gör i sin undervisning kring källkritik.⁷⁶² Ibland verkar det som om lärarna faller in i en mer allmän diskussion kring samhällsvetenskaplig metod när de talar om källor och källkritik men de förklarar också hur de mer specifikt arbetar med historisk källkritik och historiskt källmateri-

⁷⁶⁰ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁷⁶¹ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁷⁶² Jfr Skolinspektionen (2015). I ungefär hälften av de granskade skolorna förekom arbete med historiska källor. Även här var det en sammanblandning av historisk källkritik och samhällsvetenskaplig källkritik.

al. Samtidigt förefaller lärarna vara överens om att det är en av ämnets mest centrala beståndsdelar, eller som Claes på Lila skolan uttrycker det: "historieämnet står ju och faller med källkritik". Flera av lärarna förklarar att de använder en mängd olika övningar genom högstadietiden för att få eleverna källkritiskt medvetna.⁷⁶³

Massvis med olika övningar men framförallt är det "vattnet urholkar stenen". Jag har ingen enskild övning, som är bara så smack-bang-bom, nu är de experter på källkritik. De springer likt förbaskat ut i världen och tror allt möjligt strunt oavsett hur pedagogisk jag tyckte att jag var. Men över tid, med de övningar vi kör, som är diverse källkritiska övningar, jämförande läsande, och så ... och det faktum att det kommer upp hela tiden i nyheterna, i historieämnet, i så, så tänker jag i slutändan så kan de detta ändå ganska hyfsat.⁷⁶⁴

Flera av lärarna återkommer till hur de efter de nationella proven börjat söka efter nytt historiskt källmaterial och att de fokuserat mer på historiska källkriterier.

Men att det är sånt som jag ofta går och tänker på, hur jag ska lyfta in det och jag tror att det handlar om att hitta gamla källor som de kan kolla på själva, för det hade de ju i nationella proven ofta, det kommer nåt litet textutdrag och "vad kan du dra för slutsats utifrån det?" Och det tyckte jag var jättebra utifrån historia nationella proven och jag tänkte att jag ska försöka hitta lite mer såna saker att arbeta med.⁷⁶⁵

De nationella proven i historia verkar således genom sina exempel ha inspirerat lärarna att själva arbeta mer metodiskt med källor i sin undervisning. På tre av skolorna föranledde ett sämre resultat kring källor och källkritik på ett nationellt prov till att detta under

⁷⁶³ Se t.ex. Intervju 2, Patrik och Sigrid Rosa skolan, 2020-06-13; Intervju 1 Anna, Röda skolan, 2016-03-24; Intervju 2, Jolie, Röda skolan, 2016-05-10; Intervju 2 Sam, Gröna skolan, 2016-03-16.

⁷⁶⁴ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁷⁶⁵ Intervju 2, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-13.

läsåret getts större utrymme i undervisningen.⁷⁶⁶ På Lila skolan har lärarna exempelvis både haft ett eget arbetsområde om källkritik och medvetet vävt in det i sina arbetsområden. Lärarna talar ömsom om fyra källkritiska kriterier och hur de använt exempeluppgifter kring källor från nationella prov, ömsom om hur de i sina andra undervisningsämnen arbetar med källkritik i till exempel områden som buddhism och massmedia.

Jag har kört det dels som ett eget område under en period där vi verkligen gick in i, granskade, enligt de fyra kriterierna då men sen har vi också kontinuerligt när vi arbetar så påminner man dem om det. Det finns där hela tiden.⁷⁶⁷

Fastän att en viss variation finns mellan lärarna verkar dock inte undervisning kring källkritik vara det som utmanar lärarna mest utan snarare undervisning kring förmågan att använda historia (historiebruk), där källor också spelar en viktig roll.⁷⁶⁸ Det framkommer att lärarna inte alltid är medvetna om när de egentligen arbetar med historiebruk eller på vilket sätt de gör det.⁷⁶⁹

Till viss del, kanske inte riktigt lika utvecklat. Jag tänker till exempel när man läser Sovjetunionen när man läser propaganda, användningen av statyer och man nämner ett femtiotal olika platser som får Stalins namn och liknande så där kom det in. Men jag tror man är tvungen att tänka till mer på senare i och med att det ska ingå i alltihopa så måste man hitta det på ett annat sätt.⁷⁷⁰

En lärare som är relativt ny i yrket uttrycker frustration över att hon själv har svårt att förstå vad som avses med historieanvändning, vilket i sin tur gör det svårt att omforma till undervisning för

⁷⁶⁶ Lila skolan, Rosa skolan och Röda skolan. Intervju 2, Julie, Röda skolan, 2016-0510; Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-16; Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

⁷⁶⁷ Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

⁷⁶⁸ Intervju 2, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-13.

⁷⁶⁹ Jfr Skolinspektionen (2015). I de skolor som besöktes under granskningen av historieämnet förekom, som nämnts tidigare, ytterst lite undervisning om historiebruk.

⁷⁷⁰ Intervju 2, Johan, Gröna skolan, 2016-03-16.

eleverna. Hon uttrycker det bland annat på följande vis och får medhåll även av kollegor som jobbat lång tid i yrket.

Vad handlar det om, är det politiskt perspektiv eller identitets-skapande perspektiv, eller? Hur ska jag göra för att lyfta upp det här? Eftersom jag själv tycker att definitionen är svår, hur ska jag hjälpa eleverna? Det tycker jag är skitsvårt alltså. Jag är inte där än.⁷⁷¹

När det gäller förmågan att använda historia framstår det ibland som något som kommer in oplanerat istället för att vara en del av den tänkta undervisningen. *"Ibland gör man det och kommer på att just det, 'vad bra nu gjorde jag det där som vi ska göra'."*⁷⁷² En av lärarna beskriver hur han brottas med hur förmågorna ska komma in mer naturligt i undervisningen och hur läraren själv ska kunna bli mer tydlig kring förmågorna inte bara i sin ämnesplanering utan även i själva undervisningen. Det blir tydligt hur resultaten av de nationella proven uppfattas som en måttstock för hur lyckad undervisningen uppfattas.

Ja, vi kanske inte var tydliga nog, hela tiden rannsakar man sig själv, "hur väl har vi förberett dem?" "Har vi hunnit det här inom den tidsramen vi har?" "Har vi varit tydliga med vad vi kräver?" "Har vi..." Så att när vi såg att det var svårt för eleverna så börjar man med att "ja, okej, hur ska vi få det bättre till nästa gång?" För att nånstans om man ser att det är ett mönster så är det ju nånting som inte har fallit väl ut och hur kan man förändra det.⁷⁷³

Lärarna verkar vara snabba med att rikta den formativa återkopplingen till sig själva och sin egen undervisning.⁷⁷⁴ På så vis uppfattar jag att omformningen pågår kontinuerligt, såväl i lärarnas egna

⁷⁷¹ Intervju 2, Beata, Gröna skolan, 2016-03-16.

⁷⁷² Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10. "Som man ska göra", underförstått att lärarna förväntas följa styrdokumentet.

⁷⁷³ Intervju 2, Kim, 2016-05-10.

⁷⁷⁴ Jfr Ormond (2016). Resultatet i Ormonds studie av lärare i Nya Zeeland visar att lärarna, trots en nyvunnen frihet i att välja innehåll för sin historieundervisning upplevde sig styrda av bedömningen.

huvuden som gemensamt i kollegiet.⁷⁷⁵ Det borde innebära att delar av innehållet också är föränderligt snarare än helt fastslaget.

Historiska begrepp

Begrepp synes ha en än mer framträdande roll i historieundervisningen än tidigare.⁷⁷⁶ De pedagogiska planeringarna som beskriver undervisningens innehåll och inriktning för ett visst arbetsområde är uppbyggda utifrån de rubriker som återfinns i Lgr 11 med tillägg av vilka arbetssätt som ska användas i undervisningen. I dessa förekommer också historiska begrepp, främst sådana som rör sakinnehållet men ofta även tankebegrepp som kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser.⁷⁷⁷ Lärarna själva verkar inte alltid särskilja inte mellan olika typer av begrepp även om det också finns de som gör det.⁷⁷⁸ Att historiska begrepp är viktiga avspeglas även i lärarnas egna prov där det blir uppenbart att de förväntar sig att eleverna både ska kunna innehållsbegrepp och kunna använda tankebegrepp.⁷⁷⁹ För flera av lärarna tycks erfarenheten av att genomföra nationella prov i historia med sina elever har lett till omgående modifieringar i undervisningen. Lärarna beskriver hur de direkt läsåret efter att de genomfört nationellt prov i historia sett över sina "årshjul" och infört aspekter som de upptäckt att deras elever saknat kunskaper om när de genomfört nationella prov. En sådan konkret aspekt rör begreppen kontinuitet och förändring och källkritik där lärarna på Lila skolan förklarar:

⁷⁷⁵ Utsagor som visar på självreflektion återfinns på samtliga skolor.

⁷⁷⁶ Hur lärarna arbetar med begrepp i sin undervisning diskuteras i kapitel åtta om metoder i historieundervisning.

⁷⁷⁷ Pedagogiska planeringar från skolorna i författarens förvar. Rubrikerna rör syfte och förmågor, centralt innehåll och kunskapskrav.

⁷⁷⁸ Se t.ex. Alva, intervju 1 Lila skolan, 2016-06-14.

⁷⁷⁹ Exempel på prov från de fyra skolorna i författarens förvar. I kommentarmaterialet till kursplanen i historia talas om "tidsrelaterade begrepp" (innehållsbegrepp) och "övergripande begrepp" (tankebegrepp), s. 9.

[...] vi såg att vissa delar av de nationella proven hade våra elever väldigt svårt med och då var det bland annat källkritiken och de här två begreppen kontinuitet och förändring. Och då använde vi oss av just de delarna nu när vi arbetar med årskurs nio. Att det här var nånting vi såg att eleverna hade bristande kunskap i och att vi måste se till att de får den delen med sig till gymnasiet.⁷⁸⁰

Att begreppen och dess användning i historiska resonemang har blivit än mer väsentligt för lärarnas bedömning av elevernas kunskaper framgår även hos lärarna på Rosa skolan. De hänvisar återigen till de nationella proven.

I det fallet tycker jag att vi har blivit hjälpta av nationella prov också för där i rättningsmallen där, instruktionerna, så är det ju mycket det att man ska förklara, ett visst antal begrepp ska finnas med i svaret och så där och det tycker jag att vi har lärt eleverna med att man säger det på uppsatser eller även på prov att ”se till nu att få in de här orden och begreppen vi har lärt oss”. [---] Det tycker jag, det finns mer begrepp i deras svar nu än vad det gjorde för fem år sen. De har lärt sig det att det är det, det går ut på i de här svaren att man förklarar.⁷⁸¹

Att kunna historiska begrepp framstår som något centralt när lärarna ska bedöma elevernas kunskaper. Det är dock som konstaterats inte självklart att lärarna särskiljer vad som är historiska begrepp och vad som är mer ämnesgenerella begrepp. När frågan kommer om lärarna på Rosa skolan använder några specifika begrepp genomgående i historieundervisningen har lärarna svårt att komma på några. De nämner utvecklingslinjer, demokrati och diktatur, samhälle och samhällsstruktur och levnadsvillkor. Senare under intervjuerna vid ett samtal om språket i undervisningen kommer dock lärarna spontant in på historiska begrepp som de säger att de jobbar med ständigt. Begreppen som då nämns är orsak,

⁷⁸⁰ Intervju 1, Kim, Lila skolan, 2016-04-19.

⁷⁸¹ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

konsekvens, förändring och kontinuitet. En av lärarna uttrycker sig så här:

(---) det är oftast de man pratar om i historia, just att man ska se att det har hänt nånting, orsak-förlopp-verkan, alltså så då har det hänt nåt, men det brukar man, det trälar man in, höll jag på att säga (---).⁷⁸²

Just den typen av analysmodell är vanligt förekommande i historieundervisningen, något som också avspeglas i undervisningsmaterialet lärarna delat.⁷⁸³ Lärarna på Lila skolan ger flera olika exempel på hur de arbetar med begreppen och menar att det är grundläggande i undervisningen.

Det är nånting som pågår hela tiden, och även med kontinuitet och förändring och identitetsvarianten, så det är lite det som är skillnad mellan vilka begrepp som de ska använda genom hela undervisningen eller bara de som hör till själva området.⁷⁸⁴

Fastän att lärarna särskiljer mellan begrepp som återkommer oavsett ämnesområde och de begrepp som kan knytas till ett specifikt område är det inte nödvändigtvis bara historiska begrepp som de talar om. De menar också att de använder begrepp som exempelvis ”hbtq” idag för att prata kring vad det står för och utifrån det göra en historisk tillbakablick kring hur samhället förändrats i synen på frågor om till exempel sexualitet och jämställdhet.⁷⁸⁵ Den samlade bilden från lärarnas utsagor tyder dock på att begreppsparet orsak-konsekvens är ett av de mest centrala för undervisningen och det är också något som återfinns i alla lärares planeringar och provuppgifter.⁷⁸⁶

⁷⁸² Intervju 2, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-13.

⁷⁸³ Undervisningsmaterial i form av planeringar, uppgifter och prov från de fyra skolorna. I författarens förvar.

⁷⁸⁴ Intervju 1, Alva, Lila skolan, 2016-04-16.

⁷⁸⁵ Intervju 1, Lila skolan, 2016-04-16.

⁷⁸⁶ Undervisningsmaterial i form av planeringar, uppgifter och prov från de fyra skolorna. I författarens förvar. Jfr Olofsson (2019), s. 402-403. Han fann att orsaksresonemang var vanligast förekommande i den årskurs nio han studerade hösten 2009.

Sammanfattning: färdigheter och begrepp i historieundervisning

Det är uppenbart att lärarna har reflekterat mycket över den nya läroplanen sedan den kom 2011. De ger alla olika exempel på hur de försöker få alla delar med förmågor, innehåll och kunskapskrav att höra samman. Till övervägande del tycks lärarna förhålla sig positiva till kursplanens ökade styrning men bitvis skiner en frustration över det omfattande uppdraget att välja innehåll och para ihop förmågor och kunskapskrav igenom. Inte minst skymtar ett ökat fokus på bedömningen av elevernas kunskaper fram genom lärarnas tal om hur de anpassar innehållet efter vad eleverna förväntas kunna. De talar om "pussel" och de pekar på olika svårigheter med att få med alla delar. Samtidigt tycks lärarna få med olika mer komplexa sätt att ta sig an innehållet där det framgår att historiska begrepp och arbetet med källor och källkritik tycks vara särskilt viktigt.⁷⁸⁷ Likt lärarna i delstudie ett verkar den historiska källkritiken sammanblandas med samhällsvetenskaplig källkritik men lärarna refererar också explicit till historiska källkritiska kriterier.

Resultatdiskussion delstudie två - innehåll

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om det mest centrala *innehållet* i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möjliga för elever att utveckla *efter Lgr 11*. Det är påtagligt att lärarna på de fyra skolorna som intervjuats i delstudie två har upplevt en stor förändring i och med införandet av Lgr 11. De återkommer i olika sammanhang till hur de planerade och genomförde undervisning förut och hur de gör nu. Implementeringen av läroplanen tycks ha berört alla lärare. Samtliga lärare refererar till läroplanen och kursplanen och påfallande många har god detaljkänedom om kursplanens skrivningar. Det avspeglas bland annat i att lärarna uppfattar en ökad tydlighet från statens sida i vad eleverna ska kunna och hur de ska bedömas. Detta är något som både tycks

⁷⁸⁷ Jfr Johansson, P. (2019).

uppfattas som kravfyllt men också utmanande, i positiv bemärkelse. Lärarna delar med sig av berättelser där de visar hur de utvecklat sin undervisning och hur de själva beskriver att de nått fram till eleverna. De delar också med sig av berättelser av frustration över att hinna med allt och beskriver ett alltmer komplext pussel av innehåll, förmågor och begrepp som de ska hantera.⁷⁸⁸ Det undervisningsmaterial lärarna delat med sig av pekar också på en invecklad materia i form av uppgifter och bedömningsmatriser. En möjlig tolkning av lärarnas beredvillighet att förstå och omsätta kursplanens alla delar i praktiken är att den ökade resultatuppföljningen påverkar deras inställning.⁷⁸⁹ Det återkommande talet om nationella prov och hur de tycks påverka lärarnas val av innehåll och inriktning pekar i den riktningen. Utöver kursplanens centrala innehåll framstår läroböcker och de nationella proven som de tydligaste omformningsfaktorerna vad gäller lärarnas val av innehåll. Det blir tydligt att lärarna även fem år efter den nya läroplanens införande kämpar med att få till undervisning som de uppfattar förväntas av dem. Att omformning pågår kring urval av innehåll framstår som ett viktigt resultat. Samtidigt som de innehållsliga kunskaperna *i* historia även i Lgr 11 följer den selektiva traditionen har det skett förskjutningar i innehållet mot mer samtida och modern historia. En viss öppning för flera olika tolkningar framkommer också i lärarnas berättelser. De färdighetsorienterade processkunskaperna *om* historia är mer framträdande i lärarnas utsagor jämfört med lärarna i delstudie ett, där framförallt undervisning om källor och källkritik synliggörs men även den i kursplanen ”nya” förmågan historiebruk ingår. De meningsskapande kunskaperna *av* historia finns också representerade där särskilt kopplingen till elevernas livsvärld betonas av lärarna. Bilden är emellertid inte entydig men en förskjutning mot ett större utrymme för historieämnets vetenskapliga sida märks efter Lgr 11.

Kunskaper i historia

Innehållet i historieundervisningen bygger på en traditionell kanon som lärarna verkar ha funnit bekräftad i kursplanen. Det geogra-

⁷⁸⁸ Jfr Persson (2017).

⁷⁸⁹ Jfr Biesta (2011); Bergh & Arneback (2016).

fiska rummet är fortsatt fokuserat på Västeuropa och den kronologiska överblicken synes vara i centrum.⁷⁹⁰ Det historiska narrativet byggs upp av utvalda, ofta gränssättande, händelser där den politiska historien ges störst utrymme.⁷⁹¹ Men, samtidigt som grunden för ämnesinnehållet liknar det i Lpo 94 sker en tydlig förändring på alla skolor. Det är uppenbart att lärarna befinner sig i en omformningsprocess där de utifrån en ny kursplan laborerar med hur historieundervisningen kan förändras. Det traditionella historiska narrativet tycks sakta skifta fokus från att, förenklat uttryckt, förmedlas till eleverna som memorering av fakta till referensramskunskap utifrån olika förmågor. Kursplanens centrala innehåll tillsammans med lärobokens stoff avgränsar historieämnets innehåll i tid och rum. Det innebär också att kursplanens förskjutning mot modernare historia och fler tolkningar ur olika perspektiv till viss del avspeglas på skolorna. Till det hör också ett fokus på svensk historia från 1900 till vår tid parallellt med global historia från andra världskriget och framåt.⁷⁹²

Lärarna utgår från en på respektive skola gemensam planering men friutrymmet att själv välja vilka områden som ska betonas mer och vilka som kan behandlas mer översiktligt, vilket lärarna i delstudie ett talade om, finns i viss utsträckning kvar. Dock pekar resultatet på att färre lärare talar om personliga val av innehåll utifrån elevernas eller sina egna intressen. Lärarna förklarar att de oftast planerar sin undervisning på egen hand men det finns också exempel på där lärarna gemensamt planerar och genomför undervisning, något som uppfattas som mycket positivt. Med det omfattande centrala innehållet framkommer också att lärarna ser det som svårt att hinna med något annat än vad som uttrycks i kursplanen och det är heller inte självklart att allt centralt innehåll hinna tas upp. Att vad som ska undervisas om är tydligare fastslaget i kursplanen verkar emellertid inte vara något som lärarna oppone-

⁷⁹⁰ Jfr Burke (2002). Han diskuterar olika kännetecken på vad han kallar en västerländsk historiekultur.

⁷⁹¹ Jfr Harris & Reynolds (2017), s. 139-155. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498> I en undersökning av elva brittiska historielärare från tio skolor framkom att lärarna valde samma innehållsområden fastän att läroplanen lämnar innehållsurvalet mer öppet.

⁷⁹² Kursplan i historia, Lgr 11. Se även Kommentarmaterial till kursplanen i historia (2011), s. 31. Jfr Nygren (2011).

rar sig emot. Det kan bero på att det innehåll som definieras där är känt och accepterat sedan tidigare. På liknande vis finner Anders Persson att de mellanstadielärare han intervjuat betraktar innehållet som både tydligare definierat och mer omfångsrikt, men även bekant sedan tidigare. Lärarna i den undersökningen tycks också brottas med omfånget men få av lärarna ifrågasätter den ökade preciseringen i kursplanen.⁷⁹³ En delvis omvänd problematik lyfter Barbra Ormond fram i en studie av historielärare i Nya Zeeland. Trots en nyvunnen frihet i att välja innehåll för sin historieundervisning i och med en ny läroplan menar hon att lärarna upplever sig begränsade i och med att både läroplanens mål och de nationella proven är styrande. Risken som Ormond ser är att de nationella provens snävare urval av innehåll och inriktning mot mer processkunskaper gör att en bredare innehållslig kunskap inte blir möjlig.⁷⁹⁴ Den risken finns även för de svenska historielärarna.

Samtidigt som friutrymmet att välja vilket innehåll som ska behandlas har krympt för lärarna i delstudie två innebär det i praktiken att lärarna undervisar om sådant de själva skulle ha undervisat om oavsett kursplanens preciseringar. Det som framstår som besvärligt för lärarna är snarare hur de på den tid de har till förfogande ska lyckas få med allt innehåll som de önskar. Det är särskilt nutidshistoria, framförallt efter kalla kriget, som lärarna uppfattar som svårt att hinna med. Detta trots att de uttrycker att både de själva och deras elever uppskattar historien som ligger närmare samtiden. Flera av lärarna beskriver hur de anstränger sig för att klara av den svåra ekvationen och visar på olika sätt hur de förändrat sitt sätt att prioritera innehåll i sin undervisning. Genom att behandla den äldre historien mer översiktligt har flera av lärarna kunnat få plats med mer historia efter 1945 medan andra lärare fortfarande brottas med hur de ska hinna med allt de vill och förväntas ta upp i historieundervisningen. För att koppla historieämnet till vår samtid beskriver lärarna hur de, förutom att ägna mer tid åt kunskapsområden under senare delen av 1900-talet, även kontinuerligt arbetar med det genealogiska perspektivet att söka förklara nutiden utifrån historien. Dels använder lärarna paralleller

⁷⁹³ Persson (2017), s. 133, 138, 626.

⁷⁹⁴ Ormond (2016), s. 599-619.

mellan då och nu, dels använder de nutida händelser (aktualiteter) för att söka svaren i det förflutna – och ibland formulera frågor inför framtiden. Kristina Ledmans studie av historieundervisning på gymnasiet yrkesprogram visar betydelsen av att historieämnet knyts närmare elevernas samtid. De elever hon intervjuade ger uttryck för att de ser historieämnet som viktigt främst utifrån ett mer allmänt framtida liv snarare än i sin specifika kommande yrkesroll. De menade att de behöver kunskap om sådant som format samtiden för att själva kunna förstå sin samtid och önskade mer av nutidshistoria i sin utbildning. Eleverna hänvisade också till att de i grundskolan fått tillräckliga kunskaper om äldre historia och de mest omvälvande historiska händelserna och skeendena som revolutioner, förintelsen och världskrigen.⁷⁹⁵ En svårighet att utgå från nutidshistoria och aktuella händelser kan dock vara att det är svårt att besvara komplexa frågor som ligger nära i tid och där det uppenbart blir svårt att distansera sig från skeendet. Alla de detaljer som ryms när perspektivet är nära kan göra det svårt att få en överblick och se större linjer.

I läroplanen uttrycks värdegrunden vara hämtad från ”kristen tradition och västerländsk humanism”.⁷⁹⁶ Det är först när detta narrativ ifrågasätts genom möten med andra historiekulturer som det verkar finnas anledning för lärare att på allvar börja reflektera över urvalet och perspektiven i historieämnet och hur dessa ska tas om hand i klassrummet.⁷⁹⁷ Ett mönster som synliggörs i delstudie två pekar i den riktningen. Lärarna som undervisar mer homogena grupper med svenskfödda elever verkar utgå från en underförstådd konsensus kring vad som är historiskt betydelsefullt och utifrån den föra in perspektiv som makt och genus. Några av lärarna pekar dock samtidigt på att de utifrån kursplanen tycker sig se ett mer globalt perspektiv än tidigare. Lärarna som undervisar elever med rötter i andra historiekulturer tycks å andra sidan behöva an-

⁷⁹⁵ Ledman (2015), s. 35-36.

⁷⁹⁶ Lgr 11. ”I överensstämmelse med den etik som förvalts av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.”, kapitel 1.

⁷⁹⁷ I kapitlet om historieundervisningens innehåll diskuteras vilket specifikt innehåll lärarna beskriver att de undervisar om. Se även Nordgren (2019) som argumenterar för historiemedvetande utifrån en antropologisk grund snarare än en västerländsk.

passa sin undervisning mer och mer aktivt problematisera den gemensamma referensramen. För att möta de frågor eleverna kommer med beskriver lärarna hur de ibland skapar eget material som tar sin utgångspunkt i ett annat perspektiv än det gängse västerländska i läroboken. Parallellt menar några av lärarna att de numera upplever att läroböckerna tar upp fler perspektiv och lämnar utrymme för fler tolkningar. Detta betraktar lärarna som något positivt och som ett stöd för dem att själva kunna undervisa utifrån kursplanens krav på olika tolkningar.

De innehållsliga kunskaperna i historia som framkommer i lärarnas berättelser erbjuder potentiellt eleverna det som Rüsen beskriver som att *erfara* det förflutna. Genom undervisningen kan elever lära sig innehåll om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och historiska begrepp och kan därigenom få ökad kunskap om det förflutna och dess variationer. Eleverna erbjuds också genom lärarnas försök att koppla ihop då och nu och framtid att upptäcka det förflutna runt omkring oss.⁷⁹⁸

Kunskaper om historia

En tydlig grundstruktur för innehållet i historieundervisningen synes vara en analysmodell med orsaker-händelseförlopp-konsekvenser. Lärarna på de olika skolorna beskriver hur de på olika vis arbetar med detta och deras undervisningsmaterial visar att historiska förklaringar i termer av orsak-verkan utgör en i det närmaste självklar utgångspunkt i historieundervisningen. Därmed framstår tankebegreppen som helt centrala för innehållet i undervisningen. Utöver det byggs ämnet upp av historiska innehållsbegrepp som både förekommer i lärarnas tal och det undervisningsmaterial de delat med sig av. På det viset tycks kontinuitet råda mellan lärare före och efter Lgr 11. En skillnad märks emellertid genom att några av lärarna efter Lgr 11 tydligare tycks särskilja mellan olika typer av begrepp, där tankebegrepp som återkommer i ämnet separeras från innehållsbegrepp, även om lärarna själva inte använder de begreppsliga benämningarna. I och med att kursplanen och tillhörande kommentarmaterial understryker vikten av hi-

⁷⁹⁸ Rüsen (2017), s. 78-79.

storiska begrepp samtidigt som elevernas förmåga att använda begrepp provas i de nationella prov lärarna hänvisar till, finns det antagligen incitament för lärarna att på ett mer medvetet sätt än tidigare arbeta med språket i historieämnet. De lärare som genomfört nationellt prov i historia med sina elever tycks särskilt ha påverkats av elevernas resultat på proven när det kommer till vad de själva upplever att de misslyckats med i sin undervisning. Lärarna tycks därmed lägga ansvaret för provresultaten hos sig själva. Ingen av lärarna ifrågasätter om det inte kunde vara åt andra hållet, att proven efterfrågar kunskaper som de som lärare inte anser är lika viktiga i ämnet.

Nytt för lärarna efter Lgr 11 är talet om förmågor, vilket kan härledas till uttrycket i kursplanen. Medan en del av lärarna menar att det är nödvändigt att ständigt ha förmågorna i fokus uttrycker andra hur komplext det är. Flera verkar använda mer eller mindre kreativa lösningar på hur de ska få de olika förmågorna att kopplas ihop med punkter i det centrala innehållet och med de kunskapskrav som eleverna ska bedömas utifrån. Den sammanfattande bilden är att lärarnas omformning accelererats efter 2011. De ger intryck av att väldigt mycket har hänt i deras undervisning, även om själva referensramen i ämnet i stora drag kvarstår. Det blir uppenbart att lärarna upplever förväntningar på att hantera sitt uppdrag utifrån kursplanens delar. En förändring i anslutning till det är att arbetet med källor och källkritik förstärkts. Till skillnad från slutsatsen i Niklas Ammerts studie från 2013, där han knappt fann några exempel på att lärare prioriterade metodkunskaper och källkritiska färdigheter, visar lärarna i delstudie två att de visserligen prioriterar kunskaper i historia men att de i högre utsträckning än tidigare också arbetar med historiskt källmaterial och källkritik.⁷⁹⁹ Inte minst verkar lärarna ha inspirerats av de uppgifter som de tagit del av i de nationella proven, något som inte varit möjligt för de lärare och elever som Ammert intervjuade. Ett annat intressant forskningsresultat som visserligen kommer från 2009, det vill säga före Lgr 11, pekar på att elever kan ges ökad möjlighet att erfara det förflutna på ett meningsfullt sätt även genom ett hastigt möte

⁷⁹⁹ Ammert (2013), s. 146.

med historiskt källmaterial. Utan att eleverna hade gjort någon tolkning kunde de, enligt Olofsson, få med sig något värdefullt i sin kunskapsprocess bara genom att ta del av källmaterial och därigenom få en känslomässig upplevelse eller närhet till det förflutna.⁸⁰⁰ Detta kan liknas vid det Eric Bernhard Jensen benämner ”erineringspår”, det vill säga att det förflutna erfars på ett sådant sätt att det skapar ett bestående intryck. Det kan handla om en insikt om att det förflutna faktiskt funnits och att det inte behöver vara ett oöverstigligt gap mellan den egna tiden och det förflutna.⁸⁰¹ Kunskaper om historia kan därmed erbjuda eleverna det Rösen talar om som att *tolka* historia. Det innebär en fördjupad möjlighet att förstå det förflutna som historia, att kunna förstå orsaker bakom förändringsprocesser och att kunna tolka historiska källor. Det kan exempelvis ske genom att studera historiska källor på olika sätt med syfte att lära sig binda samman erfarenheterna till ett sammanhängande narrativ, att lära sig förstå det förflutna som historia och förstå betydelsen av händelser och orsaker bakom förändringsprocesser samt strukturerna på historiska berättelser.⁸⁰²

Kunskaper av historia

Medan lärarna i delstudie ett uttryckte att målen att levandegöra historien och skapa intresse för ämnet var starkt tonades detta ner något bland lärarna i delstudie två. Detta avspeglas också i lärarnas tal om innehållet i undervisningen. De mer historievetenskapligt förankrade kunskaperna *i* och *om* historia framstår som ämnets kärna med en viss förstärkning av meta- och processkunskaper om sedan Lgr 11. Kunskaper *av*, som i delstudie ett särskilt tycktes uppmärksammas som ett sätt att få eleverna att uppleva historien som angelägen genom berättelser och en känsla för det förflutna och människors villkor i olika tider tycks för lärarna i delstudie två mer handla om att koppla samman händelser i det förflutna med dagens situation. På så vis tycks de mer kognitiva kunskaperna premieras snarare än de mer emotiva. Med andra ord tycks lärarna i delstudie ett tala mer om historisk empati i den bemärkelsen som

⁸⁰⁰ Olofsson (2019), s. 402. Jfr s. 69.

⁸⁰¹ Olofsson (2019), s. 69.

⁸⁰² Rösen (2004), s. 131-134.

Barton & Levstik talar om som ett kulturellt redskap där eleverna ska ges möjligheter att känna samhörighet med och intresse för historia.⁸⁰³ Lärarna i delstudie ett betonar även det Seixas et al talar om som historiskt perspektivtagande med frågor om förståelse för människor i andra tider. Dessa aspekter av historieämnet återfinns även hos lärarna i delstudie två men de mer strukturella färdigheterna i historieämnet som handlar om orsaker och konsekvenser, vad som har påverkat utvecklingen och hur dagens situation kan förklaras, framträder starkare.⁸⁰⁴ Trots det finns det flera exempel på hur lärarna beskriver att de anstränger sig för att eleverna ska känna en närhet med historien och kunna lära sig något av historien. Inte minst märks det hos lärarna som undervisar elever med erfarenheter från andra historiekulturer där lärarna försöker uppmärksamma olika tolkningar och bemöta de berättelser eleverna bär med sig in i klassrummet. Det innebär bland annat att lärarna kompletterar det traditionella narrativet och att de möter de berättelser eleverna för med sig in i klassrummet, oavsett om de harmonierar med de som förmedlas i klassrummet. Risken med att inte ta tillvara elevernas erfarenheter i skolans historieundervisning är att det blir två olika slags historia - en i skolan och en hemma - och att dessa inte möts. Tidigare forskning om gymnasieelevers uppfattning om skolans historieundervisning pekar mot att eleverna upplever en diskrepans mellan deras egen historiekultur och den rådande historiekulturen som skolans undervisning är en del av. Detta mönster motsägs dock av Karin Sandbergs undersökning av elever i årskurs fem där en slutsats är att eleverna upplever sig tillhöra flera olika grupper samtidigt utan att de olika gruppernas historiekulturer tycks vara i konflikt med varandra. Lärarna i delstudie två som undervisar i klassrum där flera historiekulturer möts ger åtminstone förutsättningar för elever att både inkluderas och uppmärksammas i historieundervisningen. Däremot krävs en annan typ av undersökning för att veta hur eleverna själva upplever det.

En skola avviker från de andra i det att de på ett systematiskt sätt utarbetat nya tematiska arbetsområden som också innefattar

⁸⁰³ Barton & Levstik (2004), s. 187; Lévesque & Clark (2018), s. 132-133.

⁸⁰⁴ Seixas & Morton (2013), s. 138-140.

vad som kan betraktas som mer värde- och identitetsorienterande kunskaper av ämnet. Men, det är inte nödvändigtvis utifrån historieämnet som detta görs utan tvärtom kan det bli historieämnet som får vara en del i ett tematiskt område som utgår från andra SO-ämnena. Ett sådant exempel är temat kring identitet där elevernas identitetsbildning verkar knytas till andra ämnen som religionskunskap och samhällskunskap snarare än historia även om historiebruk får en del i temat.⁸⁰⁵ På så vis finns ändå hypotetiskt goda möjligheter för eleverna att öka sin förståelse för historia som en verkningsfull kraft i deras eget liv. Genom att peka på hur historia kan bidra till en nationell identitet kan historieämnet knytas tydligare till elevernas egna liv och inte bara till större politiska händelser utanför deras livsvärld.⁸⁰⁶ Ett annat exempel på hur lärare tycks tänka att eleverna med stöd i historieämnet ska kunna lära sig att använda sina kunskaper för sin egen identitetsbildning och det framtida livet som demokratiska medborgare framkommer hos lärarna på Röda skolan, även om de inte alltid verkar planera för det. Denna mer eller mindre uttalade strävan tycks därmed utgå mer från det demokratiska samhällsperspektivet som bland andra Barton & Levstik förordar där historieundervisningen ska förbereda eleverna inför framtiden genom att de ska få redskap för att kunna fatta genomtänkta beslut och bli självständiga tänkare.⁸⁰⁷ Lärarna verkar då, utan att själva tala om det som ett mål, välja innehåll och perspektiv som möjliggör för eleverna att använda de historiska kunskaperna som handlingsberedskap i sina egna liv, vilket liknar det mål som Rüsen talar om att orientering i tid kan bidra med.⁸⁰⁸

Kursplanens på förhand definierade områden innehåller också sådana som på ett mer eller mindre tydligt sätt pekar i riktning mot historieämnets värde- och identitetsorienterande aspekter. Ett sådant är frågan om ”kontinuitet och förändring i synen på kön,

⁸⁰⁵ Intervju 1, Lila skolan, 2016-04-16.

⁸⁰⁶ Jfr tankar om hur historieämnet både är vetenskapligt och existentiellt, där livsvärlden är en del av historieämnet som anknyter till identiteten. Wertsch (2000), Rosenzweig & Thelen (1998), m.fl.

⁸⁰⁷ Barton & Levstik (2004), s. 136, 202; Lévesque & Clark (2018), s. 132-133. De fyra kulturella verktygen benämns i original som *narrative structure of history*, *inquiry as reflective thought*, *historical empathy as perspective recognition* och *empathy as caring*.

⁸⁰⁸ Rüsen (2004) s. 137–140. Jfr Olofsson (2019), s. 393.

jämställdhet och sexualitet” i samband med ”Demokratisering i Sverige”. Här samspelar tankebegreppen med ett innehåll som kan tänkas ligga nära högstadieelevers egna frågor, vilket skulle kunna underlätta identifikation med andra och relevans i elevernas egna liv. Det är nämligen inte säkert att kursplanens utpekade utvecklingslinjer kring kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor är de som eleverna upplever som de mest brännande samtidsfrågorna. Kanske är det andra frågor som genus, identitet och miljö som ligger närmare eleverna?

8. METODER I HISTORIEUNDERVISNING

Att forma historieundervisning – högstadielärares undervisningsrepertoar

Vilka undervisningsmetoder använder historielärare på högstadiet? Vilken typ av läromedel använder lärarna som stöd och hur engageras eleverna i undervisningen? Det är några av de frågor som belyses i det här kapitlet om metoder, det vill säga den didaktiska hur-frågan, i historieundervisning på högstadiet. I tidigare kapitel har lärares uppfattningar om målen (varför) och innehållet (vad) i historieundervisningen presenterats och analyserats. Resultatredovisningen i det här kapitlet berör forskningsfrågan om *vilka metoder högstadielärare, före och efter Lgr 11, uppfattar som mest centrala i sin historieundervisning*. Metoder ska här förstås som arbetssätt, lektionsaktiviteter och bedömningsformer. Efter att läraren tagit ställning till vilka händelser, skeenden och personer i olika tid och rum som ska ges utrymme i undervisningen - och i vilka årskurser samt med vilka perspektiv detta innehåll ska behandlas - återstår fortfarande flera val i lärares omformningsprocess. Lärare måste fatta en rad beslut om på vilka sätt ett visst innehåll bäst gestaltas, vilket material som är mest lämpligt att använda och hur eleverna bäst ska aktiveras för att lära sig innehållet, samt hur deras kunskaper ska bedömas. Det här kapitlet handlar följaktligen om den för lärare centrala processen att omforma ämnesinnehållet till konkret undervisning. Det är under lektionerna som läraren behöver fånga elevernas uppmärksamhet och skapa intresse och motivation att arbeta med ett visst innehåll. I det arbetet blir den äm-

nesdidaktiska lärarkunskapen särskilt viktig i och med att det är genom metoderna som innehållet görs tillgängligt för eleverna. Tidigare forskning pekar på att det inte finns en metod som är bäst utan avgörande för undervisningens kvalitet är lärares medvetna val kring hur och varför en viss metod används till ett visst innehåll och en viss elevgrupp.⁸⁰⁹

Disposition

Resultatredovisningen är uppdelad i två delstudier med vardera en sammanfattande resultatdiskussion. Den första delstudien utgår från lärare som undervisade när Lpo 94 var gällande och den andra utgår från lärare som undervisar när Lgr 11 är rådande styrdokument. Båda dessa delar inleds med en beskrivning och diskussion av det innehåll i historieämnet som pekas ut som särskilt viktigt i respektive kursplan. Därefter följer en redogörelse för de mönster och i viss mån variationer som utkristalliserats utifrån analysen av empirin. Dessa mönster presenteras under gemensamma temarubriker. Temana som redovisas kan betraktas som en produkt, ett fruset ögonblick, av lärares omformningsprocess. I resultatdiskussionen som följer respektive delstudie sammanfattas slutligen de gemensamma mönster (och variationer) som synliggjorts. Den sammanfattande resultatdiskussionen utgår från det i teorin presenterade analysverktyget "Kunskaper i, om och av historia". Innan den empiriska resultatredovisningen följer en kort sammanfattning till tidigare forskning kring lärares uppfattningar om undervisningsmetoder i skolans historieundervisning.

Tidigare forskning om metoder i historieundervisning

Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen där ämneskunskaper, pedagogisk förmåga och tolkning av läroplan vävs samman och omformas till historieundervisning är särskilt viktig när det handlar om metoder och om att göra ett specifikt ämnesinnehåll tillgängligt för eleverna.⁸¹⁰ För att kunna omforma ämnet till undervisning för en viss grupp elever behöver läraren ha kunskaper om själva ämnet och vad som kan vara svårt att förstå inom ämnet men även kun-

⁸⁰⁹ Håkansson & Sundberg (2012); Shulman (1987/2004); Cochran, deRuiter & Kin (1993), s. 266.

⁸¹⁰ Shulman (1987), s. 15. Se diskussion i Teorikapitlet om PCK och ämnesdidaktisk lärarkunskap.

skaper om vilken förförståelse olika elever har och vilka sätt att presentera ämnet på som kan vara lämpliga.⁸¹¹ Resultatet av lärares omformning av mål och innehåll utmynnar i olika sätt att ta sig an ämnet. För de mest erfarna lärarna är det rimligt att anta att deras undervisningsrepertoar är bred. Det innebär att de har en uppsättning av metoder och material att välja bland för att forma undervisning. Undervisningsrepertoaren kan liknas vid ett skafferi av samlad kunskap kring olika arbetssätt, lärarledda genomgångar, elevuppgifter, samt olika sätt att bedöma elevernas kunskaper på. För varje ny grupp elever kan läraren välja olika framträdanden ur den bredare repertoaren. På så vis utgör lärarens repertoar en bas för omformningen. I tidigare forskning har vissa mönster bland historielärare identifierats. Dessa spänner över lärare på olika stadier och olika nationella kontexter. De forskningsresultat som har störst bäring för undervisningsmetoder som kan antas vara relevanta i den här avhandlingen diskuteras i det följande.⁸¹²

Ett mönster som synliggjorts bland historielärare pekar på berättandets roll där läraren som förmedlare av kunskap står i centrum. I kapitlet Forskningsöversikt diskuterades ett antal grundpositioner som identifierats bland historielärare. En grupp lärare använde sig av berättande som kunskapsförmedling, där särskilda händelser väljs ut dels för att väcka elevernas intresse, dels i syfte att stärka en kollektiv identitet.⁸¹³ Den här typen av historieundervisning återkommer ofta som exempel på ett innehåll fokuserat på nationen och en slags bästa version av historien där lärarens roll blir att överföra denna bild till kommande generationer.⁸¹⁴ Karakteristiskt kan också vara att försöka levandegöra historien genom att berätta och använda artefakter.⁸¹⁵ S G Grant betonar också lärarens goda ämneskunskaper som en viktig grund i en narrativ strategi.⁸¹⁶ I

⁸¹¹ Shulman (1987), s. 8-12. Lärares kunskapsbas består av flera delar men dessa är inte statiska utan byggs efterhand på genom nya erfarenheter och kunskaper. Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen utvecklas på så vis genom undervisningsvana.

⁸¹² Se även kapitlet Forskningsöversikt.

⁸¹³ Evans (1994), s. 179-180. Evans kategoriserade de lärarna som "storyteller". Övriga kategorier utgjordes av relativist/reformer, eclectic, scientific historian och cosmic philosopher.

⁸¹⁴ Jfr "nedsippningsteorin" där det vetenskapliga ämnet ska sippra ned i förenklad form till skolämnet. Se t.ex. Brink (2006), s. 19. Se tidigare forskning i anslutning till kapitlet om mål (kapitel 6). Jfr Seixas "kollektivt minne" i Seixas (2000), s. 21-23.

⁸¹⁵ Brophy & VanSledright (1997), s. 68-71.

⁸¹⁶ Grant (2003), s. 8.

svensk kontext har Nygrens studie av gymnasielärare före Lgr 11 visat att lärare med en narrativ orientering bygger på att förmedla ett kronologiskt narrativ genom berättande där själva innehållet är tänkt att bidra till allmänbildning och där elevernas frågor leder undervisningen vidare. Ett annat mönster kännetecknas av lärare som har ett mer samhällsvetenskapligt perspektiv i sin historieundervisning. De metoder som blir viktiga handlar då främst om strukturella översikter och förklaringar som leder fram till nutidens förhållanden. Att använda frågor och utgå från historievetenskapens struktur och olika tolkningar av historien blir viktiga.⁸¹⁷ Detta exemplifieras i Brophy och VanSledrights studie där en lärare använder sig av flera olika perspektiv i undervisningen, diskuterar orsak-verkan samband i historien och kräver att eleverna har belägg för sina påståenden.⁸¹⁸ På liknande vis beskriver Nygren de lärare han menar har en samhällsvetenskaplig undervisningsstrategi.⁸¹⁹

Två av få svenska studier som inbegriper undervisningsmetoder på högstadiet utgörs av Ola Halldéns klassrumsstudie från 1980- och 90-talet och Olofssons fallstudie av en niondeklass hösten 2009. Ett resultat som båda fann handlar om personifieringar i historieundervisningen. En slutsats från dessa är att olika typer av personifieringar kan fungera för elever att begripliggöra händelseförlopp eller för att förstå abstrakta aktörer som stater och organisationer. Halldén drog slutsatsen att elever har lättare att relatera till individer i historien och har svårare att tänka abstrakt i termer av strukturer.⁸²⁰ Olofsson finner emellertid fler förklaringar och menar att även lärare och läroboksförfattare använder personifieringar. Slutsatsen han drar är att eleverna och lärarna genom att använda personifieringar som aktörssubstitut kan upprätthålla en röd tråd i undervisningsberättelsen även om det medför en rad förenklingar. På så vis kan elevernas behov av att förenkla möta lärares och läromedelsförfattares sätt att lösa ett kommunikativt problem för ett ämne som har begränsad tid och utrymme. Dessutom finner Olofsson att bruket av personifierade aktörer i undervis-

⁸¹⁷ Evans (1994), s. 192.

⁸¹⁸ Brophy & VanSledright (1997), s. 199-201, 217-220.

⁸¹⁹ Nygren (2009), s. 87-88, 99-100.

⁸²⁰ Halldén (1998), s. 134.

ningen kan bidra till att utveckla elevers färdighetsorienterade kunskaper om historia genom att peka på att det finns orsaker till händelser i det förflutna snarare än att historien framställs som en räckta händelser som sker utan orsaker.⁸²¹

I Perssons studie av mellanstadielärares uppfattningar om sitt nya uppdrag i och med Lgr 11 fann han att lärarna i hög utsträckning anpassat sig efter vad de upplever som ökade krav. Framförallt tycks lärarna ha infört fler bedömningsuppgifter och använt läroplanen för att förklara för eleverna vad de förväntas kunna. För de lärare som utfört de då gällande nationella proven i årskurs 6 tycks upplevelsen av krav på sig själva att leverera goda resultat märkbart ha påverkat lärarna. Undervisningen tycks därför ha blivit mer resultatstyrd och anpassad efter kursplan och kunskapskrav. Det innebär att historieämnets färdighetsorienterade kunskaper kring källkritik och analysförmåga ges större utrymme. Samtidigt uppger lärarna att de mer sällan än tidigare arbetar ämnesövergripande. På så vis tycks historieämnet som enskilt ämne ha fått större utrymme än tidigare.⁸²²

Historiedidaktikern Marianne Poulsen fann i en studie kring historiemedvetande att tre sinsemellan mycket olika lärare som undervisade på olika stadier hade de gemensamt att de undervisade utifrån en slags ”demokratisk pedagogisk dialogform”. De inbjöd till dialog med eleverna och varierade undervisningsformerna så mycket som möjligt.⁸²³ Genom att ha prövat olika arbetssätt med olika elevgrupper är det också rimligt att anta att lärare utifrån sin erfarenhet har funnit att vissa metoder och material är mer användbara än andra. Grants närstudie av två amerikanska lärare som undervisade på samma skola visar exempelvis att båda utvecklat strategier för sin undervisning som byggde på en beprövad repertoar där den ena läraren framförallt använde berättande för att förmedla ett narrativ medan den andra snarare undervisade genom varierade metoder och utgick mer från olika tolkningar av historiska händelser. Den senare läraren var den som, enligt Grant,

⁸²¹ Olofsson (2019), s. 261-267.

⁸²² Persson (2017), s. 113-120.

⁸²³ Poulsen (1999), s. 77-80. Poulsen hänvisar till en annan dansk studie utförd av Jörgen Schoubye och Finn Lökkegaard i boken *Europaundervisning i hverdagens skole* (1994).

nådde bäst fram med sin undervisning.⁸²⁴ Dessutom är det troligt att erfarna lärare har större beredskap att anpassa sin undervisning efter de elever de möter i sina klassrum, vilket skulle kunna innebära att de använder olika metoder för olika klasser även om målen och innehållet är detsamma.⁸²⁵ För en ny lärare kan repertoaren antas vara mer begränsad och prövande, något som också skulle kunna gälla erfarna lärare vid hanteringen av nya delar av exempelvis en kursplan som läraren saknar erfarenhet av. I Lgr 11 är förmågan att använda historia (historiebruk) en sådan del av ämnet som inte varit en uttalad del av tidigare kursplaner i ämnet och inte heller varit en självklar del av innehållet i lärarutbildningarna.⁸²⁶ Men, det är inte säkert att erfarna lärare är så dynamiska i sitt sätt att undervisa utan en viss risk att låta vanan, eller en beprövad (men inte utvärderad) metod ta överhand finns. Den anglo-amerikanska forskningen har särskilt pekat ut historieundervisning som tråkig, faktatygnd och irrelevant för elever.⁸²⁷ Som motvikt mot den typen av undervisning har historiedidaktikern Denis Shemilt undersökt ett alternativt upplägg för historieundervisning som han benämnt ”Big Picture”. Genom att utgå från tema, som exempelvis medicin eller barns levnadsvillkor, menar han att det ges bättre möjligheter att skapa en historisk överblick över ett längre tidsspänn. Han konstaterar dock att det kräver att läraren utgår från sina elevers förståelse och att eleverna behöver få grundkunskaper och överblick i historia innan de kan fördjupa sig inom ett tema.⁸²⁸ Detta sätt att ta sig an historia har likheter med det som föreslås i Lgr 11 där fyra utvecklingslinjer skrivs fram, även om en specifik metod för att ta sig an dessa inte är direkt uttalad.⁸²⁹

Varje lärare behöver ha en egen repertoar men det är också möjligt att forma gemensamma repertoarer, exempelvis genom att på

⁸²⁴ Grant (2003), s. 67-81, 103-104.

⁸²⁵ Se Forskningsöversikt. Berliner (2001); Schüllerqvist & Osbeck (red.) (2009).

⁸²⁶ Jfr Schüllerqvist & Osbeck (red.) (2009). I deras studie av erfarna gymnasielärare framkom att lärare som fått börja undervisa i det återinförda ämnet geografi fann sig själva mer beroende av läroboken än tidigare.

⁸²⁷ Se t.ex. Shemilt (2009); Jfr Grant (2003), s. 79-81. Han finner att lärarna undervisar på olika sätt med olika resultat, samtidigt som den av lärarna som han menar inte når lika goda resultat likväl förmedlar berättelser på ett intresseväckande vis i sin undervisning.

⁸²⁸ Shemilt (2009), s. 141-209.

⁸²⁹ Utvecklingslinjerna är kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor.

skolan bestämma kring gemensamma planeringar och bedömningar för en grupp elever. På så vis kan lärarens omformning påverkas av kolleger. Framträdandena formas också tillsammans med eleverna i klassen.⁸³⁰ Det är emellertid ytterst lärarens ansvar att välja hur undervisningen ska läggas upp. Steve Thornton har kallat lärarens möjlighet att välja vad eleverna ska lära sig och hur de ska lära sig för "gatekeeping". Det innebär att valen sker inom en kontext och kan påverkas av en rad faktorer men i slutändan är det den enskilda läraren som tar beslut om vilket innehåll som ska tas upp i undervisningen och hur detta innehåll ska behandlas.⁸³¹ I en amerikansk kontext är ofta innehållet fastslaget medan det, som vi sett, för svenska lärare kan vara mer eller mindre möjligt att själv välja innehåll. Det tycks dock vara gemensamt för historielärare att friutrymmet är som störst när det kommer till metoder, vilket talar för att hur-frågan är omformningens kärna.

Mönster i lärares tal om metoder i historieundervisning

Genom att i det empiriska materialet söka efter belägg som rör undervisningsmetoder i ämnet har ett antal temarubriker mejslats fram. Dessa visar på de mönster som återkommande framträder i lärarnas berättelser. En del av de utsagor som avviker från den bredare bilden och som visar på den variation som finns diskuteras också. Temarubrikerna speglar på så vis uppfattningar som återfinns hos flera av de intervjuade lärarna. Vilka arbetssätt och vilket material lärare förväntas använda är det som är minst formaliserat för historielärare i en svensk kontext. Läro- och kursplaner innehåller inga direkta metodhänvisningar. Det kan däremot finnas traditioner av att exempelvis använda vissa läromedel eller bedöma elevers kunskaper på särskilda sätt på vissa skolor. Det är här återigen värt att påminna om att frågor om metoder inte sällan tangerar och överlappar frågor om undervisningens mål och innehåll.

⁸³⁰ Jfr Olofsson (2019), s. 281, 395-396. Eleverna i den klass han observerade var i hög grad involverade i den undervisningsberättelse som skapades i klassrummet, samtidigt som läraren var aktiv som ledare.

⁸³¹ Thornton (2005), s. 10-11; Husbands (1996/2003), s. 29. Se även Sahlström (2008), s. 25-29. Han visar i en Forskningsöversikt att elevernas talutrymme kan vara stort även i undervisning som klassificeras som "katederundervisning" eller "plenarundervisning".

För att analytiskt kunna skilja på historieförmedlingens frågor om varför, vad och hur presenteras dessa i olika kapitel för att först i slutdiskussionen utmyнна i en form av helhetsbild.

De fyra temarubriker som har växt fram genom en analys av materialet är:

Lärlarledd undervisning

Inom temat samlas utsagor som företrädesvis rör lärarens tal om hur de som lärare leder undervisningen i klassrummet. Det handlar om olika sätt att strukturera innehållet där läraren är den som sätter ramar, gör urval och på olika vis förmedlar det valda innehållet till eleverna.

Elevers delaktighet

Inom temat lyfts särskilt de aktiviteter som eleverna engageras i upp. Det handlar om på vilka sätt eleverna förväntas arbeta med det historiska innehållet som lärarna presenterar och i vilken utsträckning eleverna själva är med och väljer arbetssätt och examinationsformer.

Läromedel som stöd

Temat tar upp de olika typer av läromedel som lärarna refererar till i sina utsagor när de talar om vilket stöd de använder i sin historieundervisning. Det handlar dels om läroböcker och hur lärarna förklarar att de använder dessa används, dels om hur annat material som filmer, bilder och historiska kartor används. Andra källor som artefakter och andra fysiska ting samt skönlitteratur ingår också i temat.

Bedömning av elevers kunskaper

Inom temat samlas utsagor som rör formerna för hur elevers kunskaper bedöms. Hit hör sådant som berör såväl formativa strategier som summativ bedömning. Fokus inom temat ligger på att synliggöra vilka bedömningsformer som tycks förekomma och hur elevernas kunskaper prövas.

DELSTUDIE ETT

Undervisningsmetoder i Lpo 94

I den läroplan som var aktuell i delstudie ett, Lpo 94 och tillhörande kursplaner från år 2000, fastslogs tydligt att det var lärarens ansvar hur undervisningen skulle läggas upp. I och med att det saknades kommentar- och material till kursplanerna kan det också förutsättas att tolkningsmöjligheterna kring hur undervisningen i historia kunde bedrivas lämnades till skolorna och lärarna själva.⁸³² Som konstaterats tidigare var kursplanerna uppbyggda med mål att sträva mot samt mål att uppnå. Dessa fanns för både historia och gemensamt för samhällsorienterande ämnen. Medan det fastslagna innehållet var sammanfattat i ett antal övergripande och generellt formulerade punkter, där läraren förväntades göra ett eget urval av vilka centrala händelser, personer och skeenden som undervisningen skulle innehålla, var metodanvisningarna helt frånvarande. Ansvaret och friheten att utforma undervisning överläts åt läraren - och underförstått - i samverkan med mottagarna av undervisningen i form av elever. I kursplanetexten från år 2000 konstaterades att kursplanerna var till för att klargöra vad eleverna skulle lära sig men att lärare och elever hade stort utrymme att själva välja ”stoff och arbetsmetoder”.⁸³³ Det fanns alltså, åtminstone i teorin, goda förutsättningar för lärare att efter egen kunskap, erfarenhet och intresse forma undervisning. Enligt den statliga styrningen var det särskilt viktigt att lärarna gavs frihet att välja former för sin undervisning. I förslaget till nytt mål- och uppföljningssystem från 2007 konstaterade den särskilde utredaren Leif Davidsson att:

[...] i statens budskap om styrsystemet har det alltid påtalats att val av metoder för att nå utbildningsmålen är en uppgift för de

⁸³² SOU 2007:28, s. 13. Den särskilde utredaren Leif Davidsson konstaterar att ”I statliga utredningar och i läroplanspropositionen (prop.1992/93:220) har det utlovats kommentar- och referensmaterial till grundskolans läroplan och kursplaner för att bland annat förklara motiven bakom målen i respektive styrdokument. Ett sådant stödmaterial har inte tagits fram. Framför allt saknas kommentarer till kursplanerna. Detta har inneburit att kursplanerna inte förklarats eller motiverats och att statens intentioner med kursplanerna inte kommit lärarna till del.”

⁸³³ Kursplan i historia, Lpo 94/00.

professionella – det skall inte den statliga eller lokala politiska nivån ”lägga sig i”. Närmast som en förutsättning för att detta skall lyckas har lärarnas frihet att välja metoder och medel som bidrar till att eleverna når utbildningsmålen framhållits.⁸³⁴

Vid tidpunkten för intervjuerna i delstudie ett, läsåret 2009/2010, var det vanligt att lärare organiserades i arbetslag och ämneslag, vilket gör att det också finns skäl att anta att lärare samarbetade med varandra på olika sätt. Framförallt framstod dock utgångspunkten för historielärares arbete under perioden vara den egna planeringen och det egna genomförandet av undervisning tillsammans med de elever som fanns i klasserna. Det fanns ingen nationell bedömning av elevers kunskaper i historia utan det jämförelsemått som fanns var de ämnesvisa terminsbetygen från och med höstterminen i årskurs åtta och slutbetygen på våren i årskurs nio. Statens styrning skedde främst via de nationella målen i läroplaner och kursplaner medan huvudmännen och skolorna förväntades skapa förutsättningar för undervisning så att målen kunde nås. Uppföljning skulle därmed ske utifrån resultaten.⁸³⁵

Lärarröster om metoder i historieundervisning före Lgr 11

Lärrarledd undervisning

Jag tror just historia, för att få tidsperspektiv och allting sånt där, lärrarlett alltså det tror jag på där. Sen att man, när de ska analysera, reflektera, då kan de gärna sitta och diskutera själva. Men att man hela tiden knyter ihop säcken och att man finns där som någon slags ledare och visar på att det här är tågordningen, vi ska inte komma på någon egen historia nu. Så, jag tror inte att man ska släppa iväg dem alltför mycket.⁸³⁶

⁸³⁴ SOU 2007:28, s. 75.

⁸³⁵ SOU 2007:28, s. 62.

⁸³⁶ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

Ett tydligt mönster bland Lpo 94-lärarna är att de uppfattar sin roll som historielärare som förmedlare av kunskap. Av intervjuerna i tidigare kapitel framkommer att lärarna ser det som särskilt centralt att begripliggöra historien vilket sker genom att skapa samband mellan tidsperioder. Inte minst uttrycker läraren vikten av att bidra till nutidsförståelse. För att etablera kopplingar över tidsperioder, ibland mycket långa, tycks lärarna mena att det krävs goda ämneskunskaper och förmåga att förmedla ämnesinnehållet på ett sammanhängande sätt till eleverna. Historia framstår därmed som ett ämne som det är viktigt att ha goda innehållsliga kunskaper i. Hur detta innehåll förmedlas beskrivs på olika vis av lärarna där en rad variationer i lärarnas undervisningsrepertoar förekommer. Bland framträdandena är särskilt berättande, genomgångar med stöd av diskussioner, filmer, bilder och kartor återkommande - och med eleverna som ständig referenspunkt.

Katederundervisning, genomgångar och berättande

Så ganska traditionell katederundervisning vill jag påstå.⁸³⁷

Lärarna beskriver hur de själva på olika sätt leder lektionerna genom berättande, genomgångar och det några av dem kallar katederundervisning.⁸³⁸ Även om lärarna visar en bredd av metoder är det tydligt att de alla menar att läraren är den som ska se till att eleverna får sammanhang och kan förstå hur historiska händelser och skeenden hör samman. Eva, som citeras inledningsvis, säger exempelvis att hon tror på lärarledd undervisning i historia för att ge eleverna tidsperspektiv och knyta ihop undervisningen. Det betyder inte att det är envägskommunikation utan tvärtom beskriver Eva hur hon uppmuntrar eleverna att diskutera och reflektera fritt. Hon betonar dock att läraren måste hålla i ramarna och se till att de håller sig inom ämnesområdet. Underförstått tycks det därmed finnas en färdig berättelse som ska förmedlas.⁸³⁹ Den främsta metoden för att etablera samband och begripliggöra historien tycks

⁸³⁷ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁸³⁸ Gunnar, Kalle och Eva på Gula skolan. Intervju 2, Olle, Blå skolan. 2010-05-25.

⁸³⁹ Jfr Ahonen (2017) som menar att kanon i skolämnet historia företrädesvis innehållit en sann, verklig historia. Se vidare i resultatdiskussionen nedan.

också vara genom att berätta för eleverna. Hur själva berättandet går till uttrycks emellertid på en rad olika vis. Lärarna tycks utgå från berättelse som redogörelse där innehållet blir som en faktagenomgång till berättelser som inlevelse med en början, mitt och slut och som gärna får innehålla ett problem som ska lösas.⁸⁴⁰ Den gemensamma nämnaren är att lärarna betonar att berättandet alltid måste ske i dialog med eleverna.⁸⁴¹ Olle återkommer exempelvis till berättandet som en bas i historia men betonar att det inte får bli en monolog ”där ingen lyssnar”.

Det går ju inte, man måste ha dialog i berättandet på nåt sätt. Så att de kan avbryta och säga om det är något ord de inte förstår eller om det är någonting de vill att man ska förklara mer och så.⁸⁴²

Gunnar är inne på liknande tankar och framhåller, trots att han själv håller i många genomgångar, vikten av att det sker i en dialog med eleverna. Han menar att läraren är den som kan ”förmedla helheter” vilket är ”jätteviktigt” och att detta kan ske bäst genom berättande. Berättande är något som han menar präglat hela hans undervisningskarriär och det går tillbaka till ett råd från en metodiklektor som poängterade: ”kan ni berätta så gör det så mycket ni bara kan”.⁸⁴³ Gunnar ger flera exempel på detta. Bland annat kopplar han ihop berättande med elevernas eget arbete.

För mig är det berättandet, det är min stora grej. Sen är det, en del klasser är väldigt bra på att sitta och jobba tyst och det måste finnas och det gör jag också va, men blir det för mycket sånt då är risken det att de får en kvalitet på undervisningen som är sämre. För de utgår från sin kunskap och den är ju inte vad en vuxens är va och då kan man missa mycket. Det är ungefär som

⁸⁴⁰ Jfr Karlegård (1997), s. 140-162; Lund (2009), s. 89; Danielsson Malmros (2014), s. 177-191.

⁸⁴¹ Jfr Olofsson (2019), s. 197. Utifrån en enkät med en skolklass elever uttrycker 23 av 26 elever att de uppskattar sin lärares berättelser eller genomgångar. Olofsson finner sedan det bekräftat i de intervjuer han genomför med samma elever. Jfr Poulsen (1999), s. 77-80.

⁸⁴² Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁸⁴³ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

det där med högläsning. Du har ju chans som lärare att gå in och se där det behövs stöttning och där kan du gå in och göra det.⁸⁴⁴

Enligt Gunnars resonemang finns det alltså goda skäl att som lärare berätta mycket och leda samtalen eftersom det annars kan finnas en risk att eleverna jobbar på utan att egentligen förstå så mycket. Om läraren istället aktivt håller i genomgångar, menar Gunnar, kan eventuella svårigheter i ett innehåll fångas upp snabbare. Ett annat sätt att leda undervisningen och styra elevernas arbete sker för Kalles del genom modellering där han presenterar modeller för resonemang som eleverna sedan kan pröva.

[---] jag använder mig ganska mycket av om man säger traditionell katederundervisning. Vi gör så, på den här skolan är det nog väldigt mycket så. För jag berättar väldigt mycket och jag resonerar väldigt mycket. Och jag tror att på sätt och vis är det viktigt, att eleverna ser hur man resonerar för då kan de kopiera metoden också. Så att man, om man gör ett resonemang, presenterar ett resonemang för dem som man själv [...] och sen får de liksom göra en övning där de kanske får göra något liknande resonemang fast de får göra det själva.

Kalle tycks således bygga upp ett slags stödstrukturer som eleverna ska kunna applicera när de arbetar vidare på egen hand.

Ett tydligt mönster för lärarna verkar höra ihop med de egna ämneskunskaperna och möjligheterna att leda lektioner. Eva, som likt de övriga lärarna framhåller berättande som viktigt i ämnet, menar att hon numera efter sina fjorton år som undervisande lärare vågar lita mer till sin egen kunskap. Hon förklarar att hon kan tillåta sig att sväva ut mer och till exempel berätta någon historia som kanske avviker från det planerade ämnesinnehållet. Ofta tycks det ske genom att eleverna ställer frågor om något specifikt.⁸⁴⁵ På liknande vis talar övriga lärare om att de utnyttjar sin ämneskunskap för att leda lektionerna i en viss riktning. Gunnar

⁸⁴⁴ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁴⁵ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

menar till exempel att hans betoning av berättande lämpar sig väl för att ge sammanhang till den stora mängd fakta som finns.⁸⁴⁶

Jag tillhör väl, ska man säga, en lite ålderstigen lärarkategori som gillar att hålla mycket i lektionerna själv. [...] Inte så att jag bara berättar men, men jag tror att det är en viktig del av undervisningen för om det är nån som kan ge ungarna en röd tråd, så är det ju den som har läst lite mer än de själva. För att historia är ju ett sånt ämne som där du måste ha rätt många, du måste ha en rätt bred kunskap för att kunna sätta in det i ett sammanhang och dra slutsatser och helt enkelt se hur svunnen tid kan också ha en tillämpning framöver, va.⁸⁴⁷

Logiken tycks vara att läraren har kunskap som de ska förmedla till de som ännu inte har lärt sig det innehåll som utgör historieämnet.⁸⁴⁸ Läraren är också den som kan göra innehållet intressant och engagerande, vilket framhölls som ett av målen för undervisningen. Utöver berättande förklarar några av lärarna hur de använder tavlan till att skriva upp olika stödstrukturer.

Jag försöker ge dem röda trådar genom att göra tidsaxlar och lite lathundar, mindmaps och sånt så att de har lite att hänga upp det på. För hur det än är så, det är inget lätt ämne om man inte kan lite. Det är ett sånt ämne som blir roligare och roligare ju mer du kan.⁸⁴⁹

⁸⁴⁶ Bilden av historieläraren som förmedlare av kunskap har en lång tradition. Se Grant (2003), s. 31 som i sin tur hänvisar till Cohen (1988), s. 39. Läraren George Blair i Grants studie av historieundervisning i high school i USA förklarar på liknande vis som Gunnar att han som lärare med mer kunskap behöver vara den som väljer ut vad som är mest centralt i ämnet, vad som är viktigt och vad som kan vara mindre relevant. Till skillnad från läraren Blair som inte tycks bjuda in eleverna särskilt mycket i sina genomgångar/berättande inkluderar Gunnar eleverna i högre utsträckning. Grant (2003), s. 15. Jfr Sahlström (2008), s. 30-32.

⁸⁴⁷ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁸⁴⁸ Tidigare forskning har visat att lärares förmedling av historia är en vanlig metod i historieundervisning. Till stor del har metoden kritiserats för att alltför ensidigt innebära att läraren ska överföra kunskap till eleverna utan att ta hänsyn till hur elever lär. Denna bild av lärarledd undervisning har emellertid nyanserats även om det kvarstår en hel del forskning för att utröna hur historieundervisning bedrivs i svenska klassrum. Se t.ex. Husbands (1996/2003), s. 29, 89-92. Grant (2003), s. 29-36; Sahlström (2008). Jfr Olofsson (2019), s. 197-198.

⁸⁴⁹ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

En förutsättning för att uppskatta ämnet tycks därmed ligga i att ha en bred referensramskunskap.⁸⁵⁰ Det gäller därför för läraren själv att ha goda och breda ämneskunskaper. För Karin, som nämner att hon inte känner sig lika säker ämnesmässigt i historia som i andra SO-ämnen, tycks detta begränsa valet av metoder. Hon förklarar att hon inför varje arbetsområde gör en grovplanering över vad varje lektion ska innehålla och sedan läser hon in sig på materialet. Om det dyker upp nya frågor under arbetsområdets gång tar hon reda på svar till dem vartefter. Grovplaneringen ligger dock fast och varje elev får också ut en sådan planering vid starten av varje nytt arbetsområde. Eleverna ges därigenom möjlighet att ta igen det de eventuellt har missat vid frånvaro eller att läsa in sig före lektionerna men Karin konstaterar krasst att *”det använder de sig inte av ett dugg”*. Genom att använda korta översiktliga genomgångar och mycket repetition hoppas Karin att eleverna ska lära sig saker. För de övriga lärarna tycks en grundregel vara att använda en varierad repertoar av metoder men där lärares roll att skapa sammanhang och samband särskilt lyfts fram. Variationen av metoder sträcker sig från Karin som menar att det mest blir traditionellt *”[...] läsa, skriva, prov, kanske nån skrivuppgift också i arbetsområdet.”*⁸⁵¹ till Eva som framhåller att hon *”skulle nog kunna köra vilket arbetssätt som helst på vilket arbetsområde som helst”*.⁸⁵² Gunnar och Olle beskriver också olika arbetssätt men framhåller det personliga engagemanget som särskilt viktigt. Olle förklarar att han har trivts bäst med undervisningen när han har kunnat utnyttja sina egna upplevelser och andra människors erfarenheter för att skapa en personlig prägel på historieundervisningen. Gunnar menar också att han har god hjälp av sin erfarenhet för att kunna fånga aktuella frågor och sätta in dessa i ett historiskt perspektiv eller för att kunna besvara de frågor eleverna ställer under lektionerna. Medan Gunnar upplever att han är bortskämd med elever som har goda förkunskaper och intresse för ämnet be-

⁸⁵⁰ Jfr frågan om lärare främst ska vara ämnesexperter eller experter inom pedagogik som diskuterats utifrån olika synvinklar under lång tid. Se Grant (2003), s. 29-37 för exempel och diskussion kring lärare som *”knowledge giver”* och *”knowledge facilitator”*. För den här undersökningen tas stöd i ett *”både och”* genom utgångspunkten i PCK där lärarens ämneskunskap tillsammans med lärares kunskaper i pedagogik utgör en grund för undervisning. Shulman (1986). Se Teorikapitlet.

⁸⁵¹ Intervju, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁸⁵² Intervju 1, Eva, Gula skolan. 2009-09-29.

skriver Olle hur han under de senaste åren funnit det svårare att få eleverna engagerade och motiverade. Olle betonar att historieämnet är särskilt lämpat för berättelser om människors upplevelser. När det inte fungerar att undervisa på det sätt Olle tycks mena är ämnets karaktär upplever han att det inte blir lika givande. Det handlar då mer om att hålla ordning i klassrummet än att utveckla själva ämnet.

Överhuvudtaget så gäller det ju att levandegöra olika saker genom att fråga och diskutera framförallt. Sen är det ju, en stor sak med grundskoleundervisningen, i dag är det så fruktansvärt svårt att få lugn och ro så då måste man ju ha sån här riktigt stram undervisning och det är ju inget roligt.⁸⁵³

Den ideala undervisningen tycks därmed enligt Olle bestå i att läraren berättar, ställer frågor och besvarar frågor och att undervisningen på så vis byggs upp mer successivt genom en gemensam dialog på lektionerna.

Gunnar är inne på samma spår och menar att historieämnet lämpar sig väl för att i undervisningssituationen forma berättelsen, även om det finns en grund i vilket innehåll som ska behandlas. För att exemplifiera sitt arbetssätt beskriver Gunnar en metod som han ser som bärande i sin historieundervisning. Han bygger upp berättelser genom ett slags tankekartor som får växa fram på tavlan som analoga "powerpoints". Genom att låta eleverna delta i berättelsen och anteckna och ställa frågor växer på så vis en slags teaterföreställning fram där Gunnar beskriver att han utifrån anteckningarna vecklar ut berättelser. Det tycks också höra samman med hans syn på historieämnet.

Men ämnet, alla ämnen har sin karaktär så att säga. Men historia tror jag ska växa fram. Det ska inte vara ett färdigt paket från

⁸⁵³ Intervju, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

början, då blir det inte den här nyfikenheten på ”vad ska komma i nästa mening”.⁸⁵⁴

Det blir tydligt att historieämnets narrativa karaktär avspeglas i lärarnas val av undervisningsmetoder, i alla fall om de själva upplever att de har goda ämneskunskaper och längre erfarenhet av att undervisa i ämnet.

Textläsning och begrepp

Som framkom i kapitlet om innehåll spelar historiska begrepp en central roll i historieundervisningen. Lärarna beskriver hur de arbetar med begrepp i varje arbetsområde som de genomför och det avspeglas i det undervisningsmaterial lärarna delat med sig av. Eva berättar exempelvis att hon utgår från en ordlista med begrepp, såväl i historia som övriga SO-ämnen.⁸⁵⁵

Men jag försöker variera mig där också att jag, ja ibland är det ju att de får ställa frågor och så, men nyckelord är ganska viktigt tycker jag för då kan man förstå ett sammanhang om man kan berätta utifrån egna ord.⁸⁵⁶

Hon talar om nyckelord som en central del av kunskapen. Det innebär inte att eleverna ska kunna översätta ord utan mer om att eleverna ska kunna använda orden för att förklara någon händelse eller ett skeende. Exempel på de ord som Eva använder som nyckelord när de arbetar med franska revolutionen är nationalförsamling, värnplikt, ståndssamhälle och Napoleon Bonaparte. Dessa förväntas sedan eleverna kunna använda i sitt sammanhang för att kunna berätta och förklara och dra slutsatser kring franska revolutionen, samt se samband och göra jämförelser med andra revolutioner.⁸⁵⁷ De övriga lärarna visar också i sina planeringar och

⁸⁵⁴ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁵⁵ Ordlistan till arbetsområdet består vanligtvis av begrepp som kan kopplas till stoffinnehållet, dvs. innehållsbegrepp men i målen för arbetsområdet och i andra uppgifter framkommer även tankebegrepp som att se samband och förklara orsaker och följder. Eva talar dock generellt om begrepp. Material tillhandahållet av Eva vid intervjutillfälle 1, 2009-09-29.

⁸⁵⁶ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁵⁷ Material med bilder och nyckelord, tillhandahållet av Eva vid intervjutillfälle 1, 2009-09-29. En examinationsuppgift rör även vad som i läroböcker ofta benämns ”amerikanska revolutionen” och

uppgifter att de till viss del utgår från begreppsförståelse. Det handlar inte alltid om specifikt historiska begrepp även om historiska innehållsbegrepp är vanligast bland begreppen som lärarna nämner och som återfinns i deras undervisningsmaterial. I Olles planeringar och läsanvisningar inför prov återkommer punkter om begrepp, exempelvis uttryckta som "här gäller alltså som vanligt att begripa vad man läser. Du ska alltså kunna förklara viktiga ord och begrepp".⁸⁵⁸

Historieämnet är, enligt lärarna, ett ämne som inte bara kräver god begreppsförståelse utan även god läsförståelse. Lärarna förklarar hur de på delvis skiftande sätt försöker stärka arbetet med läsning. Kalle har till exempel medvetet valt att satsa på att arbeta studietekniskt med eleverna i årskurs sju för att få eleverna att utveckla sin läsförståelse och underlätta bearbetning av texterna. På så sätt menar han att eleverna lättare följer med i undervisningen i årskurs åtta och nio.

Det är väl ett utav de ämnena i skolan där man läser väldigt mycket och läsförståelsen är extremt viktig, så att jag har ett material som jag kör under antiken som är till det gamla läromedlet men som jag kommer utveckla även till det nya läromedlet där de just jobbar med olika skrivtekniker. För det jag har märkt är just det att i de klasser där jag har kört studieteknik, det går så mycket fortare och lättare för dem sen i åttan.

Det framstår som visats ovan att lärobokens texter ofta utgör en grund för lärarnas planering men att texterna i läroböckerna kräver att de bearbetas gemensamt. Eva beskriver exempelvis hur hon arbetar med att läsa och diskutera texter av olika slag gemensamt i klassen. Det kan vara lärobokstexter eller andra texter. Hon upplever att eleverna i dag har svårare att förstå texternas innehåll än när hon började som lärare.

"industriella revolutionen" där eleverna ska jämföra och se likheter och skillnader mellan "revolutionerna".

⁸⁵⁸ Planeringsunderlag kring arbetsområdet "Tiden kring första världskriget". Materialet finns i författarens förvar.

Och då hjälps vi åt och läser, det har jag också märkt och sen att vi pratar om varje stycke i sig och då brukar jag inte fråga frågan ”var det något ni inte förstod?”, för då får jag aldrig nåt svar, utan då är det jag som lyfter, alltså det kan vara enkla begrepp och ord och så där, bara man pratar om ”sädesslag” så är det en del som sitter där och inte vet vad det är för någonting.⁸⁵⁹

Gunnar betonar också att historia är ett ämne som kräver god läs-förståelse så därför jobbar han med elevernas läsning, till exempel genom att eleverna får läsa historiska romaner eller genom att de emellanåt har högläsning i klassen. Han tycker att det är viktigt att eleverna lär sig att dra paralleller mellan då och nu och att de kan plocka ut vad som är väsentligt. Han menar att det inte alltid är uppskattat av eleverna att läsa högt men att han gör det ändå eftersom han då som lärare ”får en indikation på om eleverna har förstått det de läser”. Om eleverna betonar orden på felaktigt sätt kan han till exempel få syn på sådant som han behöver förklara mer. Han menar också att det generellt är viktigt att öka elevernas läsförmåga så av det skälet är det också viktigt att låta eleverna läsa på historiektionerna.⁸⁶⁰ På liknande vis förklarar de andra lärarna att de också använder skönlitteratur för att bredda lärobokens perspektiv och för att levandegöra ämnesinnehållet i något arbetsområde. Ibland sker läsning av skönlitteratur i samverkan med svensklärarna men inte alltid.⁸⁶¹ Eva berättar till exempel att hon relativt ofta använder högläsning och exemplifierar med ett av avsnitt ur Grottbjörnens Folk i årskurs sju och litteratur kopplat till världskrigen i årskurs nio, där eleverna ibland läser böcker i samverkan med svenskämnet. Hon nämner också att hon gärna tipsar eleverna om olika historiska ungdomsromaner som de kan läsa i samband med arbetsområdena.⁸⁶² Karin menar att hon tidigare använde mer av skönlitterär läsning i sina klasser men att det numera är svårare på grund av att hon undervisar fler elever med bristande språkkunskaper i svenska. Trots det har hennes elever under det aktuella läsåret läst Erich Maria Remarques klassiker.

⁸⁵⁹ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁶⁰ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01. Även Olle berättar att han använder högläsning, inte minst för att det får eleverna att hålla koncentrationen. Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁸⁶¹ Intervju 1, Karin, Blå skolan; Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

De brukar oftast få nåt, någonting att läsa, nåt utdrag ur en bok eller så. Det är faktiskt många som har läst "På västfronten intet nytt" till exempel, och tyckt att den har varit bra.⁸⁶³

Vilken typ av litteratur som används i historieundervisningen tycks skifta och vilken roll skönlitteratur tillåts spela för faktaunderbyggnad är inte klarlagd, framförallt tycks böckerna användas för att låta historien komma till liv så som den kan ha gestaltat sig. Att levandegöra historia är som visats ett viktigt mål för lärarna.

Sammanfattning lärarledd undervisning

Utifrån lärarnas utsagor förefaller lärarens roll för hur det historiska innehållet presenteras och behandlas vara helt central. Lärarna beskriver hur de genom att hålla genomgångar, traditionell katederundervisning eller klassisk undervisning förmedlar ett valt innehåll till eleverna. Det mest specifika uttrycket för på vilket sätt läraren leder lektionen framträder i utsagorna som *berättande*. Gunnar menar exempelvis att berättande är särskilt viktigt i historia eftersom det passar väl med ämnets karaktär och skapar nyfikenhet och intresse för vad som kommer att hända. Lärarnas val att själva hålla i en större del av lektionstiden i historia förefaller därmed höra samman med lärarnas syn på ämnet. De fem lärarna betonar dock samtidigt att lärarlett också inbegriper kommunikation med eleverna. De betonar vikten av att eleverna bjuds in i berättelsen eller genomgången, vilket tycks ske muntligt genom att såväl läraren som eleverna själva ställer frågor.⁸⁶⁴ Arbetet med historiska begrepp förefaller vara centralt för samtliga lärare och däri även arbetet med läsförståelse, vilket av lärarna tycks uppfattas som särskilt viktigt för att eleverna ska kunna lära sig historia.⁸⁶⁵

⁸⁶² Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁸⁶³ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁸⁶⁴ Lärarens tal i klassrummet är, enligt Husbands, avgörande för vad och hur elever lär sig. Husbands (1996/2003), s. 90.

⁸⁶⁵ Läsförståelse och läsningen betydelse för historiskt lärande har särskilt lyfts fram i amerikansk forskning där Wineburg med kolleger på Stanford University utvecklat projektet "Reading like a historian" som fått stort genomslag i vissa delstater i USA. Se kapitlet Forskningsöversikt.

Elevers delaktighet i undervisningen

Men det är ju det här att jag brottas mycket med mig själv att inte vara så traditionell i min undervisning och i stället fokusera på att försöka få eleverna mer delaktiga [...].⁸⁶⁶

Samtidigt som lärarna tycks se positivt på att det är läraren som håller i undervisningen, beskriver de på olika vis den svåra balansen mellan graden av frihet (för eleverna) och graden av styrning (av läraren) i undervisningen. Några av lärarna framhåller även, som visats i temat ovan, att det som främst kännetecknar deras undervisning är att de varierar arbetssätten.⁸⁶⁷ En särskilt central faktor som lärarna återkommer till när de beskriver hur de undervisar i historia är eleverna. Det är påtagligt att lärarna när de talar om sin undervisning tycks se eleverna som de har i sina klasser framför sig. Medan lärarna på Gula skolan har elever som kommer från liknande bakgrunder har Blå skolan elever med erfarenheter från andra kulturer och skolsystem. På så vis framstår både själva ämnet och hur det bäst gestaltas och specifika elever som självklara referenspunkter när lärarna i delstudie ett talar om vilka metoder de använder i sin historieundervisning.

Att engagera eleverna

Kalle, som citeras ovan, återkommer till att han funderar mycket över hur han ska kunna få en större delaktighet hos eleverna. Han förklarar att hans erfarenhet har gjort att han vågar släppa över mer ansvar på eleverna nuförtiden än under de första åren som lärare. Det visar sig också i den variation av metoder, som trots beskrivningen av sin undervisning som "katederundervisning", använts under de senaste läsåren. Framförallt framhåller Kalle vikten av att levandegöra historien, till exempel genom att berätta exempel, visa bilder eller dramatisera. Just dramatiseringar är ett återkommande moment i Kalles historieundervisning eftersom det, enligt de utvärderingar han brukar göra med eleverna, är ett uppskattat inslag i undervisningen. "[...] när vi kör feodalismen klär jag ut ungarna i riddare och prinsessor och bönder och adel och så vi-

⁸⁶⁶ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

*dare.*⁸⁶⁸ Detta sätt att dramatisera historiska berättelser tycks inte vara något som de andra lärarna gör regelbundet, även om Eva ibland låter eleverna själva bestämma över redovisningsformer vilket kan innebära att eleverna väljer att dramatisera någon historisk händelse eller liknande.⁸⁶⁹

Lärarna beskriver också hur de oftare styr mer av undervisningen i årskurs sju och låter eleverna själva få mer inflytande i årskurs nio. Olle berättar exempelvis om ett varierat arbetssätt, som har gått från att vara mer lärarstyrt och inriktat på basfakta, med ordkunskap, namn på länder, personer och hur människorna hade det under aktuell period, i årskurs sju för att sedan bli mer målstyrt och innehålla mer av jämförelser och slutsatser i årskurs åtta och nio.

I sjuan har jag inte många såna där storstilade planer då [...] men jag tänkte inför varje avsnitt då, avsnitt om första världskriget då, så står det vad de ska kunna och tänka på; själva händelseförloppet, ord och begrepp för att kunna klara av det, hur kartan såg ut före och efter kriget och försöka att få lite överblick på nåt sätt, den tekniska utvecklingen som kriget medförde och hur folk hade det och sånt. Också viktigt att få upp hur vanliga människor drabbas av kriget. Lite så har jag reflekterat men jag har gjort väldigt mycket olika grejer.⁸⁷⁰

Oftast har han inlett arbetsområdena med "en stomme", baserad på katederundervisning utifrån bilder eller med "brainstorming" med utgångspunkt i elevernas förkunskaper. Eleverna har sedan jobbat enskilt med inlämningsuppgifter, grupparbeten och under de senaste åren mycket med ord och begrepp. Eleverna har haft läxa regelbundet och oftast har den bestått i att de läste ett stycke text som sedan förhördes. Vid bedömningen har Olle inte lagt så stor vikt vid läxläsningen utan han har mer betraktat det som ett sätt att få eleverna att läsa och hänga med i ämnet.

⁸⁶⁷ Intervju 1, Kalle, Gula skolan; Intervju 1, Eva, Gula skolan; Intervju 1, Olle, Blå skolan.

⁸⁶⁸ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁸⁶⁹ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁷⁰ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

Överhuvudtaget beskriver lärarna hur de i årskurs sju styr undervisningen mer som lärare och att de i årskurs åtta och framförallt årskurs nio kan släppa mer ansvar på eleverna själva. Eva förklarar även att hon i vissa av sina klasser delar upp eleverna där en större grupp får arbeta på egen hand medan hon undervisar en mindre grupp som har svårare att på egen hand söka kunskap. Det kan alltså se olika ut hur undervisningen bedrivs i olika klasser, ibland baserat på ålder och elevernas mognad och studievana men också på elevernas förkunskaper.⁸⁷¹

Evas sätt att tala om hur hon jobbar i sin historieundervisning vittnar om en öppenhet för variation och lyhördhet för elevernas önskemål. Sådana arbetssätt hon vanligtvis själv inte planerar, så som dramatiseringar, ges ändå utrymme vid de tillfällen eleverna själva kan välja redovisningsformer.

Ibland så presenterar jag olika arbetssätt och så ibland kör vi då så fin skoldemokrati att majoriteten bestämmer vilket arbetssätt vi ska ha och ibland får de faktiskt ha olika arbetssätt. Fast vi är på väg mot samma mål allihopa.⁸⁷²

Det är framförallt kring arbetssätt och examinationsformer som eleverna ges inflytande. Det framkommer också att eleverna påverkar undervisningen längs vägen. Det är påtagligt hur elevernas frågor, kunskaper - eller avsaknad av kunskaper - tycks styra lärarnas undervisning. Karin förklarar till exempel att hon alltid har en grovplanering som hon utgår ifrån inför varje lektion. Beroende på hur lektionen går och vilken respons hon får av eleverna förändrar hon planeringen efterhand. Hon beskriver också hur hon som lärare läser in sig på ämnesområdet vartefter.

Först gör jag ju en grovplanering vad varje lektion ska innehålla, sen måste jag ofta läsa in mig på materialet, sen kan det ju vara frågor som dyker upp som man måste ta reda på i efterhand också, det jag inte kan.⁸⁷³

⁸⁷¹ Intervju 2, Eva, Gula skolan. 2010-06-01.

⁸⁷² Intervju 2, Eva, Gula skolan. 2010-06-01.

⁸⁷³ Intervju 2, Karin, Blå skolan. 2010-06-03.

Karin, som är den lärare med minst antal akademiska poäng i ämnet betonar inte berättandet lika starkt som de andra lärarna men menar likt dem att läraren måste vara den som styr lektionen i en viss riktning. Samtidigt som hon säger att hon själv styr ganska mycket under lektionerna förklarar hon att hon försöker hon få eleverna aktiva.

Jag ställer frågor och försöker ge aha-upplevelser och att jag liksom delar ut ”berätta om det och berätta om det” och så då, men mycket pratar jag väl själv.⁸⁷⁴

Hon beskriver en typisk lektion som att hon har en genomgång där de kortfattat repeterar vad de har gjort tidigare innan de går vidare till nästa skeende. Efter genomgången läser de tillsammans eller enskilt och så får eleverna en uppgift i form av instuderingsfrågor eller någon skrivuppgift.

För Karin, som själv uppger att hon har sämre ämneskunskaper i historia än i andra SO-ämnena, tycks lösningen bli att uppdatera sina kunskaper efter behov. Eva beskriver att hon också gör på liknande sätt om det är något ämnesområde hon inte riktigt behärskar. Om eleverna ställer frågor som hon själv inte kan besvara eller som de inte hinner med under ordinarie lektionstid händer det att hon som alternativ till att hon själv tar reda på mer, delar ut uppgifter till någon enskild elev att undersöka till exempel en händelse som den eleven sedan får berätta för klassen om. Hon erbjuder också eleverna att stanna kvar efter lektionerna om de har något särskilt de vill fråga om eller om de är intresserade av något så beskriver hon att hon brukar tipsa dem om vart de kan söka mer information, exempelvis via hemsidor på Internet.⁸⁷⁵

Ett annat sätt att anpassa sin undervisning efter eleverna kommer till valet av innehåll, vilket diskuterades i föregående kapitel. Olle förklarar hur han försöker anpassa delar av sitt innehåll efter de elever som finns i klasserna, vilket innebär att det ibland blir olika sätt att undervisa och med olika innehåll beroende på vilken klass det är. Han menar att det viktigt att som lärare uppmärks-

⁸⁷⁴ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03.

⁸⁷⁵ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

samma elevernas bakgrund och nämner exempel från Kosovo och Irak.

Men på nåt sätt kände jag att det var viktigt för dem att visa att jag visste om det, att jag kände till det och att jag tyckte det var hemskt. För det är också, vår historia blir ju västeuropeisk mycket och de här andra delarna, Irak läser man inte om hur det var när engelsmännen erövrade det och så utan de bara finns där helt plötsligt. Och har man tre-fyra irakier i klassen då får man ju titta på det på ett annat sätt.⁸⁷⁶

Karin, som också undervisar elevgrupper där många har utländsk bakgrund, anpassar mer sällan sitt *innehåll* efter elevgruppens härkomst. Hon nämner särskilt ett tillfälle som gjort att hon numera är försiktig med hur och vad hon tar upp i historieundervisningen, särskilt när det kommer till att använda elevernas egen erfarenhet i undervisningen.

Nej, det brukar jag inte göra. Det är inte alltid det går så bra. Dels så kan de inte så mycket som man tror, och ibland vill de inte prata om det. Vi hade en värdegrundsövning där man skulle inventera så varifrån folk kom i klassen och slutade väldigt illa med att en flicka blev sårad, så jag aktar mig lite för det. Men framförallt att de inte kan så mycket. Småsaker så här, de bidrar med och talar om ”på mitt språk heter det så här” eller ”i vår familj gör vi så” eller ”inom islam gör vi så” men några större saker blir det inte av det hela.⁸⁷⁷

Däremot beskriver Karin att arbetssätten numera måste anpassas mycket efter de elever hon har. Hon upplevde det läsår som föregick den första intervjun som väldigt jobbigt på grund av elevernas bristande språkkunskaper. Undervisningen handlade på så sätt mest om läsförståelse, att kunna använda läroboken för att läsa och besvara frågor och att själv kunna skriva sammanhängande texter.

⁸⁷⁶ Intervju 2, Olle, Blå skolan, 2010-05-25.

⁸⁷⁷ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

Att vi har så många nyanlända elever som har bristande språk. Och i båda årtorna så har det kommit väldigt många nya elever, som är väldigt svaga och har mycket problem, så det blir mest bas, bas, bas, bas.⁸⁷⁸

Bas, i Karins bemärkelse, förefaller vara att en stor del av undervisningstiden ägnas åt att förstå de stora dragen i historia, kunna läsa och förstå lärobokstexten och att kunna återberätta vad det handlar om. De elever som är mer intresserade av historia, eller har det lite lättare att hänga med, får jobba mer självständigt till exempel vid fördjupningar. Det vanligaste är dock att alla elever följer samma undervisning. Karin har tidigare haft grupparbete under andra världskriget. Det senaste året har hon dock inte haft det eftersom hon upplever att eleverna inte klarar av det.

Vad beror det på? Jag kan ju säga spontant att det beror på att grupparbeten inte brukar bli så bra resultat på. Vi har så väldigt många svaga nu, så det är svårt att få till grupparbete överhuvudtaget.⁸⁷⁹

Hon ser friare former av undervisning som en nackdel för så kallade svagare elever och menar att lärarstyrd undervisning är att föredra. När elever har svårare att koncentrera sig uppfattar Karin att styrd undervisning fungerar bättre, något som även Kalles utsagor vittnar om. Han förklarar att han i vissa klasser har mer styrda genomgångar följt av instuderingsuppgifter och liknande struktur på lektionerna så att eleverna känner igen arbetssätten.⁸⁸⁰ Även Gunnar betonar hur viktigt det är att som lärare vara lyhörd för den grupp man undervisar. Just i de grupper där eleverna har lite svårare menar han, precis som de andra, att läraren behöver styra mer och där kan undervisningen handla mer om bas medan de lite starkare grupperna kan gå vidare snabbare. Det är, enligt lärarna, viktigare att eleverna får djupare kunskaper om färre områden än

⁸⁷⁸ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03.

⁸⁷⁹ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁸⁸⁰ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

att de hastar fram genom historien om det sker på bekostnad av elevernas förståelse.⁸⁸¹

Så lite grann måste man blöta fingret och se vad är det här för klass vi håller på med, vilket är de mest betjänta av? Och då är jag inte ute efter att ha så mycket kunskaper som möjligt utan det de lär sig ska vara vettigt. För att har du dåliga läsare som ska sitta och jobba på egen hand, man slår ju ut de barnen.⁸⁸²

Samtidigt förklarar Gunnar hur elevunderlaget också möjliggjort att han kunnat vara relativt fri i sin undervisning och att han har kunnat utnyttja elevernas intresse och engagemang.

Jag har varit bortskämd med att det har varit ganska bra elever här va, därför blir det oftast att det här basala kanske man tar lite för givet då. Nu är det inte alltid så, men, och därför kan man gå på de här lite svårare sakerna då va.

När det gäller uppgifter som eleverna själva jobbar med berättar Gunnar att han ofta gör i ordning frågor som eleverna ska besvara. Ibland tar han uppgifter från läroboken men oftast formulerar han frågor själv, allt från frågor som kräver enkla svar direkt från läroboken till frågor där eleverna tvingas fundera över något problem.

Tid och kronologi

När lärarna talar om innehållet och hur det struktureras framkommer att kronologin ligger till grund för lärarnas undervisning. Eva beskriver hur hon försöker arbeta med att få in de långa tidsperspektiven i sin undervisning. Utifrån hennes utsagor går det att urskilja tre olika aspekter av tid. För det första menar hon att eleverna behöver stöd för att kunna förstå tidsperspektivet, ”just det där att förstå hur lång tid det har gått och så”. Hon berättar att hon till exempel ritar upp streckgubbar på tavlan för att visa hur många generationer bakåt i historien de befinner sig.

⁸⁸¹ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01; Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

⁸⁸² Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

För ibland så känns det, särskilt nu i 7:an för jag har börjat med historia där nu, de vet att det finns en som heter Gustav Vasa och de vet att det har funnits stenålder osv., men de kan inte sätta in det, de har inget sammanhang så, så det jobbar jag mycket med. [...] så mycket det här med kronologi och sånt jobbar jag med.⁸⁸³

Att koppla ihop tidsperspektivet med en annan tids tänkande och få eleverna att förstå hur människor tänkte förr är en andra aspekt av tid som Eva försöker inpränta hos eleverna.

[...] där jobbar jag nog lite mer reflektionsmässigt att jag försöker alltid säga så ”hur tror ni att er mormor och morfar eller er mormors och morfars mamma och pappa skulle ha tänkt?” Och så ritar jag upp små gubbar på tavlan ofta, generationer bakåt. Hur hade de tänkt i den här frågan, hur hade de sett på det här, hade de blivit förvånade över att det här hade hänt eller så?⁸⁸⁴

Ett tredje sätt att hantera tid i historieundervisningen hör samman med målet att låta eleverna tänka både bakåt och framåt i historien. Redan vid det första arbetsområdet i årskurs 7 om de första människorna fick eleverna som Eva undervisade aktuellt läsår fundera kring utvecklingen fram tills i dag och försöka sig på att fundera över hur människan kommer att utvecklas i framtiden. Eva lät eleverna arbeta relativt fritt i grupper och tog sedan diskussioner med eleverna såväl gruppvis som i helklass kring rimligheten i deras förutsägelser.

Sammanfattning: elevers delaktighet i undervisningen

Lärarna talar samstämmigt om vikten av att vara lyhörd för de elever som finns i klassrummet. Det yttrar sig bland annat genom att lärarna använder sin repertoar för att välja metoder och arbetssätt som passar den elevgrupp de har. Medan Kalle, som strävar efter att levandegöra historien och lösgöra sig mer från vad han kallar

⁸⁸³ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁸⁸⁴ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

traditionell katederundervisning, låter eleverna klä ut sig och dramatisera historiska händelser yttrar sig Olles anpassning efter elevgruppen i att han tar upp innehåll som har koppling till elevernas utländska bakgrund. Eva beskriver hur hon varierar sina arbetssätt oavsett ämnesområde medan Gunnar tycks hålla fast vid sin lärarledda metod där egen ämneskunskap och erfarenhet framstår som en kvalitetsgaranti för undervisningen.⁸⁸⁵

Material och redskap som stöd

Det är ju hela tiden det här att man måste göra undervisningen lite sexigare för eleverna, alltså att den blir intressant och kul och så där. Och det kan jag väl känna att i historia just så är det filmer som man kan använda sig utav, så är det jättebra för det kommer de ihåg oftast.⁸⁸⁶

Utifrån de olika arbetssätt lärarna berättar om upprepas några centrala aspekter i de olika arbetsområdena. Det handlar framförallt om lärarledda genomgångar, som beskrivits i temana ovan, vilka mynnar ut i elevaktiva uppgifter. Redskapen lärarna främst använder för att förmedla innehållet är utöver lärarens muntliga förmedlande via genomgångar och berättande också läroböcker, bilder, filmer, historiska kartor, högläsning och arbete med begrepp. Lärarna tycks utgå från läroböcker för att strukturera och välja innehåll, sedan nyttjas boken och andra redskap på olika sätt av olika lärare.

Mål och läroböcker som utgångspunkt för planering

Jag försöker lyfta in flera små saker men grunden är boken.⁸⁸⁷

Medan lärarna förklarar att planeringen tidigare ofta utgick från läroboken menar flera av lärarna att den numera oftare utgår från målen i kursplanen, vilket diskuterades i kapitlet om innehåll i

⁸⁸⁵ På så vis tycks lärarna röra sig mellan det Grant talar om som lärare som kunskapsgivare (knowledge giver) och kunskapsmedlare (knowledge facilitator), Grant (2003), s. 29-32.

⁸⁸⁶ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁸⁸⁷ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03.

historieundervisningen.⁸⁸⁸ Eva förklarar exempelvis att hon arbetar ”målfokuserat” genom att hon presenterar mål från kursplanen för eleverna under lektionerna och att hon har mål uppsatta i klassrummet. Hon menar att det är viktigt för eleverna att veta vart de ska.

[...] när jag gör utvärderingar och sånt där kommer det fram, de vet var de ska någonstans och de brukar oftast säga att vet jag inte vad jag ska göra så har du alltid svar och att du har alltid tips och råd hur man ska komma dit och så. Så de uppfattar det som ett tydligt sätt att undervisa på. Att de vet vart de ska och jag får nästan aldrig frågan ”varför ska vi göra det här då?”.⁸⁸⁹

För lärarna förefaller det ha blivit viktigare än tidigare att förklara för eleverna varför de arbetar med vissa områden och vad de förväntas lära sig. Både Karin och Kalle förklarar hur de under de senaste två-tre åren mer aktivt ändrat sitt sätt att arbeta så att de oftare tar utgångspunkt i målen när de planerar sin undervisning. Kalle berättar:

När jag till exempel gör ett arbetsområde i dag så delar jag inte lika ofta ut betygskriterier utan istället delar jag då ut mål. Då utgår jag då liksom från de målen vi dels har i de lokala kursplanerna men sen också lite mer har det blivit utifrån strävansmålen. Därför att vi har jobbat på studiedagarna nu med det. Vi har jobbat med de här matriserna bland annat för att man ska titta utifrån olika förmågor som man ska kunna visa då i olika kvaliteter och det har då lett då till att jag har börjat tänka mer så.⁸⁹⁰

⁸⁸⁸ Det tycks pågå ett skifte under det läsår som lärarna intervjuas. Trots att läroplanen, Lpo 94, varit i bruk under femton år verkar det vara först nu som målstyrningen har börjat sätta sig i lärarnas undervisningsprocess. En möjlig förklaring till att det dröjt ett antal år innan det målstyrda systemet har implementerats kan vara just att det var ett helt nytt system som infördes med 1994 års läroplan. En annan möjlig förklaring kan vara det som Kalle beskriver att den nya, kommande läroplanen som kom att benämnas Lgr 11, tydligare pekar i riktning mot att mål ska uppnås och att dessa ska ligga till grund för planeringen och bedömningen i ämnet.

⁸⁸⁹ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁸⁹⁰ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

Kalle hänvisar till att skolan har varit med som referensskola inför den kommande läroplansreformen och där har de aktivt arbetat med att diskutera mål i olika ämnen. På så vis tycks skolans gemensamma arbete ha influerat honom att förändra sin undervisning.⁸⁹¹

Fastän att målen pekas ut som utgångspunkt för planeringen tycks innehållet som ska behandlas hämtas från läroboken. Samtliga lärare talar om att läroboken är en ”grund” eller ”bas” i undervisningen. Den lärare som använder läroboken mest, enligt intervjuerna, är Karin som menar att hennes språksvaga elever behöver en bok att hålla sig till. Hon förklarar dock att det alltid är nödvändigt att som lärare komplettera med andra texter och att bearbeta språket gemensamt. I några av klasserna har hon en mer komprimerad lärobok med kortare texter, något hon menar försvårar för elever med bristande språk. Texterna riskerar att bli alltför översiktliga så att sammanhanget går förlorat. Karin föredrar därför läroböcker med längre textavsnitt. Även Eva talar om att hon föredrar läroböcker med längre textavsnitt som inte komprimerar innehållet för mycket. Kalle däremot önskar se mer av tematik i läroböcker och talar därför uppskattande om skolans senaste läromedel som innehåller avsnitt kopplade till Norden jämsides med övrigt innehåll.⁸⁹² Kalle och Eva förklarar också att de använder läroboken som stöd för sin planering men medan Kalle talar uppskattande om de nyare läroböcker som skolan har verkar Eva uppfatta att de blir för komprimerade. Läroböckerna tycks således utgöra basen som lärarna bygger upp undervisningen kring men de beskriver alla hur de arbetar med en mängd andra texter, medier, kartor och bilder för att fördjupa innehållet.

Film och bilder

Film framstår bland lärarna som ett viktigt redskap i historieundervisningen. Lärarna nämner särskilt betydelsen av film i sam-

⁸⁹¹ Den tendens som identifierats i tidigare forskning att läraryrket blir mer kollektivt genom att lärare ska ingå i olika konstellationer märks här. Se t.ex. Håkansson & Sundberg (2012), s. 200; Timperley (2013). Hon argumenterar utförligt för vilka processer som är framgångsrika för utveckling av lärares undervisning i sin bok *Det professionella lärandet inneboende kraft*. Se särskilt kapitel 3 och 7.

⁸⁹² Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07; Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

band med att de talar om målet att levandegöra historien. Olle framhåller till exempel att film eller filmklipp, eller bilder, är ett bra sätt att ha som introduktion till ett arbetsområde och Eva utgår från filmerna "Krigets färger" i arbetsområdet om världskrigens tid i årskurs nio.⁸⁹³ Hon menar att filmerna levandegör krigen och får eleverna att kunna leva sig in i händelserna.

[...] och så helt plötsligt så blir det ett levande krig för dem. Att det är inte några svartvita gubbar som springer omkring, så det brukar vara mycket både skratt och gråt när vi har sett de där filmerna.⁸⁹⁴

För att bearbeta innehållet i filmerna förklarar Eva att hon lät eleverna anteckna utifrån filmerna och diskutera olika saker först i smågrupper, sedan i hela klassen. Efter att ha sett alla tre filmerna hade de ett slags diskussionsforum om vad de mindes bäst och varför just dessa saker, sedan fick eleverna fördjupa sig i olika områden. Just första och andra världskriget är områden där lärarna ger exempel på att de ofta använder filmer i sin undervisning. Karin beskriver på liknande vis hur hon brukar visa delar av en film och sedan låta eleverna diskutera och dra paralleller till andra händelser och situationer.

Där det finns film brukar jag försöka lägga in någonting. Vi har en serie som heter "Historiska ögonblick" med korta filmer runt tjugo minuter som visar "Skotten i Sarajevo" till exempel eller kort om ryska revolutionen.⁸⁹⁵

Kalle menar att filmer lämpar sig särskilt väl för att få fram de enskilda människorna i historien, inte bara de större strukturerna eller aktörerna. Han beskriver att han använder sig både av böcker som han läst eller filmer som belyser någon särskild händelse.

⁸⁹³ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07, Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁸⁹⁴ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁸⁹⁵ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

[...] jag försöker använda mig utav både spelfilm och dokumentärfilm. Fördelen med spelfilmer är att de har ofta nåt perspektiv från en människa som man följer.⁸⁹⁶

Ur Kalles berättelse framgår att såväl eleverna som tillgång till material tycks avgöra vilka arbetssätt han använder i olika arbetsområden. Utifrån utsagorna framkommer att han tycks ha ett utforskande arbetssätt där han beskriver hur han prövat sig fram att använda olika arbetssätt på samma stoff för att hitta något som passar bra just på det området eller som passar bra i terminsplaneringen. Även om innehållet ligger fast verkar således arbetssätten variera. När det gäller möjligheterna att visa filmer beskriver både Kalle och Eva hur de under det senaste läsåret har gått över mer och mer till digitala medier, även om Kalle menar att det ännu inte är i stor utsträckning. Båda nämner att de använder filmklipp från till exempel YouTube och andra digitala källor. De övriga lärarna nämner inte särskilt nyare teknik utan refererar mer till tavlan, bilder som visas via overhead-apparater och video- eller DVD-filmer. Gunnar beskriver hur han ändrat sin syn på att använda spelfilmer som bygger på verkliga händelser i undervisningen. Istället för att till exempel använda äldre journalfilmer om Kristallnatten märkte han att kvaliteten på filmer som bygger på fakta men som spelas av skådespelare kan få eleverna väldigt engagerade.

Och såna filmer är jättebra och det trodde jag inte först. Jag har bara visat två såna filmer men de filmerna har fått ungarna, alltså det blir klippt tyst, trots att de vet att det är skådespelare som spelar va. Men de får, det blir en nyans på den historien för dem och där är filmen överlägsen en lärare som står och pratar. För så är det ju för man får synintryck då samtidigt som man hör.⁸⁹⁷

Utöver film framhåller lärarna vikten av bilder i historieundervisningen. Det är särskilt de båda äldre lärarna som använder sig av

⁸⁹⁶ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

⁸⁹⁷ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01. Filmerna han visade handlade om Kristallnatten och om mordet på familjen Romanov.

bilder som ett givet hjälpmedel för sin undervisning.⁸⁹⁸ Gunnar berättar att han ofta utgår från en bild som introduktion till ett arbetsområde och menar att det är ett bra hjälpmedel för eleverna. Han utvecklar sina tankar kring varför bilder kan underlätta för eleverna att förstå skeenden genom ett exempel med en bild på en man fastkedjad i en skottkärra i Ryssland.

Men på den här nivån som vi är så, så tror jag att det är ganska bra att ha nåt så mer synbart att titta på som kan hänga upp det på. Och så utgå från det till förändringar, alltså det är inte så konstigt att det händer förändringar i ett land där man håller ner en stor del av befolkningen i träleri då kan man säga. Och så att det mer blir en naturlig utveckling, så att de förstår varför det blir revolution.⁸⁹⁹

Resonemanget tycks utgå från att bilder stärker minnet och gör det enklare att förstå olika händelser. Bilder stärker på så vis ett sammanhängande narrativ. För Olle är bilder helt centrala, han uttrycker det som att han ”är lite fixerad vid bilder faktiskt”.⁹⁰⁰ Utöver att han beskriver att han på egen hand gör mycket bredvidläsningsmaterial berättar han att han köpt en egen färgskrivare för att kunna göra färgbilder på overhead. Skolan saknade projektorer i klassrummet så i stället plockade Olle ut bilder på overheadfilm. Resultatet blev till slut fyra pärmar fyllda med bilder, vilka han efter sin pensionering har tänkt att överlåta på kollegorna på skolan.⁹⁰¹

Historisk atlas och artefakter

Utöver de representationer som presenterats ovan, arbetar flera av lärarna aktivt med historisk atlas i historieundervisningen för att ge eleverna en bild av hur t.ex. Sverige har förändrats från 1700-talet tills i dag.⁹⁰² Vid enstaka tillfällen förekommer källmaterial i form

⁸⁹⁸ Alla lärarna nämner bilder men det är främst Olle och Gunnar som återkommer till vikten av att utnyttja bilder.

⁸⁹⁹ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁹⁰⁰ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

⁹⁰¹ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07. Olle gick i pension läsåret efter intervjuerna.

⁹⁰² Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

av skifteskartor och äldre bilder.⁹⁰³ Karin beskriver exempelvis hur hon emellanåt använder historiska kartor och kopior på till exempel storskifteskartor som hon visar eleverna på en overheadbild. Traditionella kartböcker däremot menar Karin att hon alltid använder som en naturlig del i undervisningen. Det finns också en hel del kartor som hon utnyttjar i läroböckerna.⁹⁰⁴ För lärarna på Gula skolan använder de främst kartor och annat källmaterial när årskurs 8 har sin temavecka om stadens historia. Gunnar betonar dock betydelsen av att kontinuerligt använda historiska atlaser i undervisningen, särskilt när syftet är att fördjupa sig inom ett specifikt område.

Jag använder karta väldigt mycket, väldigt, väldigt mycket kartor. Och där de får rita in var vi befinner oss och vad vi gör och så där. Inte på vartenda område men där det är lämpligt gör jag det, som Kinas historias framväxt så ritar vi in olika perioder och så där för att de ska se, alltså det är liksom ett "case-study" ungefär, om man väljer ut nånting som man gör riktigt, alltså med våra mått mätt då, riktigt djupt då kan man säga.⁹⁰⁵

I samband med det nämner Eva återigen vikten av att knyta ihop den äldre historien med dagens samhälle.

Ja, det kör vi då tema [*staden*] så att man ser hur [*staden*] byggts upp, med näringsliv och så där och sen så går man ju fram ända tills i dag och varför det ser ut som det gör, vilka arbeten vi har, osv. Så det är verkligen en sån här då – nu – sen historia.⁹⁰⁶

Ett annat sätt att komma åt målet med att belysa den lilla människans perspektiv och få en personlig koppling till historieämnet sker genom att Kalle låter sina elever intervjua äldre släktingar för att försöka få dem att berätta om släktens historia. Eleverna får också ta med sig föremål som de sedan kopplar till diskussioner

⁹⁰³ Intervju 1 Kalle, Gula skolan, 2009-10-07; Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

⁹⁰⁴ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁹⁰⁵ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁹⁰⁶ Intervju 1, Eva, Gula skolan, 2009-09-29.

om källmaterial och vad det kan berätta om äldre tider. Att använda föremål eller artefakter är något som även Olle berättar att han arbetar med. Eftersom han är utbildad arkeolog har han ett särskilt intresse för forntiden och har också utnyttjat sina kunskaper kring det.⁹⁰⁷

Jag har lite yxor och sånt som jag har ärvt, så det är plundrade grejer för länge sen, och sen har jag ju flintskärvor och sånt där där och flintblock och såna saker eftersom jag har bott vid en dansk stenåldersboplatz i 15 år på somrarna, där de bara rasar ner i havet. Så de har fått se på spånknivar och sånt där och det uppskattar de ju väldigt att få.⁹⁰⁸

Att ha tillgång till fysiska föremål tycka vara något som engagerar eleverna och får dem att ställa frågor till historien.⁹⁰⁹ Annat källmaterial i form av historiska dokument eller liknande nämns inte av någon av lärarna. Gunnar konstaterar däremot att de inte ”sysslar med källor” i undervisningen.

Sammanfattning: material och redskap som stöd

För lärarna tycks det finnas särskilda redskap som är användbara i historieundervisningen. Lärarna lyfter fram film som ett sätt att levandegöra historien på och gestalta människor som annars inte kan vara tillgängliga. Urvalet av filmer tycks framförallt röra sig om tiden runt världskrigen, vilket också sammanfaller med den tekniska utvecklingen att producera rörliga bilder.⁹¹⁰ I övrigt verkar lärarna använda sig av historiska bilder för att illustrera händelser och skeenden och för att väcka intresse, vilket även verkar vara ett framträdande mål för lärarna i delstudie ett.⁹¹¹ Läroböcker framstår som särskilt centrala för urvalet av stoff och som stöd för

⁹⁰⁷ Intervju 1, Olle, Blå skolan. 2009-10-07.

⁹⁰⁸ Intervju 1, Olle, Blå skolan. 2009-10-07.

⁹⁰⁹ Jfr Rudnert (2018). I sin avhandling undersöker han barn och historisk tid genom att utgå från olika föremål.

⁹¹⁰ Filmer med historiska motiv hade också vid tiden för intervjuerna fått ett stort genomslag vilket bland annat avspeglades i det sena 1990-talets och tidiga 2000-talets filmgalor. Se Zander (2004), s. 125.

⁹¹¹ På så vis kan det avstånd som föreligger mellan den historiska händelsen och nutiden möjligen överbryggas med hjälp av filmer och bilder. Jfr Dahl (2010), s. 19-20.

elevernas individuella lärande. Som arbetssätt i undervisningen framstår dock inte den traditionella metoden att läsa och svara på frågor som det mest använda förutom för en av lärarna (Karin).⁹¹² Skönlitteratur framhålls också av en del av lärarna som ett komplement till läroboken. Den kan bidra till att lyfta fram aktörsperspektiv och den lilla historien. Ett annat viktigt redskap som lärarna talar om är historiska kartor, vilka verkar användas för att belysa förändringar i nationsgränser och liknande. Påtagligt få av lärarna talar om användningen av primärt historiskt källmaterial som dokument eller artefakter.

Bedömning av elevers kunskaper

Så att det där har också lite att göra med vilken klass man har. Men jag vet att jag har gjort så tidigare med en del klasser att de har fått bestämma vilka, vad de vill jobba grupparbete med och om de vill, redovisningssätt, examinationssätt; hemskrivning eller skriftligt prov.⁹¹³

När det kommer till hur elevernas kunskaper bedöms verkar det, precis som när det gäller arbetssätt, finnas flera olika varianter av hur bedömningen av elevers kunskaper går till. För det första verkar bedömning uppfattas som det som sker i slutet av ett arbetsområde och som leder fram till en summering av elevernas kunskaper, så kallad summativ bedömning. Det tycks handla om alltifrån skriftliga prov till muntliga redovisningar och inlämningsuppgifter. Gemensamt för lärarna är att de beskriver att de har mer än en examinationsform som de använder samt att de ger exempel på hur de låter eleverna vara delaktiga i vilka former för bedömning som de ska ha till vissa arbetsområden. På samma vis som lärarna beskrev att de låter eleverna i årskurs åtta och nio ha större inflytande över arbetssätten än eleverna i årskurs sju verkar denna progression gälla för examinationsformer.

⁹¹² Jfr Husbands (1996/2003), s. 29.

⁹¹³ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

Variation av examinationsformer

Lärarna ger uttryck för hur de parallellt med sin bedömning för att skaffa sig underlag inför betygssättning är måna om att eleverna ges rättvisa möjligheter att visa sina kunskaper. Det kan dels ske genom att de får vara med och välja examinationsform, dels genom att eleverna kan få olika examinationsformer fastän de går i samma klass. Kalle förklarar till exempel att:

I årskurs sju brukar jag, då är jag diktator höll jag på att säga, men då är det jag som bestämmer över undervisningens former och examinationer och så vidare. Men sen i årskurs åtta och nio så brukar jag faktiskt låta dem vara med och bestämma. Dels hur vi jobbar på lektionerna men också hur examinationerna ska gå till. Om de hellre vill ha hemskrivning eller om de vill göra en redovisning eller om de vill ha ett traditionellt prov.⁹¹⁴

Eva som menar att hon ”varierar väldigt mycket” låter ibland sina elever välja olika examinationsformer men är noga med att visa att de bedöms utifrån samma mål. Till det finns en gemensam matris på Gula skolan som SO-lärarna har utarbetat. Utifrån Evas svar på frågorna om vilka arbetssätt hon använder i historieundervisningen går det även att dra slutsatsen att en viktig del av bedömningen tycks grunda sig på muntliga aktiviteter. Det verkar dels röra sig om att delta aktivt under lektionstid, dels genom att redovisa muntligt inför klassen, enskilt eller i grupp. Även för de lärare som inte använder matriser framkommer det att lärarna strävar efter att bedöma elevernas kunskaper som en helhet. Det innebär att elevernas delaktighet under lektioner och den kvalitet de visar på sina kunskaper i andra sammanhang än vid examinationstillfällena spelar roll när lärarna väl sätter sina betyg.

Skriftliga prov

Fastän att lärarna ger flera exempel på varierade examinationsformer talar alla om att de i större eller mindre utsträckning använder sig av skriftliga prov. Gunnar berättar till exempel att han har som princip att ha ett prov per termin medan resten av examinationerna består av

⁹¹⁴ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

andra delar.⁹¹⁵ Karin förklarar att den vanligaste examinationsformen för hennes elever är skriftliga prov. Karin motiverar det med att hon behöver ha underlag för att sätta betyg.

Men det är mest, i sjuan kanske jag inte har så mycket prov och så men sen måste man ju nästan ha för att ha nåt att sätta [betyg] på.⁹¹⁶

Utformningen av proven tycks däremot kunna se olika ut. Utifrån det material Karin delat med sig av framgår att proven ibland består av bilder och nyckelord som eleverna ska skriva en berättelse till och att de ibland består av mer traditionella frågor med övervägande delen faktafrågor.⁹¹⁷ Provresultaten framstår som den viktigaste faktorn för Karin när det kommer till bedömningen av elevernas kunskaper.

Lärarna tycks måna om att eleverna inte ska uppleva examinationstillfället som stressande. Eva uppger att det är en anledning till att hon inte använder skriftliga prov så ofta. Även Kalle beskriver hur han försöker anpassa examinationer för eleverna till exempel genom att vid provsituationen ge extra tid eller flytta på provdatum eller helt enkelt avstå från att ha prov i vissa klasser vid vissa tillfällen. Han resonerar kring att det kan skilja sig mellan olika undervisningsgrupper hur mycket och vilken typ av underlag han behöver för sin bedömning.

Och en del klasser är ju väldigt tillknäppta på lektionerna och de har man kanske ingen aning alls, så då måste man köra lite läxförhör och sånt bara för att man ska få se vad de har fått med sig. Medans en del klasser så då har jag redan ganska bra koll på dem och då kanske jag bara lämnar ut två-tre uppgifter som på nåt vis, får jag se vilken kvalitet de har.⁹¹⁸

Olle beskriver hur han varvat prov med muntliga redovisningar, ordkunskap och fördjupningsarbeten. Samtidigt uttrycker han viss bestörtning över att eleverna ofta, om de får välja, föredrar skriftliga prov, vilket

⁹¹⁵ Intervju 1, Gunnar, Gula skolan, 2009-10-16.

⁹¹⁶ Intervju 2, Karin, Blå skolan, 2010-06-03.

⁹¹⁷ Undervisningsmaterial från Karin, i författarens förvar.

⁹¹⁸ Intervju 1, Kalle, Gula skolan, 2009-10-07.

också i praktiken verkar ha blivit den för honom vanligaste examinationsformen. Olle tycks dock mena att det inte räcker att ha bra betyg på prov för att få ett högt betyg utan att eleverna behöver visa sina förmågor på fler sätt. För att eleverna ska nå målen på de högre betygsnivåerna betonar han att han därför varit noga med att de måste visa att de har förstått och kan förklara och inte bara rabblar det han kallar ”papegojkunskap”. På motsvarande sätt beskriver Eva hur hon i sina uppgifter ibland skiljer mellan ”faktadelar” och ”analysdelar”.

Sen försöker jag alltid att de har nån sån här sambandsuppgift på slutet så att jag ser att de har fått det här i går, i dag, i morgon på något sätt eller då-nu-sedan.⁹¹⁹

Eleverna förväntas både kunna lyfta fram fakta och till exempel berätta eller redogöra för olika händelser utifrån bilder och nyckelord men de förväntas också kunna förklara hur händelser hänger samman och vilka spår av historien vi kan se i vår samtid. Genom att även inbegripa framtidsperspektivet snarare än enbart kopplingen mellan dåtid och nutid tycks Evas sätt att bedöma elevernas kunskaper särskilja sig från de övriga lärarnas i delstudie ett.

Olle, som betonar att det har varit viktigt för honom med ordkunskap och läxa så att eleverna övar sin språkliga förmåga i ämnet, tycks även inkorporera detta när det kommer till skriftliga prov. Alla prov har också innehållit ordkunskap där eleverna har fått visa att de har förstått och kan använda begreppen som förekommit under arbetsområdet. Orden som eleverna har jobbat med har främst varit kopplade till det aktuella arbetsområdet (innehållsbegrepp), så som exempelvis allmänning, skyttel, ångmaskin och massproduktion i samband med arbetsområdet industriella revolutionen, men undervisningen har även behandlat mer övergripande begrepp (tankebegrepp) som förklaringar, orsaker och följder.

⁹¹⁹ Intervju 2, Eva, Gula skolan, 2010-06-01.

Olika typer av inlämningsuppgifter

Några av lärarna ger exempel på inlämningsuppgifter som de låtit eleverna arbeta med både i skolan och hemma. I årskurs nio beskriver Eva exempelvis att hon hade en hemuppgift förra året som gick ut på att eleverna skulle reflektera och analysera kring vad vi ser mest av i dag från världskrigens tid och om man vid något tillfälle hade kunnat sätta stopp för andra världskriget. På så sätt innehöll uppgiften även möjlighet för eleverna att resonera kontrafaktiskt. Det är det enda exemplet på den typen av historiskt resonemang från det empiriska materialet.⁹²⁰

Kalle ger ett exempel på en värderingsövning om andra världskriget där eleverna skulle ta ställning till olika frågor och även förklara vilken händelse som haft störst betydelse för världen i dag. Han berättar också om en skrivuppgift som han och några kollegor genomfört som examination under arbetet med revolutionerna i årskurs åtta. Att just den uppgiften hamnade på det avsnittet berodde, enligt Kalle, på en förhoppning om att eleverna skulle ta mer eget ansvar och på en önskan om variation.

Jag tror nog att det var en kombination. Dels att man var less på att rätta prov, dels att man ville göra nånting annat med klassen, alltså att de skulle få, ja göra nåt lite mer på egen hand, ta lite mer ansvar, för en skrivuppgift kräver ju lite mer av eleven än att plugga till ett prov.⁹²¹

Han konstaterar dock att examinationen inte egentligen gjorde någon skillnad på resultatet. *"Jag tror att om jag hade haft ett skriftligt prov så hade nog resultatet blivit, alltså de som skrev en bra skrivuppgift hade också skrivit bra på provet."*⁹²² Insikten att examinationsformerna i det här fallet inte avgjorde elevernas resultat tycks emellertid inte ha påverkat Kalles ambition att använda sig av varierande examinationsformer. Bedömningen av elevernas kunskaper tycks för Kalles del främst ske genom examinationsformerna där allt större vikt verkar läggas vid att tillsammans med eleverna arbeta med matriser i ämnet.

⁹²⁰ Jfr Karlsson (2014), s. 41. En framåtriktad utvecklingslinje kan även innehålla kontrafaktiska resonemang, grundade i vad som kan betraktas som möjligt historiskt.

⁹²¹ Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

Lärarna tycks använda olika typer av skrivuppgifter både som ett sätt att få eleverna att bearbeta ett innehåll och för att arbeta med språket. Det sistnämnda framstår som särskilt viktigt för lärarna på Blå skolan. Karin exemplifierar med att hon emellanåt har någon skrivuppgift där hon exempelvis använder sig av det hon kallar "inlevelseskivning".

Inlevelseskivning, att de ska låtsas vara en person som är med vid stormningen av Bastiljen eller att man ska beskriva ett förlopp eller så. De ska få, åttorna ska få nu då om reformationen, att beskriva reformationen med givna ord som ska vara med.⁹²³

Gunnar på Gula skolan berättar om en liknande uppgift, men med ett bredare källmaterial, där eleverna får leva sig in i ett historiskt skede och skriva en uppsats om olika händelser.⁹²⁴

[...] som exempel brukar jag göra att de får låtsas att de är med Columbus när han seglar iväg va. Och då får de lite hjälp med att det är lite bredvidläsnings-böcker så att de kan hålla, ja då får de inte vara så att de hittar på historiska händelser som inte finns, utan de ska föreställa sig hur livet kunde vara ombord [...]⁹²⁵

En under varje läsår återkommande examinationsform beskrivs av Gunnar som fördjupningsarbete. Detta tycks ske i samband med att han låter klasserna fördjupa sig extra i något arbetsområde i varje årskurs där eleverna i årskurs sju vanligtvis fördjupar sig romarriket, eleverna i åttan i franska revolutionen och eleverna i nian om Kina. Gunnar är samtidigt den lärare som aktivt verkar avstå från att låta eleverna ha hemprov eller inlämningsuppgifter som inte görs i skolan. Han menar att det är för lätt att kopiera från Internet och vill därför inte låta eleverna göra sådana typer av uppgifter. Istället menar han att han bedömer eleverna under ti-

⁹²² Intervju 2, Kalle, Gula skolan, 2010-06-01.

⁹²³ Intervju 1, Karin, Blå skolan, 2009-10-08.

⁹²⁴ Jfr Seixas (2017), s. 601. Seixas problematiserar möjligheten för elever att arbeta med perspektivtagande och menar att det är avgörande att eleverna får tillgång till historiskt källmaterial. Risken är annars att eleverna fantiserar fritt utifrån sina nutida uppfattningar om det förflutna.

⁹²⁵ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

den i skolan även på vanliga lektioner genom "[...] *det blir att man lagrar i sin hjärna kan man säga, både kvalitet och frekvens på svarande.*"⁹²⁶

Olle på Blå skolan betonar också att han ser det som viktigt att eleverna bedöms utifrån fler former än skriftliga prov.

Men någon gång under varje årskurs så att säga så är det viktigt att de gör någonting, lämnar ifrån sig någonting, så att de inte enbart råpluggar till proven och så är det bra med det va.⁹²⁷

Olle förklarar att han också använt sig av fördjupningsarbeten men oftare som ett frivilligt sätt att kunna påverka sitt betyg. För dem i åttan och nian som önskat höja sina betyg har Olle låtit sina elever parallellt med ordinarie undervisning arbeta med en fördjupning. En sak som verkar ha möjliggjort eget arbete i SO är att det på Blå skolan finns en särskilt pott av tid där SO har fått "skänka" en del av "sin" tid. De flesta eleverna jobbar dock, enligt Olle, med kärnämnen matematik, svenska och engelska på de timmarna. Grundtanken med den extra tiden verkar också vara att fler elever ska nå målen och då har skolan prioriterat kärnämnen. Det organisatoriska valet sker därmed på bekostnad av bland annat historieämnet, där lektionstiden istället har minskat.

Grupparbeten och muntliga bedömningar

Lärarna beskriver att de låter eleverna arbeta i grupper och redovisa gemensamt men det är mer oklart om det är en examinationsform eller en del av undervisningen som inte nödvändigtvis bedöms separat. För både Olle och Eva verkar det främst vara något som sker i årskurs sju, det är då eleverna ännu inte får betyg. Gunnar och Karin förklarar båda att de tidigare hade fler grupparbeten i sina klasser men att det numera sker mer sällan. Gunnar nämner exempelvis att eleverna förut gruppvis fick göra planscher och redovisa muntligt. Karin förklarar att de elever hon har nu har sämre förkunskaper, inte minst språkligt, och att det troligen är därför hon inte har grupparbeten i historia eftersom resultaten inte blir

⁹²⁶ Intervju 2, Gunnar, Gula skolan, 2010-06-01.

⁹²⁷ Intervju 1, Olle, Blå skolan, 2009-10-07.

så bra. Kalle använder sällan traditionella grupparbeten men använder sig däremot av dramatiseringar och rollspel när han själv delar in eleverna i grupper och tilldelar dem roller. Huruvida dessa tillfällen är examinationstillfällen eller inte är dock oklart.

Samtliga lärare räknar in elevernas muntliga aktivitet i sin bedömning av deras kunskaper. Gunnar förklarar till exempel att han ibland examinerar arbetsområden genom muntliga sammanfattningar och diskussioner i klassrummet och Eva beskriver att hon emellanåt har muntliga redovisningar i grupp. För Karin är muntliga redovisningar inte vanligt förekommande men under läsåret som pågick vid andra intervjutillfället fick eleverna i nian redovisa varsin händelse från andra världskriget inför klassen. Däremot bedömer hon liksom de övriga elevernas muntliga deltagande i klassrumsdiskussioner. Det står även uttryckt i planeringsdokument som Karin delat med sig av kring arbetsområdet antiken för årskurs sju. Tillsammans med punkter om faktakunskaper om Rom, förståelse av ord och begrepp, likheter och skillnader i styrelseskick står det uttryckligen att "deltagandet under lektionerna och att du bidrar muntligt" är en av bedömningsgrunderna i arbetsområdet.⁹²⁸

Sammanfattning: bedömning i olika former

Lärarna talar om bedömning i flera olika former. En del av bedömningen förefaller ske genom den ordinarie lektionsaktiviteten där elevers kunskaper bedöms utifrån deltagande i diskussioner och övrigt klassrumsarbete. Den mer informella sorten av bedömning verkar framförallt ske i lärarens huvud och finns således inte dokumenterad och tillgänglig för eleverna. Den mer formella bedömningen av elevers kunskaper tycks ske genom examinationstillfällen vid specifika datum där skriftliga prov genomförs eller där inlämningsuppgifter lämnas in. Lärarna beskriver dock hur de även låter eleverna själva välja vilka examinationsformer de önskar, vilket till och med kan leda till att det blir olika examinationer för

⁹²⁸ Karins undervisningsmaterial i form av en pedagogisk planering för år 7. Dokumentet finns i författarens förvar.

olika elever i samma klass. Flexibiliteten i lärarnas syn på hur elevernas kunskaper kan bedömas förefaller därför relativt stor.⁹²⁹

Resultatdiskussion delstudie ett - metoder

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om de mest centrala *metoderna* i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möjliga för elever att utveckla *före* Lgr 11. När lärarna talar om vilka undervisningsmetoder de använder är det viktigt att påminna om att detta inte sker i ett vakuum. Tvärtom är lärarna även här påverkade av de kultur- och samhällsförhållanden som undervisningen äger rum inom.⁹³⁰ För skolämnet historia finns vissa givna referenspunkter som läroplan och kursplan men även läroböcker och tillgång till andra redskap, som filmer och skönlitteratur, producerade utanför den vetenskapliga sfären. Dessutom kan allt historiskt lärande kopplas till den omgivande historiekulturen och de erfarenheter och föreställningar om historia som såväl lärare som elever bär med sig in i klassrummet.⁹³¹ Urvalet av innehåll och valet av de undervisningsmetoder som används är således präglade av historiekulturen.

Som inledningen till kapitlet visade finns det inga direkta metodanvisningar i den för delstudie ett gällande läroplanen eller kursplanen. Lärarna antas därför ha en hög grad av frihet att forma sin undervisning efter eget huvud. Det Thornton kallar "gatekeeping" kan därför antas gälla svenska historielärare. Resultatet i delstudie ett stödjer detta antagande genom att lärarna beskriver sina individuella val av arbetssätt och material och hur de på olika vis brottas med hur de ska få undervisningen intressant och engagerande för eleverna. Lärarnas beprövade erfarenhet tycks härvid spela en betydelsefull roll i det att de lärare som har längst undervisningsvana också beskriver en trygghet i sina val av arbetssätt. Men, intressant

⁹²⁹ Det resultatet går på tvärs mot tidigare forskning där lärares bedömning i historia tillskrivs skriftliga prov där i huvudsak det innehållsliga stoffet ("fakta") mäts och bedöms. Se t.ex. Husbands (1996/2003), s. 29; Rosenlund (2010), s. 203-209; Rosenlund (2011), s. 183-185.

⁹³⁰ Biesta et al. (2017), s.40.

⁹³¹ Jfr resonemanget i Karlsson (2014), s. 89.

nog visar läraren Olle också att han trots sin breda erfarenhet och egna ämneskunskap upplever sig tvingad att använda det han beskriver som "stram undervisning" för att kunna nå fram med undervisningen i elevgrupper där det är mer rörigt. På så sätt uppfattar jag att lärare ständigt behöver vara beredda att förändra sina val av metoder. En bred undervisningsrepertoar tycks underlätta likväl som en förmåga att välja "rätt" framträdande i "rätt" elevgrupp. Den samlade bilden av forskning kring framgångsrik undervisning mer generellt ger vid handen att relationen mellan lärare och elever påverkar elevers möjligheter att lära.⁹³² Det är rimligt att anta att lärarna själva genom beprövad erfarenhet har kommit fram till samma slutsats.

Trots att det tycks vara så att lärarna har sitt personliga sätt att undervisa på finns det ett antal likheter mellan lärarnas undervisningsmetoder i historia. Det är framförallt det som lärarna talar om på olika vis men som utmynnar i någon form av lärarledd undervisning. Flera nämner "traditionell katederundervisning", "genomgångar" och att de som lärare ska "knyta ihop säcken". Det framgår av utsagorna att lärarna ser på sin roll som den som har kunskap som ska förmedlas till eleverna på ett sådant sätt att det blir meningsfullt och begripligt. På så vis uppfattar jag att lärarna när de talar om att de i mångt mycket styr undervisningen också inbegriper eleverna i till exempel sina genomgångar. Det verkar inte vara tal om någon monolog utan snarare dialog, även om det är troligt att läraren är den som har störst talutrymme.⁹³³ Eleverna blir på så vis en del av lärarnas omformningsprocess och bidrar på så vis till det historieämne som träder fram i klassrummet. Historieundervisning framstår därmed som en process som fortgår och förändras hela tiden, även under lektionernas gång. I vilken utsträckning detta sker är dock inte möjligt att besvara genom den här studien. Däremot har Olofsson genom sina klassrumsobservationer kunnat iaktta hur eleverna är med och påverkar lärarens undervisning. Hans slutsats, som troligen är giltig även i den här undersökningen, är att eleverna deltagande i klassrumsin-

⁹³² <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt/forskningsbaserat-arbetsatt-i-undervisningen> hämtad 2020-04-01.

⁹³³ Jfr Sahlström (2008), s. 21-30.

teraktionen är så pass omfattande att det är rimligt att betrakta dem som ”medkonstruktörer i undervisningsförloppet”.⁹³⁴

Kunskaper i historia - undervisningsmetoder

Liksom lärarna i Nygrens studie av gymnasielärares undervisningsstrategier och Mikael Bergs studie av gymnasielärares ämnesförståelse framstår *berättandet* som en central metod hos flera av historielärarna.⁹³⁵ Att berättande är en bärande del av historieundervisning har också framkommit i studier av historielärare i andra länder där bland andra Grants närstudie av två historielärare visade att berättandet har en viktig roll i historieundervisning.⁹³⁶ För lärarna i delstudie ett - och särskilt de mest erfarna lärarna - framstår historieämnet som något som särskilt väl lämpar sig för berättande eftersom det, som Gunnar uttrycker det, ”ska växa fram”. På så vis blir historia något spännande där olika händelseförlopp bit för bit kan bidra till det mål som lärarna talade om; att väcka intresse för ämnet. Berättandet kan antagligen på så sätt enklare knyta an till det som Ohman Nielsen kallar historieämnets gåtfulla och poetiska sida där känslor, snarare än rationell vetenskap, träder fram.⁹³⁷ Genom att bygga historiektioner kring ett narrativ kan läraren styra innehållet i en viss riktning och samtidigt, om läraren har tillräcklig ämneskunskap och erfarenhet, bjuda in eleverna som medskapare till narrativet. Härvid påpekar Husbands att lärarens sätt att berätta och kommunicera är avgörande för vilket lärande som kan ske – eller inte ske - hos eleverna. Det handlar, enligt Husbands, om en balansgång där för mycket envägskommunikation kan hindra elevers lärande på samma sätt som för många stödstrukturer också kan hindra elevernas egen förståelse av ämnet. Genom lärarens sätt att tala och förmedla historiska narrativ kan elevers historiska tänkande således både främjas och hindras. För att berättande ska fungera behöver lärarens berättelser stödja ele-

⁹³⁴ Olofsson (2019), s. 228. Se kapitel 6 för flera konkreta exempel på hur eleverna deltar i och påverkar riktningen av lektionerna.

⁹³⁵ Nygren (2009); Berg (2014).

⁹³⁶ Grant (2003).

⁹³⁷ Ohman Nielsen (2006).

vernans eget tänkande, inte ersätta det.⁹³⁸ Det är därför en viktig men svår balansgång lärare har att hantera när de undervisar elever i högstadielklassrum, särskilt som eleverna är individer med egna personliga erfarenheter av och förkunskaper i historia.

Olofssons klassrumsstudie visar att en stor del av lektionstiden ägnas åt vad han valt att kalla ”klassrumsamtal”, det vill säga ett lärarlett samtal där eleverna bjuds in att delta.⁹³⁹ Det som skulle kunna betecknas som katederundervisning innefattar därmed även eleverna. Olofsson synliggör hur eleverna i den nionde klass han studerar interagerar med läraren både som lyssnare och som egna berättare och på så vis bidrar till att påverka den undervisning som formas.⁹⁴⁰ På liknande vis uppfattar jag att lärarna i delstudie ett beskriver att de genomför sin undervisning. Det framgår klart att de ser sin roll som lärare som ledare men också att de i sina beslut kring vilka metoder de ska använda bjuder in eleverna att delta. Eva förklarar exempelvis hur hon på olika vis försöker fånga elevernas frågor men att det inte alltid sker under själva lektionen. För att kunna hålla det som flera av lärarna uttrycker som ”den röda tråden” sparar hon ibland elevernas frågor och antingen tar hon själv upp frågan eller låter någon av eleverna undersöka saken närmare för att fånga upp det under nästkommande lektion. För Gunnar och Olle blir det tydligt att de litar på sin egen erfarenhets- och kunskapsbas för att snabbt kunna förklara olika oplanerade frågor som framkommer under lektionerna. Lektionerna framställs därmed mer som en pågående berättelse kring ett visst innehåll med tänjbara gränser än en berättelse som redan har ett fastslaget, statiskt innehåll. Visserligen betonar lärarna samtidigt att läraren måste vara den som ser till att historien håller sig inom vissa ramar, delvis eftersom läraren är den som har större kunskap och en vidare referensramskunskap, men detaljerna inom ramen verkar kunna vara mer flytande. Däremot verkar själva inriktningen på

⁹³⁸ Husbands (1996/2003), s. 89-91. ”The place of story, we have seen, is to *support* pupil thinking, not to replace it.”, s. 91.

⁹³⁹ Olofsson (2019), s. 198. Han hänvisar också till klassrumsforskning som använder begreppet lärarstyrt klassamtal, se Aukrust (2003), s. 168. Se också samma författare s. 178-186 där termen klassrumssamtal används i sociokulturella lärandeteorier för att betona elevs medverkan. (Olofsson, 2019, s. 198). Jfr Sahlström (2008), s. 30.

⁹⁴⁰ Olofsson (2019), s. 202.

innehållet styras av en traditionell kanon som, i tidigare kapitel, identifierats som ett tydligt västerländskt, kronologiskt präglat narrativ om politiska händelser men även med återkommande inslag av "den lilla människans" historia.⁹⁴¹ Eva menar att hon som lärare ska se till att eleverna visserligen får tänka fritt men att det måste ske inom en given ram, "vi ska inte komma på någon egen historia nu." Utgångspunkten verkar därmed vara att lärarna förmedlar att det finns en "sann" historia snarare än att eleverna erbjuder flera olika tolkningar. Eleverna förväntas därmed rekonstruera historiska berättelser snarare än att själva dekonstruera eller konstruera berättelser. Frånvaron av utsagor kring arbete med historiskt källmaterial stärker det resultatet. Dessutom visar de bedömningsuppgifter som lärarna delat med sig av att eleverna förväntas återge en historia snarare än att diskutera olika tolkningar. Undervisningen tycks därför luta mer åt det Seixas benämnt klassisk historieundervisning än disciplinär eller postmodern, även om lärarna inte rakt av serverar färdiga berättelser.⁹⁴²

För Karin, som själv upplever att hennes ämneskunskaper i historia är mindre än i hennes andra undervisningsämnen, verkar dock resultatet bli något annorlunda. Istället för att kunna brodera ut ämnesinnehållet och variera metoderna tycks hon söka stöd i ett mer traditionellt upplägg med genomgång, lärobok och besvarande av frågor. Sammantaget pekar alltså resultatet på att läraren står för basen i undervisningen men att eleverna är med och påverkar vilken riktning undervisningen tar och vilka möjligheter till fördjupning, utvecklingar och perspektiv som en lektion eller lektionsserie kan föra med sig. På så vis uppfattar jag att lärarens omformning av skolämnet i historia är en kontinuerlig process även under själva genomförandet av undervisningen – och där eleverna och lärarens egen ämneskunskap blir viktiga omformningsfaktorer.⁹⁴³ Det tycks därmed också finnas olika sätt att bruka historia i ett högstadielklassrum.

⁹⁴¹ Berättande är en av de undervisningsstrategier som Evans fann utmärkande för historielärare. Se forskningsöversikten. Det finns en lång tradition av berättande inom historieämnet internationellt och nationellt och den verkar finnas även hos högstadielärare i Sverige.

⁹⁴² Seixas (2000), s. 21-31.

⁹⁴³ Jfr Shulman och PCK där transformationen i första hand förutsätts ske före själva genomförandet av undervisningen. Se Teorikapitlet.

Kunskaper om historia

Av intervjuerna i kapitlet om mål framgår att lärarna betraktar det som viktigt att historien begripliggörs för eleverna genom att se samband över tid där kausala resonemang ställs i förgrunden. Innehållet i historieundervisningen ska enligt denna strävan således inte överföras i termer av detaljkunskaper som eleverna ska memorera utan undervisningen syftar snarare till att eleverna ska få ”en röd tråd” och se hur saker hänger samman. Ett liknande resultat finner Olofsson i sina intervjuer med läraren i den nionde klass han studerar under en hösttermin. Det tycks för högstadielärarna i båda dessa undersökningar vara viktigare att ha övergripande kunskaper om händelser och att kunna använda begrepp.⁹⁴⁴ Begreppsförståelse är också något som framstår som centralt för samtliga lärare i delstudie ett. Alla lärare talar på olika vis om begrepp som en väsentlig del av undervisningen. För att bearbeta begreppen, som både kan bestå av historiska innehållsbegrepp och tankebegrepp, men också av sådana begrepp som behövs för att förstå ett mer generellt sammanhang, så som att exempelvis förstå vad betesmark och sädesslag är, använder lärarna flera metoder. En av dessa hör samman med det för lärarna gemensamma mönstret att aktivt arbeta med texter i undervisningen. Historiska berättelser förmedlas dels genom lärarens muntliga berättande som diskuteras ovan, dels genom att läraren tillsammans med eleverna läser texter högt eller genom att eleverna på egen hand läser i sina läroböcker. Det förefaller underförstått att det inte är lämpligt att överlåta alltför stor del av inhämtande av kunskap åt eleverna själva eftersom språket i de texter de använder många gånger upplevs som svårt och att läraren behöver skapa sambanden. Det är framförallt något som utmärker lärarna på Blå skolan, med många elever med utländsk bakgrund, men även bland lärarna på Gula skolan är det påtagligt att läsförståelse är särskilt viktigt i historieämnet. Läraren tycks därför se det som sin uppgift att stödja elevernas inläring genom att berätta, läsa högt, förklara begrepp och följa

⁹⁴⁴ Olofsson (2019), s. 202. Läraren i studien använder en stor mängd innehållsbegrepp vilka hon hanterar på tre olika sätt: som ett *faktum* (utgår från att eleverna behärskar), som ett *underlag för en definierande dialog* eller i ett *pågående klassrumssamtal* (deskriptivt eller analytiskt i lärarens tal), vilket är vanligast.

upp undervisningen kontinuerligt, det som Eva beskrev som att ”knyta ihop säcken”. Utan att eleverna har ett tillräckligt utvecklat språk med förståelse för historiska begrepp tycks alltså undervisningen ha svårare att nå fram. Det skulle kunna förklara den starka betoningen på berättande och begrepp i historieundervisningen. Till skillnad på betoningen av läsförståelse för att kunna läsa primärt historiskt källmaterial som varit vanligt i en nordamerikansk kontext, inte minst inom satsningen ”Reading like a historian” där en läroplan med ett brett utbud av undervisningsmaterial tagits fram av en forskargrupp vid Stanford universitetet, tycks läsförståelsen hos de svenska lärarna i delstudie ett handla om en generell kompetens men med ett historiskt innehåll.⁹⁴⁵

Tidigare forskning har påvisat att lärare i historia styrs av läroboken, samtidigt som det finns få studier som visar hur själva användandet av läroboken går till i praktiken.⁹⁴⁶ Resultatet i Olofsson studie bidrar, liksom resultatet här, till att nyansera bilden av en läroboksstyrd undervisning. Samtidigt som den lärare han följer menar att hon inte är styrd av läroboken uppfattar elever att så är fallet, dock i positiv mening genom att det de pratar om på lektionerna känns igen vid egna studier av läroboken. Dessutom kännetecknas undervisningen av att lärobokens texter kompletteras med annat material, samt att eleverna genom sina frågor och inspel under lektionerna är med och till viss del förändrar läroböckernas innehåll och budskap, något som kan antas gälla även i den här undersökningen. En viktig förutsättning för att boken ska kunna fungera tycks nämligen vara att läraren bearbetar innehållet tillsammans med eleverna.⁹⁴⁷ Oavsett om de lärobokstexter som används i undervisningen är mer komprimerade eller om de är längre tycks de således kräva en slags omformning för att fungera. På så vis kanske lärarens tal bidrar till att skapa sammanhang för eleverna, något som även lärarna i delstudie ett framhåller som ett viktigt mål. Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen torde härvid vara sär-

⁹⁴⁵ Se <https://sheg.stanford.edu/history-lessons> hämtad 2020-04-06. Här finns läroplaner, undervisningsmaterial och tips till lärare och elever. Stanford History Education Group (SHEG) står bakom med Sam Wineburg som grundare. Satsningen startade 2002 och har sedan dess spridits över hela USA och tillhandhåller öppet material för alla världen över.

⁹⁴⁶ Se t.ex. Långström (2001); Ammert (2008); Ammert (2013).

⁹⁴⁷ Olofsson (2019), s. 205.

skilt viktig för att fördjupa läromedlens innehåll och skapa sammanhang för eleverna.

Lärarna använder flera andra representationsformer utöver texter, oftast i form av lärobokstexter, i sin undervisning. För historia lyfter lärarna film, bilder och kartor som särskilt betydelsefulla. När det gäller film framkommer att lärarna särskilt tycks betrakta filmer, både dokumentära och spelfilmer, som viktiga redskap i historieundervisningen. Spelfilmer innehåller naturligt en hel del fiktion och utges sällan vara baserade på enbart historiska sanningar. Trots det kan spelfilmer innehålla mer eller mindre trovärdiga skildringar av historia och kan på så vis vara användbara i undervisningen även ur ett innehållsligt perspektiv. Ulf Zander förklarar att misstro mellan historiker och filmmakare kring historisk sanning kan hämtas i skillnaden mellan ”historiska sanningar” och ”poetiska sanningar”. Medan de förra utgår från fakta kring historiska händelser utgår den poetiska sanningen från universella värden.⁹⁴⁸ De senare kanske talar mer till elevernas känslor och kan på så vis bidra med något annat än de mer kognitivt inriktade läroböckerna.

Lärarna uttalar både en strävan att eleverna ska ha med sig ett innehåll baserat på fakta och begrepp för dessa, och färdigheter i form av källkritik och analytisk förmåga. Detta resultat ligger i linje med tidigare svensk forskning kring gymnasielärares ämnesdidaktiska insikter och strategier.⁹⁴⁹ Det finns emellertid intressanta resultat i två andra studier av gymnasielärare i historia där arbetet med källkritik inte nämns eller väljs bort av de lärare som intervjuas. Detta trots att den för tiden aktuella kursplanen i historia tydligt skriver fram källor och källkritik. David Rosenlund, som utfört en av studierna, konstaterar att lärarna antingen inte känner till innehållet i kursplanen eller att de medvetet valt bort arbetet med källkritik på grund av stoffträngsel.⁹⁵⁰ Han konstaterar också att de historieprov på gymnasiet han undersökt efterfrågar kunskaper som handlar om innehåll (stoff) och i väldigt liten grad om

⁹⁴⁸ Zander (2014), s. 113. Jfr Ohman Nielsen (2006). Historia som vetenskap och historia som gåtfull, poetisk.

⁹⁴⁹ Schüllerqvist & Osbeck (red) (2009), s. 222. Jfr Nygren (2009), s. 82.

⁹⁵⁰ Nygren (2009), s. 82. Tre av de fem gymnasielärare Nygren intervjuar nämner inte källkritik, vilket kan betraktas som anmärkningsvärt; Jfr Rosenlund (2011), s. 158-159.

metoder, det vill säga hur innehållet som behandlas har kommit till.⁹⁵¹

Det framträder också tydligt i lärarnas utsagor att källkritiken som högstadielärarna talar om snarare vetter åt en mer allmängiltig samhällsvetenskaplig metod än en rent historisk där olika typer av historiska källor bearbetas. Historieämnet på högstadiet framstår därför för dessa lärare mer som ett orienteringsämne än ett färdighetsämne. Som belysts ovan finns det dock andra typer av mer ämnesspecifika färdigheter som lärarna återkommer till som exempelvis arbetet med historiska förklaringar där tankebegrepp som orsak och konsekvens och analysmodeller kring orsak-förlopp-följder spelar en viktig roll. Dessa tankebegrepp skulle också kunna betraktas som en del av den ämnesspecifika färdighetsträningen där det handlar om att förse eleverna med språkliga redskap för att utveckla förståelse för historieämnet och på så vis utveckla elevernas historiska tänkande.

Kunskaper av

Lärarna verkar uppleva sig fria att utforma undervisningen utifrån vad de anser lämpar sig bäst för dem själva och de elevgrupper de har i sin undervisning. Det innebär samtidigt att lärarna uppfattar begränsningar i vad som blir möjligt att göra, givet de elevgrupper de undervisar. På så vis stämmer det resultatet överens med vad Husbands, Kitson och Pendry fann i sina studier av historieundervisning i olika skolkontexter. Undervisningen skiljde sig åt utifrån elevernas olika förutsättningar.⁹⁵² På det hela taget tycks arbetsformerna dock i hög grad kunna variera. Lärarna tycks både försöka anknyta till elevernas egna erfarenheter och till det omgivande samhället. Den uttryckta strävan att koppla historiska händelser till nutida skeenden eller ansträngningarna att lyfta upp historiska händelser från andra geografiska områden än de gängse västeuropeiska tyder på att lärarna försöker anpassa undervisningen efter eleverna. Lärarnas ambition att skapa intresse för ämnet och visa hur det förflutna har bäring på dagens samhälle skulle kunna vara ett sätt att få eleverna engagerade. Keith Barton menar att det är viktigt att eleverna kan se en praktisk nytta med den historieunder-

⁹⁵¹ Rosenlund (2011), s. 184.

visning de tar del av så att historia blir något angeläget i deras liv. Han pekar just ut att historieämnet kan bidra till elevernas identitetsbildning eller att i undervisningen ta upp den historiska bakgrunden till historiska frågor.⁹⁵³ Att som lärare utnyttja sina egna upplevelser och erfarenheter, vilket ett par av lärarna talar om i sina utsagor, och att låta elevernas frågor vara en del av de mer lärarstyrda klassrumssamtalen skulle också kunna bidra till att elevernas engagemang för ämnesinnehållet ökar.⁹⁵⁴ Att etablera en personlig koppling till det förflutna tycks vara en didaktisk princip som för att göra innehållet mer intressant.

Kunskaper av historia handlar också om värden som är särskilt betydelsefulla i mänskligt liv och om känslomässiga aspekter av historieämnet. Detta synliggörs på några olika sätt i lärarnas utsagor. Dels kan de kopplingar till samhället utanför som görs genom att bjuda in överlevande från förintelsen antagligen i hög grad erbjuda eleverna en nära, emotiv koppling till historien och dess fassor. Beroende på hur besöket behandlas efteråt finns det goda möjligheter att både diskutera svåra existentiella frågor som moral och skuld och att bidra till en ökad vilja att själva agera, det vill säga bidra till elevernas handlingskompetens. På så sätt skall även elevernas förståelse för sin egen roll som skapare av historia kunna utvecklas.⁹⁵⁵ Hur för- och efterarbetet till externa besökare och studiebesök utanför skolan går till kan jag emellertid inte uttala mig om utifrån empirin. Att göra sådana besök till en del av hela undervisningsplaneringen och inte som lösryckta händelser föreslås av Cecilia Axelsson Yngvéus som i sin studie av historieförmedlande museiutställningar fann brister i uppföljning och bearbetning av museibesök med gymnasieklasser.⁹⁵⁶

För att återknyta till filmens betydelse i historieundervisning pekar tidigare forskning på att filmers emotionella kraft kan beröra på djupet och att film kan stimulera till existentiella frågor. Film kan också förflytta människor till tider och platser som inte kan

⁹⁵² Husbands, Kitson & Pendry (2003), s. 58-61.

⁹⁵³ Barton (2009), s. 267-279.

⁹⁵⁴ Jfr Olofsson (2019), s. 222-223.

⁹⁵⁵ Olofsson visar i sin studie att elevernas intresse för historieämnet i högre grad rörde emotiva aspekter medan läraren hade mer kognitivt inriktade mål för sin undervisning. Olofsson (2019), s. 223.

⁹⁵⁶ Axelsson [Yngvéus] (2009), s. 261-262, 286-289.

nås på annat sätt.⁹⁵⁷ Mer specifikt kring historieundervisning visar Steven Dahls enkätstudie med gymnasieelever att film för 70 procent av eleverna är ”viktigt eller mycket viktigt i deras vardag”.⁹⁵⁸ Att använda film i undervisningen framstår därmed som ett sätt att fånga elevernas intresse genom att knyta an till elevernas livs- och erfarenhetsvärld.

För att nå fram till eleverna beskriver lärarna i delstudie ett hur de brottas med att få eleverna att förstå hur människor tänkte förr och få perspektiv på historiens tidsbundenhet, något som uppfattas som svårt givet det ofta långa avstånd i tid som föreligger mellan de händelser som studeras i skolans historieundervisning och den tid eleverna befinner sig i. Peter Englund har påtalat att vår oförmåga att beröras av något, även sådant i vår samtid, hör samman med just avståndet. Det kan röra såväl tid som kultur och geografi.⁹⁵⁹ Film som beprövad metod i historieundervisningen som lärarna i delstudie ett använder sig av tycks därmed kunna ha en specifik roll att spela i just historieundervisning i och med att olika tid och rum kan gestaltas på ett nära sätt genom film. Samtidigt visar studier att det är viktigt för lärare att vara medvetna om att elever drar olika slutsatser utifrån filmer.⁹⁶⁰

Ett annat sätt att stimulera elevernas egna historiska tänkande skulle kunna ske genom att, som Eva beskriver att hon gör, återkommande låta eleverna reflektera över tidsdimensioner som rör sig i tre led snarare än enbart två. Framtiden och dess möjliga scenarier skulle hypotetiskt kunna bidra till elevernas förmåga att tänka historiskt och utveckla sitt historiemedvetande. Om undervisningen enbart berör dåtid med svaga kopplingar till nutid och få eller inga till framtiden blir det antagligen svårt för eleverna att uppleva historia som meningsfullt.

Ett tredje sätt att koppla historieämnets känslomässiga och livsvärldsliga aspekter till de vanligtvis mer kognitiva aspekterna skulle kunna ske genom det arbete med bilder och annat historiskt

⁹⁵⁷ Axelson (2008), s. 90-93.

⁹⁵⁸ Dahl (2011), s. 139; Jfr Ludvigsson (2003). Han finner i sin avhandling att historiska dokumentärfilmer kan bidra med både kognitiva och moraliska insikter om det förflutna.

⁹⁵⁹ Englund (1996), s. 7-10. En reviderad utgåva av boken *Brev från nollpunkten. Historiska essäer* ges ut av Natur & Kultur 12 juni 2020.

⁹⁶⁰ Zander (2014), s. 104; Dahl (2013), passim.

källmaterial som lärarna tycks använda i mer eller mindre hög grad. Olofssons studie visar att elevers möte med historiskt källmaterial i form av propagandaaffischer från första världskriget gav upphov till att eleverna upplevde närhet över tid, även om syftet inte var inriktat mot källtolkning. Slutsatsen som Olofsson drar är densamma som Patrik Johansson kring källmaterial; elevernas erfarenheter från livsvärlden kan vara en viktig tillgång snarare än ett hinder för att kunna tolka och begripliggöra historiska källor.⁹⁶¹

DELSTUDIE TVÅ – METODER

Undervisningsmetoder i Lgr 11

I Lgr 11 preciseras urvalet av innehåll för årskurserna 7-9 i tjugo-fyra punkter av relativt omfattande karaktär. Hur innehållet ska behandlas, det vill säga i vilken av högstadiets årskurser, i vilken omfattning och på vilka sätt preciseras däremot inte. Tvärtom po-ängteras lärares fortsatta mandat över hur själva undervisningen ska läggas upp och vilka metoder som ska användas.⁹⁶² Det innebär att medan målen och innehållet för ämnet, i mer eller mindre detalj, definieras i läroplanerna och tillhörande kursplaner finns det uttryckligen en frihet för lärare att själva välja på vilket sätt de arbetar med innehållet mot målen. Styrdokumentet överlåter därmed själva utformandet av undervisningen till lärarna. En viss ambivalens kring lärarnas friutrymme finns dock genom att det finns ett särskilt kommentarmaterial till kursplanen i historia där tankarna bakom kursplanen förklaras och exempel på tolkningar ges. På så vis framstår Lgr 11 som betydligt mer detaljerad och styrande än vad som var fallet i Lpo 94. De nämnda kommentarmaterialen uttrycker vad som kan tolkas som tydliga riktningsgi-vare för lärarna när de formar sin undervisning. Enligt kommentarmaterialet till kursplanen uttrycks progressionen genom histo-riska begrepp, vilket indikerar att eleverna i senare årskurser för-väntas kunna behandla det innehållsliga stoffet på ett mer kom-

⁹⁶¹ Olofsson (2019), s. 227; Johansson (2014), s. 20-25.

⁹⁶² Lgr 11.

plext sätt än i tidigare årskurser.⁹⁶³ Utöver förmågor och centralt innehåll anger kursplanen dessutom fyra utvecklingslinjer som är tänkta att löpa genom årskurserna och bidra till syftet att nå fördjupad nutidsförståelse. Dessa utvecklingslinjer är kulturmöten, migration, politik och människors levnadsvillkor. På så vis tycks kursplanen tydligare öppna för interkulturella perspektiv i undervisningen än tidigare samtidigt som kronologin från tidigare årskurser behöver fångas upp i högstadiets undervisning.⁹⁶⁴

Vid tidpunkten för delstudie två, läsåret 2015/2016, var en annan styrning tillämplig som även den betonade lärares friutrymme vad gäller val av metoder i sin undervisning. I ”Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning” från 2011 står bland annat att elever ska möta en variation av arbetssätt och examinationsformer.⁹⁶⁵

Lärarröster om metoder i historieundervisning efter Lgr 11

Lärrarledd undervisning

Jag ska vara helt ärlig, då jag lyckas bäst egentligen är när jag skriver på tavlan, jag läser det, alla skriver, de ser det, de skriver av. Alla momenten, det sitter sen. Det gamla systemet om man ska kalla det så, att skriva av på tavlan, de skriver av, vi pratar om det, sen har vi prov eller något test på det, så brukar det bli riktigt bra alltså.⁹⁶⁶

I det inledande citatet urskuldar sig Fred när han förklarar hur han tycker att undervisningen fungerar bäst med traditionella metoder. Dessa tycks bestå i att läraren berättar och förklarar samtidigt som eleverna följer med och antecknar och kommer med instick av frå-

⁹⁶³ Skolverket (2011). Kommentarmaterial till kursplanen i historia; Jfr Eliasson (2014), s. 258-259. De historiska begreppen som särskilt anges är *kontinuitet* och *förändring, förklaring, källkritik* och *identitet*.

⁹⁶⁴ Jfr Eliasson (2014), s. 257-258.

⁹⁶⁵ Skolverket (2011), Allmänna råd. Publikationen har utgått och ersatts av Allmänna råd kring betyg och betygssättning från 2018. Källhänvisningen är därför till en tryckt upplaga av AR från 2011 i författarens förvar.

⁹⁶⁶ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

gor. Efter ett antal sådana lektioner med olika genomgångar prövas elevernas kunskaper genom ett prov. Han återkommer till hur han i sin historieundervisning är den som leder undervisningen i en viss riktning men att det hela tiden sker i dialog med eleverna. Tveklöst verkar han dock betrakta lärarens roll som helt central för att få undervisningen i "rätt" riktning. Just att läraren är den som ska leda undervisningen i historia och därmed ta en aktiv roll under historiektionerna är något som återkommer som en stark uppfattning hos samtliga lärare i delstudie två, på samma sätt som hos lärarna i delstudie ett. Undervisningsrepertoaren tycks därmed ha en grund i lärarledda moment och klassrumssamtal.⁹⁶⁷

Katederundervisning och genomgångar

Katederundervisning är ett begrepp som förekommer då och då i lärarnas berättelser. I huvudsak tycks det handla om att lärarna själva leder undervisningen genom genomgångar och att de fördeklarar ordet till eleverna. Ett mönster som synliggörs handlar om en grundstruktur för undervisning där lektionerna inleds med någon form av lärarledd genomgång. Lärarna har sedan en variation av metoder som involverar eleverna genom exempelvis häften med in-studeringsfrågor, diskussionsuppgifter och någon fördjupning. Samtidigt som lärarna tycks uppfatta denna mer traditionella undervisningsmetod som effektiv och uppskattad av eleverna är intrycket att de ogärna stoltserar med att de själva leder mycket av undervisningen. Rick på Rosa skolan förklarar att eleverna ofta efterfrågar struktur på lektionerna som de känner igen sig i. Detta gäller inte minst de elever som har det svårare i ämnet.

[...] frågar man klassen kommer man alltid att få ett klassiskt "katederundervisning är det bästa" för människan är ett v-nedjur, vet de att en sak fungerar och de vet att de lär sig så, så är det så. Och jag gör också, absolut mest sänt att vi utgår ifrån boken, att vi har frågor och sen så försöka ha, beroende på klass, som du är inne på [tittar på kollega], sen så diskussion,

⁹⁶⁷ Lärarledd undervisning är något som är framträdande i tidigare forskning där Evans (1988) funnit fem idealtypiska grundpositioner hos historielärare. Nygren (2011) och Berg (2014) har funnit liknande positioner hos gymnasielärare. Jfr Jarhall (2012); Olofsson (2019), s. 199.

det funkar ofta superbra i de flesta klasser sen så har jag en klass som inte är så diskussionsvänliga så då så, det spårar ut lite och blir inte alls bra, så man måste anpassa lite.⁹⁶⁸

Det framgår tydligt att innehållet i historieämnet, som beskrivits som stofftungt av lärarna i tidigare kapitel, behöver bearbetas och struktureras av lärarna och inte minst anpassas efter elevgruppen som helhet och även olika elever. Det kräver en bred undervisningsrepertoar.⁹⁶⁹ Ett inslag som alla lärarna lyfter fram, även om utformningen varierar, är att de presenterar någon form av pedagogisk planering med mål så att eleverna ska veta vad de ska lära sig. På Gröna skolan har lärarna dessutom enats om en gemensam stödstruktur för alla lektioner på skolan. Strukturen bygger på formativa strategier där lektionens innehåll, mål och vilken tid som finns till förfogande förväntas presenteras på tavlan inför lektionsstart.⁹⁷⁰ Beroende på var i undervisningsprocessen de befinner sig med klassen, det vill säga om det är i uppstarten av ett arbetsområde eller om det är mitt i eller i slutet kan sedan lektionerna se olika ut. Två grundläggande principer för hur innehållet behandlas tycks dock för samtliga historielärare handla om att skapa sammanhang och att skapa strukturer som underlättar för elever som har det svårare i ämnet. Det kan exempelvis ske genom att läraren i förväg har gjort i ordning en presentation kring det innehåll som för tillfället behandlas: Den kan antingen visas som en powerpointpresentation eller byggas upp under lektionen tillsammans med eleverna. På så sätt har lärarna omformat en del av innehållet – ofta hämtat från läroboken - innan lektionen startar. Under genomgången involveras sedan eleverna så att de är med och bidrar till den berättelse som skapas. De blir på så vis en aktiv del av lärarnas omformningsprocess. En didaktisk metod som följer principerna om sammanhang och struktur och som lärarna betonar

⁹⁶⁸ Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁹⁶⁹ En skärpning i skollagen 2011 uttrycker att strukturerad undervisning ska ske, det vill säga att läraren ska finnas som ett stöd för eleven och leda undervisningen. Skolförordningen SFS 2011:185, kap 5 § 2.

⁹⁷⁰ Huruvida målen som skrivs upp på tavlan handlar om lärandemål eller mer handlar om vad som ska göras på lektionen och hur dessa mål följs upp ser hypotetiskt olika ut mellan lärarna. Här behövs fler studier.

handlar om *repetition*. Lärarna påtalar vikten av att eleverna ska ”komma in i tänket”, dels på kortare sikt mellan enstaka lektioner men också på längre sikt eftersom det kan vara så att eleverna ”periodläser” historia.⁹⁷¹ I och med att historielärarna oftast undervisar i övriga samhällsorienterande ämnen kan det passera månader mellan olika arbetsområden i historia.

Likt lärarna i delstudie ett förefaller särskilt en grundläggande analysmodell användas i historieundervisningen. Modellen som lärarna beskriver byggs upp utifrån tankebegreppen orsak och konsekvens. De ger på lite olika vis och med skiftande vokabulär uttryck för att de ofta använder en variant av ”orsaker – förlopp – följder”. Kajsa talar om tre frågor som hon brukar återkomma till i alla historiska avsnitt. ”Varför blev det så här? Vad händer och vilka följder fick det?”.⁹⁷² Kollegorna instämmer i att de frågorna är centrala i all historieundervisning men det är inte alltid de är uttalade. Sam resonerar:

Även om jag inte verkligen ställer de frågorna för mig själv så märker jag, så är det riktlinjen för hur jag undervisar och ger någon form av förförståelse, alltså bakgrund till vad vi tar upp. Och så händelserna i sig och konsekvenserna, man måste ha med sig nånting därifrån, vad leder det till, vad är nästa?⁹⁷³

Utifrån lärarnas beskrivningar av hur de arbetar med modeller och begrepp och i det undervisningsmaterial lärarna delar med sig av framkommer att tidsdimensionen ständigt är närvarande. Det sker saker ”före” och ”efter” och orsaker kan finnas kortare eller längre tillbaka i historien. Att försöka koppla ihop då med nu eller olika dåtider med varandra för att skapa samband mellan tidsperioder är också något lärarna återkommer till.⁹⁷⁴ Genom att utgå från begreppsparet orsak-konsekvens kan förutsättningar skapas för elever att förstå historiska processer och själva kunna förklara orsaker till och

⁹⁷¹ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1 Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁹⁷² Intervju 2, Kajsa, Gröna skolan, 2016-03-16.

⁹⁷³ Intervju 2, Beata, Gröna skolan, 2016-03-16.

⁹⁷⁴ Se till exempel Sam, Intervju 1, Gröna skolan, 2016-02-10. Undervisningsmaterial tillhandhållit av Alva, Lila skolan. I författarens förvar.

konsekvenser av förändringar.⁹⁷⁵ Att även inkludera begreppsparet kontinuitet-förändring bidrar troligtvis ytterligare till att utveckla elevers historiska tänkande i och med att historia som fenomen innehåller såväl kortare som längre processer, förändringar för vissa grupper men inte för andra, och så vidare.⁹⁷⁶

Berättande

Alltså, det är berättandet. Berättandet! De, historierna med inlevelse, det är väldigt tacksamt i historieämnet när eleverna sitter med stora ögon och ser ut nästan som barnen gjorde när man berättade sagor när de var yngre, det är ju en speciell grej med historia, tycker jag. Alltså som lärare att kunna liksom ta nytta av det här, det blir ju ändå, det blir som en berättelse som inkluderar eleverna, det spännande berättandet.⁹⁷⁷

Det råder delade meningar bland lärarna om eleverna uppskattar historieämnet lite extra eller inte. De flesta lyfter dock fram att historieämnet är ett ämne som är särskilt lämpat för att berätta och att det är ett sätt att fånga eleverna, förutsatt att det görs på ett intresseväckande sätt.⁹⁷⁸

För historia är ett ganska tacksam ämne att undervisa i för det tycker eleverna ofta är roligt. Det står där att man ska utveckla nyfikenhet och är det nåt ämne eleverna ofta är nyfikna i så är det historia, de tycker att det är lite spännande att ta reda på saker. Alltså historien går ju att göra ganska, man ska inte glömma bort berättandets roll, alltså när du står och har nån sån här, du kan ju göra historia fruktansvärt tråkigt, alltså det går ju verkligen att få det torrt och inte betyder nånting till att

⁹⁷⁵ Lilliestam (2013). Anna-Lena Lilliestam visar i sin avhandling att den undervisning på gymnasiet som hon studerar fungerar bäst när den innehåller explicita förklaringar av de strukturella faktorer som varit framträdande under en tidsperiod som studeras.

⁹⁷⁶ Begreppsparet kontinuitet och förändring är liksom orsaker och konsekvenser en del av det centrala innehållet som specificeras i kursplanen. I kunskapskraven nämns särskilt orsaker och konsekvenser samt användning av historiska begrepp. Lgr 11.

⁹⁷⁷ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

⁹⁷⁸ Jfr Evans storyteller, m.fl. Se Forskningsöversikten.

få det väldigt intressant. Och just det här med att få det nästan lite teateraktigt, alltså att man berättar mer inlevelse, franska revolutionen är ju tacksamt, när det händer lite och så där, då blir de ju väldigt med.⁹⁷⁹

Kollegorna på Rosa skolan framhåller att eleverna ofta blir engagerade när de får höra lärare eller någon annan berätta någonting – och gärna något som har dramatik i sig. I och med att historieämnet innehåller aspekter som rör död, orättvisor och människooöden tycks de mena att det är relativt enkelt att få eleverna intresserade. En av lärarna, Rick, beskriver att han själv inte alltid är så bra på att berätta men att han har haft förmånen att ha en elevassistent som är historieintresserad som han har kunnat använda för att bryta in med kortare berättelser som en variation i undervisningen. Han menar också att urvalet av berättelser kan bidra till extra intresse hos eleverna, särskilt när berättelserna anknyter till elevernas livsvärldar.

I berättandet är det också tacksamt att ta in perspektivet ungdomar, om det är nånting som, man pratar om nån som jobbar i en gruva i England som är i deras ålder så blir det ännu mer mitt i prick. Eller som han som är här och pratar från Förintelsen, Benny [Grünefelt], som har varit här, det som han upplevde var ju han i deras ålder och man märker att då blir det extra, en extra dimension så att säga ”just det, det var ju när han var femton”.⁹⁸⁰

Sam på Gröna skolan menar också att det är viktigt att knyta an till elevernas vardag för att få dem intresserade av historieämnet. Det kan till exempel handla om att lyfta in spår av historien i form av till exempel språkliga uttryck eller annat från Romarriket, sådant som finns kvar idag fastän det skedde för flera hundra eller tusentals år sedan.

⁹⁷⁹ Intervju 1 Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁹⁸⁰ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

För att jag tror att historieämnet blir lättare för dem om de kan se sin egen vardag i det. För jag tror det är där historieämnets stora utmaning ligger. Samhällskunskapsämnet och geografi upplever jag lättare för dem att förstå, för att de lever i det på ett helt annat sätt och de kan se det på ett tydligare sätt. De har svårt att backa femhundra år i huvudet och försöka se det framför sig.⁹⁸¹

Genom att som lärare försöka göra kopplingar över tid och genom att välja ut särskilda perspektiv på innehållet beskriver Sam hur han försöker lyfta in frågor som kan beröra eleverna och koppla det till olika ämnesområden. Som exempel nämner han att han brukar ta upp människovärde och relatera det till såväl kolonialism och imperialism som till industrialisering och revolutioner. "[...] var ligger det verkliga skälet till att man tjänar på att se andra människor som mindre värda".⁹⁸² Samtidigt som han tycks se en potential i historieämnet att kunna utnyttja ämnets mer moraliska dimensioner är han den lärare som tydligast uttrycker att han upplever att eleverna tycker att historia är svårare än andra SO-ämnena.

Det är mer främmande begrepp, det är längre bort från de själva och deras, vad ska man säga, privata sätt att tänka och så. [...] Jag tycker i alla fall att det är svårare att få historia att verkligen ligga nära dem. Jag försöker berätta så mycket som möjligt, så att jag kan få dem dit bort istället, men att plocka historia till dem, det är svårt.⁹⁸³

I Sams uttalande anas en distans mellan historia i skolan och elevernas liv utanför skolan vilket kanske tydligast speglas i avståndet i tid mellan de händelser och skeenden som innehållet i historieämnet på högstadiet rör sig kring och elevernas livsvärld i nutid. I det sammanhanget funderar också några av lärarna kring skillnaden mellan pojkars och flickors intresse av historia. Claes ger exempel

⁹⁸¹ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁹⁸² Jfr Persson (2017), s.101-104. Livs- och existensstolkande eftersträvanden skiljs från klassiskt-disciplinära dito.

⁹⁸³ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

på hur han upplever att pojkar vanligtvis är mer intresserade av ämnet.

Sen, eller om vi ska vara ärliga, killar är i ökad grad intresserade av världskrigen, historieämnet har inte samma genklang hos tjejer om vi ska grovgeneralisera, eftersom det inte handlar om dem. Det är ett fokus på män som gör manliga saker, upplever jag det. Så, det är lättare att hitta intresse för historia hos pojkarna, upplever jag. Det betyder inte att flickorna inte är framgångsrika för de är duktiga, mogna och har studiedisciplin och så där men de har inte samma engagemang i historieämnet alla gånger.⁹⁸⁴

Intresset för ämnet behöver, enligt Claes, således inte höra ihop med vilka kunskaper de har eller skaffar sig under undervisningens gång. Andra lärare talar om hur de upplever att historieämnet kan göras relevant för eleverna genom att uppmärksamma frågor i nuet. Patrik finner stöd i kursplanen och de nyare läromedlen för att mer medvetet inkludera kvinnor i historien.⁹⁸⁵ Både han och lärarna på Lila skolan lyfter också fram att uppgifter i de nationella proven fått dem mer uppmärksamma på att de måste lyfta fram kvinnans roll i olika sammanhang.⁹⁸⁶ Därigenom kanske det också finns ökade förutsättningar för flickor att både känna sig delaktiga i historien och bli mer intresserade av ämnet?⁹⁸⁷

Textläsning och begrepp

Högläsning i helklass är guld värt.⁹⁸⁸

När lärarna beskriver hur de utifrån katederundervisning, genomgångar och berättande formar sin undervisning framkommer att de oftast utgår ifrån någon form av text, mestadels lärobokens text

⁹⁸⁴ Intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11.

⁹⁸⁵ Intervju 1, Patrik, Lila skolan, 2016-06-10.

⁹⁸⁶ Intervju 1, Lila skolan, 2016-04-19.

⁹⁸⁷ Jfr Olofsson (2019), s. 215-217, 401. Olofsson finner i sin klassrumsstudie att kvinnors historia sällan uppmärksammas. Undersökningen skedde 2009. Det är möjligt att en förändring har skett.

⁹⁸⁸ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

men också från eget material, som Fred kallar ”klipp och klistra-material”.⁹⁸⁹ Även om några av lärarna talar uppskattande om de nyare läromedel som de använder (anpassade efter Lgr 11) som innehåller ”fräschare” uppgifter uppdaterade med både texter, bilder och olika övningar för eleverna, menar de att det sällan fungerar att överlåta åt eleverna att läsa lärobokstexterna på egen hand. Det tycks gälla både de elever som har svårigheter med språket på grund av att de har ett annat modersmål än svenska men även andra elever med helsvensk bakgrund. Den generella slutsatsen från lärarnas utsagor är dels att lärarna uppfattar att historieämnet kräver god läsförståelse, dels att elevernas läsförståelse inte är tillräcklig för att ta sig an texter med (hypotetiskt) okänt innehåll.

Jag ser en stor svårighet med att texten med att säg till exempel ”läs de här sidorna inför nästa lektion” eller på lektionen om man säger ”läs de här sidorna och gör de här uppgifterna”. Då är det åtminstone en tredjedel av klassen som stänger av, inte klarar av, inte gör det som de behöver göra, av olika anledningar. Dels att de kanske blir distraherade av det som händer runtomkring men också att de inte kan.⁹⁹⁰

Kollegorna på Gröna skolan, där elever med svensk bakgrund är i majoritet, uttrycker unisont att de upplever att eleverna har svårt att till exempel ”sökäsa” för att finna svar på frågor och att eleverna har begränsat ordförråd. Johan menar att det även märks i andra SO-ämnen men är särskilt tydligt i historieämnet eftersom ”det är beroende av texter, textanalyser, källor, och så, att arbeta med.”⁹⁹¹ För att få eleverna att lära sig innehållet arbetar därför flera av lärarna med högläsning och andra typer av gemensamma textgenomgångar.⁹⁹² Lärarna på de olika skolorna beskriver på lite olika vis hur de arbetar med detta i sin historieundervisning. Det kan handla om att läsa texter gemensamt för eleverna och stanna upp och diskutera vartefter, att låta eleverna läsa högt för varandra

⁹⁸⁹ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁹⁹⁰ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁹⁹¹ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10.

⁹⁹² Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

eller att dela in eleverna i mindre grupper, där de som har särskilt svårt för att läsa får extra stöd av läraren medan övriga elever arbetar självständigt. Detta menar Patrik är särskilt bra eftersom han då kan "avbryta och förklara orden i sitt sammanhang".⁹⁹³ På så vis följs principen om att skapa stödstrukturer för alla elever som diskuterades tidigare. För lärarna på Röda skolan, där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund, framstår det som extra viktigt att undervisningen genomsyras av arbetet med språket i kombination med innehållet i historieämnet. Fred förklarar till exempel att han hela tiden försöker förena svenska och historia, något som också underlättas av att han själv är lärare i båda ämnena.

Så utgår jag oftast från nån form av text. Det kan vara en powerpoint eller att jag utgår från nånting i boken, att vi läser tillsammans. För ofta är det så, jag är inte glad för instuderingsfrågor, det är ett bra sätt att se en förförståelse ibland men eleverna här tenderar att bara leta på svar till frågorna och missar allt annat. Jag är glad för att läsa högt tillsammans med eleverna. Jag får också med det svenska språket i undervisningen, jag kombinerar de här två alltid vill jag säga. Och vi läser ofta högt, vi läser in oss på nånting.⁹⁹⁴

Utöver gemensam textläsning återkommer lärarna på de olika skolorna till betydelsen av att arbeta med begrepp och ordförståelse i historia. Det förekommer en rad varianter av hur detta arbete går till men det råder ingen tvekan om att begreppsförståelse är en central del av ämnet. Lärarnas utsagor och undervisningsmaterial pekar mot att både innehållsbegrepp, som hör till specifika tidsperioder, och tankebegrepp som används för att strukturera innehållet och bidra till att utveckla elevernas historiska tänkande, förekommer i hög utsträckning.⁹⁹⁵

För att motivera eleverna att arbeta med innehållsbegrepp lyfter några av lärarna fördelarna med att använda digitala verktyg som

⁹⁹³ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

⁹⁹⁴ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

⁹⁹⁵ Innehållsbegrepp och tankebegrepp förekommer i riklig mängd i lärarnas utsagor men lärarna talar om "begrepp" utan att i talet särskilja mellan olika typer av begrepp. Det behöver dock inte betyda att de behandlar begreppen på samma sätt i sin undervisning.

kan ge snabb återkoppling.⁹⁹⁶ Sam och Lena, som arbetar tillsammans i två-lärarsystem, menar att de genom sina ”glosläxor” med historiska begrepp får eleverna engagerade, särskilt som de ibland följer upp läxan genom att låta eleverna tävla mot varandra via det digitala verktyget ”Kahoot”.

Alltså vi tar både specifika ord och uttryck och så får de på nåt sätt lära sig de där. Sen så har vi börjat testa med nånting som heter kahoot, där eleverna rent frågesportsmässigt med sina iPads får svara på frågor med fyra val, där det är ett som är rätt, där man verkligen kan få chansen att träna begreppen på ett kul sätt. Det är väldigt mycket fler [som] blir engagerade, man vill klara och få så många rätt, så många poäng som möjligt och såna saker. Kör man samma och blandar ordningen, det vill säga både svarsalternativ och frågor två-tre gånger så märker man att begreppsuppfattningen och användningen ökar ordentligt. När de ska skriva ett prov sen så har de verkligen vant sig vid att använda orden, där har jag märkt stor skillnad.⁹⁹⁷

På liknande vis beskriver Kim på Lila skolan att hon och kollegan Charlotta också använder ”Kahoot” som ett sätt att testa begreppen. Lärarna tycks uppfatta sådana digitala verktyg som ett enkelt sätt att sätta fokus på ordförståelse.⁹⁹⁸ I uttalandena ryms också ett fokus på bedömning, vilket är ett mycket påtagligt inslag i lärarnas berättelser om sin undervisning. I de kunskaper som bedöms tycks begreppen tillmätas ett stort värde. Patrik på Rosa skolan förklarar exempelvis hur han brukar resonera med sina elever kring begreppens betydelse.

Ju mer du använder historiska begrepp på när vi skriver i boken under arbetets gång, när vi gör prov eller när du gör inlämningsuppgifter, ju mer du använder, ju högre betyg får du om du kan använda orden rätt. Det är mer sån trigger.⁹⁹⁹

⁹⁹⁶ Intervju 2, Sam och Lena, Gröna skolan, 2016-03-16; Intervju 2, Kim och Charlotta, Lila skolan, 2016-05-11.

⁹⁹⁷ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10..

⁹⁹⁸ Intervju 2, Kim, Lila skolan, 2016-05-11.

⁹⁹⁹ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-13.

Värdet av att bearbeta begreppen gemensamt i klassen understryks av Sigrid som slår ett slag för att inte förenkla för mycket för eleverna utan att istället arbeta aktivt med begreppen och repetera dessa om och om igen för att befästa dem hos eleverna.

Jag tycker det är väldigt viktigt att man använder det, som eleverna säger "du pratar svårt" och så vidare, men det är bättre att man pratar och alltså historiska begrepp eller vilket ämne det än är, använder dem och sen förklarar på flera olika sätt så att alla är med och alla får skriva av osv, och göra såna saker, än att man ska försöka hitta någon medelväg, för eleverna, det är ju smarta elever som sitter där, de har ju alla förutsättningar att lära sig och det innebär att man måste använda de här mycket och försöka sätta in dem i sammanhanget, att de själva kan lära sig att sätta in de i egna meningar och det ger ju dem en förståelse också för kommande, för det är ju flera ord, jag tänker på de här feodalsamhälle med de här pyramiderna, alltså de kommer ju in, klassamhälle om man pratar om det och då är det ju bra att ha fått de här begreppen och att man hela tiden använder dem.¹⁰⁰⁰

Ett särskilt aktivt arbete med begreppen tycks ske på Röda skolan där eleverna sällan har svenska som modersmål. Här framkommer att det verkar vara en stor fördel för de båda lärarna som också undervisar i svenska och svenska som andraspråk i och med att de då kan dra nytta av båda ämnena. Jolie, den tredje läraren, undervisar inte svenska men har själv kunskaper i arabiska, vilket hon ibland utnyttjar för att förklara ord och begrepp för sina arabisktalande elever. Av intervjuerna framgår att det inte alltid är de historiska begreppen som är svårast för eleverna utan snarare kan det vara det som Anna benämner som "sambandssignaler", det vill säga ord som fogar samman en text och för den framåt så som "eftersom", "på grund av", "även" och "emellertid". Hon menar att hennes elever många gånger fastnar i texter för att de inte förstår hur begreppen hör ihop med andra begrepp.

¹⁰⁰⁰ Intervju 2, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-13.

Där är historien väldigt speciell för den har väldigt många sambandssignaler för den förklarar orsaker, den förklarar konsekvenser och ja, alla andra sakerna liksom uttrycks ju med en massa ord som eleverna har svårt att förstå.¹⁰⁰¹

För att stödja eleverna språkligt beskriver hon hur hon arbetar med "begreppsträd" där hon grafiskt synliggör samband mellan olika händelser och hur till exempel orsaker och följder hör ihop med varandra. På så vis påminner arbetssättet en del om det som även Kajsa med flera lärare beskriver där de utgår från analysmodellen med orsak-förlopp-följder, även om fokus för dem ligger mindre på själva sambandsorden. Jolie förklarar att hon också ofta använder tavlan för att skriva upp olika begrepp och hur dessa hör samman. Även hon beskriver att hon utgår från orsaker och konsekvenser för att förklara händelser och skeenden i historia. Genom att avsluta lektionerna med en slags sammanfattning utifrån begrepp förklarar hon hur hon försöker knyta ihop lektionens innehåll.

Jag ritar olika rutor, har jag konsekvensrutan så ritar jag; vad har gått bra, vad har gått mindre bra? Så är det nån som säger nånting så drar jag ner ett streck, så skriver jag "mer industrialier". "Vad ledde det till?" "Urbanisering", så drar jag ett annat streck. Så får de se själva att konsekvens kan se ut på olika sätt. Det är ett eget träd med olika grenar och sen har jag kanske "Vad var orsakerna?" "makt, vapen, störst och bäst", liksom olika så jag arbetar mycket med tavlan, begreppskartor så det är mitt främsta vapen när det kommer till språket, för just för våra nyanlända också. Ibland hjälper det inte att man står och förklarar och förklarar, de har en ordlista, men det är begreppskartor som jag jobbar mycket med. Det är rätt så enkelt, det är rätt så kul, så får de skriva av det liksom.¹⁰⁰²

Att låta eleverna anteckna efter läraren framstår som ett sätt att modellera som lärarna samstämmigt upplever som effektivt. Det

¹⁰⁰¹ Intervju 2, Anna, Röda skolan, 2016-04-19.

¹⁰⁰² Intervju 2, Jolie, Röda skolan, 2016-05-10. Hon modellerar genom att spela "lärare som frågar, elev som svarar" när hon förklarar hur hon arbetar med begreppsträd.

tycks också ge lärare chansen att utveckla och fördjupa innehållet så att det blir mer än ”bara” fakta. Att eleverna ska kunna använda sina kunskaper, både vad gäller begreppen och innehållet, framstår som ett återkommande mönster i lärarnas utsagor. Det räcker inte, enligt lärarna, att eleverna återger ”färdiga” berättelser utan de behöver visa att de förstår och kan förklara genom olika typer av historiska resonemang.

Jag kan inte säga att det är mycket av innehållet i materialet som jag har behövt ändra, däremot så tänker jag kanske mer på en process, vad kan de om andra världskriget, vad lär de sig om andra världskriget och hur utvecklar de det med det här att se gestalter osv. Det är ju inte summativ bedömning bara, då blir det ju naturligtvis så att det påverkar, men jag kan inte säga att jag rättade summativt enbart heller före Lgr 11, formativ bedömning har ju funnits länge.¹⁰⁰³

Fred tycks mena att sättet han undervisar om stoffet och vad han förväntar sig att eleverna ska kunna till viss del har förändrats i och med Lgr 11, även om han har kvar mycket av det innehåll han tidigare använde. På liknande vis betonar flera av lärarna att de uppfattar att Lgr 11 ställer högre krav på vad eleverna ska kunna men att det också är något som lärarna själva arbetar med och tycks mena är möjligt och önskvärt.¹⁰⁰⁴

Sammanfattning: lärarledd undervisning

Lärarna ger en samstämmig bild av att läraren behöver vara synlig i klassrummet och leda undervisningen i historia. Det förefaller främst handla om två principer; att skapa sammanhang och struktur för eleverna. Det förstnämnda anknyter till ämnets innehåll och målet att skapa samband och bidra till nutidsförståelse medan betoningen av struktur handlar om att skapa metodiska stödstrukturer så att elevernas lärande underlättas. Ett mönster är att läraren inleder lektioner med en genomgång, där repetition är ett centralt

¹⁰⁰³ Intervju 2, Fred, Röda skolan, 2016-04-19.

¹⁰⁰⁴ I lärarnas utsagor återkommer bedömning kontinuerligt. Det finns med som en underliggande faktor vid intervjuerna.

inslag, och att eleverna involveras genom diskussioner och anteckningar. Lärarna lyfter även, på liknande vis som lärarna i delstudie ett, fram berättande som centralt i historieundervisning. Både berättelsen som inlevelse och berättande som redogörelse tycks få utrymme.¹⁰⁰⁵ Att berättande uppfattas som viktigt i historieämnet hör antagligen samman med möjligheten att via berättelsen ge historiska händelser mening genom att placera in dem i ett vidare sammanhang. Flera av lärarna lyfter också fram hur berättande kan anspela på känslor och inlevelse, vilket kan engagera eleverna och skapa intresse för ämnet. Vid sidan av berättande framhåller lärarna betydelsen av att arbeta med läsförståelse och begreppsanvändning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig historieämnet. En av de mest använda lärarledda aktiviteterna verkar därför vara att utgå från lärobokens texter, läsa och diskutera innehållet och förklara svåra ord och begrepp. På så vis är det rimligt att anta att läraren och eleverna gemensamt omformar lärobokens – eller andra texters – innehåll. Det innebär då också att själva innehållet inte nödvändigtvis behöver vara ”färdigt” utan att andra perspektiv och tolkningar hypotetiskt kan ges utrymme i de gemensamma klassrumsdiskussionerna.¹⁰⁰⁶

Elevers delaktighet i undervisningen

[...] eleverna måste vara centrum i undervisningen, det kan inte vara historieboken eller min kärlek till historieämnet utan det är eleverna på nåt vis, så det tror jag faktiskt är nånting som kännetecknar oss ganska väl.¹⁰⁰⁷

Som tidigare beskrivits tycks traditionen att läraren styr mycket av undervisningen vara stark men den innebär samtidigt ett ständigt samspel med eleverna. I alla samtal med lärarna framstår eleverna som osynligt närvarande och det märks hur lärarna, när de berättar om vilka arbetssätt de använder i sin undervisning, ser sina ele-

¹⁰⁰⁵ För en diskussion kring den historiska berättelsen se Danielsson Malmros (2014), s. 177-191.

¹⁰⁰⁶ Jfr Olofsson (2019). Som tidigare nämnts finner han att läraren och eleverna i den klass han földe under ett arbetsområde gemensamt byggde en förståelse för innehållet.

¹⁰⁰⁷ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

ver framför sig. De beskriver hur de på olika sätt både lyckas med och brottas med hur de ska få eleverna engagerade och vilja lära sig historia.¹⁰⁰⁸ Det förutsätter att lärarna har en bred variation av metoder så att ämnet och eleverna kan mötas. Den ämnesdidaktiska lärarkunskapen blir på så vis central för hur väl ämnet omformas till undervisning för en specifik elevgrupp eller för individuella elever. Hur det sedan sker mer i detalj ser förmodligen olika ut för olika lärare. Några gemensamma mönster framträder dock där formativa strategier tycks vara ett medvetet inslag.

Skriftlig och muntlig aktivitet

Flera av lärarna understryker vikten av att variera mellan muntlig och skriftlig aktivitet i klassrummet.¹⁰⁰⁹ Det kan ske både inom en och samma lektion men också mer medvetet mellan olika arbetsområden där eleverna emellanåt får arbeta med fördjupningar och skriva något arbete. I hur stor utsträckning muntlig eller skriftlig aktivitet betonas tycks också bero på lärarens personlighet och vilka elever som finns i klassen. Fred betonar exempelvis att han som lärare och person uppskattar samtalen i undervisningen.

Jag är mycket för det muntliga, diskussioner och samtalet med eleverna, det är nånting jag jobbar för att utveckla. Därför att jag märker att vissa elever, inte alla, men vissa blommar när det kommer skriftliga grejer, vissa blommar när det är muntliga grejer. Så jag känner att kanske muntligheten där är något jag jobbar stenhårt för, eller försöker få in att ställa frågor där och då och inte till en text.¹⁰¹⁰

Han menar också att han själv genom diskussioner med eleverna enklare kan förklara saker och även utmana elevernas tänkande, till exempel kring åsikter om kontroversiella frågor. Fred förklarar samtidigt att han försöker variera sina arbetssätt i undervisningen

¹⁰⁰⁸ Jfr Öberg (2019).

¹⁰⁰⁹ Utsagor om en variation av metoder finns representerat på samtliga skolor. Här tycks lärarna vara helt överens.

¹⁰¹⁰ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

så att eleverna ges möjlighet att öva på olika sätt, vilket även innefattar att följa upp lektionen.

Vi har instuderingsfrågor, det kan jag lika gärna ta muntligt och jag känner att ibland vill jag göra att de ska arbeta med det mer och såna saker du ser på väggarna nu [visar planscher i klassrummet där vi sitter], att de gör nånting konkret, jämförelse med revolutioner, andra världskriget till exempel där de får välja tre viktiga saker. Jag har också, ofta i slutet av lektionerna har vi nånting som jag vill kalla för "tabula rasa", ett tomt papper som de ska fylla i.¹⁰¹¹

Genom att avsluta lektionen med att låta eleverna besvara en kort fråga om till exempel vad de lärt sig, vad de inte förstod eller om de tyckte något var särskilt intressant kan läraren få återkoppling på hur undervisningen fungerade. Det här exemplet på en så kallad formativ metod är något som fler av lärarna nämner under olika beteckningar som "exit-ticket" eller "utträdesbiljett".¹⁰¹² En annan formativ strategi som några av lärarna lyfter som användbar handlar om hur de involverar eleverna att stödja varandras lärande. Metoden EPA (ensilt-par-alla eller think-pair-share) menar Charlotta och Kim på Lila skolan är särskilt användbar.¹⁰¹³

Nåt som jag upplever i alla fall, som får eleverna att kommunicera, att få dem att tänka kring det som vi håller på med just där och då, är just EPA, att de får tänka själv och sen måste de också lära sig att uttrycka det de har tänkt på för någon, sen kan det med bänkkamraten, det kan vara med någon annan beroende på hur jag vill sätta ihop grupperna. Sen är det inte alltid att man behöver få det till att komma igång till en gruppdiskussion, för det är inte alla som är bekväma i det, så det upplever jag i alla fall passar väldigt många, att man får lov att tänka

¹⁰¹¹ Intervju 2, Fred, Röda skolan, 2016-04-19.

¹⁰¹² Intervju 2, Anna och Fred, Röda skolan, 2016-04-19; Intervju 2, Charlotta och Kim, Lila skolan, 2016-05-11.

¹⁰¹³ Metoden som lärarna benämner EPA förekommer under flera benämningar men knyts vanligtvis till formativ bedömning eller kooperativt lärande. På engelska kallas det (listen)-think-pair-share. Se till exempel Wiliam (2015).

efter, man reflekterar själv och sen får man prata lite med sina kamrater, för då får man också den här, man får en annan förståelse ”jaha, tänkte du på det här sättet? Men jag tänkte så.”¹⁰¹⁴

De båda kollegorna förklarar hur de brukar använda EPA-metoden som ett sätt att få igång gemensamma diskussioner i klassen och därefter följa upp med genomgångar, filmvisning, diskussioner och förberedelser inför examinationsuppgifter. Detta sätta att arbeta beskriver de som nytt och något som skiljer sig från föregående. Det blir särskilt tydligt genom att de formativa metoderna pekar mot bedömningen av elevernas kunskaper.

Då har de jobbat i par oftast, och sen skriva ner och sen har vi sammanfattat i helklass. Det gör vi på slutet när man har allt stoff med sig. Sen så kommer de då och gör en skrivuppgift som påminner mycket om det som vi tagit upp på lektionerna, eller det som man gjorde lektionen innan när de förberedde sig.¹⁰¹⁵

Att eleverna på olika sätt engageras i olika slags uppgifter där de får stödja varandra tycks vara vanligt. Det tycks handla om alltifrån mer traditionella grupparbeten där eleverna lämnas mer fritt att utföra uppgiften till strukturerade diskussioner där eleverna förväntas gemensamt komma fram till vissa saker och där de redovisar gruppens tankar. Även de mer erfarna lärarna tycks pröva sig fram med olika arbetssätt för att nå eleverna. Patrik på Rosa skolan förklarar exempelvis att han använder olika innehållspunkter, tankekartor eller referensramsbegrepp som stödstruktur för sina genomgångar. Han berättar också att han för in olika tävlingsmoment för att få eleverna att ta till sig ett visst stoff.

Det kan man också göra i själva katederundervisningen, man kan göra bara punkter, man kan göra en tankekarta eller så kan man göra en referensram, man kan göra olika tävlingar. Jag vet vi har haft referensramstävlingar där de ska liksom sätta in, då

¹⁰¹⁴ Intervju 1, Kim, Lila skolan, 2016-04-19.

¹⁰¹⁵ Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

får de bilda grupper, de får alltså två minuter på sig och ”nu ska ni komma på så mycket som möjligt om Romarriket, referensramsord”, det kan också vara ett sätt, så det är lite olika. Men det är ändå att man utgår från boken då också, tänker jag.¹⁰¹⁶

Ett annat mönster som hör ihop med skriftliga och muntliga aktiviteter kan återkopplas till språkets betydelse. Rick beskriver till exempel hur han kämpar med att finna sätt att få alla elever att kunna visa sina kunskaper på det sätt de klarar bäst, antingen skriftligt eller muntligt.

Försöka hitta vägar ifrån det här att skriva hela tiden, tycker jag. Det är ju ett sätt. Diskutera och hela tiden försöka hitta sätt och också väldigt tydligt att ge respons och formativ bedömning utan att det hela tiden måste skrivas, både från mig och från dem, men nu tänkte jag i första hand på eleverna. Det landar lätt i att de ska skriva ner sina kunskaper och det vill jag försöka, det som jag varit inne på tre gånger nu, men det ideala är nog att jag försöker släppa fram de som tycker det är jobbigt att skriva också.¹⁰¹⁷

På liknande vis försöker Jolie som undervisar elever som har svenska som andra språk finna vägar till fler muntliga aktiviteter och bedömningar. Hon menar att eleverna oftare är mer engagerade och att de presterar bättre när de får arbeta muntligt än skriftligt.¹⁰¹⁸ Kollegan Anna framhåller att hon behöver anpassa sin undervisning än mer för vissa elever på grund av elevernas bristande språkkunskaper men att det inte nödvändigtvis betyder att det blir färre skriftliga aktiviteter. Genom att ställa höga krav på eleverna och samtidigt erbjuda stöd tycks hon ha funnit en väg fram.

¹⁰¹⁶ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰¹⁷ Intervju 2, Rick, Rosa skolan, 2016-06-13.

¹⁰¹⁸ Intervju 1, Jolie, Röda skolan, 2016-02-19.

De som har lite svårare och sånt, de hinner inte men jag brukar erbjuda lite extra undervisning och sånt ifall de behöver komma och ha stöd. Sen använder jag mycket stötta varandra i undervisningen också, som stöd i särskilt när det gäller då att behandla begrepp och se mönster och sånt att de jobbar mycket i grupp och muntligt i klassrummet för att befästa de begreppen. Så, jag tror de upplever säkerligen att det är höga krav men de upplever också samtidigt alltid att de har lärt sig nånting, det tror jag är ganska viktigt.¹⁰¹⁹

Eftersom det skiftar varifrån eleverna kommer, tycks även perspektiven och arbetssätten variera. Anna förklarar att lärarna på Röda skolan gemensamt ser det som viktigt att inkludera elever från olika historiekulturer. Det innebär bland annat att läraren behöver arbeta fram mycket eget material och göra anpassningar utifrån elevgruppen.

Och liksom när man diskuterar så vet vi att vi jobbar väldigt olika, men vi har samma förhållningssätt i alla fall att de ska inkluderas. Och det är ju viktigt, för om jag sitter med elever som kommer från hela världen i klassrummet och de tycker att jag berättar om en historia som inte rör dem nånstans, jag hör ju ofta de går hem och diskuterar, historieämnet är nånting man diskuterar vid matbordet, så det kommer väldigt mycket frågor som ”ja men min pappa sa att till Afghanistan kom i alla fall inte Djingis Khan, det var det enda folket han inte kunde besegra” så jag försöker liksom en återkoppling vilken historia de har också hemifrån.¹⁰²⁰

Lärarna på Röda skolan tycks göra eleverna delaktiga genom att de som lärare anpassar sin undervisning efter elevernas bakgrund och elevernas frågor medan lärarna på andra skolor talar mindre om olika tolkningar och uppfattningar om historia och mer om elevernas möjligheter att välja olika arbetssätt eller examinationsformer. På så vis hamnar elevernas delaktighet på olika nivåer för

¹⁰¹⁹ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

¹⁰²⁰ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

lärarna, där det ena pekar mer mot identitetsfrågor och det andra mer mot elevdemokrati.

Sammanfattning: elevers delaktighet i undervisningen

Att eleverna är centralgestalter när lärarna talar om sin historieundervisning råder det inget tvivel om. Samtidigt som lärarna ger uttryck för att det är de som lärare som styr undervisningen ger de också exempel på hur eleverna påverkar deras val av framträdanden. Det framstår också som om formativa strategier, ofta benämnda formativ bedömning, har fått genomslag bland lärarna, något som tyder på att den vid tidpunkterna för intervjuerna allmänna pedagogiska diskursen verkar ha fått fäste även hos historielärare.¹⁰²¹ En skillnad mellan lärare kan härledas till elevernas bakgrund. Medan identitetsfrågor kopplade till elevers historiekulturer till viss del förefaller styra lärarnas val av arbetssätt på Röda skolan tycks snarare tankar kring elevdemokrati och metodiska hänsyn styra övriga lärare i valen av arbetssätt.

Material och redskap som stöd

Men precis, sen är det en, jag vill säga det också, vill säga det till försvaret för vad heter det, lärmaterialet, det finns ganska så fräscha böcker. Man märker att de har ett annat perspektiv, mer än en bok från Lpo 94-tiden, om du förstår vad jag menar. Där var det mer styrt, där var det mer ”så här är det”.¹⁰²²

Läro- och kursplan tillsammans med läroböcker tycks vara de faktorer som tydligast påverkar valet av innehåll i historieundervisningen. Läroböckernas innehåll utgör därmed en viktig bas för det material som lärarna bygger sin undervisning kring. Hur böckerna används tycks däremot ske på olika sätt, delvis utifrån vilken typ av lärobok lärarna och eleverna har tillgång till men också bero-

¹⁰²¹ Under den aktuella tidsperioden publicerades flera böcker kring formativa metoder/strategier/bedömning och de större lärarfortbildningsinsatserna, såväl inom statlig regi (Skolverket) som inom privata, innehöll moment eller teman kring formativ bedömning. Se t.ex. Black & Williams (1998); Williams (2015).

¹⁰²² Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19. Boken som skolan använder är Utkik från Gleerups Förlag.

ende på vilket annat material lärarna väljer att använda. Film i form av dokumentärer och spelfilmer, föreläsningsvis om andra världskriget, och bilder är andra representationsformer som lärarna betonar att de använder för att gestalta ett historiskt innehåll. Några av lärarna talar även om att de använder konkreta föremål eller artefakter som illustration eller intresseväckare. En aspekt av historieämnet som lärarna särskilt lyfter fram - och på ett mer påtagligt vis än vad lärarna i delstudie ett gjorde - är arbetet med källor och källkritik. Det som främst pekar mot att tillgången till material för lärarna i delstudie två är större än för lärarna i delstudie ett är digitala hjälpmedel, tillgång till internet och projektorer i klassrummen. Repertoaren kan på så vis breddas både sett till vilket material som finns lättillgängligt och vilka metoder lärare kan använda i sin undervisning. Den digitala tekniska utvecklingen framstår därmed som en ny omformningsfaktor när lärarna väljer sina representationsformer.

Läroböcker

För flera av lärarna verkar läroboken ha fått en mer framträdande roll efter Lgr 11.¹⁰²³ Att lärarna tycks ha fått möjlighet att köpa in nya läroböcker till skolan kan antas ha påverkat detta. Däremot skiljer det sig åt vilken typ av lärobok de föredrar att använda. Två faktorer tycks vara särskilt viktiga i valet av lärobok: lärarnas syn på vad som är bäst för eleverna och att den är uppdaterad utifrån Lgr 11. Sigrid på Rosa skolan menar exempelvis att hon föredrar att ha en lärobok som är mer komprimerad till innehåll så att hon som lärare enklare kan styra vilket annat material hon bedömer att de ska använda i undervisningen.

Det blir också lite jobbigt för eleverna när de ser att det är så himla mycket kunskapsstoff, så då är det bättre att ha en bok som är lite, får med det mest centrala men sen kan man lägga till saker, alltså man kan hitta annat material. Alltså, nu ska vi kanske kolla mer källor och då kan man kolla och hitta olika källmaterial vi kan använda utifrån det då. Ändå att man har en

¹⁰²³ Se t.ex. Intervju 1, Johan och Lena, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 2, Rosa skolan, 2016-06-13; Intervju 2, Röda skolan, 2016-04-19; Intervju 2 årskurs 9, Lila skolan, 2016-05-11.

bra bas sen kan man lägga till vad de är intresserade av eller vad vi väljer att lägga fokus på, känner man att ”ja men nu är det källor de behöver öva mer på” så kanske man tar in ett sånt material.¹⁰²⁴

Kollegerna beskriver också hur de använder flera olika läroböcker ifall de behöver ha mer utförliga texter kring något specifikt arbetsområde.¹⁰²⁵ Johan och Lena på Gröna skolan förklarar att de använder läroboken som utgångspunkt för sina arbetsområden och att det är boken som eleverna oftast arbetar med för att inhämta fakta.¹⁰²⁶ Anna och Fred på Röda skolan menar att det är viktigt att eleverna alltid ska kunna komma ifatt eller repetera sådant som de har behandlat under lektionerna. Det kan vara särskilt viktigt till exempel vid elevernas frånvaro.

Jag börjar nog alltid med nånting förankrat i en text, särskilt för de elever som inte följer med ska kunna hitta det nånstans. Jag kan liksom inte bara ta på mig kläder och köra skådespel här framme som de inte kan få med sig hem. Vi är fem sjuka va, så måste de kunna ta igen det. Det är trots allt så att vi har tre pass åt gången eftersom vi jobbar i block och då är det så att jag måste räkna med att de på nåt sätt måste kunna ta igen det och då har vi fått, med vår chefs förhandling, goda vilja, att alla elever har varsin bok och då utgår jag från boken. Framförallt inte för min egen skull utan för elevens skull. Där ska jag i alla fall hitta en grund för ett betyg för att kunna klara mig i framtiden med det. Sen att jag sen på olika sätt ”approchar” det, det är en annan sak.¹⁰²⁷

Lärobokens innehåll framstår på så vis som en garanti för att alla elever får grundläggande kunskaper. Fred och flera av de andra lärarna lägger också ut delar av sitt material (till exempel presentat-

¹⁰²⁴ Intervju 2, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-13. Läroboken som används är SO-direkt från Bonniers förlag.

¹⁰²⁵ Intervju 2, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-13. ”Det vet jag att när vi läser andra världskriget nu så fanns det inte tillräckligt med fakta i den här [pekar på boken], Gulag och annat och då fick vi gå till den andra boken, Levande historia och deras fokusböcker i stället, 3000-versionen är det vi har då.”

¹⁰²⁶ Intervju 1, Johan och Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰²⁷ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

ioner och inlämningsuppgifter) på någon gemensam digital yta eller lärplattform så att eleverna får tillgång till material via olika digitala enheter. Här finns emellertid en variation bland lärarna där några inte nämner detta alls.¹⁰²⁸ Fastän att alla lärarna säger sig utgå från boken menar de att de alltid behöver bearbeta innehållet och texterna innan eleverna kan ha behållning av den. Följaktligen tycks en viktig del av omformningen av lektionsinnehållet ske före själva lektionen och med läroboken som central omformningsfaktor. För flera av lärarna tycks dock läroböckernas material kring källor och historiebruk, det vill säga sådant som lärarna uttrycker att de undervisar mer om efter Lgr 11, användas mer direkt.¹⁰²⁹ En förklaring kan vara att lärarna tycker att det är svårt att hitta material på lagom nivå för eleverna inom sådant som de själva uppfattar som mer komplext att undervisa om.

Så ibland blir det ganska krävande uppgifter, alltså rent intellektuellt och kognitivt. Alltså mycket så källövningar och där tycker jag det är perfekt att använda, i Utkik då, det är nog den enda läromedlet som har väldigt bra material vad gäller källkritik och historiebruk, alltså det här... De lämpar sig väldigt mycket för diskussioner också. Så de brukar jag använda mig av men det blir ju att man måste diskutera större sammanhang för att förstå de här. Det gör jag mycket!¹⁰³⁰

Lärobokens uppgifter verkar därmed ligga i linje med den tolkning lärarna gör av hur exempelvis arbetet med källor kan gå till, eller kanske det är så att lärarna sätter tilltro till läromedelsförfattarnas tolkning.¹⁰³¹ Att lärobokens framställningar kring källor och bruk

¹⁰²⁸ Samtliga skolor har någon form av gemensam digital plattform som respektive huvudman ansvarar för. Utöver det beskriver några av lärarna att de själva har skapat rum på webben där de lägger upp sitt material så att eleverna ska nå det. I vilken utsträckning lärarna lägger upp sitt material digitalt går inte att dra några säkra slutsatser kring.

¹⁰²⁹ Lärarna på Röda skolan och Lila skolan är mest positiva till läroboken som de båda skolorna använder. Boken är ifrån serien Utkik från Gleerups förlag.

¹⁰³⁰ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

¹⁰³¹ Jfr Ashby (2005) och Bains (2006) som båda funnit att elever ofta tar lärobokens text som sann, även i jämförelse med historiska källor. Det är en rimlig tanke att både lärare och elever litat på att läromedelsförfattare baserar sina texter på historiska källor och att en rimlig tolkning redan är gjord. Det vore orimligt om lärare själva ska granska och tolka alla lärobokstexter själva på ett genomarbetat källkritiskt vis.

kan ge inspiration till att göra liknande uppgifter är något som några av lärarna lyfter fram.¹⁰³² Anna förklarar att det behövs eftersom eleverna behöver få öva på att arbeta med källor och källkritik från årskurs sju så att de är väl förberedda i nian när de förväntas kunna "allt" från kursplanen.¹⁰³³ Fastän att källorna som ges i läroböcker kan vara användbara menar Sam att det är viktigt att använda sig av annat material i historieundervisningen eftersom hans upplevelse är att eleverna sällan är källkritiska till själva läroboken.¹⁰³⁴

Källkritiska övningar, alternativa källor är bra eftersom boken är så pass, eleverna vet att den är granskad så okej, de har inget källkritiskt tänkande överhuvudtaget kring boken utan där får man liksom plocka bort den och visa att nu behöver du tänka på ett annat sätt.¹⁰³⁵

För lärarna tycks den mer generella källkritiken med sändare-mottagarmodell vara enklare att hantera i olika situationer i undervisningen - och något som lärarna är vana vid - medan den historiska källkritiken förefaller vara ett nyare inslag där lärarna söker efter stöd, bland annat i läroböckerna.¹⁰³⁶ Att det kritiska förhållningssättet är en grund i undervisningen visas även vid lärarnas val av annat material som stöd i förmedlingen av innehållet.

¹⁰³² Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24; Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19; Intervju 1, Sigrid, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰³³ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24..

¹⁰³⁴ Jfr Shemilt (1987). Han identifierade fyra stadier i progressionen i elevers källkritiska tänkande där det första stadiet utgjordes av tankar som kan liknas vid det Sam beskriver här. Elever tar historisk kunskap för givet och skiljer inte på belägg och information. Historiska fakta tas för att vara sanna om de kommer från läraren eller läroboken och eleverna frågar sig inte hur kunskapen konstruerades. Jfr Wineburg (2001) Han studerade skillnaden mellan historikers och studenters tänkande kring källor och fann att studenter betraktade lärobokstexter som information medan historiker problematiserade läroböckernas texter utifrån de frågor som ställdes. Slutsatsen blev att studenter och elever behöver lära sig att tänka historiskt. Följaktligen fick hans bok namnet *Historical Thinking – an unnatural act*.

¹⁰³⁵ Intervju 1, Sam, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰³⁶ Jfr Ammert & Eliasson (2019), s. 66. De finner en markant skillnad i resultaten på nationella prov när svaren bedöms utifrån en allmän källkritik och när de bedöms utifrån historisk källkritik. De senare får lägre resultat.

Filmer, bilder och övrigt material

Men sen är ju historia, det ideala, det är som du säger [tittar på kollegan Patrik] man kan göra historia ganska roligt och intressant och då blir ju film och såna saker, hittar man den där perfekta filmen så märker man, det ger ju massor, som man då följer upp med diskussioner.¹⁰³⁷

Film i undervisningen är ett hjälpmedel som verkar användas och uppskattas av lärarna på de olika skolorna. Rick förklarar att det kan vara ett sätt att få elever som annars inte är lika intresserade av ämnet att få upp ögonen för ett område. Filmvisning blir också ett sätt att variera undervisningen och ge röst åt någon annan än läraren. Vilken typ av film som används verkar variera från spelfilmer till dokumentärer och kortare dokumentära videoklipp. Fred talar om hur filmer både kan locka fram intresse hos eleverna men också bidra till diskussioner om källkritik.

Spelfilmer skulle jag säga, jag tycker inte det är något fel i det. Det finns många filmer som talar till eleverna, jag tänker på andra världskriget men även från revolutionernas tid, så jag försöker hitta filmer som tar upp det med för att de flesta filmer vill jag säga, med all respekt, det är från mitt perspektiv, är amerikanska och också väldigt amerikanska och då kan man ta källkritik där också och hur ser man att den här filmen är amerikansk? Det viftas väldigt mycket med amerikanska flaggor, det är väldigt sorglig musik när en amerikan dör och när det är en fiende till Amerika så är det "whoo, yeah".¹⁰³⁸

Källkritik i Freds tolkning innehåller aspekter av historiebruk, vilket även avspeglas i andra utsagor där lärare talar om källkritik och användning av historia som sammanflätat.¹⁰³⁹ Filmer kan också användas för att skapa en gemensam grund i ett arbetsom-

¹⁰³⁷ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰³⁸ Intervju 1, Fred och Jolie, Röda skolan, 2016-02-19.

¹⁰³⁹ Lena på Gröna skolan nämner till exempel att hon arbetar med frågor som "varför har vikingarna hjälmar?" när hon undervisar om källkritik. Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

råde parallellt med andra arbetssätt. Kajsa beskriver till exempel hur kollegan Beata och hon använder en serie dokumentärfilmer om andra världskriget som hon tycker är mycket användbara. Dessa förklarar hon att hon för tillfället visar en gång i veckan för eleverna samtidigt som de arbetar med en valfri fördjupning inom ett område inom världskrigens tid.

Då jobbar de ju så ser vi varje fredag en serie filmer som är jät-tebra som går på "svtplay", som handlar om andra världskriget och de är så bra!¹⁰⁴⁰

Den moderna tekniken verkar ha möjliggjort att på ett enkelt sätt kunna visa videoklipp och filmer och även få fram bilder och annat material. På Röda skolan är klassrummen exempelvis utrustade med Smartboards och på Lila skolan ska alla elever få tillgång till varsin dator medan eleverna på Rosa skolan och Gröna skolan har tillgång till varsin Ipad.¹⁰⁴¹ Det är emellertid inte bara digital teknik som används som hjälpmedel i historieundervisningen. Medan lärarna i delstudie ett talade frekvent om hur de använde bilder i sin historieundervisning nämns inte detta lika ofta bland lärarna i delstudie två. Ett undantag utgörs av Jolie på Röda skolan som flera gånger beskriver att hon gärna använder bilder i sin undervisning. Hon motiverar det med att det är särskilt bra för nyanlända elever att kunna se bilder eftersom de har svårare med texter. Att bilder tycks spela en viktig roll framkommer dock på andra sätt i intervjuerna. Charlotta beskriver exempelvis hur hon och kollegan Kim utformat en bedömningsuppgift med utgångspunkt i tre bilder som eleverna skulle använda för att föra resonemang om hur den demokratiska utvecklingen i Sverige under 1900-talet har sett ut.¹⁰⁴² Det är troligt att fler av lärarna använder sig av bilder såväl i undervisningssituationen som vid bedömningar, även om de inte explicit nämner det.

¹⁰⁴⁰ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰⁴¹ Uppgifter från lärarna på skolorna. För Claes på Lila skolan har dock frånvaron av datorer på grund av problem med upphandling i kommunen ställt till problem för några av hans klasser som på grund av detta inte har datorer.

¹⁰⁴² Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

Utöver bilder nämner några av lärarna att de också använder olika artefakter för att illustrera något särskilt i historien. Jolie berättar exempelvis att hon brukar ta med och visa tidningsurklipp eller något äldre föremål som hon använder för att skapa intresse hos eleverna. Hon förklarar att eleverna blir särskilt engagerade när hon kan göra en personlig koppling till det hon visar eftersom det levandegör historien på ett annat sätt. Jolie ger ett exempel från en tidningsartikel som visar hur hennes föräldrar kom till Sverige för ett antal år sedan och hur de beskrev livet i hemlandet jämfört med Sverige.

Så jag hämtar hit konkreta exempel från människor och visar dem, så får de se riktiga bilder, för pratar man om folk som levde för flera år sen, så ”ah”, men hämtar jag bilder från min mammas tid så är det ändå rätt så nära vår tid, så får de se själva och de känner igen liksom. Så jag hämtar konkreta saker hemifrån och det behöver inte vara hemifrån. Det kan vara liksom, kanske något från ett bibliotek, nån vas eller, jag hade ett sånt halsband [...].¹⁰⁴³

Kollegan Fred instämmer i vikten av att levandegöra historieämnet och visar upp en artefakt i form av en gammal tysk sedel som han använder i sin undervisning för att tala om inflation och deflation under mellankrigstiden. Både han och Jolie försöker engagerat förklara hur de som lärare bygger upp sin undervisning utifrån en mängd olika hjälpmedel och material. Samtidigt kan noteras att båda två uttrycker uppskattning för läroboken som de använder i historia, men den verkar följaktligen inte räcka till för att levandegöra historieämnet. Jolie menar att det är som bygga ihop olika delar så att de bär, likt ett plockepinn-spel.

Man försöker levandegöra så på nåt sätt, annars är det mycket böcker, mycket internet, plockepinn liksom. Det är man är som en spindel i nätet!¹⁰⁴⁴

¹⁰⁴³ Intervju 2, Jolie, Röda skolan, 2016-05-10. Namnen Anna och Fred är fingerade för att inte avslöja lärarnas riktiga namn.

¹⁰⁴⁴ Intervju 1, Jolie, Röda skolan, 2016-02-19.

Utsagorna ovan vittnar om det som lärarna också lyfte som ett viktigt mål i historieundervisningen, nämligen att levandegöra historien. Detta kan då, enligt lärarna, bland annat ske genom att använda filmer och bilder. För att eleverna ska uppleva en slags närhet till historien identifierades också i tidigare kapitel en önskan och strävan efter att lyfta in "den lilla historien" i den stora. Ett sätt att gestalta enskilda aktörer i historien kan vara genom att lyfta in material som uppmärksammar olika aktörer vid sidan av läroboken. Under en av intervjuerna visar Fred upp ett skåp fyllt av tidskrifter i sitt klassrum. Genom att använda sig av historiska tidskrifter menar Fred att det går att hitta olika exempel som sällan omnämns i läroböcker. Han förklarar att han själv är intresserad av populärvetenskapliga tidskrifter som "Allt om historia" och "Illustrerad Vetenskap" och att han läser en del av dessa hemma. När han är klar tar han med dem till skolan för att eleverna ska kunna läsa dem, både som lektionsmaterial och som frivillig läsning. På så vis illustrerar han hur olika material kan tillföra historieämnet något, inte minst när det kommer till att stödja elevernas förståelse för hur enskilda aktörer kan vara med och påverka samhällsutvecklingen.

Och där ser man hur en liten människa kan göra skillnad. Och det gillar jag att föra fram ibland, att ibland är historia den lilla människan. När vi kollar på spelfilmer, som jag sa innan, är det amerikanska filmer, typiskt Schindlers list, Rädda menige Ryan, väldigt amerikanska filmer, väldigt politiskt korrekta filmer, men där man ser att enskilda människor har värde. Och att de kan påverka, och det försöker jag föra fram va, men än en gång, jag tror dessvärre att eleverna lever lite i en Hollywood-fantasi, de snackar om att de ska vara Zlatan, vara kändisar, vara hjälte, Rihanna eller vad det kan vara för nånting, mer så, än att jag i min vardag kan påverka, att jag i min vardag kan hjälpa en annan människa. Vi snackade mycket om det nu när det var flyktingkaoset, som alla kallar det, att göra nånting är bättre än att inte göra.¹⁰⁴⁵

¹⁰⁴⁵ Intervju 1, Fred, Röda skolan, 2016-02-19.

Genom att som lärare anlägga vissa perspektiv, som i det här fallet, aktörsperspektivet, belyses hur lärarna inte (bara) försöker förmedla ett bestämt innehåll utan hur de kämpar för att använda historia till att få eleverna engagerade i aktuella samhällsfrågor. Historia blir därmed ett ämne som har potential att beröra eleverna och koppla till deras livsvärld, något som samtidigt beskrivs som svårt av en del av lärarna.¹⁰⁴⁶

Till skillnad från lärarna i delstudie ett, som tydligt lyfte fram historiska kartor som ett hjälpmedel i historieundervisningen, talar ingen av de sexton lärarna i delstudie två om att de använder historiska kartor. Däremot finns det hänvisningar i en del av de dokument lärarna delat med sig av där det framgår att historiska kartor är ett av de material eller hjälpmedel de kommer att använda under ett visst arbetsområde och det finns också provfrågor där kartan är central.¹⁰⁴⁷ En förklaring till att kartor inte explicit omnämns i lärarnas utsagor skulle kunna sökas i det som lärarna däremot talar mycket om, nämligen hur de använder digital teknik för att visa bilder, filmsnuttar och källmaterial. Bland dessa är det rimligt att anta att även historiska kartor finns med. Det är uppenbart att det skett ett stort genomslag i lärarnas undervisning när det kommer till användande av olika digitala medier och nyare teknik. Läroböcker används som visats ovan av alla lärarna. Dessa verkar företrädesvis vara i tryckt form och endast en av lärarna hänvisar i sina planeringar till en digital variant av en lärobok.¹⁰⁴⁸ Däremot beskriver de ett flertal olika hjälpmedel och material som möjliggjorts genom den snabba teknikutvecklingen. Att kunna använda Smartboards eller koppla upp datorer eller iPads på en projektor gör att det relativt enkelt går att få fram olika material, även historiska källor. Jolie menar att ”allting finns på nätet egentligen.”¹⁰⁴⁹

Sammanfattning: Material och redskap som stöd

Läroboken som bas i undervisningen i historia ter sig som en given utgångspunkt för lärarna. Lärarna tycks ha funnit stöd att imple-

¹⁰⁴⁶ Intervju 1 Fred, Röda skolan, 2016-02-19; Intervju 1 Sam, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰⁴⁷ Undervisningsmaterial tillhandahållit av lärarna på Gröna skolan. I författarens förvar.

¹⁰⁴⁸ Undervisningsmaterial tillhandahållit av Claes, Lila skolan. I författarens förvar.

¹⁰⁴⁹ Intervju 1, Jolie, Röda skolan, 2016-02-19.

mentera sådant som de uppfattar som nytt i kursplanen genom tillgången till nya eller uppdaterade läroböcker. Inte minst tycks ett ökat innehåll av källmaterial med tillhörande uppgifter ha gett lärarna stöd i omformningsprocessen. Lärarna synes dock överens om att det krävs annat material än en lärobok för att levandegöra historia. I det sammanhanget nämns särskilt olika typer av filmer. Den informationsteknologiska utvecklingen innebär dessutom att lärarna har tillgång till material på ett helt annat sätt än tidigare. Intrycket lärarna ger är att sådant de tidigare tog med i fysisk form, som exempelvis bilder på overhead, numera plockas fram digitalt direkt i klassrummet med hjälp av en dator och projektor. I vilken mån detta innebär att lärarna planerar vilka bilder eller filmsekvenser de ska visa före lektionen eller om de mer under lektionens gång plockar fram en bild eller ett filmklipp behöver undersökas närmare.

Bedömning av elevers kunskaper

Vi har ju lyft in saker i våra prov som vi inte hade innan nationella proven kom. Det här med kryssfrågor, vi hade ju mycket mer skriva förut. Det har vi fortfarande men på ett annat sätt, så har vi ju, även om våra prov kan vara mer i detalj kanske, så är ändå utseendet mer likt nationella proven.¹⁰⁵⁰

Vid talet om vilka bedömningsformer de använder och hur elevernas kunskaper examineras hänvisar samtliga till de kunskapskrav som anges i kursplanen. Det gäller oavsett vilken av skolorna lärarna arbetar på. Däremot framkommer det av undervisningsmaterialet som lärarna delat med sig av att det kan skilja vilken grad av komplexitet som efterfrågas i uppgifterna som eleverna ska bedömas utifrån. Skillnaden här går dock inte att finna mellan skolor utan snarare mellan lärare. Ett tydligt mönster är dock att bedömning tillmätts stor vikt i undervisningen. För att kunna bedöma elevernas kunskaper på ett rättvist sätt tycks lärarna sträva efter att erbjuda eleverna flera olika sätt att redovisa sina kunskaper på och

¹⁰⁵⁰ Intervju 1, Rick, Rosa skolan. 2016-06-10.

i viss utsträckning ges eleverna möjlighet att välja examinationsform. Samtidigt framstår nationella prov som en viktig omformningsfaktor när det gäller bedömning.

Progression och variation i bedömning

Samtidigt som de bedömningsuppgifter lärarna delar med sig av pekar mot komplexa förmågor finns det hos de flesta lärarna en tanke om progression. Ofta synliggörs progressionen genom en medföljande matris kopplad till kunskapskrav på E, C och A-nivå eller genom att de skriftliga proven innehåller två olika delar där den ena företrädesvis rör referensramskunskap och tankebegreppen orsaker-konsekvenser eller likheter-skilnader medan den andra delen rör frågor av mer analyserande karaktär.¹⁰⁵¹ I tankarna om progression finns också förgivettagna föreställningar om att eleverna i årskurs nio förväntas kunna föra mer utvecklade resonemang med större referensramskunskap, fler perspektiv och så vidare, än vad eleverna i årskurs sju förväntas göra. Därutöver tycks det skilja sig mellan lärarna vad de förväntar sig att eleverna ska kunna. Anna, vars anpassade undervisning beskrivits ovan, visar exempelvis en rad avancerade uppgifter som hon förväntar sig att hennes elever ska klara. En bedömningsuppgift i form av ett hemprov bygger exempelvis på utdrag ur historiska källor och annan litteratur som skildrar första världskriget och ryska revolutionen. Eleverna ska använda källkritiska kriterier och tolka källorna utifrån preciserade frågeställningar.¹⁰⁵² Andra uppgifter som lärarna delar med sig av rör sig från referensramskunskap utan krav på analys, över till frågor där eleverna förväntas kunna resonera kring olika fenomen. En gemensam grund tycks emellertid genomsyra de flesta av de större inlämningsuppgifterna eller proven, nämligen att lärarna både förväntar sig referensramskunskap och att eleverna ska kunna förklara olika varianter av orsakssamband. I såväl planeringar som bedömningsuppgifter finns rikligt med exempel på frågor som specifikt rör tankebegreppen orsaker och konsekvenser. Det handlar om alltifrån konkreta frågor som ”ange tre orsaker till franska re-

¹⁰⁵¹ En uppdelning av provfrågor förekommer konsekvent i Lenas prov. Frågor som ”att föra resonemang” förekommer i samtligt material som lärarna delat med sig av.

¹⁰⁵² Hemprov i årskurs 9, Anna, Röda skolan.

volutionen” eller ”vilka konsekvenser fick första världskriget?” (utan ytterligare precisering om typ av orsaker-konsekvenser eller orsakssamband), till frågor som utgår från att eleverna ska förklara hur olika orsaker hör ihop. Ytterligare andra exempel på frågor pekar mot kontrafaktisk historia; ”hade det första världskriget kunnat undvikas på något sätt? Kunde man ha gjort något annorlunda?”.¹⁰⁵³ Det tycks således finnas en variation i lärares uppgifter där de flesta beskriver en förändring från deras tidigare sätt att arbeta. Lena talar om att alla förmågor behöver finnas med och bedömas.¹⁰⁵⁴ Charlotta och Kim talar om hur de numera försöker se helheter och bedöma elevernas kunskaper utifrån det. Dessutom menar de att de delvis förändrat sitt urval av innehåll, vilket påverkar bedömningsformerna.

Förr om man tar för fem år sedan, nu pratade man inte så jättemycket om demokratiseringen i Sverige idag på det sättet, men hade jag gjort det då så hade jag nog kört genomgångar, diskussioner och sen hade det kommit ett prov och då var det G, VG och MVG som gällde. Det hade varit en radda frågor på G-nivå, bara kolla av rena faktakunskaper och ett par utveckla lite mer och sen en lite större fråga. Men där gör man ju små nedslag för att checka av vad de kan, men nu har ju eleverna läst in hela förloppet, alltså demokratiseringen, ja från mitten av 1800-talet fram tills idag. De vet vilka nedslag de ska kunna, de ska också få ihop helheten och sambanden mellan de här nedslagen. Så när de har fått skrivuppgiften har de ju fått skriva.¹⁰⁵⁵

Ett mönster som återkommer i lärarnas berättelser är just att de betonar hur de försöker se helheter och att de på ett tydligare sätt leder eleverna mot det de ska kunna. Det senare tycks bygga på en princip att synliggöra vad som förväntas av eleverna och visar sig i lärarnas pedagogiska planeringar och i instruktioner inför prov och andra examinationer. Tanken tycks vara att det inte ska bli en

¹⁰⁵³ Undervisningsmaterial tillhandahållit av Lena, i författarens förvar.

¹⁰⁵⁴ Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰⁵⁵ Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

överraskning när de kommer till provet eller examinationstillfället. Den mest erfarna av lärarna, Kajsa på Gröna skolan, tycker sig se en stor skillnad jämfört med tidigare.

Då kunde jag säga ”du ska kunna orsakerna” men idag måste vi spalta upp och skriva det här är orsakerna och sen fylla på dem med mer sen. Men det ska vara så klart och tydligt.”¹⁰⁵⁶

På så vis tycks de formativa strategier som diskuterats tidigare ha fått ett starkt fäste hos lärarna efter Lgr 11. Dessutom tycks lärarna sträva efter att erbjuda eleverna flera olika sätt att redovisa sina kunskaper utifrån en slags rättvisepincip. Några av lärarna tycks därtill mena att eleverna kan mer än de visar i ett skriftligt prov och att de därför försöker erbjuda muntliga redovisningar eller förhör.¹⁰⁵⁷ Ett annat skäl till att eleverna erbjuds fler sätt att examineras på kan förstås som att det finns ett tryck utifrån, dels från skolledningen, dels från vårdnadshavare. Det gäller då särskilt krav på muntlig examination istället för skriftlig eller att få individuell anpassning på annat sätt.¹⁰⁵⁸ Det framkommer också att lärarna emellanåt låter eleverna vara med och bestämma hur de vill redovisa sina kunskaper.

Grupparbete och muntliga redovisningar

På det hela taget verkar lärarna främst bedöma elevernas kunskaper utifrån individuella uppgifter men gruppuppgifter förekommer också. Kajsa berättar exempelvis att hon för tillfället låter eleverna arbeta i grupper utifrån fritt valda ämnen om andra världskriget, vilket ska mynna ut i en powerpoint-presentation för klasskamraterna.¹⁰⁵⁹ Johan berättar att även han just nu håller på med ett grupparbete för sina elever i årskurs åtta.

Jag sätter upp ett antal saker som alla ska ha med men sen får de, det är franska revolutionen och Napoleon det handlar om

¹⁰⁵⁶ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰⁵⁷ Se t.ex. Intervju 2, Jolie, Röda skolan, 2016-05-10; Intervju 2, Rick, Rosa skolan, 2016-06-13.

¹⁰⁵⁸ Intervju 2, Lena, Gröna skolan, 2016-03-16.

¹⁰⁵⁹ Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10.

nu och det är bland annat varianten ett; skriva om ett slag, om de är intresserade av det, vapenslag om de gillar det. Axel von Fersen har jag som ett alternativ, giljotinen har jag som ett alternativ att fördjupa sig i, om de tycker att det är fascinerande. Sen får de välja om de ska göra häfte, om de vill göra redovisning, powerpoint, spela in film, jag är ganska öppen för olika redovisningssätt. I nio fall av tio väljer de samma som föregående arbetsområde för de är trygga med ett visst arbetssätt.¹⁰⁶⁰

Till skillnad från valet av vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen verkar eleverna ha ett större inflytande över vilka arbetssätt och vilka examinationsformer de ska använda. Johan menar, liksom flera av lärarna, att det är bra att låta eleverna välja men att det oftast blir att de väljer ett sätt som de redan är bekväma med, för att de ska känna sig säkra på att lyckas. Han menar samtidigt att det inte nödvändigtvis behöver vara dåligt eftersom de då kan fokusera på att inhämta fakta snarare än att oroa sig för redovisningen.¹⁰⁶¹

Nationella prov som riktninggivare

Utifrån lärarnas beskrivningar av hur de undervisar eleverna framgår att bedömningar spelar en central roll, både i termer av formativa strategier men också i riktning mot summativa bedömningstillfällen. För flera av lärarna verkar de nationella proven ha blivit en måttstock som påverkar dels det konkreta upplägget av undervisning, med allt ifrån urval av innehåll till konstruktion av uppgifter, dels lärarnas syn på hur väl de lyckats med sin egen undervisning. Förvånansvärt få lärare riktar någon kritik mot proven.¹⁰⁶² Patrik förklarar till exempel hur de på Rosa skolan brukar lägga upp sin undervisning utifrån vad de sett i de nationella proven.

¹⁰⁶⁰ Intervju, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10.

¹⁰⁶¹ Intervju 1, Johan, Gröna skolan, 2016-02-10. Liknande svar finns i intervju 1, Claes, Lila skolan, 2016-05-11, samt intervju 2, lärarna på Rosa skolan, 2016-06-13.

¹⁰⁶² Jfr Ammert & Eliasson (2019). I utvärderingar av nationella proven har en klar majoritet av lärarna (cirka 70 %) uttryckt att de är nöjda med proven. Dock avviker den höga siffran just år 2015, det år lärarna i delstudie två senast genomförde nationellt prov. Det är därför troligt att det finns fler kritiska röster bland lärarna i stort än vad som avspeglas i urvalet här.

När vi kommer in på det, så innehållet gör vi en grovplanering utifrån läroplanen och det vi har gjort tidigare men sen så *hur* vi lägger upp själva ämnet, vi tittar nog väldigt mycket på nationella proven, vi ser vad är det de vill ha där, hur vill de att man ska resonera och tar intryck därifrån. Det är nog en levande alltid när vi ses så är det är ju inte alltid men oftast, så är det nationella proven som ligger till grund. ”Men har du tänkt på när de gör det här i nationella prov, hur de resonerar då och frågan är ställd på det här sättet” och att sen försöka få in det i undervisningen.¹⁰⁶³

Utifrån lärarnas ständiga referenser till de nationella proven blir det tydligt att proven har påverkat lärarnas undervisning på flera sätt. Införandet av nationella prov kan därmed betraktas som en ny och viktig omformningsfaktor för historielärarna. Bedömningsuppgifterna bär också direkta spår från nationella prov i sättet att utforma uppgifter och frågor. Lärarna talar på det stora hela om de nationella proven i positiv bemärkelse, eller åtminstone något som de menar att de bör följa och anpassa sig efter. Patrik som citeras ovan förklarar att han också kan se nackdelar med proven, särskilt då de inte överensstämmer med hur han tänker kring någon viss uppgift. Han menar också att det kan vara problematiskt med bedömningen eftersom ”det är lite för enkelt att få höga betyg”.¹⁰⁶⁴ Det negativa med proven tycks dock överskuggas av att lärarna får en slags riktning i hur bedömningen av elevernas kunskaper är tänkt att vara. Fler av lärarna resonerar också kring skillnaden mellan ett prov som ska mäta kunskaper översiktligt på tre års studier och ett prov som lärare själva har konstruerat utifrån mer intensivläsning om ett område.

När det gäller den historiska referensramskunskapen tycks de nationella proven ha fått lärarna att befästa sin uppfattning om att

¹⁰⁶³ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰⁶⁴ Intervju 1, Patrik, Rosa skolan, 2016-06-10. När det gäller de nationella proven i samhällsorienterande ämnen har betygen varit lägre i historia än i de andra samhällsorienterande ämnena. Enligt lärarenkäten som Ammert och Eliasson undersökt uppger drygt 80 procent av lärarna mellan åren 2014-2017 att provgränserna är rimliga. Noterbart är att det framförallt är de lägre betygsstegens gränser som lärarna som besvarat enkäten tycks uppfatta som för låga, det vill säga att gränsen för godtagbara kunskaper är för låg. Se Ammert & Eliasson (2019), s. 70.

det är utrymmet för moderna historia som behöver öka.¹⁰⁶⁵ Ett ökat fokus på källor och källkritik i de nationella proven kan antas ha bidragit till att lärarna intensifierat undervisningen kring historisk källkritik. Kim och Charlotta berättar exempelvis att de under läsåret arbetat mer med källkritik än tidigare och att de ser det som "en viktig del i själva ämnet".¹⁰⁶⁶ Av samtalet framgår att de utöver att föra in källkritiska kriterier i historia även har försökt få in källkritik i andra ämnen. Kollegan Alva flikar in och påminner om hur de jobbat med uppgifter från nationella prov, som ett sätt att få stöd i uppgiftskonstruktion och hur källmaterial kan se ut.

[...] egentligen alltså när man får den här möjligheten att titta på gamla prov så levereras det färdiga paket liksom och det är ju jätteskönt för då tar man ju den och det är för att förtydliga argumentet. Och där är det ju olika typer av gamla källmaterial [...].¹⁰⁶⁷

En förklaring till att de nationella proven används av lärarna tycks handla om att det uppfattas som ett stöd i arbetet både rent konkret med material, även om det råder sekretess i flera fall, och med idéer och uttolkning av kursplanen och vad som är viktigt att undervisa om.¹⁰⁶⁸ Lärarna diskuterar även själva provformatet med nya typer av uppgiftsformat. Rick på Rosa skolan förklarar exempelvis:

Vi blev förvånade att det var så mycket kryssuppgifter och att "oj, kan man få C på att sätta lite kryss?" [...] Vi har ju lyft in saker i våra prov som vi inte hade innan nationella proven kom. Det här med kryssfrågor, vi hade ju mycket mer skriva förut, det har vi fortfarande men på ett annat sätt, så vi har ju, även

¹⁰⁶⁵ Jfr Ammert & Eliasson (2019), s. 48. Tidsperioden 1700-1950 är den period som övervägande del av frågorna handlar om.

¹⁰⁶⁶ Intervju 1, Charlotta, Lila skolan, 2016-04-19.

¹⁰⁶⁷ Intervju 1, Alva, Lila skolan, 2016-04-19.

¹⁰⁶⁸ De nationella proven omfattas av sekretess under fem år men det finns ett antal frisläppta uppgifter och bedömningsstöd som lärare fritt kan använda. Se Skolverkets bedömningsportal. <https://bp.skolverket.se>

om våra prov kan vara mer i detalj kanske, så är ändå utseendet mer likt nationella proven.¹⁰⁶⁹

Lärarna lyfter särskilt fram hur de sambedömt proven, vilket lett till fördjupande kollegiala samtal och diskussioner kring hur elevers kunskaper i historia bedöms och vad lärarna uppfattar som kvalitetsskillnader.¹⁰⁷⁰

Sammanfattning: bedömning i olika former

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna verkar drivas av att försöka möta de elever de har i sina klassrum. Lärarna ger uttryck för att de anstränger sig för att anpassa uppgifter och bedömningsformer så att alla elever ska få visa sina kunskaper. Samtidigt visar lärarna att de anpassar sig och försöker göra "rätt" utifrån styrdokumentet och de förväntningar som de upplever finns på dem som lärare. Fastän ett fåtal kritiska utsagor om de nationella proven finns verkar lärarna snarare med viss entusiasm än motstånd behandla proven som ett slags facit som de ska rätta sig efter. Att införande av nationella prov har påverkat lärarna som intervjuats i delstudie två framgår på flera sätt, alltifrån hur bedömningsuppgifter kan utformas till val av innehåll och exempel på hur arbete med historiebruk kan se ut. Därmed tycks nationella prov ha blivit en viktig omformningsfaktor som påverkar hur historieämnet formas av lärarna. Konsekvensen blir att vissa tolkningar av kunskapskraven och det centrala innehållet normeras.¹⁰⁷¹ Överhuvudtaget märks en tendens bland lärarna att kontinuerligt relatera utsagor om sin undervisning till bedömningsrelaterade frågor. Möjligen indikerar det att en bedömningskultur inom historieämnet håller på att ta form, något som Ammert & Eliasson menar att den höga graden av sambedömning av nationella prov pekar mot.¹⁰⁷²

¹⁰⁶⁹ Intervju 1, Rick, Rosa skolan, 2016-06-10.

¹⁰⁷⁰ Det varierar om lärarna själva bedömt sina egna prov eller om de bedömt varandras prov. På Gröna skolan har externa bedömare bedömt de nationella proven. Lärarna på Röda skolan, Rosa skolan och Lila skolan lyfter särskilt betydelsen av de nationella proven för ökade kollegiala diskussioner kring historia.

¹⁰⁷¹ Jfr Ammert & Eliasson (2019), s. 79.

¹⁰⁷² Ammert & Eliasson (2019), s. 73.

Resultatdiskussion delstudie två - metoder

I den här sammanfattande resultatdiskussionen relateras resultaten kring lärares uppfattningar om de mest centrala *metoderna* i sin historieundervisning till forskningsfrågorna om vilka faktorer som tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning och frågan om vilka kunskapsaspekter som förefaller bli möjliga för elever att utveckla *efter Lgr 11*. Resultatet visar att lärarna har en bred repertoar av undervisningsmetoder för att förmedla, gestalta och levandegöra historia för högstadiel elever. De använder läroböcker, filmer, bilder, digitala medier, historiska artefakter och sin egen och elevernas erfarenhet för att försöka få ämnesinnehållet begripligt och intressant. I förhållande till målen och innehållet i ämnet, där lärarnas bild framstår som mer samstämmig kring vilka mål och vilket innehåll som ska prioriteras i historieundervisningen, rymmer lärarnas berättelser om hur de ska utforma själva undervisningen för att nå målen en större variation. Visserligen beskriver lärarna från de olika skolorna ett flertal liknande undervisningsmetoder men inom dessa framkommer skiftande sätt att förmedla stoffet. Katederundervisning, så som lärarna förklarar det, kan exempelvis bestå i olika grad av lärarstyrning. Trots dessa individuella mönster hos respektive lärare finns det ändå några grundmönster som framträder. Dessa handlar om olika former av *lärarledd undervisning* och om vilka *undervisningsmaterial* lärarna använder för att gestalta innehållet samt om hur *eleverna görs delaktiga* i undervisningen och slutligen om *bedömningen av elevernas kunskaper*. Att eleverna utgör en särskilt viktig omformningsfaktor i genomförandet av undervisningen är ett resultat, liksom att lärarens grad av frihet att forma undervisning, friutrymmet, tycks vara särskilt stark när det kommer till metoder. På så vis kan resultatet från tidigare undersökning i delstudie ett, som visade att metoderna är det mest centrala för högstadielärarna i själva omformningsprocessen, stärkas.¹⁰⁷³ Ett annat resultat är det faktum att de genomgående under intervjuerna talar om att de arbetar med historieämnets ”förmågor”. Detta delvis nya sätt att benämna de olika kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervis-

¹⁰⁷³ Jfr Jarhall (2012), s. samt delstudie 1, detta kapitel.

ningen tycks ha påverkat såväl hur lärarna talar om ämnet som hur de planerar och genomför sin undervisning. Det material lärarna delat med sig av berör i de flesta fall ämnets förmågor.¹⁰⁷⁴ Samtidigt som inriktningen på orientering och bildning alltjämt tycks bestå, kan en viss förskjutning mot färdigheter och metoder i ämnet skönjas. Resultatet indikerar att kursplanens struktur och de nationella proven har haft en direkt påverkan på lärarnas undervisning och tal om densamma. Tolkningen av kursplanen som görs i de nationella proven och i de uppdaterade läroböckerna efter Lgr 11 tycks vara normerande för lärarnas omformning. Utifrån den tolkningen kan slutsatsen dras att den nationella statliga styrningen i form av mer detaljerade betygskriterier (kunskapskrav) och införande av nationella ämnesprov utgör starka omformningsfaktorer när lärarna i delstudie två planerar och genomför historieundervisning på högstadiet. Resultatet bekräftar därmed den internationella bilden att bedömning och mätbarhet har fått ett utökat utrymme i skolans undervisning.¹⁰⁷⁵

Kunskaper i historia

För att historia ska kunna fungera som skolämne behöver det ta sin utgångspunkt i konkreta händelser som sker i en viss tid; historien handlar alltid om något. Det är om denna referensramshistoria skolans historieundervisning traditionellt handlar och där stoffinnehållet framstår som det mest centrala.¹⁰⁷⁶ Detta mönster med fokus på referensramskunskaper gäller även lärarna i delstudie två. Att undervisningen i historia bland de intervjuade lärarna vanligtvis bygger på någon form av lärarledd undervisning där historia förmedlas, av lärarna själva benämnd med termer som "katederundervisning", "klassisk", "genomgångar" och/eller "berättande" är påtagligt i talet om vilka arbetssätt de vanligtvis använder. En förklaring till dessa lärarledda framträdanden skulle kunna finnas i det lärarna lyfter som ett viktigt mål i ämnet, nämligen deras strä-

¹⁰⁷⁴ Jfr Persson (2017), s. 165-166. Några av de mellanstadie lärare Persson intervjuade menade att den största förändringen sedan Lgr 11 var arbetet med förmågor.

¹⁰⁷⁵ Se t.ex. Biesta (2011); Wahlström (2015); Bergh & Arneback (2016).

¹⁰⁷⁶ Se kapitel sju om undervisningens innehåll. Jfr Substantive knowledge och procedural knowledge Lee, (1983), s. 21-28; Lévesque (2008), s. 29-32. Han talar också om "memory history" och "disciplinary history".

van efter att skapa sammanhang och binda ihop olika tidsdimensioner. För att undvika att historia blir alltför sammanhangslösa fakta, isolerade från varandra, blir läraren den som håller ihop narrativet och försöker etablera samband över tid.¹⁰⁷⁷ Det ställer också krav på lärare att ha såväl goda ämneskunskaper som ämnesdidaktiska lärarkunskaper (PCK), där läraren förmår lyfta fram paralleller och visa på samband utan att det framstår som enskilda nedslag längs en linje. Eftersom historieämnet spänner över långa tidshorisonter och dessutom ofta "periodläses" på högstadiet under schemapositionen SO, framstår det som en särskild utmaning för lärarna.

Det tydliga mönstret att historieämnet lämpar sig särskilt väl för berättande, som återfanns hos lärarna i delstudie ett, kvarstår hos lärarna i delstudie två. Även här finns en viss variation från lärare som beskriver berättande som mer "sagobetonat", för att fånga elevernas uppmärksamhet och nyfikenhet, till de som snarare beskriver hur de berättar utifrån en powerpointpresentation eller genom att bygga en berättelse via tavlan. Kanske rör det sig om olika aspekter av historieämnet som synliggörs genom dessa olika tillvägagångssätt: historieämnet som existentiellt villkor och historia som vetenskapligt analyserbart?¹⁰⁷⁸ Även om lärarna själva inte talar om historieämnet i termer av olika aspekter eller dimensioner framträder dessa i lärarnas utsagor. Å ena sidan framställs ämnet som berättelser om levnadsöden och händelser i det förflutna som eleverna ska ha kännedom om och förväntas känna något för, å andra beskriver lärarna hur de försöker bygga upp elevernas kunskaper om hur historisk kunskap skapas.¹⁰⁷⁹ Det tycks således handla om att i undervisningen knyta an både till kognitiva och till emotiva, existentiella aspekter där livsvärlden blir en del av skolämnet historia.¹⁰⁸⁰ En förklaring till detta skulle kunna finnas i

¹⁰⁷⁷ Den brittiske historiedidaktikern Dennis Shemilt visade redan 1980 att många brittiska elever uppfattade historieundervisningen som lösryckta fakta. Shemilt (1980). Den kanadensiska historiedidaktikern Peter Seixas konkluderade i slutet av 1990-talet att elever som inte kopplar sina egna personliga frågor till historien utan utgår från gängse bild (till exempel i skolan) av vad som är betydelsefullt i historia hade svårare att orientera sig i nuet och mot framtiden. Historia blev för dessa elever bara det förflutna i sig. Seixas (1997).

¹⁰⁷⁸ Jfr Ohman Nielsen (2006), s. 151.

¹⁰⁷⁹ Här finns tydliga likheter med delar av de typologier Evans funnit i sina studier av historielärare. Evans (1988), "Teacher conceptions of history", 210–240.

¹⁰⁸⁰ Jfr Olofsson (2019), s. 226–227.

kursplanens något ambivalenta anslag. Kursplanen bygger framförallt på en konstruktivistisk grundsyn där tolkning och olika perspektiv betonas. Parallellt finns betoningen av ett centralt innehåll som ska förmedlas, vilket kan sägas ligga närmare en objektivistisk syn.¹⁰⁸¹ Att lärarnas beskrivning av sin undervisning både innehåller inslag av historia som upplevelse och mänsklig erfarenhet och historia som vetenskap med kunskaper om hur historia skapas är därför inte särskilt förvånande, särskilt med tanke på att de alla talar om hur de utgår från kursplanen i historia när de planerar och genomför sin undervisning. Kursplanen förefaller därmed vara en given utgångspunkt för lärarnas omformning.

Fastän att berättande fortfarande framstår som viktigt i historieundervisning kan en viss förskjutning mot att överlåta förmedlingen av historiska narrativ till andra medier skönjas. Exemplet med Kajsa på Gröna skolan, som låter eleverna ta del av filmavsnitt en gång i veckan, skulle till exempel kunna betraktas som ett uttryck för detta. Istället för att som lärare själv berätta om centrala delar av undervisningsinnehållet får filmen den rollen. Tidigare krävdes ett större arbete för att få tag i filmer, bilder och andra hjälpmedel medan den snabba informationsteknologiska utvecklingen tillgängliggjort i princip obegränsat med material med åtkomst inom några få sekunder. Tillsammans med skolornas upprustade salar vad gäller digital teknik finns helt andra förutsättningar för historielärare idag än vad som var fallet för lärarna i delstudie ett. Den snabba teknikutvecklingen tycks därmed ha skyndat på lärarnas användning av olika presentationstekniker, möjligheter att förhöra läxor och att ge återkoppling till elever.¹⁰⁸² Hur lärarna går tillväga när de använder exempelvis en film i undervisningen får konsekvenser för omformningen, vilket ställer krav på lärarnas förmåga att granska och kontextualisera ämnesinnehållet. Det i sin tur får konsekvenser för vilka slutsatser elever drar ur filmen.¹⁰⁸³ Risken är att läraren, i brist på tid, använder

¹⁰⁸¹ Jfr Rosenlund (2016). Se även Eliasson (2014).

¹⁰⁸² Intervju 1, Kajsa, Gröna skolan, 2016-02-10. Så länge en film följs upp i undervisningen kan den vara bra att använda. Om ingen uppföljning sker finns en risk att det blir likt det Cecilia Axelsson Yngvéus antog i sin undersökning av gymnasieelevers museibesök; när uppföljning av besöken uteblir är möjligheten till historiemedvetandeutveckling lägre. Axelsson [Yngvéus] (2009), s. 286-289.

¹⁰⁸³ Jfr Dahl (2013), passim.

material som de själva inte har omformat, vilket kan leda till att de eftersträvade sammanhangen går förlorade när lärare överlåter omformningen till andra.

Läroboksförfattarna kan också betraktas som centrala för tolkningen av kursplanen. Som tidigare kapitel visade utgår lärarna ofta från lärobokens urval av innehåll när de lägger upp sin undervisning. Till skillnad från tidigare forskning, som visat att lärare använder läroböcker mer än de velat säga, vilket underförstått kan tolkas som att det är ”fel” att utgå från boken, betonar lärarna i delstudie två att de utgår från läroboken.¹⁰⁸⁴ Läroboken verkar särskilt kunna vara ett stöd för läraren när det kommer till områden som är nyare, så som den i kursplanen stärkta betoningen av källor, historisk källkritik och historiebruk. En slutsats är att även erfarna lärare söker sig till konkreta hjälpmedel när det kommer till områden som de själva är nya inför.¹⁰⁸⁵ Bilden av historieundervisning som läroboksstyrd, faktarabblande och perspektivfattig som annan tidigare forskning målat upp, syns däremot inte alls i lärarnas utsagor.¹⁰⁸⁶ Resultatet här pekar på att innehållet i den produkt som en lärobok eller en kursplan utgör inte behöver vara statiskt i undervisningssituationen. Tvärtom tycks läroboken behöva omformas av både lärare och elever för att bli användbar. På så vis kan lärares och elevers bruk av historia i högstadielklassrummen utmyнна i andra perspektiv på historia än de som avspeglas i en lärobok.

En gemensam nämnare för samtliga lärare är den tydliga kopplingen mellan lärares uppfattningar om historia som ett ämne som kräver god läsförståelse och ett rikt ordförråd. En central beståndsdel i undervisningen handlar därför om begrepp och dess betydelse i historieämnet.¹⁰⁸⁷ Lärarna tycks arbeta med begrepp på

¹⁰⁸⁴ Långström (2001) s. 15-19; Ammert (2008) s. 14-19. Jfr Jarhall (2012) s. 48-50. Se även Olofsson (2019), s. 205-209. I den nationella utvärderingen av skolans undervisning 2003 angav ytterst få av SO-lärarna att läroböcker styr deras undervisning. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03).

¹⁰⁸⁵ Jfr Schüllerqvist & Osbeck (red) (2009).

¹⁰⁸⁶ Se till exempel Shemilt (1980); Seixas (2011), s.140; Ammert (2008); Hartsmar (2001); Grant (2003); VanSledright (2011), m.fl.

¹⁰⁸⁷ Begreppens betydelse i ämnet kom även fram hos lärarna i delstudie ett liksom hos gymnasielärare i Nygrens studie och i Bergs studie. Nygren (2009), s. 87-90, Berg (2014), s. 269-275. Ammert, som lät lärarstudenter intervjua sina handledare på gymnasieskolor, fann dock anmärkningsvärt nog att ingen av dessa lyfte fram begrepp som central kunskap i historia. Ammert (2013), s. 98. Skolin-

ett flertal olika sätt; alltifrån ordkunskap som liknar glosor och genom högläsning fånga upp svåra ord till att mer medvetet arbeta med tankebegrepp som kontinuitet och förändring som verktyg för att förklara samhällets utveckling. För lärarna på Röda skolan framstår arbetet med språk och begrepp vara mer djupgående, givet de elever de undervisar. De flesta eleverna har annat modersmål än svenska och flera av eleverna var vid intervjutillfällena nyanlända. På så vis blir det oundvikligt att arbeta med språket på ett annat sätt än vad som krävs i klassrum med svenskfödda elever. Att eleverna utgör en helt central omformningsfaktor blir därmed särskilt tydligt i de val av metoder lärarna väljer för att behandla innehållet. Vid samtliga intervjuer refererar lärarna till eleverna när de beskriver hur de genomför sin undervisning. Utifrån de ”färdiga” narrativ som oftast presenteras i läroböcker och som kräver god läsförståelse visar resultatet från intervjuerna att lärarna ger eleverna aktivt stöd i form av genomgångar, beskrivningar och förklaringar.¹⁰⁸⁸ Givetvis finns det ett antal nyanser i detta som den här undersökningen inte kan svara på, till exempel i vilken grad eleverna verkligen upplever att de är delaktiga i undervisningen eller om de finner det intressant och angeläget. Att lärarna uttrycker ett starkt engagemang och vissa fall en kamp för att fånga elevernas intresse för historia framgår dock tydligt. Att lärare och elever tillsammans bygger upp historieundervisning är en bild som även delstudie ett visar, liksom den klassrumsstudie Olofsson genomförde kopplad till tidigare läroplan.¹⁰⁸⁹

Kunskaper om historia

Av de historiska metakunskaperna uttryckta i kursplanen i historia, grundade i historievetenskapliga metoder, framstår framförallt tankebegreppen källkritik, orsak-konsekvens och kontinuitet-förändring samt tolkning av källor som de kunskaper *om* historia

spektionens granskning visade att lärarna använde innehållsbegrepp genomgående i sin undervisning medan tankebegrepp förekom mindre ofta. Skolinspektionen (2015), s. 22.

¹⁰⁸⁸ Skolinspektionens granskning av historieundervisning visar att lärarna ger mycket stöd till eleverna när det kommer till hur den historiska referensramen behandlas men betydligt mindre när det kommer till hur historia används. Skolinspektionen (2015), s. 7. Med färdiga narrativ avser jag redan tolkad historia.

¹⁰⁸⁹ Olofsson (2019).

som flest lärare i undersökningen refererar till.¹⁰⁹⁰ På samtliga skolor talar lärarna även om förmågan att använda historia (historiebruk) men det är den som tycks förekomma mest sparsamt i undervisningen.¹⁰⁹¹ Samtidigt är den mest frekvent förekommande förmågan som berör den historiska referensramen en förutsättning för att kunna arbeta med källor, reflektera över historiebruk och att använda begrepp. Innehållsliga kunskaper i historia är således nödvändiga för att färdighetsorienterade kunskaper *om* historia ska bli meningsfulla. Det innebär samtidigt att meningsskapande kunskaper *av* historia kan vara svåra att skilja från de mer färdighetsorienterade kunskaperna om. När historiebruk handlar om att reflektera över hur den historiska kunskapen kan användas i exempelvis politiken kan det betraktas som en färdighetsorienterad aspekt medan när det handlar om det egna bruket av historia snarare handlar om kunskaper av historia. Det är främst den första användningen av historia som lärarna ger uttryck för, även om det också hos lärarna på Röda skolan finns exempel på hur elevernas eget historiebruk problematiseras. Vad gäller arbetet med historiebruk menar lärarna att det är svårt att undervisa om, särskilt som en del av lärarna saknar utbildning i detta. I och med att historiebruk inte varit en självklar del av lärarutbildningarna och att lärare sällan får del av ämnesfortbildning ter det sig inte förvånande att lärarna uttrycker att det är svårt. Dessutom har historiebruk som förmåga inte varit framlyft i någon tidigare kursplan, vilket innebär att traditionen att undervisa kring detta inte kan antas vara utbredd.¹⁰⁹² Det ska också framhållas att det för flera andra lärare inte betraktas som något särskilt svårt utan mer tycks infogas i deras undervisning på ett mer sömlöst sätt. Därmed nyanteras resultatet från Skolinspektionens granskning av historieundervisning på högstadiet från 2015 något. Granskningen visar att eleverna på de besökta skolorna i ytterst liten utsträckning fick undervisning kring

¹⁰⁹⁰ Dessa metakunskaper är traditionellt historievetenskapliga metoder.

¹⁰⁹¹ Jfr Persson (2017). De mellanstadielärare han intervjuade framhöll att arbetet med förmågor var den största skillnaden efter att Lgr 11 införts jämfört med hur de arbetade tidigare.

¹⁰⁹² I föregående kursplan fanns ett mål att uppnå som kan kopplas till historiebruk men det var avgränsat och inte en del av ämnets syfte. Målet lydde: "kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används idag som ett medel för påverkan." Lpo 94/00.

hur historia används.¹⁰⁹³ Resultatet för lärarna i delstudie två visar att lärarna aktivt försöker arbeta med historiebruk och de ger också konkreta exempel på hur de gör detta.

Lärarnas beskrivningar av hur de försöker skapa förståelse för olika händelser i andra tider kan betraktas som ett sätt att stödja eleverna att kunna tolka det förflutna för att förklara och förstå. Det innefattar bland annat att göra aktörer, strukturer och förändringsprocesser synliga och begripliga. Förutom att lärarna beskriver hur de genom berättelser försöker ta sig an detta talar de också om hur de använder olika typer av förklaringsmodeller. Det vanligaste verkar vara att arbeta med orsakssamband och använda olika typer av orsaksförklaringar, det vill säga ett förfaringssätt som kan sägas utgå från historievetenskaplig metod.¹⁰⁹⁴ Flera av lärarna beskriver hur de brukar använda tavlan för att ha genomgångar kring orsaker-förlopp-följder eller orsaker-konsekvenser. De förklarar att de ställer frågor om varför något hände, hur själva förloppet gick till och vilka följder det blev, ofta i interaktion med eleverna.¹⁰⁹⁵ Utifrån de bedömningsuppgifter lärarna delat med sig av finns också rikliga exempel på frågor som rör just detta. Frågorna rör allt ifrån att eleverna ska räkna upp isolerade orsaker som till exempel ”ange tre orsaker till franska revolutionen”, till att utifrån utdrag ur olika texter och läroböcker ”resonera kring olika orsaker och värdera vilka orsaker som spelade störst roll för första världskrigets utbrott”.¹⁰⁹⁶ Medan den första tankeoperationen i teorin inte kräver mer av eleven än att denne ska kunna memorera och återge några orsaker (kunskaper i historia) kräver den andra uppgiften betydligt mer av kognitivt tänkande.¹⁰⁹⁷ Förutsatt att undervisningen ger eleverna redskap att hantera sådana komplexa frågor ges eleverna goda möjligheter att utveckla sitt historiska tänkande. Genom att utgå från begreppsparet orsak-konsekvens kan förutsättningar skapas för elever att förstå histo-

¹⁰⁹³ Skolinspektionen (2015), s. 19-20.

¹⁰⁹⁴ Jfr Rüsen (2004), s. 131-134.

¹⁰⁹⁵ Se till exempel Intervju 1, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Rosa skolan, 2016-06-10; Intervju 2, Lila skolan, 2016-04-19.

¹⁰⁹⁶ Undervisningsmaterial tillhandahållit av lärarna.

¹⁰⁹⁷ Undervisningsmaterial tillhandahållit av Lena, Gröna skolan och Anna, Röda skolan och Claes, Lila skolan, i författarens förvar.

riska processer och själva kunna förklara orsaker till och konsekvenser av förändringar.¹⁰⁹⁸ De lärare som även inkluderar begreppsparet kontinuitet-förändring bidrar troligtvis ytterligare till att utveckla elevers historiska tänkande i och med att historia som fenomen innehåller såväl kortare som längre processer, förändringar för vissa grupper men inte för andra, och så vidare.

I likhet med Skolinspektionens granskning 2015 tycks lärarna i störst utsträckning använda innehållsbegrepp men till skillnad från slutsatsen, att lärarna sällan använde tankebegrepp, visar den här undersökningen att flera av lärarna medvetet utgår från den typen av strukturerande begrepp.¹⁰⁹⁹ En förklaring till skillnaden kan finnas i att flera av lärarna som intervjuades i den här undersökningen uttryckligen förklarar att de under det senaste läsåret mycket mer noggrant använder begreppen kontinuitet och förändring samt de historiska källkritiska begreppen eftersom de upptäckt att deras elever inte klarade uppgifter i nationella provet kopplade till dessa begrepp. Numera hävdar de därför att de särskilt bearbetar alla begrepp som tydligt pekas ut i kursplanen.¹¹⁰⁰ Noterbart är att lärarna som inte varit med och genomfört nationella prov i historia med sina elever talar mindre om de specifika tankebegreppen även om de också återkommande refererar till kursplanen i sina utsagor.¹¹⁰¹ De nationella proven tillsammans med kursplanen tycks därmed ha en direkt styrande effekt på såväl *vad* lärarna väljer att

¹⁰⁹⁸ Lilliestam (2013), s. 220-221. Anna-Lena Lilliestam visar i sin avhandling att den undervisning på gymnasiet som hon studerar fungerar bäst när den innehåller explicita förklaringar av de strukturella faktorer som varit framträdande under den tidsperiod som studeras.

¹⁰⁹⁹ I Skolinspektionens granskning används "tidsrelaterade" respektive "övergripande" begrepp, benämningar som även används i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i historia. Skolinspektionen (2015), s. 22, Kommentarmaterial, s. 26-27. Begreppens betydelse för fördjupad förståelse för ett ämnes centrala frågeställningar framhävs av Schüllerqvist & Osbeck (red.) (2009). Flera andra historiedidaktiska forskare pekar särskilt ut begrepp i historieämnet; se till exempel Lund (2006) som pläderar för att eleverna behöver tillgång till ett ämnesspråk och Seixas & Morton (2013) som föreslår att historieundervisning byggs upp utifrån tankebegrepp.

¹¹⁰⁰ Det gäller särskilt Lila skolan där lärarna i olika intervjuer återkommer till begreppens betydelse och då särskilt begreppen kontinuitet och förändring och källkritiska begrepp med koppling till nationella prov återfinns. Lärarna på Röda skolan beskriver alla hur de i sin undervisning särskilt betonar begrepp som orsaker och konsekvenser för att bygga upp ordförståelse och lära eleverna se samband i ämnet. Lärarna på Rosa skolan hänvisar också till nationella prov i samband med begrepp.

¹¹⁰¹ Lärarna på Gröna skolan nämner inte explicit nationella proven där fler av begreppen förekom, däremot talar de om hur kursplanen styr deras upplägg i stort och särskilt när det kommer till förmågor. Intervju 1 och 2, Gröna skolan. Nationella prov genomförs i ett av de fyra SO-ämnena i årskurs nio varje läsår. Vilket av ämnena en viss skola ska genomföra sker slumpvis och kan därför till exempel vara samma ämne två år i rad.

lyfta fram i undervisningen som *hur* de väljer att ta sig an innehållet och begreppen.

Arbetet med historiska källmaterial omnämns i alla intervjuer och lärarna ger också exempel på hur de använder historiska källor i läromedel, att de tar med artefakter och att de ibland besöker museer. Fastän att ett par av lärarna bestämt hävdar att de hela tiden behöver jobba med alla förmågor i historieämnet framstår konkret arbete där elever arbetar med historiska källmaterial som något som sker mer sällan än övrigt arbete.¹¹⁰² Tolkningen som lärarna talar om verkar främst handla om att förstå orsaksförklaringar i lärares eller läromedelstexters framställningar och mindre om att tolka kvarlevor eller andra källor. Lärarna nämner däremot återkommande att de betraktar arbetet med källkritik som särskilt viktigt. Flera av lärarna lyfter i det sammanhanget fram en mer allmän samhällsvetenskaplig metod som framförallt handlar om att kunna söka information och värdera den utifrån avsändare och syfte. Att detta mer generella sätt att arbeta med källkritik är framträdande i all SO-undervisning vittnar lärarna om på flera sätt.¹¹⁰³ Parallellt finns konkreta exempel på hur lärarna arbetar med historisk källkritik. Skolinspektionens granskning visade att knappt hälften av skolorna lät eleverna möta historiska källmaterial och att några av skolorna även lät eleverna själva få skapa kunskap utifrån en historisk fråga och historiska källor.¹¹⁰⁴ Endast ett fåtal av de mellanstadie lärare som Persson intervjuade talade om arbetet med historiska källor och andra processuella förmågor som något eftersträvänsvärt. Betydligt vanligare var resonemang kring mer ämnesgenerella förmågor som att utveckla läs- och skrivkunnsighet eller öva diskussionsförmågan.¹¹⁰⁵ Inte heller de lärarstudenter som intervjuade sina handledare om vad kunnande i historia innebär fann att arbetet med källor och källkritik var prioriterat. Ammert,

¹¹⁰² Intervju 1, Lena, Gröna skolan, 2016-02-10; Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

¹¹⁰³ Källkritik nämns i alla intervjuer och lärarna ger ett flertal exempel på hur de arbetar. Ett exempel kommer från Kim på Lila skolan som beskriver att hon och kollegan Charlotte gjort ett häfte med källövningar kopplade till det tematiska arbete de ska påbörja i samband med intervjuens genomförande. Kim, intervju 1, Lila skolan, 2016-04-19. Jfr forskning om mellanstadieundervisning i historia: Stolare (2015); Persson (2017), s. 166; Johansson, P. (2019).

¹¹⁰⁴ Skolinspektionen (2015), s. 14, 15, 22. Enligt Skolinspektionens granskning förekom arbete med källor på ungefär hälften av de undersökta skolorna och historisk källkritik var ofta ihopblandad med generell samhällsvetenskaplig källkritik.

¹¹⁰⁵ Persson (2017), s. 92.

som analyserade intervju svaren, konstaterar att det i princip saknas svar som tyder på att källkritik är centralt kunskap i historieämnet.¹¹⁰⁶ Här skiljer sig således de svar lärarna i delstudie två ger, där samtliga betonar vikten av källkritik och där de också ger exempel på hur de arbetar med detta, dock, som konstaterats, inte sällan i betydelsen samhällsvetenskaplig källkritik. Bilden av hur lärarna arbetar med historiska källmaterial och historisk källkritik i sin undervisning är följaktligen mångsidig och innehåller förmodligen flera skillnader på detaljnivå än vad som blir möjligt att belysa här. Kanske ligger en del av förklaringen till den delvis motstridiga bilden av hur undervisningen om källor och källkritik i historia går till i lärarnas kunskapsbas. Wineburgs studie av grundskollärare och elever i relation till tolkning av historiska källor pekar i den riktningen. Till skillnad från de historiedoktorander som också ingick i studien kunde vare sig lärare eller elever granska och tolka historiska källor eftersom de inte hade lärt sig de tankestrukturer som kännetecknar historisk tänkande. I en studie med fransktalande lärare i Kanada visar Zanazanian & Moisan liknande resultat. Detta tyder på att det är svårt att undervisa om sådant en inte själv behärskar.¹¹⁰⁷ Att så kan vara fallet talar lärarna själva om i föreliggande avhandling, fast då snarare kopplat till historiebruk.¹¹⁰⁸ Risken med det kan vara att lärare modellerar felaktiga sätt att resonera, vilket leder till att det blir svårare för eleverna att lära sig. Att svenska högstadieelever möter en historieundervisning som skiljer sig från den undervisning som mer explicit utgår från arbete med historiska källmaterial som projektet "Reading like a historian" i delar av USA och det kanadensiska försöket med att i vissa provinser utgå från "the big six", där källor är en central del, förefaller dock vara en rimlig tolkning. Det kan innebära att eleverna får färre tillfällen att reflektera över hur deras egna tolkningar av historiska källor påverkas av egna erfarenheter och värderingar och att förståelsen för hur historisk kunskap skapas, som

¹¹⁰⁶ Ammert (2013), s. 89-94.

¹¹⁰⁷ Wineburg (2007); Zanazanian & Moisan (2012), s. 268.

¹¹⁰⁸ Se Intervju 2, Beata Gröna skolan, 2016-03-16.

bland andra VanSledright menar är helt centralt för att lära eleverna historiskt tänkande, inte utvecklas tillräckligt.¹¹⁰⁹

Kunskaper av historia

Att historieämnets innehåll för att vara relevant som skolämne behöver förklaras och sättas in i en kontext som eleverna upplever någon slags närhet till verkar vara en underliggande tanke hos lärarna. Lärarna som intervjuas i den här undersökningen ger tydligt uttryck för en strävan efter att knyta samman den ”stora” och den ”lilla” historien. På så vis förefaller lärarna efter Lgr 11, på samma vis som lärarna i delstudie ett, ha tankar om att historieämnet för att beröra eleverna behöver knytas till deras livsvärld.¹¹¹⁰ Sam förklarar exempelvis hur han kämpar med att ”få historia att verkligen ligga nära” eleverna. Att det verkar vara en framgångsrik väg att knyta ihop skolämnet historia med elevernas vardag visar den danska historiedidaktikern Marianne Poulsen som drar slutsatsen att om så inte sker har elever svårt att koppla samman den stora historien med den lilla.¹¹¹¹ På liknande vis har andra forskare funnit att ett historieämne som uppfattas som för långt från eleven inte bidrar till utvecklande av historiemedvetande på samma vis som undervisning som förmår koppla samman både större strukturer och vardagslivets och individens egen historia.¹¹¹² Det finns flera exempel på hur lärarna beskriver att de försöker lyfta nyttan med historia för elevernas framtida bruk. På så vis vävs historieämnets innehåll samman med elevernas egen livsvärld. Det framgår särskilt tydligt på den Röda skolan där majoriteten av ele-

¹¹⁰⁹ VanSledright (2011), s. 55-56. Skolinspektionen föreslår i sin granskning att eleverna ska ges möjlighet att på ett mer konsekvent sätt granska, tolka och analysera historiska källor, till exempel genom att vid skriftliga inlämningsuppgifter utgå från historiska källmaterial som komplement till informationen i läroböcker och litteratur. Skolinspektionen (2015), s. 17. En risk med alltför ensidigt arbete med disciplinära metoder som källor pekas också ut i tidigare forskning. Se till exempel Counsell (2000) och Barton (2009). Counsell ser en risk i att arbetet med källor bara blir instrumentellt och sammanhangslöst och Barton menar att elevernas motivation för ämnet minskar om det inte förankras i deras samtid.

¹¹¹⁰ Det är dock inte givet att eleverna lär sig mer historia på så vis. De kan upprepa skolans narrativ och klara av att återge den utan att uppleva sig berörd av den. Jfr Wertsch (2000), VanSledright (2011), s. 64-65. “Being a good history student, therefore, means getting the right story down and being able to recall it at will and claim it as one’s own.” (s. 65)

¹¹¹¹ Poulsen (1999), s. 183-189. Jfr Hartsmar (2001), s. 239. En större studie av människors uppfattning om historia kopplad till livsvärlden utfördes av amerikanerna Rosenzweig & Thelen (1998).

¹¹¹² Shemilt (1980); Seixas (1997); Olofsson (2019).

verna har utländsk bakgrund. Dels förklarar Anna att hon hela tiden i sin undervisning strävar efter att utgå från eleverna, vilket exempelvis får till följd att hon arbetar aktivt med elevernas förförståelse av olika områden och att hon utgår från andra geografiska områden än de som finns i läroböckerna. Hon förklarar även hur hon alltid måste se till att ha förberett sin undervisning så att det inte blir konflikter, exempelvis kring Israel-Palestinafrågan.¹¹¹³ På så vis uppfattar jag att historieämnets nära koppling till frågor som rör nation och identitet ställs på sin spets först när elever från olika historiekulturer möts och möter den rådande historiekulturen, så som den framställs i historieläroböcker. Historieläraren behöver då både hantera det komplexa uppdraget att bidra till en gemensam referensram, som alla elever kan känna tillhörighet till, och vara lyhörd för att elever kan ha erfarenheter från olika historiekulturer med andra tolkningar av historiska händelser och skeenden. Dessutom ska läraren bidra till att eleverna blir engagerade samhällsmedborgare. Det ställer höga krav på lärare att omforma ämnet så att det upplevs som angeläget och viktigt av alla elever.

Om eleverna i klassrummet är deltagare i olika historiekulturer som delvis skiljer sig från den västerländska historiekulturen, som kursplanen och läroböckerna bygger på, finns en risk att skolämnet historia blir ett ämne som inte angår dem, vilket diskuterades i kapitlet om innehåll.¹¹¹⁴ Att eleverna som lärarna undervisar är helt centrala för undervisningsprocessen är dock, som diskuterats, en slutsats som kan dras från föreliggande undersökning. Exemplet från Röda skolan visar också lärarnas medvetna strategier att bemöta elever från olika kulturer. Anna förklarar hur hennes arbete med språklig förmåga och historia går hand i hand och hur hon planerar sin undervisning för att skapa rätt förförståelse inför det aktuella ämnesområdet, och utifrån det material hon planerar att använda. På så vis liknar hennes sätt att undervisa det som VanSledright menar kännetecknar en skicklig lärare, nämligen att ta hänsyn till sina elevers bakgrund och förmodade förkunskaper

¹¹¹³ Intervju 1, Anna, Röda skolan, 2016-03-24.

¹¹¹⁴ Se t.ex. Wertsch (2000) s. 38-48; Jfr Wertsch (2002) s. 120. Diskussionen om kunskaper av historia i kapitel 7.

för att kunna nå fram med den undervisning som är målet.¹¹¹⁵ Även övriga lärare ger uttryck för att de planerar och genomför sin undervisning med utgångspunkt i eleverna. I vilken utsträckning lärarna gör medvetna val för att tillgodose elevernas behov relaterat till deras bakgrund på andra skolor än Röda skolan eller i vilken grad de lyckas få eleverna att uppleva att historia rör dem kan dock inte besvaras i den här undersökningen. Om eleverna upplever att historia främst handlar om att tillgodogöra sig ett färdigt narrativ i en slags socialiseringsprocess och inte ges möjlighet att själv ställa frågor till och undersöka hur historisk kunskap skapas finns en risk att det eleverna lär sig är att återge en tolkning av historien utan att känna till eller pröva tolkningen mot andra. Att ett ifrågasättande av det historiska innehållet kan vara problematiskt för både lärare och elever visar Fredrik Alvéns undersökning av högstadielärares bedömningspraxis i värdeladdade frågor. I bedömningen av elevernas kunskaper visade det sig svårt för lärarna att förena elevsvar som gicks på tvärs mot den gängse värdegrunden, även om de historiska resonemangen var rimliga.¹¹¹⁶ Att våga utmana elevernas föreställningar och att bemöta dessa i historieklassrummen kan vara ett viktigt sätt att utveckla elevers historiska tänkande. Det förefaller inte vara ett större problem för lärarna i delstudie två att elever avviker från värdegrunden. Däremot skulle de tidigare diskuterade mötena mellan olika historiekulturer potentiellt kunna innebära olika värderelaterade konflikter. Lärarna på Röda skolan framhåller att det är viktigt att medvetet arbeta med att möta – och utmana – elevers förkunskaper och föreställningar om historia. Om eleverna ges utrymme att diskutera etiska och värderelaterade frågor i historieundervisningen blir också kopplingen mellan historien och elevernas livsvärld tydligare. Därigenom skapas antagligen goda förutsättningar för elevers utveckling av sitt historiemedvetande.

¹¹¹⁵ Jfr VanSledright (2011), s. 60-63. Jfr Berliner (2001). Han talar om "expertlärare".

¹¹¹⁶ Alvé (2017), s. 338-345, 425-427. Jfr Seixas (2000), s. 26-31 och hans diskussion kring "post-modern historia".

9. KONTINUITET OCH FÖRÄNDRING I LÄRARES HISTORIEUNDERVISNING - EN AVSLUTANDE DISKUSSION

Den här avhandlingen handlar om skolämnet historia, hur lärare uppfattar ämnet och vilka historiska kunskaper elever ges möjlighet att utveckla genom lärares historieundervisning. Relationen mellan lärare, ämne och elev är därmed en viktig utgångspunkt även om det primärt är relationen mellan läraren och ämnet som är i fokus. Utifrån det övergripande syftet att *undersöka hur historia på högstadiet kan ta sig uttryck genom lärares omformning av ämnet från kursplan till klassrum* har två delstudier genomförts. Resultaten baseras på intervjuer och undervisningsmaterial som samlats in under två olika läsår då olika läroplaner var i bruk: Lpo 94 och Lgr 11. I tre empiriska kapitel om mönster i lärares uppfattningar om historieämnets mål, innehåll respektive metoder, har resultatdiskussionen sammanfattats utifrån olika kunskapsaspekter i skolämnet historia. I den här avslutande diskussionen diskuterar och problematiserar jag istället de huvudsakliga forskningsresultaten som kontinuitet och förändring i lärares uppfattningar om sin historieundervisning. På så vis sammanfattas avhandlingens tre frågeställningar:

- Vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder uppfattar högstadielärare, före och efter Lgr 11, som mest centrala i sin historieundervisning?

- Utifrån lärares uppfattningar om sin historieundervisning, före och efter Lgr 11, vilka faktorer tycks påverka den didaktiska processen att forma historieundervisning?
- Utifrån lärares uppfattningar om sin historieundervisning, vilka kunskapsaspekter förefaller bli möjliga för elever att utveckla, före och efter Lgr 11?

Mot bakgrund av resultaten kommer diskussionen även att beröra vad jag uppfattar som olika utmaningar och möjligheter för skolans historieämne och lärares undervisning.¹¹¹⁷

Historia från kursplan till klassrum

I inledningen av avhandlingen lyfte högstadieläraren Kajsa dilemma med hur historielärare ska göra sitt innehållsliga urval på bästa sätt och betonade samtidigt vikten av att ”tänka efter innan, vad är det vi vill få fram i undervisningen?”. Givet det omfattande och ständigt växande innehållet antas att det finns ett spänningsförhållande mellan vad läroplanen och kursplanen föreskriver att undervisningen ska behandla och vad historielärare uppfattar är möjligt och, eventuellt, önskvärt att undervisa om. Lärarens huvudsakliga uppdrag är att forma undervisning utifrån rådande styrdokument. En läroplan kan dock vara mer eller mindre detaljstyrande från en tid till en annan och lämnar därmed ett större eller mindre friutrymme till läraren att själv tolka målen, välja vilket innehåll som ska prioriteras och vilka metoder som ska användas för att uppnå målen. På samma gång kan läraren själv, oavsett läroplan, uppleva och hantera detta friutrymme på olika sätt. Ett ämne behöver dock alltid *omformas* för att bli undervisningsbart. Lika lite som det vetenskapliga ämnet kan sippra ned oförändrat till kursplaner och läroböcker utan att det tolkas av de som författar texterna, lika lite kan skolämnet som det framträder i en kursplan överföras direkt till undervisning. Det ämne som slutligen kommer till uttryck i klassrummet är produkten av lärares didaktiska över-

¹¹¹⁷ När jag i den här avslutande diskussionen hänvisar resultaten till tidigare forskning upprepar jag inte alla de referenser som jag redovisat tidigare. Dessa finns redovisade i inledningen till och i resultatdiskussionen i vart och ett av de empiriska kapitlen.

väganden i omformningsprocessen, vilka i sin tur påverkas av olika faktorer. Det sker således något med ämnet från det Goodlad beskriver som den formella, till den uppfattade och genomförda läroplanen, vilket får konsekvenser för elever i den upplevda läroplanen.¹¹¹⁸ Skolämnet som produkt i en kursplan kan på så vis skilja sig i högre eller lägre grad från skolämnet som det framträder i klassrummet. För att få kunskap om och förståelse för historia i skolan har jag därför sett det som angeläget att undersöka hur de som ansvarar för undervisningen uppfattar ämnet snarare än att dra slutsatser enbart utifrån från studier av dokument som läroplaner och läroböcker. Det är en eftersatt del av forskningen, särskilt när det gäller historielärare på högstadiet och i synnerhet när det gäller lärare som undervisar efter införandet av Lgr 11.¹¹¹⁹

Den i inledningen till kapitlet beskrivna processen att omforma ämnet till undervisning bygger på en teori som inspirerats av Shulmans ämnesdidaktiska teori om PCK och lärares kunskapsbas. Medan forskning kring PCK ofta utgått från att det är det vetenskapliga ämnet som omformas har jag i avhandlingen, i enlighet med Deng, utgått från att det snarare är det redan omformade akademiska ämnet, så som det formuleras i en kursplan, som är utgångspunkt för lärares undervisning.¹¹²⁰ Jag menar också att lärare vid omformningen av ämnet påverkas av andra faktorer som inte nödvändigtvis är knutna till själva ämnet. På så vis är skolämnet historia något mer och annorlunda än ett vetenskapligt ämne. De didaktiska frågorna för historieläraren handlar därmed inte bara om *hur* historia ska förmedlas till eleverna utan också om *vad* som ska lyftas fram i klassrummet och *varför*. Resultatet utifrån avhandlingens båda delstudier bekräftar att en sådan utvidgad tolkning av teorin kring PCK varit fruktbar i en historiedidaktisk undersökning. Historielärarna hänvisar i princip samstämmigt till de för tidpunkterna aktuella läro- och kursplanerna och de didak-

¹¹¹⁸ Goodlad et al (1979). Se Teorikapitlet.

¹¹¹⁹ Forskning om historielärare och historieundervisning efter Lgr 11 saknas medan det finns ett antal undersökningar gjorda medan Lpo 94 var gällande styrdokument. Det finns dock en granskning gjord av Skolinspektionen 2015 där nedslag i 27 skolor ger en bild av hur undervisningen bedrivs i relation till kursplanens syfte. Se Skolinspektionen (2015). För avhandlingar som berör historieämnet på högstadiet se Alvén (2017); Olofsson (2019).

¹¹²⁰ Deng (2007), s. 279. Se Teorikapitlet.

tiska val de gör kan i stora delar härledas till dessa. Det finns dock flera skillnader mellan de båda studierna. Dessa kan till stor del förklaras med de förändringar i styrning av lärares uppdrag som skett under undersökningsperioden som sträcker sig över två läroplaner med två nedslag i tid, läsåret 2019-2010 och läsåret 2015-2016. Under den tiden har förutsättningarna för lärares arbete i allmänhet, såväl nationellt som globalt, förändrats på ett genomgripande vis, vilket har fått konsekvenser både för lärares uppdrag och för skolans kunskapsinnehåll. Ett mål- och resultatstyrt system med efterhand tydligare preciserade kursplaner, införande av fler nationella ämnesprov, karriärreformer för lärare och ett ökat fokus på resultat och mätbarhet är endast några av de förändringar som är utmärkande för perioden.¹¹²¹ Styrningen av lärares uppdrag har i tidigare forskning diskuterats som en förskjutning från *förtroende* till *förväntan*. Den bilden bekräftas i stora delar genom de uppfattningar som lärarna i avhandlingens båda delstudier ger uttryck för. Utvecklingen har gått från att som lärare själv fatta beslut om sin undervisning, utifrån mer allmänt formulerade kursplaner, till att innehållet i kursplanerna preciserats och att kraven på dokumentation och resultatuppföljning ökat. Samtidigt har lärares friutrymme att välja *hur* innehållet ska behandlas fortsatt varit stort. Denna professionella frihet är också något som lärarna i båda delstudierna värderar högt. I den andra delstudien syns dock en tyngdpunktsförskjutning från att som lärare ensam ansvara för sin undervisning till ett ökat tryck på samverkan med kolleger, vilket till stor del uppskattas av historielärarna. Här finns dock individuella skillnader och olika tolkningar av vad samverkan innebär. Tendensen att satsa på kollegiala processer som "sambedömning" och "kollegialt lärande" inom skolan i stort, som präglar den senare delen av undersökningsperioden, har gett tydliga avtryck hos lärarna i delstudie två. För merparten av lärarna skedde emellertid undervisningen som tidigare på egen hand och med liten samverkan kring själva ämnesundervisningen. Däremot ingick samtliga

¹¹²¹ Se t.ex. Biesta (2011); Wahlström (2015); Bergh & Arneback (2016).

lärare i olika former av kollegiala grupper på sina respektive skolor.¹¹²²

Ambivalensen i styrningen av lärares uppdrag, från förtroende till förväntan, har fått konsekvenser för lärares undervisning på flera sätt. I historieämnet har förändringarna varit särskilt stora i och med ett nytt kunskapsinnehåll i kursplanerna och införande av nationella prov. Före Lgr 11 var betoningen starkare på historia som en del av de samhällsorienterande ämnena och som centralt för elevernas medborgarbildning, medan ämnet i sig själv och dess grund i historievetenskapen har fått ökad tyngd efter Lgr 11.¹¹²³ Tidigare forskning pekar på att skiftet från Lpo 94 till Lgr 11 inte bara kan betraktas som en reform utan som en radikal förändring.¹¹²⁴ I viss mån stämmer det överens med resultatet i mina delstudier. De resultat som jag kunnat påvisa genom att undersöka lärares historieundervisning vid olika tidpunkter bidrar därmed till en fördjupad förståelse för ett komplicerat skeende. Samtidigt som det råder kontinuitet i flera delar har ett antal mer genomgripande förändringar gett avtryck i lärarnas uppfattningar om ämnet. Jag menar därför att skolämnet historia befinner sig i en skärningspunkt mellan tradition och förändring. Resultaten i den här avhandlingen kan därför ha bäring både för förståelsen av lärares uppdrag i allmänhet och för historielärare och historieämnet i synnerhet. Det betyder också att det omgivande samhället och skolämnet som en del av den rådande historiekulturen inkluderas. I förlängningen kan avhandlingens resultat vara ett bidrag i diskussionen om vilka kunskaper och värden elever ska lära sig i historia. Att det är en ständigt aktuell fråga i samhällsdebatten visade sig både inför införandet av Lgr 11 och i samband med revideringen av grundskolans kursplaner flera år senare. Historieämnets innehåll – i synnerhet antiken – debatterades flitigt och stundom hätskt i media. De röster som hördes var i första hand historiker, tidning-

¹¹²² På skolorna i delstudie två ingick alla lärare i arbetslag och separata ämneslag. På en av skolorna undervisade ett par av lärarna i ett så kallat två-lärarsystem och på en annan planerade två av lärarna gemensamt undervisningen och utformade gemensamma bedömningsuppgifter för alla elever i årskurs nio.

¹¹²³ Jfr Liedman (2011), s. XXII.

¹¹²⁴ Se t.ex. Samuelsson (2014); Wahlström (2015). För liknande förändringar i gymnasiet se Berg (2014); Rosenlund (2016).

ars ledarskribenter och andra personer med liten insyn i lärares vardag. Trots att svensk skola förändrats på ett radikalt sätt under 2000-talet vet vi fortfarande lite om hur historielärare på högsta-diet själva uppfattar och hanterar sitt uppdrag. Den här avhandlingen bidrar med några perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11.

I avhandlingen har jag utgått från att lärares tal om sin historieundervisning vid vissa givna tidpunkter, och det undervisningsmaterial jag tagit del av, är möjliga att betrakta som produkter, eller frusna ögonblick, i en ständigt pågående omformningsprocess. En utgångspunkt har, i linje med Ongstads tankar om ämnens föränderlighet över tid, varit att skolämnet historia kan betraktas både som en produkt och som en process. Genom att göra två nedslag i tid där historieämnet undersöks utifrån olika lärares uppfattningar om ämnets mål, innehåll och metoder har även processperspektivet varit en del av undersökningen. Som stöd i analysen av skolämnet historia som en produkt har jag använt olika teorier om kunskapsaspekter i historia. Dessa kunskapsaspekter har utifrån Olofsson benämnts kunskaper *i*, *om* och *av* historia och ska betraktas som analytiskt urskiljbara men i hög grad överlappande i undervisningen. Kunskapsaspekterna har i avhandlingen också knutits till historiska begrepp. Jag har därigenom försökt att förena tankar från den angloamerikanska, skolnära historiedidaktiska traditionen med den tyska, filosofiska. Jag har också valt att inte särskilja historiska begrepp som en egen dimension vid sidan av innehåll och färdigheter, vilket är en vanlig indelning inom brittisk historiedidaktik, utan betraktar dem istället som en nödvändig del av såväl innehållsliga kunskaper *i* som färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia. Jag menar att begreppen bygger upp kunskapsaspekterna. Såväl innehållsbegrepp ("glosor") som tankebegrepp ("grammatik") tillhör historieämnets språk.¹¹²⁵ Därutöver finns det andra begrepp som också hör till ämnet men som inte har en direkt koppling till de båda begreppstyperna. Jag har därför föreslagit en tredje typ av begrepp som kan kallas *meningsskapande*, vilka möj-

¹¹²⁵ Jfr Karlsson, P-A (2014).

ligen skulle kunna motsvara third order concepts.¹¹²⁶ Hit hör sådana begrepp som exempelvis historiemedvetande, identitet, etik, skuld och försoning, det vill säga begrepp som kan kopplas till historieämnets existentiella sida och som kan tänkas ha en specifik betydelse i studier av historia. Mitt bidrag ska ses som en del av diskussionen kring vad historia i skolan kan och bör vara. Utvecklingen av olika typer av historiska begrepp, deras betydelse och deras funktion i historiska lärprocesser med elever är ett angeläget fortsatt forskningsområde.

Resultatet visar att det för lärarna själva sällan handlar om att särskilja mellan olika typer av kunskapsaspekter. En samstämmig bild är att lärarna talar om historieämnets innehåll på samma gång som de talar om vikten av att lära eleverna förstå människor i andra tider och på andra platser. Det har därför delvis varit svårt att särskilja de olika aspekterna åt i analysen och det är möjligt att en aspekt till exempel kan tolkas som antingen kunskaper *i* eller *om* historia. Principen för att särskilja aspekterna åt vid analysen har dock grundats i hur jag tolkar lärarens användning av exempelvis tankebegrepp. Om läraren använder kontinuitet och förändring som ett slags glosor som eleven ska kunna förklara har jag tolkat det som att det handlar om en innehållslig kunskapsaspekt (*i*) medan om läraren använder begreppen för att låta eleverna utifrån historiska källor resonera om hur synen på kvinnor förändrats över tid har jag tolkat det som färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia. Ett viktigt resultat är dock *att* lärarna i båda delstudierna faktiskt lyfter fram alla tre kunskapsaspekterna som väsentliga i historieämnet. Däremot visar resultatet också att det finns tyngdpunktsförskjutningar mellan lärarna i de båda delstudierna, vilket kommer att diskuteras längre fram i resultatdiskussion. I och med mitt val av att hantera lärarnas utsagor om sin undervisning utifrån de mönster som synliggjorts hos lärarna som grupp, snarare än de individuella undervisningsmönster varje enskild lärare kan antas ha, kan mönstren framstå som mer enhetliga än vad som skulle

¹¹²⁶ Historiska begrepp har inte en enhetlig språklig bestämning och det förekommer flera svenska översättningar av begreppen "first order concepts" och "second order concepts". Se Teorikapitlet.

framträtt om jag valt ett annat tillvägagångssätt.¹¹²⁷ Det är därför viktigt att betona att resultaten ska förstås som ett försök att fördjupa förståelsen av hur ett begränsat antal lärare vid vissa givna tidpunkter och i förhållande till ett specifikt skolämne uppfattar sin undervisning. Även om det inte är möjligt att dra generella slutsatser, är det rimligt att anta att det finns en viss överförbarhet mellan de lärare som intervjuats i avhandlingen och andra lärare och ämnen. Jag vill också hävda att de tjugoen lärares röster som återfinns i de empiriska kapitlen är värda att lyfta fram i sig själva.

Mönster i lärares historieundervisning

I det följande avsnittet diskuteras de huvudsakliga resultaten genom att knyta ihop mönster som rör ämnets mål, innehåll och metoder och hur dessa på olika vis indikerar olika kunskapsaspekter i skolämnet historia. För att strukturera framställningen tas utgångspunkt i de omformningsfaktorer som jag utifrån lärares utsagor och undervisningsmaterial funnit mest centrala. På så vis sammanfattas lärares historieundervisning genom en samlad bild av undervisningen och vad som förefaller påverka de beslut lärare fattar kring sin undervisning. De omformningsfaktorer som tydligast framträder kan kopplas till *lärarens egen kunskapsbas*, *eleverna*, *läroböckerna*, och *de nationella proven*.

I och med att jag utgått från att kursplanens ämne är det som lärare i första hand utgår från när de omformar ämnet till undervisning betraktar jag läro- och kursplan som premisser snarare än enskilda omformningsfaktorer. Däremot kan olika delar av kursplanen omformas mer eller mindre, eller uteslutas helt, vilket sker genom att läraren utnyttjar det friutrymme som finns. Jag vill därför först problematisera några av de resultat som har direkt koppling till lärares utnyttjande av friutrymmet.

Historielärare och friutrymmet

Den spänning som nämnts mellan politikens styrningsambitioner och lärares uppgift att undervisa är något som kan spåras i de båda

¹¹²⁷ Det övergripande intrycket utifrån intervjuerna är att lärarna tycks ha en samsyn kring flertalet av de frågor som diskuteras. Det tycks finnas en tyst överenskommen kod mellan historielärarna på de olika skolorna.

delstudier som den här avhandlingen bygger på. Lärarna i den första delstudien uppfattade visserligen den då rådande läroplanen och kursplanen som styrande och refererade återkommande till olika mål och betygskriterier som staten fastslagit. Samtidigt uttryckte lärarna sitt fria förhållningssätt till de gemensamt framtagna dokumenten. Lärarna tycktes uppfatta att de var fria att forma historieundervisning utifrån sina egna idéer och intressen, så länge de inte avvek på ett tydligt sätt från gängse innehållskanon. Några av lärarna uttryckte frustration över att inte hinna med allt innehåll, fastän det endast var förintelsen som konkret skrevs fram i kursplanen från 2000. Det talar för att den selektiva traditionen inom ämnet fanns i lärarnas medvetande. Traditionen består av en kronologiskt upplagd berättelse om den stora politiska historien förankrad i en västerländsk historiekultur. Även om lärarna var av uppfattningen att eleverna borde få mer referensramskunskap framstod det som mer angeläget att fördjupa undervisningen kring färre områden än att "hinna med allt" på bekostnad av djup. Ingen av lärarna i delstudie ett uttryckte någonting om att deras resultat eller deras undervisning följdes upp av någon utomstående, även om det inte kan uteslutas att så skedde. På så vis framstod såväl förtroendet för lärarna som deras friutrymme som stort. Trots denna slutsats, visade det sig att lärarnas undervisningsmönster i flera avseenden var förhållandevis lika bland de lärarna som deltog i delstudie ett. Att forma undervisning framstår därmed som mer komplext än att utnyttja sitt friutrymme.

I den andra delstudien, där lärare som undervisade utifrån Lgr 11 deltog, är det uppenbart hur mer konkreta formuleringar i kursplanen har implementerats hos lärarna. Samtliga lärare visar genom sin dokumentation och sina utsagor att de tillägnat sig läroplanens språk och kursplanens vokabulär. Samtidigt visar flera av lärarna, fem år efter införandet av Lgr 11, hur en övergripande omformning av ämnet fortfarande pågår genom att de olika delarna av kursplanen, med lärarnas språkbruk, "pusslas ihop". Kursplanens förmågor, centrala innehåll och kunskapskrav tycks därmed uppfattas som ett system som ska följas fullt ut, vilket följer förväntansstyrningens logik. I och med att uppföljningen av lärares arbete tydligare kopplas till dokument som pedagogiska planering-

ar och bedömningsmatriser är det antagligen svårare som lärare att förhålla sig fritt till kursplanen, särskilt som elevernas kunskaper efter tre år på högstadiet prövas i ett nationellt prov. Ett intressant resultat pekar på hur merparten av lärarna utifrån de krav som ställs på dem uttrycker sig uppskattande om de konkreta skrivningarna i kursplanen. De menar att de funnit nya vägar till samverkan och de ser fördelar för eleverna att bli mer likvärdigt bedömda. Några av dem ser sig också bekräftade i sitt sätt att uppfatta ämnet. Mönstret är dock inte entydigt positivt. Några av lärarna uttrycker frustration över de upplevda kraven på att numera behöva ta hänsyn till allt innehåll och alla förmågor och dessutom behöva bedöma eleverna utifrån mer specificerade kunskapskrav. Att det förekommer varierande uppfattningar bland lärarna vid nya läroplansreformer är inte något nytt utan bekräftar tidigare forskning.¹¹²⁸ Det som är mer intressant som ett resultat är att ingen av lärarna i grunden tycks opponera sig mot de nya kraven utan det mönster som framträder visar snarare hur lärarna verkar anstränga sig för att få sin undervisning att överensstämma med de krav som ställs. Ett liknande resultat fann även Persson i sin studie av hur mellanstadielärare upplever sitt uppdrag efter 2011. Han noterar att lärarna försöker anpassa sin undervisning efter de upplevda förväntningarna och - vilket är intressant och delvis motsäger tidigare forskning - att lärarnas anpassning tycks ske på ett likartat vis, oavsett lärarnas inställning till om de upplevda förändringarna uppfattas som positiva eller negativa.¹¹²⁹ Det är möjligt att det även bland de lärare jag intervjuat fanns mer motstånd än vad som framkom under intervjuerna. I och med att de flesta intervjuerna skedde i grupp kan det ha varit så att någon av lärarna avstod från att uttrycka sin åsikt. Min närvaro kan också ha påverkat. Intrycket under intervjuerna var dock att samtalsklimatet var öppet.

Skillnaderna mellan lärarna i delstudie ett och delstudie två bör tolkas som en skillnad i upplevda krav och förväntningar. Medan lärarna i delstudie ett undervisat efter samma läroplan sedan femton år tillbaka utan att i detalj ha anammat alla delar - och inte heller syntes vara bekymrade över det - visar lärarna i delstudie två

¹¹²⁸ Se t.ex. Hargreaves, (2004), s. 303–306; Arensmeier et al. (2016), s. 26.

¹¹²⁹ Persson (2017), s. 181.

att de gärna talar om sin undervisning i relation till kursplanens förmågor, innehåll och/eller kunskapskrav. Det tycks ha skett en betydligt snabbare omformning av historieämnet i och med införandet av Lgr 11 för samtliga lärare än vad som var fallet med Lpo 94. Det kan finnas flera förklaringar till det. Med stöd i Perssons slutsatser och i forskning om styrning pekar resultaten i den här undersökningen på att det skett en förskjutning från förtroende-styrning till förväntansstyrning – och att denna yttrar sig bland annat genom lärares försök att leva upp till förväntningarna.¹¹³⁰ Lärarna tycks vara lojala mot systemet och önskar svara upp mot de högt ställda kraven. Jag menar att det hör ihop med den förändring som skett gradvis under 2000-talet där resultatfokuseringen har ökat och ansvarsutkrävande (accountability) har skärpts på flera nivåer. Kommuner och huvudmän rapporterar sina resultat till staten som i sin tur jämför svenska elevers resultat i internationella mätningar med andra länders elever. Givet de under undersökningsperioden svaga resultaten för svenska elever i PISA har statens krav på huvudmännen ökat. Det i sin tur sätter press på dem att höja resultaten i sina skolor. Med fler mätpunkter i form av betyg från årskurs sex och fler nationella prov, parallellt med offentlig statistik som öppna jämförelser, har styrningen ut till skolorna ökat från såväl statligt som kommunalt håll. Konkurrensen om elever och deras skolpeng i och med det fria skolvalet och vårdnadshavares insyn i skolor genom exempelvis Skolinspektionens kvalitetsmätningar och granskningar sätter också tryck på ”likvärdighet” i skolorna. Den skola, den skolläda och de lärare som inte lever upp till kraven och kan visa upp dokumentation där det framgår att styrdokumentet följs riskerar att framstå som mindre kvalitativ. Trycket på historielärare att följa en förväntad linje kan därmed antas ha ökat och utrymmet för att på en övergripande nivå avvika från mönstret kan antas ha minskat.

En annan förklaring till skillnader mellan lärare som undervisade under Lpo 94 och lärare som undervisar under Lgr 11, i relation till styrdokumentet, kan vara den skillnad i implementering som följde respektive läroplan. Medan Lpo 94 i princip sjösattes utan

¹¹³⁰ Persson (2017); Bergh & Arneback (2016).

särskilt stöd där de nya huvudmännen och lärarna lämnades med ansvaret för uttolkning och implementering, följdes Lgr 11 av en statlig implementeringsinsats i samverkan med huvudmännen.¹¹³¹ Att Lgr 11 framställs som något helt nytt och annorlunda mot tidigare läroplaner kan knappast ha undgått någon lärare. Den tidigare nämnda tendensen att satsa på olika former av kollegialt lärande på såväl lokal som statlig nivå har antagligen bidragit till att den delen av lärares kunskapsbas som handlar om kunskaper om läroplaner har stärkts efter 2011.¹¹³² Att den digitala utvecklingen fortsatt och möjliggjort för lärare att ta del av material och annat via olika forum och nätverk på internet har antagligen också påverkan på lärares uppfattningar om hur läroplanen ska tolkas.¹¹³³

Ämnesdidaktisk lärarkunskap och omformning

För att kunna omforma ett ämne till undervisning behöver läraren utöver kunskaper i själva ämnet och kunskaper i pedagogik, ha en specifik kunskap som Shulman benämnt PCK, pedagogical content knowledge. Medan Shulman utgår från att PCK framförallt handlar om *hur* ämnet ska bli undervisning har jag anpassat termen efter en svensk kontext där historielärare, åtminstone i teorin och från en tid till en annan, har möjlighet att välja innehåll och mål för sin undervisning. Istället för att använda den vanligt förekommande översättningen av PCK till "ämnesdidaktik" har jag valt att använda begreppet *ämnesdidaktisk lärarkunskap*. Det signalerar att kunskapen är unik för läraren och att den är central under hela omformningsprocessen, som jag menar omfattar planering, genomförande och utvärdering.¹¹³⁴ Ämnesdidaktisk kunskap är, som jag uppfattar det, ett bredare begrepp som i historieämnets fall innefattar kunskaper om teoribildningar som inte bara rör skolämnet historia. Ämnesdidaktisk lärarkunskap är därför ett mer specifikt begrepp för den lärarkunskap som ligger till grund för lärares omformningsprocess.

¹¹³¹ Denna brist lyftes särskilt fram i den statliga utredning som föregick 2011 års skolreform. SOU 2007:28.

¹¹³² Se t.ex. Skolverkets satsningar på digital fortbildning genom större moduler så som "läslyft", "mattelyft" och "språket i alla ämnen".

¹¹³³ Det finns exempelvis flera olika grupper för lärare på Facebook där historielärare kan ansluta sig.

¹¹³⁴ Jfr Nilsson (2008); Knutas (2008); Berg (2014).

Det finns flera resultat i avhandlingen som hör samman med lärarens kunskapsbas och den specifika ämnesdidaktiska lärarkunskapen. Gemensamt för båda delstudierna är att lärarnas ämneskunskaper och erfarenheter spelar stor roll för såväl urvalet av vilka ämnesområden som ska fördjupas mer eller mindre och för hur innehållet behandlas i klassrummet. I den första delstudien använder de mest erfarna och ämnesutbildade lärarna flertalet referenser till egna erfarenheter eller kunskaper inom specifika områden, som arkeologi eller Kinas historia, medan den minst erfarna och samtidigt den lärare med minst antal poäng i historia tydligare följer lärobokens upplägg och istället anknuter till det ämne (religionskunskap) hon har mer kunskap i för att bredda narrativet. Dessa resultatet ligger i linje med resultaten i tidigare forskning kring PCK och lärares tänkande. När det gäller arbetet med historiska källor syns fler skillnader mellan studierna. Redan i delstudie ett var arbetet med historiska källor, enligt kursplanen, en del av ämnets mål och betygskriterier. Trots det lyfte ingen av lärarna fram det som centralt i ämnet utan tvärtom som något som prioriterades bort. Ett intressant fynd i samband med det är att inte heller de båda lärare som hade lång utbildning i ämnet och specifika kunskaper om arbete med historiska källor lät eleverna arbeta med källtolkning. Den källkritik lärarna talade om och som de såg som viktig handlade i hög grad om samhällsvetenskaplig källkritik där den historiska frågan och de källkritiska kriterierna inte framhölls. En möjlig förklaring ligger i den då starkare betoning på historia som ett samhällsorienterande ämne än som ett eget separat ämne. Det visar även att det är en komplex relation mellan lärares egna ämneskunskaper och skolämnets traditioner.¹¹³⁵ Lärarna som undervisar efter Lgr 11 inkluderar arbete med historiska källor och källkritik i sin historieundervisning. Vid intervjuernas genomförande framstod det som något lärarna under den perioden aktivt försökte utveckla genom att söka efter material och nya sätt att utforma uppgifter. På så vis kan omformningen av historieämnet sägas vara särskilt stor när det gäller förmågan att använda källor. Till stöd för sitt arbete använde de material från nyare läroböcker

¹¹³⁵ Jfr Grossman, Smagorinsky & Valencia (1999), s. 4-5.

och uppgifter i bedömningsstöd och nationella prov. Den typ av arbete med historiska primärkällor som är vanligt i angloamerikansk undervisning syns emellertid inte hos lärarna. Däremot finns det beröringspunkter mellan forskarnas iakttagelser och lärarnas praktiska, erfarenhetsbaserade kunskaper. Det gäller särskilt betydelsen av att arbeta med kontexten vid studier av källor, något som bland andra forskarna vid Stanford framhåller som en central faktor för elevers "historiska litteracitet". Några av lärarna lyfter särskilt fram betydelsen av att integrera arbetet med källor och bruk i de befintliga arbetsområdena, snarare än att behandla dessa separerade från det innehållsliga stoff som för tillfället tas upp i undervisningen.

Det finns även några intressanta skillnader som visar att den ämnesdidaktiska lärarkunskapen inte bara hör ihop med ämneskunskaper och generella erfarenheter utan också med lärarens kunskaper inom specifika ämnesområden, oavsett erfarenhet. Ett resultat i avhandlingen pekar på hur den ämnesdidaktiska lärarkunskapen sätts på prov när det kommer till delar av ämnet som lärarna inte behärskar så väl. I delstudie två märks det särskilt när det kommer till nya delar av kursplanen, som "förmågan att använda historia" (historiebruk). Flera av lärarna saknar utbildning om historiebruk och har bitvis vaga uppfattningar om vad det innebär och hur de ska hantera det inom sin undervisning. Här har inte de mer erfarna lärarna någon fördel vid omformningen jämfört med de som är nyare i yrket. Skillnaden syns snarare mellan lärare som nyligen fått utbildning i eller fortbildning i historia.¹¹³⁶ Själva kunskapen om historiebruk, snarare än ämneskunskaper eller erfarenheter generellt verkar vara avgörande för hur lärarna hanterar den delen av ämnet i klassrummet. När det gäller nytt innehåll som rör referensramskunskaper märks inte samma svårighet. En möjlig förklaring kan vara att det är enklare att använda beprövade metoder för att förmedla innehållslig kunskap *i* historia än när det handlar om ämnets färdighetsrelaterade kunskaper *om* eller meningsskapande kunskaper *av* historia. Att lärare upplever historie-

¹¹³⁶ Ett par av lärarna uppgav att de fått utbildning i historiebruk som en del av sin lärarutbildning medan flertalet inte hade fått det. På en av skolorna hade lärarna i samband med nationella prov tagit del av fortbildning kring historiebruk.

bruk som svårt att undervisa om kan också höra ihop med att historiebruk inte funnits representerat i någon större utsträckning i läroböcker före 2011. På så vis behöver lärare finna egna sätt att tolka vad historiebruk är och hur undervisning om historiebruk kan se ut för högstadiel elever. I motsats till Skolinspektionens granskning från 2015 talar dock samtliga lärare om *att* de undervisar om historiebruk, även om det är den förmåga de refererar minst till, och de ger även konkreta exempel på hur undervisningen sker. Ofta sker arbetet i samband med historiska källor.

Ett viktigt resultat i avhandlingen är därför att lärarna tycks anstränga sig för att göra "rätt" men att de tycks sakna redskap att omforma sådana aspekter av ämnet som de själva saknar kunskap om. En lösning som lärarna själva funnit är att hitta nyare läroböcker som kan bistå med omformningen i form av färdiga exempel på uppgifter eller texter med historiskt källmaterial och historiebruk. Ett annat sätt som flera av lärarna återkommer till är att de använder uppgifter i nationella prov som ett slags facit till vad historiebruk kan vara eller hur uppgifter som prövar förmågan att använda historia kan se ut. Mot bakgrund av de resultaten kan några slutsatser dras. Den tidigare nämnda förväntansstyrningen har fått konsekvenser för hur lärare hanterar historieämnet. Medan lärarna före Lgr 11 mer eller mindre uteslöt sådant de upplevde att de inte hann med, eller som de inte ansåg vara lika viktigt i ämnet, tyder resultatet från delstudie två på att lärarna efter Lgr 11 i hög grad anpassar sig efter den mer detaljerade styrningen. Det blir också tydligt att merparten av lärarna inte har fått någon särskild fortbildning i själva ämnet som stöd för sådana delar som är nya. Den fortbildning lärarna talar om handlar om mer allmänna satsningar på hela lärarkollegiet på en skola, som i sig kan vara värdefulla, men som inte stödjer historielärare som behöver vidareutvecklas i sitt ämne. Försteläraryupdrag och rektors ansvar för alla lärares fortbildning verkar därmed inte innefatta historielärare och historieämnet. En annan slutsats är att när nya områden eller perspektiv tillförs historieämnet ökar lärobokens roll i omformningsprocessen. I nästa avsnitt diskuteras hur lärarna i de båda delstudierna använder och uppfattar läroböcker och annat material i sin historieundervisning.

Läromedlens förnyade roll i historieundervisning

Läroboken är en viktig omformningsfaktor för lärarna såväl före som efter Lgr 11. Ett mönster som återkommer är att läroboken tillsammans med kursplanen styr *vad* lärarna undervisar om snarare än *hur* undervisningen formas. Den politiska ”stora” historien med utgångspunkt i en västerländsk historiekultur som uppmärksammats i tidigare forskning avspeglas i lärarnas urval av tid-rum i historieundervisningen.¹¹³⁷ Det betyder inte att lärarnas undervisning är enformig eller perspektivlös, vare sig före eller efter Lgr 11. En förskjutning mot en mer modern och global historia är också urskiljbar bland lärarna i delstudie två, vilket antagligen främst kan förklaras av kursplanens centrala innehåll – och det uttalade målet att bidra till nutidsförståelse. En kontinuitet mellan delstudierna är i enhetlig med det målet lärarnas ansträngningar att få eleverna att se samband och paralleller mellan olika tider. Bland lärarna finns en utbredd föreställning om att historia närmare elevernas egen tid underlättar förståelsen av samtiden.

Jag menar med stöd i mina resultat att lärobokens texter alltid behöver omformas av läraren för att bli användbara i klassrummet. Omformningen kan ske på flera olika sätt och med stöd av flera olika material. Det är en viktig nyansering i förhållande till tidigare forskning där läroböckers innehåll ibland likställs med en enformigt styrd undervisning.¹¹³⁸ Läroboken framhålls av lärarna i båda studierna i första hand som ett stöd för elevernas lärande, inte minst för de elever som har det lite svårare i ämnet. Samtidigt menar lärarna i delstudie två att elevernas läsförmåga har försämrats och att de därför ser större behov av att använda en lärobok som är gemensam och som kan användas för högläsning och diskussion kring begrepp. Medan lärarna finner stöd i läroböckerna kring den kronologiska ”stora” historien använder de andra källor till sin undervisning för att komma åt den ”lilla” historien. Populärkultur i form av spelfilmer, liksom dokumentärfilmer är ett ofta använt medium i historieundervisning. Lärarna framhåller ett tidigare känt

¹¹³⁷ Se t.ex. Eliasson & Nordgren (2016); Skolinspektionen (2015); Ammert (2013); Olofsson (2019). Jfr Jarhall (2012).

¹¹³⁸ Se Forskningsöversikt. Grant (2003); Jfr Ammert (2008); Ammert (2013).

resultat att film kan levandegöra historien.¹¹³⁹ Ett annat sätt att levandegöra historien som flera av lärarna använder är genom skönlitteratur. Medan samtliga lärare före Lgr 11 framhöll skönlitterär läsning som en del av sin undervisning är det främst de lärare som själva undervisar i svenska eller svenska som andraspråk, som lyfter fram detta i delstudie två. Ett mönster som återkommer i båda delstudierna är dock att lärarna betraktar läsförmågan och begreppslig förståelse som avgörande för elevers möjligheter att fördjupa sina historiska kunskaper samt att de ser berättelsen som central i historieämnet. Det verkar också vara genom berättelser i läroböcker och framförallt genom lärarledda lektioner som historieämnet tar form i högstadielklassrum. För lärarna i de båda delstudierna syns en kontinuitet i att berättande är den enskilt viktigaste metoden i historieundervisning. Att berättelsen har en särställning inom skolämnet historia framträder också i tidigare forskning såväl inom som utom Sverige. Däremot varierar sättet lärarna berättar; från presentationer med tankekartor, begrepp och bilder till berättande i dialog med elever. En viktig föreställning om ämnet handlar därmed om att ämnet ska växa fram i undervisningen och att det ska vara spännande och intresseväckande. Jag uppfattar det som att lärarna vill få fram en känsla i ämnet, vilket anspelar på ämnets existentiella sida. Det är särskilt tydligt hos lärarna i delstudie ett och hos de lärare som i likhet med Grants studie innehar goda ämneskunskaper. Berättelsens betydelse för att väcka intresse för ämnet och skapa engagemang kan också förklara lärarnas bruk av film i undervisningen.

En annan aspekt av läroboksanvändningen är lärarnas eget behov av en lärobok för att få stöd i tolkningen av kursplanen. Avsaknaden av fortbildning i ämnet gör troligtvis att lärarna blir mer utelämnade till läroboksförfattarnas tolkning av kursplanen. Risken finns att det kritiska tänkandet lärarna vill öva sina elever i, inte gäller dem själva om de lämnar tolkningsföreträde åt kommersiella läromedelsförlag. Eftersom det saknas statlig läroboksgranskning kan det vara svårt för lärare själva att ta sig tid och göra bedömningar av vilka läroböcker som är mest lämpliga, sär-

¹¹³⁹ Dahl (2013); Zander (2014).

skilt när det kommer till områden som de själva saknar kunskaper kring.¹¹⁴⁰

Ett sista resultat kopplat till framställningar i klassrummet där läromedlen spelar viss roll handlar om betydelsen av begrepp. Lärarnas betoning av begreppens betydelse i historieämnet är en kontinuitet över undersökningsperioden. Resultatet visar att lärarna i båda delstudierna tydligt arbetar med både innehållsbegrepp och tankebegrepp, och i viss utsträckning med meningsskapande begrepp. En stor skillnad mellan lärarna i delstudie ett och lärarna i delstudie två är dock medvetenheten av skillnaden mellan dessa begrepp. Medan lärarna före Lgr 11 i hög grad byggde sin undervisning på innehållsbegrepp och tankebegreppen orsakerkonsekvenser samt likheter-skillnader tillkommer en ökad insikt om hur begrepp bygger förståelse för historieämnets konstruktion och kan utgöra ett stöd för elevernas tänkande. Istället för att enbart låta eleverna resonera kring orsaker till franska revolutionen, där kumulativ kunskap premieras, låter lärarna i delstudie två eleverna skilja mellan olika typer av orsaker och tillför ytterligare fördjupande perspektiv som till exempel konsekvenser på kortare och längre sikt och för olika grupper. Dessutom uppmärksammar några av lärarna det meningsskapande begreppet identitet i sin undervisning i delstudie två, vilket inte syntes bland lärarna i delstudie ett. Jag uppfattar denna förändring som en förskjutning från ett fokus på innehåll till ett fokus på färdigheter i termer av historisk förståelse. Förklaringen ligger antagligen i kursplanens tydliga fokus på begrepp och på hur dessa återspeglas i de nationella proven. Skillnaderna ska dock inte överdrivas. Det är fortfarande ett fokus på det historiska stoffet i delstudie två och det finns skillnader mellan lärarna, vilket sannolikt hör samman både med ämneskunskaper och ämnessyn.

¹¹⁴⁰ En statliga läroboksgranskning fanns mellan 1938-1991. Se Johnsson Harrie (2009).

Elevernas betydelse för lärarnas didaktiska överväganden

Ett viktigt resultat är att eleverna ständigt är i centrum när lärarna talar om sin historieundervisning. På så vis framstår eleverna som en för lärarna självklar omformningsfaktor som påverkar lärarnas undervisningsbeslut och vilken riktning undervisningen tar. Det är eleverna som ska förstå något, som ska kunna något och som ska ha behållning av ämnet. Relationen mellan lärare, ämne och elev som en didaktisk grundprincip framträder därmed tydligt. Själva historieämnet i sig lyfts sällan fram utan att relateras till de tänkta mottagarna i form av eleverna.¹¹⁴¹ Inom PCK-forskning har diskussionen kring elevernas roll i omformningen lett till något olika slutsatser. Flera forskare har poängterat vikten av att läraren känner till elevernas förutsättningar för att kunna omforma ett ämnesinnehåll. Cochran, DeRuiter och King har framhållit att läraren behöver kunskaper om både eleverna och skolkontexten som omger dem. Den slutsatsen stärks av resultaten i den här avhandlingen. Dels pekar lärarna i båda studierna på vikten av att möta sina elever och anpassa sin undervisning efter elevgrupp, och i vissa fall efter individuella elevers förutsättningar, dels märks skillnader i vilken typ av skolkontext läraren verkar. Det talar för att lärarens kunskaper om sina elever och den omgivande kontexten är mycket viktig för att lyckas omforma ett ämne till undervisning – och därmed för elevernas förutsättningar att utveckla sina historiska kunskaper. Det kan också förklara de skillnader som finns mellan lärare på olika skolor. I avhandlingen går skiljelinjen främst mellan lärare som undervisar på skolor där majoriteten av elever har utländsk bakgrund och lärare som undervisar elever med svensk bakgrund, oavsett om lärarna undervisade före eller efter Lgr 11. Det yttrar sig framförallt i relation till innehållet där lärarna söker olika sätt att bredda det västerländskt präglade narrativet som speglas i läroböckerna. Det är därmed avhängigt lärarens kunskaper och ansträngning att själv leta efter material och utarbeta lämpliga uppgifter till eleverna. Lärarna framhåller också vikten av att möta eleverna utifrån andra aspekter som språklig förståelse och

¹¹⁴¹ Jfr Öberg (2019). Resultatet överensstämmer med Öbergs studie av samhällskunskapslärare på högstadiet och gymnasiet. Han fann att eleverna fanns med som en aspekt i var och en av de dimensioner han menar påverkar lärarnas undervisning.

utifrån emotiva aspekter knutna till elevernas bakgrund och identitet. När elever från olika kulturer möts i klassrummet verkar lärarna anstränga sig för att inkludera eleverna i en svensk kontext samtidigt som de både tycks sträva efter att bekräfta och utmana de föreställningar eleverna kommer med till skolan. Lärarna i delstudie två betonar särskilt att de måste bidra till elevernas identitetsbildning och att historieämnet är en central utgångspunkt i det arbetet. De meningsskapande kunskapsaspekterna blir på så vis särskilt framträdande när det handlar om möten mellan olika historiekulturer.¹¹⁴² Det är ett resultat som inte återfinns på samma sätt hos lärarna på andra skolor. Kanske är det så att det är först när den nationella historiekulturen utmanas, exempelvis genom att elevers frågor och uppfattningar ifrågasätter den rådande ordningen, som innehållet problematiseras?

För att kunna föra in interkulturella perspektiv i historieundervisningen på bredare front skulle det antagligen behövas fler läromedel som adresserade detta – och då inte bara för lärare och elever på skolor med elever från andra kulturer. Tidigare forskning av Nordgren och Lozic från gymnasieskolan visar att interkulturella perspektiv i historieundervisning och i historieläroböcker ofta saknas och att elever med utländsk bakgrund uppfattar historieämnet i skolan som eurocentriskt.¹¹⁴³ Att det går att undervisa utifrån ett interkulturellt perspektiv på ett fruktbart sätt bekräftas av Johanssons studie.¹¹⁴⁴ Högstadielärarna på två av skolorna i den här studien visar att de är medvetna om problemet och att de försöker vidga det interkulturella perspektivet i sina klasser. Däremot är det inte något som lyfts fram särskilt av de lärare som undervisar elever med svensk bakgrund. På så vis riskerar undervisningen att delvis ge två olika bilder av historien; en med ett traditionellt eurocentriskt perspektiv som bekräftar den rådande historiekulturen och ett där elevernas egen bakgrund inkluderas. Frågan är vad som händer med förståelsen för den andre om inte elever med svensk bakgrund möter historia från andra perspektiv än det traditionellt

¹¹⁴² Jfr Biesta (2011). Hans begrepp "subjektifiering" kan ses som ett uttryck för frågor som rör identitet.

¹¹⁴³ Nordgren (2006); Lozic (2010).

¹¹⁴⁴ Johansson (2012).

västerländska?¹¹⁴⁵ Frågan kan säkert vara bredare än så eftersom vi fortfarande vet lite om hur eleverna själva upplever skolans historieundervisning. Inte minst saknas studier av hur flickor och pojkar uppfattar historieämnet. Mot bakgrund av diskussionen ovan om läroböckernas betydelse för urvalet är risken stor att flickorna inte ser sig bekräftade genom historieundervisningen. Om undervisningen riktar in sig på innehållsliga kunskaper i historia och färdighetsrelaterade kunskaper om historia utan att inkludera frågor som rör meningsskapande aspekter är risken stor att historia blir något som eleverna möjligen har kunskaper i och om men som inte berör dem som människor.¹¹⁴⁶

En annan infallsvinkel på elevernas roll när det gäller vilket innehåll som prioriteras syns som en förändring mellan delstudie ett och delstudie två. I delstudie ett öppnar lärarna oftare upp för att ägna mer tid åt sådana områden som eleverna uttrycker intresse för och ställer frågor kring än vad som verkar vara fallet bland lärarna i delstudie två. Även om lärarna väljer innehåll framkommer det att eleverna påverkar hur djupt eller brett undervisningen kan nå. Genom att lärarna i delstudie ett förefaller vara mer måna om att eleverna verkligen ska bli engagerade i ämnet som sådant än att ett specifikt stoff ska behandlas i undervisningen förefaller emellanåt relationen mellan lärare och elev överskugga relationen mellan lärare och ämnesinnehållet. Lite tillspetsat skulle det kunna uttryckas som att det verkar spela mindre roll om eleverna lär sig mer inom ett visst område än inom något annat. Det viktigaste verkar vara att de lär sig något som handlar om historia. Samtidigt visar lärarna, som diskuterats ovan, att det finns en innehållslig kanon - och därmed underförstått ett urval av särskilt betydelsefulla historiska händelser, skeenden och aktörer - som de förhåller sig till. Kanske handlar lärarnas val om en grundläggande förståelse för att lärande hör ihop med motivation. Att fånga elevernas intresse är nödvändigt om de ska lära sig något som betyder något i historia.

Medan lärarna i delstudie ett tycktes ha som princip att låta elevernas intresse styra vilket innehåll de ägnade mer eller mindre tid åt, verkar andra principer gälla för lärarna efter Lgr 11. Det tykli-

¹¹⁴⁵ Se t.ex. Wertsch (2000).

¹¹⁴⁶ Jfr Wertsch (2000); Nordgren (2006); Lozic (2010). Se även Olofsson (2019).

gare och mer omfattande centrala innehållet i kursplanen är antagligen den viktigaste förklaringen till detta. Det friutrymme som funnits tidigare för lärarna i relation till urvalet av innehåll är betydligt mindre i kursplanen för 2011 vilket tycks begränsa de möjligheter lärarna ser att ta in elevers önskemål, eller för den delen, sina egna. Elevernas inflytande över olika arbetssätt och bedömningsformer är dock relativt konstant över undersökningsperioden. Flera av lärarna beskriver hur eleverna kan välja mellan olika sätt att redovisa sina kunskaper och att det är där möjligheten till inflytande finns. Det resultatet kan i skenet av en ny omformningsfaktor i form av standardiserade prov te sig något förvånande. De nationella ämnesproven som infördes i årskurs 9, på försök från 2013 och sedan har fortsatt, har på ett tydligt vis påverkat lärares undervisningspraktik sett till såväl innehåll som metoder.

Nationella ämnesprov och bedömning av elevers kunskaper

Medan frågor om bedömning integrerades i lärarnas utsagor om sin undervisning bland lärarna före Lgr 11 har bedömningsfrågor fått en betydligt utökad plats i lärarnas tal om sin historieundervisning efter Lgr 11. Den tidigare skisserade bilden av ett ökat fokus på mätbarhet genomsyrar i stora delar lärarnas berättelser om sin historieundervisning i delstudie två och det är tydligt att de nationella proven är en ny och central omformningsfaktor. De nationella proven påverkar såväl lärarnas val av innehåll som sättet de konstruerar uppgifter och bedömer elevernas kunskaper i sin ordinarie undervisning, detta trots att proven inte genomförs varje år. Lärarna refererar till de nationella proven både när de talar om vilket innehåll de behöver fokusera mer på och när de söker efter uppgifter att ge eleverna. På så vis framstår proven som det "rätta" sättet att tolka kursplanen och lärarna tycks sätta stor tillit till den uttolkningen. Resultatet stärker därmed den bild som redan visats, att förväntansstyrningens logik tagit över mer bland lärarna som undervisar efter Lgr 11. I och med att lärarna förväntas leverera vissa resultat är det rimligt att anta att de anstränger sig för att just deras elever ska klara de nationellt mätbara kraven. Det tar sig tydligt uttryck i lärarnas återkommande tal om hur de upplever att de misslyckas med sin undervisning när deras elever inte presterar så

bra på provet. Följden är att lärarna omgående förändrar sitt upplägg så att det som de saknat läggs in som ett nytt moment i undervisningsrepertoaren kommande läsår. Lärarna ifrågasätter inte provens urval och uppgiftsformat och inte heller ifrågasätts provens vara eller icke-vara. Det är möjligt att lärarna i intervjusituationen inte ville framstå som motståndare till det officiellt sanktionerade systemet men i huvudsak är mönstret att lärarna - utan att det efterfrågades i samtalen - spontant i olika sammanhang återkom till de nationella proven. Resultatet ligger därmed i linje med slutsatsen i Löfström, Virta och Van den Bergs undersökning av ämnesrealprovet i Finland. Där konstaterade forskarna att provet påverkade undervisningspraktiken i ännu högre grad än den nationella läroplanen.¹¹⁴⁷ De nationella proven tycks således i hög grad bidra till att lärare förändrar sin undervisning konkret och snabbt, förutsatt att lärarna uppfattar att det är något som de själva inte uppmärksammat i sin undervisning. Medan betygskriterierna som hörde till Lpo 94 innehöll bedömning om källor var det inget som lärarna nödvändigtvis behövde bry sig om medan lärarna i Lgr 11 förväntas följa skrivningarna i de betygskriterier (kunskapskrav) som följer kursplanen. Frågan kvarstår dock att undersöka vilka konsekvenser det får för hur undervisningen utformas och vad som blir ämnets innehåll. Det är stor skillnad att konstruera provfrågor till ett nationellt prov som ska mäta kunskaper över tid och i en stor population och att konstruera provfrågor som ska mäta vad elever som nyligen har undervisats inom ett avgränsat område kan. En risk med att lärarna använder sig av färdiga uppgifter utformade i ett nationellt prov, snarare än att på egen hand eller tillsammans med kolleger utforska de delar av ämnet som de har begränsad kunskap i, är att tolkningen blir för snäv och instrumentell. Om lärare utnyttjar andra källor än läroboken och nationella prov finns istället stora möjligheter att i undervisningen koppla samman vetenskaplig historia med elevernas livs- och erfarenhetsvärld. För starkt fokus på nationella prov som kvalitetsmarkör av undervisningen riskerar att skapa en så kallad

¹¹⁴⁷ Löfström, Virta & Van den Berg (2010), s. 6-13. Jfr Grant (2006), s. 309. De amerikanska lärarna påverkades inte på samma sätt, vilket Grant tolkar som om att proven överensstämmer med lärarnas egna sätt att utforma prov.

”backwash-effekt”, det vill säga att eleverna övar på det som kommer på provet och därmed blir bättre på just det men inte nödvändigtvis på annat. Eftersom forskning visar att det är enklare att pröva fakta- och minneskunskaper än mer komplexa processkunskaper ställer det höga krav på provkonstruktörerna att skapa prov som prövar det som ska prövas i form av kursplanens förmågor och centrala innehåll. Provens validitetsfrågor blir därmed avgörande.¹¹⁴⁸

De nationella provens påverkan på lärares bedömningspraktik innehåller även aspekter som berör samverkan med kolleger. De lärare som getts möjlighet att ”sambedöma” de nationella proven uttrycker en samstämmig uppfattning om hur det varit ett stort stöd för deras egen bedömningspraktik och att det bidragit till värdefulla ämnesdiskussioner med kolleger.¹¹⁴⁹ Lärarna efterlyser mer av professionell samverkan kring sina ämnen, inte minst när det gäller bedömning. Tidigare forskning visar vikten av att lärare ges möjlighet att tillsammans utveckla sin praktik, inte bara vid enskilda tillfällen som nationella prov utan kontinuerligt som en del av lärares praktik. Det krävs om summativ bedömning, som i nationella prov, ska ha någon effekt på den mer långsiktiga formativa bedömningen och därigenom på kvalitativ utveckling av lärares undervisning.¹¹⁵⁰

Kunskaper i, om och av historia på högstadiet – en summering och framåtblick

I avhandlingen har de empiriska resultaten diskuterats utifrån tre olika historiska kunskapsaspekter; innehållsliga kunskaper *i* historia, färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia samt meningsskapande kunskaper *av* historia. Dessa bygger i sin tur på historieämnets två sidor: historia som vetenskap och historia som existentiellt villkor. Den vetenskapliga sidan handlar om historia så som den kommer till uttryck genom vetenskapliga metoder där kunskaper om mänskligt liv i det förgångna emanerar ur tolkningar av spår

¹¹⁴⁸ Jfr Ammert & Eliasson (2019).

¹¹⁴⁹ För en översikt över sambedömning se Skolverket (2014). ”Sambedömning i skolan”.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3172> hämtad 2020-09-09.

¹¹⁵⁰ Jönsson & Thornberg (2014), s. 386-402.

från det förflutna. Dessa kunskaper äger giltighet tills nya tolkningar ger nya perspektiv eller omkullkastar äldre teorier. Kunskaperna rör det historiska sakinnehållet, referensramskunskapen, (*i*) och de historievetenskapliga metoderna (*om*). Kunskaperna handlar därmed om hur vi kan veta något om det förflutna genom tolkning av källor och genom olika historiska förklaringsmodeller eller tankebegrepp så som orsakssamband eller kontinuitet och förändring över tid. Kunskaper i och om historia berör innehåll och strukturer som är oavhängiga vår personliga relation till historien. På så vis handlar vetenskaplig kunskap i första hand om historieämnets *kvantitet* och *kvalitet*.

Den existentiella sidan av historieämnet har sina rötter i livs- och erfarenhetsvärlden och bygger på värden som vi ger historia när vi själva använder våra kunskaper i och om historia för att förstå historia. Den existentiella sidan av historieämnet är därför ett villkor för historiemedvetande, det vill säga förmågan att reflektera över dåtid, nutid och framtid i en och samma tankegång. Kunskaper *av* historia ger oss möjlighet att orientera oss i tid, fundera över villkoren för mänskligt liv i olika tider och knyter an till vår egen identitetsbildning. Kunskaperna berör de delar av historieämnet som är viktiga för den egna personliga existensen och äger naturligtvis giltighet oavsett skolans undervisning. Därmed handlar kunskap *av* historia om historieämnets *relevans*.

I en skolkontext är både den vetenskapliga och den existentiella sidan av historieämnet väsentliga, åtminstone om syftet är att utveckla elevers historiemedvetande. Genom att integrera de tre kunskapsaspekterna, *i*, *om* och *av* historia, i undervisningen kan skolans historieämne bidra till att eleverna utvecklar kunskaper inom alla de tre övergripande mål som uttrycks i läroplanen: för vidare studier, för medborgarbildning och för personlig utveckling. Såväl innehållsliga kunskaper *i* historia som färdighetsrelaterade kunskaper *om* historia är nödvändiga för att elever ska bli (allmän)bildade och få redskap som hjälper dem att kunna kritiskt granska och förstå samhällets olika utmaningar, det vill säga erövra handlingskompetens inför framtiden. Men utan meningsskapande kunskaper *av* historia riskerar historiska kunskaper att bli meningslösa fakta som saknar koppling till elevernas egna liv. Om

skolans historieundervisning ska vara meningsfull tycks lärarna som intervjuats i den här avhandlingens båda delstudier vara överens om att historiska kunskaper har ett värde i sig men även att de kan stödja eleverna i deras identitetsbildning. Det gäller inte minst de lärare vars elever har rötter i andra historiekulturer än den som är rådande i styrdokument och läroböcker. Kanske gäller det i lika hög grad för alla elever även om lärarna inte särskilt uttrycker att de har reflekterat över det. Det empiriska resultatet visar dock att lärarna tycks sträva efter att inkludera sina elevers livsvärldsliga perspektiv i skolans historieundervisning. Uttryck av typen "sträva efter att föra eleverna närmare historien", "få eleverna att förstå människor i andra tider" och kunna relatera det till sin samtid och att göra historia "levande" pekar mot att lärarna med olika medel försöker överlappa tidsskikten och skapa förutsättningar för eleverna att förstå sig själva och sin kontext ur ett historiskt perspektiv.

Läroplanen pekar tydligt ut att alla elever ska utveckla kunskaper och värden. Det finns därför mycket att vinna på att kvalificera elevernas kunskaper om det förflutna genom skolans historieundervisning. Det innebär inte att mota bort den historia som inte passar in i skolans mall för vad som räknas som historia utan istället söka möta de berättelser som skaver eller krockar med varandra. Historia lär oss om det förflutna, ger oss redskap att kritiskt granska de berättelser som finns i vår omvärld och bidrar till nutidsförståelse. Frågan är om eleverna i högstadiet uppfattar ämnet så? Om de förskjutningar i historieämnet som jag har kunnat visa stämmer borde det få konsekvenser för eleverna som tar del av undervisningen på högstadiet. Eftersom eleverna är framtidens samhällsmedborgare kommer de föreställningar om historia och de förväntningar de har på framtiden att påverka den omgivande historiekulturen. Det är ett intressant område att fördjupa i kommande forskning. I en sådan studie bör elevernas historiebruk ut-
anför skolan ingå som en naturlig del – och gärna med något av perspektiven kön, klass och etnicitet som en dimension.

Slutligen konstaterar jag att kunskaper *i, om och av* behövs. Det räcker inte med en eller två aspekter utan alla tre är nödvändiga. Ett sätt att hantera det på i historieundervisningen är genom systematiskt arbete kring olika typer av historiska begrepp. Innehållsbegrepp bygger upp det substantiella i ämnet, utan innehåll ingen historia. Tankebegrepp hjälper till att strukturera innehållet och skapa förklaringar som gör innehållet begripligt och användbart. Arbetet med källor visar hur vi kan veta något om det förflutna och hur förklaringar av vad som hänt alltid är resultatet av tolkningar. För att kunna arbeta med källor behöver eleverna också kunskaper i vad källor är, vilka källkritiska kriterier som kan vara användbara och hur historiska frågor kan formuleras. På så vis förenas kunskaper i och om historia. Så långt är den historievetenskapliga förankringen tydlig. För att historia även ska bli något som berör eleverna behöver de historiska berättelserna anspela på känslor, moral och värde vilket anmodar frågor som rör etik, identitet och historicitet. Här kommer frågor om skuld, försoning och glädje in i historieämnet. Det öppnar upp för kunskaper av historia som kan stödja elevers identitetsbildning och orientering i tillvaron. För att så ska ske behöver historieämnet också knyta an till den historia som finns runtom i samhället där människors berättelser och bruk av historia i vardagen tas tillvara. Den sistnämnda aspekten av historieämnet riskerar att förminska till följd av ett ökat tryck på lärare att skapa bedömningsbara uppgifter och leverera resultat som kan betygsättas. Kanske är det så att vissa kunskaper som historieämnet kan bidra med – och som är avgörande för människors liv – inte ska bedömas utan snarare problematiseras, diskuteras och upplevas.

SUMMARY

Introduction

This thesis is written in the postgraduate subject “history and history didactics”. More specifically, the thesis examines how history teachers perceive history teaching in Swedish lower secondary schools during a time-period when two different curricula were in use; Lpo 94 and Lgr 11. The overall aim is to investigate how history in lower secondary school can be expressed through teachers' transformation of the subject from syllabus to classroom. In Sweden there is a common national compulsory curriculum for all students. Formally, the task of history teachers is to shape teaching in the direction indicated by the national curriculum. However, the curricula do not have instructions for how teaching is to be organized and implemented. This means that there is a certain “free space” for history teachers to design history teaching in various ways based on their own teaching repertoire. Teachers have traditionally had generous opportunities to choose their teaching methods, whereas established goals and content of the subject have been more or less detailed. In Lpo 94 there was no specified core content or standards, while in Lgr 11 there is a specific list of content and so called “knowledge requirements”. Regardless of the degree of free space and detailed control, the curriculum and syllabus always need to be interpreted and transformed by the teacher in order to become teaching. However, there seems to be a tension between what is prescribed in the curriculum and what history teachers perceive will be possible to teach. This gap between political intentions and how teachers interpret and transform these into teaching

in schools is assumed to have consequences for what aspects of history students are given the opportunity to experience. The study covers two curricula in an age of measurement and accountability. During the studied period, expectations for history teaching has changed quite radically. The theoretical concepts “management of placement” and “management of expectation” are used to discuss the change. An assumption underlying the thesis is that the context surrounding history teachers must be taken into account in order to understand the choices history teachers make. It includes the educational context as well as the more specific historical culture. The school subject history is regarded as an expression of the national historical culture.

Purpose and questions

Based on the research problem, the empirical purpose is twofolded. First, I want to understand and investigate the goals, the content and the methods that history teachers perceive as most central in their history teaching. Secondly, the purpose is to describe and analyze what dimensions of historical knowledge seem to be possible for students to develop through teachers' history teaching.

The following research questions are central to the thesis:

- What goals, what content and what methods do lower secondary school teachers, before and after Lgr 11, perceive as most central in their history teaching?
- Based on teachers' perceptions of their history teaching, before and after Lgr 11, what factors seem to affect the didactic process of shaping history teaching?
- Based on teachers' perceptions of their history teaching, what knowledge dimensions seem to be possible for students to develop, before and after Lgr 11?

Theory

Initially, Goodlad et al's curriculum theory is used to explain where the teacher operates when forming his or her teaching. The study focuses mainly on the perceived and the operational curricula. The subject of history is regarded as changeable and as such, according to Ongstad, it can be seen both as a product and as a process. At a given time, like in a specific syllabus or when history teachers talk about their ongoing teaching, history is a product. When the teaching is studied over time, it is possible to identify history as a process. In the thesis, this is done in the final chapter as a discussion in terms of continuity and change.

Next, theories concerning the teacher and teaching are discussed. Transformation and transformation factors, i.e. factors that influence transformation, are central concepts of the thesis. Those are based on Shulman's theory of pedagogical content knowledge (PCK) and teachers' knowledge base. The term transformation is used in a wide sense, including the process of planning, teaching and evaluation. Also, the influencing factors are considered to have an impact on the decisions teachers make concerning their own teaching. A Swedish concept for PCK, "ämnesdidaktisk lärarkunskap", is also introduced, stressing that the concept should be used for specific teacher knowledge and not as a general concept of didactics. In line with Deng, the assumption is made that a teacher transforms the content contained in the institutional curriculum, rather than strictly transforming the subject matter of an academic discipline into pedagogical forms. In addition to pedagogical and curriculum theories, theories from the German and Anglo-American history didactics field are used. To analyze the respondents' stories, a theoretical model including three dimensions of historical knowledge and three sets of historical concepts is used. The model is inspired by Rüsen and Olofsson, who talk about historical knowledge as content, form and function, and by Seixas and other North American and British researches interested in historical concepts. In addition to the established concepts called "first order concepts" and "second order concepts", a set of concepts suggested as "third order concepts" are introduced. In that regard, the theoretical model is an attempt to conceptualize findings in theory

by using a Swedish vocabulary. ("Kunskaper i, om och av historia" and "innehållsbegrepp, tankebegrepp och meningsskapande begrepp".)

Method

The methods used stem from a hermeneutic interpretative frame aiming at understanding and interpreting the empirical material by gradually searching it. The empirical material was collected from qualitative interviews with twenty-one history teachers at six different lower secondary schools in two different settings. The first sub-study included five teachers from two schools and the interviews took place individually at two times during a school year, 2009-2010. The second sub-study included sixteen teachers from four schools during the spring term 2016. This time the interviews were conducted mainly as group-interviews in the form of focus groups. In this way, it was possible to include more teachers and take advantage of the changing context in Swedish schools where teachers regularly meet in different professional learning communities. The interviews were recorded, transcribed and interpreted using the hermeneutic principle of shifting between part and whole. In addition to the interviews, teaching material in the form of teacher planning, examinations (tests) and other documents were collected. These documents were used to support, or question, the findings in the interviews. Furthermore, the limitations of the study as well as ethical aspects are discussed. It specifically concerns the role of the researcher as an insider and outsider, and the generalizability of the study.

Results

When the teachers talk about what they see as the purpose of their history teaching, several different goals emerge, including subject-specific and subject-general goals. Alongside a collective-memory approach, goals like enhancing critical thinking and analytical skills are noted. The teachers before and after Lgr 11, emphasize that students should be given a deeper understanding of contemporary society and be able to use history in their daily lives. Even though the syllabi changed during the studied period, from an open

content to a detailed core content, the teachers hold on to a western chronological overview of how humans throughout the ages have created and changed societies and cultures. The main time-space was 1750-1950 through a western European lens. However, some of the teachers, both before and after Lgr 11 used a more global approach. The main difference concerning content and methods was the use of historical sources. Before Lgr 11 the teachers did not work with any primary source material, regardless of the directions in the syllabus. After Lgr 11 the teachers collectively talked about their efforts to include historical sources in their teaching. Although all the teachers talked about the importance of source criticism in general, only the teachers after Lgr 11 specifically worked with inferences made from primary sources. In both groups of teachers historical source work was influenced by source work in social studies.

The disciplinary way of working with historical explanations, using the concepts cause and consequence, was a continuity between the sub-studies. Although, after Lgr 11 the teachers added even more disciplinary, second order, concepts like continuity and change. The role of key concepts was equally important before and after Lgr11, but the former concentrated more on first-order concepts and less on second order concepts. There was also a more explicit use of what can be called third order concepts after Lgr11, especially regarding identity and historical consciousness. The teachers in both studies struggled with how to teach students to take a historical perspective and to avoid presentism.

A new dimension in the syllabus in Lgr 11 addresses how history is used, which creates some problems for the teachers due to lack of knowledge. The solution is to teach that aspect to a lesser degree and/or to use the examples found in history textbooks and in the new national tests. A finding in the study is that the teachers after Lgr 11 use the revised textbooks more in order to get help with the transformation of the new aspects of the subject, like the use of history. Apart from that, the textbooks were used mainly for selection of topics and as a help to students. A difference between the teachers was that while the teachers before Lgr 11 left things out from their teaching if they felt they did not have enough time, the teach-

ers after Lgr 11 struggled to cover every single aspect of the syllabus in their teaching. The free-space apparently was more limited. Thus, the shift from management of placement and management of expectation can be confirmed. This conclusion is specifically significant when it comes to national testing. In the interviews after Lgr 11 it is striking how the teachers relate to the national tests. It seems to be a factor that profoundly affects the way history teachers transform their subject.

The methods used in history classrooms were varied although some patterns stood out. The teacher as a leader and as a storyteller was considered important among the teachers in both sub-studies. History seemed to be regarded as a subject that should engage students by revealing stories bit by bit and keeping the interest through dialogue in the classroom. Therefore, the teacher-centered methods, at the same time, seemed to be student-orientated. The teachers consequently talked about the importance of the students as part of the teaching.

The most prominent difference between the teachers was the overall focus on assessment in the second sub-study. It can be explained by a strong emphasis on the quality of education and increased control, as seen both globally and nationally. In 2013 a new national standardized test in history, as well as in the other subjects grouped as social studies in the Swedish curricula, was introduced. The national test is conducted every year in grade 9 and has an impact on the final grading of the students. Even though the test is not always in history, it clearly has a profound impact on history teachers' perception of history.

Discussion

The three dimensions of knowledge, dealing with content (substantive knowledge), metahistorical concepts and skills (procedural knowledge), and value related issues (meaning) in history, have been separated in the sub-studies in order to be able to serve as analytical tools. It does not mean that they should be regarded as closed units. On the contrary, in teaching it is important to let them interact with each other. The content and skills emerge from disciplinary history while the third dimension connect to the exis-

tential side of history, also noticed in “life practice”. Combining these two sides of history has potential to create meaning for the students. The teaching in schools can allow students to access and practice historical methods as a way to qualify the use of history in everyday life.

If history teaching focuses too one-sidedly on the substantive knowledge, there is a risk that the subject of history will become a “factual subject”. Although, a focus on content can contribute to collective memory, it will at its best help students score high on traditional tests. The students' knowledge can be measured on the basis of *quantity*, the more facts, the better. History teaching that focuses too much on skills possibly can develop students' historical thinking through models of cause and consequence or through working with evidence. For deep and meaningful understanding, 5

working with historical skills needs to be based on substantive knowledge. Then, the knowledge can be measured qualitatively based on how developed the students' thinking is. Value related knowledge of history can help connect the subject of history to the students' own life-world perspectives by addressing issues of identity, morality, guilt and reconciliation. This also makes it possible to discuss and feel history as imagination and experience. Only when all three dimensions of knowledge are visible in history teaching, it becomes possible to achieve the purpose stated in the syllabus; to develop students' historical consciousness. Unlike the content- and skills-related knowledge dimensions, the dimension of meaning is difficult to measure. In an education system that in recent decades has moved strongly towards accountability and measurement, it is a challenge to create connections, not only between periods of time in history but also between the two sides of history: the disciplinary and the existential. At the same time, the curriculum clearly indicates that all students must develop knowledge and values. Therefore, there is much to be gained from raising the quality of students' knowledge of the past through history teaching in schools. Perhaps certain historical knowledge should not be assessed, but rather problematized, discussed and experienced.

REFERENSER

Öpublicerat material

Delstudie ett: Arkiverat vid Karlstads universitet, fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, avdelningen för historiska och politiska studier.

Delstudie två: I författarens förvar.

Ljudupptagningar delstudie ett

- Intervju med forskningsperson kallad Eva, 2009-09-29.
- Intervju med forskningsperson kallad Eva, 2010-06-01.
- Intervju med forskningsperson kallad Gunnar, 2009-10-16.
- Intervju med forskningsperson kallad Gunnar, 2010-06-01.
- Intervju med forskningsperson kallad Kalle, 2009-10-07.
- Intervju med forskningsperson kallad Kalle, 2010-06-01.
- Intervju med forskningsperson kallad Karin, 2009-10-08.
- Intervju med forskningsperson kallad Karin, 2010-06-03.
- Intervju med forskningsperson kallad Olle, 2009-10-07.
- Intervju med forskningsperson kallad Olle, 2010-05-25.

Ljudupptagningar delstudie två

- Intervju med forskningspersoner kallade Johan, Kajsa, Lena och Sam, 2016-02-10.
- Intervju med forskningspersoner kallade Beata, Johan, Kajsa, Lena och Sam, 2016-03-16.
- Intervju med forskningspersoner kallade Fred och Jolie, 2016-02-19.
- Intervju med forskningsperson kallad Anna, 2016-03-24.
- Intervju med forskningspersoner kallade Fred och Anna, 2016-04-19.

- Intervju med forskningsperson kallad Jolie, 2016-05-10.
- Intervju med forskningspersoner kallade Alva, Charlotta, Kim och Max, 2016-04-19.
- Intervju med forskningsperson kallad Claes, 2016-05-11.
- Intervju med forskningspersoner kallade Charlotta och Kim, 2016-05-11.
- Intervju med forskningspersoner kallade Alva, Claes och Max, 2016-05-11.
- Intervju med forskningspersoner kallade Patrik, Rick och Sigrid, 2016-06-10.
- Intervju med forskningspersoner kallade Patrik, Rick och Sigrid, 2016-06-13.

Övrigt material delstudie ett och två

- Fältanteckningar vid besök på skolorna före och under intervjuerna.
- Lokala kursplaner, arbetsmaterial med pedagogiska planeringar, elevuppgifter och bedömningsuppgifter erhållet av lärarna i studien.
- Siris (2009-2010), Statistiska uppgifter om "Gula skolan" och "Blå skolan" hämtade från databasen Siris. Sökning på skolornas elevstatistik och skolornas SALSA-värde. (Skolenhetens resultat av slutbetygen i årskurs 9 med hänsyn till elevsammansättningen.)
- Siris (2015-2016), Statistiska uppgifter om "Gröna skolan", "Röda skolan", "Lila skolan" och "Rosa skolan" hämtade från databasen Siris. Sökning på skolornas elevstatistik och skolornas SALSA-värde.

Publicerat material

Läroböcker

Bengtsson, Ingela, Körner, Göran & Lagheim, Lars (2002): PULS Historia 6-9. Stockholm: Natur & Kultur

Hildingson, Lars, Hildingson, Kaj & Husén, Lennart (2003): *Levande historia 7-9, Elevbok*. 1. Uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Ivansson, Elisabeth & Tordai, Mattias (2008): SOS historia. Stockholm: Liber.

Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf (2013): Utkik historia. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Läroplaner och kursplaner

- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan: allmän del* (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lpf 94/94/hi. *Läroplaner för de frivilliga skolformerna* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fritzes offentliga publikationer.
- Lpo 94/94/hi. Kursplan i historia i *Grundskola: kursplaner: betygsriterier* (1996). Stockholm: Skolverket.
- Lpo 94/00. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. (2006). Stockholm: Skolverket. [baserad på SKOLFS 1994:1 Ändringar införda till och med SKOLFS 2003:17].
- Lpo 94/00/hi. Kursplan i historia, Skolverket inrättad 2000-07: *Grundskolan: kursplaner och betygsriterier. Kommentarer*. (2000). Stockholm: Statens skolverk.
- Lpo 94/00/SO. Kursplan för samhällsorienterande ämnen, Skolverket, inrättad 2000-07 *Grundskolan: kursplaner och betygsriterier. Kommentarer*. (2000). Stockholm: Statens skolverk.
- Lgr11/hi. Kursplan i historia i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (2016). Stockholm: Skolverket
- Tillgänglig elektroniskt: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Lgr11. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (2016). Stockholm: Skolverket.
- Tillgänglig elektroniskt: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverkets webb: *Så använder du läroplaner för grundskolan* <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laro-plan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laro-planen-for-grundskolan> (2018-12-20) hämtad 2020-07-09.

Propositioner och skolförordningar

- Regeringens proposition 2008/09:87: *Tydligare mål och kunskapskrav: nya läroplaner för skolan*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1236: Förordning om ändring i skolförordningen (2011:185).

Statens offentliga utredningar

- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2020:28: *En mer likvärdig skola. Minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Tillgänglig elektroniskt: <https://www.nj.se/offentligapublikationer>

Tryckta referenser

- Alvén, Fredrik (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Diss. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig elektroniskt: <https://dspace.mah.se/handle/2043/22445>
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvunger, Daniel, Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2017). "Teachers matter – but how?" i *Journal of Curriculum Studies* 49:1, s. 1-6. Tillgänglig elektroniskt: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205140>
- Ammert, Niklas (2008). *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Ammert, Niklas (2013). *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Ammert, Niklas (red.) (2013). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ammert, Niklas & Eliasson, Per (2019). "Externa historieprov: en studie av validitetsfrågor". *Skrifter med historiska perspektiv*, No. 19. Malmö universitet: Fakulteten för lärande och samhälle.
- Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.) (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Vol. B, Documentation: original and combined measures for dimensions in historical consciousness. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Apple, Michael W. (1992). "The Text and Cultural Politics", i *Educational Researcher* 21:7.
- Arensmeier, Cecilia et al. (2016). "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9: En intervjustudie med elever, lärare och skolledare". Bilaga A i *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärare och elevers uppfattningar om proven*. Skolverket. Rapport 447. Stockholm: 2016. Tillgänglig elektroniskt: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3695>
- Arfwedson, Gerhard (1994). *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aronsson, Peter (2002). "Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden.", i *Historisk Tidskrift* 122:2, s. 189-208.
- Tillgänglig elektroniskt: http://www.historisktidskrift.se/fulltext/2002-2/pdf/HT_2002-2_189-208_aronsson.pdf

- Aronsson, Peter (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson [Yngvéus], Cecilia (2009). *En meningsfull historia?: didaktiska perspektiv på historieförmedlande museiutställningar om migration och kulturmöten*. Diss. Växjö: Växjö University press. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-2559>
- Axelsson, Erik (2004). "Historia i bruk och medvetande: en kritisk diskussion av två historiografiska begrepp", i *En helt annan historia: Tolv historiografiska uppsatser*. Uppsala: Historiska institutionen.
- Ball, D.L, Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). "Content knowledge for teaching. What makes it special?" i *Journal of Teacher Education* 59:5, s. 389-407.
- Ball, Stephen J., (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of educational policy* 18:2, s. 215-228.
- Ball, Stephen, J., Maguire, Meg & Braun, Annette (2011). *How Schools do Policy: policy enactment in secondary schools*. London & New York: Routledge.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, Keith C. (2009). "The Denial of Desire" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotta, NC: Information Age Pub.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan - En teori om skolan som institution o skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Mikael (2010). *Historielärares historier: ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, nr. 3. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstad University Press, 2010.
- Berg, Mikael (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger (2006) *Historiekunskap i årskurs 9: nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): samhällsorienterade ämnen*. Malmö: Educare vetenskapliga skrifter, Malmö högskola. Tillgänglig elektroniskt: <https://dspace.mah.se/handle/2043/8159>
- Bergh, Andreas (2015). "Local quality work in an age of accountability: between autonomy and control" i *Journal of Education Policy* 30:4, 590-607.

Bergh, Andreas & Arneback, Emma (2016). "Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden?" i *Utbildning & Demokrati* 25:1, s. 11–31.

Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-51854>

Berliner, David C. (1994). "A Theory of Skill Learning" i Moon, Bob & Mayers, Ann Shelton, *Teaching and Learning in the Secondary School*. New York: Routledge.

Berliner, David C. (2001). *Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments*. Artikel, Arizona State University.

Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Biesta, Gert, Priestley, Mark & Robinson, Sarah (2017). "Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency" i *Journal of Curriculum Studies* 49:1, 38–54. Tillgänglig elektroniskt: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>

Borries, Bodo von, (2009). "Competence of Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework, or Knowledge of the Historical Canon" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotta, NC: Information Age Pub.

Brink, Lars (2006). "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna", i Brink, Lars & Nilsson, Roy (red) *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Lärarutbildningens skriftserie nr 2.

Brophy, Jeremy & VanSledright, Bruce (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Burke, Peter (2002). "Western Historical Thinking in a Global Perspective: 10 Theses", i Rüsen, Jörn (red.) (2002). *Western historical thinking: an intercultural debate*. New York: Berghahn Books.

Brännström, Leila (2009). *Förrättsligande. En studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning*. Malmö: Bokbox förlag

Casservik, Margareta (2005). "Vad styr? Om lärares planering av historieundervisning", i Ericson, H-O, Johansson P G & Larsson H-A (red.) *Historie-didaktiska perspektiv*. Jönköping: Jönköping University Press.

Carlgren, Ingrid (2011). "Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning", i Eklund, S. (red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

- Carlgrén, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos AB.
- Clark, Anna (2008). *History's children: history wars in the classroom*. Coogee, New South Wales.: University of New South Wales Press.
- Cochran, K.F, De Ruiter, J.A. & King, R.A. (1993). "Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation", i *Journal of Teacher Education* 44:4, s. 263-272.
- Counsell, Christine (2000). "Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy" i Arthur, James & Phillips, Robert S. (red.). *Issues in history teaching*. London: Routledge.
- Dahl, Steven (2013). *Folkmord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2012). *Det var en gång ett land: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2014). "Den historiska berättelsen i teori och praktik" i Karlsson, Klas- Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Deng, Zongyi (2007). "Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge", i *Curriculum Inquiry* 37:3, s. 279 – 295. Tillgänglig elektroniskt: DOI: 10.1111/j.1467-873X.2007.00386.x
- Davidson, Donald (2004). *Språk, tanke och handling*. Stockholm: Thales.
- Duquette, Catherine (2015). "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment" i Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter C. (red.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge.
- Eikeland, Halvdan (1991). *Fortid – nåtid – framtid; fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: Tano.
- Eliasson, Per. (2008). "Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan", i Jönsson, Lars-Erik, Wallete, Anna & Wienberg, Jes (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Centrum för Danmarksstudier 19, s.184-200. Göteborg: Makadam förlag.
- Eliasson, Per (red.) (2010). *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.
- Eliasson, Per (2014). "Historieämnet i de nya läroplanerna", i Karlsson, Klas- Göran & Zander, Ulf. *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

- Eliasson, Per & Nordgren, Kenneth (2016). "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?" i *Nor-didactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2016:2, s. 47–68. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-47728>
- Elbaz, Freema (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- Englund, Peter (1996). *Brev från nollpunkten: Historiska essäer*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Englund, Tomas (1997). "Mot en medvetandets pedagogik" i Uljens, Michael (red), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1988). "Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv" i Magne Angvik et al. (red.). *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik Bergen 1987*, Malmö: Lärarhögskolan.
- Englund, Tomas (1986). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter C. (red.) (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge.
- Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3. [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Evans, Ronald W. (1989): "Teacher Conceptions of History", i *Theory and Research in Social Education*, Volume XVII Number 3, Summer 1989, s. 210-240.
- Evans, Ronald W. (1990). "Teacher Conceptions of History", i *Theory and Research in Social Education* XVIII: 2, s. 101-138.
- Evans, Ronald W. (1994). *Educational Ideologies and the Teaching of History* i Leinhardt, G., Beck I., & Stainton, C., *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farahani, Fataneh (2010). "On Being an Insider and/or an Outsider: A Diasporic Researcher's Catch-22", i Loshini Naidoo (red.), *Education without Borders. Diversity in a Cosmopolitan Society*. Nova Science Publishers Inc.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Goodlad, J.I. (red) (1979). *Curriculum Inquiry: the Study of Curriculum Practice*. New York:
- Grant, S.G. (2001). "It's Just the Facts, or is it? The Relationship Between Teachers' Practices and Students' Understandings of History", i *Theory and Research in Social Education* 29:1, s. 65-108.

- Grant, S.G. (2003). *History Lessons: Teaching, Learning and Testing in U.S. High School Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grever, Maria & Adriaansen, Robbert-Jan (2017). "Historical Culture: A Concept Revisited" i Carretero, Mario, Berger, Stefan & Grever, Maria (red.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Grossman, L. Pamela (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge & Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, Pamela L., Smagorinsky, Peter & Valencia, Sheila (1999). "Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach", i *American Journal of Education*, 108, s. 1–29.
- Barton, Keith C., and Linda S. Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge,
- Gullberg, Tom (2012). Historisk kunskap och kompetens i finländsk historieundervisning, 27 Nordiska historikermötet, Tromsö 2011.
- Gunnemyr, Per (2011). *Likvärdighet till priset av likformighet? en studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*. Licentiatuppsats, Lund/Malmö: Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.
- Halldén, Ola (1994). "On the paradox of Understanding History" i Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (red.). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammarlund, Karl Gunnar (2012). "Historisk kunskap i svensk grundskola – ett försök till begreppsbestämning" i Eliasson, Per (red.) *Historiedidaktik i Norden 9, del 2: Historisk kunskap*. Malmö: Malmö högskola Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-17498>
- Hammarlund, Karl Gunnar (2014). "Historiemedvetande: att förena förflutenhet och nutid, skolhistoria och livsvärld" i Lise Kvande (red). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansson, Johan (2010). *Historieinteresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Diss: Umeå: Umeå universitet.
- Hargreaves, Andy (2004). "Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership". *School Leadership & Management* 24:2, s. 287–309.
- Hargreaves, Andy (2011 [1998]). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.

- Harris, Richard & Reynolds, Rosemary (2017). "Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education", i *Oxford Review of Education* 44, s. 139-155. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498>
- Hartsmar, Nanny (2001). *Historiemedvetande Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Hashweh, Maher (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge, i *Teachers and teaching: theory and practice* 11:3, s. 273-292.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & Kultur.
- Hermansson Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Hinds, Dianne (2000). "Research Instruments", i D. Wilkinson (red.), *The Researcher's The Complete Guide to Practitioner Research*. London: Routledge.
- Hopmann, S. T. 2008. "No Child, no School, no State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability." *Journal of Curriculum Studies* 40:4, s. 417-456.
- Husbands, Chris (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Husbands, Chris, Kitson, Alison & Pendry, Anna (2003). *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Hydén, Lars Christer & Bülow, Pia (2003). "Who's Talking: Drawing Conclusions from Focus Groups: Some Methodological Considerations", i *International Journal of Social Research Methodology* 6, s. 305-321.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling: Forskning om skolutveckling och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Imsen, Gunn (2007). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12037>
- Jeismann, Karl-Ernst: (1997). "Geschichtsbewußtsein" i Assmann, Aleida & Bergmann, Klaus (red.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5:e [rev.] uppl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Jensen, Bernard Eric (1997). "Historiemedvetande – en begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie - livsverden og fag*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2014). *Historie: fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Jensen, Sven Sødring (1978). *Historieundervisningsteori*. Köpenhamn: Christian Ejlers Forlag.
- Johansson, Maria (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-11932>
- Johansson, Patrik (2014). *Att tolka spåren från det förflutna: innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning i gymnasiet*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet.
- Johnsson Harrie, Anna (2009). *Staten och läromedlen: en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938 – 1991*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Jönsson, Anders & Thornberg, Pia (2014). "Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedomning som redskap för likvärdig bedömning i skolan", i *Pedagogisk forskning i Sverige* 19:4-5, s. 386-402.
- Karlegård, Christer (1983). "Historiedidaktikens status i Sverige I", i *Historiedidaktik i Norden*. Landås: Bergen laererhøgskole.
- Karlsson, Klas-Göran (2004a). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004b). "Historiedidaktik och historievetenskap: ett förhållande i utveckling" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2014). "Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Per-Arne (2014). *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss: Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences: No24.

- Koselleck, Reinhart (2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*. Diss: Umeå universitet.
- Kvale, Steinar. (1983) "The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding", i *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, s. 171-196.
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kvande, Lise & Naastad, Nils E. (2016). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. 2.uppl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kölbl, Carlos & Konrad, Lisa (2015). "Historical Consciousness in Germany" i Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter C. (red.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge
- Körber, Andreas (2011). "German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies and Beyond?" i Bjerg, Helle, Lenz, Claudia & Thorstensen, Erik (red.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld: Transcript.
- Larson, Mary A. (2007). "Research Design and Strategies", i Mark Poster (eds.), *History of Oral History: Foundations and Methodology*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Larsson, Hans Albin (2001). *Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*. Bromma: Historielärarnas förening.
- Larsson, Hans Albin (2004). "Debatten och ickedebatten om historieundervisningen", i Karlsson, K-G, Zander, Ulf (red), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, Peter (1983). History Teaching and Philosophy of History, i *History and Theory* 22:4, s. 19-49.
- Lee, Peter & Ashby, Rosalyn (2000). "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7- 14" i Stearns, Peter N., Seixas, Peter C. & Wineburg, Samuel S. (red.). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.

- Lee, Peter & Shemilt, Denis (2003). "A Scaffold not a Cage: Progression and Progression Models in History" i *Teaching History* 113, s. 19-22.
- Lévesque, Stéphane (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. Toronto: Toronto University Press.
- Lévesque, Stéphane (2016). "Going beyond "Narratives" vs. "Competencies": A model for understanding history education" i: *Public History Weekly* 4:12. Tillgänglig elektroniskt: DOI [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5918](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5918).
- Lévesque, Stéphane (2018). "Historical Thinking: Definitions and Educational Applications", i Lévesque, Stéphane & Clark, Penney (red) (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, s. 117-148. New York: Routledge.
- Levstik, Linda S & Barton, Keith C. (2008). "They still use some of their past: Historical salience in elementary children's chronological thinking" i Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. *Researching history education: theory, method, and context*. New York: Routledge.
- Liberg, Caroline (2014). "Att vara lärare: den didaktiska reliefen" i Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red) (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lilliestam, Anna-Lena (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://hdl.handle.net/2077/34210>
- Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Lozic, Vanja (2010). *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Lund: Lunds universitet och Malmö högskola. Tillgänglig elektroniskt: <http://muep.mau.se/handle/2043/10478>
- Ludvigsson, David (2003). *The historian-filmmaker's dilemma: historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius*. Diss. Uppsala universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-3865>
- Ludvigsson, David (2015). "Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag?" i *Scandia: Historisk tidskrift* 81:2.
- Lund, Erik (2004). "Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk", i Ahonen, Sirkka (red): *Hvor går historiedidaktikken?* Historiedidaktikk i Norden 8, Trondheim, s. 101-116.
- Lund, Erik (2006). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. 2. uppl. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red) (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, Ulf, P. (2014a). "Det livslånga lärandet: att utbilda för ett kunskapssamhälle", i Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, Ulf, P. (2014b). "Läroplansteori och didaktik: framväxten av två centrala områden", i Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Långström, Sture (1997). *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie*. Diss. Umeå: Umeå Universitet.
- Långström, Sture (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå: Inst. för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Lödén, Hans (2012). "Varför behövs forskarskolor för lärare? Erfarenheter från forskarskolan FLHS 2008-2010" i Lödén, Hans (red.). *Forskning av och för lärare: 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-15127>
- Mellberg, David (2004). "Det är inte min historia!" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge", i *Teachers College Record* 108:6, s. 1017-1054.
- Monte Sano, C. (2008). "Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices", i *American Educational Research Journal* 45:4, s. 1045-1079.
- Morén, Göran (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasiet: en potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Morgan, David, L. (1996). "Focus Groups", i *Annual Review of Sociology* 22, s. 129-152.
- Naeslund, Lars (1991). *Lärarintentioner och skolverklighet: explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Uppsala: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
- Nielsen, Carsten Tage (1995) "Historiekultur og historiebevidsthed – alternative diskurser om historie" i *Den jyske Historiker*, ekstranummer "Historieformedling", s. 34–36.

- Nilsson, Mats (2009). "Geografilärare" i Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red): *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 1. Karlstad: Karlstad University Press.
- Nilsson, Pernilla (2008). *Learning to Teach and Teaching to Learn: Primary Science Student Teachers' Complex Journey from Learners to Teachers*. Linköping: Linköpings universitet, Studies in Science and Technology Education No 19.
- Nilsson, Pernilla & Van Driel Jan (2010). "Teaching together and learning together: Primary Student Teachers' and their Mentors' Joint Teaching and Learning in the Primary Classroom" i *Teaching and Teacher Education* 26, s. 1309-1318.
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Nordgren, Kenneth & Maria Johansson (2014): "Intercultural historical learning: a conceptual framework" i *Journal of Curriculum Studies* vol. 47:1, s. 1–25. London: Taylor & Francis. Tillgänglig elektroniskt: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Nordgren, Kenneth (2016). "How to Do Things with History: Use of History as a Link between Historical Consciousness and Historical Culture" i *Theory & Research in Social Education*, vol. 44:4, s. 479–504. London: Taylor & Francis. Tillgänglig elektroniskt: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Nordgren, Kenneth (2019). "Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?" i *Journal of Curriculum Studies* 51:6, 779-797.
- Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Licentiatuppsats Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A845965&dswid=-3559>
- Nygren, Thomas (2011). *History in the service of mankind: international guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*. Diss. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-43817>
- Ohlander, Ann-Sofie (2010). Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig elektroniskt: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2010/02/sou-201010/>

- Ohman Nielsen, May-Brith (2002). "Historiens röst", i *Historisk tidskrift* 122:2, s. 221-242.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2004). "Historiebevissthet og erindringsspor: Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begreprelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning" i *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk I Norden* 8, nr 45. Skriftserie fra Institutt for historia og klassiske fag. Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2006). "Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker" i Ongstad, Sigmund (red) (2006). *Fag og didaktikk i læreutdanning:kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olofsson, Hans (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Licentiatuppsats Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-7359>
- Olofsson, Hans (2014). "Narrativa förkortningar i historieundervisningen. Några möjligheter och problem" i Kvande, Lise (red.). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2006). "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap" i Ongstad, Sigmund (red.). *Fag og didaktikk i læreutdanning:kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ormond, Barbara (2016), "Curriculum decisions: the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history", *Journal of Curriculum Studies* 49:5, s. 599-619.
- Pérez Prieto, Héctor (2000). *Historien om räven och andra berättelser: om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Pedagogisk forskning i Uppsala 137. Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet.
- Persson, Helén (2018). *Historia i futurum. Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Potapenko, Igor (2010). *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Poulsen, Marianne (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Ricœur, Paul (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.

- Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2015). *Från stoff till studie: om analys-
arbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenlund, David (2016). *History education as content, methods or orientation?
A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student
strategies*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David P. (1998). *The presence of the past: popu-
lar uses of history in American life*. New York: Columbia Univ. Press.
- Rudnert, Joel (2019). *Bland stenyxor och Tv-spel: om barn, historisk tid och
när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
Tillgänglig elektroniskt: <https://muep.mau.se/handle/2043/27507>
- Rüsen, Jörn (2000). "Historical Objectivity as a Matter of Social Studies", i
Leersen, Joep & Rigney, Ann (red), *Historians and Social Values*. Amster-
dam: Amsterdam University Press.
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, Jörn (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York:
Berghahn Books.
- Rüsen, Jörn (2017). *Evidence and meaning: a theory of historical studies*. New
York: Berghahn Books.
- Sahlström, Fritjof (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande:
några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen*. Stockholm: Vetenskapsrå-
det.
- Samuelsson, Johan (2014). "Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-
undervisningen i Sverige 1980-2014" i *Nordidactica Journal of Humanities
and Social Science Education* 2014:1, s. 85-118. Tillgänglig elektroniskt:
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:736194/FULLTEXT01.pdf>
- Samuelsson, Johan. (2017). "History Wars in Sweden? A syllabus debate
about nation, history and identity." i *Historical Encounters: A journal of
historical consciousness, historical cultures, and history education* 4:2, s.
30-47. Newcastle, Australia: The University of Newcastle, Australia. Till-
gänglig elektroniskt: [http://hej.hermes-
history.net/index.php/HEJ/article/view/56/68](http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/56/68)
- Samuelsson, Johan & Wendell Joakim (2016). "Historical thinking about
sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case",
The Curriculum Journal 27:4, s 477-499.
- Samuelsson, Mattias (2019). "Friskolesystemet i backspegeln – eleverna beta-
lar priset för politisk prestige" i *SOS: Skola och samhälle* (webbtidskrift).
- Sandahl, Johan (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnskap och
medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*.
Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig elektroniskt:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-113655>

- Seixas, Peter (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools" Stearns, Peter N., Seixas, Peter C. & Wineburg, Samuel S. (red.) *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Seixas, Peter, & Peck, Carla (2004): "Teaching Historical Thinking" i Sears, Alan & Wright, Ian (red.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, Peter (2011). "Assessment of Historical Thinking" i Clark, P (red.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *"The Big Six": Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, Peter (2016). A History/Memory Matrix for History Education" i *Public History Weekly* 4:12. Tillgänglig elektroniskt: DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370).
- Seixas, Peter (2017). "Historical Consciousness and Historical Thinking" i Carretero, Mario, Berger, Stefan & Grever, Maria (red.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Seixas, Peter (2018). "History in Schools" i Bevernage, Berber. & Wouters, Nico. (red.). *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Schiöler, Katarina (2012). *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system: en studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12138>
- Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Schüllerqvist, Bengt (2009). "Ämnesdidaktisk lärarforskning: Ett angeläget forskningsfält", i *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*, Schüllerqvist; Bengt & Osbeck, Christina. Karlstad: Karlstad University Press.
- Shemilt, Denis (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, Denis (1984) "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom " i Dickinson, Alaric, Lee, Peter and Rogers, Peter J. (red), *Learning History*. London: Heinemann.
- Shemilt, Denis (1987). "Adolescent ideas about evidence and methodology in history", i Portal, C. (red.), *The History Curriculum for Teachers*, s. 39-61. London: The Falmer Press.

- Shemilt, Denis (2009). "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Shulman, Lee S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", i *Educational Researcher* 15:2, s. 4-14.
- Shulman, Lee S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey- Bass, CA.
- Sjøberg, Sven (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöholm, Kaj, Kansanen Pertti, Hansén Sven-Erik & Kroksmark, Thomas (2011). "Ämnesdidaktik: en integrerad del av allmändidaktik i Hansén, Sven-Erik & Forsman, Liselott (red), *Allmändidaktik; vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöland, Marianne (2016). *Historia från tidskriftsredaktionen: en komparativ studie av Populär historias och History today's historieskrivning*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Stearns, Peter N, Seixas, Peter & Wineburg, Sam (red), (2000). *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.
- Stolare, Martin (2013). "På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet" i *Acta Didactica* 8:1, s. 1-9. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Oslo universitet. Tillgänglig elektroniskt: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1101/980>.
- Stolare, Martin (2015). "Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching" i *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 45:1, s. 36-50. London: Taylor& Francis. Tillgänglig elektroniskt: <https://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1033439>
- Stukát, Staffan (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stymne, Anna-Carin (2017). *Hur begriplig är historien? elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, Tillgänglig elektroniskt: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1095463/FULLTEXT01>
- Svenska Akademiens Ordbok (SAOB). <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

- Symcox, Linda (2009). "Internationalizing the U.S. History Curriculum: From Nationalism to Cosmopolitanism" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotta, NC: Information Age Pub
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2015). "Undervisningspraktiker och lärande" i Carlgren, Ingrid. *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Tholin, Jörgen (2006). *Att klara sig i ökänd natur: En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högsolan i Borås.
- Thor Tureby, Malin & Hansson, Lars (red)(2015). *Muntlig historia i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornton, Stephen J. (1988). "Curriculum Consonance in United States History Classrooms", i *Journal of Curriculum and Supervision* 3:4, s. 308-320.
- Thornton, Stephen, J. (2005). *Teaching Social Studies That Matter: Curriculum for Active Learning*. New York & London: Teachers College Press.
- Thorp, Robert (2016). "Historiemedvetande, historiska medier och historieundervisning" i *Umeå Studies in History and Education*. Umeå universitet.
- Van Driel, J.H, Verloop, N., de Vos, W. (1998). "Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge", i *Journal of Research on Science Teaching* 35:6, s. 673-695.
- VanSledright, Bruce (1996). "Closing the Gap between School and Disciplinary History? Historian as High School History Teacher", i Brophy, Jeremy (red.) *Advances in Research on Teaching*, 6. *Teaching and Learning History*. Greenwich: JAI Press.
- VanSledright, Bruce, (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, Bruce & Limón, M (2006). "Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography" in Alexander, P. A., & Winne P. H., (red.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Von Borries, Bodo (2011) i Bjerg, Lenz & Thorstensen (red.), *Historicizing the Uses of Pasts. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Wahlström, Ninni (2014). "Utbildningens villkor II: en denationaliserad utbildningskonception" i *Utbildning & Demokrati* 23:3, s. 77-94.

- Wahlström, Ninni (2016). "A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula", i *European Educational Research Journal* 15:3, s. 298–313.
- Wahlström, Ninni (2019). *Didaktik - ett professionsbegrepp*. Gleerups Utbildning.
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (2012). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Rapport 2015:7. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Wedin, Ann-Sofie (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Wertsch, James V. (2000). "Is it possible to teach beliefs as well as knowledge about history?" i Stearns, Peter N., Seixas, Peter C. & Wineburg, Samuel S. (red.). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Wertsch, James V. (2004). "Specific Narratives and Schematic Narrative Templates" i Seixas, Peter Carr (red.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Wertsch, James V (2017). "Foreword to the special feature 'Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education'" i *London Review of Education* 15:2, s. 152–154. London: UCL IOE Press. Tillgänglig elektroniskt: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.02>
- Wibaeus, Ylva (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A352713&dswid=687>
- Wiklund, Martin (2004). "Inledning" i Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft*, Göteborg: Daidalos.
- Williams, Dylan & Leahy, Siobhán (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.
- Wilson, Suzanne M & Wineburg, Samuel S (1992). "Subject Matter Knowledge in the Teaching of History" i Brophy, Jeremy (red), *Advances in research on teaching* 3, s. 305-347, Greenwich: CT: JAI
- Wilson, Suzanne M. (2001). "Research on History Teaching" i Richardson, Virginia (red.). *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Wineburg, Samuel S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

- Virta, Arja: (1997). "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" i Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Zanazanian, Paul & Moisan, Sabrina. (2012). "Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions: Franco-Québécois History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity", i *Education Sciences* 2:4, s. 255-275. Tillgänglig elektroniskt: <https://doi.org/10.3390/educsci2040255>
- Zander, Ulf (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Diss. Lunds universitet. Lund: Nordic Academic Press.
- Zander, Ulf (2014). "Historiekulturella manifestationer – historia i ord, bilder och musik" i Karlsson, Klas- Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Åström Elmersjö, Henrik & Lindmark, Daniel (2010). "Nationalism, Peace Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 886–1940" i *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2010:2, s. 65–68.
- Åström Elmersjö, Henrik (2013). *Norden, nationen och historien: perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919-1972*. Diss. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig elektroniskt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-66130>
- Åström Elmersjö, Henrik (2017). *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938-1991*. Lund: Nordic Academic Press.
- Öberg, Joakim (2019). *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University. Tillgänglig elektroniskt: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1306305/FULLTEXT01.pdf>
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

BILAGOR

Bilaga 1

Informationsbrev till historielärare - delstudie ett

Nuvarande kursplan i historia lämnar ett stort frirum åt lärare och elever att välja innehåll och arbetsformer. I en tid av ökad globalisering, större etnisk mångfald och fortlöpande tillgång till information via Internet möjliggörs variationer av undervisningen. Det finns därför skäl att anta att historieundervisningen kan se olika ut mellan olika lärare och olika skolor.

I den tidigare historiedidaktiska forskningen råder bland annat brist på kvalitativa intervjuer med lärare. Vi vet därför väldigt lite om hur historieundervisningen i grundskolorna ser ut. Mitt syfte med den här studien är att undersöka hur lärare berättar om sin historieundervisning i år 7–9 med särskilt fokus på val av innehåll och arbetsformer. En annan intressant fråga handlar om hur lärare gör för att omforma sin egen kunskap till konkret undervisningsinnehåll. Slutligen syftar studien till att jämföra olika lärares berättelser för att finna likheter och skillnader.

Studien kommer att genomföras av mig, Jessica Jarhall, SO-lärare i år 7–9 och doktorand vid Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap (FLHS) vid Karlstads universitet. Resultatet av studien kommer att publiceras i en licentiatavhandling. Min empiriska undersökning kommer att bestå av 6–8 semistrukturerade,

kvalitativa intervjuer med verksamma, erfarna lärare från två olika skolor. Min ambition är att undersöka hur lärare själva berättar om sin undervisning i historia utifrån sin aktuella erfarenhet. Genom att intervjua lärare från två olika skolor med olika elevunderlag och eventuellt olika skolkulturer hoppas jag kunna ge en bild av hur historieundervisningen i år 7–9 kan se ut.

Intervjun beräknas ta ca 60 minuter i anspråk. Om nya frågeställningar mynnar ut från det första intervjutillfället skulle jag vilja ha möjlighet till en uppföljande intervju. Efter avslutad intervju bearbetar, analyserar och tolkar jag resultatet utifrån beprövade, kvalitativa metoder. Det är endast jag, mina handledare och framtida opponent som kommer att få tillgång till utskrifterna. Intervjupersonerna komma garanteras konfidentialitet. Avkodning av namnen kommer endast att vara känt av mig som forskare. Allt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst under intervjun avbryta din medverkan.

Som stöd vid intervjuerna önskar jag att du tar med dig dina senaste läsårsplaneringar, mål för arbetsområden, elevarbetsuppgifter, prov eller annat som ytterligare kan belysa din historieundervisning. Jag kommer att utgå från i förväg bestämda, strukturerade frågeområden men utan detaljfrågor då mitt huvudsakliga syfte är att lyssna till hur lärare själva berättar om sin egen historieundervisning. Titta gärna igenom frågeområdena före intervjun och kontakta mig om det är något som känns oklart.

Med vänliga hälsningar

Jessica Jarhall
jessica.jarhall@xx.se
Mobil: xxxx-xxxxxx

Huvudhandledare Bengt Schüllerqvist, docent i historia, Karlstads universitet

Biträdande handledare Ann-Kristin Högman, universitetslektor i historia, Karlstads universitet

bengt.schullerqvist@xx.se

ann-

kristin.hogman@xx.se

Bilaga 2

Intervjuguide för intervju 1 – delstudie ett

Information inför intervjun

För att du som intervjuperson ska styra berättelsen om din egen historieundervisning kommer intervjun att röra sig kring de övergripande didaktiska frågorna *vad, hur, varför* och *för vem?*, sedan specificeras frågorna utifrån hur samtalet löper. Ta gärna med dig material som kan stödja minnet och samtalet, såsom läsårsplaneringar, mål med arbetsområdet, läroböcker, lektionsuppgifter, prov, m.m. Intervjun beräknas ta ca 60 minuter i anspråk. Med ditt godkännande bandas samtalet för att möjliggöra transkribering i efterhand. *Tack för din medverkan!*

Bakgrundsfaktorer

Utbildning

Antal år i yrket

Nuvarande undervisning

Frågeområden

Vad? Val av innehåll för historieundervisningen

- Vilka arbetsområden har du arbetat med i år 7,8 och 9 under det senaste året?
- Vilka områden är särskilt centrala? Vilka områden brukar du jobba med?
- Vilka perspektiv (t.ex. kronologiskt, epoker, genus, etnicitet, makt, internationellt, nutid) använder du i din historieundervisning?

Hur? Val av arbetssätt för historieundervisningen.

- Vilka metoder, lektionsuppgifter, redovisningsformer, material och hjälpmedel har du arbetat med i år 7,8 respektive 9 under det senaste året?
- Vilka arbetssätt brukar du använda i historieundervisningen?

Varför? Reflektioner kring valen av innehåll och arbetssätt för det gångna läsåret.

- Vilka mål har du haft med historieundervisningen i år 7,8 respektive 9 under det gångna läsåret?
- Vad är viktigast att eleverna får med sig från historieundervisningen? (faktakunskap, färdigheter eller annat?)
- Vilka faktorer tror du påverkar dig mest när du planerar och genomför din historieundervisning? (Styrdokument, kollegor, material, tid, elevgrupp, egna universitetsstudier, m.m.)
- Vad är varaktigt och vad är föränderligt i din historieundervisning?

För vem? Elevgruppens betydelse för planering och genomförande av historieundervisningen.

- På vilket sätt påverkade elevgruppen/grupperna ditt val av innehåll och arbetssätt?
- Undervisade du på samma sätt och med samma innehåll i alla dina klasser?
- Finns det sätt att undervisa som är generella och passar alla klasser?

Avslutande frågor

- Försök att sammanfatta ditt sätt att undervisa i historia om du uppfattar att det ser ut i realiteten. Beskriv även hur du skulle vilja bedriva din undervisning en ideal situation!
- Försök att beskriva hur du gör för att utifrån dina kunskaper och erfarenheter forma historieundervisningen för år 7–9.
- Övriga synpunkter och reflektioner kring historieundervisningen i år 7–9.

Bilaga 3

Informationsbrev inför intervjuerna – delstudie två

I en tidigare licentiatavhandling som genomfördes då den förra läroplanen, Lpo 94, var i bruk undersökte jag hur lärare utifrån sina erfarenheter och kunskaper omformar historieämnet till historieundervisning. Under de senaste åren har en rad reformer genomförts i den svenska grundskolan och gymnasieskolan. Med nya styrdokument och införande av ett nationellt prov i historia finns det skäl att undersöka hur historielärare idag planerar, genomför och utvärderar sin undervisning. Genom ett antal intervjuer med historielärare som i någon form arbetar kollegialt är syftet att undersöka lärares undervisningsstrategier i historia på högstadiet.

Intervjuerna kommer att ske i grupp vid två tillfällen och beräknas ta cirka 60 minuter i anspråk per intervjutillfälle. I samband med den första intervjun ber jag dig och dina kollegor att ta med dokumentation i form av läsårsplaneringar, exempel på arbetsområdesplaneringar och bedömningsuppgifter. Dokumentationen kan, tillsammans med de i förväg bestämda, strukturerade frågeområdena, utgöra stöd inför och under intervjuerna. Titta gärna igenom frågeområdena före intervjun och kontakta mig om det är något som känns oklart. Intervjusvaren och dokumentationen analyseras av mig, Jessica Jarhall, tidigare SO-lärare och numera lektor vid utbildningsförvaltningen i Linköpings kommun och doktorand vid fakulteten Lärande och Samhälle, Malmö högskola.

Resultatet av studien kommer att publiceras i en doktorsavhandling. Allt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst under intervjun avbryta din medverkan. Alla som ingår i studien garanteras anonymitet.

Om du har några frågor är du välkommen att kontakta mig via e-post eller telefon enligt nedan.

E-post: jessica.jarhall@xx.se

Mobil: xxx-xxxxxxx

Huvudhandledare Thomas Småberg, Malmö högskola
E-post: thomas.smaberg@xx.se Telefon: xxx-xxx xx xx

Biträdande handledare Cecilia Axelsson Yngvéus, Malmö högskola
E-post: cecilia.axelsson.yngveus@xx.se Telefon: xxx-xxx xx xx

Tack på förhand för din medverkan!

Vänliga hälsningar
Jessica Jarhall

Bilaga 4

Bakgrundsenkät inför intervju 1 – delstudie två

Vänligen fyll i nedanstående uppgifter inför intervjun. Dessa uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Tack för din medverkan!

Namn:

Ålder:

Läroarutbildning: (ange universitet/högskola och mellan vilka år du studerade)

Antal år i läraryrket:

Ämneskombination: (vilka ämnen du har behörighet att undervisa i)

Nuvarande undervisning: (ämnen och årskurs)

Eventuellt övriga uppdrag inom tjänsten:

Senaste årens kompetensutveckling inom historieämnet:

Bilaga 5

Intervjuguide för intervju 1 – delstudie två

Information inför intervjun

Intervjun kommer att röra sig kring hur du/ni ser på historieundervisningens syfte, innehåll och metoder och vilka påverkansfaktorer du/ni lyfter fram som centrala vid planeringen och genomförandet av historieundervisning. Till intervjun ber jag dig/er att ta med dokumentation i form av läsårsplaneringar och pedagogiska planeringar med tillhörande bedömningsuppgifter för arbetsområdena Forna civilisationer (Antiken), Industriella revolutionen och Första världskriget. Intervjun beräknas ta ca 60 minuter i anspråk. Med ditt/ert godkännande bandas samtalet för att möjliggöra transkribering i efterhand. *Varmt tack för din medverkan!*

Bakgrundsfaktorer

Utbildning, år och ort

Antal år i yrket

Nuvarande undervisning

Senaste årens kompetensutveckling

Frågeområden

Vad? Val av innehåll för historieundervisningen.

- Vilka arbetsområden har du/ni arbetat med i åk 7, 8 och 9 under det senaste året?
- Vilka områden är särskilt centrala? Vilka områden ges störst respektive minst utrymme?
- Vilka perspektiv (t.ex. kronologiskt, epoker, genus, etnicitet, makt, internationellt, nutid) använder du/ni i din/er historieundervisning?
- Vilka begrepp ser du/ni som centrala i historieundervisningen?

Hur? Val av metoder för historieundervisningen.

- Vilka arbetssätt, lektionsuppgifter, redovisningsformer, material och hjälpmedel har du/ni arbetat med i åk 7, 8 respektive 9 under det senaste året?
- Vilka arbetssätt brukar du/ni använda specifikt i historieundervisningen?
- Har du/ni gjort några förändringar i val av metoder efter införandet av Lgr 11 och nationella prov i historia?

Varför? Reflektioner kring valen av innehåll och metoder för det senaste läsåret.

- Vilka mål har du/ni haft med historieundervisningen i åk 7, 8 respektive 9 under det senaste läsåret?
- Vad är viktigast att eleverna lär sig i historia? (Fakta, färdigheter, förmågor eller annat?)
- Vilka faktorer tror du/ni påverkar dig/er mest när ni planerar och genomför historieundervisning? (Styrdokument, kollegor, material, tid, elevgrupp, nationella prov, egna universitetsstudier, m.m.)
- Vad är varaktigt och vad är föränderligt i din/er historieundervisning?

För vem? Elevgruppens betydelse för planering och genomförande av historieundervisningen.

- På vilket sätt påverkade elevgruppen/grupperna ditt/era val av innehåll och metoder?
- Undervisade du/ni på samma sätt och med samma innehåll i alla klasser?
- Finns det sätt att undervisa som är generella och passar alla klasser?

Bilaga 6

Intervjuguide för intervju 2 – delstudie två

Inför den andra intervjun ber jag dig/er titta igenom frågeområdena nedan och återkoppla till mig om något är oklart. Intervjun kommer framförallt att röra tre frågeområden; *bedömning*, *kollegialt lärande* och *språk*. Ni kommer att få berätta om hur ni arbetar med bedömning av elevers kunskaper i historia och hur ert arbete med kollegialt lärande och språk i historieundervisningen ser ut.

Bedömning

- Vilka bedömningsformer har du/ni arbetat med i åk 7, 8 respektive 9 under det senaste året?
- Vilka bedömningsformer brukar du/ni använda specifikt i historieundervisningen?
- Har du/ni gjort några förändringar i val av bedömningsformer efter införandet av Lgr 11 och nationella prov i historia?
- Hur bedöms det centrala innehållet i relation till förmågorna?
- Vad upplever du/ni som särskilt svårt med bedömning av elevers kunskaper i historia?
- Hur och när ger du/ni återkoppling till elever? Hur följer du/ni upp elevernas resultat?
- På vilket sätt påverkar elevernas resultat din/er undervisning?

Kollegialt lärande

- Beskriv ert gemensamma arbete kring historieundervisning. Vad samverkar ni kring och vad gör ni på egen hand?
- Vilka möjligheter och vilka utmaningar ser du/ni med kollegialt lärande för ditt/ert arbete med planering, genomförande och uppföljning av historieundervisningen?
- Vilka likheter och skillnader finns i ditt/ert sätt att arbeta kollegialt i historieämnet jämfört med andra ämnen?

- På vilket sätt påverkar ert kollegiala lärande er undervisning?
- Hur skulle du/ni vilja arbeta i en ideal situation?

Språket

- På vilket sätt arbetar du/ni med språket i historieundervisningen? Likheter/skillnader med andra ämnen?
- Vilken typ av begrepp behöver eleverna lära sig?
- Vilka utmaningar ser du/ni med ämnesspråket för elevernas lärande?

Avslutande frågor

- Försök att beskriva undervisningsprocessen, dvs. hur du gör för att utifrån dina kunskaper och erfarenheter forma historieundervisning för år 7-9.
- Vad ser du som de största utmaningarna framöver för dig som historielärare?
- Övriga synpunkter och reflektioner kring historieundervisning i år 7-9?

Hur formar lärare historieundervisning? Vilka kunskaper blir möjliga för elever att utveckla genom högstadiets historieundervisning? Det är ett par av de frågor som undersöks i den här avhandlingen som handlar om hur lärare omformar skolämnet historia från kursplan till högstadieklassrum. Undersökningsperioden präglas av två genomgripande läroplansreformer: Lpo 94 och Lgr 11. Under den tiden sker en tyngdpunktsförskjutning från förtroende för lärare att själva fatta beslut om sin undervisning till förväntan på att undervisningen ska leda till mätbara resultat. Undersökningen tar avstamp i det spänningsförhållande – eller utrymme – som finns mellan de förväntningar som uttrycks i kursplanen på vad historielärare ska undervisa om och vad lärare själva uppfattar är möjligt. Eftersom läraren är den mest centrala aktören när ämnet omformas till undervisning är det särskilt deras röster som lyfts fram i avhandlingen.

Resultatet visar att lärares omformning är en kontinuerlig process som påskyndats efter 2011 års skolreformer. Införandet av nationella ämnesprov i historia påverkar lärares undervisning. Eleverna är dock alltså i centrum för lärares didaktiska beslut. Resultatet pekar också på att färdighetsrelaterade kunskapsaspekter har fått större utrymme under perioden. Det innebär att skolämnet historia befinner sig i skärningspunkten mellan tradition och förändring.

ISBN 978-91-7877-096-0 (print)

ISBN 978-91-7877-097-7 (pdf)

ISSN 1651-4513