



Malmö högskola
Individ och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

Lokalhistorians teori och praktik
- en undersökning om lokalhistorians plats i
historieundervisningen i grundskolans senare del

The theory and practice of local history
- a study on the role of local history when
teaching history in secondary school

Anna
Tegnér

Lärarexamen 270hp
Historievetenskap och lärande
2014-01-15

Examinator: Thomas Småberg

Handledare: Stefan Nyzell

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete var att studera på vilket sätt lokalhistoria kan utgöra en didaktiskt inkluderad del av historieundervisningen för elever i grundskolans senare del. Syftet var vidare att undersökningen skulle resultera i ett praktiskt genomförbart planeringsupplägg. Frågorna jag ville undersöka var varför lokalhistoria var viktigt i skolans undervisning, hur stor plats ämnet hade i läroplanen och hur en lokalhistorisk didaktik skulle kunna se ut. Teorier som använts är utomhuspedagogik, upplevelsepedagogik och John Deweys tankar om fysiska representationer. Metoden har inneburit studier av metodböcker i utvecklingsarbete samt litteraturstudier i fältet lokalhistoria och i de valda teorierna. Arbetet resulterade i en utarbetad lokalhistoriskt förankrad didaktik, som tydligt underbygger hur lärare kan använda lokalhistoria i sin undervisning, samt ett planeringsupplägg. Upplägget innehåller en rundvandring i det lokala närområdet, och den geografiska avgränsning som gjorts innebär att närområdet begränsades till enbart Staffanstorps stadskärna. De viktigaste slutsatserna som framkommit är att lokalhistoria kan utgöra en didaktiskt inkluderad del av historieundervisningen för elever i grundskolans senare del genom att läraren använder perspektivet med ambition om att synliggöra en mer generell utveckling. Lokalhistorian används då som ett pedagogiskt och didaktiskt verktyg för att levandegöra den nationella historien. Lokalhistoria kan bidra med en mer konkretiserad undervisning, ökad inlevelse och motivation, en mer utvecklad tidsuppfattning samt en stärkt identitet. Det lokala perspektivet främjar även demokrati genom att det motverkar generaliseringar och misstolkningar av historien, då det nyanserar den nationella historien. Ett mikrohistoriskt perspektiv kan med fördel vävas in i det lokalhistoriska; genom att fokusera på enskilda människor i lokalsamhället kan helhetsbilder bli tydliga och en djupare förståelse av människors vardagsliv kan nås. Att jobba med lokalhistoria genom att bedriva undervisning ute i det lokala närområdet utvecklar och förbättrar slutligen också elevernas historiemedvetande, vilket är en av de allra viktigaste förtjänsterna som detta perspektiv kan ge. Alla dessa förtjänster visar att det lokalhistoriska perspektivet är viktigt att använda i undervisningen.

Nyckelord: historia, lokalhistoria, närmiljö, upplevelsepedagogik, utomhuspedagogik

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	7
2 Forskningsläge	8
3 Teori	13
3.1 Fysiska representationer och individen i centrum	13
3.2 Utomhuspedagogik.....	13
3.3 Upplevelsepedagogik.....	14
4 Metod	16
4.1 Studie av metodböcker	16
4.2 Diskussion kring studiens tillförlitlighet	17
4.3 Litteraturstudier	18
4.4 Utvecklingsarbete	21
5 Analys, resultat och teoretisk tolkning	23
5.1 Resultat	23
5.1.1 Studie av kursplan för historia	23
5.1.2 Resultat av lokalhistoriskt förankrat arbetsområde	23
5.1.3 Geografisk avgränsning.....	24
5.2 Analys och teoretisk tolkning	25
5.2.1 Rundvandring	25
6 Slutsats och diskussion	48
7 Referenser	53
8 Bilagor	55
8.1 Bilaga 1. Pedagogisk planering	55
8.2 Bilaga 2. Detaljerad planering	58

Inledning

Alla historielärare har säkert någon gång känt att de haft svårigheter i att engagera sina elever. Ämnet i sig innehåller mycket stoff och ren fakta som eleverna måste lära sig för att sedan kunna utveckla sin förmåga att resonera och reflektera över historiska förändringsprocesser och problem. Inte alla elever känner motivation och intresse av att lära sig dessa historiska fakta. Historien blir tyvärr platt och livlös om eleverna inte berörs av den, och därför hade det varit fördelaktigt om lärare hade haft ett bra verktyg att använda sig av för att levandegöra denna stora mängd historiska stoff. I detta arbete kan läsaren få lära sig om och inspireras av det pedagogiska och historiedidaktiska verktyg jag hävdar är både roligt och fördelaktigt att använda sig av för att öka elevers motivation och intresse för historieundervisningen. Jag argumenterar i detta arbete för att detta verktyg kan vara lokalhistoria. Användandet av det lokala perspektivet i skolans historieundervisning främjar demokrati, verkar positivt för elevernas tidsuppfattning och bidrar till ett mer utvecklat historiemedvetande. Då det inte finns några bestämda regler för hur lärare bör förmedla det historiska stoffet menar jag att varje lärare som vill nå dessa förtjänster bör ta tillfället i akt och inkludera det lokala perspektivet i sin undervisning. I nuläget finns det dock ingen färdig mall över hur lärare kan göra detta. Här kan mitt arbete bidra med en viktig förtjänst, eftersom det ger tydliga och konkreta exempel på hur lärare kan använda sig av lokalhistoria i undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att studera på vilket sätt lokalhistoria kan utgöra en didaktiskt inkluderad del av historieundervisningen för elever i grundskolans senare del. Syftet är vidare att undersökningen ska resultera i ett praktiskt genomförbart planeringsupplägg. Detta upplägg ska sedan kunna användas av andra lärare som vill få inspiration till att själva jobba med lokalhistoria i sin undervisning. Frågeställningarna för detta arbete är de som följer:

1. Varför är det lokalhistoriska perspektivet viktigt att använda i skolans undervisning?
2. Hur mycket utrymme får ämnet lokalhistoria i skolans läroplan?
3. Hur skulle en lokalhistorisk didaktik kunna se ut?

Forskningsläge

I detta forskningsläge redovisas forskning och fakta om lokalhistoria. Begreppet definieras, ämnets roll genom tiderna belyses och dess nuvarande plats i skolan presenteras.

Vad innebär begreppet *lokalhistoria*? Lokalhistoria definieras olika beroende på vem användaren är och på vad den personens syfte är. Författaren Bo Anderssons definition av begreppet är följande; ”ett i rummet begränsat studium, där problemställningarna har en ambitionsnivå utöver den lokalt geografiska”.¹ Det är denna definition som används i detta arbete. Detta sätt att se på lokalhistoria lägger vikt vid att den lokalhistoriska forskningen inte enbart ska resultera i information som enbart gäller för ett mycket begränsat område, utan att resultaten istället ska kunna användas mer generellt. Det finns förutom varierande definitioner även delade meningar om hur ämnet bör användas. Det finns framförallt skillnader mellan de arbeten som fackhistoriker och fritidsforskare utför, trots att de båda yrkesgrupperna jobbar med lokal, regional historia. Fackhistorikern ägnar sig åt lokalhistorisk forskning, medan fritidsforskaren ägnar sig åt hembygdshistorisk forskning. Den stora skillnaden mellan dem är att fackhistorikern jobbar med mer generella problemställningar än de som hembygdshistorikern studerar.² Hembygdshistorikern studerar istället lokalhistoria som ett mål i sig. Att göra detta, utan ambitionen att belysa frågor av en mer generell karaktär, har setts som mindre ”fint” än om lokalhistoria används som ett medel för att lära sig mer om eller förstå ett generellt historiskt problem, en förändring eller händelse. Hembygdshistorikern har därför fått en mer negativ eller nedlåtande klang än den lokalhistoriska forskningen. Båda sätten att använda ämnet har dock sina fördelar. Lokalhistoria som mål och lokalhistoria som medel kan därför kopplas samman för att på så vis kvalificera och förbättra elevers historiemedvetande.³

Det lokala perspektivet har länge fått stå tillbaka för den nationella, regionala och globala historien i Sverige. Makthavande eliter har satt rikets historia i första rummet och trängt undan ”vanliga” människors historia, som varit lågt prioriterad.⁴ De svenska universiteten har länge vänt ryggen åt lokalhistorikern, och andra institutioner har tvingats ansvara för ämnet. De som tog över och stöttade lokal och regional historieskrivning då företrädare för det akademiska historieämnet inte prioriterade lokalhistoria, var de fornminnesföreningar och regionala museer som bildades under 1800-talet, samt folkskolelärarna. Att svensk regional historieskrivning inte skötts av professionella historiker i någon högre grad, har lett till att det

¹ Andersson, Bo. *Delen och helheten. Lokalhistoria och ämnesdidaktik – några radanmärkingar*. 1998, s 29.

² Andersson, 1998, s 29.

³ Hultman, Axel. *Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv*. Diss, 2012, s 159.

⁴ Andersson, 198, s 8-9.

inte funnits någon tydlig enhet kring ämnet lokalhistoria. Inga särskilda regler eller ramverk för hur ämnet borde närmast på, har skapats. Det svenska akademiska intresset för lokalhistoria fortsatte under större delen av 1900-talet. Samtidigt ökade det folkliga intresset för historia och kulturarv på grund av de stora samhällsomvälvningar som skett, och det vårades för hembygdsrörelsen. Det fanns dock inga samarbeten mellan hembygdsföreningarna och professionella historiker, eftersom lokalhistorian inte ansågs bidra med något viktigt till den nationella historien. Detta kan vara en av anledningarna till att lokalhistorian har haft svårt att vinna akademikernas intresse. Det dröjde ända till slutet av 1900-talet innan lokalhistoria fick erkännande som vetenskap i Sverige. Det var dock inte många som studerade lokalhistoria för dess egen skull, utan istället användes den som ett verktyg för att förstå den större, nationella historien.⁵

Ämnet har som redan nämnts diskuterats och använts olika beroende på person och disciplin. Fortfarande är det inte ett fullt utvecklat fält, men forskare har idag ändå i allt högre utsträckning börjat inse att det lokalhistoriska perspektivet är viktigt, och att mycket av de felaktiga tolkningar som görs av historien beror just på frånvaron av ett lokalhistoriskt perspektiv⁶. I en granskning som Högskoleverket gjorde 2008 kom det exempelvis fram att många uppsatsämnen på universiteten och högskolorna i Sverige idag har lokal anknytning. Ibland kan de historiedidaktiska avhandlingar som skrivs skapa kontakter mellan historiker och hembygdsrörelse, något som aldrig eller mycket sällan skett tidigare. Hembygdsföreningarna och dess medlemmar har tilltagit i antal. Det finns således ett ökat lokalhistoriskt intresse hos både allmänhet och historiker idag.⁷

Vad gör just detta perspektiv givande? Bland annat kan användandet av det lokalhistoriska perspektivet bidra till ett mer korrekt och nyanserat sätt att förstå den rikshistoriska och generella utvecklingen. Det kan ske alltför stora generaliseringar och missledande tolkningar av historien, och lokalhistoria kan användas som ett nyanseringsinstrument mot detta. Det lokalhistoriska perspektivet tjänar också demokratin på grund av att det aktivt motverkar ”schablontänkande”, vilket försvårar för demagoger att vinna makt och politiskt inflytande. Demagoger kan exempelvis använda falska eller osakliga argument men ändå vinna röster eller förtroende på grund av propaganda och storslagen retorik. Att föra någon bakom ljuset på det sättet är inte en handling i demokratisk anda, lokalhistorian kan hjälpa oss att komma ifrån detta. Lokalhistoria är också demokratisk på så vis att den inkluderar alla

⁵ Hultman, 2012, s 34-39.

⁶ Andersson, 1998, s 34-35.

⁷ Hultman, 2012, s 49.

samhällsgrupper, och att det i ämnet finns ett inneboende underifrån-perspektiv.⁸ Lokalhistoria kan också stärka människors identitet.⁹ Detta kan kallas för det *existentiella skälet* till att bruka ett lokalhistoriskt perspektiv; för att det hjälper oss att svara på stora och komplicerade frågor.¹⁰

En väl fungerande pedagogisk metod har länge varit att börja i det kända, för att sedan ge sig in i det okända. Detta sätt att jobba verkar positivt för elevers lärande då det bidrar till att de lättare förstår hur samhället utvecklats. Lokalhistoria är också viktigt att använda i skolan då det kan utveckla och öka det historiska intresset. Enligt Nilsson aktiverar en lokalhistoriskt förankrad undervisning eleverna, förtydligar miljöaspekten av historien, underlättar det historiska tänkandet och ger många möjligheter till att arbeta med källkritik. Även elevers förmåga att reflektera tränas då frågor kring lokalsamhället lyfts och diskuteras i undervisningen. Ämnet lämpar sig även väl för ämnesintegrerade arbetsområden.¹¹ I en studie som gjorts för ett examensarbete från Linköpings universitet, framkommer det att eleverna skulle vilja arbeta mer med lokalhistoria i skolan, eftersom de menar att de lär sig mer om närmiljön används. För att undervisningen ska kännas meningsfull är det viktigt att de lokalhistoriska studierna sätts in i en större kontext. Lokalhistoria kan användas för att skapa engagemang, helhetsbilder och sammanhang. I arbetet kan praktiska inslag med fördel vävas in, som gärna får utgå från elevens verklighet. Både deras kunskapsbas och reflekterande tänkande utvecklas då de får arbeta konkret med frågor som ligger dem nära. Därför är det lokala perspektivet viktigt i skolan.¹² Lokalhistoria möjliggör historieforskning i liten skala där eleverna kan vara aktiva samtidigt som de får tillgång till ursprungliga källor.¹³ Då det i kursplan för historia står att elever ska arbeta med riktigt historiskt källmaterial, är även detta ett bra exempel på varför det lokala perspektivet kan vara gynnsamt att använda i skolan.

Vid användandet av lokalhistoria som arbetssätt i skolan är det viktigt för läraren att begränsa den yta som studeras. Att tillsammans med elever studera ett mindre avgränsat område, och ”dammsuga” det på lokalhistoriska händelser och föremål, är ofta mer fördelaktigt än att låta undervisningen spänna över ett alltför stort fält. Risken finns då att betydelsefulla detaljer förbigås, om läraren ställer in sig på att få med så mycket historia som

⁸ Nilsson, Hans. *Lokalhistoria i skolan – Exempelsamling*, 1994, s 2.

⁹ Andersson, 1998, s 29-33.

¹⁰ Nilsson, Hans. (red.). *Elever forskar i lokalhistoria - konferensrapport*, 1998, s 7.

¹¹ Nilsson, 1994, s 1-2.

¹² Andersson, Lena. *Lokalhistoria. Ett sätt att få eleverna intresserade av SO-ämnena*, 1999, s 27-29.

¹³ Gunnarsson, Margaretha. *Lokalhistoria i skolan. En historiedidaktisk studie i lärande*, 2007, s 221.

möjligt.¹⁴ Kvalitet är att föredra framför kvantitet. Denna tanke återkopplas senare i resonemanget kring geografisk avgränsning i detta arbete.

Lokalhistorian i den svenska skolan idag anses vara svag. Ämnet är något som enligt kursplanerna endast krävs för elever i de yngre åren, medan lärare för elever i senare delen av grundskolan och gymnasiet kan välja att arbeta med ämnet endast om de vill. Det är alltså inte något som de äldre eleverna har rätt till.¹⁵ För att lärare i dessa äldre årskurser ska arbeta med lokalhistoria måste det finnas ett medvetet val bakom detta, en bakomliggande drivkraft. Lokalhistorian i kursplanerna spelar endast en liten roll, och lärarna själva är således mycket viktiga för att dessa elever ska få ta del av lokalhistoria i sin undervisning eftersom de valt att arbeta med ämnet utifrån eget intresse. Arbete med lokalhistoria i skolan beror ofta på att lärarna vill göra undervisningen i historia mer konkret, och det lokalhistoriska perspektivet blir ett medel för att få eleverna intresserade. På så vis blir lokalhistorian ett pedagogiskt och historiedidaktiskt verktyg. Lärarnas användande av lokalhistoria sker också för att göra den lokala identiteten starkare.¹⁶ Trots att ett lokalt perspektiv på historieundervisningen är mest förekommande i undervisning för yngre elever, finns det dock personer som menar att detta perspektiv kan gynna även äldre elever. Enligt Kolsgård är det fullt möjligt att anpassa den lokalhistoriskt förankrade historieundervisningen så att den skulle kunna bedrivas både för elever i årskurs 1 och 9, samt för elever på gymnasienivå.¹⁷

Lokalhistoria är ett av många sätt att närma sig och belysa historia. Att använda upplevelser är ett annat, något som Peter Aronsson, professor i historiebruk och kulturarv, skriver om. En intressant sak han kommer fram till är att den nationella berättelsen inte längre är lika viktig som förr och att den individuella *upplevelsen* blir allt viktigare. Istället för att enbart ett par få aktörer kontrollerar förmedlingen av historia, finns det nu en mer öppen besöksmiljö där olika grupper av människor får chans att uppleva historia på ett sätt som tilltalar just dem.¹⁸ Ett exempel han tar upp på är medeltidsveckan i Visby. Då upplevelser värderas högt i dagens samhälle och präglar de både det privata livet men även design, marknadsföring, kultur och lärande i skolan.¹⁹ Upplevelsens betydelse för lärande presenteras mer djupgående i teoridelen och diskuteras vidare i analysdelen i detta arbete.

¹⁴ Kolsgård, Svante. "100 x 300 meter historia – en ytas historia", *Lokalhistoria i skolan – Exempelsamling* (red. Nilsson, Hans), 1994, s 5.

¹⁵ Hultman, Axel. *Lärares bruk av lokalhistoria*, i *Historiedidaktik i Norden 9*, Del 1: Historiemedvetande - historiebruk, 2012, s 238.

¹⁶ Hultman, 2012, s 158.

¹⁷ Kolsgård, 1994, s 8.

¹⁸ Aronsson, Peter. *Historiebruk – att använda det förflutna*, 2004, s 139.

¹⁹ Aronsson, 2004, s 97.

Lokalhistoria fokuserar på underifrånsperspektivet; ett annat fält som också gör detta är *mikrohistoria*. Ämnet är ett verktyg som kan användas då kunskap om utbredda sociala mönster eller beteenden eftersöks, eller när historiker vill undersöka kulturella uppfattningar. Det har sagts att mikrohistoria är unik i sitt sätt att belysa det ”normala undantaget”.²⁰ Objekten som mikrohistorian undersöker är mycket väl avgränsade. Vissa särskilda historiska händelser, grupper av familjer eller till och med enbart enskilda personer, studeras intensivt. Historikern arbetar då med ”ett mikroskåp i sin hand, snarare än ett teleskåp”.²¹ Trots att mikroperspektivet kan studera mycket avgränsade och snäva objekt eller områden, strävar fältet efter att belysa större historiska helheter, bilder eller aspekter. Det finns en tanke om att de kunskaper som framkommer genom mikrohistoriska studier har ett mål långt bortom de små avgränsade områden som undersöks. En uppfattning som finns är att historiker som ägnar sig åt mikrohistoria, alltid strävar efter att besvara ”stora historiska frågor”, och att de letar i små vrår efter stora svar.²²

Då akademiker undersöker mikrohistoria försöker de ta reda på hur människor tänker, det vill säga fånga upp det som brukar kallas *mentalitet*. Götlind och Kåks definierar detta som ”kollektiva föreställningar som vi delar i en kultur och som förändras ytterst långsamt, så som vår syn på döden, barndom, tidsuppfattningar, synen på manligt och kvinnligt och så vidare”.²³ Det finns flera fördelar med att fokusera på den lilla historien; bland annat kan en djupdykning ner i historien på en mikronivå med fördel pröva den genrellas historiens giltighet. Som nämnt är detta något som även det lokala perspektivet kan göra. Följaktningsvis går det mikrohistoriska perspektivet med fördel att förenas med det lokalhistoriska perspektivet.

Offentliga dokument eller andra historiska källor som finns i arkiv kan ofta vara formella, byråkratiska eller opersonliga. Det kan därför finnas flera svårigheter med att nå de enskilda individerna och livsödena som döljer sig bakom raderna. Här kan mikrohistorian tillföra något värdefullt; anläggs ett mikroperspektiv på historien kan en djupare förståelse för vanliga människor och deras vardagsliv nås, och de enskilda personerna som verkat i historien kan på ett mer levande sätt framträda. Ofta är det därför som enskilda individer och deras vardagsliv eller privatliv fokuseras inom mikrohistoria.²⁴

²⁰ Findlen, Paula. *The two cultures of scholarship?*, 2005, s 5.

²¹ Magnússon, Sigurdur, Gylfi, Szijártó, István M. *What is Microhistory? Theory and practice*, 2013, s 4.

²² Magnússon, Szijártó, 2013, s 5.

²³ Götlind, Anna, Kåks, Helena. *Handbok i konsten att skriva mikrohistoria*, 2004, s 25.

²⁴ Götlind, Kåks, 2004, s 26.

Teori

Fysiska representationer och individen i centrum

John Dewey (1859-1952) är en av de största amerikanska filosoferna och pedagogerna genom tiderna. Hans verk har påverkat skolor i många länder, inklusive Sverige. Dewey kritiserade den traditionella skolan, som enligt honom var alltför formell och abstrakt för att kunna tilltala och tillgodose barns behov. Han ville argumentera för att all utbildning borde ta sin utgångspunkt i den enskilda individen, istället för att vara centrerad kring läraren och läroboken. Barnets egna intressen och vanor måste uppmärksammas av pedagogen; ”Därför måste utbildning börja med en psykologisk insikt om barnets kapacitet, intressen och vanor. Den måste styras på varje punkt av hänsyn till dessa överväganden.”²⁵ Undervisningen bedrevs inte på detta sätt då han skrev sina texter, och den relaterade inte alls till elevernas vanliga liv utanför skolan. Då barns intressen kan vara tecken på växande förmågor är det extra viktigt att pedagoger är vakna och uppmärksamma på vad som intresserar dem. Först då kan de upptäcka och uppmuntra barnens förmågor.²⁶ Dessutom ville Dewey att skolan skulle närma sig samhället. Han var kritisk till att världen som skolan skulle ge kunskap om inte var närvarande i klassrummet. Eleverna erbjöds bara symboliska representationer av olika skeenden, vilka blev meningslösa då de inte sattes i sitt rätta sammanhang. Eleverna fick läsa om snarare än uppleva den riktiga världen. Detta kallas för *representationsproblemet*. Barn behöver fysiska representationer för att lära sig. I skolan ska det därför finnas en ständig kontakt med och ett ständigt flöde till olika verksamheter utanför skolan, och platser utanför det vanliga klassrummet ska användas som lärorum i undervisningen.²⁷

Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik är en pedagogisk idéströmning som förespråkar idén om att förlägga den pedagogiska verksamheten utomhus istället för, eller som ett komplement till, att bedriva den inomhus. Det har hävdats att det inte behöver finnas någon motsättning mellan dessa två

²⁵ Dewey, John, *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Fjärde utgåvan, första tryckningen, 2004, s 48.

²⁶ Dewey, John, 2004, s 48-54.

²⁷ Sundgren, Gunnar, ”John Dewey – reformpedagog för vår tid?”, *Boken om pedagogerna*, (red. Forsell, Anna), Sjätte upplagan, första tryckningen, 2011, s 107-113.

arbetsätt, och att de trots att de präglas av olikheter ändå kompletterar de varandra.²⁸ Syftet med pedagogiken är att öka autenticiteten, motivationen och den studerandes personliga upplevelse av olika natur- och kulturmiljöers innehåll. Andra fördelar med utomhuspedagogiken är att den bidrar till ökad inlevelse och bättre tidsuppfattning. En av de viktigaste ståndpunkterna inom pedagogiken är idén om att pedagoger bör använda sig av *olika* miljöer i sin verksamhet, för att stimulera och förbättra barns lärande. Framförallt syftar detta på att öppna upp den stängda klassrumsmiljön och vidga rummet till att även innefatta naturen och kulturlandskapen utomhus.²⁹ Ett möjligt sätt att använda det utomhuspedagogiska perspektivet i undervisningen är enligt mig att jobba utomhus med lokalhistoria. Det finns flera förtjänster med att anlägga ett utomhuspedagogiskt perspektiv på sin undervisning. Ett exempel på en sådan förtjänst, är den *direkta upplevelsen*. Den direkta upplevelsen innebär kort sagt direktkontakt mellan det lärande och föremålet för lärandet. Förutom att vara ett medel i undervisningen påverkar också utemiljön själva *innehållet* i lärandet;

Utemiljön är inte bara ett *rum* för lärande, utan tillhandahåller också lärandets *innehållsliga* strukturer i form av natur- och kulturspår, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter. Dessa kan inte den indirekta, förmedlade kunskapen i bokliga och bildliga klassrumskontexter förmedla.³⁰

Således innebär utomhusundervisningen inte enbart att den ”vanliga” inomhusundervisningen förflyttas ut till en ny plats, oförändrad, utan att utomhuspedagogiken också påverkar det som lärs ut. Det bästa en pedagog kan göra för att hjälpa sina elever nå ett djupare lärande, är att konstruera sin undervisning så att den hela tiden växlar mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Att växla mellan de olika miljöerna och låta naturen och verkligheten få komma in i undervisningen är ”ett verkningsfullt didaktiskt förhållningssätt” för att ge elever ett djupare lärande.³¹ En del förespråkare för detta perspektiv menar att kärnan i pedagogiken är *upplevelsens* betydelse. Det är viktigt att som pedagog variera metoderna för utläring, eftersom alla elever lär sig på olika sätt. Upplevelser utomhus kan vara ett av dessa.³²

Upplevelsepedagogik

²⁸ Dahlgren, Lars Owe, Szczepanski, Anders, ”Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart”, *Utomhusdidaktik* (red. Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof, Wohlin, Ammi), 2010, s 17.

²⁹ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 12.

³⁰ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 10.

³¹ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 20.

³² Ericsson, Gunilla. ”Uterummets betydelse för det egna växandet”, *Utomhusdidaktik* (red. Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof, Wohlin, Ammi), 2010, s 139-141.

Det andra teoretiska perspektiv som studerats för detta arbete är professor Peter Aronssons upplevelsepedagogik. Som tidigare nämnt värderas upplevelser högt i dagens samhälle, och de genomsyrar både privatliv, marknadsföring, design och lärande. Vad är då upplevelsernas förtjänster? De kan bidra till ett starkare meningsskapande hos individen än vad som är möjligt vid mer teoretiska lärandeformer och undervisningsmetoder. En historisk gestaltning bör ha en form som berör och levandegör, vilket upplevelser kan göra. Dock har upplevelsepedagogiken både positiva och negativa sidor: ”Hänvisning till en inre upplevelse kan vara en svårkommunicerbar, för att inte säga en svårkontrollerbar, referenspunkt att bygga ett upplysande meningsutbyte på. Men effektivt och meningsskapande till en grad som en rent kognitiv process har svårare att bidra till”.³³ Det kan således finnas vissa problem med att använda upplevelser i lärandet, men de ändå kan bidra med viktiga förtjänster som en rent teoretisk undervisning inte kan generera. Men vad är en *historisk upplevelse*? Aronsson ger begreppet en vid innebörd, och definierar den såhär:

... upplevelsen lägger tonvikt vid vad som sker i mötet mellan en människa och ett fenomen som skapar en förnimmelse av det förflutnas närvaro. När anspråk på historisk fakticitet kopplas till en subjektiv inlevelse av närvaro av eller i det förflutna skapas det som här kallas historisk upplevelse.³⁴

Den historiska upplevelsen handlar om att en människa får en chans att leva sig in i det förflutna. Aronsson ger medeltidsveckan i Visby som exempel. Medeltidsveckan erbjuder många olika historiska upplevelser vilka kan erhållas genom en rad olika aktiviteter, och de ger både lärande och underhållning. Han ställer sig dock frågan om upplevelser är önskvärda, eller ens möjliga för skapandet av *historisk* kunskap? Denna fråga diskuteras vidare i analysdelen. Trots att historiskt gestaltande ska beröra och levandegöra, har själva gestaltandet av historien, förmedlingstekniken, traditionellt sett inte räknats som en del av själva kunskapsprocessen.³⁵ Jag hävdar dock att historiska upplevelser visst kan vara en del av kunskapsprocessen samt att de kan bidra med både form och innehåll, och jag räknar Dahlgrens och Szczepanskis utomhuspedagogiska ståndpunkt att utemiljön inte bara är ett rum för lärande, utan också ger lärandet ett viktigt *innehåll*, som stöd för mitt påstående. Att möta verkliga miljöer ute i landskapet menar de ger en direkt upplevelse – något som jag tror kan ske lika mycket om det är historia som om det är skog och natur som upplevs.

³³ Aronsson, 2004, s 101.

³⁴ Aronsson, 2004, s 104.

³⁵ Aronsson, 2004, s 103-108.

Metod

De två metoder som främst använts i detta examensarbete har varit utvecklingsarbete och litteraturstudier. I den följande texten presenteras arbetets gång.

Studie av metodböcker

Skapandet av utvecklingsarbetet, det planerade arbetsområdet, har skett med utgångspunkt i de riktlinjer som Carlström och Carlström Hagman lägger fram i sin bok *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. I boken presenterar de en mall över hur arbetsprocessen kan gå till då utvecklingsarbeten skapas som en del i studenters examensarbeten. Vanligen är utvecklingsarbeten olika former av större förändringsarbeten som syftar till att utveckla och förändra hela verksamheter, exempelvis en skola. Vid sådana utvecklingsarbeten ingår fältstudier ute i en riktig skolverksamhet, och författarna lägger stor vikt vid den efterföljande utvärderingen. I detta arbete genomfördes dock inte planeringen ute i någon verksamhet, och det gjordes heller inte någon utvärdering, vilket kan tänkas vara en brist i detta arbete. Dock skriver Carlström och Carlström Hagman att lärarstudenter som gör examensarbeten inte alltid kan utvärdera sina arbeten, eller genomföra dem praktiskt.³⁶ Detta på grund av exempelvis tidsbrist. Sådana arbeten kan dock ändå vara till nytta. Istället för att genomföra förändringar och utvärdera dessa, kan arbetet kartlägga ett nuläge, det vill säga ett problemområde eller en del av en verksamhet. Det jag valt att kartlägga är bland annat hur lokalhistorians plats i kursplan för historia ser ut, och vilka teorier som kan ligga till grund för skapandet av en lokalhistoriskt förankrad historiedidaktik. Som författarna skriver blir syftet med arbetet i första hand inte att förändra något och att undersöka effekten av detta, utan att utveckla kunskap om en företeelse.³⁷ Jag ville utveckla kunskap om lokalhistorians plats i historieundervisningen för elever i senare delen av grundskolan.

Carlström och Carlström Hagman presenterar som nämnt en mall för utvecklingsarbeten som har särskilt fokus på uppsatsarbete, och det är denna mall som har använts i skapandet av detta arbete. Instruktioner för både utformandet av problemområde och problemanalys, samt instruktioner för hur en bra litteratursökning och litteraturstudie bör gå till, har följts till stor del. Mallen och instruktionerna författarna ger, samt de råd kring kvalitativ forskning som

³⁶ Carlström, Inge, Carlström Hagman, Lena-Pia, *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*, Femte upplagan, 2006, s 103.

³⁷ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 119.

presenteras i Karin Widerbergs bok *Kvalitativ forskning i praktiken*, ligger till grund för hur skapandet av detta arbete gått till.

Diskussion kring studiens tillförlitlighet

Inom både kvalitativ och kvantitativ forskning har särskilda metoder utvecklats för att forskaren på ett så rätt och riktigt sätt ska kunna genomföra sina undersökningar med tillförlitliga resultat. Inom kvantitativ forskning brukar exempelvis begreppen reliabilitet och validitet används för att säkerställa att den kunskap som framkommit är giltig och objektiv. Men dessa begrepp används inte inom den kvantitativa forskningen. Här är istället forskaren i sig ett viktigt redskap, och det är även forskaren och dennes förhållande till det som undersöks, som fokuseras inom de olika kvalitativa metoderna.³⁸

Kvalitativ forskning bedrivs från ett inifrån-perspektiv, till skillnad från kvantitativ forskning som istället bedrivs från ett utifrån-perspektiv. Den kvalitativa forskarens arbete karaktäriseras av närhet och inlevelse till det hon undersöker.³⁹ Denna närhet kan i detta arbete synas i valet av område; orten Staffanstorp, eftersom att det är min hemby och en plats jag känner till väl. Det är den kvalitativa forskarens uppgift att dokumentera och tolka människors egna beskrivningar och berättelser, i detta fall utgörs dessa berättelser av den litteratur som studerats i litteraturstudien. Den kvalitativa forskaren söker således inte efter en universell, objektiv eller enda sanning, och gör därför inte anspråk på att sitta på några slutgiltiga svar. Meningen med den kvalitativa forskningen är istället att fånga upp, tolka och beskriva. I detta arbete är det viktiga idéer och teorier som fångats upp och tolkats, och det som beskrivs är den lokalhistoriskt förankrade didaktiken.

Att kunna replikera studien, något som är ett mål inom kvantitativ forskning, är alltså *inte* mitt mål. Jag gör inte anspråk på att beskriva en objektiv sann kunskap, likt Carlström och Carlström Hagman anser att kvalitativa forskare inte kan, utan jag gör en tolkning av författares berättelser och teorier. Inom den kvalitativa forskningen byts objektivitet ut mot subjektivitet. Detta resulterar inte i en mindre giltig kunskap, utan är istället produkten av de kvalitativa metodernas natur. Det är lika mycket riktig forskning som kvantitativa studier med siffror och tabeller - kvalitativ forskning kräver bara andra metoder och en annan roll av forskaren, än den kvantitativa forskningen. De bygger på olika vetenskapliga

³⁸ Widerberg, Karin, *Kvalitativ forskning i praktiken*, 2008, s 15-16.

³⁹ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 126.

utgångspunkter.⁴⁰ Men om den kvalitativa forskaren inte kan vara objektiv, hur ska då kunskapen kunna sägas vara tillförlitlig? Carlström och Carlström Hagman konstaterar följande: ”då det är omöjligt för forskaren att vara förutsättningslös blir det en fråga om att kritiskt granska sina egna förutfattade meningar och deras möjliga påverkan på resultaten”.⁴¹ Liknande tankar har professor Karin Widerberg, som skriver att den kvalitativa forskaren kan demonstrera sina kunskapsanspråk ”genom att fortlöpande dokumentera och reflektera över sina val och tolkningar under forskningsprocessens gång”.⁴² Vidare skriver Widerberg om hur användandet av kvalitativ metod bör genomföras: ”Genom att grundligt motivera och redogöra för hur man gått tillväga i sitt forskningsprojekt, inbjuds läsaren att värdera både forskningen och dess kunskapsanspråk”.⁴³ Forskaren måste tydligt förklara vilken förförståelse och vilka förväntningar hon hade med sig in i forskningsprocessen. ”Ju mer noggrant och utförligt forskaren redovisar dessa grundtaganden, desto tydligare blir alla momenten i tolkningsprocessen. Det gör kunskapen mer nyanserad och lättare att värdera, därmed också mer tillförlitlig när det gäller kunskapsanspråken”.⁴⁴ Detta har jag lagt stor vikt vid, eftersom det verkar vara det allra bästa sättet en kvalitativ forskare kan jobba på för att visa för läsaren hur kunskapen framkommit. Då forskaren synliggör och problematiserar sin egen roll samt sin relation till det som undersöks, ökar kvalitén på arbetet och kunskapsanspråken stärks. Om läsaren får kunskap om under vilka förhållanden kunskapen producerades, blir det lättare att värdera produkten.⁴⁵ I detta fall är produkten planeringsupplägget som skapats. Ärlighet är något som passar bra in här: jag är medveten om att jag, den kvalitativa forskaren, har en påverkan på resultatet, eftersom jag är mitt eget viktigaste redskap i skapandet av detta utvecklingsarbete. Dock får läsaren i denna metoddel en chans att följa arbetets gång, eftersom jag noga beskriver processen in i minsta detalj, och läsaren får då också möjlighet att värdera arbetet och själv bedöma om han eller hon tycker att det är tillförlitlig kunskap som framkommit. På detta sätt handskas jag med de eventuella brister som kan följa av mina metodval. Här nedan följer en detaljerad beskrivning av arbetets gång.

Litteraturstudier

⁴⁰ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 129-134.

⁴¹ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 130.

⁴² Widerberg, 2008, s 18.

⁴³ Widerberg, 2008, s 18.

⁴⁴ Widerberg, 2008, s 26.

⁴⁵ Widerberg, 2008, s 30.

I första skedet av examensarbetet fanns det en klar tanke om vad arbetet skulle handla om och resultera i, nämligen en lokalhistoriskt förankrad planering av ett arbetsområde för elever på högstadiet, som skulle kunna användas i praktiken, ett så kallat utvecklingsarbete. Produkten skulle även ha relevans för det kommande yrket som lärare. *Hur* själva tillverkningsprocessen av detta arbete skulle gå till, och med hjälp av vilket teoretiskt ramverk, var dock oklart. Forskningsfrågorna var många och diffusa, och syftet lika ovisst. Tyngdpunkten i den första delen av arbetet låg i att ta del av tidigare kunskap och forskning. Vad innebar lokalhistoria? Hur hade forskning i ämnet bedrivits? Vilka kunskaper fanns? Detta var saker som skulle kartläggas. Carlström och Carlström Hagmans kapitel om litteraturstudier tjänade som stöd då studien genomfördes. Litteratursökningen skedde med hjälp av dator. Carlström och Carlström Hagman betonar vikten av att precisera sin sökning, för att få relevanta träffar⁴⁶. Med utgångspunkt i problemformuleringen togs därför nyckelbegrepp fram, som användes vid sökningen: lokalhistoria, hembygdshistoria, upplevelser och utomhuspedagogik var de som fungerade bäst. En annan metod för att få fram relevant litteratur var att läsa referenslistor i böcker eller andra texter som verkade användbara. Jag använde både referenslistan i Aronssons bok men också listor från andra examensarbeten, för att få tips på litteratur. Det visade sig vara tämligen svårt att få fram litteratur kring just lokalhistoria, och forskning kring den. Men vad, mer konkret, resulterade litteraturstudierna i? Det visade sig finnas en stor oenighet kring lokalhistoria. Det fanns en relativt stor brist på forskning kring ämnet och bara ett svagt akademiskt intresse kring det. Lokalhistorian verkade vara uppdelad i två hårt åtskilda fält; fackhistorikernas lokalhistoriska forskning, och fritidsforskarnas hembygdsforskning. Vidare verkade motstridighet, oenighet samt brist på kommunikation och förståelse skilja de två fälten åt hårt. Varför denna åtskillnad? Dessutom, kanske viktigast av allt; vad kunde det lokalhistoriska perspektivet bidra med i undervisningen? Se forskningsläge och analysdel för svar. Litteraturstudierna fortsatte och en kunskapsbas formades då forskningsöversikten skrevs. En tydlig bild framkom av vad lokalhistoria var, och vilken kunskap om ämnet som fanns.

I arbetets andra del stod det klart att planeringsupplägget skulle inkludera delar av det historiska stoff som presenteras som centralt innehåll i kursplan för historia, men med det lokalhistoriska perspektivet som pedagogiskt medel för att levandegöra detta stoff, och för att väcka intresse och motivation. Arbetet skulle således *inte* resultera i en planering som enbart fokuserade rent lokalhistoriskt innehåll, det vill säga en särskild bygds egen historia. Det

⁴⁶ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 176.

skulle istället i det planerade arbetsområdet ske en växelverkan mellan lokalt och nationellt perspektiv. Genom att göra nedslag i det lilla samhället och konkret titta på lokala händelser och förändringar i bygden, skulle den nationella utvecklingen kunna illustreras och levandegöras. Användandet av lokalhistoria och av den lokala närmiljön var således något som definitivt skulle finnas med i utvecklingsarbetet - men *hur* skulle detta göras, och *varför*? Vilka argument kunde hittas för att bedriva en sådan undervisning? Hur skulle en sådan undervisning se ut? Behovet av en eller flera relevanta teorier växte, och en lång och mödosam jakt på ett fungerande teoretiskt ramverk började. Många olika texter lästes men att finna lämpliga teorier visade sig bli problematiskt. Jag visste vad jag ville ha för teori – en som argumenterade för användandet av utomhusmiljö, närmiljö och upplevelser i undervisningen. Jag fann teoribildningen kring ”upplevelsebaserat lärande” och trodde att det var perspektivet jag sökte efter. Frågeställningarna till arbetet preciserades ytterligare och studierna i denna nya teori började. Dock visade det sig att detta var ett villospår; teoribildningen innebar inte de argument för undervisning i närområdet som var väntat. Istället för användandet av upplevelser i undervisningen handlade teorin om rollspel, värderingsövningar och drama i undervisningen. Ändå studerades teorin till viss del, för att se om detta perspektiv kunde bidra med något värdefullt för arbetet. Dock insåg jag snabbt att det var en återvändsgränd; teorin kring upplevelsebaserat lärande var inte relevant för just mitt arbete. Jakten på teorier fortsatte.

Så fann jag utomhusdidaktiken, som bestod av flera olika didaktiska perspektiv på att undervisa utomhus. Olika pedagogiska företrädares idéer och infallsvinklar studerades, och de delar som var mest relevanta för detta arbete, togs tillvara och sparades. Under hela litteraturstudiens gång antecknades det flitigt och läslogg skrevs kontinuerligt, liksom Carlström och Carlström Hagman förespråkar⁴⁷. Jag fördjupade mig i utomhuspedagogiken och fann att den var användbar, relevant och mycket givande för mitt arbete. Parallellt med detta studerades även Peter Aronssons upplevelsepedagogik (vilket inte är samma sak som upplevelsebaserat lärande), och även hans tankar var givande för mitt arbete. Hans teorier kring historiska upplevelser som del i kunskapsprocessen lades direkt till i detta arbetes teoretiska ramverk. Efter att ha gått igenom en ansenlig mängd olika texter och verk påträffades även John Deweys tankar om fysiska representationer och individen i centrum. Jag fann att en kombination av Aronssons idéer kring historiska upplevelser, John Deweys idéer om fysiska representationer och individen i centrum, samt det utomhuspedagogiska

⁴⁷ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 178.

perspektivet, skulle kunna vara det teoretiska ramverk som behövdes för att skapa en lokalhistoriskt förankrad didaktik – den som jag sedan skulle basera mitt planerade arbetsområde på. Varje teori studerades för sig och beskrevs, och slutligen hade en klar teoridel till detta arbete skapats.

Utvecklingsarbete

Tredje fasen av utvecklingsarbetets gång innebar att med stöd i teorierna, skapa en konkret planering, och att komma med didaktiska relevanta överväganden och slutsatser, som motiverade denna planering. Hur gjordes detta? Eftersom teoridelen var klar, flyttades fokus från teorierna till Skolverkets kursplan för historia. Kursplanen studerades ingående och spår eller tecken på lokalhistoria eftersöktes. Resultatet av studierna beskrivs i resultatdelen. Kort kan sägas att det inte fanns några krav eller belägg för att arbeta med lokalhistoria med de äldre eleverna. Dock skulle utvecklingsarbetet ändå planeras utifrån ett lokalhistoriskt perspektiv, vilket kan tänkas vara problematiskt. Dock ska det här belysas att hemortens historia inte skulle studeras *i sig*, och det var där min stora frihet fanns. Det lokala perspektivet skulle enbart bli ett pedagogiskt *medel och metod*, och därför kunde jag fritt välja delar av det centrala innehållet som skulle utgöra kunskapsstoff i arbetsområdet.

I kursplan för historia valdes delar av centralt innehåll ut, samt kunskapskrav. Detta centrala innehåll och de utvalda kunskapskraven skulle sedan ligga till grund för planeringen av arbetsområdet. Valet föll på demokratiseringsprocessen i Sverige och välfärdssamhällets framväxt. Detta för att jag ansåg att just de ämnena lämpade sig bra att studera ur ett lokalhistoriskt perspektiv. Det fanns flera spännande platser att besöka som skulle kunna tillföra något positivt för elevernas lärande i detta arbetsområde. Då centralt innehåll valts ut började jag sedan planera hur jag skulle lägga upp arbetsområdet. Jag ville först och främst ha med en rundvandring i det lokala landskapet, men också någon form av arbetsuppgift, individuell eller i grupp, och någon form av examination. Alla planerade moment skulle ha en ambition att aktivera, motivera och tilltala eleverna. En övergripande planering gjordes. Hur många lektioner behövdes? Vad skulle lektionerna behandla? Vilka aktiviteter skulle finnas med? Hur skulle undervisningen byggas upp, enligt de teorier som jag studerat? Jag försökte ta med något från varje teori, då jag skapade min planering. Jag använde mig av utomhusmiljön, enligt det utomhuspedagogiska perspektivet, tog in samhället i klassrummet, precis som John Dewey hade velat, och inkluderade upplevelser, likt de Aronsson talar om. Då en övergripande planering var gjord började jag planera rundvandringen. Då den

geografiska avgränsningen redan var gjord var det lätt att ta avstamp i Staffanstorp och börja betänka vilka platser som skulle kunna användas. Jag skrev en lista på tänkbara platser, kopplade till arbetsområdet om den svenska demokratiseringsprocessen, och valde slutligen ut fem stopp. Platserna diskuterades även med min handledare. Därefter beslutade jag om vilka saker skulle vi prata om på vilket stopp. Vad skulle eleverna ha för förkunskap? Jag skapade ett utkast till planering för rundvandringen. Därefter renskrevs detta utkast och båda planeringarna förbättrades och förtydligades; både den övergripande för hela arbetsområdet och den för rundvandringen specifika. Didaktiska överväganden och användandet av teorierna gjordes kontinuerligt under hela tiden som planeringen gjordes. När planeringen var klar var det tid att skriva ner alla överväganden och argumentera för att just det sättet att lägga upp arbetet på var relevant och förtjänstfullt, och det är det som blev fjärde och sista delen av arbetet.

Sammanfattningsvis kan sägas att letandet efter rätt litteratur och användbara teorier tog mycket tid, och under tiden förändrades forskningsfrågorna och fokus på arbetet, i likhet med Carlström och Carlström Hagmans resonemang. De skriver att även om forskningsfrågorna är formulerade i början så kan de modifieras om forskningsresultaten efter hand pekar på att detta bör ske.⁴⁸ Då det bara fanns en renodlad historiedidaktisk teori som passade mitt arbete och jag tydligt kände att jag behövde fler, blev metoden att själv skapa en didaktik, med hjälp av allmänna teorier om lärande, samt med Aronssons historiedidaktiska teori. Denna lokalhistoriskt förankrade didaktik presenteras i form av rundvandringen och dess tillhörande analys i resultat- och analysdelen i detta arbete, samt i form av slutsatser i diskussionsdelen.

⁴⁸ Carlström, Carlström Hagman, 2006, s 130.

Resultat, analys och teoretisk tolkning

Resultat

Studie av kursplan för historia

Resultatet av studierna av kursplan för historia blev följande: lokalhistoria i sig nämndes inte som begrepp någonstans, men för årskurs 1-3 ingick det studier av hemortens historia. Eleverna ska lära sig hur barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor sett ut under olika perioder, och även yrken och verksamheter i närområdet bör studeras. Detta tolkade jag som lokalhistoriska studier, även om det inte står uttryckligen ”lokalhistoria” som begrepp. Några punkter i årskurs 4-6 kan möjligen tolkas som lokalhistoria, men det står inte heller uttryckligen. Dock finns inga sådana referenser eller tydliga markörer för eleverna i årskurs 7-9. För äldre elever än de i årskurs 1-3 ingick således inte hemortens historia, eller närområdet på något annat sätt, i det centrala innehållet. Det fanns således inget krav alls i kursplanen för historia, att historieundervisningen för de äldre eleverna skulle behandla ämnet lokalhistoria. Detta är samma slutsats som den Axel Hultman kommer fram till (se forskningsläge), nämligen att elever i senare delen av grundskolan inte har rätt till att studera lokalhistoria. De kan göra det om läraren bestämmer det, men det är inget som krävs av dem i kunskapskraven. Har de äldre eleverna ingen glädje av att jobba med lokalhistoria? Kan inte detta perspektiv bidra med något även för dem? Det hävdar jag, då ett lokalhistoriskt perspektiv kan verka demokratiskt i undervisningen, och det kan hjälpa barn att lära sig på sina egna villkor. Som presenterades i forskningsläget menar även Kolsgård att lokalhistoria är viktigt för elever i fler åldrar än enbart de yngsta. Jag menar att lokalhistoria kan användas som medel för att levandegöra det centrala innehållet i kursplanen. Då det inte står något om hur läraren ska lära ut det centrala innehållet, är valet fritt att göra det med hjälp av att anlägga ett lokalt perspektiv. Börjar man i det lokala kan fokus sedan förskjutas till det nationella. Det är således inte ett problem att lokalhistoria i sig inte nämns som centralt innehåll för de äldre eleverna.

Resultat av lokalhistoriskt förankrat arbetsområde

Arbetsområdet jag skapat heter *Sveriges demokratisering och välfärdssamhällets framväxt* och planeringen sträcker sig över två veckor. Materialet jag skapat består av tre delar; en övergripande pedagogisk planering, tydligt förankrad i kursplan för historia, se *Figur 1. Planeringsöversikt* förlagd i Bilaga 1, en detaljerad planering där specifika planeringar finns

till varje lektion, förlagd i Bilaga 2, och slutligen en rundvandring med tillhörande analys, förlagd längre ner i denna resultatdel. Som läsaren kan se i Bilaga 2 behandlar lektionerna det stoff som sedan återkopplas och diskuteras under rundvandringen. Utvecklingsarbetet som skapats är ett förslag till upplägg. Arbetsområdet utgår från Staffanstorps kommun, och alla de lokala platser som är tänkta att användas finns där. Konceptet och idén att använda det lokalhistoriska perspektivet som medel för att skapa en intressant, motiverande och engagerande undervisning, är det viktiga i detta utvecklingsarbete. Tanken är att även andra lärare och pedagoger ska kunna inspireras av arbetet, och själva få praktisk användning av det. Trots att arbetsområdet genomarbetats noga bör inte planeringen ses som oföränderlig eller fast. De lokala platserna i rundvandringen kan ändras utefter var de enskilda pedagogerna arbetar, så att andra kommuner, städer eller byar blir i fokus. På samma vis kan även det centrala historiska innehållet ändras så att annat stoff behandlas. Självklart måste alla arbetsområden också anpassas efter elevgrupp, tidsmässigt utrymme och omständigheter som råder i den aktuella verksamheten, men jag menar att detta upplägg är en grund för mig och andra lärare att stå på. Planeringen kan sedan användas som den är, eller redigeras. Det bakomliggande didaktiska resonemanget kan också användas enbart i sig.

Arbetet är planerat för att genomföras i en klass i årskurs 9, men skulle kunna revideras för att passa i en klass i årskurs 7 och 8 också.

Geografisk avgränsning

Arbetsområdet är avgränsat till att innefatta enbart Staffanstorp. Att vidga den geografiska avgränsningen till att innefatta fler kommuner och städer hade kunnat bidra med intressanta infallsvinklar. Det hade med fördel kunnat göras en bussresa kring flera mindre närliggande orter, och jämförelser mellan de olika bygderna hade kunnat göras. Likaså hade jämförelser mellan mindre och större orter kunnat tillföra något till arbetet. Att en så pass snäv avgränsning gjorts beror dels på en god kännedom av kommunen och dess platser, då jag själv är uppväxt i Staffanstorp, men också på grund av rent praktiska skäl. Liksom nämt i forskningsläget menar Kolsgård att lärare och elever bör begränsa sina lokalhistoriska studier till en särskilt utvald yta, vilken inte får vara för omfattande. Detta för att kunna ”dammsuga” området på lokalhistorisk information, kvarlevor och spännande detaljer. Ett alltför stort område hade tvärtom bidragit till ett ”urvattnande” av historien då man inte kunnat gå in på djupet på samma sätt. För att kvalitetssäkra undervisningen bör ett mindre område väljas ut, och därför är det enligt Kolsgårds synsätt en stor fördel att utesluta andra bygder än den valda;

i detta fall Staffanstorp. Som lärare ska det hinnas med mycket i det dagliga arbetet med eleverna, och lokalhistorian kan lätt hamna i skymundan. För att kunna använda närmiljön och det lokalhistoriska perspektivet på ett kontinuerligt sätt tror jag alltså det är gynnsamt att utgå ifrån platser som är relativt enkla att både ta sig till och ta sig hem ifrån. Kolsgård framför liknande tankar; ”Av praktiska skäl kan det vara lämpligt att avståndet mellan skolan och den valda ytan inte är för stort”.⁴⁹ Att utomhusvistelsen bör ske kontinuerligt är en viktig grundtanke inom utomhuspedagogiken. Ju närmare den verkliga lärarens vardag en planering kommer, då tidspress, stress och knappa resurser tas med i beräkning, desto större chans är det att arbetet kan nyttjas i en riktig skolverksamhet. Det faktum att platserna ligger i samma kommun, och att det dessutom är gångavstånd dem emellan, är förtjänstfullt även tidsmässigt. Detta bidrar till en smidig utflykt som inte upptar dagens alla timmar. Min tanke är att det istället också ska finnas tid för samtal, reflektion och diskussion. Jag vill här ta fasta på Aronssons idéer om hur man som lärare kan jobba för att undvika de problem som kan följa av användandet av upplevelser i undervisningen. En viktig aspekt av att använda närmiljön och historiska upplevelser i undervisningen är enligt honom att distansera eleverna från upplevelsen, och hjälpa dem att sätta den i ett historiskt sammanhang. Detta för att undvika den falska känslan av äkthet som kan följa av en alltför stark personlig upplevelse. Pedagogerna bör istället utmana elevernas upplevelser, och det är också detta jag vill göra i min undervisning. Om upplevelsen tillåts verka enbart i sig, utan någon analys, uppnås inte någon god historisk kunskap, då finns bara subjektiv upplevelse. Om upplevelsen däremot diskuteras, tolkas, analyseras och sätts in i en historisk kontext, kan ett givande kunskapande ske. Detta är Aronssons ståndpunkter och jag tycker att de fungerar bra som argument till att göra den geografiska avgränsning jag gör, för att få tid till den perspektivering han förespråkar.

Analys och teoretisk tolkning

Rundvandring

I det planerade arbetsområdet ingår en rundvandring. Denna analysdel är uppbyggd så att vandringen med dess olika stopp blir stommen för min analys och teoretiska tolkning. Mina resonemang kring det lokalhistoriska perspektivet och dess anknytning till de teorier jag studerat redovisas således i anknytning till de konkreta stoppen på vandringen.

⁴⁹ Kolsgård, 1994, s 6.

Vandringen sker på den fjärde lektionen i det planerade arbetsområdet. Under denna fjärde lektion beger vi oss tillsammans ut i centrala Staffanstorp för att ta del av vad det historiska landskapet har att erbjuda. Under vandringens gång diskuterar läraren viktiga historiska händelser, förändringar och skeenden med eleverna, för varje stopp vi stannar på. Den kunskapsgrund som lagts under genomgångarna aktiveras och tas till vara. Eleverna har alltså en förförståelse och en tidigare kunskap om det som diskuteras. Under rundvandringen är det tänkt att en digitalkamera, lånad av skolan eller medtagen av lärare, används av eleverna för att fotografera platserna vi är på. Bilderna ska sedan användas i ett fördjupningsarbete som eleverna ska göra, se lektion 5 i Bilaga 2. Vid vandringens slut samlas elevgruppen ihop och en efterföljande diskussion, analys och perspektivering av dagen sker. *Här följer den planerade vandringen:*

1) *Socket bruket*. Staffanstorp växte fram under mitten av 1800-talet som ett stationssamhälle, och en viktig industriort. Förbindelserna mellan Malmö och Simrishamn, samt mellan Lund och Trelleborg, möttes alla i Staffanstorp och bygden blev vad man kallar en järnvägsknut. Vid denna tid, 1885, byggdes också det stora sockerbruket dit sockerbeter transporterades med tåg.⁵⁰ Bruket är nedlagt men finns bevarat i ett större parkområde som kallas för Sockerbruksparken. Det är i denna park vår vandring tar sin början. Elevgruppen och lärare promenerar i parken och blickar ut över vyerna av den gamla bruksbyggnaden, som står kvar trots att den inte använts på många år. Det starkaste argumentet för att göra detta stopp är att den konkreta byggnaden gör att eleverna får något konkret att hänga upp sin kunskap på. Utomhusundervisningen ger både möjlighet till upplevelser, konkretion och helhetsbilder som kan vara svåra att nå med en traditionell klassrumsbaserad undervisning. Landskapet synliggör det abstrakta omkring oss, i detta fall sockerbruket. Vid användandet av utomhuspedagogik blir elevernas lärande mer autentiskt och meningsfullt än vid traditionell inomhusundervisning. Fördelen med att gå och titta på och vara i närheten av sockerbruksbyggnaden är således dels att konkretisera de teoretiska kunskaper eleverna förvärvat under genomgångarna i klassrummet, men också att själva upplevelsen ute i det fria gör dem mer motiverade och nyfikna på det historiska innehållet. Frågor kan väckas enbart genom att befinna sig på platsen och se den konkreta byggnaden, och tankar kring människor som levt och arbetat där kan komma spontant och naturligt. Särskilt ämnet historia lämpar sig väl att kombinera med ett utomhusperspektiv – människoöden och gångna tider kan komma till liv med hjälp av platsens kraft. Att använda sig av det omgivande natur- och

⁵⁰ Ne.se, <http://www.ne.se.proxy.mah.se/enkel/staffanstorp>, hämtad 2013-11-24

kulturlandskapet genom att jobba med sina elever utomhus väcker dessutom både inlevelse och skapar omväxling i den dagliga undervisningen – något som påverkar lärandet positivt.⁵¹

Två helt olika lärandemiljöer används i detta arbetsområde; inomhusmiljö och utomhusmiljö. Detta är ett medvetet val. Själva kärnan i utomhuspedagogiken är att flytta lärandeprocessen till nya sammanhang, oftast utanför de formella länderummen. Ett inomhus- och utomhus-perspektiv bör ständigt stå i växelverkan. Man behöver således inte arbeta utomhus ständigt, varje lektion, för att nå de utomhuspedagogikens förtjänster. Det är istället denna *växelverkan* som är viktig. Den har jag tagit fasta på då jag beslutat att lägga en del av undervisningen inomhus och ha traditionella genomgångar, och sedan ta med eleverna ut och genomföra en vandring för att visa på de lokala spåren av historia – undervisningen blir på så vis varierad och omväxlande, och även miljön där den bedrivs. Det är alltså av största vikt att lärandet sker i olika sammanhang och situationer. Det framhävs inom utomhuspedagogiken att detta är särskilt viktigt för pedagoger som jobbar med yngre barn, men att arbetssätt även är viktigt för lärande i alla åldrar.⁵² Även Kolsgård hävdar att lokalhistoriskt arbete är gynnsamt för elever i alla årskurser, inklusive gymnasiet.⁵³

Att växla mellan olika miljöer är som nämnt viktigt. Dock är det även viktigt att växla mellan olika undervisningsmetoder, enligt John Dewey. Eftersom barn lär sig på olika sätt bör lärare arbeta för att tillgodose barnens olika behov. Vissa elever lär sig bäst genom att studera symboler och siffror, andra genom rörelse, lek och dans, och en del genom att lyssna på musik och toner, eller genom att röra, känna och undersöka. Alla olika representationssystem är lika mycket värda och inget är bättre än något annat. Den kunskapssyn som Dewey förespråkade gör inte någon skillnad på värdet mellan praktik och teori – det råder inte någon motsats mellan de båda, men de är varandras förutsättningar, och är lika mycket värda⁵⁴. Det viktigaste är att undervisningen knyter an till elevernas känsloliv, och till deras erfarenheter⁵⁵. Därför menar jag att även hans tankar ger tyngd åt mitt val att förlägga en del av mitt arbetsområde utomhus i närområdet. Jag växlar mellan olika representationssystem, liksom Dewey anser är viktigt. Jag varvar genomgångar som är ett teoretiskt arbetssätt med att vara utomhus och jobba mer praktiskt med att titta på verkliga byggnader och platser. I *Figur 1. Planeringsöversikt* i Bilaga 1 finns i vänsterspalten en ruta kallad ”undervisning”. I tillhörande kolumn på höger sida finns konkreta exempel på de viktigaste arbetssätten som

⁵¹ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 9-10.

⁵² Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 9-13.

⁵³ Kolsgård, 1994, s 8.

⁵⁴ Dewey, 2004, s 17.

⁵⁵ Sundgren, 2011, s 108-110.

finns i arbetsområdet. I skapandet av den pedagogiska planeringen har Deweys tankar om växlande metoder för att använda olika representationssystem använts. Då de teoretiska representationssystemen ofta dominerar undervisningen menar jag att det är en god idé att förlägga en del av undervisningen utomhus så att det praktiska också får ta plats. Detta kan gynna elever som har svårt för de mer teoretiska arbetsätten, exempelvis elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Tanken är att vi efter en promenad i parken slår oss ner i gräset. Där börjar vår historiska resa - i det agrara Sverige där jordbruket var främsta sysselsättning. Eftersom eleverna ska ha jobbat med industrialiseringen innan, och vi dessutom börjar detta arbetsområde med att repetera lite av just det ämnet, så tar rundvandringen även sin början där. Det gamla bonde-Sverige blir alltså det samhälle vi utgår ifrån, och för varje stopp i denna vandring kommer vi närmare ett modernt samhälle, för att slutligen avsluta i nutid och elevernas egen värld. Vid detta första stopp på sockerbruket förklarar läraren hur jordbruket var i Skåne i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, och eleverna får veta att det främst gick ut på att odla sockerbetor och producera mjölk. Vi talar sedan om den ökade industrialiseringen, urbaniseringen och hårt arbete i fabriker. Andra saker som tas upp är skötsamhetsideal och den gode arbetaren, samt skillnader i män och kvinnors olika levnadsvillkor – ett specifikt exempel på deras olika arenor behandlas också i protesterna mot förbudet för kvinnor att arbeta natt. En fråga som skulle kunna ställas till elevgruppen när vi befinner oss nära bruksbyggnaden är hur eleverna tror att arbetarna hade det just på denna arbetsplats? Vi diskuterar tillsammans hur livet kunde se ut för de som arbetade på Sockerbruket i Staffanstorp. På detta sätt förs den nationella berättelsen om Sverige ihop med det lokala perspektivet och förhållanden här i bygden. Som nämnt i forskningsläget är det metodiska tillvägagångssättet att börja i det kända, för att sedan ge sig in i det okända, något som enligt Hans Nilsson verkar positivt för elevers lärande då det bidrar till att de lättare förstår hur samhället har utvecklats. Denna förening av det lokala och det nationella perspektivet är en god idé i undervisningen i historia framförallt eftersom användandet av det lokalhistoriska perspektivet kan bidra till ett mer korrekt och nyanserat sätt att förstå den rikshistoriska och generella utvecklingen. Att enbart undervisa om den allmänna utvecklingen i Sverige kan göra att händelseutvecklingen som skett verkar alltför evolutionär och oproblematiserad. Det har bland annat hävdats att vi utan den lokalhistoriska forskningen hade hänvisats till en skenvärld. Relationen mellan den nationella och den regionala, lokala, historien är synnerligen intressant att diskutera. En viktig aspekt att ta i beaktande då man som lärare undervisar i historia är att det kan ske alltför stora generaliseringar och missledande

tolkningar av historien, och lokalhistoria kan användas som ett nyanseringsinstrument och botemedel mot sådan politisk-ideologisk låsning.⁵⁶ Det lokala perspektivet som förenas med det nationella kan således göra historieundervisningen mer demokratisk men också mindre evolutionär, enligt mig. Föreningen mellan de båda perspektiven är också nödvändig eftersom inget av dem kan stå helt för sig självt; samma sorts mekanismer är inblandade i regionala/lokala som nationella projekt, trots att det nationella historiebruket dominerar och att regionalt/lokalt historiebruk ofta ses som dess motpol eller motsats. Trots att den nationella ”stora” historien setts som finare eller viktigare än den regionala/lokala, mer individcentrerade och ”lilla” historien, så är de två ändå inte oberoende av varandra.⁵⁷ Med detta sagt finns det tydliga och sakliga argument för att förena de båda perspektiven i detta arbetsområde; att börja i det nationella perspektivet i den klassrumsbaserade undervisningen med dess lärarledda genomgångar, för att sedan gå vidare ut i det lokala perspektivet och befästa och levandegöra det teoretiska stoffet, är både en god idé ur historisk didaktisk synpunkt, men också ur en utomhuspedagogisk vinkel, eftersom upplägget stödjer en växelverkan mellan olika lärandemiljöer.

2) *Tågstationen*. En liten bit från sockerbruksområdet ligger vårt nästa stopp: den gamla tågstationen i Staffanstorp, numera omrenoverad till café och restaurang. Då Staffanstorp växte fram på grund av att tågförbindelserna möttes just här, är stationen av central historisk betydelse. I anslutning till tågstationen byggdes det ovan nämnda bruket, men även andra viktiga byggnader som kommunhus och polishus fanns nära stationen. Detta blev bygdens centrum och bostadshus växte så småningom fram häromkring. Intressant att veta är också att Sveriges ända tågrån skedde på järnvägssträckan mellan Staffanstorp och Djurslöv.⁵⁸ Mycket av de gamla järnvägsspåren är upprivna, men en del ligger fortfarande kvar trots att tågen slutat gå där. Då vi promenerar från sockerbruket till stationen fortsätter vi vår historiska resa. Läraren berättar för eleverna hur jordbrukssamhället övergick till ett mer modernt Sverige med ökat infrastrukturbygge. Då järnvägen blev en viktig förutsättning för industrins utveckling är det passande att tågstationen får symbolisera den ökade moderniseringen i landet. Vi går igenom att tack vare järnvägen och den alltmer omfattande privatposten kunde tidningar, brev, pamfletter och andra skrifter spridas lätt och snabbt till befolkningen. När

⁵⁶ Andersson, 1998, s 29-34.

⁵⁷ Aronsson, 2004, s 123-133.

⁵⁸ Svenska dagbladets hemsida: <http://blog.svd.se/historia/2013/03/18/tagran-i-sverige/> hämtat 2013-11-24

telefonen och telegrafan sedan kom var kommunikationerna i Sverige bättre än de någonsin varit tidigare.

Valet att låta tågstationen utgöra det andra stoppet kan motiveras på flera sätt. Ett argument är att undervisningen ska *beröra* eleverna. Enligt det utomhuspedagogiska perspektivet erbjuder klassrummet eleverna enbart symboliska representationer av verkligheten, det vill säga att det stoff som lärs ut, inte finns med i klassrummet. Detta gör att undervisningen riskerar att varken beröra eller nå eleverna i den kontext där de befinner sig. Närmiljön och undervisningen utomhus är ett viktigt redskap för att kompensera detta. Utomhuspedagogiken kan hjälpa pedagoger att göra undervisningen mer konkret, men också att knyta an till något som eleverna kan känna är på riktigt. Här fungerar tågstationen som ett bra exempel; en verklig byggnad som knyter an till elevernas vardagsliv; säkert har de flesta gått förbi den på väg till skolan eller på väg någon annanstans. Enligt Deweys teori kan historia bara levandegöras och bli meningsfull om den anknyts till människans sociala liv, och det är detta jag tror att stoppet vid tågstationen kan göra. Om historia endast studeras och lärs ut som ”bara historia”, blir den livlös och död. Men om den sätts in i ett sammanhang, och sätts i direktkontakt med det sociala verkliga livet, då blir den meningsfull och verifieras.⁵⁹ Detta menar jag att stoppen på rundvandringen bidrar med; de sätter historien in i ett sammanhang, i kontakt med människans sociala liv, och blir därför meningsfull.

Enligt det lokalhistoriska perspektivet kan en undervisningssituation som denna även stärka elevernas identitet, vilket är en andra anledning till att göra detta stopp. Elevgruppen är tänkt att vara ungdomar som går i skolan i Staffanstorp. Under rundvandringen får de chans att känna historiens vingslag eftersom de omgivande miljöerna och byggnaderna funnits på plats i många år. Känslan av att det var här som allting började får upplevas, och historiskt sett var det just så. Tågstationen byggdes då spåren möttes här, och sedan växte resten av bygden fram. Om förbindelserna inte mötts just här, och stationssamhället inte vuxit upp, hade förmodligen just dessa ungdomar inte gått i skolan i denna by, eller kanske inte ens funnits till. Eleverna kan känna ett ökat engagemang för undervisningen och en ökad trygghet då deras hemort studeras. Undervisningens innehåll bottnar då i något hos dem själva. Enligt Andersson är det viktigt att det lokalhistoriska arbetet utgår från elevernas verklighet. Både deras kunskapsbas och reflekterande tänkande utvecklas då de får arbeta konkret med frågor som ligger dem nära.⁶⁰ Kopplingen till elevernas eget liv dras på detta vis tydligt då det lokala perspektivet används. Människor har ofta behov av ett personligt förhållande till sin hembygd,

⁵⁹ Dewey, 2004, s 51.

⁶⁰ Andersson, 1999, s 27-29.

och behov av att stärka sin egen identitet, eller i alla fall veta något om var man kommer ifrån.⁶¹ Detta kan det lokalthistoriska perspektivet främja, ett viktigt argument för att anamma detta perspektiv i historieundervisningen. Det kan dock påpekas att alla elever kanske inte är födda och uppvuxna i byn, men att det trots att deras identitet inte hänger ihop så starkt med bygden ändå kan vara meningsfullt att bedriva undervisning vid tågstationen. Det kan gynna även dessa elever eftersom de alla tvingas göra en historisk resa i tiden, i sitt eget huvud. Tidsuppfattningen och det historiska tänkandet tränas då eleven befinner sig ute i den fysiska verkligheten. Arbete och undervisning ute i landskapet kan också väva samman nutiden, tiden som varit och framtiden till en helhet, vilken utgör basen i elevens läroprocess.⁶² Det är precis detta som ett *historiemedvetande* handlar om. Historiemedvetandet kan definieras som "... den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling".⁶³ Alla människor har ett historiemedvetande, och det är historielärarens uppgift att hjälpa sina elever att förbättra och fördjupa detta. I skolverkets kursplan för historia står detta tydligt. I den första raden i syftes-delen i kursplanen står det att "Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande".⁶⁴ Landskapet binder samman dåtid, nutid och framtid. Historiedidaktiskt sett är detta precis det historiemedvetande handlar om, och därför tolkar jag detta som att utomhuspedagogik kan förbättra och utveckla elevernas historiemedvetande. Eftersom det tydligt ingår i undervisningen i historia att eleverna ska få utveckla detta, är det enbart positivt om utomhuspedagogiken kan bidra även till det. Då jag använder det utomhuspedagogiska perspektivet för att motivera min vandring, är här ännu ett bra argument att plocka fram: att bedriva undervisning ute i det lokala närområdet utvecklar elevernas historiemedvetande.

Staffanstorps växte som nämnt fram i mitten av 1800-talet. Befolkningen växte snabbt, åren gick och kommunen växte. Numera är det år 2013 och den fiktiva elevgruppen jag planerat för står tillsammans bredvid spåren och tittar upp mot stationshuset i gult tegel. Läraren drar paralleller från den tidiga tågtrafiken till det vidgade kommunikationsnät som finns idag. Hur ser dagens transporter och kommunikationer ut? Eleverna får diskutera hur dagens trafik och

⁶¹ Andersson, 1998, s 34.

⁶² Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 10.

⁶³ Karlsson, Klas-Göran "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", *Historien är nu*, (red. Karlsson, Klas-Göran, Zander, Ulf), 2009, s 49.

⁶⁴ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Kursplan i historia, Stockholm: Edita, 2011, 172.

kommunikation skiljer sig från hur det var i början av 1900-talet. Vilka färdmedel använder sig eleverna själva av? Hur tror de att ungdomar i början av 1900-talet tog sig till nya platser? I vilken utsträckning lämnade man hembyn? Vilka möjligheter fanns det till resande? Detta är några av frågor eleverna ställs inför på detta stopp. Det intressanta är att det i denna diskussion finns ett mycket tydligt då-nu-sedan-perspektiv, vilket får understryka resonemanget ovan om att undervisning i närområdet utvecklar elevers historiemedvetande. Staffanstorps tidiga framväxt får symbolisera dåtid, att eleverna står på den fysiska platsen idag får symbolisera nutid, och slutligen får elevernas diskussioner och reflektioner kring framtiden, symbolisera det som kommer sedan. Historiemedvetandet fördjupas då ett då-nu-sedan-perspektiv blir levandegjort och konkretiserat vid tågstationen.

3) *Gästgivaregården*. Nästa stopp är Staffanstorps Gästis som ligger nära tågstationen. Gästgivaregården i Staffanstorp har gamla anor; det har bedrivits gästgivareverksamhet på platsen sedan 1880. Det finns fullt av historiska spår både inomhus och utomhus. Tanken är att vi både ska vistas utomhus men också gå en rundtur inuti själva huset. Det finns bland annat välbevarade ”gåramålningar” i en av salarna, i form av matstilleben, och i entrén kan eleverna få se en tavla med priser på vad olika skjuts och transport kostade. De gamla länkarna där hästarna kedjades fast finns också kvar. Allt detta är spännande, konkreta och verkliga historiska spår, som eleverna kan känna och titta på. Eleverna blir av läraren informerade om att det på Gästis hölls möten och fester redan under början av 1900-talet, och att utomhusdansbanan i Gästisparken användes flitigt under 40- och 50-talen. Unga roade sig kring dansbanan och både unga kvinnor och män från närliggande byar tog cykeln till Staffanstorps gästis för att ta del av festligheterna. Medlemmar ur olika ungdomsförbund som exempelvis Svenska Landsbygdens Ungdomsförbund (SLU) kunde också samlas på Gästis för att hålla möten eller anordna festligheter. Unga kvinnor och män kunde på så vis få en chans att komma ifrån hemmet och ta del av spännande aktiviteter inom föreningslivet. Först diskuteras alltså den lokala historien med gästgivaregården i centrum, och sedan flyttas fokus till den nationella historien med partiernas uppkomst och en ökad demokratisering i Sverige. Att vi inte enbart jobbar med den stora nationella historien har sina fördelar. Användandet av det lokalhistoriska perspektivet kan bidra till ett mer korrekt och nyanserat sätt att förstå den rikshistoriska och generella utvecklingen. Liksom det berättades tidigare i forskningsläget, kan det ibland ske alltför stora generaliseringar och missledande tolkningar av historien, och lokalhistoria kan användas som ett nyanseringsinstrument mot detta. Att det planerade arbetsområdet och rundvandringen är lokalhistoriskt förankrade är förtjänstfullt också

eftersom det lokalhistoriska perspektivet främjar demokrati då det aktivt motverkar ”schablontänkande”. Det är ett perspektiv som gör historieundervisningen mer demokratisk. Samtidigt handlar också undervisningen om demokrati. Frågor som ställs till eleverna är bland annat: Hur tror ni att unga vuxna hade det under tidigt 1900-tal? Vad gjorde de här på Gästis? Vilka tror ni var anledningarna till att unga män och kvinnor engagerade sig i politiska ungdomsförbund? Demokratin går som en röd tråd genom arbetsområdet. Eleverna får komma med egna tankar och åsikter, och vi tar upp det vi pratat om under lektionerna, angående skilda levnadsvillkor för män och kvinnor.

Att använda Gästis som ett av stoppen i rundvandringen kan motiveras på flera sätt. Dels genom de lokalhistoriskt förankrade argumenten som presenterades ovan, men också genom att det går i enlighet med det utomhuspedagogiska perspektivet. Mitt förslag på hur de teoretiska didaktiska idéerna som rymts i det utomhuspedagogiska perspektivet kan omsättas i ren praktisk handling, är som bekant att läraren fyller historieundervisningen med lokalhistoria och upplevelser. Då används närmiljön, vilken kan utgöras av en byggnad som Staffanstorps gästis, som medel för att illustrera och levandegöra det historiska stoffet. Det är inget hinder att Gästis är en byggnad och inte ett grönområde eftersom ”verklighetsanknytning och utemiljö kan vara av varierande slag” och den kan således vara ”allt ifrån skolgården, parkerna och staden vi bor i, till landsbygdens miljöer med dess skogslandskap, sjöar och vattendrag”.⁶⁵ Staden och dess byggnader behöver alltså inte exkluderas från det som räknas som utomhus eller natur. Stoppet vid Gästis gynnar undervisningen i historia eftersom användandet av naturen och närområdet bidrar till ökad inlevelse, bättre tidsuppfattning och motivation för eleverna. Detta är något som alla stoppen på denna rundvandring erbjuder. Stoppet vid Gästis främjar också det som inom utomhuspedagogiken kallas för den *direkta upplevelsen*. Den direkta upplevelsen innebär direktkontakt mellan den lärande och föremålet för lärandet, och en sådan upplevelse är av stor pedagogisk betydelse. Den direkta upplevelsen sker här mellan eleven och föremålet för lärandet; i detta fall byggnaden Gästis, men också alla de föremål som finns inuti huset. Att möta verkliga miljöer, föremål och landskap, påverkar i förlängningen också elevernas *tysta kunskap*. Tyst kunskap är kunskap som ännu inte är formulerad, men som ändå är viktig för elevernas lärande. Då elever lär sig utanför det traditionella klassrummet, förvärvar de kunskap som inte bara kan skrivas i en text, omvandlas till formler eller som kan berättas muntligt i ett förhör. Den tysta kunskapen finns istället bortom grammatiken, och den har mer

⁶⁵ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 12.

att göra med känslor och personliga upplevelser. Förvärvandet av tyst kunskap sker vid detta stopp genom att eleverna får personliga intryck från platsen de besöker och genom att de får upplevelser från allt som händer. Historieundervisningen gynnas således vid detta stopp av att eleverna erbjuds direkta upplevelser men också av att deras tysta kunskap får chans att utvecklas. Förutom att främja elevernas lärande, bidrar besöket på Gästis även med *inhåll* till undervisningen. Närmiljön med dess lukter, färger och dofter blir ett medel som förstärker och levandegör ”stoffet” eller innehållet, och det blir mer genuint och äkta. ”Genom att eleverna får beröra, känna och agera i den fysiska miljön ökar autenticiteten”.⁶⁶ Att jobba med utomhuspedagogik, innebär att den *sinnligt baserade kunskapsbildningen* får större plats i undervisningen. Då pedagoger väljer att förlägga sin undervisning utomhus får hela barnens kroppar jobba och alla de fem sinnen användas; lukt, känsel, smak, syn och hörsel, därav namnet sinnlig kunskap. Rörelse ingår också på ett naturligt sätt i undervisningen utomhus - det finns en så kallad *ökad rörelsepotential*. Då barnen i direkt kontakt med variationsrika, naturpräglade utomhusmiljöer får lära sig med hela kroppen och alla sina sinnen, skapas förutsättningar för en ökad vakenhet, vilket är en viktig faktor vid inläring.⁶⁷ Sambandet mellan plats och lärande är således av oerhörd vikt. Detta är ännu en anledning till att historieundervisningen gynnas av att ta med eleverna på en vandring i det lokala landskapet; eleverna får ökad motivation och inlevelse samt lära sig med hela sina kroppar. Helt nya sorters kunskap förvärvas, som är svåra eller omöjliga att nå i ett klassrum - direkta upplevelser, tyst kunskap och sinnlig kunskap. Den ökade rörelsepotentialen som rundvandringen främjar går även i linje med John Deweys idéer. Dewey menar att muskelutvecklingen går före sinnesutvecklingen hos barn. Eftersom barn är aktiva i sin natur lär de sig aktivitet och rörelse innan de lär sig stillhet och passivitet. Detta var något som skolan försummade då han skrev sina verk och eleverna tvingades in i en alltför passiv roll, vilket ledde till att de inte tilläts följa lagen i sin egen natur. Dewey beskrev det som att skolan våldförde sig på barnens natur, vilket försvårade goda resultat. Barnen skulle själva få vara aktiva. ”Ögon, öron och händer skall vara redskap färdiga att användas”⁶⁸, skriver han. Därför var det inte rimligt att det enbart skulle vara läsning och skrivning eleverna skulle ägna sig åt. Detta är också något jag menar är viktigt för barn i de äldre årskurserna. Det ligger inte i ungdomarnas natur att sitta i ett klassrum och enbart fyllas med kunskap genom exempelvis läsning eller genomgångar. Ser man till de olika individerna och är noga med att variera

⁶⁶ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 13.

⁶⁷ Dahlgren, Szczepanski, 2010, s 13-17.

⁶⁸ Dewey, 2004, s 48.

undervisningen så att den passar alla, kan ett sätt att göra detta på vara att vidga klassrummet till att innefatta även andra rum, med hjälp av ett lokalhistoriskt perspektiv. Förtjänsterna med rundvandringen är som det framkommit många. Dock finns det även nackdelar med att genomföra en undervisning som denna, och därför vill jag visa på vilka hinder som kan uppkomma och hur man som pedagog kan möta och lösa dessa problem. En nackdel med att förlägga undervisningen utomhus kan vara att eleverna till följd av en ovana vid utomhusvistelse, inte ser utomhusundervisningen som ”riktig” lektionstid, och att den blir uppfattad som en lek eller någon form av nöjesutflykt. Eleverna kan bli stökiga, högljudda och osäkra på hur de ska bete sig, då de sociala strukturer som elevgruppen vanligen genomsyras av plötsligt bryts och förändras och nya roller skapas.⁶⁹ Lösningen på detta problem kan vara att utomhusvistelserna sker kontinuerligt, gärna varje vecka. Då kan eleverna hitta rutiner också i denna nya lärandemiljö, även i en förändrad lärmiljö, och det stökiga beteendet kan minska. En av utomhuspedagogikens begränsningar är att lärandesituationen utomhus kan bli mer okontrollerad än om den skett inomhus, då det är elevernas upplevelse som styr. Deras reaktioner är oförutsägbara men kan också leda till att nyfikenheten stimuleras, vilket är positivt. Det blir alltså pedagogens uppgift att aktivt stötta eleverna och hjälpa dem in på rätt bana i utomhusmiljön, exempelvis genom att vara väl förberedd och ha gått igenom tidigare vad som förväntas av eleverna, samt att hela tiden kommunicera med dem väl på plats.

För att återgå till rundvandringens positiva förtjänster; genom att agera i den fysiska miljön ökar autenticiteten i undervisningen. De olika stoppen utomhus gör enligt det utomhuspedagogiska perspektivet att eleverna får en bättre tidsuppfattning. Kanske ser eleverna tiden som varit mer tydligt framför sig i den historiska miljön. Platsens kraft för inlevelse har en positiv effekt för hur eleverna minns och lär sig. I ett vanligt klassrum kan det vara svårt för pedagoger att motivera eleverna till traditionellt skolarbete, mycket beroende på att eleverna är passiva. Då elever erfar upplevelser utomhus får de själva vara aktiva och upptäcka, vilket kan innebära en stärkt identitet och självförtroende. Detta hoppas jag kunna ske vid stoppen jag valt på denna rundvandring. Kunskap och erfarenheter som inte alltid hänger samman med skolan, aktiveras och tas till vara då undervisning bedrivs utanför klassrummet, och detta är ett starkt argument för att använda utomhuspedagogik; eleverna får chans att växa då deras livserfarenhet blir uppmärksammas och beaktad även i skolan. I en invand klassrumsmiljö förblir roller och förväntade prestationer ofta samma. När detta

⁶⁹ Ericsson, 2010, s 141.

mönster bryts får eleverna en chans att visa sig från andra sidor, och detta kan ske exempelvis vid en rundvandring som denna. Elevgruppen kan få bättre sammanhållning då utemiljön verkar positivt för förmågan till inlevelse, förståelse för andra och förebygger mobbning. Helheter och sammanhang blir tydliga, och en djupare kunskapsnivå nås.⁷⁰ Stoppet vid Gästis hoppas jag kunna bidra med en mer tydlig helhetsbild, som kan göra det historiska stoffet mer överblickbart och tidsmässigt greppbart.

Det är tänkt att eleverna vid de olika stoppen på rundvandringen ska ges möjlighet att få erfara historiska upplevelser. Det är den tidigare nämnda upplevelsepedagogiken jag använder som belägg för varför jag kan använda historiska upplevelser i mitt arbetsområde. En historisk gestaltning bör ha en form som berör och levandegör, menar Aronsson. Sådär kopplar jag hans teori om upplevelser till mitt arbete med lokalhistoria; att ta med sina elever på en stadsvandring och låta dem uppleva spåren av historia som finns i närområdet, anser jag går hand i hand med Aronssons tankar kring att undervisningen bör levandegöra det historiska stoffet. Den historiska upplevelsen handlar om att en människa ska få chans att leva sig in i det förflutna, och det anser jag att eleverna får chans till vid de stopp som görs under vandringen. Upplevelser är en förtjänstfull metod att använda i undervisningen eftersom att de bidrar till ett starkare meningsskapande, som mer teoretiska undervisningsmetoder inte kan. Upplevelserna knyter dessutom an till det emotionella hos eleverna, något som verkar positivt för och främjar lärandet. I min rundvandring tänker jag mig att varje stopp kan generera historiska upplevelser för eleverna. Eftersom alla elever är olika finns det flera olika stopp: på så vis finns det förhoppningsvis något som intresserar varje elev. Det viktiga är att eleverna får chans att erfara historiska upplevelser, det vill säga att leva sig in i det förflutna. Dock är inlevelse inte något som per automatik leder till kunskap. Aronsson ställer sig rent av frågan om upplevelser är önskvärda, eller ens möjliga för skapandet av *historisk* kunskap? Problemet är att upplevelser inte är vetenskapliga i den mån att de är objektiva. De är istället subjektiva, eftersom de är beroende av att människor faktiskt upplever något - de kan inte existera i sig själva. Historiker har sedan länge tagit avstånd från sådan historisk inlevelse, eftersom det ansetts vara en ovetenskaplig metod. Det som historisk kunskap ska bygga på är traditionellt sett riktigt källmaterial, pålitliga spår eller texter som bevarats, och allt ska studeras med strikt objektivitet. Historikerna har alltså, menar Aronsson, kämpat för att i så mångt och mycket exkludera all subjektiv tolkning. Men upplevelser väcker troligtvis både tankar, bjuder in till inlevelse och genererar känslor, som i allra högsta grad är subjektiva.

⁷⁰ Ericsson, 2010, s 145-149.

Detta leder oss in på följande problematiska fråga; om historisk inlevelse är subjektiv och ovetenskaplig, vad är då meningen med att använda upplevelser i undervisningen i historia? Detta ska vi ta reda på. Aronsson utesluter inte tanken på att upplevelser skulle kunna vara en givande del i elevers lärande. Han säger sig istället vilja utveckla idén om den historiska upplevelsens tänkbara plats i en kunskapsprocess, som exempelvis lärande. Han påpekar först och främst att upplevelser kan ges olika betydelser och funktion beroende på vilken kunskapsteori som anammats. Det finns också olika sorters upplevelser, som exempelvis empirisk observation, eller upplevelser som pedagogiskt medel. Upplevelser kan dessutom användas på olika sätt. Då upplevelsen används som ett pedagogiskt medel, sker detta genom att pedagogen fångar elevernas uppmärksamhet och intresse med hjälp av upplevelser. Därefter, eller i direkt samband med detta, skapas en säkrare kunskapsgrund. På detta sätt kan problemet med historisk inlevelse undvikas.⁷¹ Inlevelsen får gärna finnas där, även om den är subjektiv och kan kallas ovetenskaplig, bara den kompletteras med faktakunskap som fördjupar och *problematiserar* upplevelsen ytterligare. Detta tolkar jag som att det efter att nyfikenheten hos eleverna har väckts finns möjligheter för ett givande kunskapande. Då jag utgår ifrån att rundvandringen i det lokala landskapet i Staffanstorp genererar upplevelser hos eleverna, uppkommer således problemet med historisk inlevelse som Aronsson presenterar. Lösningen på detta problem är enligt mig att använda Aronssons idé om att säkra en kunskapsgrund. Detta väljer jag att göra genom att i arbetsområdet lägga in lärarledda genomgångar i undervisningen innan rundvandringen. Genomgångarna är tänkta att säkra den kunskapsgrund som krävs för att eleverna ska ha tillräckligt med kunskap för att kunna hänga upp upplevelserna på historisk fakta. I den detaljerade planeringen i Bilaga 2 kan läsaren lektion för lektion läsa vilka ämnen som kommer tas upp under respektive lektion innan rundvandringen. Exempelvis kommer arbetsområdet *Sveriges demokratisering och välfärdsamhällets framväxt* innebära genomgångar i följande ämnen: folkrörelser, allmän och lika rösträtt och demokratiseringsprocessen, skillnader i levnadsvillkor för kvinnor och män ur olika samhällsklasser, synen på olika sexualiteter, familjens förändrade roll, välfärdsreformer och det svenska folkhemmet. Då denna kunskap är befäst hos eleverna blir chansen större att de får ut mer av rundvandringen.

Erfarenheter är basen för all kunskap, menar Aronsson, och erfarenheter är just det som elever får via undervisning baserad på upplevelser. Då upplevelser används som pedagogiskt medel bör pedagoger jobba aktivt med att vrida och vända på upplevelsen, så att det sker en

⁷¹ Aronsson, 2004, s 105.

perspektivering, och så att en distans skapas till upplevelsen i sig. Då bildas ett gott lärandeklimat vilket öppnar upp för fortsatt reflektion och diskussion. Genom att arbeta på detta vis undviks det som beskrivs som ”en uppfattning om att precis såhär måste det ha varit, en känsla av fakticitet som följer av gestaltningens kraft”.⁷² En stark inlevelse kan alltså bli ett hinder, och inge en falsk känsla av äkthet. Det blir då pedagogens uppgift att utmana elevernas upplevelser och att få dem att öppna sig för diskussion och nya tolkningar. Att ta upplevelsen ett steg längre och sätta den i en kunskapskontext, ett historiskt sammanhang, blir en nödvändig del i momentet. Hur görs detta på bästa sätt? Något av det viktigaste att ta fasta på som pedagog vid arbete med upplevelser är för- och efterarbetet. Aronsson menar att eleverna bör ha en ordentlig förförståelse för att få ut så mycket som möjligt av upplevelsen, och att det ska finnas tydliga mål med det som görs. Även om målen inte alltid uppfylls, ska det finnas en tydlig strävan att nå dit.⁷³ Detta har jag tagit fasta på då jag noga valt ut vilka ämnen som ska behandlas i genomgångarna innan rundvandringen. Den förförståelse som jag tänkt att eleverna ska ha innebär kunskap om de ämnen som presenterades här ovan. Det ska också finnas ”öppningar till lärande” i upplevelserna. Vad sådana öppningar kan vara beskrivs inte i detalj av Aronsson, men att de bör vara till hjälp för att öppna upp för analys, säger han. Detta tolkar jag som att varje lärare själv bör skapa sig en egen uppfattning om hur öppningar till lärande ska kunna skapas. Jag tänker mig att öppningar till lärande kan vara att man som pedagog vid varje stopp stannar upp och lyfter på förhand uttänkta frågor till elevgruppen, frågor som bottnar i den kunskap de har förvärvat under genomgångarna. Förförståelsen kan på så vis tas tillvara och utvecklas. En djupare kunskap i både lokalhistoria men också generell rikshistoria kan nås om de fakta som eleverna har får diskuteras högt mellan dem och sedan lyftas i helklass. Läraren kan då utmana deras tankar och guida dem i sitt tänkande och lärande. Mina öppningar till lärande när jag jobbar med upplevelser är således diskussion och social interaktion mellan elever, men också mellan elever och lärare. Diskussionsfrågorna som tas upp vid varje stopp har jag skrivit in i denna löpande text, och läsaren kan finna dem efter varje nytt stopp som presenteras. Frågorna kan lyftas muntligt av läraren men också skrivas ut på papperslappar som delas ut till grupper om två och två eller flera. Då eleverna får träna sin förmåga att både resonera, reflektera och diskutera, skapas de öppningar för lärande som Aronsson talar om. Det är på detta vis jag som lärare undviker problemet med upplevelser, det vill säga att eleverna uppfattar just sin upplevelse som att ”precis såhär måste det ha varit”. Diskussionerna skapar istället en nyttig perspektivering, som ger en viktig

⁷² Aronsson, 2004, s 109.

⁷³ Aronsson, 2004, s 109.

distans till upplevelsen i sig. En längre avslutande diskussion kommer ske i slutet av vandringen, utanför kommunhuset.

4) "*Bordellen*". Nästa stopp är utanför ett privat bostadshus som ligger nära gästgivaregården, och som för några år sedan upptäcktes innehålla en bordellverksamhet. Det var en stor skandal i byn och många frågor ställdes om hur en sådan verksamhet hade kunnat bedrivas mitt i centrala Staffanstorp. Vi talar vid detta stopp om detta samt hur synen på sexualitet förändras över tid. Vilka normer och uppfattningar fanns kring olika sexualiteter i början av 1900-talet? Vi diskuterar situationen för homo/bi/trans-sexuella under början av 1900-talet och de lagar som fanns som reglerade sexualitet. Vi talar också om problem som människohandel och prostitution i dagens samhälle, men även hur synen på olika sexualiteter är idag. Då-nu-sedan-perspektivet synliggörs då vi tar avstamp i det tidiga 1900-talets Sverige, och sedan övergår till nutiden. Vi ställer oss frågor om framtiden, så som: hur tror ni de prostituerades situation kommer se ut i framtidens Sverige? Vad kan göras för att förbättra deras situation? Dessa frågor är tänkta att peka tillbaka på den genomgång som skedde under *Lektion 3: Folkhemmet och tvångssteriliseringar*, vilken läsaren kan ta del av i *Bilaga 2. Detaljerad planering*. Den tredje lektionen handlade bland annat om de nya reformer som genomfördes i Sverige då folkhemmet grundades, och om vem som inkluderades i det omhändertagande samhället. Fick alla ta del av välfärden? Välfärdssamhällets baksida belyses och under lektionen går vi även igenom hur synen var på olika sexualiteter i början av 1900-talet. Drivande personer bakom en alltmer tillåtande sexualundervisning presenterades också under den lektionen. Eftersom vi gått igenom detta på lektionerna så ställs nu eleverna inför frågan hur synen på olika sexualiteter är idag? Tanken är att den heteronormativitet som finns idag ska utmanas, och att eleverna med hjälp av läraren ska kunna diskutera och ge förslag på vilka normer som ligger bakom det faktum att andra sexualiteter konstrueras som något annorlunda. Det viktiga är att elevernas förförståelse tas till vara. Först lär de sig om synen på sexualitet och preventivmedel som fanns på 1900-talet, och sedan får de resonera och reflektera över hur det är idag, och hur de tror det kommer bli i framtiden. I *Bilaga 1. Pedagogisk planering* kan läsaren ta del av de kunskapskrav som valts ut till detta arbetsområde. Ett av dessa är att eleven ska ange någon tänkbar fortsättning på en utvecklingslinje. En sådan historisk utvecklingslinje menar jag är den långa förändringsprocess som utgörs av människans sexualitet samt synen på denna. Något av det viktigaste när man använder upplevelser i undervisningen är som Aronsson skriver för och efterarbetet som pedagogen gör. Hans teori om detta använder jag mig således av genom att

ge eleverna en god förförståelse, och att sedan med hjälp av upplevelser som ett pedagogiskt och historiedidaktiskt verktyg, problematisera och utveckla denna förförståelse så att den blir till en djupare historisk kunskap. Vandringen i det lokala landskapet, med stopp vid denna plats som så tydligt representerar nutiden och dess viktiga nutidsfrågor, passar således utmärkt att använda i en historieundervisning med fokus på det lokala.

5) *Kommunhuset-Rådhuset*. Sista stoppet på vår rundvandring i det lokala landskapet blir kommunhuset, även kallat Rådhuset, i Staffanstorp - platsen där politikerna i kommunen verkar. Vi samlas utanför byggnaden och talar om hur Sverige äntligen demokratiserades, men hur seg förändringen verkligen var. Trots lika rösträtt var det lågt kvinnligt valdeltagande och få kvinnor som fick höga poster i samhället. Vilka var de starka maktstrukturer som hindrade kvinnor från att komma ut i det offentliga? Vi börjar i första delen av 1900-talet och förflyttar oss sedan tidsmässigt till nutid. Då ställs eleverna inför följande fråga: hur ser situationen ut idag? Lever vi i ett jämställt samhälle? Vad finns kvar att göra? Vi talar om hur demokratin fungerar idag och hur en utveckling till det bättre ändå skett; vi lever trots allt i ett mer jämlikt och demokratiskt samhälle idag än i början av 1900-talet. Framtidsperspektivet synliggörs då eleverna ställs inför frågan hur de tror demokratin kommer se ut i framtiden? Eleverna får sedan följa med in i huset och vi besöker lokaler där viktiga beslut om kommunen fattas; de får se hur politikernas verkliga arbetsplats ser ut. Demokratin visar sig inte enbart i kommunpolitikernas arbete utan även i form av de val som invånarna i kommunen gör då de röstar och väljer politikerna. Perspektivet vänds så att eleverna ser att det är invånarna som också har en del att säga till om. Att göra stoppet vid kommunhuset främjar elevernas lärande på ett positivt sätt eftersom undervisningen då knyts an till verkligheten, och eleverna får ta del av fysiska representationer, istället för enbart symboliska (i form av exempelvis text). Hans teori går ut på att skolan ska närma sig samhället genom att själv likna "ett aktivt miniatyrsamhälle" med konkreta och fysiska representationer av det riktiga samhället. Skolan som institution borde förenkla samhällslivet till ett embryo. Undervisningen blir problematisk och elevers lärande hindras om världen som skolan ska ge kunskap om inte är fysiskt närvarande i klassrummet. Är undervisningen utformad så att elever enbart erbjuds symboliska representationer av olika skeenden, blir de meningslösa eftersom de inte sätts i sitt rätta sammanhang.⁷⁴ Ofta får elever läsa om snarare än uppleva den riktiga världen. Detta kallas för *representationsproblemet*. Enligt Deweys teori behöver barn fysiska representationer för att lära sig. Skolan bör därför ha en ständig kontakt med och ett

⁷⁴ Dewey, 2004, s 48-53.

flöde till olika verksamheter utanför skolan. Detta kan ske genom att platser utanför det vanliga klassrummet används som lärorum i undervisningen.⁷⁵ Denna direktkontakt med den fysiska omvärlden kallas för ”socialt liv”⁷⁶. Exempel på verksamheter som Dewey ville att skolan skulle ha ett omfattande utbyte med var bibliotek, handel, museer, forskning, industrier med flera⁷⁷. Parker, landsbygd och trädgårdar är några exempel på de nya rum som Dewey menade kunde nyttjas i undervisningen. Jag använder Deweys teori om fysiska representationer som belägg och argument för varför just stoppet vid kommunhuset ger goda resultat för historieundervisningen. Deweys tankar om att ta in samhället i klassrummet, kan med enkelhet relateras till den lokalhistoriska undervisningens användande av närmiljön. Att utvidga klassrummet och inkludera den lokala bygden är precis det som Dewey förespråkar, och de tankarna ger belägg för min idé om det viktiga i att förlägga historieundervisningen utomhus kring platser i den fysiska verkligheten, som rymmer spår av historia. Min undervisning utmärks av det Dewey kallar för socialt liv, det vill säga direktkontakt med den fysiska omvärlden, i form av att elevgruppen vid detta sista stopp får besöka kommunhuset. Skolan närmar sig på så sätt samhället, precis som Dewey förespråkar. Vardaglivet inkluderas i undervisningen på ett naturligt sätt och eleverna får chans att relatera till undervisningens innehåll och historiska stoff på ett bättre sätt än om enbart symboliska representationer hade använts. Genom att använda det lokalhistoriska perspektivet och titta på hur demokrati fungerar i just Staffanstorps kommun, genom att besöka det lokala kommunhuset, undviks representationsproblemet. Detta är en viktig anledning till varför jag tycker att besöket på kommunhuset främjar elevernas lärande, och kan utveckla deras historiska kunskap. Nu får eleverna en synlig bild av var kommunens politiker arbetar och de kan hänga upp sin kunskap på själva platsen.

Demokrati är något som genomsyrar detta stopp i tredubbel bemärkelse. För det första så verkar det lokalhistoriska perspektivet främjande för demokratin då det förhindrar missledande tolkningar av historien. För det andra manifesteras kommunens demokratiska processer rent fysiskt i form av byggnaden som kommunhuset utgör, och i form av salen där viktiga beslut i kommunen fattas. För det tredje finns Sveriges demokratiseringsprocess med som centralt innehåll i årskurs 7-9 i kursplan för historia, och behandlas därför som kunskapsstoff under genomgångarna i historieundervisningen i skolan, i mitt planerade

⁷⁵ Sundgren, 2011, s 107-113.

⁷⁶ Dewey, 2004, s 51.

⁷⁷ Sundgren, 2004, s 123.

arbetsområde.⁷⁸ Demokrati är således något som både utmärker min undervisnings innehåll likväl som dess form och utförande.

Vi avslutar vår vandring på torget utanför rådhuset. På tal om demokratiseringen vi just talade om; hur var det att leva som ung kille eller tjej i början av 1900-talet? Hur har ni det nu? Hur tror ni att det kommer vara för ungdomar om 50 år? Eleverna får ställa sig frågor om framtiden, både angående sig själva och om ungdomar i allmänhet. Därefter sätter vi våra upplevelser under lupp, och diskuterar tillsammans vad vi sett och lärt oss under dagen. Vilka intryck har stannat kvar? Lokalt och nationellt perspektiv används i diskussionen parallellt, liksom de gjorts under hela dagen. Tanken är här att det i denna avslutande diskussion ska ske den perspektivering och analys som Aronsson förespråkar, av de upplevelser eleverna fått under dagen. Deras upplevelser och tankar kring dagen vävs i diskussionen samman med historisk kunskap och kontext, liksom de gjort fortlöpande under dagen. Vi vandrar sedan tillsammans tillbaka till skolan och fortsätter vrida och vända på dagens upplevelser.

I det planeringsupplägg som skapats finns det förutom den vandring som presenterats och analyserats ovan även planerade lektioner, både före och efter vandringen. Jag vill särskilt betona vikten av de två lektionerna efter vandringen, som innehåller arbete med lokalsamhället som *historisk källa*. Båda dessa lektioner genomsyras av ett tydligt mikrohistoriskt perspektiv. Som nämnt i forskningsläget menar Magnússon och Szijártó att det mikrohistoriska perspektivet kan hjälpa till att förtydliga och belysa stora historiska helheter. Att få elever att se sammanhang och helhetsbilder av historien är något jag tror de flesta historielärare eftersträvar, därför passar det mikrohistoriska perspektivet bra in att använda i undervisningen. Trots att mikrohistoriska studier kan vara mycket snäva, exempelvis att eleverna läser ett brev författat av en ung invånare i kommunen i början 1900-talet där hon berättar om sitt vardagsliv och sina föräldrars arbete vid bruket, kan resultatet ändå säga något om den generella utvecklingen som skett i Sverige. Följaktligen kan större helheter nås även om mindre områden studeras, enligt Magnússon och Szijártó. Det finns en tanke om att de kunskaper som framkommer genom mikrohistoriska studier har ett mål långt bortom de små avgränsade områden som undersöks.⁷⁹ En annan anledning till att valet föll på att i mikrohistorisk anda ta sig ann det historiska källmaterialet från lokalsamhället i Staffanstorp var att perspektivet kan ge eleverna en djupare förståelse för vanliga människor och deras vardagsliv. På detta vis kombineras ett lokalt och mikrohistoriskt perspektiv, och enskilda personer som verkat i historien kan på ett mer levande sätt framträda.

⁷⁸ Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Kursplan i historia, Stockholm: Edita, 2011

⁷⁹ Magnússon, Szijártó, 2013, s 5.

Under lektion 7 sker en genomgång i *källkritik*, och eleverna får lära sig hur de ska närma sig det historiska källmaterialet. Det viktigaste är att eleverna lär sig att ställa frågor till texterna eller materialet de studerar.⁸⁰ Det är av stor vikt att de får insikt om hur betydelsefullt det är att fråga sig vem avsändare och mottagare är, i vilket syfte källan skapades och vilken betydelse de tror den haft. Detta eftersom det i kursplan för historia står att historieundervisningen för elever i årskurs 7 – 9 ska innehålla följande centrala innehåll: ”Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang”.⁸¹ Källkritik är alltså obligatoriskt innehåll i historieundervisningen i den svenska grundskolans senare del. Något som eleverna bör ha kunskap om är att en huvudregel inom källkritiken är att källan som studeras är mer trovärdig ju mer samtida den är.⁸² Alltså finns det inga garantier för att det material eleverna undersöker är sanna berättelser som berättar exakt hur det var i Staffanstorp förr i tiden. Däremot går det att hitta uppfattningar i texterna och dokumenten, som omedvetet finns där och som vaksamma ögon kan finna. Medvetenheten om skillnaden mellan dessa två sätt att studera källmaterial spelar stor roll. *Äkthet* är ett begrepp som också diskuteras, det vill säga att källan är vad den utger sig för att vara.⁸³ Andra begrepp som tas upp är *primärkällor* och *sekundärkällor*. En primärkälla är något som är ursprungligt, och finns kvar likadant som när det skapades. En sekundärkälla betyder att den traderats, att materialet eller uppgiften gått i flera led.⁸⁴ Då en primärkälla är mer trovärdig än en sekundärkälla är det positivt för eleverna att veta att det material vi lyckats hitta är sparade äkta fotografier och dokument, så trovärdigheten i dem är högre än om någon idag satt sig ner och berättat fritt ur minnet. Dock bör påpekas att brev och texter kan vara förfalskade – och att det därför är forskarens uppgift, i detta fall eleverna, att försöka leta upp ledtrådar som kan underbygga de slutsatser de drar.

Bland det källmaterial som används finns texter och skrifter. Skriftliga källor kan vara *kvarlevor*, det vill säga *lämningar*. Trots att kvarlevor kan förfalskas eller tolkas på ett felaktigt sätt, anses ofta kvarlevor vara goda källor, eftersom de är direkta spår av historien. De skriftliga källor (brev, protokoll eller dagboksanteckningar) som eleverna ska få studera är kvarlevor som berättar något om det förflutna. Enligt Thurén är det viktigt att bestämma sig för vilken aspekt man vill läsa texterna ur; som kvarlevor eller berättelser. Att jobba med källor, menar han är att välja vilken *funktion* källan ska ha för just det egna arbetet – vilken

⁸⁰ Götlind, Kåks, 2004, s 52.

⁸¹ Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Kursplan i historia, Stockholm: Edita, 2011

⁸² Thurén, Torsten, *Källkritik*, 2009, s 30.

⁸³ Thurén, 2009, s 19.

⁸⁴ Thurén, 2009, s 53.

användning läsaren har för den.⁸⁵ Källans funktion är följaktligen något som eleverna ska fundera över och bestämma sig för då de arbetar med lokalsamhället som källa.

Om man läser en tidning för att få reda på vad som har hänt, använder man den som en berättande källa. Men den som är intresserad av hur tidningen är redigerad, vilka nyheter den anser viktiga, vilken politisk uppfattning den företräder eller vilka som skriver i den, han eller hon använder den som en kvarleva.⁸⁶

Som i citatet ovan beskriver är det en god idé att studera dokument som kvarlevor, och det är också det jag vill att eleverna ska träna sig i att försöka förstå och prova på själva.

Den andra lektionen efter rundvandringen får eleverna rent praktiskt jobba med källmaterialet, och använda sina nya kunskaper i källkritik. Det mikrohistoriska perspektivet synliggörs under denna lektion genom att eleverna får sätta på sig ett par ”mikrohistoriska glasögon” genom vilka de undersöker det historiska källmaterialet. Källorna består av autentiska fotografier, dagboksanteckningar, brev och rättegångsprotokoll som härstammar från lokalsamhället eller berör personer som bott och verkat i bygden. Detta material har läraren samlat ihop eller lånat, så att det finns förberett i klassrummet. Materialet är inte uppkopierat utan riktiga fotografier, dokument och brev. De mikrohistoriska glasögonen innebär i praktiken att eleverna på inrådan av läraren är noga med att *leta efter spår* av den enskilda, lilla människan, och hennes vardagsliv. Hur kan vanliga män, kvinnor och barn synas i källmaterialet? En del av materialet kommer på förhand vara utvalt särskilt för att det ska finnas med berättelser eller tecken på hur enskilda individer hade det i bygden i början av 1900-talet, så att mikrohistorian verkligen inkluderas. Det är ett exempel på hur lärare kan använda det mikrohistoriska perspektivet i undervisningen, och jag har hämtat det från Götlind och Kåks resonemang. Att använda ett mikrohistoriskt perspektiv i undervisningen kan enligt dem innebära att läraren sätter enskilda människor och individer i förgrunden, eller i centrum, av det historiska stoffet. Som läsaren kan se i *Bilaga 2. Detaljerad planering* är det precis detta jag menar ska ske då eleverna under lektion 5 och 6 först får arbeta med hur de ska tänka kring källkritik, och sedan jobba rent praktiskt med källmaterial, framförallt enligt det mikrohistoriska perspektivet. Detta gör att undervisningen i historia blir fylld av spännande detaljer som eleverna kan relatera till eftersom de har med deras hembygd att göra. Här kan de personliga livsberättelserna komma till tals, då autentiska fotografier och brev studeras. Rättegångsprotokoll är mer formella till sin karaktär, och kan därför vara svårare att

⁸⁵ Thurén, 2009, s. 101.

⁸⁶ Thurén, 2009, s 101.

få ut kunskaper om enskilda individer ur. Men om dokumenten studeras som kvarlevor, det vill säga undersöks och studeras kritiskt, med förhoppning om att finna eventuella dolda uppfattningar eller idéer från förr, och inte bara läses för att få information om hur det var, så kan kunskaperna som framkommer anses vara mer trovärdiga. Dessutom kan intressanta och roliga detaljer finnas i protokoll som till en början verkar svårtillgängliga.

Hur problematiseras lokalsamhället som källa under dessa två lektioner? Problematiserandet inleds med att eleverna får en genomgång i källkritik, som beskrevs ovan. Som läsaren kan se i *Bilaga 2. Detaljerad planering* får eleverna under den lektionen också en lista på frågor de ska ställa till sitt källmaterial. Lokalsamhället kan användas som källa exempelvis så som det är tänkt att eleverna ska göra; jobba med historiskt källmaterial från lokalsamhället. Nämområdet kan också studeras som källa genom att titta på vad som kan avläsas ur byggnader och stadsplanering. Läraren diskuterar under dessa två lektioner med källkritik och källmaterial med eleverna bland annat hur byggnader kan vara historiska källor. Eftersom eleverna under rundvandringen mött gamla byggnader som funnits i byn länge, diskuterar de om och i så fall *hur* de kan användas som historiska källor. Kan säker kunskap om hur förhållanden faktiskt var i närområdet i början av 1900-talet framkomma enbart genom att studera dem? Viktiga tankar som presenteras är hur makt kan utläsas ur en byggnad. Det kan bland annat göras genom att titta på namn, utformande eller saker som finns runtomkring; skyltar med förklarande texter, gatunamn eller minnesmärken. En fråga som eleverna ska fundera på är *vilken historia syns?* Är byggnader som finns kvar de stora ”stoltheterna”, eller är det mindre ruckel som vanligt folk bodde i, som syns? Historiskt sett är det ofta vissa saker som dras fram i ljuset, och vissa som göms undan. Eleverna får i sina diskussioner och i samtal med läraren vara detektiver och leta efter spår av sådan ”glömd” historia som handlar mer om marginaliserade grupper som till exempel kvinnor, barn, gamla eller fattiga. Spännande i detta fall är att det gamla sockerbruket som finns kvar representerar en historia som är tätt sammankopplad med bygdens arbetarklass, det vill säga ”vanligt folk”. Människorna som arbetade på sockerbruket var inte samhällets finaste societet, utan individer av ett något lägre samhällsskikt, vilka behövde mat på bordet och pengar till familjen eller sitt uppehälle. Klass är en sådan aspekt som eleverna bör reflektera över, då lokalsamhället används som källa. *Vilken klass syns i denna källa?* är en fråga eleverna bör ställa sig om en byggnad används som källa. Går det att se vem som bodde här, vem som använde byggnaden, bestämde över den eller betalade den? Var den något att vara stolt över eller gömdes den bakom något annat större och finare hus? Liknande tankar om klass, makt och synlighet kan göras gällande det källmaterial som eleverna får studera (texter, bilder, foto med mera). Dessa

resonemang och diskussioner förs under båda de lektioner som fokuserar källkritik, lokalsamhället som källa och mikrohistoria.

Andra saker som eleverna ska vara observanta på förutom den ovan nämnda aspekten klass, är bland annat om de kan finna tecken på hur människors levnadsvillkor i början av 1900-talet skiljde sig åt, tecken på genusstrukturer, normer kring sexualitet eller tecken på någon form av makt – det kan vara politisk, hierarisk inom familjen eller mellan generationer till exempel barn/vuxen, ungdom/vuxen. Återigen är det här en bra idé att titta på källorna som karlevor; kan man läsa ut något mellan raderna på berättelserna eller bilderna? Finns det indirekt information som kan säga något om hur samhället var? Makt kan också finnas i män och kvinnors olika roller, men också gällande vilka grupper och individer som var styrande, pådrivande, i olika frågor. Det mikrohistoriska perspektivet brukar användas som verktyg för att få reda på människors tankar och uppfattningar om något, och i detta fall skulle eleverna kunna undersöka de olika mentaliteter som fanns i Staffanstorp i början av 1900-talet. Götlind och Kåks menar att kollektiva föreställningar som exempelvis synen på manligt och kvinnligt, är något som kan studeras då ett mikroperspektiv används. I de brev, fotografier och annat källmaterial som eleverna får använda är det således sådana spännande aspekter av historien som kan lyftas fram och förtydligas, om ett ”mikroskåp” används för att titta närmare på historien. På detta sätt kan det lokala och mikrohistoriska perspektivet vävas samman och bidra till en spännande historieundervisning som tar upp viktiga frågor om människan. Liksom Magnússon och Szijártó skriver så strävar alltid mikroperspektivet efter att belysa och besvara större frågor, än just de små avgränsade objekt som studeras.

En anledning till att det är viktigt att ha dessa två lektioner som handlar om källkritik, mikrohistoria och lokalsamhället som källa, är att det mikrohistoriska perspektivet liksom det lokalhistoriska, bidrar till ett mer nyanserat sätt att förstå den generella utvecklingen. Därmed kan en mer rättvis och riktig bild av historien förmedlas till eleverna. Mikrohistorien ställer nya frågor som kan vara nyttiga, för både lärare och elever. Verklighetens mångfald och komplexitet framträder med en mycket större tydlighet och klarhet, än om enbart det nationella perspektivet lyfts fram. Häri ligger en stor likhet mellan mikroperspektivet och det lokala perspektivets fördelar; liksom mikrohistoria kan lokalhistoria användas för att nyansera den genrell utvecklingen. Det finns inneboende i det mikrohistoriska perspektivet att dåtidens människor, som levt och verkat i historien, inte varit marionetter till underliggande historiska strukturer eller samhällsutvecklingar, oförmögna att påverka sin levnadssituation,

utan att de var aktörer som kunde vara både aktiva och självständiga.⁸⁷ Jag tolkar detta som att synen på individen inom mikroperspektivet istället är den att människan har förmåga att påverka, men trots allt är en del i det samhälle och den tid hon lever i. En berättelse på mikronivå synliggör mångfald och den komplexitet som verkligheten består av. Alla nyanser i samhället och de många variationer som finns syns då livsöden studeras; ”Förlorarna och avvikarna träder fram. Det är som att livet självt blir synligt”.⁸⁸ Detta är en viktig orsak till varför mikroperspektivet kan gynna historieundervisningen. Historien handlar inte enbart om strukturer och samhällsliga skeenden på nationell nivå; att låta enskilda personer träda fram kan göra historien rikare. Att jobba med mikrohistoria kan vara att utmana invanda tankeidéer, som att det offentliga är viktigare än det privata, eller att det generella alltid är mer intressant än det individuella.⁸⁹

Ovanstående analys, rundvandring och beskrivning av två lektioner i källkritik är en del av vad det lokalhistoriskt förankrade arbetsområdet resulterat i. Förutom denna analys består materialet som tidigare nämnt även av en översiktlig pedagogisk planering, se Bilaga 1, och en mer detaljerad lektionsplanering, se Bilaga 2, som jag råder läsaren att ta del av.

⁸⁷ Magnússon, Szijártó, 2013, s 5.

⁸⁸ Götlind, Kåks, 2004, s 29.

⁸⁹ Götlind, Kåks, 2004, s 31.

Slutsats och diskussion

I denna avslutande del av arbetet presenteras slutsatser i anknytning till de frågor som ställdes i inledningen. Även kritisk reflektion och förslag till fortsatt forskning presenteras.

Varför är det lokalhistoriska perspektivet viktigt att använda i skolans undervisning?

Slutsatsen jag kan dra efter att ha studerat det lokalhistoriska forskningsfältet är att det lokalhistoriska perspektivet är viktigt att använda sig av i undervisningen eftersom det kan fungera som ett nyanseringsinstrument. Det innebär att lokalhistorian bidrar till ett mer korrekt och nyanserat sätt att förstå den rikshistoriska och generella utvecklingen på. Här kan med fördel lokalhistoria och mikrohistoria kopplas samman, då båda perspektiven bidrar med detaljer och nyanser av den nationella historien, som inte syns eller kommer fram då enbart stora skeenden av historien studeras. Mikrohistoria belyser det generella genom att exempelvis fokusera enskilda individer och hur de sedan påverkats av större samhällsliga förändringar. Likaså får lokalsamhället uppvisa hur de stora historiska förändringsprocesserna påverkar det lilla samhället. Att enbart studera den nationella utvecklingen hade gjort att eleverna missat många viktiga aspekter av historien. Alltför stora generaliseringar och missledande tolkningar av historien samt politisk-ideologisk läsning kan på detta vis undvikas. Att enbart undervisa om den allmänna utvecklingen i Sverige kan göra att historien förblir oproblematiserad, vilket får negativa följder för elevernas lärande och historiesyn. På detta vis främjar också lokalhistorian demokratin, eftersom det motverkar schablontänkande och generaliseringar. En annan slutsats jag kan dra är att ämnet dessutom kan stärka människors identitet. Lokalhistoria kan också göra undervisningen i historia mer konkret och stärka den *lokala* identiteten.

Om lokalhistoria inkluderas i historieundervisningen på så vis att den lokala närmiljön används, och om undervisningen baseras på de lärandeteorier jag studerat (det utomhuspedagogiska perspektivet, Aronssons upplevelsepedagogik samt Deweys teori om fysiska representationer och individen i centrum) blir fördelarna med lokalhistoria i undervisningen ännu fler. Min slutsats är att lokalhistorian då kan bidra till en mer konkretiserad undervisning med tydliga helhetsbilder, och som också väcker inlevelse, är omväxlande, autentisk och meningsfull. Förtjänsterna det lokala perspektivet bidrar med är även främjandet av direkta upplevelser, tyst kunskap och sinnlig kunskap, vilket leder till ökad motivation och större nyfikenhet på det historiska innehållet. Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan gynnas av att undervisningen växlar mellan olika

representationssystem, eftersom de teoretiska arbetssätten kompletteras med praktiska inslag. Då elever behöver fysiska representationer för att lära sig kan jag dra slutsatsen att lokalhistoria absolut bör finnas med i historieundervisningen, då användandet av perspektivet på det sätt jag beskrivit är ett sätt för läraren att inkludera dessa fysiska representationer. Lokalhistoria verkar positivt för elevers lärande även eftersom ämnet knyter an till deras vardagsliv. Det är större chans att historien berör om den sätts in i ett sammanhang, och användandet av lokalhistoria på detta sätt försätter historien i direktkontakt med det sociala verkliga livet, vilket leder till att den blir meningsfull och verifieras. Elevernas identitet och trygghet stärks av detta, vilket också kan öka deras engagemang för undervisningen. Om vi ser till förtjänsterna som främjar förmågor som är specifikt viktiga för just historieämnet, så kan jag dra slutsatsen att lokalhistoria i undervisningen är viktigt för att träna det historiska tänkandet och elevers tidsuppfattning. Detta sker då eleven befinner sig ute i den fysiska verkligheten. Att jobba med lokalhistoria genom att bedriva undervisning ute i det lokala närområdet utvecklar och förbättrar slutligen också elevernas historiemedvetande, vilket är en av de allra viktigaste förtjänsterna som detta perspektiv kan ge.

Hur mycket utrymme får ämnet lokalhistoria i skolans läroplan? Slutsatsen jag kan dra av att ha studerat kursplan för historia är att lokalhistoria inte nämns som begrepp någonstans. Trots att ämnet inte finns med som begrepp, ingår det ändå centralt innehåll för årskurs 1-3 som med enkelhet kan tolkas som lokalhistoriskt stoff, exempelvis studier av hemortens historia. För äldre elever än de i årskurs 1-3 ingick inte hemortens historia, eller närområdet på något annat sätt, i det centrala innehållet. Slutsatsen jag kan dra av detta är således att det inte finns något krav alls i kursplanen för historia att historieundervisningen för äldre elever än de i årskurs 1-3 skulle behandla ämnet lokalhistoria. Elever i senare delen av grundskolan inte har följaktligen inte rätt till att studera lokalhistoria. De kan göra det om läraren bestämmer det, men det finns varken inte i det centrala innehållet eller i kunskapskraven.

Hur skulle en lokalhistorisk didaktik kunna se ut? Slutsatsen jag kan dra efter att ha skapat detta arbete är att en lokalhistorisk didaktik skulle kunna se ut såhär: utgå från kursplanen i historia och välj det centrala innehåll som ska behandlas. Välj sedan metod för hur elevernas lärande ska ske. Trygga en säker kunskapsgrund, exempelvis genom lärarledda genomgångar, och använd sedan det lokalhistoriska perspektivet som ett pedagogiskt och historiedidaktiskt verktyg för att levandegöra och konkretisera det historiska stoffet. Användandet av utomhusmiljö i form av närområdet samt historiska upplevelser, är något som med fördel kan inkluderas i en sådan undervisning. Då lokalhistoria används som ett verktyg för att levandegöra och illustrera den nationella historien, blir det också det nationella perspektivet

som utgör basen i undervisningen. Det lokala perspektivet blir då den lins genom vilken läraren tillsammans med sina elever tittar på den nationella historien igenom. Vidare har jag kommit fram till att om det mikrohistoriska perspektivet vävs in i den lokalhistoriskt förankrade undervisningen, kan eleverna få chans till bättre och tydliga helhetsbilder av historien. Trots att mikrohistorian tenderar att fokusera mycket begränsade objekt, som exempelvis enskilda personer, är sättet att se på historia användbart i undervisningen då de kunskaper som framkommer genom mikrohistoriska studier har ett mål långt bortom de små avgränsade områden som undersöks. Perspektivet kan ge eleverna en djupare förståelse för vanliga människor och deras vardagsliv, men också hjälpa till att ge kunskap om generella historiska skeenden.

En lokalhistorisk didaktik bör också fokusera på att problematisera hur lokalsamhället kan användas som källa. Exempelvis kan byggnader som källa diskuteras. Studier av autentiskt källmaterial från lokalsamhället kan också bidra med många positiva förtjänster i historieundervisningen, som exempelvis ett ökat historiskt intresse, men samtidigt bör läraren ge eleverna chans att lära sig om hur de ska närma sig detta material. Genom tydliga instruktioner och även diskussioner i källkritik, kan eleverna få de viktiga verktyg de behöver för att studera och kunna tolka materialet på ett källkritiskt sätt. Om eleverna börjar reflektera över och ställa sig frågor om trovärdighet, makt, klass, olika normer och strukturer i samhället, kopplat till det autentiska materialet, samt diskuterar hur källorna kan ses som kvarlevor, är de på god väg att skapa sig en mer trovärdig historisk kunskap.

Så kan en lokalhistorisk didaktik se ut, och så kan ett lokalhistoriskt förankrat arbetsområde skapas och genomföras, trots att lokalhistoria i sig inte förespråkas i kursplanen för de äldre eleverna. En sådan planering kan se ut som den jag skapat, förlagd i analysdel och i Bilaga 1 och 2.

Syftet med undersökningen var att studera *på vilket sätt* lokalhistoria kan utgöra en didaktiskt inkluderad del av historieundervisningen för elever i grundskolans senare del. Syftet var också att undersökningen skulle resultera i ett praktiskt genomförbart planeringsupplägg. Då jag har tagit reda på svaren till mina forskningsfrågor, kan jag nu också redovisa för läsaren hur jag med mitt arbete uppnått syftet. Den inneboende frågan som fanns i syftet var att undersöka på vilket sätt lokalhistoria kan utgöra en didaktisk del av historieundervisningen. Svaret på den frågan går in i svaret på den andra undersökningsfrågan: lokalhistoria kan utgöra en didaktiskt inkluderad del av historieundervisningen för elever i grundskolans senare del genom att läraren använder perspektivet med ambition om att synliggöra en mer generell utveckling. Det är alltså inte

lokalhistoria i sig som är det allra viktigaste (trots att flera förtjänster kommer av att studera ämnet), utan att den får illustrera och levandegöra den nationella historien. Då det är den nationella historien som finns i centralt innehåll i kursplan för historia, är det också den historiska kunskapen som eleverna ska bedömas i. Lokalhistoria kan alltså utgöra en del av historieundervisningen om den användas som medel för att levandegöra detta centrala innehåll. På så vis får eleverna ta del av perspektivets förtjänster och samtidigt ändå lära sig den historia de *ska* lära sig. Detta är också något som ligger inneboende i ämnet lokalhistoria. Problemställningarna som studeras har en ambitionsnivå utöver den lokalt geografiska för att kunna kallas lokalhistoria.

Det kan ses som en brist i detta arbete att lokalhistoria inte finns med som centralt innehåll för elever i årskurs 7-9 i kursplan för historia. Men ämnet finns med i centralt innehåll för årskurs 1-3, så på något sätt måste ändå perspektivet ha ett visst värde. Problemet kvarstod dock att inga belägg fanns för att jobba med ämnet med de äldre eleverna. Dock mister inte arbetet sin relevans på grund av detta. Jag insåg möjligheten i att lärare kan använda detta spännande perspektiv som ett historiedidaktiskt medel, eftersom lokalhistorian inte behöver studeras *i sig*. Då det i läroplanen inte finns några regler för hur historielärare bör lära ut det centrala innehållet, är valet fritt att anta det lokala perspektivet.

Här följer tankar kring hur arbetet skulle kunna förbättras i en vidare studie i detta ämne: den geografiska avgränsningen skulle kunna vidgas till att innefatta fler kommuner och städer, något som hade kunnat bidra med intressanta infallsvinklar. Flera mindre närliggande orter hade även kunnat studeras och jämförelser mellan de olika bygderna hade kunnat göras. Likaså hade jämförelser mellan mindre och större orter kunnat tillföra något till arbetet. Anledningen till att den geografiska avgränsningen gjordes var dels för att rundvandringen blev smidig och inte alltför tidskrävande. Detta krävdes för att få tid över till att distansera eleverna från sina upplevelser. Denna perspektiviering är det mest fruktbara sättet att använda upplevelser på, om de ska vara en del i lärandet. Dels finns det också goda argument för att begränsa sitt lokalhistoriska arbete till en mindre yta, som bland annat Svante Kolsgård framför. Avgränsningen bidrar till en ökad kvatlié, istället för att försök görs till att få med så mycket historia som möjligt, vilket enbart bidrar till kvantitet och en urvattning av arbetet. Vidare hade det planerade arbetsområdet kunnat genomföras ute i en skolverksamhet, med en efterföljande utvärdering. Ett riktigt genomförande samt utvärdering är två saker som författarna Carlström och Carlström Hagman förespråkar då utvecklingsarbeten görs. Det är även något jag själv gärna hade gjort om det funnits möjlighet och tid, men som författarna skriver är detta inte alltid möjligt inom den begränsade tidsram som finns för examensarbeten.

Vidare vill jag kort nämna hur detta arbete kommer påverka mig i min framtida yrkesroll. Framförallt besitter jag som lärare en ökad kunskap om ämnet lokalhistoria, men också om olika lärandeteorier. Att ha fördjupat mig i teorierna och utvecklat en lokalhistoriskt förankrad didaktik har bidragit till att mitt framtida användande av det lokala perspektivet vunnit en ökad legitimitet, eftersom jag nu har relevanta argument och belägg för att använda det. Den lokalhistoriskt förankrade planeringen kommer användas liksom att det didaktiska förhållningssättet kommer kunna användas då nya arbetsområden planeras. Då det finns möjlighet kan idéer som dessa ligga till grund för både lokala utvecklingsarbeten men också verka för samarbete mellan olika ämnen och fungera som ämnesövergripande tema. Liksom Hans Nilsson påpekar är lokalhistoria ett ämne som lämpar sig väl för just ämnesintegrerade arbeten, och kan med fördel inkludera de flesta av skolans ämnen. Exempelvis hade ett samarbete med teknikämnet kunnat fungera bra, då man inom tekniken kunnat se på rundvandringen ur ett teknikperspektiv. Som lärare tror jag det är väldigt viktigt att hitta sina egna knep för hur man kan fånga upp och beröra eleverna i undervisningen, och att redan ha utarbetat ett sådant verktyg då jag kommer ut som ny lärare i en verksamhet är till gagn både för mig som pedagog men också för mina framtida elever. Jag vet nu både hur jag kan göra min historieundervisning mer levande och konkret, men också hur jag kan jobba för att utveckla elevers historiemedvetande.

Avslutningsvis vill jag också peka på fortsatt forskning. En mer utbredd forskning i ämnet hade varit att önska, då det med tiden kunnat leda till en större enhet inom fältet. Ämnet hade då kunnat vinna ökad status, erhålla ett större akademiskt intresse och i förlängningen hade ännu fler historiker vågat ta steget att fördjupa sig i detta spännande men aningen undanskymda perspektiv. Då forskare i lokalhistoria hade kunnat uppvisa en mer enad front hade perspektivet kunnat få en större och mer tydlig plats i den svenska läroplanen, och kanske även i lärarutbildningen. Det hade varit en fördel om lokalhistoria som hade funnits med i läroplanen, eftersom lärare då kunnat få chans att uppmärksamma ämnet och dess förtjänster. I nuläget finns det inga sådana öppningar för lärare att bli medvetna om detta perspektiv. Detta i sin tur påverkat elever i den svenska skolan, då de fått ta del av alla de goda konsekvenser som följer av att använda det lokalhistoriska perspektivet i undervisningen. Det hade också varit fruktbart om den framtida forskningen tagit fasta på att undersöka ytterligare vilka goda sidor det lokala perspektivet har att erbjuda historieundervisningen. I framtiden kanske varje skola skulle kunna ha en egen utarbetad plan för hur det lokala perspektivet skulle kunna tydliggöras och inkluderas på ett levande sätt i just deras verksamhet.

Referenser

Litteratur

- Andersson, Bo. *Delen och helheten. Lokalhistoria och ämnesdidaktik – några radanmärkningar*, SO-Rapport nr 1998:01, Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, avdelningen för de samhällsorienterade ämnena, 1998
- Andersson, Lena. *Lokalhistoria. Ett sätt att få eleverna intresserade av SO-ämnena*, 1999
- Aronsson, Peter. *Historiebruk- att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur, 2004
- Carlström, Inge, Carlström Hagman, Lena-Pia, *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*, femte upplagan, Studentlitteratur, 2006
- Dewey, John, *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*, Fjärde utgåvan, första tryckningen, Stockholm: Natur och kultur, 2004
- Findlen, Paula. *The two cultures of scholarship?*, 2005
- Forsell, Anna (red.). *Boken om pedagogerna*. Sjätte upplagan, första tryckningen, Stockholm: Liber, 2011
- Gunnarsson, Margaretha. *Lokalhistoria i skolan. En historiedidaktisk studie i lärande, Forskande lärare i praktiken: Vol.1, Högskolan i jönköping*, 2007
- Götlind, Anna, Kåks, Helena. *Handbok i konsten att skriva mikrohistoria*, Natur och kultur, 2004
- Hultman, Axel. *Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv. Diss.* 2012, Lunds universitet, Malmö Högskola
- Hultman, Axel. *Lärares bruk av lokalhistoria*, i *Historiedidaktik i Norden* 9, Del 1: Historiemedvetande - historiebruk, Malmö Högskola, Högskolan i Halmstad, Malmö: Holmbergs, 2012
- Karlsson, Klas-Göran, Zander, Ulf (red.). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur, 2009
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, *Kursplan i historia*, Stockholm: Edit, 2011
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof, Wohlin, Ammi (red.). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 2010
- Magnússon, Sigurdur, Gylfi, Szijártó, István M. *What is Microhistory? Theory and practice*, 2013

Nilsson, Hans. *Lokalhistoria i skolan – Exempelsamling*, Centrum för lokalhistoria, Linköpings universitet, 1994

Nilsson, Hans. (red.). *Elever forskar i lokalhistoria - konferensrapport*, Centrum för lokalhistoria, Linköpings universitet, 1998

Thurén, Torsten, *Källkritik*, Liber: Stockholm, 2009

Widerberg, Karin, *Kvalitativ forskning i praktiken*, Malmö: Studentlitteratur, 2008

Elektroniska källor

Ne.se Sökning på Staffanstorp. <http://www.ne.se.proxy.mah.se/enkel/staffanstorp>,

Nationalencyklopedin, hämtad 2013-11-24

Svenska dagbladets hemsida: <http://blog.svd.se/historia/2013/03/18/tagran-i-sverige/> hämtad 2013-11-24

Bilagor

Bilaga 1. Pedagogisk planering

Pedagogisk planering	
Arbetsområde	<i>Sveriges demokratisering och välfärdssamhällets framväxt</i>
Ämne	Historia
Tidsperiod	Totalt 7 lektioner, då varje lektion är 65 minuter lång. Har eleverna historia 3 gånger/vecka blir tidsperioden 2 veckor och en extra lektion.
Inledning	I arbetsområdet kring Sveriges demokratisering och välfärdssamhällets framväxt är det tänkt att eleverna ska få en ökad historisk kunskap om vägen till allmän rösträtt och demokrati, samt om hur en ökad jämställdhet och välfärd uppnåddes i Sverige. Fokus kommer också ligga på kvinnor och mäns olika levnadsvillkor i Sverige i början av och under första delen av 1900-talet.
Kunskapskrav (från Skolverkets kursplan i historia)	<p>Eleven har grundläggande kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder.</p> <p>Eleven visar det genom att föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar.</p> <p>Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom ... politik och levnadsvillkor och beskriver då enkla samband mellan olika tidsperioder.</p> <p>Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer.</p> <p>I studier av historiska förhållanden, skeenden och gestalter... kan eleven använda historiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt.</p>
Konkreta mål (här har arbetsområdets lärandemål konstruerats, förankrade i kunskapskraven och centralt innehåll, för att ge en mer konkret bild av vad det är eleverna ska lära sig)	<p>Efter avslutat arbetsområde ska du kunna:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Förklara hur Sverige demokratiserades – i din förklaring ska saker som allmän och lika rösträtt och hur partier bildades finnas med och diskuteras.2. Förklara vilka de viktigaste folkrörelserna i Sverige var. Ge även några exempel på vilka gemensamma drag som utmärkte folkrörelserna, och resonera kring deras påverkan för demokratiseringen.3. Förklara hur det svenska välfärdssamhället växte fram och vilka reformer som låg bakom det.4. Ge exempel på och berätta något om några viktiga personer och grupper under denna tid, exempelvis Per-Albin Hansson och kvinnorörelsen.5. Resonera kring kvinnor och mäns skilda levnadsvillkor i Sverige i början av och under första delen av 1900-talet, och hur de kom att förändras.6. Resonera kring hur synen på olika sexualiteter var i Sverige under tidigt 1900-tal, och hur den har förändrats sedan dess.7. Argumentera och resonera kring hur du tror att kvinnor och mäns levnadsvillkor kommer att se ut i framtiden? Ange någon tänkbar fortsättning på den utveckling som skett.8. Använd dig av och förklara några viktiga historiska begrepp som

	exempelvis: demokratisering, välfärdssamhälle, folkhem, jämställdhet, förändring, förklaring, orsak, konsekvens.	
Undervisning	Genomgångar om demokratisering i Sverige och välfärdssamhällets framväxt Rundvandring i Staffanstorp med olika stopp vid viktiga platser Diskussion kring upplevelser under rundvandringen Fördjupningsuppgift; grupparbete med kollage och text Redovisningar två och två i helklass Lektionsarbete med autentiska fotografier, brev och rättegångsprotokoll	
Bedömning	Läraren bedömer elevens förmåga att: – Resonera, beskriva och förklara – Använda historiska begrepp som exempelvis välfärd, folkhem, jämställdhet, förändring, orsak, konsekvens med mera.	Detta visar eleven genom: Vara aktiv på lektionerna Delta i diskussioner Genomföra fördjupningsuppgiften Genomföra redovisningen
Syfte (ur kursplan för historia)	Genom undervisning i ämnet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att: – tillägna sig en historisk referensram – utveckla en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna skapat och förändrat samhället och kulturer Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på historia. Den ska också bidra till att eleverna utvecklar historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar.	
Centralt innehåll (ur kursplan för historia)	Undervisningen i historia ska behandla följande centrala innehåll i årskurs 7-9: - Demokratisering i Sverige. Bildandet av politiska partier, nya folkrörelser, till exempel kvinnorörelsen, och kampen för allmän rösträtt för kvinnor och män. – Kontinuitet och förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet. – Framväxten av det svenska välfärdssamhället.	
Kunskapskrav (Ur kursplan för historia, inriktade på arbetsområdet, något omskrivna)	– Eleven har grundläggande kunskaper om historiska förhållanden, här den svenska demokratiseringsprocessen. – Eleven resonerar om orsaker till och konsekvenser av förändringarna som skedde i Sverige då välfärdssamhället växte fram. – Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom levnadsvillkor (för män och kvinnor) och beskriver enkla samband mellan olika tidsperioder (början av 1900-talet och idag) – Eleven har grundläggande kunskaper om historiska gestalter under olika tidsperioder, här är det drivande och motstridiga krafter, både individer och organisationer, i demokratiseringsprocessen som är i fokus.	
Perspektiv	Lokalhistoria, sexualitet, genus, klass	

Figur 1. Planeringsöversikt

Den övergripande pedagogiska planeringen ovan är tänkt att vara ett viktigt verktyg för både pedagog och eleverna i arbetet *Sveriges demokratisering och välfärdssamhällets framväxt*.

Planeringen kan med fördel användas på lektionstid, och eleverna kan i den se en tydlig struktur över arbetsområdet. Deras lärandemål och arbetsmoment finns med, och de kan se på vilka sätt de har chans att visa sina kunskaper.

Bilaga 2. Detaljerad planering

I denna bilaga beskrivs det planerade arbetsområdet i detalj. De sju lektionerna beskrivs och exempel på diskussionsfrågor anges. Planeringen kan användas som den är av andra lärare, eller revideras beroende på behov.

Detaljerad planering

Lektion 1: Introduktion av arbetsområdet. Denna första lektion introduceras arbetsområdet, som här kallas för *Sveriges demokratisering och välfärdssamhällets framväxt*. Tillsammans går vi igenom planering och lärandemål för arbetsområdet i helklass. Eleverna ska bli insatta i vad det är de ska lära sig. Utgångspunkten för arbetet är att eleverna redan tagit del av och avslutat ett undervisningsområde kring industrialiseringen i Sverige och Europa. Vi repeterar dock ändå kort hur situationen såg ut i Sverige 1800: hur kvinnor och mäns levnadsvillkor skilde sig åt, begränsad rösträtt, industrialisering, urbanisering och utvandring. Sedan startar vi upp med för eleverna ny kunskap då vi går in på det tidiga 1900-talet; det begränsade medborgarskap som kvinnor hade, hur den sociala situationen såg ut i de växande städerna, hur levnadsvillkor och normer såg ut för människor ur de olika samhällsklasserna, filantropi och infrastrukturbygge – förändringar mot ett alltmer modernt Sverige. Denna lektion består av lärarledd genomgång då eleverna antecknar själva i sina anteckningsböcker och är aktiva med frågor. Anledningen till att det trots allt finns med lärarledda genomgångar är att eleverna måste få sin kunskap någonstans ifrån, det fungerar inte att börja med ett självständigt arbete direkt. Därför har genomgångar förlagts i början, så att en trygg kunskapsgrund kan läggas, och därefter får eleverna vara mer aktiva och uppleva.

Lektion 2: Folkrörelser, lika rösträtt och demokrati. Den andra lektionen inleds med att vi, åter i en lärarledd genomgång, närmar oss det gryende "Folkrörelse Sverige". Vi går igenom de största folkrörelserna (nykterhetsrörelsen, kvinnorörelsen, arbetarrörelsen och väckelserörelsen) och diskuterar tillsammans frågor som:

Vad hade folkrörelserna gemensamt? Vilka var de utmärkande dragen? Vad kännetecknar en folkrörelse? Vilka var de bakomliggande faktorerna till att de fick en så stor utbredning och engagerade så många svenskar?

Vi talar särskilt om kvinnorörelsen och hur kvinnornas situation i samhället såg ut. Vi jämför också skillnader i levnadsvillkor för kvinnor ur olika samhällsklasser – exempelvis hur borgarklassens och arbetarklassens kvinnor levde efter olika regler och förväntningar. Likaså

diskuterar vi hur männens villkor skilde sig åt. Då vi lämnar folkrörelserna går vi in på framväxandet av nya partier och så småningom den allmänna rösträtten 1921. Rösträtten problematiseras: det låga kvinnliga valdeltagandet sätts i fokus och sega trögföränderliga strukturer belyses. Kvinnorna som alltmer tog sig ut i det offentliga, hade fortfarande svårt att få högt uppsatta poster i samhället. Vilka drev på utvecklingen mot en allmän och lika rösträtt? Vilka satte sig emot?

Lektion 3: Folkhemmet och tvångssteriliseringar. Under denna tredje lektion behandlas hur grunden till välfärdssamhället läggs med reformer. Per-Albin Hanssons berömda tal om folkhemmet tas upp, och vi diskuterar vad grundtanken med folkhemmet var. Vi går också igenom rasbiologin och det farliga värnandet om den svenska ”renheten”, samt vad det gav för konsekvenser för de handikappades situation. Vi talar i samband med detta också om befolkningsfrågan, familjens förändrade roll, barnbegränsning och ett Sverige som börjar bli mer jämställt. Vi tittar på sexualitet historiskt sett, bland annat genom att gå igenom preventivmedelslagarna och titta på drivande personer bakom en alltmer tillåtande sexualundervisning. En nyckelperson som tas upp är bland annat Elise Ottesen-Jensen. Vi går igenom olika sexualiteter, homo/bi/transsexuellas rättigheter, lagar som reglerade sexualitet med mera. Vem inkluderades i det omhändertagande samhället? Fick alla ta del av välfärden?

Lektion 4: Rundvandring i det lokala landskapet. Under denna fjärde lektion beger vi oss tillsammans ut i byn för att ta del av vad det historiska landskapet har att erbjuda. Lektionen bjuder på en vandring i centrala Staffanstorps, och under vandringens gång diskuterar läraren viktiga historiska händelser, förändringar och skeenden med eleverna, för varje stopp vi stannar på. Den kunskapsgrund som lagts under genomgångarna aktiveras och tas till vara. Eleverna har alltså en förförståelse och en tidigare kunskap om det som diskuteras.

Under rundvandringen är det tänkt att en digitalkamera, lånad av skolan eller medtagen av lärare, används av eleverna för att fotografera platserna vi är på. Bilderna ska sedan användas i ett fördjupningsarbete som eleverna ska göra. Vid vandringens slut samlas elevgruppen ihop och en efterföljande diskussion, analys och perspektivering av dagen sker.

Vandring i Staffanstorps lokala landskap

1) *Socketbruket.* I Socketbruksparken tar vår vandring sin början. Vi traskar i parken och blickar ut över vyerna av den gamla bruksbyggnaden. Vi slår oss ner på marken och börjar vår historiska resa i det agrara Sverige där jordbruket var främsta sysselsättning. Då eleverna

jobbat med industrialiseringen innan, och vi även började där i arbetsområdet, tar rundvandringen även sin början just där. Det gamla bonde-Sverige blir det samhälle vi utgår ifrån, och för varje stopp kommer vi närmare ett modernt samhälle. Vi talar tillsammans om hur jordbruket var i Skåne, och eleverna får veta att det främst gick ut på att odla sockerbetor och producera mjölk. Vi talar sedan om den ökade industrialiseringen, urbaniseringen och hårt arbete i fabrikena. Den gode arbetaren, skötsamhetsideal och skillnader i män och kvinnors olika arenor behandlas också, likaså protesterna mot förbudet för kvinnor att arbeta natt. Dock jobbade en del människor kvar i jordbruket, och vi diskuterar tillsammans hur livet såg ut för dem som arbetade på Sockerbruket, här i byn? Vi för ihop den nationella berättelsen om Sverige, med det lokala perspektivet och förhållanden här i bygden.

2) *Tågstationen*. En liten bit bort från Sockerbruket ligger den gamla tågstationen, numera omrenoverad till en mindre restaurang; och denna tågstation blir vårt nästa stopp. Huset är charmigt och gammalt, och de gamla järnvägsspåren ligger fortfarande kvar. Här fortsätter vi vår historiska resa, och går från jordbrukssamhället till ett mer modernt Sverige med ökat infrastrukturbygge. Då järnvägen blev en viktig förutsättning för industrins utveckling är det passande att tågstationen för symbolisera den ökade moderniseringen i landet. Vi går igenom att tack vare järnvägen och den alltmer omfattande privatposten kunde tidningar, brev, pamfletter och andra skrifter spridas lätt och snabbt till befolkningen. När telefonen och telegraftens sedan kom var kommunikationerna i Sverige bättre än de någonsin varit tidigare. Paralleller kan dras till det vidgade kommunikationsnät som finns idag. Hur ser dagens transporter och kommunikationer ut? Skillnader mot i början av 1900-talet? Vilka färdmedel använder eleverna sig av? Hur tror de att ungdomar i början av 1900-talet tog sig till nya platser? Det är några av frågorna eleverna ställs inför på detta stopp innan vi vandrar vidare.

3) *Gästgivaregården*. Nästa stopp är Staffanstorps Gästis, gästgivaregården, som inte ligger långt från tågstationen. Gästgivaregården i Staffanstorp har gamla anor, och det har bedrivits gästgivareverksamhet på platsen sedan 1880. Det finns fullt av historiska spår både inomhus och utomhus. Tanken är att vi både ska vistas utomhus men också gå en rundtur inne i själva huset. Det finns bland annat välbevarade ”gåramålningar” i en av salarna, i form av matstilleben från 1905, och i entrén kan eleverna få se en tavla med priser på vad olika skjuts och transport kostade – bland annat kostade en tur till Dalby 1:70 kr. De gamla länkarna där hästen kedjades fast finns ännu kvar, ett spännande och verkligt historiskt spår, konkret för eleverna att känna och titta på.

Eleverna får då vi kommit in i huset veta att på Staffanstorps gästis hölls möten och fester redan under början av 1900-talet, och under 40- och 50-talen användes utomhusdansbanan i Gästisparken flitigt. Unga roade sig kring dansbanan och både unga kvinnor och män från närliggande byar tog cykeln till Staffanstorps gästis för att ta del av festligheterna. Vid denna tid samlades också bland annat unga medlemmar i Svenska Landsbygdens Ungdomsförbund (SLU) för att göra en påverkan i samhället. Unga kvinnor och män kunde få en chans att komma ifrån hemmet och ta del av spännande aktiviteter inom föreningslivet. Partiernas uppkomst och ungdomsförbundens situation tas upp och diskuteras. Hur tror ni de hade det här inne? Vad gjorde dem? Vilka tror ni var anledningarna till att unga män och kvinnors engagerade sig i politiska ungdomsförbund? Eleverna får komma med egna tankar och åsikter, och vi tar upp det vi pratat om under lektionerna, angående skilda levnadsvillkor för män och kvinnor. Vi anlägger även här ett lokalt perspektiv och börjar i det lilla Staffanstorp och det lokala Gästis, för att sedan förflytta de historiska glasögonen ut en aning och fokusera på mer landsövergripande fenomen som partiernas uppkomst och sedan de efterföljande ungdomsförbundens tillkomst.

4) "*Bordellen*". Nästa stopp är utanför ett bostadshus som ligger nära Gästgivaregården, och som för några år sedan uppdagades innehålla en bordellverksamhet. Det var en stor skandal i byn och många frågor var det som ställdes till hur en sådan verksamhet hade kunnat bedrivas mitt i centrala Staffanstorp. Vi talar om hur synen på sexualitet förändrats över tid. Hur såg den ut i början av 1900-talet? Vilka normer och uppfattningar fanns kring de olika sexualiteterna? Hur var situationen för homo/bi/trans-sexuella under början av 1900-talet? Vi diskuterar synen på homosexualitet som "en sjukdom" och lagar som fanns som reglerade sexualitet. Vi talar också om problem som människohandel och prostitution i dagens samhälle. Då-nu-sedan-perspektivet synliggörs då vi tar avstamp i det tidiga 1900-talets Sverige, och sedan övergår till nutiden. Vi ställer oss frågor om framtiden, så som: hur tror ni de prostituerades situation kommer se ut i framtidens Sverige? Vad kan göras för att förbättra deras situation?

5) *Kommunhuset-Rådhuset*. Sista stoppet på vår rundvandring i det lokala landskapet blir rådhuset i Staffanstorp, platsen där politikerna i kommunen jobbar. Vi samlas utanför byggnaden och talar om hur Sverige äntligen demokratiserades, men hur seg förändringen verkligen var. Trots lika rösträtt var det lågt kvinnligt valdeltagande och få kvinnor som fick höga poster i samhället. Vilka var de starka maktstrukturer som hindrade kvinnorna att komma ut i det offentliga? Vi går från dåtid till nutid och ställer oss frågan: hur ser situationen

ut idag? Lever vi verkligen i ett jämställt samhälle? Vad finns kvar att göra? Vi talar om demokrati idag och hur en utveckling till det bättre ändå skett; vi lever trots allt i ett mer jämlikt och demokratiskt samhälle idag än i början av 1900-talet. Framtidsperspektivet synliggörs då eleverna ställs inför frågan hur de tror demokratin kommer se ut i framtiden? Eleverna får sedan följa med in i huset och vi besöker lokaler där viktiga beslut om kommunen fattas; de får se hur den verkliga arbetsplatsen ser ut. Men demokratin visar sig inte enbart i kommunpolitikernas arbete, utan det är väljarna i kommunen som väljer politikerna. Perspektivet vänds så att eleverna ser att det är invånarna som också har en del att säga till om.

Vi avslutar vår vandring på torget utanför rådhuset. På tal om demokratiseringen vi just talade om; hur var det att leva som ung kille eller tjej i början av 1900-talet? Hur har ni det nu? Hur tror ni att det kommer vara för ungdomar om 50 år? Eleverna får ställa sig frågor om framtiden, både angående sig själva och om ungdomar i allmänhet. Då vi är tillbaka i skolan sätter vi våra upplevelser under lupp, och diskuterar tillsammans vad vi sett och lärt oss under dagen. Vilka intryck har stannat kvar? Lokalt och nationellt perspektiv används i diskussionen parallellt på detta stopp, liksom på de övriga stoppen vi gjort. Det sker i denna avslutande diskussion en perspektivering och analys av de upplevelser eleverna fått under dagen. Deras upplevelser och tankar kring dagen vävs i diskussionen samman med historisk kunskap och kontext, liksom de gjort fortlöpande under dagen. Vi vandrar sedan tillsammans tillbaka till skolan.

Diskussionsfrågorna som tas upp vid varje stopp kan lyftas muntligt av läraren, men också skrivas ut på papperslappar som delas ut till grupper om två och två eller flera.

Lektion 5: Källkritik - lokalsamhället som källa. Lektionen inleds med ett gemensamt samtal i helklass. Läraren lyssnar på elevernas tankar kring rundvadrningen och återkopplar även till vad som sades under den avslutande diskussionen föregående lektion. När samtalet sedan är inne på lokalhistorisk mark, förklarar läraren innehållet i denna lektion. Eleverna kommer få jobba med källkritik. Först sker en genomgång då läraren gör eleverna uppmärksamma på vikten av att ställa frågor till det material man undersöker, för att få reda på så riktiga historiska kunskaper som möjligt. Sedan diskuteras hur lokalsamhället kan användas som källa, och en problematisering av detta synsätt sker. Bland annat genom att klassen diskuterar frågor kring hur makt kan synas i byggnader, gatunamn och skyltar. Andra ämnen som tas upp är hur bevarade texter från lokalsamhället kan användas som källor,

framförallt som kvarlevor. Då kan kunskap utläsas mellan raderna, och läsaren tolkar källan, istället för att se på den som en berättande källa, vilken enbart antas berätta hur det var ”förr”. Förutom detta delas en lista ut till eleverna med frågor och punkter som de bör vara extra observanta på att undersöka nästa lektion.

Lektion 6: Mikrohistoria - lokalsamhället som källa. Eleverna ska få jobba med riktigt källmaterial. Det mikrohistoriska perspektivet blir här levande då eleverna får chans att studera och på nära håll undersöka historiskt källmaterial som vittnar om enskilda människor som levt i Staffanstorp förr, exempelvis ett personligt brev skrivit av en invånare som berättar om sitt vardagsliv. Då mikrohistoria är det perspektiv som fokuserar enskilda personer och deras vardagsliv, är det något som genomsyrar denna lektion. Det lokala perspektivet är också närvarande då det är lokalsamhället och dess människor som lyfts fram. Eleverna får arbeta med riktiga historiska kvarlevor; dagboksanteckningar, brev, protokoll och foton. Under denna lektion kommer även arbete med källkritik att fokuseras. Läraren gav under föregående lektion eleverna ett verktyg att använda då de studerar kvarlevorna; en lista på viktiga frågor de bör ställa till sitt material, samt saker de ska leta efter eller försöka finna. Exempelvis ska eleverna fundera på hur byggnader kan vara historiska källor, och hur klass kan avläsas i byggnader eller texter. De ska också undersöka om de i källmaterialet kan hitta spår av demokratiseringsprocessen eller tankar kring den, finna *olika* berättelser om människors levnadsvillkor i början av 1900-talet och hur villkoren skilde sig åt, något tecken på genusstrukturer, normer kring sexualitet eller tecken på någon form av makt – det kan vara politisk, hierarisk inom familjen eller mellan generationer till exempel barn/vuxen, ungdom/vuxen. Eleverna ska fundera på avsändare och mottagare, samt syftet med bilden, dagboksanteckningen, texten eller protokollet.

Lektion 7: Eget arbete. Eleverna börjar jobba två och två med en fördjupningsuppgift. Då vi behandlat demokratiseringsprocessen får de nu fördjupa sig i ett specifikt ämne. Meningen är att de ska göra ett kollage med utskrivna foton från rundvandringen, och med tillhörande text. Varje elevpar blir tilldelat ett ämne som vi redan pratat om, men som de ska fördjupa sig ytterligare i, exempelvis ”väckelserörelsen”, ”kvinnorörelsen”, ”socialdemokratin”, ”arbetarklassens liv”, ”att vara ungdom i början av 1900-talet” med mera. De ska sedan presentera sin fördjupning i form av ett kollage som sätts upp inne i klassrummet, men också genom en kort muntlig redovisning inför klassen, där de också visar upp sitt kollage.

Lektion 6: Eget arbete. Eleverna fortsätter under denna lektion att jobba med kollage, bilder och fördjupningstexter. Information kan hittas via dator, läroböcker, skolbibliotek och annat utdelat material.

Lektion 7: Examination. Eleverna får under denna lektion visa vad de kommit fram till i sina fördjupningsuppgifter. De genomför under denna lektion muntliga redovisningar för klassen om vad de gjort, och visar upp sitt kollage. Ca 5 minuter/grupp. Därefter sätts bilderna upp på klassrumsväggarna. På det viset får vi, trots att vi är inomhus och befinner oss i ett traditionellt klassrum, ändå in en liten del av den lokala miljön och lokalhistorien i klassrummet. Då har vi både inkluderat det lokala i nya lärandeum, det vill säga utomhus i Staffanstorps, och sedan finns kunskapen kvar och eleverna blir påmind om sina upplevelser när de ser på bilderna från vandringen. Detta är ett sätt att föra in det lokala perspektivet i historieundervisningen.