



UMEÅ UNIVERSITET

# Lärartillvaro och historieundervisning

*Innebörder av ett nytt uppdrag  
i de mätbara resultatens tid*

ANDERS PERSSON

Institutionen för idé- och samhällsstudier

Umeå 2017

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)  
Avhandling för filosofie doktorsexamen  
ISBN: 978-91-7601-725-8

Umeå Studies in History and Education 18  
Umeå Studies in the Educational Sciences 25  
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>  
Tryck: UmU tryckservice, Umeå Universitet, Umeå

Umeå, Sverige 2017

# Abstract

## Author

Anders Persson

## Title

History teaching in the Age of performativity: Swedish upper primary school teachers' experiences of a new curriculum

## Abstract

Swedish compulsory school has recently been subjected to a number of political reforms. Between 2011 and 2014, for example, earlier grades, more national tests and a new curriculum plan (Lgr 11) were to be implemented. This thesis aims to examine those changes as they were experienced by teachers who teach history in Swedish upper primary schools. The theoretical framework is inspired by existential philosophy, primarily as formulated in the works of Martin Heidegger and Hanna Arendt. In this way, the study highlights the teachers' lived experience by making use of the concepts yearning, appearance, acting and mood.

The study comprises of 36 interviews with 26 informants. The interviews were carried out and transcribed during 2014. The questions focus on both the existential being of the teachers' lives as well as the ideological function of the history subject. This highly renders in the issue of how lived experiences of a specific school reform corresponded to the teachers' own perception of a meaningful history education. Both the yearnings that were expressed by the participants and their descriptions of what they have experienced, have been related to the overall educational ideological functions stated by Gert Biesta (socialisation, subjectification and qualification) and Jonas Aspelin (existentialisation).

Although the teachers' narratives were greatly varied in some aspects, their interpretations of the new assignment seemed to be quite homogenous. Most of the teachers portrayed a situation characterised by performativity. Measurable knowledge and more frequent documentation seemed to be prioritised. Some of them stressed that they experienced less autonomy. In terms of history, the new curriculum was associated with more content knowledge, cognitive skills and procedural abilities. From the teachers' perspective, pure qualification, rather than subjectification and socialisation, characterised the new curriculum.

Still, the teachers' feelings towards the curricular changes showed a great deal of divergence. Some of them embraced most of the new aspects. They claimed that clearly formulated requirements in the history curricula provided them with security. They declared that their history teaching to some extent became more professional. In line with such beliefs, some teachers asserted that the strengthened focus on analytical skills improved their teaching. Particularly those who expressed that they preferred such analytic procedural approaches described their experience in terms of confirmation and approval. Others appeared to struggle with the changes. While a few teachers even tried to resist the curricular changes, some found themselves forced to endure what appeared to be a totally new situation. They expressed disbelief, frustration and pain. Notably it was those most devoted to the existentialisational function of history teaching that usually seemed to express such alienation. As argued, they appeared to long for a lost possibility to engage their pupils, to bring history alive and to make meaning of the past.

## Keywords

History, History teacher, History didactics, Existential philosophy, Primary school, Lived experience, Martin Heidegger, Hanna Arendt, Curriculum change, Performativity



# Förord

Redan när jag fick beskedet att jag antagits som doktorand sas det mig att de närmaste åren av mitt liv skulle bli som en resa. Metaforen må vara välbekant, men i mitt fall kom det bokstavligen att bli en färd att minnas. Efter lite mer än hundra resor upp till universitetet i Västerbotten, utbyten med utbildningsvetenskapliga forskare och doktorander i Sydafrika, England, Norge och Danmark, ett tiotal konferensbesök samt fältstudier på ett dussintal skolor, kan jag inte annat än hålla med: Visst blev det till att röra på sig för mig som annars slagit mynt om Pettsson-påtandet i potatislandet i den lilla skogsgläntan intill älven. Om jag räknat rätt omfattar doktorandresorna sammantaget ungefär fyra varv runt jorden.

Så många minnen jag bär med mig. Som på film, har jag en vinternatt, vandrandes genom ett sovande Gävle fått lyssna till den gripande berättelsen från en irakisk flyktingtjej som råkat hoppa av samma nattbuss ute vid E4:an. Jag har fått se elefanter och norska fjordar. Jag har fått möta lärare och elever i storstadsskolor i Skåne och i små byskolor i Norrlands inland. Jag har fått läsa kurser vid fyra svenska lärosäten. Jag har besökt utbildningsvetenskapliga forskningsmiljöer vid tre utländska universitet. Min resa har med andra ord sällan företagits ensam. Många är ni som på olika sätt bidragit till att jag ser tillbaka på min tid som doktorand med tacksamhet och glädje. Skälen att tacka är många.

Redan inledningsvis vill jag uttrycka min tacksamhet till alla er lärare som möjliggjort den här avhandlingen genom att bjuda på er tid. Ett särskilt stort tack till de av er tio som bjöd in mig i er undervisningsverklighet. Utan er hade avhandlingen aldrig kunnat bli till.

Ett mycket, mycket, mycket stort tack går också till de handledare som på olika sätt agerat lotsar på min resa. Carina Rönnqvist var med i början och satte mig på tåget. Björn Åstrand bidrog med långa perspektiv och påminde mig om när det var dags att lyfta blicken. Det allra största tacket vill jag dock rikta till min huvudhandledare Monika Vinterek. Den tid och det engagemang du lagt ner på ditt handledaruppdrag är med alla mått mätt helt enastående. Ditt stöd har varit ovärderligt!

Särskild uppmärksamhet förtjänar också alla ni som verkar i de akademiska miljöer som både på ett intellektuellt och personligt plan bidragit till att berika min doktorandtillvaro. Tack till Umeå Universitet för finansierandet av min forskarutbildning. Tack Daniel Lindmark och Anna Larsson som byggt upp och förvaltat de inspirerande forskningsmiljöerna i Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning och UmSoD. Tack till doktorander och lärare på Forskarskolan för utbildningsvetenskap (FU) och tack alla kollegor, inte minst den fantastiska administrativa personalen (!), på Institutionen för idé- och samhällsstudier i Umeå. Även ni där hemma på Högskolan i Dalarna har bidragit

med både inspel, stöd och uppmuntran: Tack till er som medverkat i forskningsprofilen Utbildning och Lärande, tack Maria Olson och de övriga kamraterna i den kollegiala forskargruppen för SO-didaktik och tack till vännerna och historiekollegorna som hållit härden vid liv i Hyttan och Smedjan.

När det gäller produkten som sådan finns det många som förtjänar att nämnas. Texten har i seminarieform i tur och ordning granskats av läsarna: Tomas Kroksmark, Kristina Ledman, Maria Rönnlund, Martin Stolare, Henrik Åstrand Elmersjö, Emil Marklund, Jan Morawski, Lisbeth Lundahl, Carola Nordbäck, Björn Norlin och Johan Samuelsson. Ett stort tack till er alla som i olika skeden av min avhandlingsprocess sett till att ge den här avhandlingen det motstånd den förtjänar.

Bland det som fört mig framåt i min process finns också de som i vardagen återkommande diskuterat mina idéer och utkast. Jag vill i detta sammanhang särskilt uppmärksamma Mikael Berg, Kristina Ledman, Maria Deldén, Robert Thorp, Lars Andersson Hult och Synne Myreboe. Framförallt är jag så tacksam för vår tid tillsammans. Tack Kristina och Fredrik för att ni så omtänksamt bjöd in och tog emot, tack Mikael för ditt ojämförligt generösa sätt att vara, tack Lars, Robert och Maria för att ni fått mig att fnittra som ett barn och tack Synne; hur ensamt hade det inte varit att skumpa omkring på åsnan Rucio om inte också du sett väderkvarnarna!?

I skrivandets slutskede har jag varit behjälpt av flertalet av er ovan nämnda. Dessutom har Howard Clark, Per Alvenäs, Lars Båtefalk och framförallt Peter Reinholdsson läst och språkgranskat olika textavsnitt; många tack även till er.

Slutligen bör det konstateras att min doktorandfärd kringgårdats av mycket starka stödtrupper på hemmaplan. Jag har i det närmaste haft en helt egen stab och tross. Tack till pappa och mamma, svärfar och brorsan för alla skjut-sar till och från tåg, passande av barn, vedkapning, bärrensning, oljebyten, syltkokning – ja, ibland till och med städning och tvätt.

Ytterst har dock min forskarutbildningsresa möjliggjorts av Annika, Anton och Oskar. Om inte ni hade varit dem ni är, hade den här strapatsen aldrig någonsin varit möjlig. Långt över trehundra morgnar, kvällar och nätter har jag varit borta från er. I fem år har ni tagit hand om mig och allt annat. Mot det svarar inga tack. Jag kan bara hoppas att ni förstår att ni, denna resa till trots, är det som jag håller mest kärt i livet.

*Dagen efter det att potatisen kom i jorden  
Djupa, Segersta 2017*

Anders Persson

# Innehållsförteckning

<i>Förkortningar</i>	viii
<i>Tabell- och figurförteckning</i>	viii
<b>1. Inledning – forskningsproblemet</b>	1
1.1 Läraruppdraget i de mätbara resultatens tid	3
1.2 Läraruppdraget i svensk grundskola 1994–2014 <i>Lpo 94 och Lgr 11 – från mål till resultat</i>	7 7
1.3 Skolämnet historia	11
<i>Bevara, kritisera eller frigöra</i>	12
<i>Reproduktion, rekonstruktion eller dekonstruktion</i>	15
<i>Skolämnet historia i Lpo 94 och Lgr 11</i>	18
1.4 Syfte och frågeställningar	20
<b>2. Tidigare forskning</b>	22
2.1 Fyra vanliga perspektiv på lärarens uppdrag	22
2.2 Lärarerfarenheten av ett nytt uppdrag	26
2.3 Läraruppdraget och skolämnet historia	32
<i>Det för lärarna eftersträvansvärda</i>	33
<i>Lärares tolkning och hantering av sitt uppdrag</i>	36
<i>Lärares upplevelser av sitt uppdrag</i>	41
2.4 Avhandlingens tänkta kunskapsbidrag	43
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b>	45
3.1 Läraruppdraget ur ett lärarerfarenhetsperspektiv	45
<i>Tolkningen</i>	46
<i>Hanterandet</i>	47
<i>Upplevelsen</i>	48
<i>Eftersträvandet</i>	49
<i>Att träda fram som lärare – en existensfilosofisk tolkningsram</i>	50
3.2 Skolämnet historias möjliga funktion	52
<i>Kvalifikation, socialisering och subjektivering</i>	54
<i>Existentialisation</i>	55
<b>4. Material, metod och etik</b>	58
4.1 Urval	59
<i>Undersökningens första steg</i>	60
<i>Undersökningens andra och tredje steg</i>	63
<i>Begränsningar</i>	64
<i>Etiska implikationer</i>	66
4.2 Mötet med lärarna – intervjuer och klassrumsbesök	66
<i>Tre olika intervjuer om lärarnas erfarenhet</i>	67
<i>Den första intervjun – mening och känsloupplevelser</i>	67
<i>Den andra intervjun – hanterandet av ett nytt uppdrag</i>	69
<i>Den tredje intervjun – reflektion och innebörd</i>	70
<i>Om tiden och erfarenheten av förändring</i>	71
<i>Etiska implikationer</i>	72
4.3 Bearbetning, analys och presentation	73
<i>Från ljudfil till text</i>	73
<i>Sökandet efter mönster – en process i flera steg</i>	74
<i>Tolkandets dilemma</i>	77
<i>Etiska implikationer</i>	78
4.4 Dispositionen av avhandlingens resultat	79

<b>5. Det för lärarna eftersträvansvärda</b>	80
5.1 Det samstämmiga	81
<i>Angelägggörandet – en historieundervisning avsedd för eleven</i>	81
<i>Levandegörandet – den estetiskt sinnliga upplevelsen</i>	84
<i>Begripliggörandet – en samtidsorienterande funktion</i>	87
5.2 Det särskiljande	90
<i>En klassiskt disciplinär analytisk funktion</i>	91
<i>En livs- och existensstolkande funktion</i>	93
<i>En fostrande funktion</i>	95
5.3 En sammanfattande analys	99
<i>Skillnader i synen på vad som är</i>	101
<i>Ett samstämmigt meningssökande</i>	103
<b>6. Det nya uppdragets former av krav</b>	105
6.1 Tolkning	106
<i>Berättelser om kraven på eleverna</i>	106
<i>Berättelser om kraven på lärarna</i>	110
6.2 Hanterande	113
<i>Berättelser om opposition</i>	114
<i>Berättelser om anpassning</i>	115
6.3 Upplevelse	120
<i>Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse</i>	121
<i>Berättelser om hinder och olust</i>	122
6.4 En sammanfattande analys	125
<b>7. Det nya uppdragets handlingsutrymme</b>	130
7.1 Tolkning	131
<i>Berättelser om styrdokumentens innehållsliga precisering</i>	132
<i>Berättelser om utrymme för andra didaktiska utgångspunkter</i>	134
7.2 Hanterande	135
<i>Berättelser om opposition</i>	136
<i>Berättelser om anpassning</i>	139
7.3 Upplevelse	141
<i>Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse</i>	142
<i>Berättelser om hinder och olust</i>	144
7.4 En sammanfattande analys	147
<b>8. Det nya uppdragets ämnesinnehåll</b>	151
8.1 Tolkning	152
<i>Berättelser om det nya uppdragets innehållsliga omfattning</i>	152
<i>Berättelser om det nya uppdragets kunskapsformer</i>	155
<i>Undantagsberättelser och berättelser om vad som inte är</i>	158
8.2 Hanterande	160
<i>Berättelser om opposition</i>	160
<i>Berättelser om anpassning</i>	163
8.3 Upplevelse	167
<i>Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse</i>	168
<i>Berättelser om hinder och olust</i>	170
8.4 En sammanfattande analys	174



<b>9. Det nya uppdragets innebörder – en avslutande analys och diskussion</b>	178
9.1 Ett uppdrag – skilda upplevelser	180
9.2 Uppdraget som ett förverkligat eller hindrat kan-vara	181
<i>Den konfirmerade historieundervisningen</i>	182
<i>Den hotade historieundervisningen</i>	184
<i>Att verk-ställa eller att till-verka, med-verka och sam-verka</i>	187
9.3 Det nya uppdragets innebörd – en existentiell utmaning	189
9.4 Några avslutande reflektioner om studiens resultat	191
<b>English summary</b>	197
Introduction, theoretical approach and method	197
Results	200
<i>The teachers' personal yearnings</i>	200
<i>The appearance of the new assignment and the teachers' actions</i>	201
<i>The new assignment as experienced mood</i>	202
<i>The teacher as an obedient civil servant</i>	202
<i>The teacher as a way of being and enabling to become</i>	203
<i>The confirmed function of the history subject</i>	203
<i>The endangered function of the history subject</i>	204
Discussion – being a teacher to thereby let others become	205
<i>Some further reflections and implications</i>	206
<b>Referenser</b>	208
Otryckt material	208
<i>Intervjuer</i>	208
<i>Databaser</i>	208
<i>Radiosändningar</i>	208
Offentligt tryck	208
Bearbetningar	210
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1: Missivbrev, samtycke förvaltningschefer	1
Bilaga 2: Missivbrev, samtycke rektorer	2
Bilaga 3: Missivbrev, samtycke lärare	3
Bilaga 4: Muntlig information inför intervjuomg. 1–3	4
Bilaga 5: Frågeunderlag intervjuomg. 1	5
Bilaga 6: Frågeunderlag intervjuomg. 2	6
Bilaga 7: Frågeunderlag intervjuomg. 3	7
Bilaga 8: Namnnyckel lärarintervjuer	12
Bilaga 9: Transkriberingsnyckel	13

## **Förkortningar**

IEA	<i>International Energy Agency</i>
Lgr 11	<i>Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet</i>
Lpo 94	<i>Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
NO	<i>Naturvetenskaplig Orientering</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
SO	<i>Samhällsvetenskaplig Orientering</i>
Åk	<i>Årskurs</i>

## **Tabell- och figurförteckning**

Tab. 1. <i>Antal deltagande skolor och lärare i olika kommungruppstyper</i>	62
Tab. 2. <i>Antal i studien deltagande lärare verksamma i upptagningsområden med olika andel föräldrar med eftergymnasial utbildning</i>	62
Tab. 3. <i>Antal deltagande lärare i studien verksamma i olika typer av skolor med avseende på förekomst av olika årskurser och elevantal</i>	63
Tab. 4. <i>Antal deltagande lärare med avseende på ålder och kön</i>	63
Tab. 5. <i>Antal lärare med avseende på utbildning och yrkeserfarenhet</i>	64
Tab. 6. <i>Genererat material</i>	75
Fig. 1. <i>Framträdande eftersträvanden bland de intervjuade lärarna</i>	101

# 1. Inledning – forskningsproblemet

Under vårterminen 2013 skrev drygt tjugotusen svenska sjätteklassare nationella prov i historia. Införandet av dessa landsomfattande test hängde samman med den läroplansreform som började omsättas redan under höstterminen 2011. På en nationell nivå visade sig provresultaten i historia, med undantag för svenska som andraspråk, vara lägre än i alla andra ämnen.<sup>1</sup> Förhållandet uppmärksammades under några dagar i de flesta riksmidier. I återkommande radiosändningar diskuterades lärarnas betydelse för det som rubricerades som elevers undermåliga historiekunskaper. Det talades om en föråldrad undervisning. Lärarna sades inte ha ”hängt med” på det nya.<sup>2</sup> Vare sig de eller deras elever gavs dock någon möjlighet att själva beskriva vad införandet av detta *det nya* inneburit för dem. Vid deras berättelser om hur de erfarit tidigare betyg, nationella prov och en ny läroplan, tycktes nyhetsbevakarna inte ta någon märkbar notis.

Även i utbildningsvetenskapliga sammanhang har lärarens uppdrag stundtals kommit att hanteras som ett policyimplementeringsproblem.<sup>3</sup> Forskare har gjort egna tolkningar av läroplanens mål och sedan utvärderat i vilken utsträckning lärarnas agerande eller elevernas kunskaper överensstämmer med dessa förväntningar.<sup>4</sup> På liknande sätt som i mediernas rapportering av de nationella provresultaten förefaller uppdragets innebörd också i dessa sammanhang betraktas som något i sig själv givet. Möjligen kan detta förgivettagande förstås som ett uttryck för vad David Scott har beskrivit som en slags falsk konsensus. Styrdokumentens syfte ifrågasätts inte.<sup>5</sup> Kunskapsuppdraget i skolan, vad som räknas som kunskap, riskerar istället att omformuleras till en fråga om vad som går att mäta och utvärdera.<sup>6</sup> Forskningen om den

---

<sup>1</sup> Formellt sett benämns de nationella proven i grundskolan ”Ämnesprov”. Jfr 9 kap. 20–21 § Skolförordningen (2011:185) och SOU 2016:25, *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: Ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* (Stockholm, 2016), 109. För provresultaten se: SIRIS, ”Skolverkets digitala databas”, [http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:149:0::NO::: \(Riksgenomsnitt nationella prov åk 6 vt13: Engelska 14,9; Samhällskunskap 14,8; Matematik 14,1; Kemi, 14,1; Biologi 13,8; Geografi 13,6; Fysik 13,4; Svenska 13,1; Religion 10,8 samt Historia 10,1\).](http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:149:0::NO:::)

<sup>2</sup> ”Stora kunskapsbrister i historia”, publ. 13 mars 2014, <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=406&artikel=5807673>; samt ”Bottenresultat i det första nationella provet i historia”, publ. 13 mars 2014, <http://sverigesradio.se/sida/avsnitt?programid=407> (båda hemsidorna besökta senast 170419). En av författarna bakom den nya kursplanen i historia resonerar i det senare fallet om att lärarna hade ”inte hunnit ställa om till det nya”.

<sup>3</sup> Se liknande konstateranden om att läroplansforskning ofta varit inriktad på en förgivettagen implementering och/eller att assistera en allt mer detaljerad manual i: Stephen J. Ball, Meg Maguire och Annette Braum, *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools* (New York: Routledge, 2012), 2–6; samt Ulf P. Lundgren, ”When curriculum theory came to Sweden”, *Nordic Journal of studies in Educational Policy* 1 (2015): 11. Levinsson beskriver denna form av implementeringsperspektiv som en första fas av en slags medstyrande policyforskning. Bradley A. U. Levinson, Margaret Sutton och Teresa Winstead, ”Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options”, *Educational Policy* 23:6 (2009): 768 och 778.

<sup>4</sup> Jfr *the assessed curriculum*, men också stundtals det David Scott benämner *school effectiveness*. Se: David Scott, *Critical essays on major curriculum theorists* (London: Routledge, 2008), 17–18.

<sup>5</sup> Scott, *Critical essays on major curriculum theorists*, 5.

<sup>6</sup> Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, ”Introduktion – vad räknas som kunskap?”, i *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund et al. (Stockholm: Liber, 2012), 6–9. Se särskilt diskussionen om hur kunskapsfrågan tenderat att ”avkontextualiseras”, göras ”mätbar” och ”instrumentaliseras” (s. 7).

svenska skolan utgör i detta avseende inget undantag. Ett antal studier och myndighetsrapporter har ägnats åt att bedöma och värdera lärares förmåga att följa läroplanen.<sup>7</sup> När Skolverket i en rapport 2013 sammanfattar de senare årens forskning om utbildningsreformer dominerar bilden av skolan som en svårstyrd och förändringsobenägen institution.<sup>8</sup>

I den mån en lärare låter sig påverkas av utbildningspolitiska beslut görs det emellertid utifrån egna, inte forskares eller läroplansförfattares, tolkningar av desamma. Behovet av vidare forskning om utbildningsreformers betydelse i lärares vardagsarbete har följaktligen understrukits utifrån en rad olika perspektiv.<sup>9</sup> I ett svenskt sammanhang har bland annat Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren konstaterat att utbildnings- och läroplansforskningen ofta tenderat att utgå från centrala förväntningar på skolan. De har därför pekat på det angelägna i att söka fördjupade kunskaper om vilka ”faktiska problem” som erfars ute i verksamheten. Vidare reformer bör, som de ser det, kunna motiveras och relateras till de berördas ”praktiskt förvärvade erfarenheter”.<sup>10</sup>

Även internationella företrädare för en rad olika forskningsfält har efterfrågat fler empiriskt grundade studier om vad de senaste årens policyförskjutningar kommit att innebära för dem som arbetar i skolan. Så har exempelvis Linda Valli och Daria Buese hävdad att det behövs mer forskning om förhållandet mellan externa policytexter, arbetsplatskulturer och lärarroller.<sup>11</sup> Därtill har Geert Kelchtermans argumenterat för vikten av att uppmärksamma lärares emotionella erfarenheter av utbildningsreformer. Han har således efterlyst fördjupade undersökningar om lärares känslor, agerande och arbetsvillkor.<sup>12</sup>

Den här avhandlingen är baserad på tjugosex erfarna lärares berättelser om vad ett antal utbildningspolitiska beslut, under åren 2011–2014, kommit att innebära för dem när de undervisar i historia på mellanstadiet. Ett för sam-

---

<sup>7</sup> Se liknande slutsatser angående svensk forskning om läroplansreformer i: Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm: Liber, 2014), 178.

<sup>8</sup> Skolverket, *Forskning om skolreformer och deras genomslag: Skolverkets aktuella analyser 2013* (Stockholm: Skolverket, 2013), 19–23. Huvudfrågan tycks vara varför inte reformer implementeras i högre grad. Notera särskilt det starka genomslaget av begreppet *the grammar of schooling*. David Tyack och William Tobin, ”The ‘Grammar’ of schooling: Why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal* 31:3 (1994). Som ett exempel jfr t.ex. framställningen av den konservativa läraren som behöver hjälp att ta sig an ett nytt sätt att arbeta med ämnet i: Thomas H. Levine, ”An activity theoretical approach to designing curriculum and instruction that shift the means and ends of history education”, *NERA Conference Proceedings Paper 33* (2008): 1–4.

<sup>9</sup> Jim Ryder, ”Being professional: Accountability and authority in teachers’ responses to science curriculum reforms”, *Studies in Science Education* 51:1 (2015): 111.

<sup>10</sup> Lindensjö och Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, 177–178. Skolnära forskning om det praktiska läroplansarbetet relaterat till skolämnet historia efterfrågas även mer implicit i: Bengt Schüllerqvist, ”Ämnesdidaktisk lärarforskning: Ett angeläget forskningsfält”, i *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*, red. Bengt Schüllerqvist och Christina Osbeck (Karlstad: Karlstad University Press, 2009), 17–20.

<sup>11</sup> Linda Valli och Daria Buese, ”The changing roles of teachers in an era of high stakes accountability”, *American Educational Research Journal* 44:3 (2007): 553–554.

<sup>12</sup> Geert Kelchtermans, ”Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy”, *Teaching and Teacher Education* 21:8 (2005): 1004.

manhanget centralt begrepp är lärarens uppdrag. Ordet *uppdrag* kan visserligen förknippas med ett implementeringsperspektiv på lärares arbete.<sup>13</sup> I det här sammanhanget avses emellertid något helt annat. Den här undersökningen handlar inte om att värdera hur lärare hanterat ett nytt uppdrag. Läraruppdraget betraktas istället med utgångspunkt i skildringar av dess levda innebörd.<sup>14</sup> Mitt intresse är således inte bara riktat mot lärarnas röster per se; deras berättelser om vad ett nytt uppdrag har inneburit för dem tolkas också utifrån ett existensfilosofiskt perspektiv på *lärarskapets* utmaningar.<sup>15</sup> Jag har önskat betrakta deras skildringar av vad de erfarit, mot bakgrund av vad de själva framhåller som eftersträvansvärt och meningsfullt.

Vare sig valet av skolämne, tidpunkt eller skolform saknar betydelse i sammanhanget. I det här kapitlets närmast följande avsnitt motiveras och presenteras forskningsproblemet således med utgångspunkt i dess internationella, nationella och ämnesspecifika sammanhang. Kapitlet avslutas med en precisering av avhandlingens syfte och övergripande forskningsfrågor.

## 1.1 Läraruppdraget i de mätbara resultatens tid

En läroplansreform kan betraktas som resultatet av en politisk kompromiss. Utifrån ett sådant perspektiv återspeglar skolans styrdokument en slags ideologisk dragkamp om utbildningens hela mening, innehåll och form. Det som bedöms samhällsekonomiskt nyttigt kan exempelvis konkurrera med det som anses gynna elevernas personliga utveckling. Snävare kunskapsmål kan stå i konflikt med omfattande fostranssträvanden. Ambitionen att föra vidare ett kulturarv kan gå på tvärs med idéer om samhällsförändring och nytänkande. Det sätt på vilka läroplaner och andra styrmedel utformas får dessutom konsekvenser för vem som ges makt över de didaktiska frågorna. Mer eller mindre direkt kommer de att stipulera hur mycket av undervisningen som på förhand regleras centralt och vilket inflytande som överläts till lärare och elever.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Det går också att notera hur talet om lärarens arbete i termer av "uppdrag" är en relativt sen företeelse i svenska skolpolitiska styrdokument. Begreppet har därmed i vissa sammanhang sammankopplats med new public management och ett implementeringsperspektiv på lärarens uppgifter. Enligt Svenska akademins ordbok kan emellertid ordets ursprung härledas till mer än bara "älligganden" som någon tilldelas; ett uppdrag kan "anförtros" åt någon, men det kan likaväl syfta på något som någon "ätar sig att utföra". *Svenska akademins ordbok (SAOB)*, band 36 (2011), spalt U 424 [elektronisk resurs] <http://www.saob.se/artikel/?seek=uppdrag&pz=1> (senast besökt 7 maj 2017).

<sup>14</sup> Denna betoning av det av läraren *erfarna* uppdraget, utgör en markering gentemot det perspektiv utifrån vilket den av läraren genomförda undervisningen betraktas som en bristfällig version av det av forskaren mer rättroget uttolkade läroplansdokumentet. Att begreppen *uppfattad* eller *genomförd* läroplan, inte används i denna avhandling, ska också ses som en strävan efter att markera denna distinktion.

<sup>15</sup> Begreppet *lärar-skap* bör i detta sammanhang ses som ett försök att understryka hur det att vara lärare både omfattar ett vara-ande (en tillhörighet) och ett gör-ande. Se liknande resonemang i: Sören Högberg, *Om lärarskapets moraliska dimension* (Diss. Örebro universitet, 2015), 38–39.

<sup>16</sup> Se t.ex. Ninni Wahlström, *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola* (Göteborg: Daidalos, 2009), 19–20; Jan Morawski, *Mellan frihet och kontroll* (Diss. Örebro, 2010); Englund, Forsberg och Sundberg, "Introduktion – vad räknas som kunskap?", 14–15; samt Anders Nordin, *Kunskapens politik: En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Diss. Linnéuniversitetet, 2012), 8–9.

Det som i förarbetena till den senaste svenska läroplansreformen uttrycktes som en övergripande vilja att betona vikten av ”tydliga resultat”,<sup>17</sup> har i flera sammanhang beskrivits som uttryck för en global trend. Det har noterats hur den globala kunskapsekonomin medfört politiska krav på ett konkurrenskraftigt utbildningssystem.<sup>18</sup> Det har påpekats hur den politiska lösningen ofta kommit att innebära en ökad central styrning. Vidare har det talats om framväxten av nya och fler former för inspektion och utvärdering.<sup>19</sup> Mätbara mål, standardiserade tester och utvärderingar har lyfts fram som exempel på sådant som fått allt mer utrymme i skolans dagliga verksamhet.<sup>20</sup> Överhuvudtaget förefaller intresset för att mäta lärares och elevers prestationer ha ökat. Bob Lingard har valt att benämna denna företeelse ”policy as numbers”.<sup>21</sup> Han tillhör också dem som påpekat hur denna utveckling hänger nära samman med framväxten av ett antal internationella utvärderingar av elevers skolprestationer.<sup>22</sup>

Effekterna av dessa till synes världsomspännande policyförskjutningar har debatterats flitigt. Både konsekvenser för läraryrket och implikationer för skolans kunskapsinnehåll har berörts. I det förra fallet har förändringarna framförallt tenderat att betraktas som uttryck för lärarkårens deprofessionalisering.<sup>23</sup> I synnerhet bland kritiskt orienterade forskare har det i detta sammanhang varit vanligt att väcka frågor om makt och inflytande. Närmast som en motbild till den gängse skildringen av en förändringsobenägen skola har flera av dem tvärtom gjort gällande att vår tids utbildningspolitiska styrdokument kan antas gripa långt in i lärarvardagen.<sup>24</sup>

<sup>17</sup> Kommittédirektiv Dir 2006:19 och SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: Betänkande* (Stockholm, 2007).

<sup>18</sup> Se t.ex. Lindensjö och Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, 95–96; Nordin, *Kunskapens politik*, 19–22; samt Ninni Wahlström och Daniel Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11, Rapport 2015:7* (Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, 2015), 3.

<sup>19</sup> Se t.ex. Stephen J. Ball, ”Big policies/small world: An introduction to international perspectives in educational policy”, *Comparative Education* 34:2 (1998): 119–123; samt Bob Lingard, ”Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test and standardbased accountabilities in education”, *The International Educational Journal* 12:2 (2013): 125–126. På motsvarande sätt har exempelvis Susara J. Berkhout pekat på hur det som lanserades som en politisk decentralisering i de belgiska och sydafrikanska skolsystemen, i själva verket kom att sammanfalla med ökad standardisering av centralt formulerade test och läroplansmål. Susara J. Berkhout, ”The decentralisation debate: Thinking about power”, *Review of Education* 51:4 (2005): 317–318.

<sup>20</sup> Stephen J. Ball et al., ”Assessment technologies in schools: ‘deliverology’ and ‘the play of dominations’”, *Research Papers in Education* 27:5 (2012): 513–514 och 523–524; samt Gert Biesta, ”Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education”, *Educational Philosophy and Theory* (2015): 1–10.

<sup>21</sup> Bob Lingard, ”Policy as numbers: Ac/counting for educational research”, *The Australian Educational Researcher* 38:4 (2011): 358–364 och 373–375; samt Bob Lingard, ”Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standardbased accountabilities in education”, *The International Education Journal* 12:2 (2013): 126.

<sup>22</sup> Lingard, ”Policy as numbers”, 373–375; samt Lingard, ”Historicizing and contextualizing global policy discourses”, 129–130. Jfr t.ex. OECD:s PISA-tester och IEA:s TIMSS- och PIRLS-mätningar.

<sup>23</sup> Andy Hargreaves, *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age* (London: Cassell, 1994); Valli och Buess, ”The changing roles of teachers in an era of high stakes accountability”, 519–525; Gert Biesta, ”Values and ideals in teacher's professional judgment”, i *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*, red. Sharon Gewirtz (London: Routledge, 2009); samt Biesta, ”Education, measurement and the professions”, 1–10.

<sup>24</sup> Jfr Stephen J. Ball, ”The teachers soul and the terrors of performativity”, *Journal of educational policy* 18:2 (2003): 215–228; Berkhout, ”The decentralisation debate”, 318–320; Levinson, Sutton och Winstead, ”Education policy as a practice of power”, 783–787 och Anders Fredriksson, *Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av skolan*

I det senare fallet har den nya vågen av standardiserade och mätinriktade styrdokument diskuterats i förhållande till frågan om hur den kan tänkas omformulera skolans kunskapsuppdrag. De kritiska rösterna har varit många. Bob Lingard och Amanda Keddie har exempelvis manat till motstånd mot en ökad likriktning och mer av ”pedagogies of the same”.<sup>25</sup> Andy Hargreaves har framhållit hur nya marknadsanpassade läroplaner kommit att betona den typ av kompetenser som betraktas som arbetslivs- och samhällsekonomiskt nyttiga.<sup>26</sup> Gert Biesta har kritiserat en tekniskt rationell tradition inom vilken god utbildning tenderat att betraktas som något synonymt med effektivitet, ekonomisk nytta och mätbara prestationer.<sup>27</sup> Andra har varnat för hur bredare bildningsideal riskerar att hamna i skymundan.<sup>28</sup> Det har exempelvis hävdats att skolämnet historia kan tvingas stå tillbaka.<sup>29</sup>

Deprofessionaliseringen av läraryrket och utbildningsväsendets omdanade syfte har dock inte bara diskuterats som separata företeelser, också sammanflätningen av dessa båda övergripande processer har uppmärksamats. Fler tester, tidigare betyg och ett förstärkt fokus på utvärdering och dokumentation har exempelvis satts i samband med en omdaning av lärarskapets övergripande innebörd. Ett förändrat kunskapsideal har kopplats samman med ett nytt sätt att se på lärarens uppdrag.<sup>30</sup>

I artikel ”The teachers’ soul and the terrors of performativity” driver Stephen J. Ball tesen att de senaste decenniernas utbildningspolitiska förändringar kommit att utmana äldre policytekniker. Enligt honom bäddar nya former av mätbaserade inspektions-, sanktions- och belöningsmekanismer för ett slags performativetskultur. Ball menar att en ny form av moral och nya ideal kommit att konkurrera med gamla värderingar och övertygelser. Enligt honom utmanar och omdefinierar vår tids marknadstillvända skolreformer, i och med dess starka fokus på individuella och omedelbara prestationer, tidigare föreställningar om vad det är att vara lärare. Ball gör gällande att gemenskap, relationella världen och medmänsklig omsorg, är på väg att ersättas av

---

påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap (Diss. Göteborgs universitet, 2010), 24–25; samt Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20–22.

<sup>25</sup> Bob Lingard och Amanda Keddie, ”Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference”, *Pedagogy*, *Culture & Society* 21:3 (2013): 430.

<sup>26</sup> Hargreaves, *Changing teachers, changing times*, 223–224. Jfr även Ball, ”Big policies/small world”, 122.

<sup>27</sup> Gert Biesta, ”Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21:2 (2009): 34–35. Jfr även hur han argumenterar i: Gert Biesta, ”Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education”, *Journal of Philosophy of Education* 45 (2011): 309–312.

<sup>28</sup> Sven-Erik Liedman, *Hets!: En bok om skolan* (Stockholm: Bonnier, 2012), 16–22 och 265–268; samt Bernt Gustavsson, ”Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik”, i *Att växa som människa: Om bildningen traditioner och praktiker*, red. Anders Burman (Huddinge: Södertörns högskola, 2014), 183–206.

<sup>29</sup> Hilary Cooper, ”International perspectives on history education, Education 3–13”, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 38:3 (2010): 220.

<sup>30</sup> Hargreaves, *Changing teachers, changing times*; Bob Jeffrey och Peter Woods, ”Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection”, *Cambridge Journal of Education* 26:3 (1996): 325–343; Ball, ”The teachers’ soul and the terrors of performativity”, 215–228; samt Jonas Aspelin, Ola Fransson och Karin Jonnergård, *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling* (Stockholm: Santérus Academic Press, 2009).

en performativ tävlan.<sup>31</sup> Uttalat inspirerad av Jean-François Lyotard, väljer han att beskriva detta ökade fokus på konkurrens och mätbara resultat som ett performativitetens terror.<sup>32</sup>

Enligt Ball ställs den verksamme läraren följaktligen inför en situation som kännetecknas av en ständigt närvarande kamp om utbildningens syfte och värde. Han framhåller hur ökad kontroll och standardisering kan tänkas framkalla ett för läraren svårbemästrat spänningsförhållande. Ball hävdar rentav att själva meningen i yrket är på väg att omdanas.

The policy technologies of the market, management and performativity leave no space of an autonomous or collective ethical self. These technologies have potentially profound consequences for the nature of teaching and learning and for the inner-life of the teacher. They 'are not simply instruments but a frame in which questions of who we are or what we would like to become emerge'.<sup>33</sup>

Enligt Ball antas lärarna således vara slitna mellan sådant de själva betraktar som eftersträvansvärt och rigorösa krav på att leverera direkt utvärderingsbara resultat.<sup>34</sup> Han betecknar detta som ett lärarskapets värdeschizofreni. När jag i den här avhandlingen närmar mig lärares berättelser om hur de erfarit en rad skolpolitiska förändringar, kan även det betraktas som ett försök att undersöka vad ett nytt uppdrag inneburit för dem. Intresset är därmed riktat mot förhållandet mellan vad de finner sig satta att göra och vad de själva upplever som meningsfullt, vilka värden som tycks utmanas och vilka som verkar konfirmeras.

Närmast motiveras denna ansats med utgångspunkt i de övergripande förändringar som den svenska grundskolan genomgått de senaste decennierna. Därefter diskuteras det rimliga i att särskilt uppmärksamma hur detta framträder i förhållande till lärarnas berättelser om historieundervisning på mellanstadiet.

---

<sup>31</sup> Ball, "The teachers' soul and the terrors of performativity", 216–217, 219, 221–223 och 226. Jfr gärna liknande antagande i: Lindensjö och Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, 176–177; samt Jonas Aspelin, *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi* (Malmö: Gleerup, 2015), 9–10. I den senare antas vår tids snävt resultatorienterade prestationsbegrepp bl.a. skydda skolans "levande relationer".

<sup>32</sup> Ball, "The teachers' soul and the terrors of performativity", 216.

<sup>33</sup> Ball, "The teachers' soul and the terrors of performativity", 226. Balls bildspråk (jfr "inner-life") leder lätt tanken till en föreställning om känslor som något djupt inbäddat inuti en isolerad individ. En sådan beskrivning låter sig rimligen inte förenas med det sätt att uppfatta människa och värld som präglad denna studie. Se vidare avsnitt 3.1.

<sup>34</sup> Ball, "Big policies/small world", 123; Ball, "The teachers' soul and the terrors of performativity", 221–224; samt Ball et al., "Assessment technologies in schools", 513–516.



## 1.2 Läraruppsdraget i svensk grundskola 1994–2014

I en utvärdering av den läroplansreform som under höstterminen 2011 verkställdes i den svenska grundskolan, drar Ninni Wahlström och Daniel Sundberg slutsatsen att:

Lgr 11 kan inte endast förstås som en modifiering av den förra läroplanen Lpo 94. Lgr 11 måste i stället betraktas som en fristående läroplansreform eftersom den inbegriper genomgripande förskjutningar och skiften vad gäller typ av läroplanskonstruktion, kunskapsfaser, innehålls- och arbetsformer och lärares professionella läroplansarbete.<sup>35</sup>

Även i andra sammanhang har det hävdats att Lgr 11, i flera avseenden, kan betraktas som något avsevärt nytt.<sup>36</sup>

### ***Lpo 94 och Lgr 11 – från mål till resultat***

De skolpolitiska reformer som genomförts i den svenska grundskolan sedan 1990-talet har beskrivits som något som ”till stora delar” överträffar efterkrigstidens tidiga reformperioder.<sup>37</sup> Tomas Englund har på ett övergripande plan skildrat förändringen som en utveckling i flera faser. I ett första skede kom det som han benämner som 1980-talets jämlikhetsorienterade centralism, att utmanas av krav på minskad central styrning och ökad valfrihet.<sup>38</sup>

Under 1990-talet introducerades således en ny styrmodell i den svenska skolan. Modellen var uttalat baserad på mål- och resultatstyrning. Till en början ersattes centralt formulerade regler och innehåll framförallt med en önskan om att verksamhetsmålen delvis skulle formuleras lokalt ute i skolorna. Statens företrädare gav uttryck för en vilja att skapa förutsättningar för ett ökat professionellt beslutsfattande.<sup>39</sup> I det kommentarmaterial som följde på reformen användes till och med begreppet ”deltagande målstyrning”.<sup>40</sup>

Det tidiga 1990-talets svenska utbildningspolitik har i flera olika sammanhang beskrivits i termer av omfattande decentraliseringsambitioner.<sup>41</sup> När

---

<sup>35</sup> Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 21.

<sup>36</sup> Nordin, *Kunskapens politik*, 166–168; Ninni Wahlström, ”Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the Efficiency-Equity doctrine in Curriculum documents”, *European Educational Research Journal* 13:6 (2014): 738–740; samt Skolverket, *Skolreformer i praktiken: Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014* (Stockholm: Skolverket, 2015), 103.

<sup>37</sup> Englund, Forsberg och Sundberg, ”Introduktion – vad räknas som kunskap?”, 9.

<sup>38</sup> Tomas Englund, ”Utbildningspolitisk monopolism: Nya utmaningar för läroplansteorin”, i *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund et al. (Stockholm: Liber, 2012): 20–25.

<sup>39</sup> Skolverket, *Grundskola för bildning: Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier* (Stockholm: Skolverket, 1998), 12–19. Se även liknande resonemang i: Lars Lindkvist och Anders Magnusson, ”Den reflekterande skolan: Design för variation och utvecklingskraft”, i *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*, red. Lars Lindkvist et al. (Lund: Studentlitteratur, 1999), 17–19; samt Englund, Forsberg och Sundberg, ”Introduktion – vad räknas som kunskap?”, 10.

<sup>40</sup> Se t.ex. Skolverket, *Grundskola för bildning*, 12–13. Jfr även kritiken mot detta begrepp i SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, 159–160.

<sup>41</sup> Lisbeth Lundahl, ”A matter of self-governance and control the reconstruction of Swedish education policy: 1980–2003”, *European Education* 37:1 (2005): 17; samt Eva Forsberg och Christian Lundahl, ”Reproduktion av kunskap i det svenska utbildningssystemet”, i *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund et al. (Stockholm: Liber, 2012), 204.

Skolverket drygt tjugo år senare beskriver den egna dåtida hållningen bekräftar de denna bild. Myndigheten framhåller särskilt hur man dåförtiden underströk vikten av att låta skolans undervisningsinnehåll utformas utifrån lokala förutsättningar. Läraren skulle ges möjlighet att anpassa undervisningen till elevernas erfarenheter och intressen.

Kursplanerna skulle inte fungera som ”instruktionsböcker” för arbetet i skolan. Istället skulle ett lokalt läroplansarbete, utfört på skolorna av lärarna och under deltagande också av eleverna, resultera i en lokal arbetsplan.<sup>42</sup>

1994 verkställdes läroplanen Lpo 94.<sup>43</sup> I den utredning som föregått denna reform talades bland annat om kunskap som redskap, betydelsen om att erbjuda meningsfulla sammanhang för eleven och den kreativa dimensionen av lärande.<sup>44</sup>

När Lars Lindqvist och Anders Magnusson försöker fånga dåtidens lärarideal gör de det i termer av högre grad av autonomi. De önskade att öppet formulerade mål skulle bidra till att stimulera experimentlust, möjliggöra ”kreativt kaos” och gynna perspektivpluralism.<sup>45</sup> I avhandlingen *Mellan frihet och kontroll* beskriver Jan Morawski på motsvarande sätt statsmakternas dåtida önskan om en lärare ”som på egen hand utvecklade ett didaktiskt tänkande om hur ett valt undervisningsinnehåll kunde knytas till elevernas frågor och nyfikenhet”.<sup>46</sup> Staten förväntades bara ange mål och riktning. Lärare och elever skulle ges stor frihet att anpassa undervisningen utifrån lokala förutsättningar, behov och intressen.<sup>47</sup> Morawski hävdar till och med att dåtidens skoldebatt dominerades av ståndpunkten att ”staten skulle lämna kommunen, skolan och lärarna ifred”.<sup>48</sup>

I efterhand har det visserligen ifrågasatts huruvida 1990-talets decentraliseringsambitioner verkligen kom att innebära en ökad frihet för dåtidens lärare. Effekterna av 1990-talets ekonomiska lågkonjunktur, det fria skolvalet, en ökad marknadisering av skolan samt inrättandet av Skolinspektionen, har exempelvis lyfts fram som sådant som i praktiken kom att motverka den avsedda omfördelningen av makt.<sup>49</sup>

---

<sup>42</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 35. Jfr även t.ex. Skolverket, *Grundskola för bildning*, 12–13.

<sup>43</sup> Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994).

<sup>44</sup> SOU 1992:94, *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén* (Stockholm, 1994), 67–68.

<sup>45</sup> Se: Lindqvist och Magnusson, ”Den reflekterande skolan”, 36–37.

<sup>46</sup> Morawski, *Mellan frihet och kontroll*, 213. Se även: Nordin, *Kunskapens politik*, 151–155; samt SOU 1992:94, *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén* (Stockholm, 1992).

<sup>47</sup> Morawski, *Mellan frihet och kontroll*, 212–213; samt Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 35.

<sup>48</sup> Morawski, *Mellan frihet och kontroll*, 213. Lärares upplevelse av frihet bekräftas även av bl.a. Charlotta Pettersson, *Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala* (Diss. Örebro universitet, 2013), 63–66.

<sup>49</sup> Lundahl, ”A matter of self-governance and control”, 22–24; Fredriksson, *Marknaden och lärarna*, 185–201; Ulf Lundström och Karolina Parding, ”Lärares upplevelser av friskolereformen: Effekter av marknadiseringen av den svenska gymnasieskolan”, *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17:4 (2011); Fredrik Alvé, *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia* (Lic.-avh, Lunds universitet, 2011), 7–8; samt Englund, ”Utbildningspolitisk monopolism”, 21–25.

Ett drygt decennium senare tycktes emellertid själva utgångspunkten för det politiska samtalet om skolan ha reviderats. Under senvåren 2007 överlämnades det drygt femhundra sidor långa dokumentet *Tydliga mål och kunskapskrav* (SOU 2007:28) till den dåvarande regeringen. Utredarens uppdrag hade varit att se över hur det rådande mål- och uppföljningssystemet kunde förändras. Det uttalade syftet med denna förändring var att öka resultaten och likvärdigheten i den svenska grundskolan.<sup>50</sup> Englund har beskrivit detta som ett uttryck för en ny utbildningspolitisk fas. Han argumenterar för det rimliga i att beteckna denna period som monopolistisk centralism. Nu tycktes det vara det senare ledet i mål- och resultatstyrningsmodellen som gavs företräde.<sup>51</sup>

Bland utredarens förslag märktes ett ökat fokus på kontroll och uppföljning, införandet av ett mer likriktat ämnesinnehåll, mer renodlade ämneskunskaper, samt slopandet av attitydpåverkande mål i kursplanerna.<sup>52</sup> Andreas Nordin har hävdad att denna förskjutning kom att innebära att: "Lärarens egna yrkesmässiga bedömning [fick] stå tillbaka för en mer centraliserad och statligt styrd bedömningsordning".<sup>53</sup> Det nya lärarideal som framskyttade i utredningen, tycktes fjärran från 1990-talets självständiga didaktiker. Lärarens och elevernas makt över undervisningsinnehållet skulle begränsas. Nordin beskriver utredningens utgångspunkt i termer av "standardisering genom imitering".<sup>54</sup> Utifrån ett didaktiskt språkbruk tycktes det nu i första hand vara hur-frågan som statsmakten avsåg att lämna kvar åt lärarna att besvara. I SOU 2007:28 motiverades exempelvis en ökad reglering av undervisningens innehåll, med hänvisning till att: "det som kännetecknar lärarna är kunskap om metoder för att få barn att lära."<sup>55</sup>

Under hösten 2011 sattes den nya läroplanen Lgr 11 i verket. De flesta av utredningens intentioner verkställdes i det färdiga läroplansdokumentet. Till skillnad från tidigare, var exempelvis värdegrundsfrågorna utlyfta ur kursplanerna. Attitydpåverkande mål återfanns enbart i den nya läroplanens två inledande kapitel.<sup>56</sup> Bland nyheterna syntes dessutom ett tydligt fokus på innehåll och mätbara kunskaper.<sup>57</sup> Särskilt påtagligt torde detta vara i årskurserna 4–6. Där sammanföll introduktionen av ett så kallat centralt innehåll

---

<sup>50</sup> Kommittédirektiv Dir 2006:19 [Bilaga 1 i: SOU 2007:28, 365–377].

<sup>51</sup> Englund, "Utbildningspolitisk monopolism", 20–25. Jfr härvidlag även revideringen av kursplanerna år 2000.

<sup>52</sup> SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, 115 och 280–290.

<sup>53</sup> Andreas Nordin, "Från bildning till kvalitet?: Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete", *Pedagogisk forskning i Sverige* 15:1 (2010): 13. Se även: Lena Sjöberg, "Lärarprofessionalitet på glid: Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy", *Pedagogisk forskning i Sverige* 15:1 (2010).

<sup>54</sup> Nordin, "Från bildning till kvalitet?", 11. Jfr även Nordin, *Kunskapens politik*, 169–170 och 176–177.

<sup>55</sup> SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, 168.

<sup>56</sup> Utbildningsdepartementet, *Lpo 94*; samt Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Stockholm: Skolverket, 2011).

<sup>57</sup> Jfr Johannes Lunneblad och Maj Asplund Carlsson, "En prövningens tid: Om det nationella provet i svenska i skolår 5", *Pedagogisk forskning i Sverige* 15:2/3 (2010): 81–96; samt Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo, "Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i LGr11 och en konsekvens för svensk lärutbildningen", *Utbildning & demokrati* 20:2 (2011): 7–26.

och återinförandet av betyg, med införandet av nationella ämnesprov i nästan alla ämnen.<sup>58</sup>

De reformer som började införas i den svenska grundskolan 2011 har beskrivits som ”ett led i pendelrörelsen tillbaka mot en mer styrande centralmakt”.<sup>59</sup> Det är i detta avseende värt att notera hur de i flera fall just förefaller vara lärarna i samhällsorienterande ämnen (SO) som, i större utsträckning än sina kollegor, uttryckt att de påverkats negativt av det tidiga 2010-talets skolpolitiska beslut.<sup>60</sup>

Då mina lärarintervjuer ägde rum under våren och hösten 2014 skulle det således gå att argumentera för att studien är genomförd just det år som, och med just den grupp lärare för vilka, införandet av denna nya läroplan kan antas ha varit som mest påtaglig. Samtliga intervjuer genomfördes 2014. Flera av lärarna hade då för första gången börjat sätta betyg i årskurs 6. Dessutom hade de nyligen inrättade nationella proven i SO, efter det föregående årets provomgång, för första gången genomförts i full skala. Detta visade sig i efterhand också bli den enda helt obligatoriska provomgången. Redan i februari 2015 träffade den nytilträdde regeringen en överenskommelse i vilken det slogs fast att varje enskild skolas deltagande, i de nationella ämnesproven i SO och NO på mellanstadiet, skulle vara frivilligt.<sup>61</sup> Året därpå fattades beslut om att de nationella ämnesproven i dessa ämnen helt skulle tas bort.<sup>62</sup>

Såsom redan framgått av resonemanget ovan har det tidiga 2010-talets svenska skolreformer diskuterats med utgångspunkt i frågan om lärares och elevers minskade inflytande. Införandet av mer preciserade kunskapskrav, ett på förhand definierat centralt innehåll och fler nationella prov har emellertid också relaterats till frågan om skolans förändrade kunskapsuppdrag. Ninni Wahlström har exempelvis hävdad att dessa skolpolitiska beslut bidragit till att frammana en ny form av kunskapsideal.<sup>63</sup> Wahlström betecknar skiftet mellan de båda läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11, som en övergång från en i grunden öppen och kompetensbaserad läroplan, till en mer prestationsbas-

---

<sup>58</sup> Utöver beskrivningen i avsnittet i övrigt, se även den nya Skollagen. Mellan åren 2011–2016 hade över sjuttio ytterligare justeringar och förändringar gjorts i denna lag. SFS 2010:800.

<sup>59</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 36. Jfr även: Englund, ”Utbildningspolitisk monopolism”, 22.

<sup>60</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 14, 79, 83, 117–120, 159, 185 och 235; Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–17; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärares och elevers uppfattningar om proven* (Stockholm, Skolverket, 2016), 7, 34–35; samt Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9: En intervjustudie med elever, lärare och skolledare” (Örebro universitet, 2016), 56, [Elektronisk resurs, senast hämtad 19 april 2017]. Notera dock att i det i vissa fall talas om SO generellt och i andra fall i första hand om ämnet samhällskunskap och årskurs 7–9.

<sup>61</sup> Se: ”Överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Moderaterna, Miljöpartiet de gröna, Centerpartiet, Folkpartiet liberalerna och Kristdemokraterna 2015-02-11”, [elektronisk resurs, senast hämtad 19 april 2017, <http://www.regeringen.se/49baf7/contentassets/b32f7c0fdeaa400da37a03fa72d5bf9d/overenskommelse-om-malstyrning-och-utvardering-i-grundskolan>].

<sup>62</sup> SOU 2016:25 *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt*, 109. Den stegvisa förändringen av provens ställning verkställdes formellt genom Förordningen (2015:142) om ändring i Skolförordningen (2011:185), samt Förordningen (2016:9) om ändring i Skolförordningen (2011:185).

<sup>63</sup> Wahlström, ”Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge?”, 731.

erad dito. Betonandet av ett aktivt elevsubjekt och meningsskapande praktiker kom, enligt henne, att ersättas av kunskaper i termer av ”outcomes”.<sup>64</sup> I den redan refererade utvärderingen av Lgr 11 konstaterar hon, tillsammans med Daniel Sundberg, att det även i detta avseende finns goda skäl att tala om en ny läroplan.

Utvärderingen pekar på att den svenska läroplansutvecklingen rymmer underliggande förskjutningar i linje med de internationellt förekommande läroplansdiskurserna och läroplansorienteringarna. Läroplansreformen Lgr 11 har i väsentlig utsträckning påverkats av transnationella policytrender som inneburit ideologiska skiften i svensk utbildningspolicy vilket har lett till att man nu kan tala om en delvis ny utbildningskonception i termer av denationalisering och en ökad instrumentell syn på skolans kunskapsuppdrag (Sundberg och Wahlström 2012, Wahlström 2014). Framför allt har implementeringen av Lgr 11 varit en del av en koordinativ transnationell diskurs som handlat om tekniska hur-aspekter av läroplanen.<sup>65</sup>

Det nya uppdraget föreföll således inte bara föreskriva en annan typ av lärare, även skolämnenas kunskapsmål och syfte tycktes omstöpta.<sup>66</sup>

### 1.3 Skolämnet historia

Zongi Deng och Allen Luke har framhållit diskussionen om vad som räknas som kunskap, som läroplanens mest centrala fråga.<sup>67</sup> På motsvarande sätt har Gert Biesta argumenterat för behovet av att diskutera utbildningsväsendets övergripande funktion. Biesta beskriver hur de senaste decenniernas starka fokus på ögonblicklig nytta och effektivitet, tenderat att skymma frågan om undervisningens yttersta syfte. Talet om kvalitet har enligt honom alltför ofta stannat vid siffror. Det granskas, regleras, kontrolleras, inspekteras, och rankas. Samtalet om vad måtten står för, vad vi värderar som god utbildning, tenderar däremot enligt Biesta att förbises.<sup>68</sup>

Den här avhandlingen handlar om erfarenheterna av att vara lärare under en specifik tidsperiod. Mitt intresse är dock inte bara riktat mot *hur* ett nytt uppdrag erfarits; det handlar också om förhållandet mellan *vad* lärarna själva eftersträvar och *vad* de ser sig ålagda att göra när de undervisar i historia. I denna ansats finns således inte bara en bakomliggande strävan att tillmötesgå Biestas generella uppmaning om väcka den didaktiska varför-frågan i största allmänhet, utan också en tanke om att beröra diskussionen om ett specifikt skolämnes mening.

---

<sup>64</sup> Wahlström, ”Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge?”, 740; samt Ninni Wahlström, ”A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula”, *European Educational Research Journal* 15:3 (2016): 303–304 och 309.

<sup>65</sup> Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 21.

<sup>66</sup> Eva Forsberg, ”Kunskapsyn i omvandling?”, i *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund et al. (Stockholm: Liber, 2012), 239–240 jämför även diskussionen om kunskapsbegreppet i Lpo 94 och Lgr 11 i allmänhet och svenskämnet i synnerhet i: Wahlström, ”A third wave of European education policy”, 305–310.

<sup>67</sup> Zongyi Deng och Allan Luke, ”Subject matter: Defining and theorizing school subjects”, i *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, red. Michael F. Connelly (Los Angeles: Sage Publications, 2008), 66, 83–84.

<sup>68</sup> Biesta, ”Good education in an age of measurement”, 33–36.

I ett försök att ytterligare argumentera för den här avhandlingens övergripande forskningsproblem ges i det följande sålunda en översiktlig bakgrund till några av de skolpolitiska och ämnesdidaktiska diskussioner som kommit att föras runt historieämnets utbildningsideologiska funktion. Med motsvarande avsikt presenteras slutligen några övergripande skillnader mellan det historieämne som skrivs fram i samband med läroplansskiftet 2011.

### ***Bevara, kritisera eller frigöra***

Den historiedidaktiska forskningen rymmer en lång rad försök att begreppsliggöra hur politiker, historiker, läroplansförfattare, lärare eller elever närmat sig frågan om historieämnets övergripande syfte.<sup>69</sup> Både inom den tyskdanska så kallade historiemedvetandetraditionen och inom den anglosaxiska historiskt-tänkande-traditionen, har det funnits mer eller mindre tydligt uttalade föreställningar om vad som i dessa fall utgör en god historieundervisning.<sup>70</sup> En ofta politiskt laddad diskussion har i dessa fall rört frågan om vad ämnet bör göra med eleverna. Medan några förordat ett undervisningsinnehåll som bidrar till att befästa rådande värden, så har andra förespråkat vikten av att skapa en ung generation som förmår kritisera och göra upp med dessa ideal. Ytterligare andra har därtill efterfrågat en undervisning som främjar personlig utveckling och emancipation.<sup>71</sup>

I de styrdokument som omgärdat skolämnet historia i Sverige märks en lång tradition av mer eller mindre tydligt uttalade politiska ambitioner över tid. Under 1900-talet har målet med ämnet bland annat formulerats utifrån en uttalad vilja att odla elevernas fosterlandskärlek, att frambringa ansvarsstagande medborgare och att fostra demokrater.<sup>72</sup> I kursplanen för historia i grundskolan 1994 framhölls exempelvis att:

Den kultur som etniska minoriteter i vårt eget land har eller som invandrarna har med sig skall tas till vara i undervisningen så att den främjar tolerans och vidsynhet och motverkar ett etnocentriskt synsätt.<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> Se vidare avsnittet 2.3 i kapitlet om tidigare forskning.

<sup>70</sup> För en översiktlig beskrivning av skillnaden mellan dessa både historiedidaktiska traditioner se t.ex: Hans Olofsson, *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadiesklass* (Lic.-avh. Karlstads universitet, 2011), 30–35. För två tydliga exempel där sådana ideal relateras till lärares praktik se t.ex: David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter* (Lic.-avh. Lunds universitet, 2011); samt Niklas Ammert, *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia* (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 87–98.

<sup>71</sup> För en genomgång av några internationella exempel på politiskt laddade debatter runt skolämnet historia se t.ex: Tony Taylor och Robert Guyver, *History wars and the classroom: Global perspectives. Studies in the history of education* (Charlotte: NC: Information Age Pub, 2012), xi-xix.

<sup>72</sup> Se t.ex. Ulf Zander "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes", i *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans Albin Larsson (Jönköping: Jönköping university press, 1998), 32–68; Ammert, *Historia som kunskap*, 25–40; samt Johan Sandahl, *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (Diss. Stockholms universitet, 2015), 12–16. Jfr beskrivningen av den historiska utvecklingen i de brittiska styrdokumenterna för historia i primary school i: Penelope Harnetts, "Curriculum decision-making in the primary school: The place of history", i *Issues in history teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips (London 2000), 24–39.

<sup>73</sup> Utbildningsdepartementet, *Kursplaner för grundskolan* (Stockholm, 1994): 27. Se även Skolverket, *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier* (Stockholm: Fritzes, 1996), 43.

I den borgerliga regeringens förarbeten till det som bland annat kom att utmynna i Lgr 11, formulerades dock en önskan om att rensa bort alla dylika attitydpåverkande mål ur samtliga nya kursplaner.<sup>74</sup> Utöver det under 2003 politiskt initierade breda upplysningsprojektet "Om detta må ni berätta" och inrättandet av myndigheten Forum för levande historia<sup>75</sup>, märks endast några få fall där svenska politiker och historiker offentligt diskuterat skolämnet historias innehåll och inriktning. Utöver en sentida debatt om förekomsten av kvinnor i ämnets läroböcker, tycks bara frågan om *när* i historien undervisningen bör ta sin startpunkt ha vållat viss debatt.<sup>76</sup>

I många andra länder har historieämnets attitydförändrande funktion emellertid varit föremål för intensiva diskussioner. Politiker och historiker har debatterat om vilken berättelse om det förflutna den unga generationen egentligen ska få ta del av i skolan. I flera fall har en mer traditionell och nationalistisk framställning kommit att ifrågasättas av de som önskat bibringa eleverna ett mer kritiskt perspektiv på det egna landets historia. Värdet av patriotisk stolthet har utmanats av idéer om nationell självrannsakan. Ibland har dessa tydligt ideologiskt färgade debatter beskrivits i termer av ett kulturellt och skolpolitiskt historiekrig.<sup>77</sup> När den traditionella australiensiska skolberättelsen om den fredlige nybyggarpionjären utmanades av alternativa narrativ, blev det politiska tonläget i debatten mycket högt.<sup>78</sup> Ett amerikanskt försök att introducera en nationell standard i historia resulterade i en intensiv politisk diskussion om att förslaget i praktiken var liktydigt med historiens slut.<sup>79</sup> Nya kanadensiska riktlinjer för skolämnet historia renderade i en livlig debatt om vem som dödat det egna landets historia.<sup>80</sup> I England slutligen, har konservativa politiker fört en mångårig kampanj om att återinföra en mer traditionell nationell berättelse i skolan.<sup>81</sup>

---

<sup>74</sup> Kommittédirektiv Dir 2006:19 (Bilaga 1 i: *SOU 2007:28, Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, 365–377).

<sup>75</sup> Jfr <http://www.levandehistoria.se/om-oss/myndighetsinformation-1> (hemsidan senast besökt 19 april 2017).

<sup>76</sup> Thomas Nygren, "The Contemporary turn: Debate, curricula, and Swedish students' history", *Journal of Educational Media* 4:1 (2012): 40–42. Jfr även: Mikael Delin, "Kvinnorna saknas i skolans läroböcker", *Dagens nyheter* 15 januari, 2015; samt Ann-Charlotte Marteus, "Lägg inte näsan i skolboken Fridolin", *Expressen*, 5 februari, 2015.

<sup>77</sup> Keith Crawford, "A history of the right: The battle for control of national curriculum 1989–1994", *British Journal of Educational studies* 43:4 (1995): 433–456; Gary B. Nash, Charlotte Crabtree och Ross E. Dunn, *History on trial: Culture Wars and the Teaching Past* (New York: A.A. Knopf, 1997): 128–148; Stuart Macintyre och Anna Clark, *The History Wars* (Melbourne: Melbourne University Press, 2004), 171–173; Taylor och Guyver, *History wars and the classroom*, xi–xiii; samt Henrik Åström Elmersjö, "Historia och konflikter: Historiekultur och historieundervisning inom, över och bortom gränser", *Historisk tidskrift* 134:2 (2014): 267–277. Jfr även denna diskussion i förhållande till den politiska debatten om när eleverna bör börja läsa historia i skolan: Mark Dupuy, "The 'Remembrance of things past' in an age of competition for school time: History in Western Australia's primary schools and in other realms of the anglosphere", *The history teacher* 40:4 (2007): 521–532.

<sup>78</sup> Macintyre och Clark, *The History Wars*, 171–190; samt Robert Parkes, "Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8:2 (2009): 121–122. Det nya förslaget till kursplan innefattande begrepp som invasion och skildringar av systematiskt förtryck av landets ursprungsbefolkning.

<sup>79</sup> Nash, Crabtree och Dunn, *History on trial*, 3–4.

<sup>80</sup> Taylor och Guyver, *History wars and the classroom*, xiv–xv.

<sup>81</sup> Nicola Sheldon, "Politicians and history: The national curriculum, national identity and the revival of the national narrative", *History: The Journal of the Historical Association* 97:326 (2012): 269. Jfr härvidlag också med diskussionen om nationell identitet i Storbritannien delvis kommit att skilja sig åt i de walesiska, skottiska, engelska och

Ofta tycks dock historieämnets socialiserande funktion främst varit en fråga för just politiker. Bland såväl historiker som historiedidaktiker märks snarare en ovilja att tillskriva skolämnet historia uttryckliga attitydpåverkande syften. Så har i synnerhet flera företrädare för historiskt-tänkande-traditionen ställt sig frågande till dylika fostrande anspråk.<sup>82</sup> Martin Wiklund tillhör dock dem som argumenterat för hur den historiska erfarenheterna borde få en förnyad roll.

Vetenskapliggörandet, institutionaliseringen och professionaliseringen av historiskt tänkande främjade en objektivisering av det förflutna och tenderade att förvandla historisk kunskap till en avbildande, dåtidinriktad och betraktande kunskapsform, till skillnad från *Historia Magistra Vitae* och dess aktivt handlingsorienterande kunskap, där vägledning och inspiration hämtades från det förflutna för nutida och framtida handlande.<sup>83</sup>

Wiklund har argumenterat för hur ett traditionellt disciplinärt fokus på att rekonstruera en förfluten dåtid borde utmanas. Han förordar istället en form av historia där ämnets meningsdimension sätts i centrum.<sup>84</sup> En sådan frigörande ambition anas också i syftesberskrivningen av historieämnet i Lgr 11. Redan i kursplanens fjärde mening hävdas att: ”Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid”.<sup>85</sup> Även bland vissa historiedidaktiker har det funnits en uttalad önskan om att framhålla historieämnets emancipatoriska potential. Möjligen går det dock att notera två delvis olika föreställningar om hur denna frigörande kraft bäst låter sig understödjas. Medan några främst framhåller vikten av att utveckla en kritisk analytisk förmåga, synes andra snarare ta fasta på hur man kan stödja barn och ungdomar i deras personliga strävan att bryta sig in i världen.<sup>86</sup> Enligt Klas-Göran Karlsson har den så kallade historiemedvetandetraditionen stundtals drivits av båda dessa ambitioner. Han hänvisar till tidiga ”radikala samhällsanalytiska och ideologikritiska så kallade emancipatoriska idéer om en historia som skulle kunna inspirera människor att ta sitt öde i egna händer”.<sup>87</sup> Han pekar dock också på en uttalad önskan om att kunna erbjuda ett slags personligt

---

nordirländska styrdokumentet: Robert Phillips, ”History teaching, nationhood and politics in England and Wales in the late twentieth century: a historical comparison”, *Journal of the History of Education Society* 28:3 (1999): 351–363 och Robert Phillips, ”Government policies, the State and the teaching of history”, i *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips (London: Routledge, 2000), 10–23.

<sup>82</sup> Se t.ex. ifrågasättandet av ”the great tradition” i: Chris Husbands, Alison Kitson och Anna Pendry, *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools* (Maidenhead: Open University Press, 2003), 7–14. Den förmenta ideologiska aspekten av politikernas inblandning i diskussionen om historieämnets innehåll diskuteras exempelvis i inledningen till: Crawford, ”A history of the right”, 433–440.

<sup>83</sup> Martin Wiklund, ”Den historiska kunskapens praktiska ändamål: Från avbildning till ett reflexivt och dynamiskt historiemedvetande”, *Scandia* 79:2 (2013): 114.

<sup>84</sup> Wiklund, ”Den historiska kunskapens praktiska ändamål”, 113–124.

<sup>85</sup> Skolverket, *Lgr 11*, 172.

<sup>86</sup> Jfr t.ex. distinktionen mellan ’evidential understanding’ and ’historical empathy’ i: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 31.

<sup>87</sup> Klas-Göran Karlsson, ”Historia, historiedidaktik och historiekultur”, i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014), 23.



meningssökande. Det senare tangerar det Karlsson betecknar som ett *genealogiskt perspektiv* på det förflutna.<sup>88</sup> Från detta perspektiv är det enligt Karlsson inte den vetenskapligt rationella distansen som sätter ramarna för vårt möte med sådant som inte längre är. Detta personliga känslomässiga existentiella meningssökande förutsätter snarare en möjlighet att identifiera sig med forna tiders människor.<sup>89</sup> På liknande sätt har bland annat Bernt Gustavsson pekat på hur det just i våra försök att leva oss in i och försöka förstå andras livsvillkor och ändamål, också finns en värdefull möjlighet att utveckla oss själva.<sup>90</sup>

### **Reproduktion, rekonstruktion eller dekonstruktion**

De offentliga samtalen om skolämnet historia har inte bara rört diskussionen om vad ämnet ska göra med eleverna; även frågan om vad historiskt kunnande består i har debatterats flitigt. Såväl i olika tider som i olika länder går det att notera ett antal divergerande ståndpunkter. Så hävdar exempelvis den norske historikern Knut Kjeldstadli att de nordiska läroplanerna över tid, och i tur och ordning, präglats av klassiska, objektivistiska och metodiska kunskapsideal. Efter det traditionella framhävandet av karaktärsfostrande värden, följde enligt honom först ett försök att förmedla vetenskapligt vederlagt vetande och sedan ett allt tydligare framhävande av historiskt kunnande som färdighet och metod.<sup>91</sup>

I en vida refererad modell argumenterar Peter Seixas på ett liknande sätt för det rimliga i att göra skillnad på tre former av historia. För det första talar han om historia som ett *kollektivt minne*, ett ofta lärobokscentrerat skolämne med fokus på ett nationellt narrativ. För det andra noterar Seixas ett historiemämne där tyngdpunkten ligger på att träna eleverna i att tänka och göra historia. Han benämner det *historia som disciplin*. Slutligen och för det tredje identifierar Seixas ett *postmodernt* perspektiv på ämnet. Enligt honom karaktäriseras det senare av att dess företrädare motsätter sig möjligheten att värdera olika berättelser i termer av en bästa tolkning. Deras intresse blir därför snarare riktat mot frågan om hur olika grupper brukar och brukat minnet av det förflutna.<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 48–53.

<sup>89</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 48–53; samt Gert Biesta, "Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda", *Educational Philosophy and Theory* 44:6 (2012): 586–589.

<sup>90</sup> Bernt Gustavsson, "Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik", i *Att växa som människa: Om bildningen traditioner och praktiker*, red. Anders Burman (Stockholm: Södertörns högskola, 2014), 183–206. Jfr härvidlag även tanken om möjligheten till en fördjupad förståelse av historiska livsvärldar i: Monika Vinterek, "Fakta och fiktion i historieuervisningen", *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 7:4 (2000): 11–25.

<sup>91</sup> Knut Kjeldstadli, *Det förflutna är inte vad det en gång var* (Lund: Studentlitteratur, 1998), 260–266. För en genomgång av skolämnet historias förändring under 1900-talet (bl.a. ur ett läroplansperspektiv) se t.ex: Zander, "Att legitimeras och bli legitimerat", 32–68; Nygren, "The contemporary turn", 40–60; samt Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik* (Diss. Umeå universitet, 2015), 9–11.

<sup>92</sup> Peter Seixas, "Schweigen die kinder! Or do post modern history have a place in school?", i *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, red. Peter N. Stearns et al. (New York: New York University Press, 2000) s. 21–31. Påfallande ofta hänvisar inte bara Seixas meningssfränder, utan även uttalade motståndare, till dessa begrepp. Se t.ex: Avner Ed Segall, Elizabeth E. Heilman och Cleo H. Cherryholmes, red., *Social studies - The*

De tre typer av historieämnen som Seixas iakttagit, låter sig också relateras till de senaste decenniernas offentliga debatt om vilken typ av historieämne som bör undervisas i skolan. Bland förespråkarna av det Seixas benämner som traderandet av ett kollektivt minne märks exempelvis den tidigare brittiske utbildningsministern Michael Gove. Han har vid upprepade tillfällen uttryckt behovet av att skolan bibringar eleverna kunskaper som tar fasta på, vad han betraktar som, betydelsefulla händelser i den brittiska historien.<sup>93</sup> Ibland har dylika politiska önskemål resulterat i kanonliknande listor över en slags obligatorisk att-känna-till-kunskap.<sup>94</sup>

Förordandet av en historieundervisning som enbart handlar om att reproducera ett på förhand definierat kollektivt minne, har dock rönt motstånd från såväl historiedidaktiker som läroplansteoretiker. I vissa fall har det nationella kollektiva minnets innebörder problematiserats mot bakgrund av det mångkulturella klassrummet.<sup>95</sup> Det har exempelvis påpekats hur synen på kultur i flera av dessa fall framstår som något statiskt och reproducerbart.<sup>96</sup>

Istället för att fokusera på historiekunskaper i termer av stoff och innehåll har flera historiedidaktiker snarare förordat ett mer disciplinärt och proceduralt orienterat kunnande.<sup>97</sup> Såväl den ämnesdidaktiska forskningens uppgift, som lärarens arbete, tycks då handla om att hitta former för att kvalificera elevens förmåga att tänka historiskt.<sup>98</sup> Utifrån detta perspektiv är kunskaper i historia således inte i första hand en fråga om att känna till sådant som varit. Det disciplinära kunnandet antas snarare förutsätta att eleverna tränas i att hantera källor, begrepp och modeller. Det som ytterst förväntas kvalificeras är elevernas kunskaper *om*, och inte *i*, historia.<sup>99</sup> Inte minst bland engelskspråkiga historiedidaktiker har det funnit en lång tradition av att understryka

---

next generation: Re-searching in the postmodern. *Counterpoints* (New York: Peter Lang, 2006), 126–127; samt Parkes, "Teaching history as historiography", 126–128.

<sup>93</sup> Se t.ex. BBC-web-artikeln och radioinslaget: "Cultural literacy: Michael Gove's school of hard facts", publ. 25 oktober 2012, <http://www.bbc.com/news/education-20041597> (hemsidan senast besökt 19 april 2017).

<sup>94</sup> Jfr införandet och avvecklandet av en sådan innehållslig kanon för historieämnet i danska skolor.

<sup>95</sup> Se t.ex. Ian Grosvenor, "History for the nation: Multiculturalism and the teaching of history", i *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips (London: Routledge, 2000), 148–158; Arja Virta, "Consequences of diversity for history education", i: *The process of history teaching*, red. Kenneth Nordgren (Karlstad: Karlstad University Press, 2011), 82–89; samt Maria Johansson, *Historieundervisning och interkulturell kompetens* (Lic-avh. Karlstads universitet, 2012), 9–12.

<sup>96</sup> Johansson, *Historieundervisning och interkulturell kompetens*, 9–12 och 15.

<sup>97</sup> Jfr t.ex. Bruce A. VanSledright, *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy* (New York: Routledge, 2011), 21–38; Christine Counsell, "Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement", *Curriculum journal* 22:2 (2011); samt Michael Fordham, "Disciplinary History and the Situation of History Teachers", *Education Sciences* 2:4 (2012): 242–253.

<sup>98</sup> Se t.ex. Samuel S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 3–27 och Deanne R. Murray, *Exploring three fifth-grade teachers' understanding of historical thinking: A case study*, (Diss. Utah state university, 2013. ProQuest), 23–25. För ett exempel på ett tydligt sådant förespråkande av disciplinärt tänkande i skolämnet historia, då närmast i polemik med vad som betraktas som alltför på elevernas vardagsförfarenheter inriktade läroplaner, se: Richard Harris och Katharine Burn, "Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking", *Journal of Education Policy* 26:2 (2011): 256–259.

<sup>99</sup> Hans Olofsson skiljer på kunskaper *av*, *i* och *om* historia. Olofsson, *Fatta historia*, 26, 34 och 78–80. Se även: KG Hammarlund, "Historisk kunskap i svensk grundskola: Ett försök till begreppsbestämning", i *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, red. Per Eliasson et al. (Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012), 15–20.

vikten av att elever, på motsvarande sätt som akademiska historiker, lär sig att hantera det historiemetodiska hantverket. Klas-Göran Karlsson hävdar exempelvis att det går att urskilja en anglosaxisk tradition som kännetecknats av ett slags empiriskt, vetenskapsnära och samhällsvetenskapligt orienterat ideal. I detta fall betraktas historia enligt Karlsson som "själva aktiviteten, arbetet och tänkandet att skapa och återskapa unika historier".<sup>100</sup> Denna forskningstraditions rekonstruerande ambitioner har därmed stundtals tillskrivits en gemensam ontologisk världsbild. Det har bland annat hävdats att historieämnet i flera av dessa fall har tenderat att betraktas som något mer eller mindre givet; ämnet antas finnas i sig självt.<sup>101</sup>

Även om det i engelskspråkig litteratur ibland fortfarande går att notera en debatt som utgår från en uppdelning av kunskande i termer av content knowledge och skills, bör det dock noteras hur tongivande historiedidaktiker vanligtvis tar avstånd från tanken om det möjliga i att göra en sådan distinktion.<sup>102</sup> Den av dem efterfrågade historieundervisningen tycks emellertid allt som oftast utgå från det som Hayden White har beskrivit som en *historisk förflutenhet*.<sup>103</sup>

Sedan ett antal decennier tillbaka märks dock även ett tredje anspråk rörande skolämnet historias kvalificerande funktion. Utifrån ett post-strukturalistiskt perspektiv handlar historia varken om att reproducera, eller att rekonstruera, en förfluten verklighet. Historikern avslöjar inte det förflutna, han eller hon skapar det. Denna förvisning har föranlett en diskussion om att det traditionella arbetet med källor i skolan bör omvärderas. Alla historiska dokument bör främst hanteras som representationer, inte som ledtrådar i en hopplös jakt efter en förfluten verklighet. Bland förespråkarna för detta pers-

---

<sup>100</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", s. 22. Visserligen framstår bilden av den engelskspråkiga historiedidaktiska forskning vid en närmare betraktelse som relativt mångfacetterad. Många brittiska och amerikanska forskare har dock tenderat att visa ett starkt intresse för sambandet mellan barns kognitiva förmågor och olika undervisningsaktiviteter. Jfr t.ex. Hilary Cooper, *History in the early years* (London: Routledge, 1995), 131–160. Jfr även ansatsen i t.ex. Peter Seixas, "Beyond content and pedagogy: In search of a way to talk about history education", *Journal of Curriculum Studies* 31:3 (1999): 317–337.

<sup>101</sup> Se liknande resonemang om en historiedisciplin vars strävan att rekonstruera är i sig självt nog i: Hayden White, *The practical past* (Evanstone: Northwestern University Press, 2014), 9. Jfr även Johansson, *Historieundervisning och interkulturell kompetens*, 47–52. Det vore däremot missvisande att hävda att den angloamerikanska historiedidaktiken enbart kretsat kring kognitiv begreppsforståelse. Bland de engelskspråkiga forskare som problematiserat relationen mellan historia och den samtida betraktaren (jfr det White benämner en praktisk förflutenhet), återfinns emellertid exempelvis amerikanen Keith C. Barton. Se t.ex. Keith C. Barton, Allan W. McCully och Melissa J. Marks, "Reflecting on elementary childrens understanding of history and social studies", *Journal of Teacher Education* 55:1 (2004): 70–90. Notera även hur exempelvis Hilary Cooper, som ofta betraktas som klassiskt disciplinärt orienterad brittisk historiedidaktiker, stundom framhållit värdet av rollspel och konst i historieundervisningen mot yngre år. Hilary Cooper, "Looking backwards to move forwards: Charlotte Mason on History", *Curriculum Journal* 23:1 (2012): 7–18.

<sup>102</sup> Se t.ex. Ian Dawson, "The schools history project: A study in curriculum development source", *The History Teacher* 22:3 (1989): 234; samt Cooper, "International perspectives on history education, Education 3–13", 220. Jfr även Gullbergs diskussion om förändring över tid vad gäller den finska gymnasieskolans fokus på realia versus förmåga till analys och kritiskt tänkande: Tom Gullberg, "Historisk kunskap och kompetens i finländsk historieundervisning", i: *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, red. Per Eliasson (Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012), 87–99. För kritik mot uppdelningen i content och skills se t.ex. Christine Counsell, "Historical knowledge and historical skills – a distracting dichotomy", i *Issues in History Teaching* red. James Arthur och Robert Phillips (London: Routledge, 2000), 54–71; samt Fordham, "Disciplinary History and the Situation of History Teachers", 243–244.

<sup>103</sup> White, *The practical past*, ix–xv. Notera att White hämtar begreppet från Michael Oakeshott.

pektiv har begrepp som historiebruk och historiografi, pekats ut som alternativa inkörsportar till historiskt kunnande. Även i dessa fall torde det således vara rimligt att tala om ett i huvudsak disciplinärt orienterat kunskapsideal. Förmågan att rekonstruera ersätts dock av uppmaningar om att istället kvalificera elevernas förmåga att dekonstruera befintliga berättelser om vad som varit.<sup>104</sup>

### ***Skolämnet historia i Lpo 94 och Lgr 11***

Både de närmast ovan beskrivna ämnesideologiska avvägningarna vad gäller skolämnet historia, och den föregående skildringen av en lärarroll i förändring, låter sig relateras till de ämnesrelaterade aspekterna av 2011 års läroplansskifte. En första betydande skillnad rör undervisningens innehåll. När Jessica Jarhall i sin licentiatuppsats beskriver historieämnet i den förra läroplanen (Lpo 94), gör hon det mot ljuset av lärarens omfattande egna ansvar att besvara den didaktiska vad-frågan.

En ny form av globalisering och en ökad etnisk mångfald i Sverige är ett faktum. Lägg därtill uppdelningen efter klass och kön och det blir mindre självklart vilken och vems historia som ska läras ut.<sup>105</sup>

I Lpo 94 fanns visserligen både ”mål att uppnå”, samt mer framåtsyftande ”mål att sträva mot”.<sup>106</sup> Formuleringarna var dock inte särskilt detaljerade. Undervisningsinnehållet angavs enbart i tre övergripande mål. Efter årskurs fem förväntades eleverna känna till ”hembygdens historia och kultur” och ”grunddragen i den äldre svenska och nordiska historien”.<sup>107</sup> De skulle vidare kunna ”redogöra för hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen”.<sup>108</sup>

Några har framhållit svårigheterna med dessa öppna mål. Per Eliasson, en av författarna bakom de nya kursplanerna i historia, hänvisar exempelvis till de båda statliga utredare som betecknat Lpo 94 som otydlig, innehållslös och alltför abstrakt.<sup>109</sup> Andra har framhållit de möjligheter som dåtidens öppna målformuleringar medgav. Nanny Hartsmar har exempelvis redogjort för hur

---

<sup>104</sup> Segall, Heilman och Cherryholmes, *Social studies - The next generation*, 125–139; Parkes, ”Teaching history as historiography”, 118–132 och Phillip Cormack och Bill Grenn, ”Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn”, i: *New Curriculum History*, red. Bernadette Baker (Rotterdam: Sense Publishers, 2009) 225–236.

<sup>105</sup> Jessica Jarhall, *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet* (Lic.-avh. Karlstads universitet, 2012), 14–15. Se likartat resonemang i: Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande - En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (Stockholm: Skolverket 2010), 120–122. Jfr även gärna en beskrivning av kritiken mot denna öppenhet i: Per Eliasson, ”Historieämnet i de nya läroplanerna”, i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014) 251–255.

<sup>106</sup> Utbildningsdepartementet, *Kursplaner för grundskolan*, 26–29; samt Skolverket, *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*, 41–45. Uppnåendemålen var i Lpo 94 skrivna för årskurs 5 och 9.

<sup>107</sup> Utbildningsdepartementet, *Kursplaner för grundskolan*, 28; Skolverket, *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*, 44; samt Skolverket, *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (Västerås: Skolverket, 2000), 78.

<sup>108</sup> Utbildningsdepartementet, *Kursplaner för grundskolan*, 28; Skolverket, *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*, 44; samt Skolverket, *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, 78.

<sup>109</sup> Eliasson, ”Historieämnet i de nya läroplanerna”, 252–253.

hon under åren före 2011 kunde argumentera för vikten av att läraren, genom sitt yrkeskunnande, borde sträva efter att anpassa historieämnets innehåll till barns olika bakgrunder, intressen och frågor.<sup>110</sup>

I och med införandet av Lgr 11 verkade dock den politiska viljan att överlåta valet av undervisningsinnehåll till lärarna, blivit betydligt svagare. Vad gäller historieämnet så preciserades vad-frågan i årskurs 4–6 i en 20 punkter lång lista. I den slogs det bland annat fast att undervisningen skall behandla:

- Kristendomens införande i Norden. Religionens betydelse för kulturer och stater i Sverige och de övriga nordiska länderna samt konsekvenser av dessa förändringar för olika människor och grupper,
- Det svenska Östersjöriket. Orsakerna till dess uppkomst och konsekvenser för olika människor och grupper runt Östersjön. Migration till och från samt inom det svenska riket,
- Sveriges och Nordens ekonomiska och kulturella globala utbyte, till exempel i form av järnexport och genom resor till Asien. [1700–1850 min anm.].<sup>111</sup>

Preciseringen av historieämnets innehåll på mellanstadiet låter sig också betraktas i ljuset av att de fyra samhällsorienterade ämnena åter skrevs fram var för sig. Johan Samuelsson har beskrivit detta som en radikal förändring. Han framställer, delvis med stöd av Basil Bernsteins klassificeringsbegrepp, skillnaden mellan Lpo 94 och Lgr 11 som ett skifte från ett sammanhållet SO-block, till en starkare betoning och inramning av varje enskilt SO-ämne.<sup>112</sup>

För historieämnets del innebar detta läroplansskifte, enligt Samuelsson och Joakim Wendell, dessutom ett starkare fokus på disciplinärt tänkande.

Until 2011, a student could pass history by memorizing parts of the Swedish national history, but the new 2011 syllabus for years 4–6 also demands that the students show disciplinary thinking.<sup>113</sup>

Ämnets mer disciplinära karaktär kan förstås mot bakgrund av flera förändringar. Den nya kursplanen innefattar en tydlig betoning av det i dessa sammanhang nya begreppet historiebruk.<sup>114</sup> Därtill har det hävdats att de nya kursmålen inneburit att historisk metod och källhantering fått en mer framträdande plats.<sup>115</sup> KG Hammarlund har beskrivit detta som att historieämnet i grundskolan, genom ett ökat fokus på ”explicita processkunskaper”, närmast

---

<sup>110</sup> Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande*, 120–121.

<sup>111</sup> Skolverket, *Lgr 11*, 174–175.

<sup>112</sup> Johan Samuelsson, ”Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014”, *Norddidactica 1* (2014): 86, 112–113.

<sup>113</sup> Johan Samuelsson och Joakim Wendell, ”Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case”, *The Curriculum Journal* 27:4 (2016): 2. Se även liknande slutsats i Samuelsson, ”Ämnesintegrering och ämnesspecialisering”, 113. Att skolämnet historia i och med Lgr 11 ”tydligare länkats till den vetenskapliga disciplinen” framhålls även i: Martin Stolare, ”En massa innehåll: Lärare talar om sin undervisning i SO och historia på mellanstadiet”, i *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*, red., Maria Olsson och Sara Irisdotter Aldenmyr (Malmö: Gleerups, 2016), 121.

<sup>114</sup> Skolverket, *Lgr 11*, 172–185. I kursplanen för historia används dock inte begreppet historiebruk. Det talas istället om ”användandet” av historia (s. 172).

<sup>115</sup> Martin Stolare, ”Did the vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching”, *Education* 3–13 (2015): 36–37; samt Stolare, ”En massa innehåll”, 121.

sig historievetenskapens kunskapssyn.<sup>116</sup> Vidare har Per Gunnemyr, i sin licentiatavhandling *Likvärdighet till priset av likformighet?* påpekat att även införandet av externa nationella prov kan ses som ”ett sätt att återupprätta kontaktytan mellan historielärare och den akademiska disciplinen”.<sup>117</sup>

Parallellt med beskrivningarna av en deprofessionalisering av lärarrollen och vid sidan av varningsropen om de samtida styrdokumentens alltmer instrumentella kunskapssyn, tecknas således bilden av ett en slags tilltagande akademisering av skolämnet historia. Mot den inledande framställningen av förändringsobenägna lärare, står därmed också ett antal olika beskrivningar av ett radikalt förändrat kunskaps- och läraruppdrag

#### 1.4 Syfte och frågeställningar

I förarbetena till den läroplansreform som kom att verkställas i den svenska grundskolan inför höstterminen 2011 förordades ett ökat fokus på tydligt mätbara resultat. Den verkställda reformen kom bland annat att innefatta tidigare betyg, fler nationella ämnesprov och ett mer centralt preciserat undervisningsinnehåll. I den här avhandlingen tematiseras och analyseras lärares berättelser om hur de personligen erfarit betydelsen av dessa utbildningspolitiska beslut.

*Det övergripande syftet är att fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för lärare som undervisar i skolämnet historia i årskurserna 4–6. Mitt syfte är följaktligen inte att mäta i vilken mån ett nytt uppdrag implementerats. Hellre än att förklara någons uppträdande, önskar jag närma mig lärares berättelser om vad ett nytt uppdrag inneburit för dem.*

Ställda inför ett nytt uppdrag behöver de lärare som undervisar i historia på mellanstadiet söka en ny mening i ett skolämne som av tradition förknippats med såväl en stark utbildningsideologisk laddning, som tydligt divergerande kunskapsteoretiska utgångspunkter. Min betoning på det av lärarna erfarna uppdraget öppnar således för existensfilosofiska frågor knutna till själva lärartillvaron som sådan. Förhoppningsvis kan detta medföra att avhandlingen bidrar med nya perspektiv på och fördjupade kunskaper om den situation som några av vår tids lärare finner sig satta att hantera.

Genom att mitt intresse inte bara riktas mot erfandet som process, utan också mot det erfarna som produkt, så rör den här avhandlingen inte lärarskapet som ett isolerat fenomen. Undersökningen behandlar lärartillvaron med avseende på undervisning i ett specifikt skolämne. Det är därmed också min förhoppning att dess resultat i förlängningen skall kunna bidra till diskussionen om historieundervisningens utbildningsideologiska funktion.

---

<sup>116</sup> Hammarlund, ”Historisk kunskap i svensk grundskola”, 28–29.

<sup>117</sup> Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?: En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia* (Lic.-avh. Lunds universitet, 2011), 35.

Undersökningen utgår från tre forskningsfrågor:

- I. Vad framträder i lärarnas berättelser om vad de själva betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning?
- II. Vad framträder i lärarnas berättelser om hur de tolkat, hanterat och upplevt ett nytt uppdrag?
- III. Hur och i vilka avseenden har ett nytt uppdrag utmanat eller konfirmerat sådant som lärarna själva framhåller som eftersträvansvärd historieundervisning?

Avhandlingens fem sista kapitel kan i tur och ordning sägas avhandla dessa tre frågor. Kapitel 5 svarar mot den första forskningsfrågan. I detta kapitel behandlas lärarnas skildringar av vad de själva framhåller som god, meningsfull och lyckad historieundervisning. Dessa uttryck betecknas i denna avhandling som *det för lärarna eftersträvansvärda*. Berättelserna utgår i denna del främst från svar på frågor om vad lärarna längtar efter att göra oftare i sin historieundervisning, vad som får dem att känna sig nöjda och tillfredsställda efter en lektion i historia och vad de själva betraktar som skolämnet historias syfte.

Kapitel 6–8 svarar främst mot den andra forskningsfrågan och utgår från lärarnas berättelser om hur de erfarit ett nytt uppdrag. I vart och ett av de tre tematiska kapitel skildras hur lärarna tolkat, hanterat och upplevt ett nytt uppdrag. Med *tolkning* menas i dessa fall vad de framhåller som centralt i det nya uppdraget. Med *hanterandet* avses deras berättelser om hur de kommit att hantera dessa förändringar i den egna undervisningen. Och med *upplevelse* åsyftas slutligen hur de, på ett känslomässigt plan, säger sig ha erfarit situationen i fråga. Vart och ett av dessa tre kapitel avslutas med en kort sammanfattande analys där respektive tema diskuteras mot bakgrund av såväl tidigare forskning som diskussionen om historieämnets funktion.

I kapitel 9 tas slutligen ett samlat grepp om den tredje och övergripande forskningsfrågan. Resultaten i kapitel 6–8 sammanfattas och diskuteras mot bakgrund av såväl lärarnas egna berättelser om vad de längtar efter och vad som gör dem nöjda (jfr kapitel 5), som avhandlingens övergripande existensfilosofiska perspektiv. Med utgångspunkt i termerna *utmaning* och *konfirmation* relateras lärarnas berättelser om hur de erfarit det nya uppdraget till deras skildringar av vad de själva säger sig betrakta som en eftersträvansvärd historieundervisning.

I de närmast följande kapitlen presenteras tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter, samt undersökningens material, metod och etiska överväganden.

## 2. Tidigare forskning

Såsom redan beskrivits är syftet med den här avhandlingen att fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för lärare som undervisar skolämnet historia på mellanstadiet. Denna ansats tangerar ett antal olika utbildningsvetenskapliga forskningsfält. Möjligen kan den närmast beskrivas som ett möte mellan lärarprofessionsforskning, läroplansforskning och historiedidaktik. Redan var för sig, har läraren, skolans uppdrag, och skolämnet historia emellertid varit föremål för en mycket omfattande mängd studier.<sup>118</sup> Det finns således ingen rimlig möjlighet att ge en heltäckande bild av alla de forskningsresultat som därigenom genererats. I det här kapitlet har jag dock försökt ge en representativ bild av de forskningssammanhang som den här avhandlingen befinner sig i.

Min redogörelse för forskningsläget består av flera steg. I avsnitt 2.1 ges en översiktlig beskrivning av vad som förefaller vara fyra vanliga sätt att beskriva lärarens uppdrag. I avsnitt 2.2 presenteras forskningsresultatet rörande lärares erfarenheter av utbildningspolitiska reformer och förändringar. I avsnitt 2.3 följer sedan tidigare forskning om läraruppdraget med avseende på historieundervisning. Först riktas fokus mot vad som tidigare skrivits om egna ämnesrelaterade eftersträvanden bland de som undervisar i historia. Därefter berörs ett antal studier som undersökt hur lärare tolkat, hanterat och upplevt kurs- och läroplaner i detta skolämne. Slutligen diskuteras den här studiens inriktning mot bakgrund av det framskrivna forskningsläget i avsnitt 2.4.

### 2.1 Fyra vanliga perspektiv på lärarens uppdrag

Redan i kapitel 1 relaterades den här avhandlingens syfte till ett par av de övergripande tendenser som kan sägas ha kommit att känneteckna forskningen om vår tids läraruppdrag. I denna framställning går det att urskilja två till synes motstridiga bilder.<sup>119</sup>

För det första märks, vilket redan konstaterats, en typ av studier och rapporter som ägnats åt att utvärdera lärares arbete. Målet har då inte sällan varit att hitta effektivare sätt att implementera utbildningspolitiska styrdokument. Detta kan således betraktas som exempel på det som internationellt benämns *school effectiveness* respektive *the assessed curriculum*.<sup>120</sup> Ibland har forskare

---

<sup>118</sup> För några översiktsbilder, framträdande teoretiker och övergripande trender i läroplans- och lärarprofessionsforskning se t.ex: Kirsti Klette, "Trends in research on teaching and learning in schools: didactics meet classroom studies", *European Educational Research Journal* 6:2 (2007): 147–156; Scott, *Critical essays on major curriculum theorists*; samt Lundgren, "When curriculum theory came to Sweden", 5–11.

<sup>119</sup> En del av denna forskning har således redan berörts i de föregående båda kapitlen. För ett liknande resonemang om hur bilden av den trögrörliga skolan förekommer sida vid sida med bilden av en skolvardag i stark förändring se: Anders Persson och Helena Stavreski, "Allting flyter: Lärare mellan förvandling, anpassning och reform", i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv: Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet* (Malmö: Arbetslivsinstitutet, 2004), 91.

<sup>120</sup> Se t.ex. den forskning som refereras i inledningen s. 1–2, i synnerhet: Scott, *Critical essays on major curriculum theorists*, 17–18.



tagit stöd av teoribyggen hämtade från policyimplementeringsforskning. Analyserna utgår då vanligtvis från antagandet om att läroplaner kan betraktas på olika arenor eller nivåer.<sup>121</sup> Uppdragets innebörd i lärartillvaron ter sig emellertid som en underordnad fråga. Framställningarna domineras inte sällan av beskrivningar av lärarens tillkortakommanden och förändringsobenägenhet. När exempelvis Skolverket i en rapport 2013 sammanfattar forskningsresultat rörande läroplansreformer, är det denna bild av skolan som en trögrörlig konservativ institution som betonas. Uppdraget framstår som något som inte i tillräcklig omfattning tycks påverka lärares agerande.<sup>122</sup> Särskilt stort genomslag syns härvidlag David Tyacks begrepp *the grammar of schooling* fått.<sup>123</sup>

För det andra, och närmast som en motbild till framställningarna av en svärpåverkad lärare, förekommer en betydande mängd policykritisk forskning som pekar på en radikal förändring av skolans uppdrag. Via kritisk läsning av utbildningspolitiska debattinlagor och styrdokument riktas i dessa fall ofta stark kritik mot uppdragets utformning. Det har påpekats hur fler tester, tidigare betyg och ett förstärkt fokus på utvärdering och dokumentation bidragit till att radikalt förändra utbildningsväsendets och läraryrkets övergripande innebörd och mening. En del av denna forskning har redan beskrivits i kapitel 1. Där framgår hur exempelvis forskare som Stephen J. Ball, Andy Hargreaves, Bob Lingard och Gert Biesta på olika sätt pekat på hur god utbildning i allt högre grad tenderar att betraktas som något synonymt med effektivitet, ekonomisk nytta och mätbara prestationer. De, liksom redan anförda svenska forskare såsom Jan Morawski, Johannes Lunneblad, Maj Asplund Carlsson, Lena Sjöberg och Andreas Nordin, framhåller hur den nya typen av policydokument inneburit att läraren fått allt mindre utrymme att vara en självständig och professionell didaktiker.<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> I TIMSS så kallade "*Curriculum model*", görs exempelvis åtskillnad på tre olika nivåer (*intended* -, *implemented* - *attained curriculum*).

<sup>122</sup> Skolverket, *Forskning om skolreformer och deras genomslag*.

<sup>123</sup> Tyack och Tobin, *The "Grammar" of schooling*. Som ett exempel på ett för denna studie relevant undantag, där frågan om svårigheten att implementera en ny kursplan i historia istället vänds tillbaka till frågan om hur styrdokumentet är utformat (och vilken lärarautonomi som de verkligen tycks medge) se: Ibrahim Hakki Öztürk, "*Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of history teaching*", *International Journal of Instruction* July 4:2 (2011): 113–126.

<sup>124</sup> Vad gäller den internationella forskningen se åter de angivna referenserna i avsnitt 1.1. Som ett tydligt svenskt exempel på detta se t.ex. Jan Morawskis närmast utbildningshistoriska avhandling i pedagogiskt arbete, *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Morawski gör, framförallt utifrån olika förarbeten, en diskursanalys av nära hundra år av läroplaner i den svenska grundskolan. Huvudfrågeställningen har i en mening vissa likheter med ansatsen i denna studie. Morawski vill undersöka i vilken utsträckning (och med vilka argument) läroplansmakarna önskat begränsa den svenska lärarkårens frihet. Morawskis avhandling behandlar därmed utslutande olika samhälleliga diskurser omkring olika läroplaners tillblivelse. Morawski, *Mellan frihet och kontroll*. För ytterligare svenska exempel se redan anförda: Lunneblad och Asplund Carlsson, "En prövningens tid"; Nordin, "Från bildning till kvalitet?"; Sjöberg, "Lärarprofessionalitet på glid"; samt Nordin, *Kunskapens politik*. Som ett exempel på att detta kritiska perspektiv prövas empiriskt se: Ola Strandler, "Equity through assessment?: Teachers' mediation of outcome-focused reforms in socioeconomically different schools", *Scandinavian Journal of Educational Research* 60–50 (2015): 538–553.

Utöver de implementeringsperspektiv och det policykritiska perspektiv som beskrivits ovan, har empiriskt inriktade forskare närmat sig lärarens vardagsarbete utifrån ett antal andra synvinklar. Även i dessa fall finner jag det befoget att tala om två tämligen divergerande bilder.

I det som skulle kunna betecknas som ett tredje perspektiv på lärarens uppdrag märks en rad studier som ytterst förefaller ha ägnats åt att försöka förklara varför lärare hanterar uppdraget på olika sätt. När Jim Ryder kartlägger tidigare forskning om lärare i naturvetenskapliga ämnen finner han sammanlagt hela 27 faktorer som sägs påverka lärarnas respons på utbildningsreformer. Några förklaringsfaktorer handlar om den lokala skolmiljön eller skolsystemet som sådant. Ryder pekar exempelvis på hur lärares agerande har relaterats till sådant som elevernas bakgrund, föräldrarnas förväntningar, skolkultur, läromedelsresurser, läro- och kursplanernas utrymme för flexibilitet, externa utvärderingssystem samt möjlighet till lärarutbyte. Andra förklaringsfaktorer relaterar till den individuella läraren. Så betonas exempelvis betydelsen av lärarens ämneskunskaper, undervisningsförmåga, ämnessyn, livshistoria och åsikter om reformens intentioner.<sup>125</sup> Exempelvis noterar Graham Vulliamy att lärare på små skolor haft det lättare att bevara sin handlingsfrihet i händelse av externa utbildningsreformer, medan Andy Hargreaves bland annat gör gällande att yngre lärare tenderar att vara mer entusiastiska till förändringsarbete.<sup>126</sup>

Då det i dessa explorativa studier vanligtvis tycks vara lärarnas hanterande av uppdraget som i första hand studeras, inte uppdragets innebörd för dem, tenderar fokus att ligga på agerandet som sådant. Förhållandet mellan lärare och dennes uppdrag tycks dessutom gärna utgå från en föreställning om konsensus. Läraren har exempelvis liknats vid en kurskonstruktör och uppdraget har i linje med Gunnars Bergs skrivande betecknats som ett frirum.<sup>127</sup>

En mer spänningsfylld bild av läraruppdraget framträder däremot i den empiriska forskning som på olika sätt accentuerat ett tydligt konfliktperspektiv. När Tord Göran Olovsson studerar hur införandet av nationella prov och betyg påverkat bedömningskulturen i svenska mellanstadieklassrum, pekar han exempelvis på en förskjutet maktrelation mellan lärare och elever. Även om också lärarnas frihet enligt Olovsson sägs minska, betonar han särskilt

---

<sup>125</sup> Ryder, "Being professional", 103. Jfr t.ex. hur det har noterats att lärare på små skolor haft det lättare att bevara sin handlingsfrihet i: Graham Vulliamy et al., "Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of small schools in England and Finland", *Comparative Education* 33:1 (1997): 110–113.

<sup>126</sup> Andy Hargreaves, "Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change", *Teaching and Teacher Education*, 21:8 (2005): 979–982.

<sup>127</sup> Jfr t.ex.: Gunnar Berg, "Upptäck och erövra frirummet: Skolutveckling ett eget ansvar", i *Skolutvecklingens många ansikten*, red. Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003), 74–77; samt Katarina Schiöler, *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system: En studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia* (Lic.-avh. Karlstads universitet, 2012), 16–17 och 27. Begreppet 'kurskonstruktörer' hämtar Schiöler från Kosunen.

elevernas upplevelser av ökad disciplin och press. Hans avhandling tar i detta avseende tydligt avstamp i ett Foucaultinspirerat maktperspektiv.<sup>128</sup>

Bland de mer konfliktorienterade perspektiven på lärarens uppdrag märks även de som tagit stöd av neoinstitutionell teori. Så har exempelvis Anna Karlefjärd använt Lipskys frontlinjebyråkratiteori använts för att beskriva läraren som en tjänsteman klämd mellan å ena sidan det formella uppdraget och å andra sidan, i verksamheten inbäddade pretentioner.<sup>129</sup> Utöver denna spänning mellan ett slags organisations och professions logik, har forskare, såsom exempelvis Ulf Lundström och Karolina Pardin, framhållit betydelsen av marknadens logik.<sup>130</sup> På liknande sätt har även Anders Fredriksson beskrivit hur en starkt marknads- och brukarorienterad styrning av skolan kan tänkas ha bidragit till att minska svenska gymnasielärares professionella handlingsutrymme.<sup>131</sup>

Inom den konfliktorienterade forskningstraditionen märks vidare de som betraktat lärarens som aktörer som förhandlar om sin identitet och positionerar sig mot bakgrund av en rad motstridiga diskurser. Utbildningsreformer betraktas i dessa fall som något som förändrar förutsättningarna för lärares ständiga identitetsformering. I avhandlingen *Lärare i ny tid* söker exempelvis Niklas Gustafson bidra med ökad förståelse av lärares förhandlingar gällande professionella identiteter utifrån en sådan utgångspunkt. Han liknar läraren vid en mäklare som ständigt måste omförhandla sitt lärarskap i förhållande till nya uppdrag.<sup>132</sup>

Den här avhandlingen utgår varken från en diskurskritisk läsning av styrdokument eller från en önskan om att utvärdera lärares förmåga att genomföra sitt uppdrag. Jag har inte heller strävat efter att försöka förklara vilka bakomliggande faktorer som påverkar hur lärare hanterar sitt uppdrag. Min övergripande ansats utgår istället från ett existensfilosofiskt perspektiv på uppdragets betydelse i lärartillvaron. Perspektivet är jämförelsevis ovanligt. Teoretiskt går det dock att notera ett antal tydliga paralleller med Anna-Carin Bredmar livsvärldsfenomenologiska avhandling om arbetsglädjens innebörd

---

<sup>128</sup> Tord Göran Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer* (Diss. Umeå universitet, 2015), 51. Jfr även elevperspektivet i: Jennie Sivenbring, *I den betraktades ögon, ungdomar om bedömning i skolan* (Diss. Göteborgs universitet, 2016); samt diskussionen om makt i: Stephen Heimans, "Education policy, practice, and power", *Educational policy* 26:3 (2012): 369–393.

<sup>129</sup> Se t.ex. en sådan ansats i: Anna Karlefjärd, *Att rymmas i sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning* (Lic.-avh. Karlstads universitet, 2011), 15–17. Notera även hur det i slutdiskussionen i Skolverkets stora utredning av 2011–2014 års reformer i grundskolan förekommer ett liknande resonemang: "Att tillämpa styrdokumentet fullt ut kan stå i motsättning till det en lärare uppfattar som grunden i uppdraget." Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 266.

<sup>130</sup> Se t.ex. två svenska exempel i: Fredriksson, *Marknaden och lärarna*, 43–44; samt Lundström och Pardin, "Lärares upplevelser av friskolereformen", 62.

<sup>131</sup> Se: Fredriksson, *Marknaden och lärarna*, 185–201.

<sup>132</sup> Niklas Gustafson, *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter* (Diss. Umeå universitet, 2010), 19–20, 41–56 och 116. Jfr även diskussionen i t.ex. Levinson, Sutton och Winstead, "Education policy as a practice of power", 778–783.

i lärares arbete. Bredmar tar liksom jag bland annat stöd av Heideggers stämningbegrepp och Sartres känsloteori. Därigenom undersöker hon vad lärares upplevelser av arbetsglädje består i, hur de tar sig uttryck, när de uppstår och vilken betydelse det har i deras yrkesliv.<sup>133</sup> I avhandlingen framträder arbetsglädje både som en drivande kraftkälla och som något som bidrar till känslan av sinnlig närvaro. Bredmar finner dessutom ett antal vidgande innebörder av fenomenet ifråga. Hon noterar till exempel hur yrkets levda mellanmänskliga relationer framträder som den starkaste källan till glädje. Inte minst genklang från eleverna framstår som ytterst betydelsefull för lärarna. Bredmar pekar även på vikten av att bli bekräftad, bejakad och lyssnad till. Enligt henne rör detta upplevelser som att känna sig betydelsefull.<sup>134</sup>

Bredmar beskriver vidare hur arbetsglädjen också kan förstås mot bakgrund av tid, puls, nerv och rytm. Balansen mellan vila, intensitet, reflektion, spontanitet och variation framstår som central. Leken, estetiska arbetsformer och friheten att ibland ta med sig eleverna utomhus uppskattas av lärarna. Hon tolkar detta som exempel på sådant som kan bidra till en lustbetonad atmosfär, och därmed även bidrar till en öppnande hållning gentemot världen.<sup>135</sup>

I och med att Bredmar riktar sitt fokus mot arbetsglädje och meningsfullhet får andra upplevelser mindre utrymme. Hon konstaterar dock hur upplevelsen av meningslöshet tenderar att breda ut sig när möjligheten att involvera sig i mötet med eleverna hindras och när utrymmet för att ägna sig åt helheter och väsentligheter hotas.<sup>136</sup>

Utöver den tydliga kopplingen till Bredmars teoretiska ansats, torde min avhandling kunna sägas ha mest gemensamt med den typ av forskning som berör lärares upplevelser av sitt uppdrag.

## 2.2 Lärarerfaranden av ett nytt uppdrag

Beteckningar som kurskonstruktörer och frirum står i bjärt kontrast till den situation som tecknas i den redan skildrade artikeln ”The teacher’s soul and the terrors of performativity” av Stephen J. Ball.<sup>137</sup> I mitt sökande efter empiriska studier som uppmärksammar denna typ av vändor, dilemman och ideologiska konflikter i lärares möte med ett nytt uppdrag, har dock träffarna varit jämförelsevis få.<sup>138</sup> Om denna iakttagelse tycks jag inte vara ensam.

---

<sup>133</sup> Anna-Carin Bredmar, *Lärares arbetsglädje: Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet* (Diss. Göteborgs universitet, 2014), 18 och 51–78. Jfr även kapitel 3 och den här avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

<sup>134</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 110, 149–160 och 214–216.

<sup>135</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 163–190 och 204.

<sup>136</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 249.

<sup>137</sup> Ball, ”The teachers’ soul and the terrors of performativity”, 215–228.

<sup>138</sup> Jfr: Ball, Maguire och Braun, *How schools do policy*, 1–6. Olovsson har dock i detta sammanhang pekat på den forskning som, i flera fall med lärares och elevers levda erfarenheter i förgrunden, genomfördes i kölvattnet av den brittiska Education Reform Act 1988. Jfr Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 51–53.

Under slutet av 1980-talet och 1990-talet kom visserligen forskare som Jennifer Nias och Andy Hargreaves att på olika sätt närma sig frågan om känslornas betydelse i lärares vardagsarbete, men när Rosemary E. Sutton och Karl F. Wheatley några år in på 2000-talet summerar den befintliga forskningen om den känslomässiga aspekten av lärares liv beskriver de fortfarande forskningsläget som förvånansvärt begränsat. De konstaterar hur våra kunskaper om lärares känslor ofta härrör från delresultat i bredare sociologiska studier. Sutton och Wheatley påpekar hur det i dessa fall förekommer iakttagelser av både positiva och negativa känslouttryck. De noterar exempelvis hur flera studier visar att lärares positiva känslor tycks hänga nära samman med såväl upplevelsen av framgång som relationen till andra. Sutton och Wheatley framhåller forskningsresultat som visat på hur lärare skildrar upplevelser av stark tillfredsställelse när de berättar om elever som kämpar och lyckas trots att de har det svårt. De påpekar vidare hur upplevelser av välbehag tycks hänga samman med bemötandet från kollegor och föräldrar. Sutton och Wheatley noterar även hur lärares känslor har relaterats till nedstämdhet inför elever som försöker men som ändå inte lyckas, exempelvis till följd av svåra hemförhållanden.<sup>139</sup>

Med utgångspunkt i sin inventering av befintlig forskning argumenterar Sutton och Wheatley för studier som tar ett bredare grepp på känslornas betydelse i lärarnas liv. De pekar exempelvis på kopplingen mellan känsla och handling, den fysiskt kroppsliga aspekten av upplevelserna och skildringarna av vad de beskriver som den subjektiva upplevelsen som sådan. Därutöver framhåller de också ett perspektiv som ligger närmare denna studies utgångspunkter. De argumenterar nämligen för möjligheten att studera interaktionen mellan lärares känslor och deras egna eftersträvanden.<sup>140</sup> Det senare perspektivet framstår dock än idag som relativt obeforskat. När exempelvis Jim Ryder 2015 sammanställer resultatet av 34 studier om lärares respons på läroplansförändringar som rört naturvetenskapliga skolämnen sammanför han sina iakttagelser i tre teman. I stort sett samtliga studier behandlar faktorer som påverkar lärarnas sätt att förhålla sig till den aktuella reformen. Något färre fokuserar på frågan om lärares professionalitet. Det tredje temat, lärarresponsens meningsskapande dimension, berörs dock enligt Ryder endast i en handfull av studierna.<sup>141</sup> I de få fall då dessa intressekonflikter trots allt står i centrum noterar Ryder bland annat hur lärare tenderar att erfara dessa förändringar på olika sätt. Emedan vissa lärare exempelvis efterfrågar tydliga instruktioner, önskar andra större frihet och mer handlingsutrymme.<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> Rosemary E. Sutton och Karl F. Wheatley, "Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research", *Educational Psychology Review* 15:4 (2003): 327–335.

<sup>140</sup> Sutton och Wheatley, "Teachers' emotions and teaching", 329–332 och 349–351.

<sup>141</sup> Ryder, "Being professional", 98.

<sup>142</sup> Ryder, "Being professional", 107.

Bland de undersökningar som på senare år trots allt ägnats åt att studera sådana skilda lärarerfarenheter av en specifik skolreform märks exempelvis Michelle Rasor Muros avhandling *Responding to change: The role of teacher emotion in educational change*. Rasor Muro beskriver själv studien som fenomenologisk. Med utgångspunkt i frågan om vilken betydelse som känslor har för skolutveckling, intervjuar hon under hösten 2006 åtta erfarna amerikanska sjätteklasslärare i Ohio. Resultaten visar hur lärarna bland annat säger sig förknippa de senaste årens förändrade uppdrag med mer mätbarhet, standardisering, tävling, konkurrens, press att producera och ökade krav på eleverna. Dessutom uppger de att förändringarna medfört mindre utrymme för personlig anpassning och kreativa aktiviteter. Lärarna i Rasor Muros studie berättar också hur de upplever en ökad administrativ kontroll som tvingande, dikterande, krävande, arbetsam och stressande. Det talas om mindre frihet, begränsat handlingsutrymme, avtagande lust och om mindre möjligheter att hjälpa eleverna. Lärarna ger, enligt henne, uttryck för maktlöshet. Flera av lärarna säger sig vara positiva till att elevernas resultat förbättrats och välkomnar att det nya uppdraget i mindre grad än tidigare fokuserar på för-givettagna faktakunskaper. De hävdar vidare att eleverna är stressade och pressade. De beskriver dessutom hur de ogillar det nya uppdragets, i deras tycke, alltför starka betoning på kognitiv förmåga.<sup>143</sup> Rasor Muro framhåller hur lärarna berättar om sin negativa erfarenheter genom att hänvisa till känslor som ilska, frustration, stress, hjälplöshet och nedstämdhet. Även om skildringarna, såsom framgått, också rymmer uttryck för positiva reaktioner, varnar hon för att förändringarna tycks riskera att slita ut lärarna mentalt och känslomässigt.<sup>144</sup>

Än mer varierande lärarerfarenheter framträder när Geert Kelchtermans diskuterar sina undersökningar av känslornas betydelse i lärartillvaron i allmänhet och i tider av stora reformer i synnerhet. Utifrån egna studier av livsberättelser från lärare i Flandern under 1990-talet återknyter han till tidigare studier om läraryrkets sårbarhet.<sup>145</sup> Kelchtermans betonar hur sårbarhet inte i sig är en flyktig känsla, utan ett uttryck för strukturella omständigheter. Han pekar särskilt på utsattheten bland lärare som inte upplever sig ha kontroll över sin lärartillvaro och som ser sig förhindrade att göra ett gott arbete. Han framhåller också hur lärarskapet är tätt förknippat med en längtan efter att känna sig duglig. Kelchtermans menar därför att den som vill söka förstå hur lärare känner inför reformer behöver betrakta lärarens egna eftersträvanden, värden och normer, som en del av deras självförståelse. Lärare som påverkas av utbildningspolitiska förändringar upplever och bemöter dem därför, enligt

---

<sup>143</sup> Michelle Rasor Muro, *Responding to change: The role of teacher emotion in educational change* (Diss. Ashland University, 2008, ProQuest), 46–73.

<sup>144</sup> Rasor Muro, *Responding to change*, 78 och 93.

<sup>145</sup> Kelchtermans, "Teachers' emotions in educational reforms", 995–1006.

Kelchtermans, på en rad olika sätt. Ett nytt uppdrag kan både erfaras som något positivt och negativt. Det som av vissa lärare upplevs med glädje, stolthet och stärkt självkänsla, tar hos andra sig uttryck i frustration, ilska och sorg.<sup>146</sup>

Även om det teoretiska anslaget är ett annat märks liknande iakttagelser även i Michéle Schmidt och Amanda Datnows forskning. De framhåller hur lärare tenderar att uppleva en utbildningsreform som något känsloladdat. Bland de lärare de intervjuat noterar de känslor av skuld, glädje, entusiasm, tillfredsställelse, tvivel, oro, ängslan, stress, uttråkning, frustration och nedstämdhet. De pekar särskilt på hur lärare uttrycker oro inför det okända, frustration inför det omöjliga, men tillfredsställelse och igenkänning inför det bekanta.<sup>147</sup>

Stora skillnader i lärares sätt att hantera och uppleva ett förändrat uppdrag blir även synliga i den estiska studien, av Eeva Kesküla med flera, som presenterats i artikeln "Curriculum changes in teachers' experience: the social innovation perspective". Kesküla och hennes kollegor undersöker 24 lärares erfarenheter av utbildningspolitisk förändring (en ny läroplan och nya examensmål) i Estland mellan åren 1989 och 2010. Ur lärarnas livsberättelser framträder ett antal olika reaktioner på uppdragets förändring. I studien noteras både uttryck för ett entusiastiskt omfamnande av det nya och ett mer nedtonat accepterande av vad som uppfattas som något oundvikligt och givet. Bland lärarna märks både de som säger sig ha anpassat sig till det nya för att fylla egna behov, likväl som de som inte alls tycker sig ha noterat några större förändringar över huvud taget. Bland utsagorna framträder emellertid också de i vilka det nya öppet ignoreras.<sup>148</sup>

Att lärare upplever reformer på olika sätt kan iaktas i flera olika sammanhang. Andy Hargreaves betonar hur lärares upplevelser och hantering av förändring är beroende av i vilken mån de känner sig inkluderade i förändringsarbetet som sådant.<sup>149</sup> Niklas Gustafson framhåller hur lärares tolkning och hantering av skolreformer är beroende av hur de uppfattar sig själva och vad de uppfattar som en eftersträvansvärd undervisning.<sup>150</sup> Så har även Anders Persson resonerat om vad för skolexistens som återspeglas i en enkät där en fjärdedel av de tillfrågade lärarna uppger att de är missnöjda med sin arbetsituation samtidigt som nästintill ingen av dem menar att det egna arbetet inte

---

<sup>146</sup> Kelchtermans, "Teachers' emotions in educational reforms", 996–1004.

<sup>147</sup> Michéle Schmidt och Amanda Datnow, "Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions", *Teaching and Teacher Education* 21:8 (2005): 961–962.

<sup>148</sup> Eeva Kesküla et al., "Curriculum change in teachers' experience: The social innovation perspective", i *Pedagogy, Culture & Society* 20:3 (2012): 353–376.

<sup>149</sup> Andy Hargreaves, "Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership", *School Leadership & Management* 24:2 (2004): 303–306.

<sup>150</sup> Gustafson, *Lärare i en ny tid*, 111. I detta fall talar Gustafson om utbildningsideologi. Jfr även liknande diskussionen om betydelsen av "goal-relevance" när det gäller lärares känslor i: Sutton och Wheatley, "Teachers' emotions and teaching", 330–331.

är meningsfullt. Persson tolkar resultatet mot bakgrund av det han beskriver som en minskad yrkesautonomi, men påpekar också hur graden av missnöje tycks hänga samman med hur respondenten viktat sin roll som anställd respektive lärare.<sup>151</sup> Dessutom hävdar forskare såsom Klaas Van Veen och Peter Sleegers, Per Gunnemyr och Gavin T. L. Brown att lärares reaktioner på förändring beror på om deras egen identitet uppfattas som hotad eller inte.<sup>152</sup> Exempelvis noterar Ailish O'Boyle hur lärare som undervisar yngre barn tenderar att vilja bevara vissa kärnvärden.<sup>153</sup> Liknande påpekanden om att lärares förhållningssätt till och hanterande av en utbildningspolitisk förändring inte låter sig förstås mot bakgrund av enkla uppdelningar i traditionalister eller progressivister, har också anförts i andra studier. Alex Moore med flera betecknar exempelvis lärarna som eklektiker eller pragmatiker som försöker hantera en på flera sätt komplex situation.<sup>154</sup> De hävdar dessutom att dagens lärare tenderar att agera mindre politiskt mot utbildningsreformer, än vad som tidigare varit fallet.<sup>155</sup>

Andra forskare har betonat hur de som verkar i skolans värld under senare år tycks befinna sig i en tillvaro som präglas av ”ambivalens, osäkerhet, gränslöshet”.<sup>156</sup> Anders Persson och Helena Stavreski beskriver lärarnas dilemma som en spänning mellan orderhierarki och professionell autonomi och noterar hur det kan innebära upplevelser av bristande sammanhang och en känsla av tomrum.<sup>157</sup> Bob Jeffrey och Peter Woods pekar exempelvis på hur brittiska lärare som utsattes för inspektioner av Office for Standards in Education, inte bara beskrev känslor av oro, osäkerhet och förvirring, utan att de också gav uttryck för en förödmjukande reducering av dem som människor.<sup>158</sup>

En svensk studie vars forskningsansats rymmer ett liknande existentiellt trångmål är Agneta Knutas avhandling *Mellan styrning och moral*. Som titeln signalerar, undersöker Knutas relationen mellan styrning och moral, såsom den erfarits av ett lärarlag på högstadiet. Genom att bland annat ta stöd i Hanna Arendts tankar om människans moraliska villkor, åskådliggörs hur

---

<sup>151</sup> Anders Persson, ”Nöjda som lärare, missnöjda som anställda: Skolexistens mellan mening och missnöje”, i *Villkor i arbete med människor: En antologi om human servicearbete*, red. Vesa Leppänen et al. (Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006) 19–36.

<sup>152</sup> Klaas Van Veen och Peter Sleegers, ”How does it feel? Teachers' emotions in a context of change”, *Journal of Curriculum Studies* 38:1 (2006): 106. Jfr hur Gunnemyr på motsvarande sätt hävdar att lärares sätt att hantera nationella prov hänger samman med frågan huruvida de uppfattar dem som legitima eller ej. Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 156. Jfr även: Gavin T. L. Brown, ”Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development”, *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 11:3 (2004). Enligt den senare är detta oberoende av ålder och kön.

<sup>153</sup> Ett exempel på en sådan identitetskris för irländska lärare som undervisar i historia beskrivs i: O'Boyle, ”The changing identities of history teachers in an Irish school”, 426–427. Jfr även hur Gustavson noterar att det som motiverar lärarnas förändring främst är elevernas utveckling. Gustavson, *Lärare i en ny tid*, 11.

<sup>154</sup> Alex Moore et al., ”Compliance, resistance and pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform”, *British Educational Research Journal* 28:4 (2002): 560.

<sup>155</sup> Moore et al., ”Compliance, resistance and pragmatism”, 562–563.

<sup>156</sup> Persson och Stavreski, ”Allting flyter”, 97.

<sup>157</sup> Persson och Stavreski, ”Allting flyter”, 99–100. De skiljer dock på förvandling, anpassning och reform (s. 109).

<sup>158</sup> Jeffrey och Woods, ”Feeling deprofessionalised”, 325–343.



lärarens förhållande till sitt uppdrag i det närmaste låter sig beskrivas i termer av en existentiell dimension.<sup>159</sup>

I de få fall där lärare som undervisar i den svenska grundskolan fått frågor om hur de erfar det egna uppdraget har det annars i första hand handlat om enkäter och olika typer av utvärderingsrapporter.<sup>160</sup> Resultaten har i dessa fall skiftat över tid. Inom ramen för den redan refererade skolverksutredningen NU03 uppgav lärarna att de upplevde sig ha stor möjlighet att styra sitt eget uppdrag. Det vanligaste uttrycket för stress var mängden elever och lärarnas krav på sig själv.<sup>161</sup> I de enkät- och intervjubaserade rapporter som genomförts i samband med de skolpolitiska förändringarna 2011–2014 framträder dock en mer komplex bild av lärarnas upplevelser. Samtidigt som vissa resultat indikerar att många av lärarna är försiktigt positiva till nationella prov,<sup>162</sup> tidigare betyg, fler betygssteg<sup>163</sup> och nya former av kunskapskrav<sup>164</sup>, förekommer även skildringar av mer stress<sup>165</sup>, samt ett kraftigt ökat arbete med administration<sup>166</sup>. Även om inte dessa rapporter i första hand riktats mot lärarnas känslomässiga upplevelser av de aktuella reformerna förekommer också beskrivningar av osäkerhet,<sup>167</sup> tappad arbetslust,<sup>168</sup> otrygghet,<sup>169</sup> och vanmakt och rädsla,<sup>170</sup> misstro,<sup>171</sup> trötthet och frustration.<sup>172</sup> Såsom i Wahlström och Sundbergs omfattande utvärdering av Lgr11 tyder resultaten i dessa utvärderingar i flera fall på en lärarkår som framhåller att det nya uppdraget bidrar

---

<sup>159</sup> Agneta Knutas, *Mellan styrning och kontroll: berättelser om ett arbetslag* (Diss. Örebro universitet, 2008), 50–54.

<sup>160</sup> Skolverket, *Så tycker lärare om de nationella proven 2013*, Rapport 404 (Stockholm: Skolverket, 2014), Skolverket, *Skolreformer i praktiken*; Skolverket, "Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning Dnr 2014:92" [elektronisk resurs] 2016; Anna Brismark et al., "Det är mer på allvar nu: Föräldrars erfarenheter av betyg i årskurs 6 (2016 [elektronisk resurs]) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3736>,"; Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*; samt Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9".

<sup>161</sup> Oscarsson och Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 53–60. En fjärdedel uppgav visserligen att de inte trivdes, men endast 18% hävdade att de upplevde sig stressade av mål och betygskriterier.

<sup>162</sup> Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 6; samt Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 48. Dock noteras skarpare kritik mot proven i SO och NO (s. 48–49).

<sup>163</sup> Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 18.

<sup>164</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 15, 229–231 och 251; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 54; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 30; Brismark et al., "Det är mer på allvar nu", 13 och 16; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 6, 8, 52–53, 65 och 79.

<sup>165</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 124–125, 155, 160 och 247; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 39; Brismark "Det är mer på allvar nu", 12, 15–16 och 40; Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 29; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 8, 50 och 60.

<sup>166</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12, 144, 234, 241 och 247; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 53, Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 16, 18, 24, 31, 34, 39; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 69.

<sup>167</sup> Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 26.

<sup>168</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 163.

<sup>169</sup> Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 36.

<sup>170</sup> Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 49.

<sup>171</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 83.

<sup>172</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13.

till ett ökat fokus på elevernas resultat.<sup>173</sup> Vidare uppger lärarna att de ser sig styrda av externa prov och styrdokument.<sup>174</sup>

Även om det såsom beskrivits ovan går att notera ett antal studier som på olika sätt berört frågan om lärares upplevelser av utbildningspolitiska förändringar förefaller de sällan ha tagit utgångspunkt i ett specifikt skolämne. Via frågan om möjligheten att framträda som lärare riktas emellertid mitt intresse mot ett specifikt skolämnets utbildningsideologiska funktion. Närmast nedan ägnas det här kapitlet därför åt historiedidaktisk forskning. Flera av dessa studier tar tydligt avstamp i något eller några av de fyra ovan beskrivna perspektiven: Undervisningsutvärdering, policykritik, lärarens som fri kurskonstruktör samt lärarens som klämd mellan motstridiga intressen.

## 2.3 Läraruppdraget och skolämnet historia

Försöken att beskriva det historiedidaktiska forskningsfältet är många. Både från Karlstads och från Linköpings universitet, har det exempelvis under det senaste decenniet publicerats mer eller mindre kompletta översikter av svensk historiedidaktisk forskning.<sup>175</sup>

I svenska historiedidaktiska avhandlingar beskrivs det egna forskningsfältet stundtals i termer av två till fyra faser, med var för sig skiftande innehåll och fokus.<sup>176</sup> En förskjutning över tid mot mer skolnära forskning brukar framhållas. I många fall utmynnar avsnitten också i att forskaren själv positionerar sig i förhållande till de båda ämnesdidaktiska traditioner, den tyskdanska historiemedvetandetraditionen och den engelskspråkiga historisk-tänkande-traditionen, som beskrivits i föregående kapitel. Nedan presenteras forskning om läraren och skolämnet historia skrivna i båda dessa traditioner. Forskningsresultaten är ordnade utifrån några av avhandlingens mest centrala begrepp. I det första avsnittet skildras framträdande resultat rörande det för lärares eftersträvansvärda. I det andra återges forskning om hur lärare i historia tolkar och hanterar sitt uppdrag. Slutligen beskrivs de relativt fåtaliga resultat som rör dessa lärares upplevelser av ett nytt uppdrag.

---

<sup>173</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13, 99, 242–243; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 54 och 61; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 47; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 9, 63, 66–68 och 80–81*.

<sup>174</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 251–252, 258; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 6–7 och 23–24; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 9, 62 och 80*.

<sup>175</sup> Bengt Schüllerqvist, *Svensk historiedidaktisk forskning* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2005); Anna Harrie Johansson, "De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: Rapport från en inventering", (Linköping: Linköpings universitet, 2011); samt Joel Rudnert, "En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre", i *Barn, lärande, ämnesdidaktik: Exempel från en forskningsmiljö vid lärarutbildningen*, Rapporter om utbildning, red. Sven Persson (Malmö: Malmö högskola, 2010), 73–80.

<sup>176</sup> Se t.ex: Schüllerqvist, *Svensk historiedidaktisk forskning*, 14–26; Olofsson, *Fatta historia*, 13–14; Jarhall, *En komplex historia*, 35–36; Johansson, *Historieundervisning och interkulturell kompetens*, 13–14; samt Mikael Berg, *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia* (Diss. Karlstads universitet, 2014), 16–18.

### **Det för lärarna eftersträvansvärda**

Redan i avsnitt 1.3 diskuterades några vanligt förekommande sätt att konceptualisera frågan om historieämnets utbildningsideologiska funktion. De då anförda begreppen har endast undantagsvis genererats ur empiriska studier av lärares och elevers arbete. Försöken att klassificera ämnets menings- skapande dimension har snarare varit kopplade till kunskapsteoretiska be- grepp eller parallella akademiskt intradisciplinära intressekonflikter.<sup>177</sup>

Inom utbildningsvetenskaplig forskning märks emellertid även en relativt lång tradition av att på mer induktiva grunder undersöka hur lärare själva ser på syftet med de ämnen de undervisar i. För att markera denna distinktion mellan mer teoretiskt skapade och empiriskt drivna konceptualiseringar, har de senare stundtals exempelvis benämnts som ämnesförståelse eller lärar- ämne.<sup>178</sup> En klassisk studie om nordamerikanska lärares förståelse av skol- ämnet historia gjordes redan för ett antal decennier sedan av kanadensaren Ronald W. Evans. Utifrån en enkätstudie med ett sjuttioal historielärare identifierade han fem idealtypiska sätt att uppfatta ämnet. Evans skiljer på en mot berättelsen och innehållsreproduktion orienterad position, en vetenskap- lig rekonstruerande position, en flerperspektiviell och mot nutida samhälls- problem inriktad position, en universalistiskt filosofisk position samt en eklektisk position. På basis av sin egen forskning argumenterade Evans för det önskvärda i att läraren har en tydlig egen övertygelse om vad historieämnet syftar till. Han ställde sig därmed i viss mån tveksam till den eklektiska posi- tionen.<sup>179</sup>

Evans studie har fått ett antal efterföljare.<sup>180</sup> Exempelvis har Kathrine Anne Patrick, Penelope Harnett och Jennifer Reeder, på var för sig lite olika sätt, undersökt hur lärare i historia uppfattar syftet med undervisningen i detta skolämne. Resultaten i de senare undersökningarna har inte sällan stora lik- heter med föregångaren. Ofta identifieras fyra till fem olika lärartyper. I några fall blir kategorierna till och med fler. Stundtals tycks det dock mig som om de nya positionerna snarare utgör nyanseringar av Evans ursprungliga typo- logi.<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> Se avsnitt 1.3 i sin helhet.

<sup>178</sup> Mikael Berg och Sara Irisdotter Aldenmyr, "Konstruktioner av samhällsorienterande ämnen i historiedidaktisk belysning", i *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*, red. Maria Olson och Sara Irisdotter Aldenmyr (Malmö: Gleerups, 2016), 33.

<sup>179</sup> Ronald W. Evans, "Teacher conceptions of history", *Theory & Research in Social Education* 17:3 (1989): 201–240.. Evans använder beteckningarna storyteller, scientific historian, relativist/reformer, cosmic philosopher samt eclectic.

<sup>180</sup> Se t.ex: Katharine Anne Patrick, *Teaching and learning: the construction of an object of study* (Diss. University of Melbourne, 1998); Penelope Harnett, "History in the primary school; Re-shaping our pasts: The influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* (2000): 5–13; samt Jennifer Reeder, "Interviews with exemplary teachers: Allyson M. Poska", *The History Teacher* 41:4 (2008): 543–549.

<sup>181</sup> För det första brukar det då talas om ett slags narrationsburet allmänbildningsideal (jfr storyteller), för det andra ett analytiskt (jfr samhälls-)vetenskapligt (disciplinärt/metodiskt) perspektiv och för det tredje ett mer nutidsanknutet orienteringsämne (jfr relativist/reformer). I några fall identifieras dock fler positioner. Jfr i denna upp- räkning märkbara likheter med de tre engelska "primary teachers" som med utgångspunkt i Evans kategorier som

Även i Sverige har historielärares ämneskonception undersökts och beskrivits. Vanja Lozic och Jessica Jarhall drar exempelvis i sina respektive undersökningar slutsatsen att lärarnas ämnesförståelse är så mångfacetterad att den ogärna låter sig beskrivas med den typ av etiketter som Evans och andra tillhandahållit.<sup>182</sup> I andra fall framträder emellertid även här betydande likheter med Evans resultat. Då exempelvis Thomas Nygren beskriver erfarna historielärares olika undervisningsstrategier på högstadiet och gymnasiet, skildras fyra tillsynes likartade positioner.<sup>183</sup> När Mikael Berg i sin avhandling undersöker gymnasielärares ämnesförståelse gör han det delvis utifrån en undran om Evans grundpositioner utgör en mättad beskrivning, eller om fler positioner går att finna. Med fokus på de didaktiska frågorna vad och varför, finner Berg tre framträdande uttryck för ämnesförståelse: Ett bildningsorienterat, ett kritiskt orienterat och ett identitetsorienterat. På många sätt uppvisar Bergs lärare betydande likheter med de grundpositioner som framträder hos till exempel Evans och Nygren. I ett fall framskymtar dock ett perspektiv som i mindre grad uppmärksammats i tidigare forskning. En av lärarna sägs nämligen, i större utsträckning än de övriga, vilja utgå från elevernas livsfrågor.<sup>184</sup>

Alla försök att beskriva lärares ämnesförståelse relaterar dock inte lika tydligt till Evans studie. I några fall har grunden för kategoriserandet av det för lärarna eftersträvsvärda historieämnet även analyserats utifrån andra analytiska kategorier. Lärarstudenters förståelse av ämnets vetenskapsteoretiska natur har exempelvis av Elisabeth McCrum undersökts utifrån en uppdelning i modernistiskt rekonstruerande ideal respektive postmoderna ideal.<sup>185</sup> Lärares syn på historiemedvetande har av Maria Mamoura kopplats till frågan om deras yrkesidentitet.<sup>186</sup> Vidare har Kristina Ledman konstaterat hur lärare som undervisar i historia på gymnasieskolans yrkesprogram i varierande grad framhåller betydelsen av innehållsliga att känna-till-kunskaper, generiska kompetenser samt kunskaper om historiebruk.<sup>187</sup> Lärares redogörelser för

---

skildras av Penelope Harnett. Harnett, "History in the primary school", 5–13. Notera dock att beteckningen "disciplinärt" som en beskrivning av metod- och färdighetsinriktad historia har ifrågasatts. För ett senare exempel på detta se t.ex. Fordham, "Disciplinary History and the Situation of History Teachers", 245–247.

<sup>182</sup> Se Lozic mer övergripande kritik. Han kommer (liksom delvis Jarhall) snarare till slutsatsen att det i mindre utsträckning är rimligt att beskriva enskilda lärare utifrån sådana övergripande mönster. Vanja Lozic, *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* (Diss. Lunds universitet, 2010), 140–141; samt delvis Jarhall, *En komplex historia*, 175–177.

<sup>183</sup> Thomas Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* (Lic.-avh. Umeå universitet, 2009), 85–90. Nygren talar om narrativ, samhällsvetenskaplig, flerperspektivistisk samt eklektisk historia.

<sup>184</sup> Mikael Berg, *Historielärares historier: Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia* (Lic.-avh. Karlstads universitet, 2010), 140–143; Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 159–164, 170–171, 179–188, och Berg och Irisdotter Aldenmyr, "Konstruktioner av samhällsorienterade ämnen i historiedidaktisk belysning", 31–50. Berg benämner detta för den *identitetsorienterade* ämnesförståelsen.

<sup>185</sup> Elizabeth McCrum, "History teachers' thinking about the nature of their subject", *Teaching and Teacher Education* 35 (2013): 73–80. 74, 79–80.

<sup>186</sup> Maria Mamoura "History teachers' conceptions of professional identity in developing historical consciousness to students", *American International Journal of Social Science* 2:7 (2013): 49–56.

<sup>187</sup> Kristina Ledman, "Navigating historical thinking in a vocational setting: Teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education", *Journal of Curriculum Studies* 47:1 (2015): 179.

skolämnet historias syfte har av Johan Hansson även relaterats till Tomas Englunds utbildningsfilosofiska typologi. I det senare fallet har det hävdats att några lärare framstår som mer essentialistiskt inriktade, medan andra synes mer progressivistiska.<sup>188</sup> Ytterligare andra forskare har, likt Chris Husband, Alison Kitson och Anna Pendry, poängterat hur SO-lärare, i talet om undervisningens syfte, tenderar att framhålla sådant som de själva uppfattar som det bästa för eleverna.<sup>189</sup> En stor statligt initierad utvärdering av SO-undervisningen i Sverige 2003 konstaterar därtill hur lärarna själva framhåller demokrati, demokratisk fostran och etiska frågor som de viktigaste arbetsområdena i grundskolans SO-undervisning.<sup>190</sup>

Även om de svenska lärare som undervisar mellanstadieelever vanligtvis både har en annan utbildning och undervisar i fler ämnen än ämneslärare verksamma på högstadiet eller gymnasiet, finns i skrivande stund relativt få studier som rör just deras eftersträvanden.<sup>191</sup> Under vintern 2011–2012 genomförde Per Eliasson och Kenneth Nordgren dock en enkätstudie baserad på drygt fyrahundra respondenter. Av svaren att döma förefaller mellanstadie-lärarna i flera avseenden skilja sig från kollegorna på högstadiet. Exempelvis tycks den förra gruppen, i jämförelsevis högre grad, värdera elevens ”behov av perspektiv på sin egen historiska bakgrund”.<sup>192</sup> I studien noteras också hur dessa lärare visserligen säger sig undervisa om Svensk historia, men att de själva egentligen förordar en annan geografisk avgränsning.<sup>193</sup> I rapporten framhålls också hur lärarna värderar inlevelseförmåga och kritiskt tänkande högt, men att de i mindre utsträckning prioriterar arbetet med historiska metoder och källkritik.<sup>194</sup>

---

<sup>188</sup> Johan Hansson, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet* (Diss. Umeå universitet, 2010), 76–82.

<sup>189</sup> Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 63–65.

<sup>190</sup> Vilgot Oscarsson och Gunilla Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen*, (Stockholm: Skolverket, 2005), 53–55.

<sup>191</sup> Se åter Rudnert, ”En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre”, 74; Martin Stolare, ”På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet”, *Acta Didactica Norge - Tidsskrift For Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid I Norge* 8:1 (2014); 3; Stolare, ”Did the vikings really have helmets with horns?”, 37; Johan Samuelsson, ”Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis: Exemplet historia”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 20:1–2 (2015): 55–56; samt Maria Olson och Sara Irisdotter Aldenmyr, red., *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (Malmö: Gleerups, 2016), 10. De enda undantagen (även om fokus där snarare är på talet om det egna hanterandet) kan sägas vara: Stolare, ”På tal om historieundervisning”, 1–19; samt Stolare, ”En massa innehåll”, 121–138. Bland de engelsktalande undantagen syns emellertid exempelvis Penelope Harnett. Hon har, med utgångspunkt i Evans kategorier, undersökt ämneskonceptionen hos tre engelska ”primary teachers”. Harnett, ”History in the primary school”, 5–13.

<sup>192</sup> Per Eliasson och Kenneth Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2 (2016): 64.

<sup>193</sup> Eliasson och Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, 62.

<sup>194</sup> Eliasson och Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, 64.

## Lärares tolkning och hantering av sitt uppdrag

En betydande del av den forskning som ägnats åt att studera hur lärare som undervisar i historia tolkat och hanterat sitt uppdrag bär tydliga drag av det implementeringsperspektiv som presenterades i inledningen av detta kapitel. Forskaren har själv gjort sig till uttolkare av policyförfattarnas intentioner och sedan granskat lärares undervisningspraktik. I dessa fall har värderandet av lärarnas agerande inte sällan utmynnat i råd om vad i undervisningspraktiken som behöver utvecklas. Ytterligare utbildning och stödinsatser har vanligtvis förordats.<sup>195</sup>

Oavsett om det är statliga myndigheter eller historiedidaktiker som granskat lärarnas förmåga att undervisa i historia, märks ett återkommande mönster. Inte minst i svenska studier och myndighetsrapporter förekommer en lång rad beskrivningar av hur historielärare ägnar sig alltför mycket åt att reproducera faktakunskaper. Lärarnas motstånd mot att förändra sin undervisningspraktik relateras, såsom exempelvis i Thomas H. Levines forskning, bland annat till den rådande skolkulturens normer och traditioner.<sup>196</sup> Denna närmast samfällt artikulerade lärarkritik har dock över tid formulerats utifrån lite olika föreställningar om vad som vore att föredra. När Nanny Hartsmar i början av 2000-talet hävdade att historieundervisningen karaktäriserades av distanserad kunskapsreproduktion, handlade hennes kritik ytterst om bristen på anknytning till elevernas livsvärld. Historieundervisningen tycktes enligt henne till alltför stor del bestå av memorering. Eleverna sades inte se någon koppling mellan undervisningen och det egna livet.<sup>197</sup>

Historia studeras i kronologisk ordning och med hjälp av olika läromedel. Det förflutna likställs med isolerade händelser, historiska personer och föremål. [...] Tillvägagångssättet kan i huvudsak sammanfattas med: någon berättar, man läser i läroboken och/eller i andra böcker, man samlar fakta och skriver någon form av resumétexter med stark karaktär av reproduktion.<sup>198</sup>

Liknande kritik riktades också, om än inte i lika skarpa ordalag, i den omfattande utvärdering av grundskolans samhällsorienterande ämnen som Skolverket genomförde två år senare. I rapporten konstaterades visserligen att såväl lärare som elever överlag framstod som nöjda med undervisningen i SO.<sup>199</sup>

---

<sup>195</sup> Utöver de närmast följande beskrivningarna se även t.ex: Sue Temple, "What is the future for primary school history in England?", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 38:3 (2010): 239. Temple pekar på hur mer än hälften av lärarna inte känner sig tillräckligt förberedda på reformen.

<sup>196</sup> Thomas H. Levine, "Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change", *Improving Schools* 14:1 (2011): 42-42.

<sup>197</sup> Nanny Hartsmar, *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext* (Diss. Lunds universitet, 2001), 132-135, 182 och 196. Hartsmar studerade barn från grundskolans alla tre stadier (åk 2, 5, 9). Studien utgör därför fortfarande en av få studier av det svenska mellanstadiets historieundervisning.

<sup>198</sup> Hartsmar, *Historiemedvetande*, 241.

<sup>199</sup> Oscarsson och Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 20-22. Uppgifterna preciseras även i en särskild rapport om historieämnet: Lars Berggren och Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) Samhällsorienterande ämnen* (Malmö: Malmö högskola, 2006), 82-83. 86% av eleverna uppger att det är trevlig stämning på historiektionerna och 77% av eleverna uppger att de är positiva till ämnet. Dock uppger 40% att de arbetar med historia för provens skull och 66% att de inte ser någon nytta med kunskaperna i historia och ett stundande yrkesliv.

Man uttryckte dock en oro inför den betydande mellangrupp av elever som ansågs uppvisa grunda och fragmentariska kunskaper. Elevernas möjlighet att visa hur historiska händelser har betydelse för deras egen tid och människors livsvillkor, lyftes fram som sådant som i alltför liten grad får genomslag i den praktiska undervisningen.<sup>200</sup>

I senare myndighetsrapporter och ämnesdidaktiska studier anses dock en förskjutning i kritiken. Bilden av en alltför stark betoning av faktakunskaper kvarstår visserligen över tid. Det som framhålls som brister, är dock mer sällan avsaknaden av anknytning till elevernas livsvärld. På senare tid tycks det snarare ha varit ett antal olika aspekter av ämnets mer klassiskt disciplinära procedurala färdigheter som efterfrågas. I Skolinspektionens granskning av SO-undervisningen i grundskolans årskurser 7–9 från 2013, hävdades exempelvis återigen att den ”i flera fall har en alltför stark inriktning mot faktakunskaper”.<sup>201</sup> Det påpekades emellertid även återkommande hur lärarna ägnade sig för lite åt att öva eleverna i att granska källor och att utveckla ett kritiskt förhållningssätt.<sup>202</sup> När Skolinspektionen två år senare presenterade ytterligare en granskning av grundskolelärares undervisning, denna gång enbart av ämnet historia, handlar den övergripande kritiken åter om brister vad gäller utvecklandet av elevernas disciplinära procedurala förmågor. Så uppmärksammades exempelvis hur mindre än en fjärdedel av de 27 besökta skolorna arbetade med begreppsparet kontinuitet och förändring. Vidare påpekades hur bara hälften av dem använde historiskt källmaterial i undervisningen. Det konstaterades även att nästan alla skolor behövde utveckla sitt arbete med historiebuk.<sup>203</sup>

Även när ämnesdidaktiker under senare år undersökt lärarnas historieundervisning i den svenska grundskolan, tycks kritiken handla om förekom-

---

<sup>200</sup> Att eleverna önskade mer undervisningsinnehåll i SO som ”berör, engagerar och är kopplad till deras livsvärld” konstateras även i: Oscarsson och Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 62. Det har i efterhand hävdats att rekommendationerna i NU03:s huvudrapport (till skillnad från Berggren och Johanssons samtida delrapport om historieämnet) färgades av författarnas ”reformpedagogiska agenda”. Johan Samuelsson, ”Nationella utvärderingar i historia: En statsreglerad reformpedagogisk historia?”, i *Ämnesdidaktisk komparation: Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*, red. Niklas Gericke och Bengt Schüllerqvist (Karlstad: Karlstad University Press, 2012), 210. Notera dock hur Samuelsson pekar på kopplingar mellan utvärderarnas (Svingbys) progressivistiska ideal och den anglo-saxiska historiedidaktikens procedurala veta-hur-ideal (s. 207–211).

<sup>201</sup> Skolinspektionen, *Undervisning i SO-ämnena år 7–9: Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande* (Stockholm: Skolinspektionen, 2013), 14. Det talas vidare om att undervisning mest handlar om att ”hitta skriva av och memorera faktakunskaper” (s. 14), och att den i allt för hög grad utgår från kunskapsformer ”med givet facit” (s. 29).

<sup>202</sup> Skolinspektionen, *Undervisning i SO-ämnena år 7–9, 6–7, 11 och 13–14*. På en övergripande nivå riktades dels kritik mot att hälften av skolorna inte i tillräcklig utsträckning givit eleverna förutsättningar att arbeta med SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor och dels mot att varannan skola behövde organisera den ämnesövergripande undervisningen bättre.

<sup>203</sup> Skolinspektionen, ”Undervisning i historia”, *Kvalitetsgranskning 2015:8* (Stockholm: Skolinspektionen, 2015), 12, 15, 21 och 31–32. Att en mer disciplinärt inriktad undervisningen utgjorde ideal underströks med formuleringar som att ”den undervisning som bedömdes hålla högst kvalitet inom detta område har också innehållit explicita förklaringar av de strukturella faktorer som varit framträdande” (s. 12). Utöver en uppmaning att låta eleverna arbeta mer med ämnesspecifika förmågor, underströk inspektörerna att en ökad kvalitet i undervisningen i historia krävde att lärarnas ”förtrogenhet med kursplanen” (s. 7), ökade, och att de gavs möjlighet att ”fördjupa förståelsen av ämnet historia” (s. 30). Däremot konstaterade inspektörerna att undervisningen innehöll ”riktigt med historisk referenskunskap” (s. 11).

ten av ett slags informellt och stoffcentrerat kanontänkande. I en forskningsöversikt från Skolverket 2010 görs det gällande att historieundervisning i hög grad handlar om dåtidsstudier som inte anpassas till enskilda elevers bakgrund och villkor.<sup>204</sup> I Johan Hanssons avhandling från samma år konstaterades också hur elever menar att undervisningen i historia mestadels består i att lyssna och arbeta med läroboken.<sup>205</sup>

Ibland har lärarnas förmåga att leva upp till vad som betraktas som styrdokumentens intentioner undersökts av historiedidaktiker. Framförallt har lärarnas sätt att göra prov, men också deras arbete med källor, granskats.<sup>206</sup> När Katarina Schiöler undersökt lärares historieundervisning, utgjorde planerandet den mest centrala frågan.<sup>207</sup> Med utgångspunkt i Kosunens beskrivning av läraren som kurskonstruktör undersökte hon hur två lärare hanterar den, i hennes ögon, mycket stora frihet som dåtidens läroplan (Lpf 94) innebär.<sup>208</sup> I det ena fallet menade Schiöler att läraren ”grundligt och reflekterat integrerat kursplanen och kursplanens mål i sin planering”, i det andra fallet betecknade hon inlämningen som mindre ”färdigtänkt”.<sup>209</sup>

I de ämnesdidaktiska undersökningarna av lärarnas undervisningspraktik har det emellertid inte alltid varit läroplanen som utgjort referenspunkt. Den normerande utgångspunkten har även hämtats från historiskt tänkande- eller historiemedvetandetraditionen. Så har exempelvis Niklas Ammert hävdat att svenska lärares förståelse av skolämnet historia är fast i ett faktacentrerat perspektiv.<sup>210</sup> Vidare har Robert Thorp visat hur ett antal högstadielärare, när de undervisar om kalla kriget, i ringa utsträckning medvetandegör tillvarons historicitet för eleverna.<sup>211</sup>

De flesta undersökningarna om hur lärare i historia tolkar och hanterar sitt uppdrag har handlat om högstadie- eller gymnasielärare.<sup>212</sup> I ett fåtal fall har dock också historieundervisningen i årskurserna 4–6 kommit att undersökas. Iakttagelserna påminner då i flera fall om studierna av högstadiet och gymnasiet. När Martin Stolare undersöker mellanstadielärares tal om sin historieundervisning med utgångspunkt i en disciplinärt förankrad historiedidaktisk analysram, konstaterar även han hur ett nationellt historiskt narrativ tenderar att hamna i förgrunden. Strukturerande idéer och begrepp och strategiska

---

<sup>204</sup> Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande*, 132.

<sup>205</sup> Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 113.

<sup>206</sup> Jfr t.ex. Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt*.

<sup>207</sup> Se dock: Margareta Casserik, ”Vad styr?: om lärares planering av historieundervisning”, i *Historiedidaktiska perspektiv: Bidrag från lärare och studenter vid lärutbildningen i Jönköping*, red. Hans-Olof Ericson et al. (Jönköping: Jönköping University Press, 2005) 265–324.

<sup>208</sup> Schiöler, *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system*, 35.

<sup>209</sup> Schiöler, *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system*, 129.

<sup>210</sup> Ammert, *Historia som kunskap*, 87–98.

<sup>211</sup> Robert Thorp, *Uses of history in history education* (Diss. Umeå universitet, 2016), 44–45, 60–61 och 72–73.

<sup>212</sup> Stolare, ”En massa innehåll”, 122. Jfr dock jämförelsen mellan låg- mellan- och högstadielärares historieundervisning i: Eliasson och Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, 47–68.



praktiker får, enligt Stolare, mindre utrymme. När väl de senare behandlas görs det inte i relation till det historiska narrativet.<sup>213</sup> Vidare visar Susanne Staf i sin licentiatavhandling hur elever på mellanstadiet ofta har uppfattningen att skrivande i historia handlar om att ”plocka ut och omformulera läroboksmeningar”.<sup>214</sup> Johan Samuelsson hävdar dessutom att ”lärarens bedömningspraktik i huvudsak främjar en kunskapssyn där deklarativa perspektiv på historia främjas, medan de mer analytiska aspekterna hamnar i bakgrunden”.<sup>215</sup>

Även internationellt finns en rad studier som pekat på sådant som anses behöva utvecklas i historielärares arbete. Så har Melissa Cochran och Jennifer H. James granskat och utvärderat hur lärare hanterar sitt uppdrag.<sup>216</sup> I den engelskspråkiga forskningen märks dock också ett antal studier som i vart fall delvis tycks utgöra en motbild till skildringen av lärare som inte tar till sig läroplanens intentioner. Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz, och Mark Felton, beskriver exempelvis, i en gemensamt författad artikel, hur amerikanska lärare som arbetar med mellanåldrarna lyckats påfallande väl med att implementera styrdokumentens mer disciplinära historieämne.<sup>217</sup> Richard Greenwood har framhållit hur 70 procent av nordirländska lärare, även de verksamma i Primary School, uttryckt hur en läroplansrevision utgjort ett mycket positivt inslag i deras lärartillvaro. De flesta av lärarna i studien beskriver också hur det nya uppdraget fått dem att förändra den egna undervisningen mer än någonsin.<sup>218</sup> Sue Temple har noterat hur två tredjedelar av en grupp engelska lärare som undervisat yngre barn snabbt tagit till sig nya

---

<sup>213</sup> Stolare, ”På tal om historieundervisning”, 3–5 och 14–16.

<sup>214</sup> Susanne Staf, *Att lära historia i mellanstadiet: Undervisningsresurser och elevtexter i ett Medeltidstema* (Lic.-avh. Stockholms universitet, 2011), 100. Staf jämför i sin studie elevtexter som å ena sidan författas med stöd av berättelser och å andra sidan av läroboken. Vad gäller det senare konstaterar hon hur det av henne granskade momentet i samtliga fall handlar om att eleverna ”reproducerar lärobokstexten genom att kombinera samplade och omskapade meningar till en egen text” (s. 103).

<sup>215</sup> Samuelsson, ”Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis”, 54. Jfr hur det i flera av de senaste årens Skolverksutredningar påpekats hur de olika skolreformer som verkstälts i den svenska grundskolan 2011–2014, tenderat att främja ett ökat fokus på mätbar kunskap. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13, 99, 242–243; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 47; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6* (Stockholm, 2017), 9, 63, 66–68, 80–81.

<sup>216</sup> Så har exempelvis Melissa Cochran undersökt hur nya lärare, tränade för att arbeta med, det hon benämner historiskt tänkande, tar sig an uppdraget som lärare. I sina resultat pekar hon på hur bara en av tre lärare regelbundet tycks arbeta med detta perspektiv i sin undervisning. Melissa Cochran, *Teaching historical thinking: The challenge of implementing reform-minded practices for three first year teachers* (Diss. University of Maryland, 2010, ProQuest), 188–193. Jfr även bilden av de förändringsobenägenhet bland lärarstudenter i: Jennifer H. James, ”Teachers as protectors: Making sense of preservice teachers’ resistance to interpretation in elementary history teaching”, *Theory and Research in Social Education* 36:3 (2008) 172–205.

<sup>217</sup> Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz, och Mark Felton, ”Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US History: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms”, *Journal of Curriculum Studies* 46:4 (2014): 558–559 och 562–563. Jfr även liknande positiva resultat när det gäller att få lärare att arbeta mer med historiskt tänkande i: Murray, *Exploring three fifth-grade teachers’ understanding of historical thinking*, 123–125.

<sup>218</sup> Richard Greenwood, ”Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland: Teachers’ concerns and preferred approaches”, *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 41:4 (2013): 453–456.

direktiv och börjat arbeta ämnesöverskridande i historia.<sup>219</sup> Omvänt har ovljan att förändra sitt lärarskap, inte alltid utgjort grund för kritik. I Ailish O'Boyles studie av äldre irländska lärare noteras exempelvis hur även de som låter den egna historieundervisningen bestå av mycket berättande, kan drivas av en önskan om att uppnå annat än att bara reproducera ett förgivettagat narrativ.<sup>220</sup>

Det bör också noteras att jämförelsen av olika läroplansarenor inte alltid varit inriktad på att granska och värdera vad i praktiken som behöver utvecklas. När exempelvis Thomas Nygren i sin avhandling berör lärares tolkning och hantering av sitt uppdrag, görs det delvis utifrån ett implementeringsperspektiv. Hans resultat ger emellertid i vissa avseenden en motbild till den forskning som enbart pekat på lärarnas förändringsobenägenhet. Genom att utgå från läroplansteoretikern John Goodlads beskrivning av olika läroplansarenor, undersöker Nygren i vilken mån ett antal internationella riktlinjer fått genomslag i historieämnet under åren 1927–2002. Nygren konstaterar en tydligt tilltagande internationalisering i såväl styrdokumentet, som det av lärarna uppfattade och det i klassrummet genomförda uppdraget. Han påpekar också hur mål och medel, på dessa tre arenor, både uppvisar likheter och skillnader.<sup>221</sup>

I forskningen om hur lärare i historia tolkar och hanterar sitt uppdrag märks dock inte bara frågorna om implementering och utvecklandet av undervisning; även undervisningens tillblivelse och form har rönt ett upprepat intresse. I vissa fall utgår dessa studier från en ambition om att försöka förklara drivkrafterna bakom lärares agerande i klassrummet. Olika sätt att hantera historieundervisningen har relaterats till lärares egna ämnesbiografiska berättelser. Richard Harris och Gill Clark är bara några av dem som diskuterar huruvida lärarnas intresse och förståelse för historieämnet uppstår i unga år, eller om ämnespreferenser kan påverkas och förändras.<sup>222</sup> Thomas Nygren antyder exempelvis att lärares preferenser snarare påverkas av deras egen utbildning och livshistoria, än av vad som står i läroplanen.<sup>223</sup> Mikael Berg hävdar att lärarnas tolkningar av en ny ämnesplan både synes påverka och påverkas av, lärares egen ämnesförståelse.<sup>224</sup> I flera fall har denna typ av studier

---

<sup>219</sup> Temple, "What is the future for primary school history in England", 236–238. I dessa fall gärna ihop med litteratur, bildämnet eller ICT.

<sup>220</sup> Ailish O'Boyle, "The changing identities of history teachers in an Irish school", *Pedagogy, Culture and Society* 12:3 (2004): 424.

<sup>221</sup> Thomas Nygren, *History in the service of mankind* (Diss. Umeå universitet, 2011), 5–6.

<sup>222</sup> Richard Harris och Gill Clarke, "Embracing diversity in the history curriculum: A study of the challenges facing trainee teachers", *Cambridge Journal of Education* 41:2 (2011): 172–173.

<sup>223</sup> Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 90–94. Jfr även Arja Virta, "Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers", *Teaching and Teacher Education* 18:6 (2002): 687–698.

<sup>224</sup> Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 209–224. Berg drar bland annat slutsatsen att det framstår som rimligt att tala om förekomsten av fyra olika ämnesplansämnen. Han iakttar förekomsten av ett identitets-, sammanhang-, bildnings-, och analysämne.

tagit utgångspunkt i Lee S. Shulmans resonemang om *pedagogical content knowledge*.<sup>225</sup> Så har exempelvis Jessica Jarhall undersökt hur lärare omformar ämnesinnehållet till undervisning. I detta sammanhang behandlas den faktiska läroplanen som en av flera andra betydelsefulla faktorer. Hänvisningar till elevernas behov och betoningen av metoder, beskrivs av Jarhall som dominerande utgångspunkter för hur lärarna hanterar sitt uppdrag.<sup>226</sup> Andra forskare, såsom exempelvis Yonghee Suh, framhåller den egna utbildningens roll i sammanhanget.<sup>227</sup>

### **Lärares upplevelser av sitt uppdrag**

Som synes omfattar den historiedidaktiska forskningen en relativt omfattande mängd studier över såväl lärares egna eftersträvanden som deras sätt att tolka och hantera ett nytt uppdrag. I denna forskning framträder emellertid relativt få noteringar om eventuella spänningar mellan nya styrdokument och lärarnas egna eftersträvanden.<sup>228</sup> Lärares upplevelser av det egna uppdraget tycks jämförelsevis sällan ha uppmärksammats i historiedidaktiska sammanhang.

I några fall märks dock anmärkningar om ett antal för läraren motsägelsefulla och svårbemästrade aspekter av det egna uppdraget. Så kan exempelvis Deborah A. MacPhee och Kristina Kaufman i viss mån sägas ha närmat sig frågan om historielärares uppdrag med utgångspunkt i sådana utgångspunkter.<sup>229</sup> I andra fall går det också att ana hur forskare som primärt undersöker något annat, likväl noterar denna typ av utmaningar. Mikael Berg konstaterar exempelvis hur den nya kursplanen av lärarna själva sägs vara förknippad med tydligare och svårare kunskapskrav och ett mer styrt innehåll.<sup>230</sup> Vidare har Kristina Ledman studerat utformningen av historieundervisningen i förhållande till hur lärare förstår och värderar ämnesplaner, samt hur de relaterar dessa till sina erfarenheter av elever på yrkesprogrammen. Hennes resultat visar hur lärarna i flera avseenden ser sig tvungna att hantera en situation där elevernas bristande intresse och förkunskaper gör det svårt att svara upp

---

<sup>225</sup> Se t.ex. Chauncey Monte-Sano, "Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge", *Journal of Teacher Education* 62:3 (2011) 260–272.

<sup>226</sup> Jarhall, *En komplex historia*, 19–24, 45–51, 82–87, 97–103, 111–116, 127–134, 143–148 och 171–179.

<sup>227</sup> Yonghee Suh, *Using the Arts to Teach History: Teacher Knowledge and Beliefs about History* (Diss. Michigan State University, 2016, ProQuest). Suh hävdar exempelvis att lärares arbete med konst i historieundervisningen, påverkas av deras undervisningsbakgrund och hävdar delvis i kontrast mot Berg och Nygren att kopplingen mellan lärarnas ämnesförståelse och undervisningens utformning är lös. De som läst mycket konstvetenskap använder inte bara bilderna för att spegla förflutenhet, utan som underlag för kritisk analys men tillstår att användandet av konst motiveras av en slags tydliga humanistiska ideal.

<sup>228</sup> Jfr (utöver avsnitt 2.2) även motsvarande beskrivning av historielärare för vilka det externt formulerade uppdraget inte tycks utgöra något större problem i: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 139.

<sup>229</sup> Deborah A. MacPhee och Kristina Kaufman, "Exploring bias in elementary history curriculum with preservice and practicing teachers in professional development schools", *The Social Studies* 105:3 (2014): 127.

<sup>230</sup> Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 209–224. Jfr även: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 251–252, 258; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 9, 62, 80*.

mot det nya uppdragets krav.<sup>231</sup> I den redan beskrivna enkätstudie som genomfördes av Kenneth Nordgren och Per Eliasson konstateras dessutom att en majoritet av lärarna på mellan- och högstadiet uppger att tiden för undervisningen inte räcker till.<sup>232</sup> Därutöver förekommer flera undersökningar om hur lärares undervisning påverkas av nationella prov.<sup>233</sup>

Vid sidan av den forskning som enbart fokuserat på undervisning i historia bör det dock noteras hur lärare som undervisar samhällsorienterande ämnen utmärker sig i flera av de kvantitativa utvärderingar som genomförts i samband med 2011–2014 års utbildningspolitiska förändringsarbete i den svenska grundskolan. I en av dessa rapporter framhåller exempelvis samhällskunskapslärarna, i högre grad än de kollegor som undervisar i svenska och kemi, hur de uppfattar det centrala innehållet som mer omfattande och de nya kunskapskraven som mer svårtolkade än den genomsnittlige läraren.<sup>234</sup> I andra enkäter beskriver de som undervisar SO, oftare än lärarna i gemen, att det numera ställs högre krav på eleverna. Lärarna som undervisar i just dessa fyra ämnen utmärker sig dessutom genom att de vid upprepade tillfällen och i särskilt hög grad, anger att de upplever handhavandet av de nationella proven som tidsödande.<sup>235</sup> I Wahlström och Sundbergs studie är det också denna lärargrupp som överlag uppger att de är mer styrda i sin undervisning och att de har mindre utrymme för elevinflytande än lärarna i gemen.<sup>236</sup> I samma studie noterar Wahlström och Sundberg dessutom hur de lärare som är verkamma i årskurs 6, finner sig vara särskilt påverkade av ett ökat fokus på kunskapsutvärdering.

I och med Lgr 11 och införandet av betyg i årskurs 6, uppger lärarna som undervisar i åk 6 att [...] eleverna har blivit mer medvetna om vilka krav som ställs på dem (71 procent). Över hälften av lärarna i åk 6 (56 procent) anger att införandet av betyg i åk 6 har inneburit att de som lärare nu måste vara än mera noggranna med planeringen av sin undervisning, att undervisningen har blivit mer styrd och strukturerad och att eleverna har fått ett ökat ansvar för det egna lärandet. Hälften av lärarna i åk 6 anger att de upplever en spänning mellan att stödja elevers lärande och att utvärdera elevers lärande.<sup>237</sup>

Resultaten har föranlett Wahlström att påbörja en fördjupad studie av just lärare i årskurs 6 som undervisar SO.

---

<sup>231</sup> Ledman, *Historia för yrkesprogrammen*, 33.

<sup>232</sup> Eliasson och Nordgren, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?", 53.

<sup>233</sup> Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 86–91 och 146–157. Jfr hur även Ryder pekar på hur externa prov framstår som den starkaste faktorn för påverkan av lärare, men att de samtidigt kan upplevas som hinder för den egna lärarprofessionaliteten. Ryder, "Being professional", 108–109.

<sup>234</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 14, 79, 83, 120 och 235.

<sup>235</sup> Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 117–119, 159 och 185; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6–9*, 34–35; Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 56; samt Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 7 och 34.

<sup>236</sup> Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–17.

<sup>237</sup> Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20.

## 2.4 Avhandlingens tänkta kunskapsbidrag

I det här kapitlet har jag försökt ge en bild av hur läraruppdraget i allmänhet och för dem som undervisar i historia i synnerhet, beskrivits i tidigare forskning. Utöver att försöka peka på ett antal centrala forskningsresultat, har jag också diskuterat det sätt på vilket utbildningsreformers betydelse för lärare hanteras i tidigare svensk och engelskspråkig forskning.

Som synes finns ett antal studier som behandlat lärares erfarenhet av utbildningspolitiska förändringar. I flera av dessa fall har det påpekats hur lärarnas upplevelser framstår som starkt känslomässigt laddade. Det har exempelvis noterats hur olika lärare upplevt känslor som frustration, sorg eller bekräftelse. När lärarens uppdrag att undervisa i historia uppmärksammas märks emellertid få exempel där dessa existentiella aspekter stått i fokus. Inte minst den svenska historiedidaktiska forskningen tycks snarare ha dominerats av två andra övergripande perspektiv på läraruppdraget. För det första förekommer ett antal studier och myndighetsrapporter där lärares historieundervisning har utvärderats mot bakgrund av en mer eller mindre explicit formulerad idé om vad som vore att föredra. För det andra märks ett antal studier som på olika sätt beskrivit och teoretiserat lärares sätt att hantera uppdraget. Å ena sidan har undervisningen därmed beskrivits utifrån forskarens eller inspektörens bedömning av vad som saknas eller behöver utvecklas. Å andra sidan har läraren framställts som en relativt fri undervisningskonstruktör som utifrån sin egen ämnesförståelse och mot bakgrund av sin egen livshistoria, omformar sina kunskaper till undervisning. Uppdragets innebörd för lärare som undervisar i historia i den svenska grundskolan tycks dock i mindre grad vara undersökt.<sup>238</sup>

När jag i den här studien både närmar mig lärares erfarenheter av ett nytt uppdrag utifrån ett lärarbefarandeperspektiv och med fokus på historieundervisning i årskurs 4–6, önskar jag att mina resultat skall kunna bidra med fördjupade kunskaper till flera olika forskningsfält. Min avhandling är både tänkt att svara mot önskemål om mer forskning om historieämnet på mellanstadiet och lärares praktiska erfarenheter av skolpolitiska reformer.<sup>239</sup> Mitt försök att låta lärarna berätta om sina upplevelser kan därtill även betraktas som en ytterligare röst i diskussionen om vad det som inledningsvis beskrivits som de mätbara resultatens tid kan tänkas innebära i skolan.<sup>240</sup> I min strävan efter att lyssna till lärarnas erfarenheter om vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för dem, finns emellertid framförallt en önskan om att väcka frågor om

---

<sup>238</sup> Se åter avsnitt 2.1–2.3.

<sup>239</sup> Se inledningen s. 1–3 samt därutöver: Samuelsson, "Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis", 54–78. Jfr även Rudnert, "En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre", 73–80.

<sup>240</sup> Thomas Nygren har dessutom särskilt framhållit vikten av att undersöka hur lärares undervisningsstrategier i historia påverkas av deras upplevelser av handlingsutrymme och frihet. Thomas Nygren, "Se och lär av proffsen!: teori och metod för forskning i historieundervisningens praktik", i *Rum för forskning – Rymd för lärande: Forskning och pedagogisk praktik*, red. Gun Frånberg (Umeå: Umeå universitet, 2007), 79.

vad detta yrke och detta skolämne egentligen syftar till. Måhända kan just mötet med berättelser om lärares existensvillkor, synliggöra nya aspekter av uppdragets ämnesrelaterade innebörd. Min förhoppning är att detta perspektiv skall bidra med nya perspektiv på historieämnets mening, vilka kanske har tenderat att skymmas i de studier som snarare sökt utvärdera eller förklara lärares sätt att tänka och agera mot bakgrund av en rad yttre förståelsehorisonter.<sup>241</sup>

---

<sup>241</sup> Bredmar uppmanar till vidare forskning om: "villkor i lärares arbete för att känna arbetsglädje i relation till exempelvis policydokument, organisation av svenskt utbildningsväsende, lärarutbildning och politisk styrning av lärares arbete". Se Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 258.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Den här avhandlingen är skriven i forskarutbildningsämnet Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning. I dess engelska översättning History and Education rymms av tradition såväl utbildningshistorisk och historiefilosofisk, som praktikinära utbildningsvetenskaplig forskning. Inom ramen för denna ämnestradition ser jag en möjlighet att närma mig lärares berättelser med utgångspunkt i kontinental existensfilosofi och den utbildningsideologiska frågan om skolämnet historias övergripande funktion.

Nedan presenteras och diskuteras de teoretiska utgångspunkter som varit centrala i detta arbete. Ett första avsnitt (3.1) rör lärarerfarandeperspektivet som sådant. I detta första steg beskriver jag *hur* erfandet av ett nytt uppdrag kan förstås mot bakgrund av ett existensfilosofiskt perspektiv på lärartillvaron. I ett andra avsnitt (3.2) behandlas de begrepp som jag använder för att analysera *vad* som erfarits ur ett ämnesspecifikt perspektiv.

#### 3.1 Läraruppdraget ur ett lärarerfarandeperspektiv

Den här avhandlingen utgår från lärares berättelser av vad ett antal skolpolitiska beslut kommit att innebära *för dem*. Mitt intresse är riktat mot hur ett nytt uppdrag framträder i en levd lärartillvaro. Denna utgångspunkt bygger på en erinran om att världen framträder för oss genom våra sinnen. Flera forskare har argumenterat för hur just undersökandet av levd erfarenhet, kan utgöra ett fruktbart sätt att närma sig läraryrkets unika villkor.<sup>242</sup> Begreppet *lärar-till-varo* utgör i detta sammanhang emellertid ett försök att särskilt betona den existentiella dimensionen av lärarens uppdrag.<sup>243</sup>

Min teoretiska utgångspunkt är i detta avseende inspirerad av kontinental existensfilosofi. En central tanke är således att människan befinner sig nedsänkt i en värld, i sammanhang och omständigheter, som hon ovillkorligen måste hantera och söka mening i.<sup>244</sup> Martin Heidegger har i verket *Vara och Tid* beskrivit denna förutsättning för den mänskliga existensens som en ”i-världen-varo”.<sup>245</sup> Matrice Merleau-Ponty har på liknande sätt talat om den mänskliga kroppens ”till-världen-varo” och Jean-Paul Sartre har skildrat den

---

<sup>242</sup> Jfr t.ex. Max Van Manen, *Researching lived experience* (Ontario: Althouse press, 1997), 149; Jan Bengtsson, ”En livsvärldsansats för pedagogisk forskning”, i *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärlds-fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, red. Jan Bengtsson (Lund: Studentlitteratur, 1999), 27; samt Jan Bengtsson, ”The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice”, *Educational Philosophy and Theory* 38:2 (2006): 122–126.

<sup>243</sup> Jfr Heideggers begrepp *tillvaron* (da-sein, även där-varo) i: Martin Heidegger, *Vara och tid* (Göteborg: Daidalos, 2013), 22–23, 27–28 och 201–206. Jfr, i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang, även: Bengtsson, ”En livsvärldsansats för pedagogisk forskning”, 9–16.

<sup>244</sup> Bernt Gustavsson, *Tänkande om existensens villkor: Från tidiga livsfilosofer till senare tids existensialister* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2017), 120–127.

<sup>245</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 71–78.

mänskliga frihetens bundenhet till "situationens fakticitet".<sup>246</sup> Samtliga av dessa tre tänkare uttrycker hur människan existerar i en tillvaro som hon ofrånkomligen måste verka i. Så befinner sig även läraren, ställd inför ett nytt uppdrag, i en situation som med nödvändighet måste hanteras. Han eller hon måste, oavsett hur det nya svarar mot den egna upplevelsen av vad som är rätt och riktigt, söka mening. Till vilket uppdrag läraren satts råder han eller hon emellertid inte. Samtidigt som den nya situationen kräver ett sätt att vara kan den således upplevas som något som antingen medger eller hindrar möjligheten att träda fram och bli den lärare man längtar efter att vara.

I den resterande delen av detta kapitel behandlas de fyra centrala teoretiska begrepp som min förståelse av lärarnas berättelser primärt utgår från. Dessa är tolkning, hantering, upplevelse samt eftersträvan.

### **Tolkningen**

Den mänskliga existensen kan, vilket Hanna Arendt påpekar i verket *Människans villkor*, sägas vara betingad. Det mänskliga livet antas enligt henne således vara ömsesidigt beroende av den värld, den omgivning, som det ofrånkomligen levs i. De ting som framträder för oss, påverkar vår tillvaro.

Vad helst som tangerar eller träder i en bestående kontakt med mänskligt liv får omedelbart karaktären av ett villkor för den mänskliga existensen. Vad än människor gör är de därför alltid betingade varelser. Vad helst som uppträder i den mänskliga världen blir en del av människans betingning. [...] Eftersom mänsklig existens är betingad behöver den tingen, och tingen vore en ansamling orelaterade föremål, en icke-värld, om de inte vart och ett för sig och alla tillsammans betingade den mänskliga existensen.<sup>247</sup>

Arendts beskrivning av den mänskliga tillvarons intensionalitet bygger på en erinran om att vi träder in i världen i ett förstapersonsperspektiv. Den framträder för oss. Vi erfår den. Genom erfarandebegreppet framhävs således det orimliga i att betrakta subjekt och objekt som separata och från varandra isolerade enheter.<sup>248</sup> Något, exempelvis ett ting, erfars alltid av någon. Varat är som Martin Heidegger uttrycker det "alltid ett varandes vara".<sup>249</sup>

I erfandet är således något, just i det att det erfars *av någon*.<sup>250</sup> På samma sätt är det med läroplanen som text och den gestaltade undervisningen. De framträder alltid *för* någon. De kan inte undersökas i, eller av, sig själva. I den mån en lärare låter sig påverkas av ett nytt styrdokument görs det följaktligen

---

<sup>246</sup> Se t.ex. tydligt i diskussionen om begäret i Jean-Paul Sartre, *Varat och Intet: I urval* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1986), 263–269. Märk dock att Sartre tillskriver den enskildes frihet större utrymme än vad exempelvis Heidegger gör. Jfr liknande slutsats i: Jan Bengtsson, *Fenomenologiska utflykter: Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv* (Göteborg: Daidalos, 1998), 40, 47–49; samt Gustavsson, *Tänkande om existensens villkor*, 214.

<sup>247</sup> Hannah Arendt, *Människans villkor: Vita activa* (Göteborg: Daidalos, 1998), 36. Jfr Heideggers tal om *donens* (tingens) tillhanshet och hur det mänskliga verket därmed alltid är bärare av donets hänvisningshelhet. Heidegger, *Vara och tid*, 86–88 och 96–102.

<sup>248</sup> Se t.ex. Jan Bengtsson, *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: Mottagande och inflytande 1900–1968* (Diss. Göteborgs universitet, 1991), 32–33; samt Michael Larkin, Simon Watts och Elizabeth Clifton, "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis", *Qualitative Research in Psychology* 3:2 (2006): 109.

<sup>249</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 24. Jfr även Arendt, *Människans villkor*, 51.

<sup>250</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 71–81.



utifrån lärarens egna, inte läroplansförfattarnas, tolkning av uppdraget i fråga.<sup>251</sup> Denna utgångspunkt skall emellertid inte sammanblandas med en intrapersonell konstruktivism. Erfarandet låter sig inte förstås som en slags subjektiva tankekonstruktioner inuti våra huvuden. Vi skapar inte bilden av verkligheten – världen *är* redan i vårt *erfarande* av den.<sup>252</sup> Med begreppet *tolkat uppdrag* avser jag således hur lärarna själva beskriver och tycks förstå den situation som de, till följd av de skolpolitiska beslut som beskrivits i kapitel 1, numera finner sig satta att hantera.<sup>253</sup>

### ***Hanterandet***

När den didaktiska idétraditionen mött ett konstruktivistiskt förhållningssätt har det inte sällan utmynnat i bilden av läraren som en fri undervisningskonstruktör. Både frirums- och friutrymmesbegreppet är emellertid nära förbundna med den decentraliserade skola som präglade den tidigare läroplanen (Lpo 94). När dessa begrepp tillämpats tycks det ofta ha gjorts med intentionen att försöka utforska vad som är möjligt. Upplevelsen av frihet, snarare än erfandet av tvång och ofrihet, tycks ha stått i förgrunden.<sup>254</sup>

Förståelsen av en erfaren situation rör emellertid, såsom Heidegger påpekar, ytterst tillvarons upplevda möjlighet att vara: ”Tillvaron förstår alltid sig själv utifrån sin existens, sin egen möjlighet att vara eller inte vara sig själv”.<sup>255</sup> Erfarandebegreppet i den här avhandlingen tangerar i detta avseende den inom existensfilosofiska sammanhang vanliga tanken om att vi som människor alltid är dömda till mening. Vi föds in i omständigheter och till en tillvaro som vi inte kan välja, men som vi måste hantera. Maurice Merleau-Ponty uttrycker denna ofrånkomliga omständighet med orden: ”We choose our world and the world chooses us”.<sup>256</sup> Merleau-Ponty tar därmed tydligt avstamp i Heideggers beskrivning av människan som utkastad i världen. Vårt i-världen-varande kräver emellertid samtidigt att vi i varje stund måste hantera den situation vi ställts inför.<sup>257</sup>

---

<sup>251</sup> Jfr diskussionen om skolan som regional livsvärld i: Jan Bengtsson och Inger C. Berndtsson, ”Elevs och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder”, i *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*, red. Jan Bengtsson och Inger C. Berndtsson (Malmö: Gleerups, 2015), 21–26.

<sup>252</sup> Se motsvarande resonemang i: Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception* (London: Routledge, 2002), 526–527.

<sup>253</sup> Angående tolkningsbegreppet se: Ján Patočka, *Inledning till fenomenologisk filosofi* (Huddinge: Södertörns högskola, 2013), 163 och Heidegger, *Vara och tid*, 81.

<sup>254</sup> Under de senaste decennierna har lärarens möjlighet att utforma den egna undervisningen exempelvis beskrivits utifrån begrepp som ”frirum” eller ”friutrymme”. Ofta innefattar dessa båda begrepp en bild av styrdokumentet som en markering av vad som är tillåtet. Läroplanens instruktioner beskrivs då ofta som en yttre gräns, innanför vilken läraren tillsammans med sina elever, har möjlighet att påverka den egna undervisningen. När exempelvis Gunnar Berg använder begreppet frirum gör han det utifrån en tanke om att läraren genom mer noggranna studier av bl.a. läroplansdokumentet (dokumentanalys), och med stöd av en handledargrupp, ska inse att det finns ett större utrymme än vad de först trodde. Jfr Berg, ”Uppmärksamhet och erövra frirummet”, 74–88.

<sup>255</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 28.

<sup>256</sup> Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 527.

<sup>257</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 159–160. Jfr: Tillvaron ”kan, bör och måste bli herre över stämningen” (s. 160).

Detta förhållande framträder även i lärarskapet. Läraren är i sitt erfارande inte en passiv mottagare av intryck. Lärartillvaron kräver handling. Läraren både är i, och väljer, sin lärartillvaro. Han eller hon måste agera och verka. Likt alla människor, infogar sig därmed läraren med ord och handlingar i den situation han eller hon befinner sig i.<sup>258</sup> Heidegger talar om denna typ av handlingstvång i termer av tillvarons kastadhet. Arendt betonar hur det just är i det att vi på detta sätt visar oss för andra, som vi bryter oss in i världen och därmed överhuvudtaget blir till som människor.<sup>259</sup> Att säga att läraren måste agera är emellertid inte detsamma som att säga att läraren är fri.<sup>260</sup> Tvärtom har det i flera sammanhang noterats hur lärarskapet i sig, just genom kravet på handling, också kan beskrivas i termer av en rad dilemman.<sup>261</sup>

### **Upplevelsen**

Lärares erfarande av ett nytt uppdrag, framträdandet av uppdraget för dem, omfattar emellertid långt mer än bara deras tolkningar (deras förståelse) av det nya läroplansdokumentet. I en lång rad situationer har de erfart vad detta det nya inneburit för dem i en levd lärarpraktik. De har berörts av det.<sup>262</sup> De erfår det i det egna planeringsarbetet inför lektioner och i den gestaltade undervisningen i klassrummet. De kan sägas ha levt uppdraget som lärare.

Mina teoretiska utgångspunkter vilar således på ett antagande om att lärare inte bara tolkar och hanterar ett nytt uppdrag; de upplever det också känslomässigt. De känner *av* det. Jean-Paul Sartre har i texten *Skiss till en känsloteori* särskilt argumenterat för just känslorna som ett sätt att förstå människans varande-i-världen. Uttalat inspirerad av samtida fenomenologi klagör Sartre hur: "Det emotionella medvetandet" först och främst "är medvetande om världen".<sup>263</sup> När människan exempelvis är rädd, så är rädslan riktad mot någon eller något. Den erfarna känslan blir i Sartres beskrivning därmed både ett slags uttryck för vår tillvaro och en slags oreflekterad omvandling av den. Den både säger oss något om den situation vi erfår och antyder vad vi själva finner meningsfullt.<sup>264</sup>

Sartres beskrivning av känslorna som ett slags uttryck för vår existens framstår i denna del tydligt inspirerad av Martin Heideggers existensfilosofiska

---

<sup>258</sup> Jfr exempelvis liknande utgångspunkter i: Ola Strandler, "Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation", *Policy Futures in Education* 13:7 (2015): 890–893 och 895–897. Strandler argumenterar där med stöd av Ricoeur och kritisk hermeneutik för det rimliga att närma sig lärares agerande i förhållande till uppdraget med utgångspunkt i begreppet *practical reason*. Jfr även Gustafsons undersökning av grundskollärare som står inför en rad nya reformer. Han pekar på hur lärarnas engagemang tycks styras av kravet på handling. Gustafson, *Lärare i en ny tid*, 163.

<sup>259</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 159–161; samt Arendt, *Människans villkor*, 51, 239.

<sup>260</sup> Jfr när Merleau-Ponty i kapitlet "Freedom" diskuterar frihetsbegreppet ur ett fenomenologiskt perspektiv: Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 504–530.

<sup>261</sup> Se t.ex. Högberg, *Om lärarskapets moraliska dimension*, 41–52.

<sup>262</sup> Jfr diskussionen om begreppen betydelse och betydelsefullhet i: Heidegger, *Vara och tid*, 107–108.

<sup>263</sup> Jean-Paul Sartre, *Skiss till en känsloteori* (Göteborg: Daidalos, 1992), 36.

<sup>264</sup> Sartre exemplifierar med rädsla Heidegger med fruktan. Se: Sartre, *Skiss till en känsloteori*, 36–40; samt Heidegger, *Vara och tid*, 164–166.

perspektiv på vår i-världen-varo. Den senare skildrar hur vårt agerande (våra utkast) kan förstås mot bakgrund av det han benämner *stämning*.<sup>265</sup> Tillvaron är så att säga stämd. Heidegger uttrycker detta som att stämningen uppenbarar ”hur det är fatt med och går för en”.<sup>266</sup> Den tjeckiske filosofen Ján Patočka har påpekat att denna tillvarons stämning bör betraktas som något mer än en subjektiv känsla. Den säger oss något om vårt varande i världen.

Stämningen ställer mig framför mig själv som ett varande i världen; den ställer mig dit på ett speciellt sätt, den konfronterar mig med min tillvaro i världen – så att jag antingen vänder mig till eller från den. I stämningen – och det är just det som är dess speciella karaktär – avslöjar jag det som i någon mening alltid redan ’dessförinnan’ har funnits hos mig.<sup>267</sup>

Om tolkningen av en situation (förståelsen) visar på framtida möjligheter att handla, blottar denna upplevda stämning således vad som redan genomlevts. Den säger oss något om vad det vi upplevt *innebär* för oss.<sup>268</sup> På motsvarande sätt kan, vilket Anna-Carin Bredmar påpekat, även lärartillvaron förstås i termer av stämning.

En känsla av glädje är intentional, vilket innebär att den är riktad mot en specifik situation, och säger därmed oss något om den situation den uppkommer i (Heidegger, 1992a). På så sätt visar sig arbetet som väl fungerande, glädjefyllt och njutbart när lärarna känner entusiasm och driv i arbetet.<sup>269</sup>

Bredmar argumenterar således för hur stämningen kan bidra till vår förståelse av lärarens sätt att vara till i den regionala värld som skolan utgör för dem.<sup>270</sup> Denna känslomässiga aspekt av lärares erfarenheter benämns i denna avhandling genomgående för *upplevelse*. Denna upplevelse antas därmed inte bara säga något om det som redan har erfarits; den ger också en föraning om vad läraren finner eftersträvansvärt.

### ***Eftersträvandet***

Mening har tillvaron enligt Heidegger ”såtillvida som i-världen-varons upplåtenhet är ’möjlig att uppfylla’ genom det varande som kan upptäckas i denna. *Endast tillvaron kan därför vara meningsfull eller meningslös*”.<sup>271</sup> Heidegger skiljer i detta avseende genomgående på ett egen-tligt eller oegen-tligt sätt att vara. Om det förra avser situationer som någon upplever som samstämmiga med det för den meningsfulla, så svarar det senare tvärtom mot känslor av främlingskap och meningslöshet.<sup>272</sup> I Arendts texter synes detta

---

<sup>265</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 157–164; samt Patočka, *Inledning till fenomenologisk filosofi*, 161–162.

<sup>266</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 158.

<sup>267</sup> Patočka, *Inledning till fenomenologisk filosofi*, 161.

<sup>268</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 157–164.

<sup>269</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 196.

<sup>270</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 107–108.

<sup>271</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 176.

<sup>272</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 60, 151, 201–206. Notera dock att det i Heideggers framställning av det egentliga sättet att vara går att notera ett antal förutgivna världen som jag inte önskar knyta upp begreppet till i denna avhandling.

förhållande närmast motsvaras av hennes beskrivning av framträdelserum.<sup>273</sup> Om Heidegger framhåller det önskvärda i att få leva livet på ett för sig själv egentligt sätt, betonar Arendt hur det att någon får träda fram i sin unikheter förutsätter att det finns någon annan att framträda inför.<sup>274</sup> Erfarandet av en situation handlar emellertid i båda fallen om den enskildes upplevelse av vad som framstår som möjligt. Upplevs situationen medge eller hindra möjligheten att bli den man egentligen ser sig vara.<sup>275</sup> Detta ska dock inte tolkas som ett slags inåtblickande försök att hitta sig själv. Det handlar snarare om tillvarons möjlighet att tillvarata varat.

Cecilia Nielsen har pekat på hur fenomenologiska livsvärldsstudier accentuerar existentiella frågor såsom:

Vilken mening ser de i det som sker? Vilken betydelse lägger de i sina handlingar? [...] Vem är jag och vad kan jag bli? De rör förhållandet till andra människor: Vad gör de med mig? Vad gör jag med dem? Och det rör förhållandet till världen: "Är världen ond eller god".<sup>276</sup>

I den här avhandlingen avser jag på ett liknande sätt att närma mig lärares beskrivningar av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för dem. Jag försöker relatera lärarnas berättelser om vad de erfart till deras skildringar av vad de själva framhåller som glädjerikt, önskvärt och värt att längta efter. Dessa uttryck för vem man vill vara, i vad man finner mening och vad man upplever som gott, benämns i denna avhandling för *det eftersträvansvärda*.<sup>277</sup>

### ***Att träda fram som lärare – en existensfilosofisk tolkningsram***

Den som önskar undersöka den innebörd som en utbildningspolitisk förändring haft för en lärare, behöver utifrån det sammantagna resonemanget ovan, närma sig de för undersökningen centrala begreppen:

- tolkning (lärarens förståelse av uppdraget och den situation han eller hon finner sig utkastad i – där-varon som förstående),
- hantering (lärarens handlingar/utkast i denna nya situation),
- upplevelse (tillvarons stämning - upplevelserna av möjlig-varo) och
- mening (det för läraren eftersträvansvärda, det meningsfulla).

---

<sup>273</sup> Arendt, *Människans villkor*, 271–281.

<sup>274</sup> Jfr Heidegger, *Vara och tid*, 176; samt Arendt, *Människans villkor*, 237–245. Jfr i synnerhet hennes konstaterande att människor "inte är inkastade hur som helst i världen" (s. 249) och hennes diskussion om nödvändigheten av ett relationellt med-andra.

<sup>275</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 176; respektive Arendt, *Människans villkor*, 243–245. Detta innebär givetvis inte att denna levda innebörd skulle vara statisk eller utan variation; något som bl.a. Assarsson kritiserat detta perspektiv för. Se: Inger Assarsson, *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Diss. Lunds universitet, 2007), 18, 70–71. Jfr härvidlag diskussionen i: Gustavsson, *Tänkande om existensens villkor*, 15–19.

<sup>276</sup> Cecilia Nielsen, "Att forska om människors levda värld: En livsvärldsansats", i *Barn- Och Ungdomsforskning: Metoder Och Arbetsätt*, red. Soly I. Erlandsson och Lena Sjöberg (Lund: Studentlitteratur, 2013), 45.

<sup>277</sup> Jfr Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 127 och resonemanget om hur "längtan är en långsiktig drivkraft hos lärarna som innebär en centrering kring det som är meningsfullt".

Denna existensfilosofiskt färgade tolkningsram har utgjort en primär utgångspunkt i utformandet av denna studie. Jag har riktat mitt intresse mot lärares erfarenhet av ett nytt uppdrag. Lärarnas berättelser om hur de i tur och ordning tolkat, hanterat och upplevt det nya uppdraget, har relaterats till skildringarna av vad de själva betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning. Ytterst har detta handlat om att försöka fördjupa förståelsen av vilka möjligheter att träda fram som lärarna finner i förhållande till en given situation och ett specifikt skolämne.

Betoning av *framträdandet* bör i detta sammanhang även förstås mot bakgrund av den hermeneutiska dimension som förståelsen av någon annans erfarenhet med nödvändighet medför.<sup>278</sup> Hanna Arendt har påpekat hur det ”att något framträder och kan observeras av andra lika väl som av oss själva [i människornas värld] innebär att det blir verkligt”.<sup>279</sup> Det någon berättar om kan bara betraktas som ett uttryck för, inte en direkt återgivning av, det erfarna.<sup>280</sup> Dessutom finns det gränser för vad vi människor i språk förmår att delge varandra.<sup>281</sup> Berättelsen blir emellertid likafullt ett sätt att, både inför oss själva och andra, försöka begripliggöra innebörder av våra erfarenheter. Arendt framhåller följaktligen talet som det mest lämpade sättet att, som hon uttrycker det, som människa *ådagalägga* sig för andra.

Vem är du? Både ord och handlingar ger upplysningar om vem någon är, men liksom sambandet mellan handlande och början är intimare än mellan tal och början, är ord uppenbarligen bättre lämpade än handlingar för att besvara denna fråga<sup>282</sup>

Så bygger också denna avhandling på människors berättelser om vad de längtar efter, vad de finner mening i, och hur de mot bakgrund av dessa eftersträvanden erfarit en specifik situation. Försöket att tolka vad som framträder i dessa skildringar, tarvar öppenhet och lyhördhet inför varje unik berättelse.<sup>283</sup> Min önskan om att kunna beskriva, jämföra och diskutera mönster i det som framträder för mig när jag lyssnat till dessa berättelser, förutsätter dock rimligen även någon typ av begreppslig referensram.

I det närmast följande avsnittet presenteras de kunskapsteoretiska begrepp som kommer att användas för detta ändamål.

---

<sup>278</sup> Användandet av ”framträder” (snarare än exempelvis ”visar sig”) förekommer i svenska översättningar av flera fenomenologiskt orienterade tänkare (Se t.ex. Leo Kramárs översättning av Patočka, *Inledning till fenomenologisk filosofi*. Vid sidan av ”uppträder” använder även Joachim Retzlaffs i sin översättning av *Människans villkor* vanligtvis begreppet *framträda*. Se t.ex. Arendt, *Människans villkor*, 82). I *Vara och tid* argumenterar visserligen Heidegger emot begreppet. Han tycks mena att det riskerar att signalera att ett fenomen då skulle kunna ha en dold mening. Heidegger, *Vara och tid*, 44–48.

<sup>279</sup> Arendt, *Människans villkor*, 82.

<sup>280</sup> Jfr Heideggers passage om *utsagor* som *meddelande* om vad som upplevts. Heidegger, *Vara och tid*, 180–184.

<sup>281</sup> Arendt, *Människans villkor*, 246.

<sup>282</sup> Arendt, *Människans villkor*, 241–242.

<sup>283</sup> Se vidare diskussionen om ”Tolkandets dilemma” i kapitel 4.

### 3.2 Skolämnet historias möjliga funktion

”Uppenbarar sig *tiden* själv som *varats* horisont?”.<sup>284</sup> Frågan avslutar Heideggers verk *Vara och Tid* och fullbordar därmed även hans utläggning om varats mening. I verket argumenterar han bland annat för att människans tillvaro, kan förstås som historisk. Livet har alltid en början och ett slut. Dessutom kännetecknas till-varon, vilket Heideggers uppdelning av ordet förmodligen är tänkt att understryka, av det faktum att vi som människor alltid är inkastade i en värld som redan är. Vår existens både formas av och förstås mot bakgrund av sådant som varit.<sup>285</sup> I detta är vi dock inte ensamma. När vi söker förstå den tillvaro vi befinner oss i, gör vi det utifrån våra egna personliga erfarenheter. Denna tolkning görs därmed även mot bakgrund av, vad Arendt beskriver som, en slags omgivande väv av kollektiva föreställningar.<sup>286</sup>

Vissheten om det mänskliga livets ömsesidiga förhållande till det förgångna, tillvarons ofrånkomliga historicitet, får också konsekvenser för den här avhandlingens ämnesval. Lärarnas berättelser om vad de upplevt och vad de finner meningsfullt handlar om en aktivitet i skolan, historieundervisning, som skulle kunna analyseras som ett uttryck för en befintlig historiekultur.<sup>287</sup> Den här avhandlingen handlar dock inte om att förklara lärares tolkningar, agerande och upplevelser mot bakgrund av sådana yttre förståelsehorisonter. Mitt intresse är istället riktat mot deras möjlighet att, med utgångspunkt i det specifika skolämnet historia, söka bringa mening i sin lärartillvaro. Som en del i denna tolkningsprocess har jag således behövt närma mig frågan om historieundervisningens potentiella meningsskapande funktion.

Såsom redan noterats i avsnitt 1.3 så framstår frågan om skolämnet historias syfte i flera avseenden som värdeladdad. Måhända är det dess starka identitetsformerande och värdenormerande potential som bidragit till livliga utbildningspolitiska diskussioner. Historieämnets mer övergripande meningsskapande kapacitet har diskuterats i en rad olika sammanhang. I den typ av böcker som syftar till att introducera det akademiska historieämnet för studenter anges exempelvis ibland långa listor över de motiv med vilka ämnet kan legitimeras.<sup>288</sup> Ämnets funktion har dock också diskuterats mot bakgrund av en diskussion om hur vi på olika sätt använder historia i våra liv. Heidegger hänvisar själv till Nietzsche och den senares beskrivningar av tre skilda bruk av det förflutna.<sup>289</sup> Klas-Göran Karlsson, identifierar i sin forskning sex olika typer av historiebruk. Han resonerar om hur dessa respektive skilda sätt att

---

<sup>284</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 475.

<sup>285</sup> Jfr *da-sein*; *in-der-welt-sein*. Se särskilt kap. om ”Tidslighet och historicitet” i: Heidegger, *Vara och tid*, 408–440.

<sup>286</sup> Arendt, *Människans villkor*, 249.

<sup>287</sup> Se exempelvis Thorp, *Uses of history in history education*, 22–23; samt det inledande resonemanget i: Anders Persson och Robert Thorp, ”Historieundervisningens existensialisierande potential”, under publ. i *Norddidactica 2* (2017).

<sup>288</sup> Jfr Kjeldstadli, *Det förflutna är inte vad det en gång var*; samt John Tosh, *Historisk teori och metod* (Lund: Studentlitteratur, 2011), 45–72.

<sup>289</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 432–433.

använda historia tycks svara mot olika behov och funktioner. Han noterar en vetenskaplig strävan att rekonstruera och verifiera vad som en gång varit. Han beskriver ett minnesorienterat sökande efter existentiell förankring och han framhåller en form av rehabiliterande moraliskt bruk av det förflutna. Därutöver noterar Karlsson ytterligare tre former av historiebrik vilka bland annat kan tänkas legitimeras ideologiska ståndpunkter i det offentliga livet.<sup>290</sup>

Vidare har den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen argumenterat för att den historiska berättelsen omfattar tre meningsskapande dimensioner. Utöver dess politiska och kognitiva resurs, framhåller han också dess sinnliga estetiska kraft. Var för sig antas dessa tre dimensioner svara mot samhällliga allmänmänniska funktioner såsom vilja, makt och politik; förstånd, sanning och vetenskap samt känsla, skönhet och konst.<sup>291</sup>

Med utgångspunkt i ett mer specifikt läro- och bildningssammanhang har Bernard Eric Jensen resonerat om ett antal processer som förmodas uppstå när människor söker skapa sammanhang mellan det som varit, är och kan bli. Utöver möjligheten att utveckla elevernas narrativa kompetens pekar han på förekomsten av minst fyra ytterligare potentialer. Inledningsvis diskuterar Jensen möjligheten att stärka såväl den egen identitetsformering som förståelse av den andre. Vidare resonerar han om förhållandet mellan en potentiell socio-kulturell, samt en värde- och principförklarande, läroprocess.<sup>292</sup> I det senare fallet argumenterar Jensen bland annat för vad som förefaller vara en slags emancipatorisk möjlighet i förmågan ”att ställa upp, genomföra och värdera socio-kulturella scenarier”.<sup>293</sup>

Även om de intradisciplinära försöken att konceptualisera historieämnets meningsbringande potential är många, har jag framförallt valt att låta mitt analysarbete utgå från andra begrepp.<sup>294</sup> Ytterst motiveras detta utifrån ett försök att inte skriva in den här studien i någon av de båda historiedidaktiska traditioner som dominerat de senaste decenniernas forskning om historieundervisning i svensk skola. Då det är min önskan att kunna relatera lärares egna utsagor till en bred kunskapsteoretisk diskussion utgår jag istället från en mer generell begreppsapparat. Min analys tar närmare bestämt utgångspunkt i Gert Biestas förslag, till hur frågan om vad som utgör en god utbildning kan diskuteras, samt det förslag som Jonas Aspelin presenterat i anslutning till detta. I likhet med Kant har Biesta utformat en ofta tillämpad modell

---

<sup>290</sup> Karlsson, ”Historia, historiedidaktik och historiekultur”, 70–80. De tre senare betecknar han som han ett ideologiskt bruk, ett politisk-pedagogiskt bruk samt ett slags döljandets icke-bruk.

<sup>291</sup> Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter* (Göteborg: Daidalos, 2004), 160–174.

<sup>292</sup> Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson (Lund: Studentlitteratur, 1997), 72–81.

<sup>293</sup> Jensen, ”Historiemedvetande”, 76–77.

<sup>294</sup> Utöver de närmast ovan refererade, jfr även de typologier som beskrivs i avsnitt 1.3 och avsnitt 2.2.

bestående av tre sinsemellan överlappande begrepp: *Kvalifikation, socialisation och subjektivering*.<sup>295</sup> I tillägg till Biestas resonemang har Jonas Aspelin dessutom pekat på det övergripande behovet av att beakta utbildningsväsendets *existentialiserande* uppgift.<sup>296</sup>

Nedan presenteras vart och ett av dessa fyra begrepp. Det bör dock understrykas att de fyra utbildningsideologiska funktionerna inte låter sig betraktas som åtskilda kategorier. Biesta framhåller istället hur de kan antas utgöra generella parametrar med vars hjälp diskussionen om god utbildning kan föras. När vi engagerar oss i den ena, påverkas även de andra. Samtalet om vad som utgör en önskvärd utbildning bör därför enligt Biesta snarast utgå från överlappningarna, synergieffekterna och konflikterna begreppen emellan.<sup>297</sup>

### ***Kvalifikation, socialisering och subjektivering***

Den första, och kanske mest uppenbara funktion som all utbildningsverksamhet kan tänkas eftersträva betecknas av Biesta som den *kvalificerande funktionen*. Begreppet representerar alla de utbildningsinsatser som syftar till att försöka förse elever med den typ av förståelse, faktakunskaper, färdigheter och omdömesförmågor som gör att de *kan* något. Enligt Biesta har denna funktion ofta handlat om att förmedla sådana kunskaper som betraktats som samhällsekonomiskt nyttiga, men det kan också handla om medborgerliga kompetenser som antas behövas i samhällslivet i stort.<sup>298</sup>

Utbildningsväsendets andra klassiska funktion beskriver Biesta som *socialisation*. Hit räknar han den typ av vanligtvis kulturbevarande anspråk som syftar till att förbereda eleven till det existerande samhällets rådande kulturella, sociala och politiska ordningar. Utbildningens socialiserande funktion kan visserligen vara mer eller mindre uttalad. Enligt Biesta är den dock en oundviklig effekt av all utbildningsverksamhet. Såväl skolans styrdokument som dess undervisningspraktik är ofrånkomligen attitydpåverkande. Den som undervisas fostras alltid i något avseende.<sup>299</sup>

Biesta argumenterar slutligen för förekomsten av en tredje utbildningsfunktion. Ytterst handlar detta om att låta den enskilda eleven utvecklas till en unik individ. Biesta betecknar detta som *subjektivering*. Enligt honom utgör detta utbildningsväsendets minst uppmärksammade uppgift. Även om han understryker dess betydelse är detta den funktion som han själv ägnar minst utrymme åt att beskriva i sin artikel. Han betonar främst hur subjektivering handlar om socialisationens raka motsats, det vill säga att göra den undervisade individen mer oberoende i tanke och handling. Med hänvisning

---

<sup>295</sup> Biesta, "Good education in an age of measurement", 33–46.

<sup>296</sup> Jonas Aspelin, "The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of 'social responsibility'", *Social Psychology of Education* 18:3 (2015): 487–501.

<sup>297</sup> Biesta, "Good education in an age of measurement", 41.

<sup>298</sup> Biesta, "Good education in an age of measurement", 39–40.

<sup>299</sup> Biesta, "Good education in an age of measurement", 40.



till Hanna Arendt talar Biesta om vikten av att ge utrymme för var och en att bryta sig in i världen att få träda fram om en unik personlighet.<sup>300</sup>

Med utgångspunkt i en artikel om filosofiundervisning för yngre barn, diskuterar Biesta hur detta subjektifierande anspråk bland annat förutsätter en undervisningssituation i vilken det lämnas utrymme för det oväntade.

A pedagogy focusing on exposure and interruption is therefore no longer a pedagogy that aims to produce a particular kind of subject or particular qualities of the subject or that aims to equip the subject with a range of 'useful' skills. A pedagogy focusing on exposure and interruption is a pedagogy that may bring about hesitation, an experience of not knowing, an experience that makes us stop rather than that it rushes us into the pseudo-security of questions, hypothesis, reasons, examples, distinctions, connections, implications, intentions, criteria, and consistency. There are parts of the philosophical tradition that have the potential to make us hesitate, to put us on the spot, to put our normal ways of being and doing into question.<sup>301</sup>

För att möjliggöra subjektifikation måste således det invanda och det bekvämt bekanta, enligt Biesta, både exponeras, störas och ifrågasättas.<sup>302</sup> I senare artiklar har han i linje med detta resonemang också påpekat hur subjektivering i mindre grad torde handla om att accentuera frågan: Vem är jag? Biesta betonar istället, även då delvis med stöd av Arendt, hur undervisningen bör resa frågan: Vem är du?<sup>303</sup>

### **Existentialisation**

Biestas tre övergripande begrepp har plockats upp och tillämpats i en rad olika sammanhang.<sup>304</sup> En av de som önskat vidareutveckla och komplettera hans resonemang, är Jonas Aspelin. Med utgångspunkt i framförallt Johan Asplunds teorier om social responsivitet, argumenterar Aspelin för att Biestas subjektifieringsbegrepp behöver problematiseras. Han menar därtill att begreppstrojkan behöver kompletteras med ett fjärde begrepp. Aspelins argumentation förankras i Asplunds framställning av det mänskliga tillblivandet. Det mänskliga livet går utifrån detta perspektiv vare sig att finna i en enskild individ eller i gruppen som sådan. Det återfinns människor emellan. Människan antas bli till i det att hon ständigt pendlar mellan att svara och inte svara på andra.<sup>305</sup>

---

<sup>300</sup> Biesta, "Good education in an age of measurement", 40–41; Biesta, "Philosophy, exposure, and children", 313–314; samt Biesta, "Philosophy of education for the public good", 583–584, 586 och 589. Jfr Arendt, *Människans villkor*, 239, 243, 248–249 och 271.

<sup>301</sup> Biesta, "Philosophy, exposure, and children", 317.

<sup>302</sup> Biesta, "Philosophy, exposure, and children", 317–318.

<sup>303</sup> Gert Biesta, "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", *Journal of Educational Administration and History* 48:2 (2016).

<sup>304</sup> Se t.ex. Sandahl, *Medborgarbildning i gymnasiet*, 27–42; samt Ledman, *Historia för yrkesprogrammen*, 17–18.

<sup>305</sup> Aspelin, "The elementary forms of educational life", 487–501. Jfr diskussionen om hur människolivets mening förutsätter en omgivning av andra och annat: Arendt, *Människans villkor*, 51.

På motsvarande sätt betecknar Aspelin undervisning som något som kännetecknas av att människor, genom närvaron av varandra, sätter tankar, åsikter och personligheter i rörelse. Samtidigt varnar han för hur ett hyperrationaliserat samhälle, där vi i alltför liten grad tillåts svara öppet och oregrerat på varandra, riskerar att reducera möjligheten att vara människa.<sup>306</sup> Aspelin argumenterar således för att en god utbildning förutsätter en situation där inte all stimuli, all yttre påverkan, är given på förhand. Om allt redan är fastslaget i förväg uppstår inget rum för möte människor emellan. Den mänskliga strävan att på ett kreativt och nyfiket sätt svara på andra, riskerar att förminska till något livlöst mekaniskt, menar han. Detta är också ett av skälen till att Aspelin markerar att diskussionen om utbildningsväsendets funktion inte bör utgå från föreställningar om en rad färdiga mål. För att utbildning överhuvudtaget skall ges möjlighet att bidra till ett vidgat tillblivande krävs, enligt honom, tvärtom ett öppet, nyfiket och intresserat mellanmänniskt möte.<sup>307</sup>

När Biesta talar om möjligheten av att få vara unik, att frigöra sig, betonar således Aspelin hur detta förutsätter att det finns något och någon att förhålla sig till. Detta betyder dock inte att Aspelin förordar ett ensidigt konfirmerande av elevens aktualitet. Undervisning handlar inte om att bekräfta eleven i det den redan förefaller vara. Socialisation och karaktärsfostran förutsätter, liksom subjektifiering och kvalifikation, enligt Aspelin snarare att läraren intresserar sig för elevens potentiella blivande.<sup>308</sup>

Enligt Aspelin tarvar diskussionen om god utbildning alltså något mer än ett samtal om vad som borde vara. Vi behöver även diskutera förutsättningarna för en människa att bli en konkret person.<sup>309</sup> I anslutning till detta argumenterar han därför för ett fjärde kompletterande begrepp. Han benämner detta *existentialisation*. Enligt honom själv skall detta begrepp inte betraktas som en fjärde parallell funktion vid sidan av de andra. Det utgör snarare ett försök att hitta former för att överbrygga de tre övriga.<sup>310</sup>

När jag närmar mig lärarnas berättelser om vad de själva längtar efter och finner meningsfullt och hur de å andra sidan erfarit mötet med ett nytt uppdrag, utgör Aspelins förståelse och vidareutveckling av Biestas begrepp i båda fallen centrala begreppsliga redskap. Det bör understrykas att jag därmed inte

---

<sup>306</sup> Aspelin, "The elementary forms of educational life", 493–494. Jfr den dubbelhet som Aspelin i betecknar samverkan respektive sam-varo i: Jonas Aspelin, "Vad är relationell pedagogik?", i *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik*, red. Jonas Aspelin (Kristianstad: Kristianstad University Press, 2013), 18–21.

<sup>307</sup> Aspelin, "The elementary forms of educational life", 496–499. Istället för att som då signalera att det goda kan beskrivas i termer av en utanför eleven liggande och en på förhand given slutpunkt, förordar Aspelin användandet av ordet syfte. Jfr tillsynes liknande tankar hos Biesta själv; t.ex i: Biesta, "Philosophy of education for the public good", 583–589.

<sup>308</sup> Aspelin, "Vad är relationell pedagogik?", 17 och 22; Aspelin, "The elementary forms of educational life", 496–500. Jfr även Aspelin, *Inga prestationer utan relationer*, 88, Bengtsson, "The many identities of pedagogics as a challenge", 124–125 samt diskussionen om tillvarons möjlighet att tillvarata varat i: Gert Biesta, "Who's afraid of teaching? Heidegger and the question of education ('Bildung'/'Erziehung')", *Educational Philosophy and Theory* 48:8 (2016): 8–13.

<sup>309</sup> Jonas Aspelin och Sven Persson, "Lärares professionella/personliga utveckling", *Educare – Vetenskapliga skrifter* 1:2 (2008): 40–41; samt Aspelin, "Vad är relationell pedagogik?", 17.

<sup>310</sup> Aspelin, "The elementary forms of educational life", 498–500.

avser att undersöka, eller uttalar mig om, vad ett antal skolpolitiska beslut kommit att innebära för elevernas lärande eller utveckling.<sup>311</sup> Jag önskar snarare beskriva och jämföra lärarnas berättelser av vad det nya uppdraget inneburit för dem i deras historieundervisning. Med stöd av Biestas och Aspelins begrepp söker jag finna mönster mellan det läraren å ena sidan uppger att de erfarit i mötet med det nya, och vad han eller hon å andra sidan själv framhåller som meningsfullt.

---

<sup>311</sup> Även om det skulle ha varit min avsikt, torde det vara mycket svårt att överhuvudtaget evaluera den typ av långsiktiga och personlighetsomvälvande processer som historieundervisning kan medföra för elever. Jfr resonemanget om det orimliga i att mäta denna typ av effekter i: Arja Virta, "Evaluering, kunskap och historieuppfattning", i *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson (Lund: Studentlitteratur, 1997), 165–166.

## 4. Material, metod och etik

Den här avhandlingen syftar till att fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för ett antal lärare som undervisar i historia i årskurserna 4–6. Resultaten är baserade på tre olika intervjuomgångar, varav de två senare har föregåtts av klassrumsbesök. I en första omgång intervjuades 26 lärare. Därefter besöktes tio av dem under deras lektioner, varpå ytterligare två omgångar av fördjupade intervjuer genomfördes. Sammantaget bygger undersökningen på 36 lärarintervjuer, ett tiotal klassrumsbesök samt dokumentation i form av lektionsplaneringar och uppgiftsinstruktioner.<sup>312</sup>

All forskning som involverar människor väcker etiska frågor. I utformandet av studien har jag tagit hänsyn till gällande lagstiftning och rekommendationer från Vetenskapsrådet.<sup>313</sup> Forskningspersonerna har informerats om syftet och den övergripande planen för forskningen, metoder som kommer att användas och vem som är forskningshuvudman. De medverkande har också skriftligt fått medge sin medverkan samt intyga att han eller hon informerats om forskningens syfte och undersökningens upplägg. Deltagarna har dessutom inför studiens alla delar informerats om att all medverkan är frivillig, att de har rätt att avbryta samtal, avböja att svara på enskilda frågor eller att helt lämna undersökningen, att deras uppgifter kommer att hanteras konfidentiellt samt att de insamlade materialet enbart kommer att användas för forskningsändamål.

I de tre närmast följande avsnitten beskrivs i tur och ordning mitt urval av lärare, utformningen och genomförandet av mina intervjuer samt min analysprocess. Varje sådan beskrivning inleds med en redogörelse av övergripande utgångspunkter. Sedan beskrivs, i vart och ett av dessa tre delavsnitt ett antal olika metodrelaterade val. Därefter följer i vardera fallet en diskussion om hur tillvägagångssättet kan tänkas ha påverkat resultatens tillförlitlighet och giltighet. Avslutningsvis utmynnlar varje delavsnitt i ett resonemang om vilka etiska överväganden som kommit att aktualiseras.

---

<sup>312</sup> Efter de första 26 intervjuerna följer två ytterliga omgångar av intervjuer samt en observationsomgång med tio av dessa lärare. Fem av de besökta lärarna intervjuades i omgång 2. Resterande fem av de lärare som besöktes intervjuades under omgång 3. Utöver de 36 intervjuerna inom ramen för huvudstudien gjordes också fyra provintervjuer. Alla intervjuer spelades in och har transkriberats i sin helhet.

<sup>313</sup> Se särskilt 2003:460 Lag om etikprövning av forskning som avser människor § 16–17 om ”information” respektive ”samttycke” och rekommendationerna i <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Respektive Vetenskapsrådet, God forskningssed, Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011 (Stockholm, 2011) 1–129. <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml> (senast besökt 3 maj 2017). Jfr bilaga 1-3.

## 4.1 Urval

År 2014 fanns det i Sverige 3887 grundskolor vid vilka det bedrevs undervisning i årskurserna 4–6.<sup>314</sup> De lärare som undervisade historia i dessa årskurser utgjorde vid denna tid sannolikt ett femsiffrigt antal. Min strävan har inte varit att göra ett urval som i statistisk mening skulle kunna beskrivas som representativt för hela denna yrkeskategori. Studien bygger emellertid på en övertygelse om att det finns flera sätt att vara i sitt lärarskap. Av detta följer också ett antagande om att det inte existerar ett i alla avseenden liktydigt erfarenande av mötet med ett nytt uppdrag. Såväl i mitt sökande efter lärare som i utformningen av intervjuerna har det därmed funnits en övergripande strävan att generera ett urval som kan tänkas innefatta flera olika berättelser och erfarenheter.<sup>315</sup>

Endast när tingen kan iaktas ur en mångfald perspektiv utan att förlora sin identitet, så att de församlade vet att det rör sig om samma sak som för dem framstår på ytterst olika sätt, kan den världsliga verkligheten framträda sant och tillförlitligt. [...] Den gemensamma världen försvinner när den endast ses ur en aspekt; den existerar över huvud taget endast i en mångfald perspektiv.<sup>316</sup>

Lärartillvaron, likt livet i övrigt, erfars både mot en horisont av tidigare erfarenheter och i mötet med andra.<sup>317</sup> I synnerhet det sociala sammanhanget har återkommande betontas som särskilt betydelsefullt för hur elever klarar sig i skolan. Det förekommer också en rad studier i vilka det hävdas att lärare, både i sina förväntningar och i sina handlingar, tenderar att bemöta olika grupper av elever på olika sätt.<sup>318</sup> Jag har därför antagit att lärarens egen bakgrund, likaväl som det undervisningssammanhang som han eller hon befinner sig i, kan medföra att det nya uppdraget erfars på olika sätt.

Om man önskar finna lärare med olika erfarenheter av ett nytt uppdrag, torde det mot bakgrund av detta finnas skäl att söka lärare som verkar i olika typer av upptagningsområden. Läroplanstexten må vara den samma för alla, men för läraren lär erfarenheten av ett nytt uppdrag också hänga samman med såväl tidigare erfarenheter, som undervisningssituationen som sådan. I min urvalsprocess har jag därför försökt ta hänsyn till ett antal kontextuella och

---

<sup>314</sup> SIRIS, ”Skolverkets digitala databas: Tabell 3 A: Skolenhetstorlek läsåret 2013/14, samtliga skolenheter”, <http://www.skolverket.se/statistik> (senast besökt 18 april 2017)

<sup>315</sup> Försöket att möta lärare från flera olika kommuner kan i efterhand styrkas av resultaten i den omfattande IFAU-initierade utvärderingen av LGR11. Där syns exempelvis betydande skillnader i lärares deltagande i kommunanordnade implementeringsaktiviteter. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 13. Vidare har andra forskare framhållit hur lärares upplevelser av skolreformer tycks påverkas av faktorer såsom skolans storlek, lärares kön och ålder. Hargreaves, ”Educational change takes ages”, 967–968; Kelchtermans, ”Teachers’ emotions in educational reforms”, 1003; samt Vulliamy et al., ”Teacher identity and curriculum change”, 110–112.

<sup>316</sup> Arendt, *Människans villkor*, 91–92.

<sup>317</sup> Se sambandet mellan mening och sammanhang, den sociala dimensionen av livsvärlden, såsom det beskrivs i: Alfred Schütz, *Den sociala världens fenomenologi* (Göteborg: Daidalos, 2002).

<sup>318</sup> Se t.ex. Geoff Whitty, ”Education. Social class and social exclusion”, *Journal of Education Policy* 16:4 (2001): 287–295.

individuella faktorer. Jag har önskat möta lärare med olika bakgrund, verk-samma i olika typer av skolor och anställda i olika typer av kommuner. Om detta urval i sig inneburit att jag kommit att kunna ta del av erfarenheter som i väsentlig mening skiljer sig åt är svårt att veta. Det bör också understrykas att jag inte haft för avsikt att undersöka några typer av kausala samband mellan lärares erfarenhet och den situation som var och en av dem befunnit sig i. Den här studien handlar inte om att försöka förklara variation med utgångs-punkt i ett antal miljömässiga faktorer. Undersökningens utformning har var-ken medgivit eller varit ämnad för detta.

Urvalet av lärare genomfördes genom en form av stegvis urvalsprincip. Även om urvalsprocessen innehöll flera etapper, fanns några gemensamma utgångspunkter. För att möjliggöra att det nya skulle kunna relateras till tidi-gare erfarenheter valde jag att vända mig till erfarna lärare. Valet av erfarna lärare har även motiverats utifrån de forskningsresultat som i tidigare studier pekat på hur olika sätt att vara lärare konstitueras över tid.<sup>319</sup> I praktiken har mitt urval inneburit att samtliga deltagare undervisat historia i någon av års-kurserna 4–6 minst fem år före det att det nya uppdraget infördes. Då data-insamlingen genomfördes under 2014 hade samtliga lärare arbetat minst sju år som lärare.

### ***Undersökningens första steg***

Jag valde att söka lärare från ett tiotal kommuner. Urvalsprocessen genom-fördes i flera steg. I ett första steg kontaktades förvaltningschefer från alla de tio skilda "kommungrupper" som definierats i den kommungruppsindelning som Sveriges Kommuner och Landstings gjorde 2011.<sup>320</sup> Härigenom är de valda kommunerna inte bara olika stora; de har också en olikartad socioeko-nomisk och kulturgeografisk karaktär.

Efter förvaltningschefernas medgivande sökte jag upp rektorer på de två skolor i varje kommun där nationella ämnesprov i historia genomförts (2013) och där skillnaderna i föräldrarnas utbildningsbakgrund varierade mest.<sup>321</sup> I samtliga fall utfördes kontakterna med förvaltningschefer och rektorer genom en kombination av telefonsamtal och brev med informations- och medgiv-

---

<sup>319</sup> Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 13–18.

<sup>320</sup> En kommun (KGr1) hämtades således från gruppen "storstäder" (>200000 invånare), en kommun (KGr3) till-hörde gruppen "större städer" (50000–200000 invånare), emedan de resterande kommunerna (<50000 invånare) av SKL klassificerats som (KGr2) "förortskommun till storstad", (KGr4) "förortskommun till mellanstor stad", (KGr9) "kommun i tätbefolkad region", (KGr5) "pendlingskommun", (KGr7) "varuproducerande kommun", (KGr6) "turist-närings-kommun", (KGr8) "kommun i glesbefolkad region" samt (KGr10) "glesbygdskommun".

<sup>321</sup> Uppgifter om föräldrars utbildningsnivå och nationella prov hämtades från Skolverkets SIRIS-databas. Uppgif-terna avser 2012. Om ingen lärare önskade delta från skolan med högst eller lägst andel föräldrar med eftergymn-asial utbildning, kontaktades rektor i samma kommun med den näst högsta, respektive näst lägsta andel. Valet att söka skolor (och därmed gärna lärare) som genomfört nationella prov i historia följer av min inledande beskrivning av det nya uppdraget; d.v.s. att det inte bara består i en ny läroplan. I två av de utvalda kommunerna var antalet lärare så få att en sådan urskiljning inte varit möjlig. Där fanns helt enkelt inte två skolor som haft nationella betyg.

andebblanketter.<sup>322</sup> I samtalen med rektorerna efterfrågades slutligen kontaktuppgifter till behöriga lärare som undervisat historia i årskurserna 4–6 under minst sju år.<sup>323</sup> När förvaltningschefer och rektorer tillstått skolans respektive kommunens deltagande tog jag kontakt med lärarna.<sup>324</sup>

Genom detta förfaringsätt kom 26 lärare, verksamma på tjugo olika skolor, att skriftligt medge sitt deltagande. Från var och en av de tio olika kommungrupperna deltog två, tre eller fyra lärare. I de flesta fall (15 skolor) var enbart en lärare från varje skola villig att medverka. Från fem skolor deltog emellertid fler (i fyra fall två, i ett fall tre) lärare.

Tab. 1. Antal deltagande skolor och lärare i olika kommungruppstyper<sup>325</sup>

	KGr1	KGr2	KGr3	KGr4	KGr5	KGr6	KGr7	KGr8	KGr9	KGr10	Summa
<b>Antal skolor (n)</b>	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	20
<b>Antal lärare (n)</b>	3	2	3	2	2	2	4	2	3	3	26

-----  
Källa: Bearbetning utifrån Sveriges Kommuner och Landstings kommungruppsindelning från 2011. Se not 321.

Den geografiska spridningen kan betecknas som stor. Åtta landskap finns representerade i undersökningen: Två i Götaland, fyra i Svealand och två i Norrland.

Mitt förfarande gav, också vad gäller vilka elever som de deltagande lärarna undervisar, ett urval med betydande variation. I den svenska grundskolan som helhet var läsåret 2013/14 drygt hälften (55 %) av eleverna barn till föräldrar med en eftergymnasial utbildning. Motsvarande (viktade) medelvärde för de deltagande lärarnas arbetsplatser var också det drygt femtio procent. Differensen mellan de skolor som finns med i studien, och som i detta avseende uppvisade högst respektive lägst andel, var dock hela 55 procentenheter.<sup>326</sup> De elever de deltagande lärarna dagligen mött på sina respektive skolor tycks härvidlag ha levt sina liv i olika sociala sammanhang.

<sup>322</sup> Angående medgivandeblanketterna se bilaga 1–3. I en mindre kommun (kommungrupp 5) kom inga lärare att tacka ja trots att samtliga fyra skolor tillfrågats. Denna kommun kom därför att ersättas men en annan kommun hämtade från kommungrupp 5. För utformningen av missivbrev med medgivandeblankett se bilaga 1–3. I ett fall kontaktades, grundat på de ovan redovisade kriterierna, även en friskola (och därmed istället företags vd). I kontakterna med rektor fick jag dock där beskedet att ingen lärare kunde medverka. Frågan gick således till den skola i denna kommun som i näst högst utsträckning uppfyllde de på förhand givna förutsättningarna. Med utgångspunkt i exempelvis Anders Fredrikssons forskning om hur svenska gymnasielärares tjänstemannautövande till viss del tycks skilja sig åt mellan olika skolformer, går det att tänka sig att deltagande friskollärare skulle kunna förväntas vara än mer kund- och brukarorienterade i sin syn på det egna uppdraget. Se åter: Fredriksson, *Marknaden och lärarna*.

<sup>323</sup> Valet av "föräldrars utbildningsnivå" kan motiveras av Skolverkets beskrivningar av denna faktor som särskilt betydelsefull för elevers förutsättningar att nå uppsatta utbildningsmål.

<sup>324</sup> Den första kontakten med lärarna gjordes med telefon i de fall rektorerna lämnat ut deras nummer och skedde i annat fall mejlades. De lärare som uttryckte intresse fick sedan ett kombinerat informationsbrev och medgivandeblankett via post till deras skola. Se vidare bilaga 3.

<sup>325</sup> Angående kommungruppsbeteckningar se not 321.

<sup>326</sup> SIRIS, "Skolverkets digitala skoldatabas", SIRIS: <http://siris.skolverket.se> (senast besökt 19 april 2017).

Tab. 2. **Antal i studien deltagande lärare verksamma i upptagningsområden med olika andel föräldrar med eftergymnasial utbildning**

Andel föräldrar med eftergymnasial utbildning	< 29	29-39	39-49	49-59	59-69	69-79	> 79	Summa
Antal lärare i olika upptagningsområden	2	3	4	10	4	2	1	26

Källa: Bearbetning utifrån SIRIS Skoldatabas (<http://siris.skolverket.se>) (Riksgenomsnitt 2012: 54%)

Även elevernas resultat på de nationella proven i historia i årskurs 6 varierade kraftigt. I detta avseende låg visserligen det viktade medelvärde för de skolor på vilka lärarna verkade, mycket nära genomsnittet för riket som helhet (10,0 respektive 10,1). Differensen mellan de i denna studie deltagande skolorna med högst respektive lägst genomsnittliga provresultat var dock drygt elva betygspoäng (14,9 respektive 3,7).<sup>327</sup>

Utöver en geografisk spridning och en fördelning med avseende på kommungruppstyp samt elevunderlag, kan det vara värt att påtala några andra skillnader mellan de deltagande lärarnas arbetsplatser som urvalsförfarande indirekt kom att generera. Bland de tjugo utvalda skolorna fanns exempelvis både små byskolor med mindre än femtio skolbarn och stora f-9-skolor belägna i storstadsregioner och med mer än femhundra elever.

Tab. 3. **Antal deltagande lärare i studien verksamma i olika typer av skolor med avseende på förekomst av olika årskurser och elevantal**

Förekomst av årskurser	Totalt antal elever på skolan (n)				Summa
	< 99	100-199	200-299	> 300	
Årskurs 1-5		1			1
Årskurs 1-6	5	2	5	1	13
Årskurs 4-6		2	2		4
Årskurs 1-9		2		4	6
Årskurs 6-9		2			2
Summa	5	9	7	5	n (26)

Källa: Bearbetning utifrån Skolverket, SIRIS Skoldatabas (<http://siris.skolverket.se>)

De flesta av de deltagande lärarna verkade, vid tiden för intervjuerna, i skol-enheter med årskurs 1-6. I några enstaka fall arbetade dock lärarna i enheter med årskurserna 1-5 (1 st lärare) eller enheter med årskurserna 6-9 (2 st lärare).

Vid sidan av det skolsammanhang i vilket läraren befinner sig, har tidigare studier även antytt samband mellan lärares tidigare erfarenheter (t.ex. utbildning och ålder) och deras ämnesförståelse och tankar om ämnets mening.<sup>328</sup>

<sup>327</sup> SIRIS, "Skolverkets digitala skoldatabas", SIRIS: <http://siris.skolverket.se> (senast besökt 19 april 2017).

<sup>328</sup> Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 79-80.



Även i dessa avseenden kom det initiala urvalsförfarandet indirekt att medföra en påtaglig spridning.

Tab. 4. Antal deltagande lärare med avseende på ålder och kön

Kön	De deltagande lärarnas ålder (år)							Summa
	< 35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	> 60	
<b>Kvinna (n)</b>	0	3	6	5	3	2	2	21
<b>Man (n)</b>	1	1	2	1	0	0	0	5
<b>Summa</b>	1	4	8	6	3	2	2	n (26)

Källa: Av informanten vid intervju tillfället (vt 2014) uppgivna uppgifter

Av de 26 medverkande lärarna var 21 kvinnor och fem män. Åldern bland lärarna varierade mellan 33 och 62 år.

Samtliga deltagare uppgav att de var behöriga lärare. Yrkeserfarenheten varierade mellan 7 och 39 år.

Tab. 5. Antal lärare med avseende på utbildning och yrkeserfarenhet

Utbildning (antal)	De deltagande lärarnas yrkeserfarenhet (år)							Summa
	< 10	10-14	15-19	20-24	25-30	>30	?	
<b>Lågstadielärare</b>						1		1
<b>Mellanstadielärare</b>					2			2
<b>Lärare åk 1-7</b>	1	5	1	3				10
<b>Lärare åk 4-9</b>	2	3	1					6
<b>Gymnasielärare</b>	1							1
<b>?</b>	1	1					4	6
<b>Summa</b>	5	9	2	3	2	1	4	n (26)

Källa: Av informanten vid intervju tillfället (vt 2014) angivna uppgifter. Uppgifter om yrkeserfarenhet saknas i fyra fall och utbildning i sex fall.

Två av lärarna uppgav sig vara utbildade mellanstadielärare. En sade sig ha lågstadielärarutbildning. Nio angav att de hade lärarutbildning mot årskurs 1–7. Sex stycken sade sig vara utbildade med inriktning mot årskurs 4–9, emedan en beskrev sig som omskolad gymnasielärare.

### Undersökningens andra och tredje steg

Min strävan att skildra skilda erfarenheter har också styrt urvalet av lärare till undersökningens nästa steg. Urvalet inför den andra intervjuomgången baserades på lärarnas berättelser om det eftersträvarsvärda historieämnet. I den transkriberade sammanställningen av den första intervjuomgången noterades

två särskilt tydliga skiljelinjer. Den ena skillnaden handlade om i vilken mån mötet med ämnet borde ske genom analytisk och känslomässig distans eller närhet. Den andra åtskillnaden rörde frågan om huruvida undervisningen borde syfta till (medveten) attitydpåverkan eller ej.

Med utgångspunkt i lärarnas tal om ämnets syfte och deras beskrivningar av vad de betraktar som lyckad historieundervisning placerades de i fem grupper. Den lärare i respektive grupp som vid genomgången uppvisade den tydligaste åsiktsprofilen kontaktades för ytterligare deltagande.

Urvalsförfarandet inför den tredje och avslutande intervjuomgången var snarlikt. Denna gång grundade sig emellertid urvalet på de erfarenheter av mötet med ett nytt uppdrag som lärarna berättat om i den första intervjuomgången. Lärarna grupperades i förhållande till två skiljelinjer. I den första omgången grupperades de utifrån upplevelsen av tillfredsställelse och olust, och i den andra omgången utifrån berättelser om huruvida den egna praktiken förändrats. I båda fallen kontaktades de fem lärarna vars svar i den första intervjuomgången tydligast tycktes uttrycka olika erfarenheter.

### ***Begränsningar***

Min ambition med den här undersökningen är att skildra den innebörd som ett nytt uppdrag kommit att få för lärare som undervisar i historia på mellanstadiet. Även om läroplanstexten är densamma för alla lärarna har jag antagit att den erfars mot delvis olika erfarenhetshorisonter. Min urvalsmetod har därmed syftat till att försöka finna lärare med olika bakgrund och som verkar i olika skolmiljöer. Som synes har jag ponerat att en spridning av urvalet med avseende på faktorer som lärarens tidigare erfarenheter (till följd av exempelvis kön, ålder och yrkesbakgrund), och att den situation läraren verkar i (elevernas socioekonomiska bakgrund, skolans storlek och kulturgeografisk placering), kan tänkas ge olika erfarenheter.<sup>329</sup>

Även om de tjugosex deltagande lärarna verkat i olika landsändar, i olika typer av kommuner, i olika typer av skolenheter; även om de undervisat elevgrupper med olika bakgrund och förutsättningar och även om lärarnas egna bakgrunder framstår som relativt mångfacetterade, så representerar de trots detta inte den kollektiva erfarenheten hos en hel lärarkår. Avsikten med denna medvetna spridning av erfarenhetsmiljöer har enbart motiverats utifrån ett antagande om att det kan tänkas bidra till att fler berättelser av olika slag kan synliggöras. Om urvalsförfarandet verkligen fått sådana effekter är svårt att avgöra. Kanske hade liknande resultat kunnat uppnås med ett mindre komplicerat tillvägagångssätt.

---

<sup>329</sup> Så pekar exempelvis flera av resultaten i Lars Andersson Hults avhandling på hur det sociala sammanhanget, men i viss mån även ett antal socialt strukturella och individuella bakgrundsfaktorer tenderar att påverka såväl elevers som lärarstudenters olika uttryck för historiemedvetande. Se: Lars Andersson Hult, *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former* (Diss. Umeå universitet, 2016), 134–138.

Urvalet innehåller en märkbar övervikt av kvinnor. Detta förklaras sannolikt av den sneda könsfördelning som i flera decennier kännetecknat hela den svenska grundskolelärarkåren.<sup>330</sup> Med min önskan om att möta många olika slags erfarenheter hade det varit önskvärt om urvalet både innehållit fler män och fler lärare med mer än 20 år i yrket.

Min stegvisa urvalsmetod från kommun (förvaltningschef), via skola (rektor) till lärare har gjort det svårt att ange ett exakt bortfall. Till att börja med fanns några fall då rektorerna själva ville förhöra sig med sina lärare innan de lämnade ut namn- och kontaktuppgifter till mig. I dessa fall saknar jag helt enkelt uppgifter om hur många lärare dessa rektorer själva valt att fråga. Knappt sextioalet samtal (59 st) med rektorer genererade emellertid i nära på lika många förslag på lärarnamn (50 st).<sup>331</sup> Bland de lärare som rektorerna föreslagit får viljan att delta betraktas som god. Som synes valde lite drygt hälften (26 st) av dessa lärare att tacka ja. I de 18 fall rektorerna tillhandahöll telefonnummer till de föreslagna lärarna var uppslutningen mycket stor (16 av 18 lärare svarade ja). Bland de 32 lärare som jag initialt enbart nådde mejl- eller brevlades var svarsfrekvensen lägre (10 av 32 svarade ja). I 14 av dessa fall kom aldrig något svar i retur. Åtta lärare motiverade sitt avböjande. Vanligast var då hänvisningar till den egna arbetsbördan. I några fall var det min egen kravprofil som omöjliggjorde deltagande. Några lärare visade sig nämligen, trots att deras namn tillhandahållits av rektorerna, inte undervisa de årskurser jag efterfrågat, sakna lärarutbildning eller hade arbetat kortare än sju år.

Även om min strategi var att minska tröskeln för deltagande genom att göra den första omgången via telefon (och aldrig längre än en timme), tycks det rimligt att anta att de lärare som medgivit medverkan har ett intresse för historia och ett stort engagemang för skola och undervisning. Möjligen kan gruppen av lärare som avböjt, vilket en del svar antytt, rymma lärare med en särskilt ansträngd arbetssituation. Måhända har därmed vissa erfarenheter aldrig kommit att framträda.<sup>332</sup> Det går inte heller att utesluta att rektorerna, genom mitt urvalsförfarande, har kunnat fungera som ett slags gate-keepers. Kanske har de, av ett eller annat skäl och trots min uppmaning om motsatsen, inte lämnat ut namnuppgifter på alla lärare som passat in i min kravprofil.

---

<sup>330</sup> Av Sveriges grundskolelärare var 71,3 % läsåret 2013/2014 kvinnor. Bland de som undervisar mot grundskolans mellanår är siffran ännu högre (72,5 %). SIRIS, "Skolverkets digitala databas, Personal i grundskolans läsår 2013/14", <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal/personal-i-grundskolan-lasar-2013-14-1.216969>.

<sup>331</sup> Av de tillfrågade rektorerna sade sig 22 stycken antingen inte kunna, eller ett par enstaka fall ville de inte hjälpa till att kontakta lärare med den efterfrågade urvalsprofilen.

<sup>332</sup> Jfr Louis Cohen, Lawrence Manion och Keith Morrison, *Research methods in education*. Sixth edition (London: Routledge, 2007), 108, 112.

### ***Etiska implikationer***

Det som jag själv bedömt som den största bristen med min urvalsmetod är att den inte helt garanterat lärarnas anonymitet i förhållande till deras chefer. Eftersom det är rektorer som givit mig uppgifter om tänkbara namn vet de vilka av de egna lärarna som eventuellt kan tänkas ha medgivit deltagande. Detta torde särskilt gälla i de fall där rektor själv frågat sina lärare om de varit intresserade av att delta. Denna omständighet har dock påpekats i den första kontakten med lärarna. Lärarna har informerats om att det är deras rektorer som tagit fram förslag på deras namn. För att försvåra identifiering av de deltagande lärarna har jag i avhandlingstexten dessutom undvikit att ange sådana uppgifter som uppenbart skulle kunna göra det möjligt för andra att känna igen dem.<sup>333</sup>

### **4.2 Mötet med lärarna – intervjuer och klassrumsbesök**

Mitt val att basera studien på intervjuer har motiverats utifrån ett resonemang om lärares tillvaro och erfarande. Redan i avsnitt 3.1 påpekades exempelvis hur Hanna Arendt framhåller talet och berättelsen som centrala för den vilken önskar närma sig en annan människas erfarenheter.<sup>334</sup> För att betona att resultaten utgår från deras beskrivningar av vad de erfarit har jag dessutom referat till deras utsagor som berättelser eller skildringar. För att understryka att avhandlingen rör lärartillvaron har jag i resultatframställningarna genomgående benämnt de medverkande som lärare.

Som en del av förberedelsearbetet till huvudstudiens 36 intervjuer genomfördes fyra provintervjuer under vintern 2012/2013 med lärare verksamma i grundskolans årskurs 4–6. Deras berättelser tycktes inte bara rymma skiftande erfarenheter av mötet med ett nytt uppdrag; i testintervjuerna skymtade också en tät väv av inbördes relationer mellan eftersträvanden, tolkning och hantering. De öppna frågor som riktades mot det ena, mynnade inte sällan raskt ut i skildringar av det andra och tredje. Min strävan att försöka förstå de skilda innebörder som lärarna ger uttryck för verkade förutsätta mer än deskriptiva beskrivningar av hur uppdraget tolkats och hanterats. För att kunna få en djupare förståelse för hur lärarna erfarit det nya behövde jag även få lyssna till deras berättelser om vad de själva betraktar och betraktat som eftersträvansvärt.

Uppmärksammandet av förhållandet mellan lärarnas berättelser om hur de tolkat, hanterat och upplevt det nya uppdraget, samt vad de själva framhåller som en eftersträvansvärd historieundervisning, har legat till grund för utformningen av huvudstudien som helhet. Det bör dock betonas att det inte finns någon direkt koppling mellan de tre omgångarna av intervjuer och de

---

<sup>333</sup> Så har exempelvis alla Ortsnamn, samt produktnamn (som skolans lärplattformar m.m.) ersatts med namnlösa substantiv angivna inom hakparentes. T.ex. [namn på stad], [namn på lärplattform] o.s.v.

<sup>334</sup> Arendt, *Människans villkor*, 241–242

initiala forskningsfrågorna. Min bakomliggande tanke har istället varit att närma mig lärarnas erfارande från olika håll. Intervjuerna sammantaget, inte var för sig, är tänkt att hjälpa till att belysa var och en av undersökningens övergripande forskningsfrågor.

### ***Tre olika intervjuer om lärarnas erfارande***

I den här undersökningen har jag strävat efter att kombinera frågor om det för läraren eftersträvansvärda med frågor om hur lärarna erfarit det nya uppdraget.<sup>335</sup> Denna ambition har påverkat såväl ordningen mellan som innehållet i de olika intervjuomgångarna. Från den första intervjuomgångens mer personliga samtal om eftersträvanden och erfarna upplevelser, via den andra omgångens inriktning mot mer konkreta beskrivningar av erfارandet av att hantera det nya uppdraget i den egna undervisningen, har intervjuerna slutligen i den tredje omgången utgjorts av ett mer distanserat samtal om det specifika uppdragets implikationer. Intervjuernas innehåll har därmed rört sig från tankar om mening och utsagor rörande emotionella upplevelser, till ett fokus på erfarandet som process, och över till en av lärarna reflekterad erfarenhet av det erfarna. Det handlar om vad som varit, vad som är och vad som inte blir.

Min strävan att skildra lärarnas erfارande har också påverkat hur jag formulerat mina intervjufrågor. De inledande frågorna har varit tämligen öppna. Lärarnas utsagor kommenterades genomgående med uppmaningen att berätta mer. När jag uppfattade svaren som alltför generella försökte jag, genom att efterfråga exempel, återföra intervjun till lärarnas erfarandeperspektiv.<sup>336</sup>

Mitt bemödande om att beskriva lärarnas erfارande har också haft betydelse för hur jag utformat avhandlingens framställningsform. När jag refererat till lärarnas utsagor har jag försökt tydliggöra vad dessa utsagor varit ett svar på. För att därtill ge deltagarna en chans att kommentera och komplettera mina skildringar av deras erfارande, har de erbjudits möjlighet att i återkopplingsamtal kommentera mina försök att återge deras berättelser.

### ***Den första intervjun – mening och känsloupplevelser***

I den första intervjuomgången riktades frågorna och intresset mot lärarnas egna idéer om det (för dem) eftersträvansvärda och meningsfulla historieämnet och mot de känslor de erfarit i mötet med ett nytt uppdrag.<sup>337</sup>

I det knappt timmen långa samtalet behandlades inledningsvis en handfull frågor som syftade till att få lärarna att beskriva vad de själva finner eftersträvansvärt. De inledande frågorna var mycket öppna. Jag frågade vad de själva

---

<sup>335</sup> Jfr Van Manen, *Researching lived experience*, 66.

<sup>336</sup> Denna typ av följdfrågor är också något som efterfrågas av van Manen. Van Manen betonar dessutom vikten av "tystnad" i en intervjusituation. Van Manen, *Researching lived experience*, 68.

<sup>337</sup> Sartre, *Skiss till en känsloteori*, 36.

betraktar som den övergripande meningen med skolämnet historia i dessa årskurser och vad de finner eftersträvansvärt om de själva fick styra. Efter ett antal följdfrågor om den egna synen på ämnets innehåll, form och mening uppmanades lärarna även att berätta vad som skulle kunna få dem att känna sig riktigt nöjda efter en historiektion, samt vad de eventuellt längtar efter att göra oftare i den egna historieundervisningen.<sup>338</sup>

Under den senare halvan av samma intervju ställdes övergripande frågor om de känslor som lärarna upplevt i det egna mötet med det nya uppdraget. Lärarna ombads att försöka skildra erfarenheterna av att ("nu-för-tiden" och i sin historieundervisning på mellanstadiet) hantera ett förändrat uppdrag. Det jag önskade få kunskap om var med vilka tankar och med vilka känslor de ville beskriva sina erfarenheter av att undervisa i historia under senare år. Vad hade genererat känslor av lust och olust eller av glädje och frustration hos dessa lärare var exempel på frågor jag hade. Det förändrade uppdraget nämndes inte initialt i intervjun. I de fall lärarna inte självmant kommit att föra detta på tal, ställdes dock mer riktade frågor om deras erfarenheter av att under de senaste två åren vara satta att hantera en ny kursplan, nationella prov och betyg.

Till skillnad från de övriga intervjuomgångarna, så genomfördes den första frågestunden via telefon. Telefonintervjun som metod kan diskuteras utifrån många aspekter. Flera forskare har exempelvis pekat på hur detta ljud- och röstburna möte både kan möjliggöra känslor av intimitet och avstånd.<sup>339</sup> Min strävan har varit att både inför och i intervjusituationen skapa en så för-troendefull atmosfär som möjligt.<sup>340</sup>

Inför intervjun har jag informerat läraren om att jag inte kan bekräfta det sagda på ett sådant sätt som vanligtvis sker i ett samtal. För att ändå försöka förmedla känslan av närvaro har jag regelbundet, men lågmäلت, "hum:at" (markerat som "Hm" i det transkriberade protokollet). Jag strävade efter att skapa en samtalssituation där lärarna kunde uppleva att de ägde sina svar. För att bidra till att göra samtalet så öppet som möjligt försökte jag dessutom ställa mina frågor med en sökande och lite trevande ton. Jag önskade visa att jag var en intresserad och lyhörd lyssnare.<sup>341</sup>

---

<sup>338</sup> Se bilaga 5.

<sup>339</sup> Cohen, Manion och Morrison, *Research methods in education*, 379–382.

<sup>340</sup> En närmare beskrivning av hur de olika intervjuerna introducerats finns i bilaga 4.

<sup>341</sup> Närmast skulle dessa samtal kunna betecknas som informella samtalsintervjuer. Se härvidlag s.k. "informal conversational interviews": Cohen, Manion och Morrison, *Research methods in education*, 353. Jfr också Cecilia Nielsen som delvis på andra grunder argumenterar för användandet av "samtal" framför "intervju". Nielsen, "Att forska om människors levda värld", 37; samt Silwa Claesson, *Undervisning och existens* (Göteborg: Daidalos, 2011), 94.

## ***Den andra intervjun – hanterandet av ett nytt uppdrag***

I den första intervjuomgången handlade frågorna om lärarnas egna idéer om det (för dem) eftersträvansvärda och meningsfulla historieämnet och om de känslor de erfarit i mötet med ett nytt uppdrag. I den andra intervjuomgången riktades frågorna mot beskrivningar av lärarnas erfarenhet av ett förändrat uppdrag med avseende på undervisningssituationens olika delar och det egna handlandet.<sup>342</sup> Till skillnad från den inledande intervjun föregicks den andra intervjuomgången av ett eller två klassrumsbesök vid en historiektion i årskurs 4–6, och genomläsning av undervisningsmaterial tillhandahållna av lärarna. De valde själva vilka lektioner som var lämpliga att besöka.

Att jag både besökte lärarnas lektioner och studerade deras undervisningsmaterial hade flera syften. Det tål dock att understrykas att besöken bör betraktas som en förutsättning för och inte ett komplement till mina intervjuer. Huvudskälet var att skapa en gemensam erfarenhet som kunde tänkas fungera som stöd för den efterföljande intervjun. Många av de situationer som en lärare erfar i sin yrkestillvaro saknar motsvarighet i ett vedertaget yrkesspråk. Den egna undervisningen tenderar att vara svår att beskriva för andra. Genom att ge läraren möjlighet att hänvisa till situationer som vi båda erfarit fanns en önskan om att jag därigenom skulle kunna få en djupare förståelse av innebörden i det som berättades för mig. Förhoppningsvis har detta förfaringsätt dessutom bidragit till att lärarna själva i högre utsträckning funnit det värt att försöka sätta ord på sådant de erfarit.<sup>343</sup> Genom att ställa följdfrågor om sådant jag som forskare nyligen uppmärksammat i lärarens egen praktik hoppades jag att intervjun skulle upplevas som mer meningsfull och angelägen för dem.<sup>344</sup>

Då jag intresserat mig för lärares erfarenheter av ett nytt uppdrag, men samtidigt önskat undvika att de skulle beskriva sin undervisning i termer av vad de borde göra (snarare än vad de erfarit), valde jag att tona ned det nya uppdraget i mina intervjufrågor. Att jag trots allt haft för avsikt att undersöka erfandet av ett förändrat uppdrag, upplystes lärarna om i det informationsbrev som medföljde frågan om deltagande. Min ambition var att inleda den andra intervjun så öppet som möjligt. Efter inledningsfrasen, ”Jag vet att du undervisat i historia länge och jag skulle vilja att du berättar för mig om din undervisning det här senaste året”, ställde jag följdfrågor. Jag önskade låta lärarna fördjupa sina svar på ett sätt som möjliggjorde att jag kunde ta del av beskrivningar om hur den senast tidens erfarna historieundervisning skiljt sig

---

<sup>342</sup> Se bilaga 6.

<sup>343</sup> Dessa observationer har även inneburit en slags oavsiktlig validering av innehållet i dessa efterföljande intervjuer. Att filma dessa lektionsbesök, eller att genomföra strukturerade observationer med på förhand färdiga observationsscheman, hade varit helt oförenligt med min ansats.

<sup>344</sup> Robert M. Emerson, Rachel I. Fretz och Linda L. Shaw, *Writing ethnographic fieldnotes* (Chicago: University of Chicago Press, 2011). Att på detta sätt kombinera samtal och observationer för att komma närmare lärarens erfarenhet är något som bl.a. Cecilia Nielsen argumenterat för. Se: Nielsen, ”Att forska om människors levda värld”, 37.

från tidigare erfarenheter av att undervisa i historia i årskurserna 4–6. Inbäddat i dessa uppmaningar fanns en förhoppning om att lärarna skulle komma att beröra förändringar med avseende på hur de tolkat och hanterat det nya uppdraget.<sup>345</sup>

I slutskedet av dessa intervjuer försökte jag, genom mer riktade följdfrågor, öppna upp för sådana eventuella beskrivningar av förändringar (innehåll, form, rum/plats, medel och resultat) som läraren inte själv kommit att prata om. Lärarna ombads återkommande att exemplifiera sina utsagor med såväl hänvisning till det medtagna undervisningsmaterialet och de av mig bevistade historielektionerna. Den bakomliggande avsikten med detta var att jag skulle få en bättre förståelse av vad de vill säga med sina berättelser. Det förefaller emellertid rimligt att anta att urvalet av de besökta lektionerna därmed även påverkat den efterföljande intervjun. Det kan i varje fall konstateras att de samtal som fördes i omgång 2, vad gäller såväl utformning som innehåll, kom att divergera mer än de övriga.

### ***Den tredje intervjun – reflektion och innebörd***

Alfred Schütz har hävdat att det någon erfar, aldrig fullt ut kan betraktas i det omedelbara varandet. Först efteråt, i ett retrospektivt perspektiv och genom reflektion, kan någots mening fullt ut framträda för någon.<sup>346</sup> Om beskrivningar av mötet med ett förändrat uppdrag varit centrala teman i de båda första intervjuomgångarna, så kan motivet med den tredje betecknas som ett mer distanserat samtal om det nya uppdragets innebörd.

För att skapa en gemensam utgångspunkt för att reflektera över vad de erfarit sammanställdes fyra ark med ord som förekommit i den första intervjuomgångens samlade svar. I transkriberingsmanuset av de första tjugosex intervjuerna markerades de ord som i tur och ordning beskrev fyra olika aspekter av uppdraget att arbeta som lärare. Orden kunde således i sitt sammanhang lika gärna avse tiden före som efter 2011. De fyra aspekterna var valda med avseende på det resonemang som förts i avsnittet om studiens teoretiska utgångspunkter. En lista av ord baserades på beskrivningar av tidigare och nuvarande aktiviteter i klassrummet.<sup>347</sup> En andra lista utgjordes av ord som beskrivit erfarende av det nya uppdraget i form av känslor.<sup>348</sup> En tredje lista samlade tolkningar av det tidigare och nuvarande uppdraget.<sup>349</sup> Slutligen, rymde den fjärde listan ord som använts för att beteckna vilka implikationer det nya uppdraget fått i undervisningssituationen.<sup>350</sup> Det var dessa res-

---

<sup>345</sup> Exempelvis "Berätta mer!" och "Var detta annorlunda förr-i-tiden?". Se bilaga 5–7.

<sup>346</sup> Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 45–57, 74–78, 83–86.

<sup>347</sup> Se bilaga 7, s. 8.

<sup>348</sup> Se bilaga 7, s. 9.

<sup>349</sup> Se bilaga 7, s. 10.

<sup>350</sup> Se bilaga 7, s. 11.



pektive listor med ord som skrevs ner på fyra olika ark. I den avslutande intervjuomgången gavs lärarna möjlighet att med utgångspunkt i vart och ett av dessa ark med ord beskriva de följder som det nya uppdraget haft för dem.<sup>351</sup> Nu var det således närmast det reflekterade erfarenheterna, vad som erfarits genom det erfarna, som efterfrågades.<sup>352</sup> Här fanns inte bara en strävan efter att skildra erfarenheter och tankar om historieämnet i det nya uppdraget, utan också reflektioner om vilka innebörder uppdraget fått för mötet mellan lärare och elev.<sup>353</sup>

Den tredje intervjuomgången föregicks dels av ett lektionsbesök dels av att lärarna uppmanades att på de fyra ovan beskrivna arken ringa in de ord som i högre eller lägre grad än tidigare upplevts som kännetecknande för den historieundervisning som deras elever för tillfället mötte. Utifrån de ord som läraren valde, och åter med avseende på relationen lärare, ämne och elev, ställde jag därefter följdfrågor. Det jag önskade komma åt var vad som blir och inte längre blir och vad i det för dem eftersträvansvärda som förblir ogjort.

### ***Om tiden och erfandet av förändring***

Samtliga intervjuer och alla klassrumsbesök genomfördes under 2014. Om min utgångspunkt hade varit att utvärdera effekterna av ett nytt uppdrag hade tre års erfarenhet av en ny läroplan varit en alltför kort tid.<sup>354</sup> Likaledes hade tidsrymden skapat stora metodologiska problem om mitt syfte hade varit att jämföra en tidigare upplevelse med en senare. Med tanke på mitt intresse för lärarnas erfande av vad (om något) som hade förändrats, framstår dock tidsperspektivet rimligt. Genom att inte vänta längre än tre år har jag försökt undvika en situation där lärarnas erfande av det föregående uppdraget i alltför hög grad fallit i glömska. När vi erfar något gör vi det inte sällan i relation till något annat. Till exempel är en känsla starkare än en annan eller ett ljud är högre än ett annat. Det faktum att alla deltagare sedan tidigare har arbetat med andra läroplaner har sannolikt påverkat deras erfande av den nya. Deras erfande av det nya uppdraget måste förstås mot bakgrund av deras erfarenheter av det föregående. I denna studie är emellertid fokus riktat mot lärares erfande av det nya.

Min strävan att skildra lärarnas skilda och personliga erfande kan därtill ha försvårats av det faktum att det i några fall funnits lärare som arbetat på

---

<sup>351</sup> Den amerikanske historiedidaktikern Sam Wineburg är en av dem som förordat en metod där lärare ges utrymme att "tänka högt". Se Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts*.

<sup>352</sup> Jfr Silwa Claesson, "Inspiration som vidgar horisonten", i *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, red. Jan Bengtsson (Lund: Studentlitteratur, 1999), 115. Det bör dock understrykas att jag därmed sagt inte betraktar reflektion som något skilt från livsvärlden. Tvärtom sker och utgår all reflektion i och från vår livsvärld. Jfr Bengtsson, *Fenomenologiska utflykter*, 20.

<sup>353</sup> Detta fokus på *reflektion*, eller om vi så vill; vad som erfarits genom det erfarna, öppnade möjligheten för (en i denna del) lite mer strukturerad intervjuform. Jan Bengtsson har särskilt pekat på hur olika former av metodologisk provokation kan bidra till "att bringa det förgivettagna till uttryck". Bengtsson, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", 41.

<sup>354</sup> Se t.ex. Skolverket, "Forskning om skolreformer och deras genomslag", 6. Där talas det om 10–15 år som en rimlig tid för att utvärdera en skolreforms genomslag.

samma skola. Det går inte att utesluta att några av dem kunnat diskutera frågor på ett sådant sätt att det försvårat mina möjligheter att få del av deras erfarenheter och upplevelser utan påverkan till följd av att även kollegor deltagit i studien. Utöver det faktum att en sådan ömsesidig påverkan aldrig kan uteslutas (om inte alla intervjuer sker samtidigt), och att jag därför i analyskedet försökt uppmärksamma sådan påverkan, har jag i intervjusituationen genomgående försökt att betona ord och uttryck som "för dig", "din" och "du själv".

Även i ett om än så öppet samtal artikuleras det tidigare osagda. Läraren påverkas av de frågor som ställs. Att intervjuas samma lärare flera gånger för följaktligen konsekvenser för vad som kommer att sägas i de senare samtalen. Eftersom både intervjuomgång två och tre på många sätt kretsat kring förändring (av det tolkade uppdraget och i den gestaltade undervisningen), så har de genomförts med sinsemellan olika lärare.

### ***Etiska implikationer***

Det är rimligt att anta att det första mötet med mig som forskare kunnat rymma ett visst mått av obehag för läraren. Att tala om den egna undervisningen kan upplevas som att du lämnar ut en del av dig själv.<sup>355</sup> Även om jag betonat att klassrumsobservationerna inte syftade till att utvärdera lärarnas undervisning är detta också sannolikt studiens allra mest utlämnande fas. I några fall visade läraren också tecken på nervositet. Liksom i undersökningens övriga delar upplyste jag dock lärarna om att jag i avhandlingstexten skulle förses dem och deras utsagor med fingerade namn (var och en med olika begynnelsebokstäver). För att försöka skapa en så trygg intervjuatmosfär som möjligt lät jag dem också välja vilka lektioner jag skulle delta i och var vi skulle mötas för intervjuerna.

---

<sup>355</sup> Så har även Jan Bengtsson betonat platsens betydelse för samtalet. Han förordar därför inte bara samtal i "naturliga" miljöer utan också kombinationen av intervju och observationer. Bengtsson, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", 37–38.

### 4.3 Bearbetning, analys och presentation

Min strävan att belysa vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för lärare som undervisar i historia i årskurs 4–6 har inte bara påverkat min urvals- och datainsamlingsmetod; den har också inverkat på hur jag tolkat och bearbetat mitt intervju-material. Min syftesformulering bygger på en föreställning om att fenomen kan erfaras på olika sätt. Jag har således försökt närma mig lärarnas berättelser i flera olika omgångar och på flera olika sätt. Min ambition att skildra *lärarnas* erfarenande har därmed fordrat såväl öppenhet som tålmod. Jag har låtit analysarbetet ta tid.

I de fyra delavsnitten här nedan försöker jag beskriva, motivera och problematisera det sätt på vilket jag valt att bearbeta och analysera mitt material. I ett första delavsnitt behandlas transkriberingsprocessen. I ett andra avsnitt redogör jag för mitt arbete med att bearbeta och systematisera mitt intervju-material. I det tredje avsnittet diskuteras därefter några till synes ofrånkomliga dilemman som kan kopplas till detta tillvägagångssätt. Slutligen beskrivs några av de etiska överväganden som varit förknippade med min analysmetod.

#### *Från ljudfil till text*

Den här undersökningen baseras i huvudsak på 36 lärarintervjuer. Dessa ordinarie intervjuer föregicks dessutom av fyra testintervjuer. Samtliga intervjuer transkriberades av mig själv och i nära anslutning till intervjutillfällena. Nästan 28 timmar av inspelat intervju-material kom därmed sammantaget att generera en text med lite drygt 215 000 ord.<sup>356</sup>

Tab. 6. Genererat material

	Intervjuer antal (n)	Inspelningstid (minuter)	Föregåtts av lektionsbesök
<b>Testintervjuer</b>	4*	162	Nej
<b>Intervjuomgång 1</b>	26	1008**	Nej
<b>Intervjuomgång 2</b>	5	231	Ja (5 st)
<b>Intervjuomgång 3</b>	5	251***	Ja (5 st)
<i>Summa</i>	40	1652	10 st

\*) De fyra testintervjuerna avsåg utformning av intervjufrågor och har ej använts i det vidare analysarbetet.

\*\*) Bakgrundsuppgifter om lärarnas ålder, kön, utbildning och yrkeserfarenhet ingår inte i det inspelade materialet.

Den reella intervjutiden var således ca 5–10 minuter längre för varje intervju än vad som anges ovan.

\*\*\*) Under intervjuomgång 3 stängdes inspelningsapparaten av mellan var och en av intervjuens fyra delar. Den sammanlagda intervjutiden uppgick här till omkring 2h per intervjutillfälle.

<sup>356</sup> Inspelningar och transkriberingar omfattar bara de effektiva delarna av intervjuerna. Se kommentar i tab. 6.

Genom denna process har materialet transformerats från ljud till text. Att återge det med talspråk sagda i skrift innebär alltid att berättelsen genomgår en slags metamorfos. Tonfall och betoningar faller bort, alltmedan det i stunden sagda lätt framstår som osammanhängande med brist på reda. När jag transkriberade materialet försökte jag visserligen notera särskilt tydliga betoningar (med kursiveringar), pauser (med "..."), hummanden ("hmm"), det med eftertryck sagda ("!" ), samt i några fall också utmärkande tonfall.<sup>357</sup>

Eftersom det skrivna ordet aldrig till fullo kan ersätta sinnesintrycket av det hörda varvade jag under analysarbetet återkommande min läsning och bearbetning av den transkriberade texten med att åter lyssna på de inspelade ljudfilerna.

När det gäller att återge muntliga utsagor i skrift, finns flera skolor. Jag har i transkriptionsmanuset valt att i första hand försöka återge det sagda ordagrant. För att öka läsbarheten, samt i förhoppning att göra lärarna mer rättvisa, har jag dock i vissa fall justerat meningskonstruktion och kommatering.

### ***Sökandet efter mönster – en process i flera steg***

I en mening kan min tolkningsprocess sägas ha påbörjats vid intervjutillfället som sådant. Redan när jag i stunden lyssnade till lärarnas berättelser för första gången fanns sådant jag ofrånkomligen lade märke till. Jag förvånades och kände igen mig. Jag berördes, reflekterade och funderade. Mitt analysarbete stannade dock inte vid dessa första omedelbara intryck. Den mer handfasta bearbetningen av intervjumaterialet genomfördes tvärtom under lång tid och i flera etapper. Jag har försökt utforma min analysmetod på ett sådant sätt att jag kan synliggöra framträdande mönster i lärarnas samlade svar.<sup>358</sup> På en övergripande nivå låter sig min analysmetod närmast beskrivas som en process i tre steg. Såsom närmare framgår av beskrivningen nedan undersökte jag i ett första skede materialet som en sammanhållen helhet. Därefter kodade och sorterade jag enskilda utsagor genom en form av inbördes jämförelser. Därigenom identifierades ett antal framträdande teman. Slutligen analyserades dessa teman med stöd av de begrepp som presenterats i kapitel 1 och 3.

Efter färdigställandet av transkriberingen av den första intervjuomgångens tjugosex intervjuer, ägnade jag den första tiden åt att mer förutsättningslöst läsa och lyssna på de inspelade ljudfilerna. I detta första skede närmade jag mig lärarnas berättelser utan att alltid ha avhandlingens övergripande forskningsfrågor för handen. Redan i denna inledande analysetapp valde jag att läsa intervjumaterialet på flera olika ledder. Dels studerade jag det transkriberade materialet intervju för intervju, dels undersökte jag det på tvären genom att försöka se hur de olika lärarna svarade på samma intervjufråga. I

---

<sup>357</sup> För en mer utförlig transkriberingsnyckel se bilaga 9.

<sup>358</sup> Jfr slutsatsen i: Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 108–109 och Larkin, Watts och Clifton, "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis", 116–118.

dessa första uttydningar framträdde, vilket redan beskrivits i avsnittet om urval, några övergripande skillnader i lärarnas berättelser. Dessa iakttagelser kom att utgöra grunden för vilka tio lärare jag valde att besöka inför intervjuomgång två respektive tre.<sup>359</sup> När samtliga tre intervjuomgångar var genomförda valde jag åter att läsa och lyssna på mitt insamlade material. I detta skede av analysprocessen lade jag särskilt stor vikt vid att också jämföra vad en och samme lärare berättade i de fall han eller hon intervjuats två gånger. Så långt hade jag således i första hand valt att närma mig de enskilda intervjuerna som sammanhållna enheter av erfarande.

Det digra och semistrukturerade intervjumaterialet har dock också krävt en närmare analys av hur enskilda utsagor syntes hänga samman i förhållande till varandra. I vad som kan betecknas som undersökningens andra analyssteg försökte jag således mer systematiskt identifiera likheter och skillnader mellan de olika lärarnas berättelser. Först samlade jag därför samtliga intervjuutskrifter i ett och samma dokument. Sedan markerade jag (med olika färger) de utsagor som gav uttryck för de olika aspekter som, i teoriavsnittet, identifierats som centrala för förståelsen av lärares erfarande av ett nytt uppdrag:<sup>360</sup>

- Uttryck för det för läraren *eftersträvansvärda*
- Uttryck för lärarnas *tolkningar* av det nya uppdraget
- Uttryck för lärarnas *hanterande* av det nya uppdraget
- Uttryck för hur lärarna känslomässigt *upplevt* situationen

Samtliga av dessa färgmarkerade utsagor (ca 1200) försågs, med hjälp av kommentarsfunktionen, med en kort textnära sammanfattande kommentar.<sup>361</sup> Liknande kommentarer sammanfördes därefter till grupper. Dessa initiala grupper av kodade utsagor sorterades sedan i förhållande till varandra. På detta sätt kom de mindre grupperna av utsagor att föras samman till vad som kan beskrivas som ett antal övergripande teman. För att strukturera innehållet i dessa olika teman använde jag de fyra didaktiska huvudfrågorna för vem, vad, hur och varför.

Medan vissa teman närmast framstod som samstämmiga, syntes andra fall där de olika grupperna av utsagor snarare tycktes skilja sig åt.<sup>362</sup> Ur ett ex-

---

<sup>359</sup> Se avsnittet 4.1 om undersökningens urvalsmetod.

<sup>360</sup> Se Aksel Tjoras råd att i ett första öppet skede i tolkningen av intervjun ta fasta på det som intresserar. Aksel Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2012), 140–141.

<sup>361</sup> Om vikten av textnära koder se argument i Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap*, 141–142. Utöver den textnära sammanfattningen består denna kod i samtliga fall av lärarbeteckningen och intervjuomgång.

<sup>362</sup> Även om den här studien inte har några kvantitativa anspråk har det i detta skede noterats huruvida dessa respektive teman förekommer bland flertalet lärare, eller mer sporadiskt bland vissa av dem. Jan Bengtsson har argumenterat för tre möjliga sätt att analysera empiriskt intervju-material; personvis, tematiskt tvärs över alla intervjuer, eller genom en kombination av dessa båda förhållningssätt. Se: Jan Bengtsson, "With the lifeworld as ground: A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition", *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 13 (2013): 11–12. Mitt syfte handlar inte om att förklara enskilda lärares sätt att tänka och agera. Detta skall dock på intet sätt tolkas som att jag betraktat lärarna i sig själva som ointressanta. Även om min avsikt

istensfilosofiskt perspektiv framstår framförallt spänningen mellan meningsfullhet och befintlighet, förhållandet mellan det någon eftersträvar respektive erfar, som centralt för förståelsen av tillvarons innebörd. I vad som kan beskrivas som analysprocessens tredje steg sökte jag därför slutligen tolka hur lärarnas berättelser om hur de erfarit att det nya uppdragets förändringar svarade mot deras egna eftersträvanden. Denna avslutande etapp i mitt analysarbete baserades följaktligen främst på det existensfilosofiska perspektiv och begrepp som presenterats i avsnitt 3.1. Jag sökte fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för de lärare jag lyssnat till, genom att relatera deras berättelser till Heideggers, Arendts och Sartres tänkande om den mänskliga existensens villkor.

I detta slutskede av analysarbetet närmade jag mig därmed också frågan om historieundervisningens potentiella meningsskapande funktion. Såsom redan beskrivits i avsnitt 3.2 tog jag i detta avseende stöd av fyra begrepp hämtade från Biesta och Aspelin. De redan identifierade temana, både de som rörde lärarnas egna eftersträvanden som de som handlade om vad de erfarit, analyserades således med utgångspunkt i begreppen kvalifikation, socialisation, subjektifiering och existentialisation.

Bland vissa fenomenologer framställs vetenskapligt systematiserande, där enskilda utsagor lyfts ut och analyseras, närmast som något som riskerar att förhindra förståelsen av livsvärlden. Utifrån ett sådant perspektiv handlar forskarens uppgift företrädevis om att på ett så rikt beskrivande sätt som möjligt försöka återge den enskilde informantens erfarenheter.<sup>363</sup> Stundtals görs exempelvis gällande att berättelser bör skildras som en sammanhållen deskriptiv helhet och i nära anslutning till beskrivningar av den person av vilka de yttras.<sup>364</sup> Som synes kan min analysmetod i vissa avseenden sägas ha brutit mot en sådan tradition. I min roll som forskare har jag strävat efter att tolka, systematisera och analysera lärarnas erfärande.<sup>365</sup> Även om jag i slutskedet av min tolkningsprocess tagit stöd av ett antal på förhand givna begrepp, bör det dock påpekas att jag strävade efter att förhålla mig så öppet som möjligt inför lärarnas berättelser. Systematiserandet av intervjumaterialet utgick dessutom genomgående från mina forskningsfrågor. Utöver den mer övergripande jämförelsen av framträdande teman, återvände jag därtill återkommande till det ursprungliga transkriberade manuset. Det bör också påpekas att jag vid upprepade tillfällen gått tillbaka och lyssnat på de inspelade ljudfilerna.

---

snarare varit att skildra och synliggöra erfärandet som sådant, så har det givetvis erfärits av någon. Denna undersökning rymmer följaktligen inte heller någon uttalad livsbiografisk ansats.

<sup>363</sup> Se t.ex. Richard Hycner, "Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data", *A Journal for Philosophy and the Social Sciences* 8:3 (1985): 280–300; Van Manen, *Researching lived experience*, 5–7; samt Larkin, Watts och Clifton, "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis", 102–118.

<sup>364</sup> Se t.ex. råden i: Hycner, "Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data", 280–300; Van Manen, *Researching lived experience*, 5–7; samt Nielsen, "Att forska om människors levda värld", 29–45.

<sup>365</sup> Se t.ex. Eva Alerbys resonemang om att skåda, analysera, beskriva och tolka. Eva Alerby, *Att fånga en tanke: En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö* (Diss. Luleå tekniska universitet, 1998), 74–81.

## **Tolkandets dilemma**

Min undersökning av lärares erfarenhet av ett nytt uppdrag genererar en rad frågeställningar. Kan andra människors upplevelser återges i text och är vi människor ens kapabla att reflektera över vår egen tillvaro?<sup>366</sup> Att räkna eller mäta människors levda erfarenheter framstår som torftigt. Men kan vi ens med mer kvalitativa analysmetoder närma oss andra människors erfarenhet?

Min analysmetod kan närmast betecknas som hermeneutisk.<sup>367</sup> I min ansats ryms i förlängningen en strävan att söka och skildra innebörder och mening i det som lärarna erfarit och sedan berättar om. Denna tolkande ansats ställer långtgående och uppfordrande krav på öppenhet hos mig som forskare. I alla mänskliga möten utgör empati och distans, erfarenhet och nyfikenhet, viktiga verktyg i denna tolkningsprocess.<sup>368</sup> Det bör i detta sammanhang betonas att redan intervjusituationen i sig, på gott och ont, tenderar att skapa ett slags utifrånperspektiv. En frågeställares tolkningar baseras alltid på mer än vad läraren säger.<sup>369</sup> Det samma gäller givetvis den efterföljande tolkningen av det transkriberade materialet. Även i detta meningssökande har jag som forskare ofrånkomligen ett slags tolkningsföreträde. I samma stund som jag försöker göra mig till tals för någon, sätta på pränt och sammanfatta, så har jag interpreterat någon annans erfarenhet. Trots att studien syftar till att belysa andra människors berättelser om vad de erfarit kan jag aldrig helt undkomma det faktum att deras erfarenhet av världen tolkas och beskrivs av mig.<sup>370</sup>

Min strävan att undersöka lärares erfarenhet genom ett antal intervjuer och skolbesök innebär inte heller att jag föreställer mig att deras erfarenheter därmed, i hela dess levda vidd och djup, skulle finnas tillgängliga för mig.<sup>371</sup> I den stund vi inleder ett samtal med en medmänniska, blir det uppenbart att dennes värld aldrig fullt ut är vår egen.<sup>372</sup> Ändå strävar vi ständigt efter att sätta oss in i andra personers situation och vi anstränger oss för att försöka tyda

---

<sup>366</sup> Bengtsson, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", 32 eller Arendt som konstaterar: "Det är tvärtom mycket mer sannolikt att detta Vem, som så omisskännligt och entydigt visar sig för omvärlden, alltid förblir förborgat för just den som visar det". Arendt, *Människans villkor*, 243.

<sup>367</sup> Utöver det som vanligtvis brukar förknippas med hermeneutik som metod (pendlandet mellan det hela och det enskilda, en ständig omprövning av möjliga tolkningar, behovet av förståelse, sökandet efter rimlighet) har exempelvis Kvale understrukt behovet av kreativitet i forskningsprocessen.

<sup>368</sup> Se till exempel: Van Manen, *Researching lived experience*, kap 5. Bengtsson hävdar dock tvärtom att inlevelse och empati inte är nödvändiga verktyg för denna förståelse: "den andres beteende har redan mening för mig". Bengtsson, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", 35.

<sup>369</sup> Jfr Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 164; samt Ulla Andren, *Self-awareness and self-knowledge in professions: something we are or a skill we learn* (Diss. Göteborgs universitet, 2012), 120.

<sup>370</sup> Jfr Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 104–105; Larkin, Watts och Clifton, "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis", 104; samt Silwa Claesson "Livsvärlds fenomenologi och empiriska studier", *Nordic Studies in Education* 28:2 (2008): 124.

<sup>371</sup> Se t.ex. diskussionen om 'talet' och 'pratet' i: Heidegger, *Vara och tid*, 190, 193–196. Max van Manen har påpekat hur intervjun, inom en fenomenologisk tradition, kan ha två skilda syften: Att söka beskrivningar av någons erfarenhet eller att föra ett förtroendefullt samtal omkring den innebörd som läraren erfarit av detta erfarenhet. Se: Van Manen, *Researching lived experience*, 66.

<sup>372</sup> Jfr Arendt, *Människans villkor*, 237–238; Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 99–102; samt Nielsen, "Att forska om människors levda värld", 93–95.

deras ageranden.<sup>373</sup> Svårigheten att förstå den man lyssnar till har även sin motsvarighet i denne, den andres, möjlighet att beskriva vad den erfarit. När någon berättar vad han eller hon varit med om utgör det bara uttryck för detta och inte direkta återgivningar. I samma stund som vi börjar medvetandegöra våra erfarenheter har vi också börjat objektifiera dem.<sup>374</sup> Ändå bemödar vi oss både om att lyssna till andra och dela med oss av sådant vi upplevt. Vare sig vissheten om att jag oundvikligen påverkat mötet med dessa lärare, eller vetenskapen om att mina tolkningar färgas av min egen förförståelse, har således varit skäl nog för att ge upp min strävan att försöka närma mig *deras* (lärarnas) erfarenande. Personligen sällar jag mig till dem som till och med är benägna att hävda att dylika försök att förstå andra individers tankar och känslor är en del av det som karaktäriserar oss människor, eller som Arendt uttrycker det:

Så snart vi börjar tala om företeelser som vi har erfarenhet av i det privata och intima, för vi ut dem i en sfär där de erhåller en verklighet som de tidigare aldrig haft, vilken intensitet de än berört oss med. Närvaron av andra som ser vad vi ser och hör vad vi hör försäkras oss om världens och vår egen realitet.<sup>375</sup>

Synen på människan som en berättande, lyssnande och tolkande varelse är också ett viktigt skäl till varför jag i första hand valt att basera denna studie på olika typer av intervjuer. Då jag är intresserad av lärarens erfarenheter, vad de känt, tänkt och gjort, är jag hänvisad till att ställa frågor. Detta är också det huvudsakliga skälet till varför jag i de empiriska kapitlen försökt återge deras berättelser med stöd av en riklig mängd citat.

### ***Etiska implikationer***

I de samtal jag fört med verksamma lärare delar de med sig av upplevelser hämtade från den egna livsvärlden. För många lärare torde den egna yrkesrollen dessutom kunna vara nära förknippad med den egna personen och det egna varandet. I rollen som forskare har jag tagit mig rätten att tolka dessa professionella yrkesutövares berättelser. Det är jag som ger dem röst. I värsta fall skulle användandet av deras utsagor kunna uppfattas som ett parasiterande på dessa människors hela varande. Medan de ger mig möjlighet att skriva en avhandling förblir de anonyma. Medan jag kan styra samtalens innehåll kan de sväva i ovisshet om hur det som sägs kommer att användas.

---

<sup>373</sup> Se t.ex. liknande uppmaning i: Larkin, Watts och Clifton, "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis", 108; samt Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 114–115. Så har också Jan Bengtsson, bl.a. med stöd av Gadamer, argumenterat för hur denna strävan till "perspektivbyte". Genom att skapa inblickar i den andres upplevelser kan en sammansmältning av perspektiv så att forskaren förstår den andres världar såsom den förstår den själv. Bengtsson, *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*, 35.

<sup>374</sup> Bengtsson, *Fenomenologiska utflykter*, 20; Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*, 45–57, 74–78, 83–86; samt Heidegger, *Vara och tid*, 180–184.

<sup>375</sup> Arendt, *Människans villkor*, 82–83. Notera dock hennes vidare resonemang om ett undantag i det i den yttersta meningen omöjliga i att med ord delge någon annan sina egna upplevelser av smärta.



Denna maktobalans mellan mig som forskare och de deltagande lärarna framstår som oundviklig. Men jag har sett det som min skyldighet att sträva efter att göra glappet så liten som möjligt. Såsom redan beskrivits har jag exempelvis erbjudit deltagarna möjlighet att återkoppla på det som sagts i intervjuerna.<sup>376</sup> Likväl kan det relativt stora antalet intervjuer i en mån sägas ha begränsat mig i min möjlighet att, sammanhållet och på djupet, beskriva den enskilde lärarens unika erfarenheter. Min framställning av lärarnas stämmor kan närmast liknas vid en kör. Deras röster framträder stundom unisont och ibland i mindre grupper, eller till och med som solister, men alltid i förhållande till varandra.

#### **4.4 Dispositionen av avhandlingens resultat**

Såsom redan framgått i metodavsnittets inledande del har jag valt att framställa de tjugosex lärarnas berättelser tematiskt. I de närmaste föregående delavsnitten har jag beskrivit hur dessa teman vuxit fram i analysarbetet.<sup>377</sup> I ett första kapitel (5) presenteras lärarnas egna eftersträvanden med avseende på samstämmighet och variation. Därefter presenteras lärarnas erfarenhet av det nya uppdraget i form av tre ytterligare kapitel. Dessa kapitel (6–8) består i sin tur av tre återkommande delavsnitt som i vardera fallet relateras till begreppen tolkning, handling och upplevelse. I ett nionde och avslutande kapitel relateras lärarnas erfarenheter av det nya uppdraget till deras egna skildringar av det för dem eftersträvansvärda och mot bakgrund av avhandlingens övergripande teoretiska ansats.

---

<sup>376</sup> Mot de förmodade vinsterna med uppföljande samtal står dock även en kostnad vad gäller mina ytterligare anspråkstaganden av lärarnas tid. Återkopplingsledet har därför varit frivilligt.

<sup>377</sup> Jfr Bengtsson, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", 41 och påpekandet om det både rimliga i att försöka bearbeta livsvärlden genom skrift.

## 5. Det för lärarna eftersträvansvärda

Men det absolut viktigaste som jag ändå ser det, även om vi tidsmässigt i skolan inte kan lägga hur mycket tid som helst på det, så är det ju ändå det här: Vad händer i ett samhälle när man börjar sortera människor i olika fack? När man börjar döma varandra; fördöma varandra. När vissa människor helt plötsligt inte duger och sorteras ut på olika grunder, och vad händer då när man sorterat klart: Vem är det näst på tur som ska sorteras? (*hmm*). Och sådana frågor tycker jag är otroligt viktigt. Det är både fostrande, men det är också..., alltså ska man kunna leva i en gemenskap, men också i en klass och i ett samhälle, i en stad, i ett land och på jorden, så måste ju alla tänka väldigt kritiskt till sådana här frågor. Och idag kan vi ju väldigt lätt koppla den diskussionen till Sverigedemokraterna till exempel. (*hmm*). För att varför är det ändå en risk att ha ett parti som vill sortera människor och då läser man förstås inte bara historia, utan historia är en del. [...] Då spänner det över flera ämnen tänker jag. Det är religion, det är historia, det är samhällskunskap, det är etik och moral och ja, en allmän livskunskap<sup>378</sup>

Ur ett existensfilosofiskt perspektiv kan människan sägas erfara världen mot bakgrund av vad som för henne utgör en egentlig tillvaro. Inte minst den känslomässiga upplevelsen antas vara tätt sammanflätad med möjligheten att få träda fram, att vara, på ett meningsfullt sätt.<sup>379</sup> De flesta av lärarutsagorna i det här kapitlet är, liksom Pias beskrivning ovan, hämtade från den första intervjuomgångens inledande del. Utöver ett antal övergripande frågor om vad lärarna själva ser som ämnets syfte, har de bland annat fått svara på vad som får dem att gå hem efter en lektion i historia och känna sig riktigt nöjda, samt vad de längtar efter att göra oftare när de undervisar i historia.<sup>380</sup> Försöket att fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för tjugosex lärare, handlar därför i detta första led om att försöka synliggöra vad de framhåller som meningsfullt: Vad framträder i deras egna berättelser om vad de själva betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning? Om detta handlar detta kapitel.

I de närmast följande delavsnitten skildras dessa eftersträvanden som ett antal teman. Det tål att understrykas att dessa teman i flera fall riktas mot olika aspekter av vad som utgör en meningsfull undervisningssituation. Om exempelvis några teman tydligt vetter mot de klassiska didaktiska frågorna för vem, respektive hur, rör andra mer explicit frågorna vad (innehåll) och varför (syfte). Dispositionsmässigt består kapitlet fortsättningsvis av tre övergripande delavsnitt. I det första (5.1) presenteras några framträdande likheter i lärarnas berättelser. I det andra (5.2) behandlas ett antal påfallande skillnader. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys (5.3).

---

<sup>378</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.

<sup>379</sup> Jfr avsnitt 3.1.

<sup>380</sup> Svar där lärare även i andra delar av studien direkt talat om det för dem eftersträvansvärda har dock inkluderats i underlaget för detta avsnitt. Däremot bygger detta avsnitt (till skillnad från de övriga) i mindre grad på indirekta, t.ex. genom känslobeskrivningar kring det icke önskvärda, återgivelse av det för dem eftersträvansvärda. Utöver de tre ovan angivna frågeteman har lärarna i samma intervjuomgång fått ett tiotal riktade följdfrågor kring hur de ser på ett önskvärt innehåll, eftersträvansvärda förmågor, ämnets värdegrundsrelaterade dimensioner samt ämnets organisation (tema eller ämnesspecifikt).

## 5.1 Det samstämmiga

Ja, jag tror..., jag tycker att det är för att dom ska få en förståelse. Det ska kännas liksom i ryggmärgen. [...] För att det ska kännas liksom..., lite mer in i hjärtat. Och dom brukar säga så här: "Åh var det så här, tänk så, åh så fuktigt och fattigt det kunde vara, och tänk så bodde dom så"<sup>381</sup>

Såsom redan framgått i kapitlet tidigare forskning så skildras den svenska skolans SO-undervisning i allmänhet, och historieundervisning i synnerhet, inte sällan som fakta- och stofforienterad.<sup>382</sup> I citatet ovan berättar dock läraren Wilma om sin längtan efter att försöka få eleverna att känna historien i både ryggmärg och hjärta. Denna strävan förefaller företrädesvis handla om något mer än den form av kunskap som handlar om att känna till. I de samlade berättelserna om en eftersträvansvärd historieundervisning märks på motsvarande sätt bara några enstaka lärare som hävdar att kännedom om det förflutna skulle ha ett egenvärde. När lärarna berättar om vad som kan få dem att känna sig nöjda, eller när de beskriver vad de längtar efter att göra oftare, handlar skildringarna istället påfallande ofta om hur kunskaperna om vad som varit förväntas kunna bidra till något ytterligare.<sup>383</sup> Mer eller mindre explicit utmanas därigenom bilden av att lärare i historia ser faktakunskaper om det förflutna som något i sig självt nog.<sup>384</sup>

I några avseenden framstår de samlade skildringarna av en eftersträvansvärd historieundervisning som märkbart samstämmiga. Närmast presenteras dessa berättelser om mening, längtan och tillfredsställelse i form av tre teman.

### ***Angelägggörandet – en historieundervisning avsedd för eleven***

Ja, det kan jag faktiskt berätta. Jag tycker i första hand att dom ska ha med sig ett *genuint intresse* för historia. Eh, för sin egen framtida skolgång och för all del *personliga utveckling*. Eftersom jag tycker historia är ett fantastiskt viktigt ämne. (*hmm*). Sedan vad dom ska ha med sig rent detaljmässigt eller kunskapsmässigt, och nu är jag frispråkig: Det kan jag skita i liksom.<sup>385</sup>

---

<sup>381</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: W.

<sup>382</sup> Hartsmar, *Historiemedvetande*, 132–135, 182 och 196; Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande*, 132; Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 113; Skolinspektionen, *Undervisning i SO-ämnena år 7–9*, 14 och 29; Ammert, *Historia som kunskap*, 87–98; samt Skolinspektionen, "Undervisning i historia", 12, 15, 21 och 31–32.

<sup>383</sup> Lärarintervjuer vt 2014: Intervjuomg. 1: B, D, G, M, N, S, T, U, V, W, Å. I flera fall understryker lärarna tvärtom hur den ideala historieundervisningen inte bör innehålla för mycket ytligt stoff. Se särskilt: Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: R, V och Z. I Evans studie ligger de utsagor som identifierats rörande detta mål mycket nära det han benämner storyteller. Evans, "Teacher conceptions of history", 210–240. Liknande ideal syns exempelvis även hos den lärare som VanSledright benämner "Ramona Palmer" i en av hans tidiga studier av historieundervisning (då i amerikanska femteklasser). Bruce A. VanSledright, "Teaching about the American revolution: The case of Ramona Palmer: Elementary Subjects Center Series 68, Michigan: Michigan State University, 1992. Att kunskaper om det förflutna har ett värde i sig, framhålls även av informanten "Anne": McCrum, "History teachers' thinking about the nature of their subject", 78 och "Harriet" i Harnet "Curriculum decision-making in the primary school – The place of History". På liknande sätt väljer t.ex. även läraren "Britt" i Kristina Ledmans studie av historielärare på gymnasiets yrkesprogram att framhålla vikten av innehållsliga ämneskunskaper i historia. Ledman, "Navigating historical thinking in a vocational setting", 84. Notera dock hur lärarna i en annan studie överlag förordar mindre nationell att-känna-till-kunskap: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 136.

<sup>384</sup> Se delavsnittet "Lärares tolkning och hantering av sitt uppdrag" i kapitel 2.

<sup>385</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: N.

När Niklas tidigt i den första intervjun får en fråga om vad han själv menar att historieämnet i årskurs 4–6 syftar till, framhåller han det genuina intresset. Han hävdar att hans egna eftersträvanden handlar om elevernas framtida skolgång och personliga utveckling, inte om enskilda detaljkunskaper. För den som lyssnar till de olika lärarnas berättelser om vad de längtar efter att göra oftare i den egna historieundervisningen och vad som gör dem glada efter en lektion i historia, märks ett stort antal liknande svar. Märkbart sällan utgår motiven enbart från ämnet som sådant. Det är istället slående hur eleverna, klassen, eller barnen, tycks tätt inflettade i berättelserna om vad man som lärare själv säger sig betrakta som en eftersträvansvärd historieundervisning. Att få med sig sina elever, att få dem att uppleva skolämnet historia som något meningsfullt, framträder som en mycket central aspekt i det för läraren eftersträvansvärda. Det verkar finnas en stark vilja att skapa en stämning i klassrummet som präglas av nyfikenhet och kunskapsörst. Nästintill samtliga lärare ger exempelvis, likt Tora nedan, uttryck för en önskan om att kunna väcka elevens lust att lära mer.<sup>386</sup>

Det hände för någon vecka sedan och jag lever fortfarande på det; att han [en elev som enligt Tora nästan aldrig yttrar sig] fick ur sig och sedan gick jag in i en roll som drottning Elisabeth vid det tillfället och skulle läsa upp den här tjänarstabens brev då och tänkte att jag läser tre brev. Men när alla elever sitter och säger: "Läs mer, läs mer"; då känner jag det här: "Wow, nu har jag nått dom".<sup>387</sup>

I synnerhet frågorna om vad som kan få läraren att gå hem från en historielektion och känna sig riktigt nöjd och tillfreds besvaras, såsom av Tora, påfallande ofta med hänvisningar till elevernas engagemang. En lyckad historielektion är när läraren känner att han eller hon "fångat dom",<sup>388</sup> fått dem att "tända" på ämnet,<sup>389</sup> fått "dom med sig",<sup>390</sup> eller till och med lyckats få dem så nyfikna att "de fastnat för" något.<sup>391</sup> I vissa fall synes denna strävan i sin tur närmast kunna liknas vid en förhoppning om att i förlängningen lyckas tända en slags engagemangets eld. Det talas exempelvis om vikten av att få den enskilde eleven att vilja "veta mer".<sup>392</sup> Zita drar sig härvidlag till minnes en situation där barnens medkännande och inlevelsefulla funderingar om de underkuvades situation, gjort henne särskilt nöjd och tillfreds.

---

<sup>386</sup> *Läraryntervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: Ett tjugotal av lärarna (A, B, C, D, E, G, H, I, J, L, M, N, O, P, S, T, U, V, W, Y, Z) resonerar tidigt i den första intervjuomgången om det önskvärda i att väcka ett intresse för ämnet. Jfr förekomsten av liknande uttryck för viljan att väcka intresse och engagemang bland lärarstudenter i: Virta, "Becoming a history teacher", 692; samt lust i: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 132; samt i den lärarenkät som presenteras i: Eliasson och Nordgren, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?", 59.

<sup>387</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: T.

<sup>388</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: T.

<sup>389</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: V.

<sup>390</sup> *Läraryntervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: I och W.

<sup>391</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: D.

<sup>392</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: V.

”Varför gjorde inte folket uppror, mer än vad man gjorde?”. Och under olika tider liksom i vår svenska historia. (*Hmm*). I nordisk historia: ”Varför sa dom inte ifrån mer?”, eh..., ”Varför klagade dom liksom inte hos dom som bestämde?” och..., ja och så där. ”Varför, varför ställde dom inte till med bråk, varför bråkade dom inte mera?” ”Varför gick dom inte ihop och gick dit bara och sa hur det skulle vara..., (*hmm*), ...eftersom dom visste att det var fel det som bestämdes då, det som bestämdes över deras huvuden?”. (*hmm*), ”Varför var dom livegna [sic!] och vad..., hur kommer det sig att dom inte fick bestämma själva och hur kunde dom bli så hungriga?”.<sup>393</sup>

De samlade skildringarna rymmer flera exempel där det egna välbefinnandet som lärare kopplas till just sådana positiva erfarenheter av att ha väckt ett intresse. Zita berättar också om den egna upplevelsen av lycka när eleverna valt att ”fördjupa sig på fritiden”.<sup>394</sup> Hilda beskriver liknande upplevelser.

Ja, det är väl egentligen när eleverna kommer nästa dag och berättar: ”Jo, det där du pratar om, och det vi diskuterade här, det gick jag hem och pratade med mina föräldrar om ” eller; ”det har jag googlat på” eller ”jag var på biblioteket och hittade en bok som handlade om detta och jag lånade den”. Alltså att jag har väckt ett intresse. Det som jag sa redan från början; att väcka ett intresse att själv ta reda på mer. (*mmm*). Det är det mest lyckade.<sup>395</sup>

Om både Zita och Hilda beskriver den egna glädjen när en livlig klassrumsdiskussion fortsätter efter skoldagens slut, så förekommer även skildringar av det omvända. Andra lärare vittnar nämligen om hur de egna förhoppningarna om att kunna göra den egna undervisningen meningsfull för eleverna stundtals kan innebära en kvalfylld kamp. När elevernas engagemang uteblir upplevs det, på liknande sätt som i Wilmas beskrivning nedan, som ett misslyckande.

Man känner när dom är med. Och man känner när dom *inte* är med också [*skratt*]. Det blir väldigt tydligt, för då är det ju helt andra grejer som pågår i klassrummet. Så..., då känner man ju..., då känner man ju att man har misslyckats lite med den lektionen; när man märker att man inte har haft dom med. Och då kanske inte den lektionen beror just på mig, utan det kanske beror på att dom ska till skolläkaren och ta en spruta trettio minuter senare. Men man känner ändå: ”Fan, det här gick inte så bra”. Och: ”Vad gjorde jag för fel, vad skulle jag ha gjort istället, och så vidare”. Så är det. Man går ju alltid först till sig själv och funderar: ”Vad hände här? Vad gjorde jag nu?”<sup>396</sup>

Lärarens tal om den eftersträvarvärda historieundervisningen tycks följaktligen allt som oftast sprunget ur egna föreställningar om vad som är meningsfullt, intressant och givande för de egna eleverna.<sup>397</sup> Berättelserna om det eftersträvarvärda tar i dessa fall påfallande ofta utgångspunkt i lärarnas

---

<sup>393</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>394</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>395</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: H.

<sup>396</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: W.

<sup>397</sup> Jfr liknande iakttagelse om lärares framhållande av elevernas betydelse i t.ex.: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 62; samt Jarhall, *En komplex historia*, 171–179. I intervjuerna framträder några enstaka undantag, där lärarens eget intresse för ämnet beskrivs som mer svalt. Ulrika kan inte komma på något som hon betraktar som ett önskvärt innehåll med hänvisning till att hon inte är en ”renodlad historia-människa”. Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ulrika. Jfr även Rut och Sara.

föreställningar om elevernas behov.<sup>398</sup> Det talas exempelvis om vad som är lämpligt respektive för svårt för den här åldersgruppen. Det resoneras om hur man bör tänka för att fånga skoltrötta pojkar. Det reflekteras dessutom över vad de egna eleverna behöver träna på för att klara vidare studier och vad det innebär att merparten av klassen har föräldrar födda utanför Sverige.<sup>399</sup>

Att de som undervisas är så centrala i berättelserna om en eftersträvansvärd historieundervisning bör emellertid inte förstås som att lärarna överlag förespråkar ett fokus på sådant som eleverna redan sedan tidigare är intresserade av. Snarare än att ensidigt bekräfta eleven, tycks det som lärarna föreställer sig att ämnet kan bidra med något *till* honom eller henne. Lärarens ger på olika sätt uttryck för en starka längtan att få sina elever att beröras av ämnet. De verkar drivas av en vilja att som lärare tillse att innehållet i historieundervisningen upplevs som betydelsefullt. Ett centralt och närmast samstämmigt tema i lärarnas berättelser om en eftersträvansvärd historieundervisning, kan således beskrivas som en önskan om att *angeläggiggöra* historien. Ett egentligt lärarskap framträder, liksom i flera tidigare studier, i hög grad som en stark längtan efter att skapa en undervisningssituation som kan upplevas som något meningsfullt och angeläget *för* den enskilde eleven.<sup>400</sup>

En fördjupad förståelse av lärarnas egna eftersträvanden verkar med andra ord förutsätta mer än bara kunskaper om hur de ser på historieämnets kvalificerande funktion. Bland beskrivningarna av vad det i detta för eleven värdefulla består, visar sig emellertid både betydande likheter och skillnader.<sup>401</sup> Om dessa vidare eftersträvanden handlar den resterande delen av detta kapitel.

### ***Levandegörandet – den estetiskt sinnliga upplevelsen***

Ja, men då skulle dom verkligen kunna prova på saker; hur levde dom då? Jamen hur lätt var det att göra en gröt där över elden, eller hur lätt var det att göra upp..., eller vad hade dom för levnadsvillkor då? Att dom verkligen skulle få *känna in* det mer, istället för att bara prata i en bok eller prata om det. På något vis så tror jag att dom skulle kunna förstå vissa saker lite mera då. Det tror jag faktiskt. (*hmm*). Och så skulle dom, jag tror att dom skulle vara intresserade av att ta reda på det och då skulle dom, förstå bättre genom det, det tror jag. För att det blir ju lite torrt kanske ibland då när man är på skolan. (*hmm*). Och det är så lätt att tappa dom. (*hmm*). Så ja..., lite mer *levandegörande* eller vad man ska säga, mmm.<sup>402</sup>

På en följdfråga utvecklar Ulrika sitt resonemang om vad hon själv betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning i årskurserna 4–6. Hon berättar om sin längtan efter att *levandegöra* det förflutna. Liknande beskrivningar

<sup>398</sup> Jfr liknande iakttagelse i: Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 80.

<sup>399</sup> Jfr t.ex. *Lärlarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: M, B, N och K*. Jfr även t.ex. Årila som framhåller hur barn i fyran och femman behöver "det konkreta" (*Lärlarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Å.*).

<sup>400</sup> Jfr Reeder, "Interviews with exemplary teachers", 546; samt Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 85–88.

<sup>401</sup> Jfr liknande slutsatser i: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 63–66; samt Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 81.

<sup>402</sup> *Lärlarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: U.*

framträder i ett stort antal av de tjugosex lärarintervjuerna. Lärarna talar om att låta eleverna uppleva, att de ska få göra, känna och leva sig in. De berättar om sin önskan om att eleverna ska få resa, göra, smaka och känna.<sup>403</sup>

I många fall förknippas denna längtan att levandegöra med olika typer av estetiska och upplevelsebaserade undervisningsformer. Det framhålls exempelvis hur man gärna ser att eleverna via fantasin ska få kliva in i en bild, arbeta med processdrama, göra egen spelfilm, delta i rollskrivningsövningar, läsa historiska ungdomsromaner, bygga modeller av historiska miljöer, tillverka och laga historisk mat, besöka en medeltidsmarknad eller att leta (fiktiva) nergrävda vikingaskatter i en närbelägen skog.<sup>404</sup> Vera tillhör dem som framhäver arbetet med så kallade storylines.

Ja, alltså framförallt..., så är det ju att om du jobbar med ett ämne, eh..., och använder då metoden story-line och där du har alla elever med dig. Alla deltar, alla tycker att det är roligt. Vilken metod kan slå det undrar jag? (*Nähe..., det...*). Nähe, jag menar den glädje..., när vi i utvecklingssamtal och så vidare, va, ...så brukar vi alltid göra en utvärdering om vilka ämnen tycker du att går bra? Och vilka går mindre bra? Och SO, framförallt historia, ligger ju alltid i topp bland dom här eleverna, va'. Dom allra flesta tycker att detta är jätteroligt; "Åh ska vi inte ha historia snart, åh ska vi inte göra någon ny storyline, åh [*lärarens namn*] gör det". Hur många frågar efter historieämnet på det sättet undrar jag? (*Nähe*). Det tycker jag är ganska häftigt.<sup>405</sup>

I några av berättelserna motiveras, på motsvarande sätt som i svaret ovan, dessa upplevelsebaserade arbetsformer enbart med hänvisningar till att de kan bidra till att påverka elevernas engagemang. Metoderna i sig sägs göra undervisningen intressant och kul för eleverna, och det verkar i vissa fall betraktas som gott nog. Läraren Doris motiverar exempelvis matlagning i stenåldersmatpropar med att det är roligt och att eleverna går igång på det.

Stenåldern är ju intressant för det är ju sådant som dom..., för att det var så primitivt. Och hur man gjorde upp eld och alla sådana där saker. Man kan baka, man kan baka ute i en grop i marken. Man kan laga mat i matpropar. Man kan göra sådana där saker som dom tycker är kul. (*Ja*). Och...[skratt]. Det låter verkligen bara som att jag gör sådant som är roligt. (*Näh*). Näh, men det är ju så att man måste ju på något sätt..., eh. Jag vet ju vad barn i den åldern tycker att göra är roligt och jag vet av erfarenhet att det här är..., det här kommer dom att *gå igång på*.<sup>406</sup>

Förhoppningarna om att skapa en lustfylld stämning, tycks dock långtifrån alltid vara ett mål i sig. I flera fall berättigas dessa undervisningsmetoder med hänvisningar till att det inte bara förutsätter, utan också gynnar, elevernas kreativitet och inlevelseförmåga. En god historieundervisning, tycks i dessa

<sup>403</sup> *Läraryrkesintervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: A, B, C, D, E, F, H, I, H, I, J, L, M, O, P, R, S, T, U, V, W, Y, Z, samt mer indirekt även i G, K, N, och Å. Liknande önskemål iakttas också av Martin Stolare när några av honom intervjuade lärare beskriver glädjen inför att utnyttja estetiska ämnen i den egna undervisningspraktiken. Stolare, "På tal om historieundervisning", 13–14; samt Stolare, "En massa innehåll", 133–134.

<sup>404</sup> *Läraryrkesintervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: B, C, D, F, M, O, P, R, S, T, V, W och Y. Jfr även en av lärarna i Martin Stolarens intervjustudie där en lärare berättar att hon tar ut sina elever i skogen för att uppleva hur det vara att leva i en förindustriell tid. Stolare, "På tal om historieundervisning", 13.

<sup>405</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: V.

<sup>406</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: D.

fall, avhängig möjligheten att skapa förutsättningar för att stimulera inlevelse och skaparkraft.<sup>407</sup> Läraren Tora motiverar exempelvis sin tro på processdrama, med hänvisning till att det ger tillfälle att öva både fantasi och empati. Den fantasieggande arbetsformen har, hoppas hon, ett värde i sig självt.

”Hur tränar man fantasin?”. Ja men; om man går in i tankarna i en roll, i en annan människa, man över också upp lite empati att få förståelse: ”Jaha, andra kan också känna”. Jag hoppas att man kan träna empatin så.<sup>408</sup>

Denna längtan att lämna utrymme för fantasin och att levandegöra det förflutna, tycks dessutom för merparten av lärarna inrymma en rumslik dimension. Särskilt på den första intervjuomgångens fråga, om det finns något som lärarna drömmer om att göra mer eller oftare, svarar påfallande många att de vill lämna klassrummet.<sup>409</sup> Det eftersträvansvärda förefaller även vara en fråga om plats.

Jag skulle vilja kunna åka iväg med dom, till platser som man själv varit på och som man själv står och pratar om med sådan iver. Ja, men..., som i geografi..., när vi har läst olika länder. Dom säger alltid det: ”Ja, fröken du säger alltid att vi ska uppleva det att vi ska resa, att vi ska resa hit också, om vi skulle resa som du gör då skulle inte vi ha några pengar kvar på kontot”. [---] . Så det önskar jag; att dom fick uppleva det en själv har upplevt. (Mmm). Och jag blandar..., jag tar in ganska mycket av saker som jag själv har upplevt. Även om..., nu låter det som att jag är någon riktig så'n där som varit med om allt, men jag var i Istanbul och då kom jag in både på religion och på landet. Och när jag då står och berättar det blir ju som en saga för eleverna, och sådana tillfällen önskar man ju att dom själv..., [tystnad]. Jag försöker gärna visa dom utav mina privata bilder och jag har spelat in film på mina resor, men sådana tillfällen önskar jag att kunde ta med dom mer på.<sup>410</sup>

Resmålen tycks visserligen variera. Vissa lärare berättar, såsom Rut ovan, om hur de gärna skulle ta med sina elever på resor till historiska platser. Andra berättar hur de önskar att de oftare skulle kunna besöka muséer, historiska arkiv eller göra studiebesök till historiska miljöer.<sup>411</sup> Ofta motiveras även dessa utflykter med hänvisningar till en vilja att låta eleverna få en mer sinnlig upplevelse av det förflutna. Niklas, som berättar om hur han gärna skulle resa runt till historiska platser i Europa med sina elever, framhåller dessutom hur han vill komma ut i det han benämner ”verkligheten”.

Ja, det finns det ju faktiskt. Jag skulle ju..., och det här låter ju jättebilligt; men jag skulle ju helst gärna vilja i betydligt större utsträckning, kunna besöka ställen. (Mmm). Och jag menar inte bara klassiska studiebesök på [stadens] museum nu, utan då menar jag..., jag skulle egentligen vilja ta med mig klassen ut till [Ortsnamn] och säga: ”Det var här slaget i X, var”. Vi kan ju sitta i klassrummet och visa bilder och filmer och prata oss blodiga om det, men jag skulle egentligen vilja..., vilja ut mer i verkligheten. Inklusivt givetvis den europeiska historien, men det fattar du att det går ju inte. Men det hade ju varit fantastiskt att..., min stora

<sup>407</sup> Se i synnerhet: *Läraryntervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: D, I, S, T, V och Ä.

<sup>408</sup> *Läraryntervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: T.

<sup>409</sup> Jfr liknande iakttagelse i: Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 109. Även där noteras hur lärarna i talet om vad de önskar påfallande ofta säger att de vill lämna klassrummet och ge sig ut till intressanta platser.

<sup>410</sup> *Läraryntervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: R.

<sup>411</sup> *Läraryntervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: A, B, D, E, H, I, J, K, L, M, N, O, R, S, T, W, U och Z. Här till finns också en annan lärare önskar få besöka äldre generationer (Z).



dröm är att någon gång kunna få ta med mig en skolklass till exempelvis, eller dröm – det här låter ju, men exempelvis till Auschwitz, eller ja eller något annat, ja..., Normandie. Nu blev det väldigt mycket fokus på 1900-talshistoria, men det hade varit super-coolt.<sup>412</sup>

Sammantaget tycks de många berättelserna om resor och upplevelsebaserade undervisningsformer således inte bara hänga samman med den redan beskrivna önskan om att göra undervisningen mer lustfylld och intressant för eleverna. Denna längtan att besöka andra platser synes också vara ett uttryck för en eftersträvansvärd historieundervisning som både bildligt och bokstavligen sträcker sig ut ur klassrummet. Flera ger uttryck för en önskan om att eleverna ska möta något mer än läroböckernas faktatexter. De verkar vilja väcka historien till liv.

Som senare kommer att framgå, verkar detta tal om att levandegöra, uppleva och känna, i många fall hänga samman med föreställningar om vad skolämnet historias syfte egentligen handlar om. Det är också runt denna didaktiska varför-fråga som resterande delen av detta kapitel kommer att kretsa.

### ***Begripliggörandet – en samtidsorienterande funktion***

Nu [*skratt*] har jag ju Gustav Vasa färskt i minne här. Men när vi säger att vi pratade lite här då om att han kanske skrivit lite historia själv och så vidare. (*hmm*). Eh, och att dom kan föra över det litegrann på nutida propaganda som finns i Nordkorea eller har funnits över världen. Att dom faktiskt kan..., den kunskapen som dom har eller får..., att dom ser att ledare gör så idag också.<sup>413</sup>

När Frida exemplifierar vad hon själv betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning framhåller hon möjligheten att dra paralleller mellan Gustav Vasas maktutövning och dagens diktatur i Nordkorea. Kunskapen om något som varit förväntas ge perspektiv på företeelser i nuet. I detta är hon inte ensam. När lärarna berättar om vad de betraktar som historieämnets syfte, handlar den absolut största gruppen av utsagor om just denna förmåga att kunna se samband mellan då och nu. Nära på genomgående framhålls möjligheten att via ett historiskt perspektiv begripliggöra vår egen tid och tillvaro. Många lärare tycks mena att kännedom om vad som varit, kan bidra till en fördjupad förståelse av nutida företeelser och fenomen.<sup>414</sup>

---

<sup>412</sup> *Läraryrkesintervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: N.

<sup>413</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: F.

<sup>414</sup> *Läraryrkesintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A, C, D, G, H, I, L, M, N, P, R, S, V, Y, Z, Å och Ä. (Samt på följdfrågor eller i mer indirekta formuleringar E, F, J, K, O, T och W). Förmågan att göra sådana kopplingar mellan nu och då artikuleras i de samlade intervjuvaren från två håll. Det handlar dels om att eleverna bör ha förmågan att spåra hur något i nutiden uppkommit (se orsaker), och dels att de kan identifiera efterföljande effekter av ett historiskt förlopp eller en historisk händelse (se konsekvenser). I bäggedera fallen tycks främst vara just *kännedomen* om sådant som har hänt i det förflutna, som förväntas ge eleverna förutsättningar att förstå, tolka och orientera sig i den egna omvärlden. Se exempelvis Gun som, i ett svar på frågan vad hon själv betraktar som ett idealt undervisningsstoff, framhåller båda dessa möjligheter. *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: G. I vilken mån denna "samstämmighet" i sin tur är påverkad av historiemedvetandebegreppets centrala plats och utformning i de senaste årens styrdokument, låter sig här inte undersökas. Jfr särskilt Skolverket, *Lgr 11*, 172. Notera dock att Evans ser samma tendens i sin studie där hela 45% av de lärare han undersöker kategoriseras som "relativist/reformer" – en typologi som utgår från att "history is background for understanding current issues". Evans, "Teacher conceptions of history", 224.

Ja, poängen är väl att upprätta [?] någon slags förståelse för hur vårt samhälle ser ut nu. [--] Hur saker hänger ihop över tidsperioder och hur de påverkar varandra så där (*hmm*). Eh..., ja, det är väl det (*hmm*). Att försöka förstå dom att förstå att det som hände för hundra..., ja såg tvåhundra år sedan, finns det spår av än idag. Och att det påverkar vårt samhälle på olika sätt?<sup>415</sup>

Cecilia utgör således bara en i raden av de många lärare som framhåller betydelsen av att öka elevernas förståelse av hur vår egen tid påverkats av det som redan varit.<sup>416</sup> Så framhålls exempelvis vikten av att eleverna får läsa historia på ett sådant sätt att de förstår ”varför saker och ting ser ut som de gör idag”,<sup>417</sup> eller att de förstår: ”hur historien påverkar oss”.<sup>418</sup> Inte sällan exemplifieras denna strävan genom att lärarna anför möjligheten att begripliggöra stora dagsaktuella storpolitiska samhällsfrågor.<sup>419</sup> Rysslands invasion i Ukraina, situationen i Afrika och Sverigedemokraternas valframgångar, utgör då bara några exempel på sådant som lyfts fram som historiska kunskaper kan bidra med att ge perspektiv på.<sup>420</sup>

Även om den efterfrågade förmågan att se samband mellan då och nu i flera fall kontrasteras mot en historieundervisning präglad av årtalsexercis, tycks detta anspråk likväl baserad på kunskaper *om något*. Zita beskriver exempelvis den egna tillfredställelsen när en elev kan härleda ett senare samhällsförhållande ur kännedom om tidigare omständigheter.

Det är en häftig känsla när man fått en kunskap och att budskapet verkligen gått fram och man ser att dom kan göra en frågeställning till mig och till sina kamrater då, då: ”Att det är så här..., att det är så *här*, på grund utav att det såg ut så *där*”.<sup>421</sup>

Även flera av de andra lärarna ger uttryck för denna uppfattning. En vidgad förståelse av det egna samtida samhället sägs förutsätta en slags referensram av känna-till-kunskap. Den eftersträvarsvärda färdigheten att se samband mellan då och nu antas förutsätta ett *vetande om*.<sup>422</sup> Sara talar exempelvis om

---

Jfr även liknande slutsats om historielärares fokus på elevernas omvärlds i: Husbands, Kitson och Pendry, *Understanding history teaching*, 137; samt vikten av att se kopplingen mellan då och nu i: Stolare, ”En massa innehåll”, 132.

<sup>415</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: C.

<sup>416</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: C. Att ”se historiens koppling till nuet” är också något som Stolare iakttar när han i en gruppintervju med fem lärare i årskurs 4–6 diskuterar deras undervisningspraktik. Stolare, ”På tal om historieundervisning”, 10. Jfr på motsvarande grunder hur gymnasielärarna ”Dag”, ”Elisabeth” och ”Folke” uttrycker liknande samtidstolkande motiv i: Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 58–75. Se även Hanssons reflektion över hur lärarnas tal om vad de gör, skiljer sig från deras visioner om vad som borde vara. Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 109.

<sup>417</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: J.

<sup>418</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: R.

<sup>419</sup> Jfr särskilt: *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: A, C, D, G, I, L, M, N, P, R, V, Y, Z, Å, Ä.

<sup>420</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: H, N, P och Y. Jfr åter påtagliga likheter med Evans studie där just de lärare han benämner som ”relativt/reformer” utgår från ”present day issues”. Evans, ”Teacher conceptions of history”, 228.

<sup>421</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>422</sup> Utöver citatet nedan med Frida, jfr särskilt: *Läraryrkesintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: C, D och R. Hur denna orienterande färdighet i praktiken kan och bör övas, talas det överlag mindre om. I något enstaka fall (här nedan som svar på en vädjan att exemplifiera ett tidigare resonemang om ett önskvärt arbete med förmågor) antyds möjligheten att ställa kontrafaktiska frågor. Jfr synen på kunskapsinnehåll i: Berg och Irisdotter Aldenmyr, ”Konstruktioner av

hur eleverna, genom att se ”hela bilden”, också kan se nuet i ett ”större sammanhang”.

Men sedan är det ju också det här med att se den här hela bilden och få en förståelse liksom för hur allt kanske hänger ihop. (*hmm*). Från dåtid till nutid och vad vi kan vänta oss framöver så att man får en liksom..., ett större sammanhang. (*hmm*). För annars är det så lätt att barnen bara ser det här som vi precis är uppe i för dagen..., (*mmm*), utan att försöka att få dom att se det i lite större sammanhang.<sup>423</sup>

I lärarnas närmast samfälliga tal om helheter och sammanhang anas dock också ett visst mått av variation. För vissa tycks detta samhällsorienterande mål förutsätta en undervisning där man i första hand läser historia på bredden. I dessa fall framhålls vanligtvis ämnets potential vad gäller möjligheten att se samband i det geografiska rummet (d.v.s. förbindelser mellan lokala, regionala, nationella och internationella händelser, företeelser och förlopp) eller samband över tid (t.ex. mellan olika epoker). I synnerhet i det senare fallet tycks en kronologisk framställningsform och tydliga epokbegrepp, betraktas som i det närmaste nödvändiga förutsättningar.<sup>424</sup> En eftersträvansvärd framställning av det förflutna beskrivs i dessa fall gärna i termer av att försöka visa på den röda tråden.

Men den röda tråden gör ju att..., att dels för någon slags tidslinje då, då. Dels rent visuellt och även när vi skriver och när vi målar och när vi talar om..., vad ska jag säga? Vi talar inte så mycket årtionden och enskilda år, utan det är århundraden och speciella händelser som är viktiga [---] för hur det ser ut idag då, då. Och hur det antagligen kommer att kunna se ut lite i framtiden också. Det var den röda tråden som jag försöker förmedla.<sup>425</sup>

Historien tycks, av såväl Zita som vissa av de andra intervjuade lärarna, således betraktas som ett slags förutsägbart flöde av sinsemellan beroende händelser.<sup>426</sup> Det ena leder till det andra. Ingen epok kan utelämnas. Det efter sökta sambandet tycks finnas linjärt över tid. Mats gör exempelvis en liknelse med saknade pusselbitar.

Ja, men det är för att jag känner att om jag läser en epok så kan jag inte hoppa över stora bitar då, som jag tycker ingår när man läser en epok, för då fattas det någonting. För om jag läser en epok, och jag läser om vad de har för arbete, hur det var när man gick i skola eller hur dom flyttade in till städerna eller vad det nu kan vara och sedan, tappar jag bort vissa saker så har jag ju när vi läser det nästa gång, missat en del. För när man läser en ny epok så kommer det ju tillbaka igen och hur har det blivit nu då? Och har inte jag fått dom bitarna med då känner jag ju att det fattas pusselbitar.<sup>427</sup>

---

samhällsorienterande ämnen i historiedidaktisk belysning”, 46. Jfr även Stolares iakttagelser om att mellanstadie-lärare i talet om sin undervisning framhåller innehåll, medan de enligt honom i mindre utsträckning anför strukturerande begrepp. Stolare, Stolare, ”På tal om historieundervisning”, 14–16. Notera slutligen även den önskan som i Eliassons och Nordgrens enkätstudie benämns ”orientera”: Eliasson och Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, 60–61.

<sup>423</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: S.

<sup>424</sup> Jfr t.ex. Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: V.

<sup>425</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>426</sup> Jfr liknande iakttagelse i: Stolare, ”En massa innehåll”, 129.

<sup>427</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M. Jfr även t.ex. T.

För andra lärare verkar emellertid det framträdande talet om sammanhang snarare hänga samman med vilka frågor, eller vilka fenomen, som läraren önskar behandla. I dessa fall tycks det kronologiska perspektivet inte lika centralt. Den fördjupade förståelsen sägs i stället förutsätta ett slags menings-sökande och ett borrhande på djupet.<sup>428</sup>

Lärarnas närmast samstämmigt artikulerade önskan om att kunna bidra till att begripliggöra världen för sina elever, förefaller således omfatta flera olika funktioner och värden. Oavsett om de i första hand uttrycker en önskan om att fördjupa elevens förståelse för den egna tillvaron, eller om de säger sig vilja begripliggöra aktuella samhällspolitiska frågor, så genomsyras dessa beskrivningar av en tydlig vilja att betona sammanhang.<sup>429</sup> I båda fallen tycks detta företrädesvis förutsätta en kännedom om sådant som har hänt i det förflutna. Vad eleverna förmår tycks, i de flesta fall, betraktas som något nära förbundet med vad de får veta.

## 5.2 Det särskiljande

Där är jag ju extremt varm för diskussion. Det vill säga om någonting..., om någonting jag tar upp i min historieundervisning, mynnar ut i att eleverna nästan, ja inte bara nästan, ...att eleverna spontant *bara måste* kasta sig ut i diskussioner [---] och gärna då en orsak-verkan diskussion.<sup>430</sup>

Och finns det paralleller till idag: "Vad är vi rädda för idag? Vilka har makt i samhället idag?". Just det. Ja. Det är väldigt häftigt att komma så långt med en grupp i sexan till exempel när man [*skratt*] är med där och diskuterar och liksom..., ja - häftigt.<sup>431</sup>

Och man läser också om hur man får dödsstraff när man stulit något, men inte när man dödat någon, då fick man sin högra hand avhuggen. Ungefär typ så den..., eh. Dom sakerna tycker barnen är jättespännande och det föranleder ofta vilda diskussioner och man kommer in på hur det är nuförtiden och vilka straff finns det nu och vad är rätt och vad är fel. Hur kunde dom tänka så: Varför var det värre att stjäla en att döda någon..., och så vidare. Så då blir det ju mycket etik och moraldiskussioner.<sup>432</sup>

De tre citaten ovan handlar i samtliga fall om lärare som berättar om att de gärna ser att deras historieundervisning mynnar ut i livliga diskussioner. De tre utsagorna kan emellertid även få representera de särskiljande eftersträvanden som framträder i intervju materialet i sin helhet. Vart och ett av dem framförs bara av mindre grupper av lärare. Den som framhåller det ena tycks

---

<sup>428</sup> Se tydligt i t.ex. *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: C och vidare stora överlappande likheter med det existens- och livstolkande ideal som presenteras i avsnitt 5.2.

<sup>429</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: B, C, E, H, K, M, N, S, T, V, W, Y, Z, Ä. Jfr liknande slutsatser i Johan Hansson: "Det lärarna anser vara viktigt handlar främst om att eleverna ska nå olika former av förståelse. På ett plan kan det gälla förståelse av dagens samhälle och hur händelser i det förflutna påverkat detta. På ett annat plan kan det omfatta elevens förståelse för sin egen person och plats i tillvaron". Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 89. Motsvarande skiljelinje noteras också i: Mamoura, "History teachers' conceptions of professional identity in developing historical consciousness to students", 52–53; Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 170–171; samt Eliasson och Nordgren, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?", 65.

<sup>430</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: N.

<sup>431</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: Y.

<sup>432</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: D.

dessutom många gånger vara öppet skeptisk, eller i vart fall reserverat avvaktande, i förhållande till det andra. I detta avsnitt presenteras fortsättningsvis vart och ett av dessa tre särskiljande eftersträvanden.

### ***En klassiskt disciplinär analytisk funktion***

Då skulle jag vilja säga så här att, eh..., rent övergripande, och det gäller inte bara historieundervisning, så ser jag ju mitt ämne, SO där, som väldigt lämpligt för att utveckla ett antal förmågor. Alltså att dom får utveckla en analytisk förmåga, en reflektionsförmåga, möjlighet till förmåga till argumentation, hitta samband, slutsatser och absolut utveckla ett källkritiskt tankesätt. Eftersom att..., det har dom inte riktigt.<sup>433</sup>

Om det redan i avsnitt 5.1 beskrivna samtidsorienterade idealet i det flesta fall tycks härledas till vad eleverna känner till, utmärker sig en mindre grupp lärare i det att de likt Klas ovan i högre grad framhåller vikten av att öva de procedurala processer som möjliggör ett historiskt tänkande. För dem verkar utvecklandet av elevernas analytiska förmåga utgöra ett i sig självt bärande mål för historia i årskurs 4–6.<sup>434</sup> I flera av deras svar anas en mer eller mindre uttalad föreställning om att exempelvis övningar i källkritik, eller hanterandet av klassiskt disciplinära begrepp som orsak/verkan, kan bidra till att kvalificera elevernas förmåga att tänka analytiskt.<sup>435</sup> På en följdfråga om vilka förmågor som betraktas som särskiljande för historieämnet betonar Klas själv betydelsen av båda dessa inslag.

Absolut överhuvudtaget källor och källkritik. Eftersom historiska källor blir ju någonting lite annorlunda som på flera sätt skiljer sig från vad, ska vi kalla det en vanlig källa då. Så det är ju något som sticker ut. Men sedan tror jag väl också att..., vad ska man säga att..., att kunna göra *längre*, vad ska vi kalla det; analyskedjor i form av utvecklingslinjer. Det är ju kanske lite mer tacksamt att göra det i historia. Att A leder till B som sedan leder till C och som sedan kan leda till D och alternativt till E.<sup>436</sup>

Även om Klas lyfter betydelsen av såväl det han benämner analyskedjor som källkritik, är han dock relativt ensam om detta. På det hela taget är det bara ett fåtal lärare som, redan på de första övergripande frågorna om vad de finner eftersträvansvärt, väljer att framhålla denna typ av begrepp och förmågor. Att bara en mindre grupp lärare självmant talar om ämnets mål i termer av dessa

---

<sup>433</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: K.

<sup>434</sup> I McCrum studie motsvaras detta perspektiv närmast av "Tora" som både i sin egen syn på historia i allmänhet och som skolämne, betonar arbetet med disciplinära förmågor och källor/källkritik. McCrum, "History teachers' thinking about the nature of their subject", 78. Jfr även läraren "Anders" i Mikael Bergs avhandling och "Erik" i Kristina Ledmans avhandling som båda på liknande sätt betonar färdigheter i historisk metod. Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 149.

<sup>435</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: E, F, H, K, M samt i viss mån även P, U och W (och möjligen delvis Y). I den här studien görs inga som helst anspråk vad gäller att med utgångspunkt i bakomliggande faktorer försöka förklara lärarnas olika utgångspunkter. Just denna typ av analytiska förmågor, kommer dock visa sig vara mycket centrala i lärarnas egen tolkning av det nya uppdraget (se nästa kapitel). Jfr även här läroplanens "att-kunna-punkter" och kunskapskrav. Skolverket, Lgr 11, 172 och 178–179. Oavsett om det handlar om att dra slutsatser om orsakerna till ett historiskt förlopp, eller att källkritiskt granska texter och bilder, skymtar i flera av dessa yttranden dessutom en bakomliggande ambition att öva eleverna i att rekonstruera olika historiska skeenden. Dock tycks det sällan handla om att eleverna arbetar med primärkällor. Jämför t.ex. Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Frida.

<sup>436</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: K.

mer procedurala aspekter, kan visserligen inte i sig tolkas som att de flesta bortser från eller ogillar denna typ av mer disciplinära handlag.<sup>437</sup>

När lärarna (senare i intervjuomgång 1) får en mer riktad fråga om det finns förmågor eller färdigheter som historieundervisningen bör bidra till att utveckla hos eleverna är det tvärtom flera som, likt Pia nedan, väljer att framhålla sådana kunskapsformer.<sup>438</sup>

Och jag tycker kanske att ett kritiskt förhållningssätt, att kunna analysera och att kunna ta sig lite bortom orden, att kunna göra lite jämförelser, källkritiskt tänkande så..., det är otroligt viktigt.<sup>439</sup>

Pia nämner ett antal ord som varit centrala inom den klassiska historievetenskapen. Hon talar om vikten av att kunna analysera, om komparation och om källkritiskt tänkande. Några andra lärare berör i sina svar även andra klassiskt disciplinära grepp. Rut pekar exempelvis på det önskvärda i att öva eleverna i att ställa kontrafaktiska frågor: "Vad hade hänt om inte Christopher Columbus hade gjort sin resa, vad hade hänt om han inte hittat det han hittade?"<sup>440</sup>

Samtidigt bör det noteras hur en betydande grupp lärare, på direkta frågor om hur de ser på historieämnets färdighetsrelaterade kunskaper, inte alls väljer att hänvisa till denna typ av ämnesspecifika förmågor. Man anger istället mer allmänt formulerade mål. Exempelvis framhålls möjligheten att utveckla läs- och skrivkunighet,<sup>441</sup> att öva diskussionsförmåga,<sup>442</sup> att få "en grundläggande kunskap",<sup>443</sup> eller att "kunna sätt ord på sina upplevelser".<sup>444</sup> Det senare ger därmed också en föraning om en samling eftersträvanden som handlar om något mer än en kognitivt kvalificerande funktion. Om dessa vidare anspråk handlar de närmast följande båda delavsnitten.

---

<sup>437</sup> Jfr resultaten i kapitel 8. I flera fall är, som vi redan kunnat se i några av de tidigare kapitlen, tveksamheten inte knuten till de disciplinära färdigheterna i sig, utan till elevernas mognadsnivå.

<sup>438</sup> För exempel på lärare (utöver redan nämnda E, F, H, K och M) som berör denna typ av önskvärd färdigheter i följdfrågor eller mer indirekta resonemang se: *Läraryntervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: G, J, N, O, P, R, U, W, Y, Å och Ä*. Om detta sedan handlar om en mer disciplinär tillämpning av redskapen källkritik eller orsak-verkan, vilket Stolare ifrågasätter hos de av honom intervjuade lärarna, låter sig inte alltid uttydas i lärarnas svar. Det är oklart hur nära den numer klassiska uppmaningen att "do history" som dessa lärare verkligen önskar gå. Några av dessa lärare (Jens och Niklas) ger exempelvis i andra delar av intervjuerna uttryck för en mer skeptisk hållning gentemot denna typ av kognitivt orienterade förmågor i årskurs 4–6. Att denna inriktning ligger nära det som Nygren i sin studie av sju gymnasielärares undervisningsstrategier benämner en samhällsvetenskaplig historia torde dock vara lättare att argumentera för. Jfr Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 99–101.

<sup>439</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: P*.

<sup>440</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: R*.

<sup>441</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: I*.

<sup>442</sup> *Läraryntervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: J och delvis Z*.

<sup>443</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: G*.

<sup>444</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: T*. Jfr likheterna med den lärare, "Ms Webb", som försöker nyttja elevernas egna erfarenheter för att öka deras förståelse av det förflutna i: Patrick, *Teaching and learning*, 200.

## En livs- och existensstolkande funktion

...att man går in på dom här..., vad ska vi säga..., *mänskliga frågorna*; ”vad är det att vara barn, hur kan andra reagera på situationen?” (*hmm*). Jag vet inte om jag kan förklara, men man når dom här djupare frågorna genom processdramat. Och då är dom..., dom kan vara inne i roll först och sedan går dom ur och så funderar vi tittar tillbaka på det som hände i spelet (*hmm*). Det kan handla om mobbing, ja och att..., det finns lite på distans och samtidigt som det finns nära.<sup>445</sup>

I merparten av lärares berättelser framträder, vilket redan kunnat konstateras i avsnitt 5.1, skildringar av hur man på olika sätt önskar ge eleverna förutsättningar att förstå sin egen samtid och omvärld. Detta närmast samstämmigt formulerade anspråk tycktes då företrädesvis röra strukturella förlopp och storpolitiska samhällsfrågor. Bland några av lärarna förefaller emellertid eftersträvandena snarare anknyta till emotionella, sociala och existentiella dimensioner av elevernas tillvaro. Denna grupp utmärker sig genom att återkommande framhålla betydelsen av att, via historieundervisningen, väcka frågor om det mänskliga livet som sådant. För dessa lärare tycks historieämnets syfte i hög grad handla om att befrämja den enskilde elevens växande som människa.<sup>446</sup> Så framhåller exempelvis Lena hur historieämnet bör ge eleverna en möjlighet att ”förstå sin existens överhuvudtaget: Vad gör jag här? Vad gör jag nu?”.<sup>447</sup> Ett bakomliggande antagande tycks i flera fall vara, att berättelser om det förflutna kan fungera som en utgångspunkt för att närma sig personliga upplevelser och erfarenheter. Historieämnet förväntas kunna ge perspektiv på den egna tillvaron, eller som en lärare uttrycker det: ”Alltså vem är jag?”.<sup>448</sup>

Det eftersträvansvärda vetandet förefaller för dessa lärare i hög grad vara en fråga om människan och det mänskliga. Exempelvis framhålls det önskvärda i att låta undervisningen i historia utgå från till synes universella fenomen. Det talas exempelvis om mobbing, främlingsrädsla, maktlöshet, könsroller, familjeliv, pubertet, eller som i Ylvas svar nedan, om rädsla och lydnad.<sup>449</sup>

Nämen, då gillar jag sådana här frågor som: ”Hur folket hade det, hur hade kvinnorna det, hur hade barnen det? Och varför var det så liksom? Varför hade så få människor i samhället makt? Varför hade inte alla rösträtt och dom var ju så många, bönderna. De var nio av tio människor. Varför kunde dom inte göra någonting?” (*hmm*). Hur man liksom då kan trycka ner ett samhälle. Och framförallt sådana saker som vad man skrämde människor med: Tystnad och lydnad och att göra som man ville då. Mycket genom kristendomen egentligen. Hur kunde man vara så rädd för det förr i tiden.? Sådant tycker jag är jätteintressant. (*hmm*). Och finns det paralleller till idag: ”Vad är vi rädda för idag? Vilka har makt i samhället idag?”.<sup>450</sup>

<sup>445</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T.

<sup>446</sup> Se i synnerhet: Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: I, L, P, T, Y och Å. Intervjuomg. 2: T. Intervjuomg. 3: I, P och Y. Svagare tendenser till liknande uttryck har därtill iakttagits i intervjuerna med: B, S, U, V, W, Z och Å.

<sup>447</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.

<sup>448</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Å. Jfr Ammert, *Historia som kunskap*, 19.

<sup>449</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: L, T, Y, V, Z och Å.

<sup>450</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Y.

Om Ylva i sitt svar ger uttryck för att vilja relatera gångna tiders upplevelser av rädsla till samtida erfarenheter av denna känsla, framhåller Lena på motsvarande sätt hur hon gärna låter eleverna jämföra sina egna erfarenheter av barndom med gångna tiders syn på barnarbete och vuxenblivande.

Vi läste ett avsnitt som handlade om hur barn levde på Medeltiden, till exempel i en bondfamilj. (*hmm*). Vad hade tjejer för arbetsuppgifter, vad hade killar för arbetsuppgifter? När ansågs man vara vuxen och så vidare? Så vi läste och så diskuterade vi just det: "Om vi jämför med dåtid och nutid; vad är den största *skillnaden*, vad är den största *likheten*".<sup>451</sup>

Identifikation med andra människor framstår således som ett medel för en fördjupad förståelse för allmänmänskliga (och därmed närmast existentiella) aspekter av den egna tillvaron. Historieundervisning bör som Tora uttrycker det, handla om: "människor i olika situationer, att det bör handla om människor i utveckling" och "att man också kan se att människor idag har en samhörighet med människor tidigare".<sup>452</sup> I synnerhet elevernas egen fantasi och inlevelseförmåga ter sig härvidlag som centrala. En lärare, som uppger att hon arbetar mycket med processdrama i sin historieundervisning, anger exempelvis skälen till detta i följande ordalag.

Att jobba med drama i historieundervisningen? (*hmm*). Det är ju samarbete, träna fantasin, utan att man säger: "Hur tränar man fantasin?". Ja men; om man går in i tankarna i en roll, i en annan människa, man övar också upp lite empati att få förståelse: "Jaha, andra kan också känna". Jag hoppas att man kan träna empatin så.<sup>453</sup>

Det talas om vikten av att eleverna övas i att kunna "sätta sig in i",<sup>454</sup> "hur människorna kände, och tyckte och tänkte",<sup>455</sup> att "känna in",<sup>456</sup> att förmå "kliva in i någon annans sinne, i en annan person" och att ha förmågan att "kliva in i en annans situation",<sup>457</sup> att kunna föreställa sig, och att "kunna sätta ord på sina upplevelser".<sup>458</sup> Till skillnad från den gängse historiedidaktiska tillämpningen av begreppet historisk empati, tycks dessa lärarutsagor närmast förutsätta träning i en slags allmänmänskligt medkännande förmåga. När Pia får en inledande fråga om vad för typ av kunskaper i historia som hon

---

<sup>451</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.

<sup>452</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T. Jfr därmed i denna del påtagliga likheter med den undergrupp av "cosmic philosopher" som Evans benämner "empherical metahistorian". Evans, "Teacher conceptions of history", 229.

<sup>453</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T.

<sup>454</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: B (på en följdfråga om valet av arbetsform). Jfr hur låg- och mellanstadielärarna i en enkätstudie 2011–2012 mer än något annat förordar vikten av att i historieundervisningen låta eleverna arbeta med "sin egen förmåga till inlevelse och empati". Eliasson och Nordgren, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?", 58.

<sup>455</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: S.

<sup>456</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: U (följdfråga).

<sup>457</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.

<sup>458</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T. Jfr gärna liknande tankaren hos gymnasieläraren "Cecilia": Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 55. Denna önskan att via inlevelse försöka koppla elevernas egna erfarenheter till andra människors erfarenheter beskrivs av Stolare som "en slags analogi-resonemang". Stolare, "På tal om historieundervisning", 10.



framförallt önskar skicka med sina elever, handlar hennes svar bland annat om att försöka öva barnen i att få en känsla för andras situation.

Jag tycker att det är otroligt viktigt att dom får ett medvetande om hur människor har levt verkat och kanske också delvis påverkats av sin tid. Jag tycker att det ganska viktigt att dom får en känsla av att inte bara döma, utan att historiens stora uppgift tycker jag är att man ska förstå, både, människor..., man ska förstå kultur, man ska förstå konflikter idag på ett bättre sätt. Så att mycket handlar om, tycker jag; att förstå att man lever och påverkas av sin tid och det gjorde man förr och det gör man idag.<sup>459</sup>

Föga förvånande tycks dessa framställningar av historieämnets människo-danande funktion i mycket hög utsträckning kunna härledas till de lärare som i avsnitt 5.1 sades betona ett fokus på livstolkande frågor. Det är också påtagligt hur eftersträvandet av en livs- och existensstolkande undervisning i många fall tycks kombineras med viljan att levandegöra (Jfr avsnitt 5.1). Däremot är det få av dessa lärare som framhåller vikten av att kvalificera elevernas analytiska tänkande.<sup>460</sup>

### ***En fostrande funktion***

Ja, det tycker jag. Framförallt så tycker jag att det är väldigt, väldigt viktigt att dom får kännedom om och får kunskap om dom här stora folkmorden som har varit. Eh..., människosynen..., hur det har gått till, hela den biten, eftersom många av dom här som kan *berätta* om vad dom har varit med om, håller på att försvinna, så..., så är det än viktigare att vi lyfter på varande sten och att vi pratar om det här; att vi lyfter upp..., att man får lära sig av sin historia. Eh, på ett sätt som gör att dom här barnen, när det är dags för dom att gå till valurnorna i en demokrati, så ska det inte se ut som det gör nu, när högervindarna blåser. (*hmm*). Det är viktigt.<sup>461</sup>

Såsom framgått tidigare i detta kapitel lyfter de intervjuade lärarna fram en rad olika typer av eftersträvanden i sina berättelser. Bland dessa handlar dock endast ett fåtal spontant om historieämnets fostrande funktion. När Åsa i citatet ovan framhåller det för henne önskvärda i att använda sin historieundervisning till att minska förekomsten av främlingsfientliga och antidemokratiska åsikter, framstår hon således som relativt ensam. I svaren på den första öppna frågan om vad lärarna själva betraktar som historieämnets syfte är det bara några enstaka som explicit lyfter möjligheten att influera framtida samhällsmedborgares attityder och beteenden, som ett centralt inslag i en för dem meningsfull och egentlig historieundervisning.

I de flesta intervjuer berörs ämnets socialiserande funktion istället först som svar på en direkt fråga. I dessa fall går meningarna om hur man bör se på

---

<sup>459</sup> *Läraryterintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.*

<sup>460</sup> De tydligaste uttrycken för liv- och existensstolkande ambitioner har noterats bland sex lärare (I, L, P, T, Y och Å). Fem av dessa återfinns bland de 21 lärare som spontant påtalar önskvärdheten i olika former av estetiska arbetsformer och resor. Av dessa sex lärare (I, L, P, T, Y och Å) är det dock ingen som självmant, utan följdfrågor, framhåller ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion. Ylva och Pia påtalar dock den senare typen av förmågor när de får mer riktade frågor om vad de betraktar som önskvärda färdigheter i historieundervisningen.

<sup>461</sup> *Läraryterintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Å.*

historieämnets fostrande potential kraftigt isär. Några lärare menar att värdegrundsrelaterade frågor överhuvudtaget har ganska lite med historieämnet att göra. De berättar att historia för dem är det av de fyra SO-ämnena som de förknippar minst med sådana fostrande pretentioner, eller hänskjuter (likt Klas i citatet nedan) dessa anspråk till andra ämnena som religionskunskap och/eller samhällskunskap.<sup>462</sup>

Alltså, inte mer än något annat SO-ämne. Jag skulle väl egentligen säga att jag personligen tycker att både samhällskunskap och religionskunskap har mer innehåll som har den aspekten. Så inte specifikt. Men samtidigt; det genomsyrar givetvis hela skolans uppdrag. Och jag menar, SO-ämnena är väl utmärkta för den typen av arbete, det förväntas ju liksom finnas där. Men jag känner inte att historia har..., ger bättre möjligheter än dom andra SO-ämnena. Snarare i det sammanhanget, att det finns andra ämnena som har fler..., fler lämpliga saker att förhålla sig till där. (*mmm*). Så det kan jag inte säga riktigt att jag tycker.<sup>463</sup>

I något fall motiveras denna avvisande hållning med att stoffet i historia inte är lika lämpat för värdegrundsarbete som de andra SO-ämnena. I andra fall framhålls hur värdegrundsfrågor får mer utrymme på högstadiet och ”i samband med att man jobbar med andra världskriget”.<sup>464</sup>

Utöver det som ovan beskrivits som en avvisande hållning, märks därtill en grupp lärare som visserligen beskriver hur de betraktar historieelektionerna som ett värdefullt tillfälle att beröra moraliska dilemman, men som inte självmant formulerar några på förhand preciserade fostransmål. De bland denna grupp lärare förordade diskussionsfrågorna har istället snarare en öppen och resonerande karaktär. Så betonas exempelvis möjligheten att låta dessa öppna värdegrundsdiskussioner ta sin utgångspunkt i jämförelser mellan då och nu: ”Var det rätt, varför gjorde dom det, gör vi något liknande nu?”.<sup>465</sup> Bland annat framhålls det önskvärda i att samtal om brott och straff, klasskillnader och jämställdhet initieras genom skildringar om hur det var förr.<sup>466</sup> Tora framhåller exempelvis hur man med fördel kan låta kunskaper om Gustav Vasa utgöra utgångspunkt för värdeladdade diskussioner om makt, lydnad och ledarskap.

Det, om jag får ta Gustav Vasa nu som vi nyss har gjort; så i det i det processdramat så kommer det in dels litegrann om Gustav Vasa liv, och sedan kommer dom här naturliga delarna med Stockholms blodbad, och då har jag stoppat dramat där och så har i gått tillbaka och så har vi funderat över: ”Vad makt är för något, vad betyder makt, vem är det som har makt, har alla makt vid något tillfälle, vem har makt hemma, har barnen någon makt?”. Ja vi pratar om det och om Gustav Vasa: ”Vad var det som gjorde att han blev en ledare och vad är det att vara en ledare, vilka är det man följer..., om två personer säger samma sak; varför följer

---

<sup>462</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: B, C, K, R och Y.

<sup>463</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: K.

<sup>464</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: R respektive W.

<sup>465</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: U. Denna önskan har således stora likheter med den stråvan som den femteklassläraren han benämner ”Sara Atkinson” ger uttryck för i: Bruce A. VanSledright, *Teaching about the American revolution: The case of Sara Atkinson: Elementary Subjects Center Series 69 Elementary Subjects Center Series 68*. Michigan: Michigan State University, 1992.

<sup>466</sup> Jfr t.ex: *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: F och H.

man den ena men inte den andra?" Sådana typer av frågor, frågeställningar, och så får dom diskutera.<sup>467</sup>

På motsvarande sätt framhåller ett antal lärare det eftersträvansvärda i att via berättelser om det förflutna aktualisera värdeladdade diskussioner som anknyter till elevernas egna erfarenheter eller omvärld.<sup>468</sup> Exempelvis hävdas värdet av att på så sätt kunna beröra frågor om intolerans och människovärde.<sup>469</sup> Oavsett om det eftersträvansvärda handlar om att leva sig in i andra människors tillvaro eller att jämföra då och nu, märks ingen uttalad vilja att påverka elevens varande i en på förhand given riktning. På sin höjd talas det i mer allmänna ordalag, såsom hos Ärla nedan, om vikten av att befrämja ett kritiskt eller vidsynt sinnelag.

För det är ju också, dels tycker jag att samhället idag inte är ett särskilt källkritiskt samhälle. Utan det som sägs på Big Brother det är sanning. (*hmm*). Så att jag tycker att folk generellt ifrågasätter alldeles för lite. Och då har jag känt att många av barnen inte den vanan med sig hemifrån. Och då är det så att det som står i historieboken; det är sant. Och därför försöker vi nu hela tiden..., i årskurs 4 har vi börjat då: "Måste det vara sant?". Liksom: "Vad är det som säger att det här är sant, ingen av oss var ju med på den här tiden?". [---] ...så att dom har mycket mer börjat att fundera på det här: "Jaha, det kanske inte behöver vara så, hur skulle det kunna vara egentligen då?".<sup>470</sup>

Det senare målet, att eleverna ska bli vidsynta, tycks för övrigt i flera fall hänga samman med de samhällsorienterande anspråk som redan beskrivits i avsnitt 5.1. När Åsa, på frågan om vad som får henne att gå hem från jobbet och känna att dagens historiektion blev riktigt, riktigt lyckad, understryker hon betydelsen av att på basis av en vidgad historisk referensram få eleverna att tänka på nya sätt.

Ja, men alltså det är den tänkande människan för mig i centrum, alltså att man utifrån egna..., sin egna historiska referensram. För alltså; man måste ta en avstamp i den; kunna se omvärlden med andra ögon. (*hmm, hmm*). Att man inte..., att man..., att *ungdomarna* då, är beredda att kunna *omvärdera* det man tyckt och tänkt i en dialog med andra, att inse: "Är det så du tänker? Ja, men du kanske har rätt!". Att man någonstans där börjar tänka om. Alltså att man får en *tankeväxling*.<sup>471</sup>

Andra lärare påpekar på motsvarande sätt det önskvärda i en historieundervisning som får eleverna att göra "perspektivbyten".<sup>472</sup> De uttrycker en förhoppning att eleverna ska bli öppna för andras sätt att förstå världen, att de "inte ser allt i svart eller vitt"<sup>473</sup> och "förstå[r] att världen faktiskt är grå i olika

---

<sup>467</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T.

<sup>468</sup> Jfr det redan beskrivna avsnitten i detta kapitel om ett samhällsorienterande respektive livs- och existensstolkande eftersträvanden.

<sup>469</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: F, G, J, M och Ä.

<sup>470</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä. Jfr även U.

<sup>471</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä. (Svar på en uppmaning om att "berätta mer").

<sup>472</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.

<sup>473</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A.

nyanser”.<sup>474</sup> Att få nyttja sedelärande narrativ för att generera en slags tankeställare, tycks i dessa fall utgöra ett återkommande önskemål. Genom moraliska berättelser ska eleverna fås att omvärdera sitt eget beteende.<sup>475</sup> De ska, exempelvis som Frida uttrycker det: ”Förstå att det inte är säkert att just dom tankarna som vi tänker just idag är dom enda rätta”.<sup>476</sup>

En tredje grupps uttalanden handlar dock, som i Ärlas yttrande nedan, explicit om det eftersträvarsvärda i termer av att aktivt förändra elevernas förhållningssätt och beteenden i en på förhand given riktning.<sup>477</sup>

Ja, det är nog samma sak som jag kopplar till alla ämnen; att jag tycker ju att det är viktigt det som står i själva grundbultarna i läroplanen; att fostra till goda samhällsmedborgare. Det går igenom i alla ämnen, så även i historien, att man ska försöka att få barnet att tänka demokratiskt. Att vi ska..., det här med att vi ska fostra dom till demokratiska medborgare och tänka kritiskt och tolerant mot varandra och så vidare. Och det går ju väldigt bra igen i historien. Där finns det ju hur många exempel som helst på när man inte är tolerant mot sina medmänniskor och vad händer då? Så det går ju igen både i historien och religionen.<sup>478</sup>

Historieundervisningen sägs således i dessa fall ytterst syfta till att eleverna ska omfatta vissa specifika attityder och värden. Ärla beskriver exempelvis hur hon bland annat önskar fostra elever till att bli mer toleranta mot sina medmänniskor. På en övergripande nivå framträder framförallt två typer av sådana uttryckliga fostransmål.

För det första uttrycks ett par olika önskemål som närmast vetter mot traditionella värden. Eleverna bör förmås att känna ett starkare ansvar för den egna hembygden och att känna tacksamhet gentemot äldre generationers um-bäranden.<sup>479</sup>

För det andra framhålls människans lika värde och kampen mot främlingsfientliga värderingar. Lena pekar exempelvis på hur förtrycket av samer kan användas som en historisk påminnelse om hur vi inte bör behandla dagens minoriteter.<sup>480</sup> Zita knyter i ett längre resonemang det demokratiska fostrans-

---

<sup>474</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: L. Jfr även med de lärare i Stolares artikel som önskar få till ett ”perspektivbyte” hos eleverna – då ofta knutet till något som snarare handlar om ett uttryck för historisk empati. Stolare, ”På tal om historieundervisning”, 11–12. Samt i än högre grad det som Nygren beskriver och diskuterar som ”flerperspektivism” i: Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, 85–86, 95–96. En sådan strävan efter perspektivbyte syns också hos en av lärarna (Ms Parbo) i Patricks studie av historieundervisning i Australien. Patrick, *Teaching and learning*, 207–208.

<sup>475</sup> Jfr t.ex: *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A, F, I, L, P, S, U, Y?, Z, Å och Ä.

<sup>476</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: F.

<sup>477</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A, I, L, P, Z, Å och Ä.

<sup>478</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: Ä.

<sup>479</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A. På en följdfråga understryker Olivia därtill vikten av att få sina elever att förstå att dagens framgångar, t.ex. på jämställdhetsfronten, ”beror på allt jobb och kämpande bakåt i tiden” (Olivia). Läraren Inger uttrycker det som att eleverna ”ska få med sig en respekt för hur det har funnits”.

<sup>480</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: L.

uppdraget till en önskan om ”att få bort dom här..., dom här höger vindarna”.<sup>481</sup> Pia beskriver med en liknande andemening upprepade gånger hur hon drivs av en strävan att motverka att man börjar ”sortera människor”.<sup>482</sup>

Det som jag kanske ändå tycker är allra viktigast i historien. Det finns ju mycket spännande, som du sa. Det finns ju mycket spännande kungar och smaskiga historier, och så på många sätt, (*hmm*). Men det absolut viktigaste som jag ändå ser det, även om vi tidsmässigt i skolan inte kan lägga hur mycket tid som helst på det, så är det ju ändå det här, vad händer i ett samhälle när man börjar sortera människor i olika fack. När man börjar döma varandra, fördöma varandra.<sup>483</sup>

För Pia är kärnuppgiften som lärare i historia att använda historiska exempel (t.ex. apartheid) för att därigenom göra eleverna uppmärksamma på liknande oönskade tendenser i vår samtid.

Medan en grupp av de deltagande lärarna överhuvudtaget inte betraktar historieundervisning som ett tillfälle att beröra värdegrundsfrågor, framhåller följaktligen andra dessa lektioner just som ett tillfälle att diskutera olika etiska frågor och moraliska dilemman, eller att påverka elevernas attityder och värderingar. Det kan i detta sammanhang dessutom åter noteras hur de som tydligast förespråkar ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion, framstår som särskilt obenägna att framhålla ämnets fostrande potential.

### 5.3 En sammanfattande analys

Det här kapitlet har skildrat tjugosex lärares berättelser av vad de själva säger sig betrakta som en eftersträvansvärd historieundervisning. De har berättat om vad de ser som dess syfte. De har beskrivit vad de längtar efter att göra oftare. De har försökt sätta ord på vad de varit med om, i det fall de kommer hem från jobbet en dag och känner sig riktigt nöjda och belåtna över något som hänt på en historiektion.

Att lärarna talat om det för dem meningsfulla och eftersträvansvärda tål återigen att understrykas. Intervjufrågorna har i denna del av undersökningen inte handlat om undervisningsstrategier, eller än mindre om vad lärarna i praktiken gör. När deras utsagor presenterats har de likväl löpande relaterats till lärare som intervjuats och skildrats i tidigare forskning. Alla sådana jämförelser är givetvis vanskliga. Enskilda uttalanden riskerar att ryckas loss från sitt sammanhang och eventuella likheter låter sig lätt överdrivas.<sup>484</sup> Men även om såväl utgångspunkter som benämningar varierat, uppvisar resultaten i det här kapitlet märkbara likheter med flera av de tidigare nämnda studierna.

---

<sup>481</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

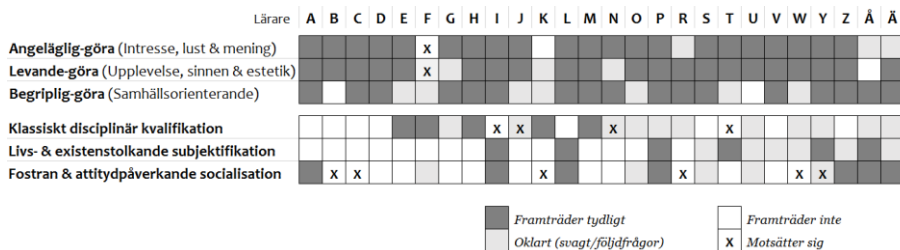
<sup>482</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.

<sup>483</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.

<sup>484</sup> Jfr t.ex. kontexten med avseende på skolsystem, skolkultur, lärarerfarenhet (t.ex. ofta antingen lärarstudier eller erfarna lärare) och intervjusituation.

Sammantaget har sex framträdande eftersträvanden noterats i den här undersökningen. Grovt schematiskt kan det som lärarna eftersträvar illustreras enligt figur 1 nedan.<sup>485</sup>

Fig. 1. Framträdande eftersträvanden bland de intervjuade lärarna



Källa: Transkriberade lärarintervjuer 2014

Även om den samlade bilden är komplex, framträder tre eftersträvanden särskilt starkt. För det första tycks en meningsfull historieundervisning genomgående förknippas med en påtagligt närvarande mottagare. I lärarnas beskrivningar är det eleverna som ska intresseras, känna lust, utmanas och utvecklas. Undervisningen ska upplevas som *angelägen* för dem. För det andra märks ett antal utsagor som verkar handla om en vilja att *levandegöra* det förflutna. Det eftersträvansvärda förefaller således i många fall handla om att genom sinnliga erfarenheter och estetiska arbetsformer få förnimma det förflutna. Historien ska upplevas, spelas upp, smakas på och kännas.<sup>486</sup> För det tredje framträder en stark önskan om att försöka *begripliggöra* den egna samtiden. Ett stort antal lärare ger på olika sätt uttryck för att kunskaper om vad som varit kan erbjuda en slags samhällsorienterande referensram.

Utöver dessa tre nästintill samstämmigt uttalade önskemålen om att angeläglig-göra och levande-göra det förflutna samt att begriplig-göra samtiden, har dock också några andra mer särskiljande eftersträvanden noterats. Det ena pekar mot en ämnesseparat och *klassiskt disciplinär* undervisning, med fokus på ämnets analytiska funktion, men utan inblandning av medveten attitydpåverkan och fostran. Det andra siktar istället mot ett tematiskt *livs- och existensstolkande* ämne, som i flera fall tycks sammanfalla med olika typer av mer eller mindre aktiv *attitydpåverkan*.<sup>487</sup>

<sup>486</sup> Såsom redan påpekats bör dessa eftersträvanden i första hand betraktas som ett antal teman. De relaterar i flera avseenden till tämligen olika aspekter av undervisningens syfte.

<sup>487</sup> Klassiskt disciplinära analytiska eftersträvandena förekommer tydligast hos de fem lärarna: E, F, H, K och M. Livs- och existensstolkande och/eller aktiv attitydpåverkan eftersträvanden hos lärare förekommer tydligt hos sammanlagt nio lärare (I, L, T, P, T, Y och Å respektive A, I, P, Z, Å och Ä). Såsom framgår av tabellen ovan förekommer dock

De lärarberättelser som samlats inom ramen för denna studie tycks således i flera avseenden påminna om de grundpositioner som tidigare iakttagits av bland annat Evans.<sup>488</sup> Några få lärare betonar allmänbildande och ofta berättarburen kunskap om vad som har varit. Många tenderar att förorda en samhällsorienterande och omvärldstolkande ansats, inte sällan förenat med tydliga anspråk på demokratifostran och med inslag av flerperspektivism. Andra framhåller vikten av mer disciplinärt analytiska (vetenskapliga) färdigheter och förmågor.<sup>489</sup>

Till skillnad från vad som förefaller vara fallet hos Evans, Nygren och Patrick (och till synes i ännu större utsträckning än hos Berg) syns dock i den här studien därtill en grupp lärare som framhåller vikten av att via inlevelse och identifikation försöka sträva efter att ge perspektiv på tillvaron som människa.<sup>490</sup> Detta eftersträvande, här betecknat som livs- och existensstolkande, tycks i intervjuaterialet dessutom ofta vara åtskilt från de eftersträvanden som riktats mot ett ämne som karaktäriseras av klassisk disciplinär analys.

### ***Skillnader i synen på vad som är***

I en undervisningspraktik torde merparten av de olika eftersträvanden som lärarna ger uttryck för, kunna kombineras med varandra. Så syns också hur exempelvis historieämnets potentiella funktion som samhällsorienterande referensämne, förs på tal av flertalet av de intervjuade lärarna. Däremot märks i denna studie påtagligt få lärare som i talet om det eftersträvansvärda förenar en undervisning som betonar ett livs- och existensstolkande eller fostrande attitydpåverkande eftersträvanden med ett klassiskt disciplinärt fokus det historiska hantverket och ämnets analytiska funktion.<sup>491</sup> Troligen kan detta uttalade isärhållande förstås i termer av delvis skilda föreställningar om vad historia i skolan bör användas till.

Det klassiskt disciplinära analytiska eftersträvandet tycks ytterst svara mot ett vetenskapligt bruk av det förflutna i klassrummet. Historiska källor ska granskas och historiska förlopp ska därigenom både rekonstrueras och analy-

---

ett antal fall där svagare antydningar av det klassiskt disciplinära analytiska idealet förekommer samtidigt som uttrycks för livs- och existensstolkande eller attitydpåverkande eftersträvanden. I synnerhet Pia och eventuellt Ylva skulle härvidlag kunna diskuteras som undantag.

<sup>488</sup> Evans, "Teacher conceptions of history", 210–240.

<sup>489</sup> Se figur 3. Jfr särskilt Evans typologi. En slående likhet med Evans undersökning är även hur de lärare som starkast förespråkar nutidsförståelse i flera fall också tenderar att framhärda mer fostransvisionära mål för ett bättre samhälle. Evans, "Teacher conceptions of history", 224.

<sup>490</sup> Se figur 3. Jfr den identitetsorienterade ämnesförståelsen som framträder hos läraren som Berg benämner "Linnea". Hon sägs nämligen (i större utsträckning än de övriga lärarna i hans studie) vilja utgå från elevernas livsfrågor. Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 45. Detta perspektiv blir dock kanske tydligast i Bergs två modeller (s. 171 och 183). Notera därtill likheten med en aspekt (empherical metahistorians) som Evans betraktar som en aspekt av "cosmic philosopher". Evans, "Teacher conceptions of history", 229.

<sup>491</sup> Se åter figur 3. I teorin låter sig givetvis även dessa båda perspektiv kombineras. I någon mening är det också något som inte sällan förespråkas i olika historiedidaktiska sammanhang. Jfr t.ex. "den dubbla historiska tankeoperationen" Se t.ex. Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 53; samt Wineburgs uppmaning att kombinera det kända och det okända. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts*, 22–24.

seras. Disciplinära redskap som källkritik och begreppen orsak-verkan betraktas som centrala inslag i undervisningen.<sup>492</sup> Ämnets kvalificerande funktion tycks stå i förgrunden. De flesta av utsagorna som pekar i den här riktningen tangerar emellertid också vad som kan beskrivas som ett genetiskt perspektiv. Rationell distans, objektivitet och förnuft utgör, enligt Karlsson, ideal i vad han häruti betecknar som ett sanningssökande från då till nu.<sup>493</sup> Historien tycks i dessa fall betraktas som något som oundvikligen finns avskilt från oss som beskådar den. Med ett sådant perspektiv blir historieundervisningens uppgift närmast att försöka beskriva det som varit på dess egna villkor.

De lärare som ger uttryck för livs- och existensstolkande eftersträvanden tycks däremot snarare förespråka ett existentiellt och stundtals även moraliskt bruk av historien.<sup>494</sup> I teorin öppnar en sådan användning av det förflutna för två delvis skilda syften. Det första vetter mot ämnets socialiserande och det andra mot dess subjektifierande funktion. Det bör betonas att merparten av de lärare som ger uttryck för att eftersträva en livs- och existensstolkande historieundervisning, främst förordar det senare; genom att leva sig in i andras situation förväntas man lära känna sig själv. Utifrån ett sådant perspektiv tycks skolämnet historia (i årskurs 4–6) främst handla om att försöka förstå vad det är att vara människa och i mindre grad handla om att förmedla ett slags kollektivt minne.<sup>495</sup> I flera avseenden tycks detta eftersträvande således ha en tydlig dragning mot vad som av Karlsson har betecknats som ett genealogiskt perspektiv på historien. I centrum står således viljan att låta undervisningens frågor utgå från nuet och elevernas egen livsvärld. Lärarna säger sig önska möta barnen i deras egna erfarenheter av allmänmänskliga känslor och funderingar. Här är det således snarare känslomässig närhet, subjektivitet och identifikation som kan antas utgöra primära utgångspunkter i elevens egna meningssökande.<sup>496</sup>

På en övergripande nivå går således att argumentera för att lärarnas berättelser, vid sidan av en stark önskan att tillhandahålla en slags samhällsorienterade referensram (kunskaper i historia), verkar omfatta två delvis olika förhållningssätt till skolämnet som sådant. Detta förefaller i någon mening handla om huruvida den som undervisar i årskurs 4–6 ytterst och främst bör främja kunskaper *av* eller *om* historia.<sup>497</sup> Valet däremellan synes i sin tur sammanflätat med en rad andra ämnesdidaktiska frågor. Lärarna tycks exempel-

---

<sup>492</sup> Jfr Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 70–80.

<sup>493</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 48–53.

<sup>494</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 70–80.

<sup>495</sup> Jfr med en av Peter Seixas tre idealtyper (collective memory). Seixas, "Die kinder! Or do post modern history have a place in School", 19–37.

<sup>496</sup> Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", 70–80.

<sup>497</sup> Jfr Hans Olofssons uppdelning i kunskaper *av*, *i*, och *om* historia (i sin tur en utveckling av Seixas distinktion mellan *i* och *om* historia). Olofsson, *Fatta historia*, 78–79.



vis ha delvis olika föreställningar om hur förhållandet mellan skolämnet historia och det akademiska historieämnet ser ut.<sup>498</sup> De verkar ha olika idéer om hur man som lärare i historia bör förhålla sig till elevernas förståelse. Medan några synes mena att historiekunskaper i första hand förutsätter förståelse av andra människor som medmänniskor, förefaller andra snarare tänka sig att de ytterst tarvar förmåga till analytisk distans. Om de förra först och främst tycks vilja använda skolämnet historia till att knyta an till allmänmänskliga erfarenheter (som exempelvis ont och gott, lycka och sorg samt kärlek och hat), så verkar de senare snarare förutsätta att en känslomässig och analytisk distans är nödvändig för att kunna tänka historiskt och därmed undvika presentism.<sup>499</sup>

Att i princip ingen av lärarna både framhåller livs- och existensstolkande, respektive klassiskt disciplinära analytiska anspråk, skulle således ytterst kunna förstås som att deras eftersträvanden är sprungna ur olika uppfattningar om var kunskaper i historia egentligen finns att finna. Om några tycks betrakta historia som något som snarare uppstår i mötet med eleven tycks andra utgå från att skolelever bör läsa historia som något som återfinns utanför dem (som ett objekt). I det första fallet accentueras därför vikten av inlevelse, identifikation, och föreställningsförmåga. I det andra fallet betonas betydelsen av rationell analys och kritiskt tänkande.<sup>500</sup> Med Whites terminologi skulle divergensen därmed kunna beskrivas som en skillnad mellan betonandet av en praktisk respektive historisk förflutenhet.<sup>501</sup>

### ***Ett samstämmigt meningssökande***

De flesta försök att beskriva lärares ämneskonception, ämnesförståelse, undervisningsstrategier medför sannolikt en tendens att betona skillnader. Det tål därför att understrykas att de intervjuade lärarnas redogörelser i flera avseenden också uppvisar en tämligen hög grad av samstämmighet.

---

<sup>498</sup> Som ett exempel på hur denna fråga redan diskuteras se: Fordham, "Disciplinary history and the situation of history teachers", 242–253..

<sup>499</sup> Risken med att inlevelsebaserad undervisning blir till presentism har diskuterats av en mängd historiedidaktiker. För ett svenskt exempel se t.ex. Olofsson, *Fatta historia*, 187. Detta dilemma i vår relation till historien, och som Wineburg diskuterat som en "unnatural act", diskuteras i en kontinental kontext som "den dubbla tankeoperationen". Jfr också åter McCrums undersökning av hur blivande lärare i England (hon intervjuar 11 st) uppfattar historieämnet. Medan läraren "Tina" i en modernistisk och konstruktivistisk anda understryker vikten av att "developing transferable skills", menar den mer postmodernt influerade "Mary" att ämnet syftar till att "providing insights into human motivation". McCrum, "History teachers' thinking about the nature of their subject", 73–80. Å andra sidan gör Jennifer H. James en delvis annan tolkning när hon förklarar blivande lärares motstånd mot en mer relativ och tolkande syn på historieundervisning med att de har en naiv uppfattning om att det finns en given historisk berättelse. James, "Teachers as protectors", 192–193.

<sup>500</sup> Jfr tanken om ett existentiellt historiebruchs emotionella sida i: Steven Dahl, *Folkmord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda: En receptionsstudie* (Lic.-avh. Lunds universitet, 2013), 35–36. När begreppet "historical empathy" hanterats i en anglo-amerikansk historiedidaktisk tradition har det ofta kopplats till kognitiv utveckling och historiskt tänkande (förmåga att se det historiskt bundna i en förflutenhet). Så varnar exempelvis bl.a. Husbands för hur ett ensidigt fokus på "första-persons-perspektiv" riskerar att utmynna i presentism. Alison Kitson, Susan Steward och Chris Husbands, *Teaching and learning history 11–18: Understanding the past* (Maidenhead: University Press McGraw-Hill Education, 2011), 67–68.

<sup>501</sup> White, *The practical past*, ix–xv och 9–26. Notera att White lånar begreppen från Michael Oakeshott.

Den ofta upprepade viljan att möta elevernas behov och intressen, ambitionen att den egna undervisningen ska upplevas som lustfylld, föresatsen att levandegöra, längtan efter att oftare kunna lämna klassrummet, samt övertygelsen om att studiet av det förflutna kan bidra till att begripliggöra nutida företeelser, är exempel på sådana önskemål som uppträder i de allra flesta av de tjugosex intervjuerna. Den starka förhoppningen om att den egna undervisningen ska upplevas som meningsfull för eleven, uttrycks närmast unisont.

Det lärarna i denna undersökning säger sig uppleva som eftersträvansvärt, det de säger sig längta efter och det de framhållit som sådant som kan få dem att känna sig nöjda, pekar därmed i flera avseenden i en annan riktning än vad tidigare studier hävdar att lärare i historia gestaltar i sin praktik.<sup>502</sup> När de lärare som deltagit i den här undersökningen beskriver det för dem eftersträvansvärda, ett slags idealt historieämne och en ideal historieundervisning, är det endast någon enstaka som ensidigt framhäver betydelsen av att-kännatill-kunskaper.<sup>503</sup> Mot bilden av en grupp lärare som i hög grad ägnar sina lektioner åt att låta eleverna reproducera faktakunskaper, står den här undersökningens berättelser om betydligt mer vidsträckta eftersträvanden.

Det kan förstas hävdas att lärarnas berättelser i första hand bara återspeglar en slags förväntan, att de säger sådant som intervjusituationen antas fordra. Mot detta talar dock det faktum att både samtalen i sin helhet, och enskilda utsagor, allt som oftast rymmer hänvisningar till personliga erfarenheter och starka känslouttryck. De intervjuade lärarna tycks överlag bära på en tydlig känsla av vad de önskar att deras undervisning ska kunna bidra med.<sup>504</sup> För flertalet av dem synes mötet med ett nytt uppdrag, både i dess tolkade och levda form, därför avteckna sig mot bakgrund av en stark känsla av vad som enligt dem själva borde vara.

I nästföljande tre kapitel skildras hur de intervjuade lärarna, säger sig ha tolkat, hanterat och upplevt det nya uppdrag som infördes under hösten 2011. Vart och ett av kapitlen avslutas med en kort sammanfattande analys. I dessa analyser relateras lärarnas berättelser om vad de i olika avseenden erfarit, till de eftersträvanden som synliggjorts i det här kapitlet.

---

<sup>502</sup> Hartsmar, *Historiemedvetande*, 132–135, 182 och 196; Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande*, 132; Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 113; Skolinspektionen, *Undervisning i SO-ämnena år 7–9*, 14 och 29; Ammert, *Historia som kunskap*, 87–98; samt Skolinspektionen, "Undervisning i historia", 12, 15, 21 och 31–32. Se också hela utgångspunkten i Tyack och Tobins begrepp "the grammar of schooling" och betraktandet av läraren som i grunden konservativ och förändringsobenägen. Tyack och Tobin, "The 'Grammar' of schooling", 453–479. Som två senare exempel på forskning som inriktat sig mot en sådan obenägenhet (i båda fallen hos lärarstudenter) att ta till sig alternativa sätt att undervisa i historia se t. ex: Jennifer H. James i studien av sjuttioalets historielärarstudenter: James, "Teachers as protectors", 172–175; samt Monte-Sano "Learning to open up history for students", 260–272.

<sup>503</sup> Liknande skillnader tycks delvis återkomma i studier baseras på en granskning av lärares görande och sådana som bygger på samtal om lärarnas egna tankar och känslor inför ämnet. Jfr Hanssons reflektion över hur lärarnas tal om vad de gör skiljer sig från deras visioner om vad som borde vara. Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, 109.

<sup>504</sup> Detta gäller i synnerhet de kunskaper de skulle vilja bibringa eleverna i termer av olika färdigheter och förmågor. Delvis uppvisar deras svar även inslag som särskilt i en amerikansk kontext (så även historiedidaktisk) anklagats för "mothering". Se t.ex. James, "Teachers as protectors", 191–192.

## 6. Det nya uppdragets former av krav

För två år sedan kom jag tillbaka ifrån min föräldraledighet och då hade man precis dragit igång Lgr 11. Och när jag gick på föräldraledighet så var jag fortfarande inne i det gamla systemet, men sedan under dom där ett och halvt åren som jag var borta hann alla andra börja ställa om sig. Så jag minns så väldigt tydligt för jag kom tillbaka då och det var som att gå in i en vägg. Jag funderade: ”Vad i hela fridens dagar är det som har hänt?”. Jag visste ju att det var en ny läroplan och allt det där, för det var jag ju inte främmande för, men jag hade inte förstått i vilken utsträckning som saker och ting hade förändrats. I och med det. (*Nähe.*) Så det var väldigt tydligt. Dom här två åren som har gått, dom här två åren sedan jag kom tillbaka, har präglats av att försöka att komma in i det här nya och sätta mig in i det. Och framförallt att nu är det en helt annan stress som gäller för att ungarna ska få till sig kunskaperna. När jag gick på föräldraledighet då var det, det här, det var så roligt då med alla grejer som vi gjorde och ungarna, tog till sig och så. Fast jag vet inte, dom kanske inte lärde sig lika mycket då, om man ska tro PISA då. Jag vet inte. Men det är en helt annan fokus på resultat idag, det är det ju och jag vet vi ju att tanken är också. Men det gör att det är mycket mer stressat och pressat än vad det var för två år sedan när det här..., man bytte. Så det har verkligen förändrats.<sup>505</sup>

När Ärla får en inledande fråga om upplevelsen av att under de senaste två åren undervisa i historia i årskurs 4–6, berättar hon om brådska och stress. I hennes svar anas emellertid också en spänning som framträder i merparten av den här avhandlingens trettiosex intervjuer. Det stora flertalet lärare talar, på ett eller annat sätt, om hur de erfarit det nya uppdraget i termer av nya former av krav. I det här kapitlet presenteras och diskuteras dessa berättelser med avseende på hur lärarna har tolkat, hanterat och upplevt denna förändrade kravbild. Kapitlet består av fyra delavsnitt:

- I det första avsnittet (”6.1 Tolkning”) presenteras de nya formerna av krav som framträder i lärarnas berättelser.
- I det andra avsnittet (”6.2 Hanterande”) beskrivs hur lärarna själva säger sig ha hanterat dessa förändrade former av krav, samt i vilka avseende de därmed erfarit att de nya kraven förändrat deras historieundervisning.
- I det tredje avsnittet (”6.3 Upplevelse”) skildras hur och i vilka avseenden lärarna säger sig uppleva att de förändrade formerna av krav möjliggjort och hindrat en meningsfull lärartillvaro.
- Kapitlet avslutas med en kortare sammanfattande analys (6.4) om vad som framträder i lärarnas berättelser om hur de erfarit uppdragets nya former av krav.

---

<sup>505</sup> Lärarintervju vt 2014. Intervjuomg. 1: Ä.

## 6.1 Tolkning

Mmm, för dom [eleverna] handlar det också väldigt mycket om: "Vad bedömer du här?", "Vad blir det för betyg här?", "Vad kan man få för betyg?"[---] Så där känns det jättestor skillnad i barnens inställning till..., nu säger jag "barnen" också, men *elevernas* inställning till det som sker. Och det är..., *det är allvar nu!*<sup>506</sup>

Med läroplansreformen 2011 följde inte bara nya ämnesplaner och andra kunskapskrav; till nyheterna hörde också införandet av obligatoriska nationella prov (ämnesprov) i SO (i årskurs 6 och 9), samt återinförandet av betyg på mellanstadiet (i årskurs 6).<sup>507</sup> Det är främst i talet om dessa förändringar som den här studiens första övergripande tema blir synligt. I ett stort antal skildringar anas en förändring som närmast låter sig beskrivas som en ny atmosfär i undervisningssituationen. Eller, som läraren Inger med eftertryck uttrycker det i citatet ovan: "det är allvar nu!".<sup>508</sup>

I det här avsnittet presenteras de nya former av krav som framträder i lärarnas beskrivningar av hur tillvaron i skolan förändrats efter 2011. Avsnittet består av två delar. Först skildras lärarnas beskrivningar av elevernas situation. Därefter beskrivs de nya former av krav som framträder i berättelserna om den egna lärartillvaron. Avsnittet baseras på lärarsvar från samtliga tre intervjuomgångar.<sup>509</sup>

### ***Berättelser om kraven på eleverna***

När Ärla som avslutning på den första intervjun uppmanas att fundera över om det fanns något som hon på förhand ville berätta, men som hon på grund av mina frågor inte fått tillfälle att säga, börjar hon tala om det nya uppdragets nya och i hennes tycke tuffa krav på eleverna.

Alltså i varje..., i historia..., om det är sju eller åtta olika mål och så vidare. Det är inte riktigt rimligt att dom ska..., i vartenda moment som dom gör, så ska man bedöma dom här olika. Det är för mycket! Och det blir för svårt för ungarna. Dom har ju krav på sig som att..., ja..., att få ett A idag det är ju helt otroligt om dom lyckas med det. Och det är ju naturligtvis alltid några som får det, men dom har sådana..., alltså man hör debatten på tv som pratar om att dom lär sig ingenting, då vet inte jag vilka skolor dom pratar om för så är det inte här. Dom har *enorma* krav på sig. Och det är för att man utgår från vad som förväntas av dom enligt betygsmatrisen. Så vi som jobbar inom skolan kan jag ju säga nu att kraven nu är *grymma* på eleverna.<sup>510</sup>

---

<sup>506</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: 1.

<sup>507</sup> De nationella proven i SO blev frivilliga (på skolenhetsbasis) genom ett beslut i början av 2015. När jag träffade lärarna (under våren och hösten 2014) var de således fortfarande obligatoriska.

<sup>508</sup> Notera att talet om "allvar" senare även kommit att uppmärksammas i titeln på en av bilagorna till Skolverkets utvärdering av införandet av betyg i årskurs 4–6. Brismark, "Det är mer på allvar nu", 12–13.

<sup>509</sup> De flesta utsagorna härrör dock från två specifika intervjumoment. Det ena var den första öppna frågan (intervjuomgång 1) om de egna erfarenheterna av att de senaste två åren arbeta som lärare i historia i grundskolans mellanår. Det andra (intervjuomgång 2) var uppmaningarna om att berätta hur de som lärare i år 4–6 numera planerar, genomför och utvärderar sin undervisning i historia. Avsnittet är uppdelat i två delar.

<sup>510</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: Å. Observera att hon dock senare i intervjun inte utesluter att dessa förändringar kan komma att bli lättare att hantera för alla inblandade på längre sikt.

Ärla talar om kraven som ”grymma”. Långtifrån alla lärare använder samma starka adjektiv som henne. I intervjumaterialet som helhet framträder emellertid en tydlig koppling mellan det tidiga 2010-talets utbildningspolitiska förändringar och en slags ny form av ökade krav på eleverna.<sup>511</sup>

Ökade krav kan rimligtvis innebära olika saker i en undervisningssituation. Bland de lärare som utvecklar vad som gör det nya uppdraget mer kravfyllt för eleverna, framträder en övergripande tolkning: Historia har, på ett kognitivt plan, blivit svårare. Vissa talar mer allmänt om hur kunskapskraven i ämnet blivit mer svåruppnåeliga efter 2011. Andra hänvisar mer specifikt till att det numera ställs högre krav på elevernas förmåga att komma ihåg historiska fakta.<sup>512</sup> De flesta uttrycker dock att det är den nya ämnesplanens fokus på disciplinära förmågor, teoretiska begrepp och analytiskt tänkande, som rent kognitivt är svåra för eleverna.<sup>513</sup>

En del av lärarna reflekterar själva över *vad* det är som gör det nya historieämnet så svårt. Det påpekas exempelvis att läroplanen är ny och att eleverna därmed bedöms utifrån förmågor som de inte nödvändigtvis tränat under sina första skolår.<sup>514</sup> I flera fall påtalas emellertid också förhållandet mellan kunskapskravens svårighetsgrad och elevernas ålder. När exempelvis Tora uppmanas att berätta mer om hur hon samlar ihop underlag för bedömning, handlar en del av hennes svar om att många årskurs-sex-elever inte är ”mogna” för den typ av frågor där de uppmanas att beskriva konsekvenser av enskilda historiska förlopp.

Och nu är det ju många samtalsfrågor, som många elever egentligen inte är mogna för: ”Konsekvenser av...” (*hmm*). Och om du ställer en fråga så här; ”ja, vad blir konsekvenserna av att männen drog ut i kriget?”. Och där sitter en årskurs 6:a och ska liksom..., men det är ju det nya sättet att testa (*hmm*). Och jag ser att dom är ju inte riktigt mogna för det.<sup>515</sup>

Vid sidan av att de mellanstadieelever som var först ut att möta den nya reformen inte haft tillräckligt med tid att förbereda sig på dess nya kunskapskrav, hänvisas således i flera fall till denna åldersgrupps utvecklingspsykologiska förutsättningar.<sup>516</sup> Några lärarröster är uttalat kritiska. Så menar exempelvis

---

<sup>511</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*. Lärare: A, B, C, D, I, J, K, L, M, N, O, P, S, T, U, V, W, Y, Z, Å och Ä. Angående tolkningen om svårare kunskapskrav jfr även med Rasor Muro, *Responding to change*, 55, 60, 67; Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 210; Samuelsson, ”Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis”, 60; samt beskrivningarna av ett ökat fokus på kunskapskraven i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 117; Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens*, 48–49; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 76.

<sup>512</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: U. Jfr med D, M och Ä. Se även vidare kapitel 6.

<sup>513</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: A, C, D, I, J, K, P, S, W och Y. Intervjuomgång 2: B, T och P. och Intervjuomgång 3: I och N. Se vidare kapitel 8. Jfr lärarrösterna som talar om mer teoretiska kursplaner som är svåra för vissa av deras elever i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 159. I Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens*, 92, noteras dessutom hur det mellan åren 2009–2015 har skett ”en kraftig ökning” av ”andelen elever som tycker att det ställs för höga krav på dem i skolan” (För elever i årskurs 7–9 påvisas en ökning från 11 till 27% s. 97).

<sup>514</sup> *Läraryrkesintervjuer vt 2014*. Intervjuomg. 1: D.

<sup>515</sup> *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: T.

<sup>516</sup> Se exempelvis: *Läraryrkesintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: M, N, T och D.

Doris att de nya anspråken på att visa ”fullfjädrade resonemang” och ”fullfjädrade analyser” riskerar att leda till utslagning av ”barn i den här åldern”.

Jag tycker om dom här förmågorna..., det är bra förmågor. Men man måste förstå att barn i den här åldern inte är utvecklade så pass mycket, varken i sin hjärna eller i sitt tänkande alltså. Den kognitiva utvecklingen har inte kommit så långt att man kan kräva att dom kan göra dom här analyserna som det krävs. [---] Det är jag mest orolig över. Att det är så många barn som [suck]. Ja, ”många” ska jag inte säga, men jag ser att dom barn som har lite svårigheter kognitivt då, som har klarat..., som har hankat sig fram skapligt i skolan. Dom slås ut av det här. Så man måste vara försiktig när man gör omdömen och tänker: ”Vad är det för någonting som dom egentligen ska visa, är det fullfjädrade resonemang och fullfjädrade analyser som dom ska göra redan i den här åldern?”<sup>517</sup>

Lärarnas beskrivningar av ett mer kognitivt krävande uppdrag handlar dock inte bara om de nya kunskapskraven som sådana; de ökade kraven på eleverna förknippas minst lika ofta med införandet av betyg och nationella prov. Meningarna om proven går kraftigt isär, men oavsett om detta betraktas som något positivt eller negativt, förknippas de påtagligt ofta med ökade krav. Bland de tydligt kritiska rösterna varvas beskrivningar av håglösa barn exempelvis med omdömen där proven betecknas som ”övermäktiga”, ”vansinniga”, ”extremt svåra” och ”jättesvåra”.<sup>518</sup> Några lärare påpekar hur mycket som barnen måste komma ihåg.<sup>519</sup> Mats, som i övrigt uttrycker sig positivt om proven, ställer sig exempelvis frågande inför hur eleverna ska kunna minnas allt som provkonstruktörerna frågar efter. På en följdfråga om han kan dra sig till minnes att han tänkte på något särskilt om just provet i historia, beskriver han efter en stunds tystnad följande:

Eh, jaa. Jag tyckte det var bra frågor, det tycker jag. Men sedan tänker jag så här då; när man ställer frågor från olika epoker, det är blandat då, och man tänker hur man själv har det med dom elever man har nu, när läste jag det då? Jo, dom gick i fyran, hur ska dom komma ihåg? Kommer dom verkligen ihåg så mycket då när två år har gått och dom har proppat skallen full av mycket annat?<sup>520</sup>

Mats beskrivning utgör ett exempel på att de nya kraven på eleverna framträder i termer av en ökad svårighetsgrad. Enligt flera av lärarna präglas elevernas skolsituation, efter 2011, dock även av en betydligt mer prestationsinriktad undervisningsatmosfär. Vid sidan av skildringarna av krävande

---

<sup>517</sup> *Lärlarintervju vt 2014*. Intervjuomg. 1: D. Jfr de amerikanske sjätteklasslärarna som uttrycker olust inför en reform som de menar medfört realistiska krav, stress och press på eleverna i: *Razor Muro, Responding to change*, 63 och 66.

<sup>518</sup> *Lärlarintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: B, D, J, M, N, O och S. Intervjuomgång 2: K, P och T och Intervjuomg. 3: C och N. I IFAU-rapporten är också SO-lärarna (åk 6 & 9) de som i högre grad än andra lärare (31%) uppger att kraven på eleverna är alltför höga: Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16. Jfr även Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 185; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 51 och 60; samt Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 32–35. Även om proven i SO och NO får mer kritik (bl.a. utifrån svårighetsgraden i förhållande till elevernas mognad) i: Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9”, 47–56, och att eleverna i flera fall framhåller just proven i SO som svåra (s. 55–56) påpekas dock där även hur många lärare uttrycker sin uppskattning gentemot utformningen av dessa tes (s. 60, 66 och 78).

<sup>519</sup> *Lärlarintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: B, D, J, O, M och N. Intervjuomgång 2: K, T och P.

<sup>520</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: M. Jfr SO-lärarnas yttranden om att de nationella proven i SO förutsätter en mognad som eleverna inte nått i: Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9”, 56.

nationella prov och svårbemästrade kunskapskrav, framträder således även beskrivningar av hur det nya uppdraget överhuvudtaget påbjuder en mer resultatfokuserad skolsituation. Uppdraget sägs i högre grad handla om att visa upp sina kunskaper och att prestera.

En del av dessa vittnesmål om en mer prestationsinriktad undervisningsatmosfär, framträder när lärarna pratar om införandet av betyg i årskurs 6. Åsikterna om denna reform går visserligen kraftigt isär. De betygsättande lärarna verkar dock påtagligt överens om att undervisningsuppdraget, efter 2011, präglats av ett ökat fokus på mätbara resultat. Eleverna sägs i högre grad vara upptagna av att fundera över hur deras egna prestationer bedöms.<sup>521</sup> Ylva beskriver exempelvis hur barnen i hennes klass numera både vill och har rätt att veta exakt vad de ska kunna och göra.

Ja. Dom känner en mycket, mycket större stress. Samtliga elever skulle jag säga. Inte bara som är duktiga, utan ja..., alla. För dom tänker på betygen. Och dom riktar in sig på det så att säga. Vad ska jag göra för att få så och så högt betyg? Åh..., ”vad är det resultatet, vad är det för betyg?”. Det är mycket sådana här frågor: ”Går det här på betygen” (*mmm*). Dom känner det hela tiden. Över sig. ”Oj, nu ska min...” [*skratt*] ”nu ska min..., tänker hon betygen”. Och ja..., det får på ett sätt som att vilja jobba mer och studera liksom hårdare och..., visa vad dom kan. Men..., det ger nog ett också i att dom..., vad ska jag säga? Dom känner den här pressen. Dom liksom är övervakade av betygen på något sätt skulle jag säga.<sup>522</sup>

Ylva ger uttryck för att eleverna är ”övervakade av betygen”. I viss mån sammanfattar hon därmed vad som närmast förefaller vara den gängse bilden av uppdragets nya former av krav. De egna åsikterna om betyg och nationella prov skiftar, men flertalet lärare beskriver hur deras elever efter 2011 står inför en ökad press.

Som framgått ovan kan dessa ökade fordringar på eleverna således sägas framträda i kombinationen av två nya former av krav: Å ena sidan det som av lärarna beskrivs som kognitivt svårare kunskapskrav och å den andra sidan en från statsmakten förstärkt begäran om att i högre grad inrikta skolarbetet mot att prestera mätbara resultat. Utöver beskrivningarna av en situation där eleverna tycks mer upptagna av hur de bedöms, talas det således om prestationspress, betygsstress och en ny form av allvar i undervisningssituationen som sådan.

---

<sup>521</sup> Jfr liknande iakttagelser i: Brismark, ”Det är mer på allvar nu”, 12, 16, 18, 31 och 34; Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 124–125 och 163; samt Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. 71 % av lärarna uppger i den senare studien att ”eleverna har blivit mer medvetna om vilka krav som ställs på dem”. Jfr även härvidlag resultaten och diskussionen i: Sivenbring, *I den betraktades ögon*, 216–218. Hon pekar där bl.a. på hur de av henne intervjuade eleverna i årskurs 9 på en rad olika sätt försöker anpassa sig till den bedömningskultur i vilken de finner sig vara. Jfr härvidlag även: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 80.

<sup>522</sup> *Lärarylva intervju ht2014*: Intervjuomg. 3: Y. Jfr även intervjuomgång 1: Ylva. Jfr även hur lärarna i Rasor Muros studie, efter en läroplansreform framhåller till synes liknande erfarenheter av stressade och pressade elever. Rasor Muro, *Responding to change*, 63 och 66.

## Berättelser om kraven på lärarna

Beskrivningarna av ett mer pressande uppdrag rör inte bara eleverna. I lärarnas berättelser framträder även ett antal nya former av krav på dem själva. Till en del tycks dessa nya utmaningar kunna härledas till det faktum att 2011 års reformpaket bara varit i kraft under två år vid tiden för undersökningens genomförande. Att lämna det invanda och samtidigt på relativt kort tid försöka tolka och hantera något nytt, verkar i flera fall ha utgjort en utmaning i sig.<sup>523</sup> En ny ämnesplan med nyformulerade förmågor och kunskapskrav skulle internaliseras av både dem själva och eleverna. Nytt stoff skulle införlivas.<sup>524</sup> Det som uppfattas som ett delvis nytt sätt att tänka om kunskaper i historia skulle inte bara förstås, utan också omsättas i nya undervisningsformer.<sup>525</sup>

För Wilma, en lärare som i grunden säger sig ha en positiv grundinställning till den nya läroplansreformen, verkar denna omdanade situation utgöra en påfrestning. Hon pekar inte minst på hur hon, likt många lärare i grundskolans mellanår, är klasslärare och undervisar i många ämnen. Man måste, vilket Wilma på en följdfråga om upplevelsen av att arbeta med den nya kursplanen i historia påpekar, ”lägga krutet på en massa andra ämnen”. Den egna lärartillvaron handlar om att sätta sig in i mångt mer än *en* enda ny kursplan.

Men det är ju så när det är en ny läroplan, att det är ju mer jobb för det är ju ett nytt sätt att tänka omkring läroplanen. Det är ju förändringar och det måste man ju jobba sig in i. Och jag har många ämnen också som jag måste sätta mig in i. (*Hmm*). Det hade varit en dröm att bara vara en historielärare. Men jag måste ju lägga krutet på en massa, massa andra ämnen också. Men att naturligtvis, det är mer krävande, men jag tror också att det kommer till bli bra i slutändan.<sup>526</sup>

Vad gäller beskrivningarna av svårigheterna med att tolka enskilda delar av den nya reformen, framstår det nya betygssystemet som särskilt besvärligt. Nästan hälften av alla de intervjuade lärarna hävdar spontant att de nya kunskapskraven i historia varit mycket svåra att tolka.<sup>527</sup> En handfull framhåller också svårigheten att begripliggöra dem för eleverna.<sup>528</sup> Det senare verkar inte minst gälla Niklas. Han berättar hur han stundtals kämpar med uppgifter att

---

<sup>523</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: T.ex. A, P och W. Jfr även P: ”Men det är lite kniven på strupen, så är det”. Intervjuomg. 1: P. Jfr liknande skildringar i de lärarröster som citeras i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 65.

<sup>524</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: C och D. Intervjuomg. 2: I och M.

<sup>525</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: F, O, P, T och W. Intervjuomg. 3: C, I, N och Y.

<sup>526</sup> *Läraryrkesintervju ht2014*: Intervjuomg. 1: W.

<sup>527</sup> *Läraryrkesintervjuer ht2014*: Intervjuomg. 1: C, E, G, I, O, R, S, U, V, W och Ä. Jfr Berg vars gymnasielärare tvärtom tycks tala om tydligare kunskapskrav. Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 210; Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 77 och 231; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 55–60 där en majoritet av lärarna i båda fallen uppger att den nya betygsskalan (överlag) är mycket eller ganska lätt att tillämpa. I det senare fallet går det också att notera hur fler lärare (64%) uppger att de nöjda, medan 26% säger sig vara missnöjda med Skolverkets stöd i samband med införandet av betyg i årskurs 6 (s. 18 och 37).

<sup>528</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: G, O samt motbild; V. Intervjuomg. 3: N och Y. Jfr i detta avseende gärna studie om elever i årskurs 9, där de genomgående uttrycker att kunskapskravens språk är för ”för komplicerat, för avancerat, för gammeldags eller för vuxenpassat”. Sivenbring, *I den betraktades ögon*, 183–184.



förklara för en elev att hennes betyg, efter 2011 års reform, avgörs av det i minst grad uppnådda kunskapskriteriet.

Och osäkerheten, eh..., hänger rätt mycket ihop med min ibland oförmåga att förklara och motivera för elever varför dom får ett visst betyg. För det är trots allt det som blir min verklighet utifrån alla liksom hundratals sidor skolverksmaterial man plöjer igenom i olika sammanhang: Kommentarmaterial och kunskapskrav och kriterier och syften och ja..., - you name it. Så när Lilla Lisa undrar: "Varför fick jag bara ett E" (*mmm*). "Jag har gjort mitt bästa och tycker det här är jätteroligt". Då är det ju ändå..., det är ju ändå någonstans *där*..., jag utför min gärning på något sätt. Och den tycker jag är jättesvårt. Även om..., inte så att jag ligger sömlös, det tycker jag inte. Men ibland..., ibland är det svårt, att till exempel för elever berättat att; "jamen du, du är rätt så dålig på det här". Nu säger jag det inte så, men det blir ju nästan det jag säger ändå (*mmm*). "Du är jätteduktig på det här och det här och det här, men sedan den här förmågan, eller det här kunskapskravet, det har du inte riktigt "roddat", hur roligt du än har och hur mycket ditt bästa du än gör. Så därför istället för att du skulle få ett B eller ett A, så får du ett E".<sup>529</sup>

Lärarnas berättelser om nya former av krav rör dock långtifrån bara det faktum att uppdraget är nytt. Framförallt framträder en rad beskrivningar av ökade administrativa krav och pålagor. Det nya uppdraget sägs exempelvis fordra mer av byråkratiskt för- och efterarbete. Det som händer på historielektionerna måste kunna visas upp utåt.<sup>530</sup> I synnerhet framhålls föreställningen om att varje enskild elevprestation numera ständigt bör mätas och bokföras. Det verkar vara en vida spridd tolkning, att det i det nya uppdraget finns föreskrivet att mer av det som eleverna gör måste dokumenteras och bedömas. Påfallande ofta framhålls hur man som lärare förväntas redovisa elevernas enskilda prestationer i kryss-scheman och rutbaserade bedömningsmallar. I synnerhet framstår olika typer av bedömningsmatriser och så kallade digitala lärplattformar som tätt knutna till den nya reformen.<sup>531</sup>

---

<sup>529</sup> *Läraryterintervju ht 2014*: Intervjuomg. 3: N. Den princip som Niklas syftar på kom att ändras 2016. Denna problematik får relativt stort utrymme i Skolverkets utvärdering och benämns där "tröskelregeln". Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 121 och 234. Notera dock att majoriteten av lärarna i Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 7 och 31*, menar att de numera känner sig säkra i olika bedömningsituationer medan andra (ca 25%) fortfarande upplever "vissa svårigheter förknippade med kunskapskraven" (s. 31 och 36). 64% uppger dock att de någon gång varit otrysta med sitt underlag (s. 36) och 56% att det är "ganska eller mycket svårt att få eleven att förstå var han/hon befinner sig i förhållande till kunskapskraven (s. 38).

<sup>530</sup> *Läraryterintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: C, W och Å. Intervjuomg. 2: P. Jfr även IFAU:s rapport 2015:8. Där noteras exempelvis hur "över hälften av lärarna i åk 6 (56 procent) anger att införandet av betyg i åk 6 har inneburit att de som lärare nu måste vara än mera noggranna med planeringen av sin undervisning". Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. De högre kraven på dokumentation noteras även i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12, 234 och 247. Drygt 80% av de tillfrågade lärarna uppger att de lägger mer tid på administrativt arbete efter 2011.

<sup>531</sup> *Läraryterintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: E, K, W och Intervjuomg. 2: B, J och K. Flera av lärarna nämner i talet om bedömning "betygsmatriser" som ett till synes självklart begrepp. Det som åsyftas är dels de rutmönster som i den nya läroplanen används för att presentera kunskapskraven (Jfr t.ex. Skolverket, *Lgr 11*, 182–185) och dels de matriser som med förangivna ord eller färger används för att dokumentera elevernas resultat i särskilda dataprogram. Jfr även här resultaten i IFAU:s rapport 2015:8 där 53% av lärarna i årskurs 6 och 9 uppger att deras bedömningskultur i hög grad påverkats av användandet av matriser. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 19. Jfr även Skolverkets egen utvärdering av 2011 års reformpaket där det likaledes noteras hur flera skolor intensifierar arbetet med individuella elevresultat genom att återkommande rapportera hur eleverna låg till, ofta via digitala dokumentationsprogram". Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13 och 79. Lärarnas ökade kontroll av eleverna genom ökad skriftlig dokumentation noteras därtill i: Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 53. Även i intervjuerna med föräldrar till barn i årskurs 6 förekommer beskrivningar av "nästan dagliga" uppdateringar genom digitala plattformar och appar. Brismark, "Det är mer på allvar nu", 24 och 39.

Även vad gäller dessa nya former av krav förekommer både mer negativt och positivt laddade beskrivningar. En del hävdar att den egna undervisningen i högre grad än tidigare ska synliggöras och rättssäkras, andra förknippar förändringarna med en ökad kontroll. Några lärare reflekterar själva över hur dessa ökade krav på dokumentation och bedömning förändrat läraruppdraget som sådant.<sup>532</sup> Klas säger sig exempelvis se en risk i att så mycket av hans arbetstid numera går åt till att fylla i ”rätt ruta”, att det egna tänkande om själva historieundervisningen får stå tillbaka.

Men jag kan känna att som ny är det så mycket som man ska förhålla sig till runt omkring och göra, för att någonstans leva upp till..., till ja dels förordningarna, men kanske också till olika intressenters krav. Så att jag tror att det finns en liten risk i konceptet som helhet. Kanske inte just med kursplaner, men att innehållet i lektioner och uppgifter blir ledande för att man ska ha koll på att rätt ruta är ifyllt och att man har skrivit rätt planering och att man har skrivit på rätt sätt och sådär. [---] Men det tror jag om man tänker hela konceptet som kom med Lgr 11; att en del av dom kraven som kom med..., vad ska man säga?, ....rättssäkra sina bedömningar, kanske i slutändan kan gå ut över att göra bra historieundervisning.<sup>533</sup>

Han gör till och med gällande att det blivit ett större fokus på bokföring av mätbara resultat, än på undervisningen som sådan.

Men det finns naturligtvis saker som jag känner att det här skulle jag ha kunnat göra något mycket större och mycket bättre utav, än vad vi faktiskt kanske nu gör. Men eftersom jag istället måste gå och fylla i femtio kunskapsmatriser eller femtio planeringsmatriser och femtio stycken omdömen eftersom vi avslutat ett arbetsområde, så får vi göra det här lite slarvigare. Så är det. Det går inte att komma ifrån.<sup>534</sup>

I Klas båda beskrivningar syns också en annan tolkning av det nya uppdraget som framträder starkt i lärarnas samlade berättelser. Utöver kopplingen till ökade administrativa krav i största allmänhet, tycks reformen framförallt associeras med kunskapsmätandet per se.<sup>535</sup> De nya formerna av byråkratiska pålagor synes tätt sammankopplade med ett ökat fokus på prestation och mätbara resultat. I vissa fall påpekas detta explicit. Någon lärare hävdar att införandet av betyg är en större förändring än den nya läroplanen.<sup>536</sup> Andra sätter på motsvarande sätt likhetstecken mellan 2011 års skolreform och nationella prov. Framförallt framträder berättelser som mer implicit ger uttryck för att de nationella proven i SO inneburit att den egna lärartillvaron, i högre grad än tidigare, handlar om att förmå eleverna att uppnå mätbara resultat.<sup>537</sup>

---

<sup>532</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: K, M, N och Y.

<sup>533</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: K.

<sup>534</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: K. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 242 och Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 63.

<sup>535</sup> I den tredje intervjuomgången väljer exempelvis alla utom en lärare att beteckna Lgr 11 som *bedömningsfokuserad*. *Läraryntervju ht2014*: Intervjuomg. 3: C, M, N, och Y. Jfr liknande resultat i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12 och Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 66–67.

<sup>536</sup> Jfr t.ex. *Läraryntervju ht 2014*: Intervjuomg. 3: Y och mer implicit N. Jfr noteringen om ett ökat fokus på betygsättning och prestation i: Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 51, 54, 61 och Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 80.

<sup>537</sup> *Läraryntervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: A, B, C, D, F, J, K, L, M, N, P, T, U, W och Y. Intervjuomg. 2: B, C, J, K och P. Intervjuomgång 3: C, I, M och Y. Jfr Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 66.

De ökade prestationskraven framträder därtill också i berättelser om det egna lärarskapet. Rättning och genomförande av de nationella proven sägs inte bara kräva administrativt merarbete; dessa landsomfattande test verkar i flera fall också betraktas som en slags utvärdering av den egna yrkesförmågan. Proven framstår som ett mått på hur väl man lyckats som lärare. Den egna klassens testresultat uppfattas som ett kvitto på om man förmått förstå och verkställa det nya uppdragets intentioner.<sup>538</sup> Tora är en av dem som säger detta rakt ut.

Jag tycker så att det är tuffare, så att det ställer mer krav, det ställer större krav. Förut kände jag att..., ja, jag vet inte hur jag ska säga. Jag hade inte en sådan press på mig tidigare, som jag har idag. Jag upplever att det är ju *jag* som lärare som egentligen bedöms med dom nationella proven.<sup>539</sup>

Sammantaget är lärarnas berättelser påtagligt samstämmiga om det nya uppdragets former av krav. Lärarna verkar förknippa det nya uppdraget med ett tilltagande fokus på olika typer av administrativ dokumentation samt en ökad betoning på bedömning av elevernas individuella och mätbara prestationer. De tycks notera en förändrad förväntan på vad som egentligen ska ske i klassrummet. Någon uttrycker det som att de numera är satta att leverera barn som i första hand presterar tydligt utvärderingsbara resultat.<sup>540</sup>

## 6.2 Hanterande

Ja, ibland kan man ju känna att..., hmm. Man skulle vilja spinna iväg med eleverna. Alltså det kommer frågor..., det kommer..., eh..., där man märker att det finns ett gryende intresse. Och så kanske man måste bryta det för att man känner att vi är så pressade, man måste vidare, vi måste ha, material: ”vi måste ha gjort det här, så att jag har material så att jag kan bedöma” (*hmm*), för jag ska sätta betyg. [---] Jag menar bygga en medeltida by, okej, [---] hur ska jag bedöma det då? Vad är vitsen med det då? Sitta och limma ihop små papphus. Vänta nu då; om jag ska ha en grund till bedömning; nähe vi struntar i det då, vi gör inte det då”. Som skulle kunna vara en rolig del då. (*hmm*). Så..., ja, så. Kan jag väl känna.<sup>541</sup>

När Inger uppmanas att berätta om hur hon erfarit den för henne tillsynes obehagliga och oegentliga situationen att sätta betyg, handlar svaret ytterst om sådant som numera får stryka på foten. För Frida tycks däremot införandet av betyg och nationella prov inte alls fått samma dramatiska betydelse. Hon uttrycker snarare en tillfredsställelse i det att de nya formerna av krav

---

<sup>538</sup> Jfr liknande iakttagelser i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12 och Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 43.

<sup>539</sup> *Lärarytelse vt2014*: Intervjuomg. 1: T.

<sup>540</sup> *Lärarytelse vt2014*: Intervjuomg. 1: P. Jfr t.ex. även slutsatserna om skiftet mellan de båda läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11, som en övergång från en i grunden öppen och kompetensbaserad läroplan, till en mer prestationsbaserad dito i: Wahlström, ”Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge”, 731–743. Jfr även liknande erfarenheter av en skolreform i Ohio bland sjätteklasslärarna i: Rasor Muro, *Responding to change*, 55–56, 63 och 66.

<sup>541</sup> *Lärarytelse ht2014*: Intervjuomg.3: I.

trängt undan arbetsformer förknippade med, som hon formulerar det: ”papier-maché” och ”Delta Sand”.<sup>542</sup>

Sedan tror jag också att mellanstadiet har varit väldigt mycket göra runstenar i papier-maché och bygga stenåldersbyar i Delta Sand. Som kanske inte ger så mycket kunskap. Som är roligt, jätte-, jätteroligt, men som kanske inte ger så mycket kunskap. Och då är det svårt att komma in sedan om man ska göra nationella prov och ska sätta betyg och så vidare.<sup>543</sup>

I de närmast följande båda delavsnitten skildras hur olika lärare menar att de själva valt att hantera det nya uppdragets förändrade kravbild. Framställningen består av två delar. Först beskrivs några uttryck för opposition. Därefter riktas intresset mot lärarnas berättelser om hur de anpassat och förändrat sin historieundervisning.

### ***Berättelser om opposition***

Bland de intervjuade lärarna framträder bara några få tecken på aktivt motstånd mot det som i detta kapitel betecknats som ett mer prestations-, mät- och dokumentationsinriktat uppdrag. Någon säger sig vägra använda prov i historia. Andra erkänner att de, trots nya lokala påbud, slutat skriva och lämna in lokala pedagogiska planeringar. I ytterligare andra fall anas hur man som lärare valt att förhålla sig avvisande till vissa aspekter av 2011 års nya former av krav. En handfull lärare uppger exempelvis att de inte ens sneglat på de nationella provens utformning.<sup>544</sup>

Med ett undantag tycks denna till synes avvisande hållning framföras av dem som enbart arbetar med elever upp till och med årskurs 5. För dessa lärare, som varken behöver sätta betyg eller genomföra nationella prov, förefaller de nya kraven få mindre betydelse för hur de undervisar i historia. Ett par av dessa lärare hänvisar själva till just detta faktum.<sup>545</sup> Så påpekar exempelvis Vera att hon har mer frihet än många andra lärare, att forma den egna undervisningen eftersom hon slipper undan betygsättandet.

Och jag har ju själv aldrig satt några betyg och för detta har ju gjort att jag har kunnat vara friare i min undervisning. Överhuvudtaget i min undervisning, att jag har sluppit den här betygsättningen. Och man har verkligen kunnat jobba för att behålla intresse och aktivitet [*ohörbart*], att dom inte ska känna den pressen i första hand att det ska bedömas allting dom gör.<sup>546</sup>

Den egna möjligheten att skapa intresse hos eleverna kontrasteras i Veras svar mot pressen att känna att allt måste bedömas. Den lärare (Niklas) som tyd-

---

<sup>542</sup> *Delta Sand* är en varumärckskyddad produkt som består av finkornig sand i kombination av ett tunt lager bindmedel som marknadsförs som en lekprodukt med vilken man både kan modellera och gjuta figurer.

<sup>543</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: F.

<sup>544</sup> *Läraryntervjuer vt2014*: D, G, T, Z och W. Jfr härvidlag de tre reaktioner på läroplansförändringar som Kesküla m.fl. beskrivit som: Not noticing changes”, ”Doing things their own way”, ”Can’t do, won’t do. Kesküla et al., ”Curriculum change in teachers’ experience”, 353–376.

<sup>545</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: V. Se även: *Läraryntervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: V och W. I de senare fallen även i förhållande till de nationella proven.

<sup>546</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: V.

ligast ger uttryck för en avvisande hållning gentemot det nya uppdragets förändrade kravbild undervisar emellertid årskurs 6. Han har dessutom både en utbildning för, och vana av, att arbeta på högstadiet. I två olika intervjuer gör han vid upprepade tillfällen klart att betygskriterier och styrdokument i första hand är utanpåverk. Han berättar att hans lärarskap i första hand ligger i honom, och som han uttrycker det "inte i något papper".<sup>547</sup> För Niklas är den självpåtagna uppgiften att skapa en stämning som präglas av genuint intresse och engagemang, överordnad alla formella läroplansfordringar och betygskrav.

I min värld, eller i min lilla, lilla tjugofem-manna-sal, så är ju kanske inte styrdokumentet, eller dokumenten, det som kommer först. Utan det är nog dom andra orden: Lust, engagemang och inte minst *ha roligt* (mmm), faktiskt.<sup>548</sup>

Enligt Niklas blir skillnaden mellan de historiektioner han bedrivit före och efter 2011 därför ganska liten.<sup>549</sup> Hans hållning tycks dock i detta sammanhang utgöra ett undantag. Bortsett från den mindre grupp lärare som på olika sätt beskriver att de inte behövt ändra så mycket i den egna undervisningspraktiken (eftersom de menar att de alltid jobbat med fokus på omedelbart mätbara kunskaper eller att de inte undervisar årskurs 6), vittnar de allra flesta om hur införandet av nationella prov, betyg och nya kunskapskrav kommit att påverka hur de själva hanterat den egna undervisningen i historia.<sup>550</sup>

### ***Berättelser om anpassning***

Ja, man kunde göra annat, man kunde göra shower, man kunde göra teater, ungarna kunde till exempel snöa in en stund på brandskattningen av Visby och så kunde dom göra någon grej av den och någon annan kunde jobba med Nyköpings gästbud eller någonting sådant. Dom kunde fördjupa sig i olika grejer; det dom själva tyckte var spännande, ur olika aspekter. Men det finns inte möjlighet till det idag. För jag har inte möjlighet som lärare att se exakt: "Jaha nu har den eleven uppnått, dom här och här och här målen, och den har uppnått dom och dom och dom".<sup>551</sup>

Ärla ger uttryck för hur de tilltagande kraven på att dokumentera elevernas prestationer hindrar henne att fördjupa sig i en specifik händelse som eleverna finner intressant. Detta förefaller att vara en erfarenhet som hon delar med andra. I berättelserna om hur lärarna hanterat uppdragets nya former av krav framträder ett starkt fokus på dokumenterandet som sådant. Nästan alla de

---

<sup>547</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: N.

<sup>548</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: N. Intervjuomgång. 3: N. Angående Niklas avvisande hållning, och ibland också uttalade motstånd, gentemot det nya uppdraget se även kapitel 7–8. Notera också slående likhet med en av lärarna i Skolverkets utredning som likaledes betonar betydelsen av elevernas utveckling "i min värld". Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 137.

<sup>549</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: N. Intervjuomg. 3: N.

<sup>550</sup> Se resterande delen av avsnitt 6.2.

<sup>551</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä.

lärare som deltar i den andra eller tredje intervjuomgången uppger exempelvis att de numera samlar mer bedömningsunderlag eller i större utsträckning än förut riktar sin undervisning mot sådana kunskaper i historia som går att bokföra. Dessutom säger de sig ägna mer tid åt att försöka visa för eleverna vad de enligt ämnesplanens kunskapskrav bör kunna.<sup>552</sup> De uppger att de anslår mer lektionstid åt att prata läroplan. Även i dessa fall framstår bedömningsmatriserna som viktiga. Rut hävdar exempelvis att många elever går in och tittar i dessa digitala rutmönster ”minst fyra gånger i veckan”.

Ja. Jag testar av mina elever jättemycket. Och det är väl också därför att jag känner att jag ska kunna ge dem ett rättvist betyg när dom får sitt betyg i sexan. Vi säljer ju, vi har ju sådan här på skolan; [*produktnamn*], ämnesmatriserna som vi går in i och kryssar i och där vi hela tiden knyter en uppgifter som dom gjort, prov, läxförhör. [---] Utan jag vill vara säker på hur dom ligger till. Plus att eleverna själva får en annan medvetenhet. Dom följer ju..., dom går ju in på [*namn på lärplattform*] minst fyra gånger i veckan och kikar och tittar i dom här ämnesmatriserna, många av dom inte alla, men många.<sup>553</sup>

Beskrivningarna av det egna agerandet handlar i Ruts beskrivning ovan om dokumenterandet som sådant. I andra berättelser framträder emellertid också de krav som i avsnitt 5.1 beskrevs som ett ökat fokus på att bedöma mätbara individuella prestationer.<sup>554</sup> Överlag ter sig pressen att prestera även för lärarna som stark. Ylva beskriver exempelvis hur hennes oro inför de nationella proven pressat henne till att försöka hitta nya sätt att undervisa i historia.

Sedan är ju inte nationella proven allting, det vet vi ju, men... det har väl ändå ökat den känslan av att det är en större oro för att man gör rätt och att man har..., liksom kör rätt ämnesområden och bedömer eleverna rätt då. Det är ju en *oro* och *press*, men samtidigt så tvingar det ju fram någon slags..., eh, kreativitet, tror jag.<sup>555</sup>

---

<sup>552</sup> *Lärarytelse 2014*: Intervjuomg. 1: E och F. Intervjuomg. 2: K och P. Intervjuomg. 3: I, C, Y och delvis M. Jfr åter hur Wahlström och Sundberg utifrån sin stora enkätstudie noterar hur ”över hälften av lärarna i åk 6 (56 procent) anger att införandet av betyg i åk 6 har inneburit att de som lärare nu måste vara än mera noggranna med planeringen av sin undervisning”. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. I Skolverkets samtida utvärdering noteras hur tre av fyra lärare på en skola uppger att de använder kursplanen mer aktivt och regelmässigt i sin planering. 74% av lärarna uppger att de ägnar mer tid åt dokumentation av elevers kunskaper. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 77 resp. 241. Jfr liknande upplevelser bland gymnasielärare i: Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, 55. På motsvarande sätt uppger många lärare i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 6, 9, 63–64 och 80*, att de efter 2011 planerar mer utifrån styrdokumentet.

<sup>553</sup> *Lärarytelse vt2014*: Intervjuomg. 1: R. Svaret på en följdfråga om hur hon upplevt det nya uppdragets nya former för att utvärdera barns kunskaper. Jfr åter resultaten i IFAU:s rapport 2015:8 där 53% av lärarna i årskurs 6 och 9, såsom redan påpekats, uppger att deras bedömningskultur i hög grad påverkats av användandet av matriser. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 19.

<sup>554</sup> Jfr iakttagelserna om förändringar drivna av ”resultatjakt”, ”elevprestationer” respektive ”bedömningsfokus” på de båda närstuderade skolorna i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 99. Jfr även liknande iakttagelser i: Olovsson, *Det kontrollerade klassrummet*, 51, 53–54 och 61; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 66. I det senare fallet konstateras dessutom att ”det finns tecken” ett mer snävt fokus på undervisning och lärande” ”insamling av bedömningsunderlag tar för stor plats i undervisningen” (s. 80–81).

<sup>555</sup> *Lärarytelse ht2014*: Intervjuomg. 3: Y.

I lärarnas berättelser framträder också påfallande ofta yttranden om hur man försöker planera den egna undervisningen på ett sådant sätt att elevernas testresultat ska bli så bra som möjligt.<sup>556</sup> Flera lärare uppger exempelvis, likt Lena nedan, att de använder de nationella proven som ett slags riktmärke när de planerar och genomför egna historiektioner.<sup>557</sup>

Ja, jag har tittat på det och vi har ju plockat delar av det, bland annat till vårt område om Medeltiden nu då. [...] Så gjorde vi ju i höstas när vi planerade upp medeltiden då. Så att man vet att barnen..., jag vet inte hur jag ska förklara..., arbetar *på rätt sätt*, att det blir *rätt saker* man behandlar då; att man verkligen får träna på dom här förmågorna, att dom får visa dom på olika sätt. Så vi har använt dom gamla nationella proven.<sup>558</sup>

En annan lärare berättar hur hon med motsvarande ambition att göra rätt, talar om ett arbetsmaterial för kartläggning.

Så tittar vi på ett nytt material från [*förlag*] som heter [*produktnamn*]. Som mer handlar om kartläggning. Men där får man lite hjälp med frågetyper helt enkelt så (*just det*). Vad dom tänker..., eh. Vad det är dom söker? En del av författarna till [*produktnamnet*] gör ju också nationella proven sedan (*precis*). Så att man får en liten vägledning i vad, vad man ska (*mmm, mmm*) vad man ska kunna och så.<sup>559</sup>

Berättelserna om *hur* de olika lärarna mer konkret anpassat den egna undervisningen varierar. Det talas exempelvis om att man låter eleverna skriva mer text, att man oftare har prov, eller att eleverna får arbeta mer själva.<sup>560</sup> Det bör dock också noteras att detta tal om att hantera de nya kraven på kunskapsmätning och dokumentation i påtagligt många fall berör kursplanens fyra så kallade förmågor.<sup>561</sup> I synnerhet de disciplinärt analytiska aspekterna tycks betraktas som centrala för att få eleverna att svara upp mot de nya formerna av krav. Det berättas exempelvis om hur man numera arbetar mer med källkritik eller hur man försöker öva elevernas analytiska förmåga.<sup>562</sup>

---

<sup>556</sup> Se i synnerhet: *Läraryrket 2014: Intervjuomg. 1: A, C, D, E, I, L, M, P, R, T och Å.* Intervjuomg. 2: B och P Intervjuomg. 3: Y. Jfr de övergripande slutsatserna om de nationella provens ökade betydelse i lärarnas undervisningspraktik i: Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 46–47; samt Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9”, 27.

<sup>557</sup> *Läraryrket 2014: Intervjuomg. 1: P och R. Intervjuomg. 3: B, I och Y.* Angående den stora betydelsen av externa prov i allmänhet jfr t.ex: Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 86–91 och 146–157; samt Ryder, ”Being professional”, 108–109. Rörande införandet av de nationella proven i samband med införandet av Lgr 11 i synnerhet se: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 98; Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*; samt Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 6–7, 23–26

<sup>558</sup> *Läraryrket 2014: Intervjuomg. 1: L.*

<sup>559</sup> *Läraryrket 2014: Intervjuomg. 2: P.*

<sup>560</sup> *Läraryrket 2014: Intervjuomg. 2: Mer skriva - J och mer egenarbete - K. Intervjuomg. 3: oftare har prov - I och Y.* Jfr den övergripande beskrivningen av lärare som testar av sina elever mer för att kunna sätta rättvisande betyg i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13.

<sup>561</sup> Jfr: Skolverket, *Lgr 11*, 172–173.

<sup>562</sup> Framförallt betonas betydelsen av begreppen orsak-verkan. Se vidare kapitel 8. Detta tycks i synnerhet gälla de nationella proven. Angående ökat fokus på procedurala och disciplinära aspekter av historieämnet jfr även t.ex: Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 35; Samuelsson, ”Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis”, 57–59; Stolare, ”Did the vikings really have helmets with horns?”, 37; samt Samuelsson och Wendell, ”Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum”, 2.

Även vad gäller detta tal om ett ökat fokus på förmågor, anas betydelsen av de nationella ämnesproven. När Vera kommenterar dessa sätter hon likhets-tecken mellan att öva dessa färdigheter och att göra rätt.

Ja, jag märker ju att jag gör ju helt rätt i att träna dom i förmågorna. För det är ju något som man märker, att det är mycket som man ska..., ska skriva. Man ska dra slutsatser och man ska jämföra olikheter och likheter.<sup>563</sup>

Anpassningen till de nya formerna av krav framträder vidare i berättelser om hur man mer sällan organiserar undervisningen i ämnesövergripande teman.<sup>564</sup> I dessa fall förekommer hänvisningar till att man som klasslärare ansvarar för många fler ämnen och att man därmed är satt att bedöma ett mycket stort antal ämnesspecifika mål. På en följdfråga om hur hon själv föredrar att organisera SO-ämnet, berättar exempelvis Årla hur kravet på att precisera vad hennes drygt sjuttio elever presterar utifrån sju, åtta olika mål i varje enskilt ämne, nästintill omöjliggör ett ämnesövergripande arbetssätt.

Jag har jobbat i båda systemen. Den gamla kursplanen och läroplanen, den var inte lika specifik. Så där var det mycket..., mycket enklare att jobba tematiskt med ämnena och jag tyckte personligen att det var mycket roligare. [---] Och jag skulle fortfarande vilja jobba så. Men ska man samtidigt hålla koll..., jag undervisar sjuttio elever drygt och fyra SO-ämnen. I varje SO-ämne finns det sju, åtta mål. Ska man då hålla ordning på var varje elev befinner sig exakt vartenda mål i varje ämne, för det måste vi kunna göra för vi måste sedan kunna precisera det i betygsmatrisen, så att när föräldrarna kommer och frågar: "Varför ligger inte mitt barn på A i det där målet i historia?" Då måste jag kunna precisera det och det är inte..., det är inte praktiskt möjligt om man jobbar tematiskt. [---] Du måste som lärare kunna precisera exakt för varje elev varför den ligger där och där den gör för dom här olika målen. Och det blir för många mål när man har sjuttio elever i varje ämne. (*hmm*). Det säger sig självt för att vi ens ska ha [*skratt*] en teoretisk chans att kunna ha ryggen fri så att säga, och kunna visa för varje elev och så..., då måste jag ha ämnena separata. Och det är dåligt ur många sidor liksom, men det funkar inte annars.<sup>565</sup>

Trots att det går henne emot, säger sig Årla vara tvingad att hantera de nya kraven på dokumentation och mätbarhet genom att undervisa historieämnet separat. Hon beskriver avslutningsvis hur hon måste se till att ha ryggen fri. Det hon finner eftersträvänsvärt får stå tillbaka.

Även andra lärare uppger hur införandet av nationella prov och betyg fått dem att avstå från undervisningsformer som de själva egentligen betraktar

---

<sup>563</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: V.

<sup>564</sup> En dryg handfull lärare uppger att de rena ämnesbetygen, de ämnesspecifika nationella proven och/eller de nya kraven på dokumentation försvårar och/eller hindrar dem från att arbeta tematiskt. *Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: Frida, Ulrika och Årla. Intervjuomg. 2: Klas. Intervjuomg. 3: Y.* Jfr även Samuelssons tolkning av en mer ämnesspecifik läroplan i: Samuelsson, "Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis", 57–59; Stolare, "Did the vikings really have helmets with horns?", 37; samt Stolare, "En massa innehåll", 121. Notera dock den till synes motsatta slutledningen i kapitel 8.

<sup>565</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Å. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 79 och 85. Se även den slående likheten med den lärare som menar att det är svårt att kombinera ett ämnesintegrerat arbetssätt med kraven på att bedöma och betygsätta varje enskilt ämne när "sju förmågor ska mätas på samma gång". Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 134. Jfr röster om de nationella proven motsvarande effekt på möjligheten till blockläsning i: Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 38 och Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 80–81.



som eftersträvansvärda.<sup>566</sup> Bland det som framhålls som bortvalt, syns företrädesvis ett antal olika inlevelse- och upplevelsebaserade arbetssätt. Anna minns exempelvis med vemod tillbaka på en tid när man, som hon uttrycker det, ”kunde åka ut och titta på och uppleva saker”.

[Tidigare gjorde vi] mer tillsammans. Att vi gjorde mer upplevelsedagar, att man arbetade ihop mer; med att man kunde få mat från matsalen och äta på en plats och ha en medeltidsdag eller så. Men det är helt borta. Tyvärr, så upplever jag det.<sup>567</sup>

Ylva berättar på motsvarande sätt om hur hon, till följd av det nya uppdragets nya former av krav, inte längre tycker sig kunna läsa en hel historisk roman med sina elever.

Men det är lite sorg på något vis att man inte kan ta sig den här tiden. Speciellt med dom mindre eleverna För dom uppskattar det så mycket. Just historieämnet också så tror jag, uschä, vad ska..., jag använder mycket berättelser och... (*mmm*), bilder och sagor och allt vad det kan vara liksom. Näh, men upplevelse är i vart fall att det är mer styrt nu. Eller man vågar inte riktigt för man hamnar fel om man säger [*skratt*].<sup>568</sup>

Några lärare berättar till och med om att pressen från det nya uppdragets krav, fått dem att i mindre utsträckning än förut, basera den egna historieundervisningen på intresse och lust. En av dem är Pia. Istället för att som tidigare stanna upp, diskutera och läsa, ser hon sig tvingad att, som hon formulerar det, ”leverera” den typ av elever som klarar sig bra på de nationella proven.

Jamen då var vi nog fortfarande..., vi behövde inte lägga så mycket tid på att träna förmågor. Nu får man begränsa stoffet och välja ut. Vara lite mer sparsmakad och noggrann. I vilket stoff man tar sig an, och man kan inte bara läsa en massa stoff, eh, för att det är spännande, intressant, och roligt, utan man..., nu måste vi välja lite för att vi ska uppnå vissa..., eh (*mmm*), förmågor. [---] Så att nu måste vi hinna med det här och..., man känner lite..., nationella proven har inte varit lätta så man känner också en liten press utifrån dom; att man måste ju leverera! Man vill ju..., leverera elever som faktiskt klarar sig bra.<sup>569</sup>

Sammantaget framträder således en tydlig bild av att lärarna själva i allmänhet erfarit, att de på en rad olika sätt försökt anpassa sin egen historieundervisning till de tilltagande kraven på att mäta och dokumentera.<sup>570</sup> Att göra rätt

---

<sup>566</sup> Jfr t.ex. *Lärlarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: Å - angående teater. Intervjuomgång 2: T - teater och P läsa högt skönlitteratur. Intervjuomg. 3: Y - teater och ungdomsromaner. Jfr diskussionen om ett ökat fokus på s.k. provkunska- p i: Skolverket, Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9, 47. Jfr liknande beskrivningar av att lärare efter 2011 valt bort sådant som är svårare att bedöma i: Skolverket, Utvärdering av betyg från årskurs 6, 67. I den senare rapporten konstateras bl.a. att ”det finns tecken” ett mer snävt fokus på undervisning och lärande” samt att det finns en risk att ”insamling av bedömningsunderlag tar för stor plats i undervisningen” (s. 80–81).*

<sup>567</sup> *Lärlarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A.*

<sup>568</sup> *Lärlarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: Y.*

<sup>569</sup> *Lärlarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P.* Även Wilma berättar hur det blir mindre av ”önskeområden” och mindre arbete det som är intressant och spännande, eftersom man behöver kunna ”testa av”, skriva upp elevens resultat i matriser för att därigenom kunna ”motivera betyget”.

<sup>570</sup> Utöver uttrycken för motstånd återfinns bland C, K, M, Y och Å vissa enstaka uttryck för att de inte behövt förändra sin undervisningspraktik så mycket eftersom de redan tidigare arbetat mot dessa krav. Även bland dem finns dock flera andra utsagor som handlar om att de bedömer och dokumenterar oftare och mer. Notera hur just lärarna i SO (i det aktuella fallet jämförs lärare som undervisar samhällskunskap, svenska respektive kemi) utmärker sig som de som i Skolverkets utvärdering från 2015 uppger att de efter 2011 lägger mer tid på att bedöma elevernas kunskaper. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 242.

i förhållande till den egna förståelsen av det nya uppdraget, verkar i flera fall betraktas som överordnat att det känns bra i relation till det man själv värderar som egentligt och viktigt. I flera av lärarnas berättelser framträder därmed också ett antal exempel på sådant som vissa lärare, som en direkt följd av dessa nya former av krav, numera ser sig tvungna att avstå från.<sup>571</sup>

Pressen att få eleverna att prestera i förhållande till nya ämnesmål i allmänhet, och nationella prov i synnerhet, förefaller överlag vara mycket stark.<sup>572</sup> Den egna klassens resultat på de nationella proven framstår, särskilt för de som undervisar i årskurs 6, som ett mått på den egna undervisningsförmågan. I det följande skildras lärarnas berättelser om hur de själva, på ett mer känslomässigt plan, säger sig ha upplevt denna förändrade situation.

### 6.3 Upplevelse

Jaha. Eh. Och jag har ju varit inne på det förut, det där med *glädje*. Jag tycker att har blivit *roligare* att undervisa (*hmm*). Och det har ju med *lusten* att göra också; att det känns roligt. Det är roligt att planera arbetsområde, det är roligt att tänka på; försöka komma på aktiviteter, där man stimulerar dom här förmågorna, och det blir framförallt ganska roligt att jämföra dom. [---] Och det är ju någonting som är jätte-, jätteroligt tycker jag. När dom själv får resonera och fundera och prata med varandra, och..., det skapar en lust och en glädje.<sup>573</sup>

När Mats i citatet ovan berättar om hur han upplevt uppdraget att undervisa i historia efter 2011 handlar hans skildring till stora delar om glädje och lust. Niklas upplevelse tycks däremot kännetecknas av helt andra känslor. Han uttrycker en oro för att han till följd av det nya uppdragets krav skall bli så bedömningsstyrd att både hans och elevernas arbetsglädje tappas bort.

Det finns ju en risk instoppat i det här att jag blir så bedömningsstyrd att faktiskt undervisningsglädjen, både min och elevernas, riskerar att tappas bort (*hmm*). Eftersom..., eftersom alla dom här bedömningskraven blir..., blir för genomsyrande i undervisningen så att vi glömmar bort att ha roligt (*hmm*). [---] Men det där känner jag; att jag är många gånger rädd att jag..., eh. Att ändring av betygssystem i största allmänhet förvillar min..., förvillar min och elevernas nyfikenhet och glädje in i bedömningsmatriser, eller vad det är vi håller på med här till exempel mycket (*mmm*). Det ska sättas kryss här och där, men medans jag egentligen tänker: "Trivs du? Gör du ditt bästa?" (*hmm*) och då blir det..., det blir en konflikt för mig själv där (*hmm*). Eh..., sedan finns det ju jättemånga kids som..., ja; "with all due respect", dom skiter högaktningfullt i hur kunskapskraven ser ut för dom räknar ju kallt med att jag ger dom uppgifter som jag kan bedöma utifrån dom kriterier som gäller för mig, och sedan struntar ju eleverna själva i hur..., i hur kunskapskraven ser ut (*hmm*). [---] Så att när jag plockar fram overhead eller datorproduktioner på..., "titta nu här barn hur betygskriterier och kunskapskrav ser ut", så lyssnar dom inte, för dom vill hellre höra om Engelbrekt, än att jag går igenom betyg. (*hmm*, *hmm*). Vilket ju också blir en..., en jag ska inte säga konflikt. Men där finns ju motsatsetor där som..., som ska mötas. Och då ska du veta att jag

---

<sup>571</sup> Jfr resultaten i studien av amerikanska lärares sätt att uppfatta en mer centralstyrd, standardiserad och resultatnriktad skolreform i Ohio. Det talas bl.a. om mer konkurrens, testande, press, krav, stress, arbetsbörda, checklistor, rigiditet samt om mindre utrymme för: personanpassning, kreativitet, glädje och tid till att upptäckta, undersöka och lära känna eleverna. Raser Muro, *Responding to change*, 55–56.

<sup>572</sup> Jfr liknande slutsats i Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 51. Skolinspektionen nämns aldrig i intervjuerna men kan rimligen också bidra till upplevelsen av att vara övervakad.

<sup>573</sup> *Lärarintervju vt2014*: Intervjuomg. 3; M.

jobbar på en av dom kanske mest betygsfokuserade, alltså ur elevsynvinkel (*hmm*), betygsfokuserade skolorna i världen. (*hmm*). Jag skojar inte när jag säger så, för att... (*nåhe*). Vilket i och för sig..., det är fina resultat också på den här skolan, men..., men extrem betyghets i många klasser. (*hmm*). Vilket jag också tycker är synd, eftersom jag vill att dom ska lära sig saker, inte jaga betyg.<sup>574</sup>

Mats och Niklas meningar om vad 2011-2014 års skolpolitiska beslut kommit att innebära för dem och deras historieundervisning tycks således kraftigt skilja sig åt. Om den senare ger exempel på hur de nya formerna av krav går på tvärs med det han ser som meningsfullt, menar den förre snarare att den nya typen av kunskapskrav både gjort undervisningen mer rolig och angelägen. Nedan riktas intresset mot lärarnas beskrivningar av hur och i vilka olika avseenden som de ger uttryck för att de nya kraven möjliggör ett meningsfullt lärarskap. Berättelserna är återigen hämtade från samtliga tre intervjuomgångar. Först presenteras uttryck för upplevelser av möjligheter och tillfredsställelse och därefter skildras uttryck för upplevelser av hinder och olust.

### ***Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse***

När lärarna berättar om hur de själva upplevt det som i det förra avsnittet beskrevs som en förändrad kravbild, går meningarna kraftigt isär.<sup>575</sup> Några beskriver hur de trots allt inte påverkats så mycket av de nya formerna av krav.<sup>576</sup> Därutöver syns en handfull lärare som återkommande ger uttryck för tillfredsställelse.<sup>577</sup>

När de senare berättar om sina upplevelser av nya kunskapskrav, nationella prov och betyg i årskurs 6 framstår de således som övervägande positiva. Deras uppskattning av de nya formerna av krav framträder på lite olika sätt. Någon uttrycker sitt gillande inför att man numera ”faktiskt testar av dom [eleverna] hårdare”.<sup>578</sup> Andra pekar på hur de nationella proven bidragit till att öka ämnets status och framhåller hur införandet av betyg bidragit till att ”strama upp skolan”.<sup>579</sup> I flera fall anas en bekräftelse i vad som närmast framstår som ett nytt tonläge i undervisningssituationen. Påfallande ofta tycks berättelserna om tillfredsställelse omfatta ord som allvar eller på riktigt. Så ger

---

<sup>574</sup> *Läraryrkesintervju ht2014*: Intervjuomg. 3: N.

<sup>575</sup> Notera motsvarande iakttagelser av lärares till synes kraftigt varierade känslor och reaktioner i exempelvis: Kelchtermans, ”Teachers’ emotions in educational reforms”, 996–1004; Schmidt och Datnow, ”Teachers’ sense-making about comprehensive school reform”, 961–962; Rasor Muro, *Responding to change*, 768o; samt Kesküla et al., ”Curriculum change in teachers’ experience”, 361–372.

<sup>576</sup> Detta görs framförallt med hänvisning till att man som lärare redan är van vid att sätta betyg.

<sup>577</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014: I synnerhet*: B, C, F, M och S. Jfr den försiktiga optimism om bättre kunskaper hos elever, samt den tillika ”ofta [...] ganska positiva” inställningen till nationella prov, som noteras bland lärarna i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12 och 15; samt Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9”, 15. Liknande positiva lärarreaktioner på en till synes liknande reform i: Rasor Muro, *Responding to change*, 59 och 72. I Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 50 noteras även hur drygt hälften av lärarna upplever att elevernas motivation generellt ökat till följd av införandet av betyg i årskurs 6. Jfr även hur drygt 70% av lärarna i Skolverkets enkätutvärdering (år 2014) hävdar att kursplanen i de ämnen de undervisar numera är ett lite (51%) eller mycket (20%) bättre verktyg för planering. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 230.

<sup>578</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: R.

<sup>579</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: T. Uttrycket ”stramat upp” noteras även i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 76.

exempelvis Sara vid upprepade tillfällen uttrycker för åsikten att betyg som nationella prov får eleverna att ta ämnet på "allvar".<sup>580</sup>

Om jag ska säga för eller mot betyg på mellanstadiet så är jag nog för. För jag ser att det är så många barn som ta skolarbetet på *allvar*, och som inser att det är liksom en sporre för dom på ett bra sätt. Och vore det inte för det här F:et då, så tycker jag att det behövs. Jag tycker det.<sup>581</sup>

Det kan vara värt att notera att de flesta av dem som uttrycker dessa upplevelser av att det nya kraven möjliggör en meningsfull lärartillvaro, har utbildningen för, eller vana att undervisa grundskolans senare årskurser. Det ligger således nära till hands att anta att de lärare som redan tidigare har mångårig erfarenhet av exempelvis betygsättning, i högre grad tenderat att uppleva 2011 års förändrade krav som något välbekant, odramatiskt och positivt.

Det bör dock därtill påpekas hur flera av dessa lärare i flera fall även ger uttryck för att de nya ämneskraven drivit fram förändringar som utvecklat det egna sättet att se på vad historia i skolan kan och bör vara. De menar att undervisningen i historia därmed blivit både roligare och bättre.<sup>582</sup> Bakom berättelserna om tillfredsställelse anas således även ett antal uttryck för att denna förändring harmonierar med vad man som lärare själv betraktar som en eftersträvansvärd undervisning i historia. Bo, som spontant uttalar sig positivt om de nationella proven, menar exempelvis att detta kanske beror på att "det rimmade med det som jag undervisar om och det sätt som jag undervisar".<sup>583</sup> De nya kraven tycks varken hota den egna föreställningen om att vara lärare eller den historieundervisning man finner meningsfull.

### ***Berättelser om hinder och olust***

Bland dem som erfarit att de förändrat och anpassat sin undervisning till det nya uppdragets krav, återfinns emellertid även en grupp lärare vars egna upplevelser till övervägande del beskrivs i termer av olust och oro. I flera fall är

---

<sup>580</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: S. Jfr samma ordbruk i: O och T. Intervjuomgång 2: B. Jfr de föräldraröster som i Brismark, "Det är mer på allvar nu", 13, gör gällande att införandet av betyg i årskurs 6 fått deras barn att ta skolan "mer på allvar", att det blivit "mer på riktigt" och att barnen blivit "mer medvetna". På motsvarande sätt noterar en del av eleverna i Olovsson studie att skolarbetet blivit mer "seriöst" i årskurs 6. Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 54. I Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, 92 anmärks hur fyra av tio lärare menar att fler betygssteg bidragit till att öka elevernas motivation. Jfr även den majoritet av lärarna som i Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 8, 53 och 79 framhåller hur införandet av betyg i årskurs 6 ökat elevernas motivation*. Vissa lärare framhåller där också att undervisningens kvalitet kommit att öka. (s. 65). Även ordet "allvar" nämns i sammanhanget (s. 52).

<sup>581</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: S.

<sup>582</sup> *Läraryrkesintervjuer*: M och C. Även om Mats i vissa delar uttrycker sin förtjusning över de senaste årens reformpaket konstaterar han dock även i bisats att han tycker att den är alltför mät- och resultatinriktad. Jfr liknande positiva reaktioner på läroplansreformer bland lärare i t.ex: Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 86–87; Rator Muro, *Responding to change*, 66 och 72; Temple, "What is the future for primary school history in England", 236–238; Murray, *Exploring three fifth-grade teachers' understanding of historical thinking*, 123–125; Greenwood, "Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland", 453–456; samt Monte-Sano och De La Paz och Felton, "Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history", 558–559 och 562–563.

<sup>583</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: B. Jfr de lärare som talar om nationella proven i termer av bekräftelse i: Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 87; samt lärarcitatet om att eleverna i SO numera lär sig "rätt saker" i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 67*.

dessa känslouttryck tydligt förknippade med bedömandet som sådant. På den första öppna frågan om upplevelsen av att de senaste två åren undervisa i historia på mellanstadiet, börjar Inger berätta om hur införandet av betyg till och med fått henne att överväga att sluta som lärare.<sup>584</sup>

För det första ska jag ju sätta betyg och det har känts om en belastning; att jag hela tiden har det med mig att jag ska bedöma och då sätta betyg. *hmm*. Det har känts jobbigt, väldigt jobbigt. *hmm*. Och hela tiden ska jag då samla på mig material, så att jag ska kunna bedöma – och på vilket vis och på vilket sätt. Jag tycker att det här är jätte-, jättesvårt. Jag ser att inte bara historian, utan hela mitt lärarliv har förändrats ganska mycket. Vilket har gjort att jag funderar på om det här är vad jag ska hålla på med då.<sup>585</sup>

I den uppföljande intervjun beskriver hon den frustration som hon upplevt när innehållet i det nationella provet inte visade sig stämma med hennes egen uttydning av ämnesplanens centrala innehåll. Hon berättar exempelvis hur frågan om laga skifte dykt upp som en överraskning och hur detta i förlängningen gått ut över de egna elevernas resultat.

Men sedan då; nackdelen med det här är ju att det har blivit mer *krauffyllt*. Vi ska ju *bedöma* på ett helt..., (*mmm*). Alltså jag har ju inte alls bedömt på det här viset i SO och NO-ämnen tidigare, och inte några nationella prov i det heller. Eh. Åh jag..., åh jag kan tycka att nationella provets..., ja: upplägg och innehåll, inte alltid matchar med det centrala innehållet. För det är ju väldigt vitt på det här man ska ta upp (*mmm*). Åh det blev ju väldigt konkret för mig i..., i våras när jag gjorde ett nationellt prov då, när laga skifte hade jag..., eh..., jag hade vidrört det, men det var inte så stort i läroboken, det står ingenting i centrala innehållet. Det..., jag hade liksom ingen ledtråd. Jag förstår..., jag vet att ju att det var en stor händelse (*mmm*). Men det finns *många* stora händelser (*mmm*), [*skratt*]..., som man måste sortera. Eh..., åh då är det en ganska omfattande fråga på nationella provet om laga skifte, och då blir det ju orättvist mot mina elever (*mmm*). Att jag inte liksom har lyckats lära dom.<sup>586</sup>

Beskrivningarna av en ökad press rör dock inte bara lärarna själva, utan även elevernas våndor. Även i de senare fallet talas det om press och frustration. Enligt Inger är vissa av hennes elever i årskurs 6 så stressade inför provperioderna, att de till och med har svårt att sova.

Ja *prester*a, har du ju också här som något som är negativt för eleverna. Det upplever ju jag att dom uttrycker. Att dom hela tiden ska prestera. Att dom ska bedömas och att dom..., eh. Vi hade mycket samtal om det i förra gruppen som jag hade. Liksom: "Hur känns det nu? Vad kan vi göra? Hur ska du förhålla dig till det här?" För liksom..., nästan stresshantering (*hmm*). För att dom jagar upp sig. Och det här är ju så väldigt olika per..., på elev liksom. En del liksom: "ja, ja" [*nonchalant*] och andra sover dåligt och..., under dom här provperioderna och så där och jätte-, så (*hmm*). Så den prestationen. Jag ska prestera; okej, men det är mitt

<sup>584</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 3: 1. Se därtill även oinspelad del av intervju med Inger (epilog int.omg. 1). Jfr liknande erfarenheter av obehag i förhållande till betygen i exempelvis Ylvas berättelse. Berättelser om tappad arbetslust noteras även i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 163.

<sup>585</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: 1.

<sup>586</sup> *Läraryrkesintervju ht2014*: Intervjuomg. 3: 1. Jfr. Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 51. Notera även hur förekomst av frustration även noteras bland en del av de intervjuade lärarna i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13. I Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, talas om "vanmakt", (s. 43 och 49).

jobb. Jag har ju valt det här (*mmm*), men så för eleverna, det... [*ohörbart*] som väldigt negativt.<sup>587</sup>

Inger är inte ensam om att förknippa införandet av betyg och nationella prov med upplevelser av ångslan och självförebåelser.<sup>588</sup> Även andra lärare ger uttryck för en oro: Vad ska föräldrarna säga om deras barn misslyckas? Bedömer och sätter jag betyg på rätt sätt? Kommer jag kunna hjälpa mina elever att klara de nationella proven?<sup>589</sup> Det talas om en skräck ”inför att ha undervisat fel”.<sup>590</sup> Ärla beskriver hur denna osäkerhet tvingat henne att ändra fokus. Frågan om vad som kommer på proven har fått en väsentlig betydelse för vilket undervisningsinnehåll som hon numera väljer ut.

Jo, vi fick historia i år. Då hade inte jag sexorna i år då, men vi hade ju tittat lite på dom här proven och det är ju det man jobbar emot. Lära för livet är ju bra, men vi lär för nationella proven..., [*skratt*]. Och sedan låtsats man ju. Jag vet att jag raljerar nu och att det låter lite cyniskt och att det inte bara är så, man vill ju att dom ska lära sig för livet, men det finns alltid där i bakhuvudet: ”Kommer det här att komma på nationella provet och hur ska jag göra det här i fall det kommer på nationella provet? Kommer dom att komma ihåg det här? Är det här viktigt? Kan vi hoppa över just den här lilla delen; kan vi hoppa över Nyköpings gästabad för vi har verkligen inte tid? Eller..., näh. Det kan vi inte, för tänk om det kommer på nationella proven”.<sup>591</sup>

Ärlas berättelse om sin oro handlar om en självpåtagen press att leva upp till sådant som förknippas med det nya uppdraget. I andra fall berättas också om specifika erfarenheter av påtryckningar från rektorer, föräldrar eller mottagande högstadielärare.<sup>592</sup> Några lärare uppger att de känner sig misstrodda och att de upplever ofrihet. Införandet av betyg och nationella prov uppfattas till och med i några fall som uttryck för en misstro mot det egna kunnandet.<sup>593</sup>

---

<sup>587</sup> *Läraryrkesintervju vt2014: Intervjuomg. 1: I.* Jfr liknande noteringar av stress bland elever i samband med de nationella proven i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 160. Där uppger dessutom 79% av lärarna (år 2012) att eleverna kommer att göra att stressen bland eleverna kommer att öka ”kraftigt eller något”. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 247. I Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, 92 konstateras att en ”jämförelse över åren 2009–2015 visar att andelen elever som anger att de ofta eller alltid känner sig stressade i skolan ökat över tid”. Vad gäller årskurs 7–9 påvisas en ökning från 28% till 37% (s. 95). Jfr även hur en klar majoritet av de tillfrågade föräldrarna i Brismark, ”Det är mer på allvar nu”, trots att de sammantaget framhåller hur de egna barnen trivs i skolan, även pekar på ökad stress efter införandet av betyg (s. 12, 15–16 och 40). Elevers ökade stress och rädsla i samband med nationella prov noteras även i: Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 39–42. En påtagligt ökad stress till följd av införandet av betyg i årskurs 6 konstateras även i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 8, 50 och 59–62*.

<sup>588</sup> Angående merarbete se: *Läraryrkesintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: A och N. Intervjuomgång 2: B och C.* Angående ämnets nya inriktning se t.ex. Intervjuomg. 1: Pia Intervjuomg. 2: Klas Intervjuomg. 3: Ingela. Jfr de känslor som iakttas bland amerikanska sjätteklasslärare som tycks erfara en liknande situation i: Raser Muro, *Responding to change*, 107; samt Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12 och 145.

<sup>589</sup> *Läraryrkesintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: C, D, F, I, J, L, M, U, W och Y.* Jfr det efterspel av oroliga föräldrar som hör av sig till rektorn efter ett ”katastrofresultat” på ett historieprov i en av de skolor som undersöks i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 123.

<sup>590</sup> *Läraryrkesintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.*

<sup>591</sup> *Läraryrkesintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä.*

<sup>592</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: Angående föräldrar O och Ä samt angående högstadielärare W. Intervjuomg. 3. Angående rektorer I.*

<sup>593</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: t.ex. D, H, K, P och V. Intervjuomg. 2: Om att duga J och känslan av misstroddhet J och K. Intervjuomg. 3: Om att duga; I.* Jfr åter liknande iakttagelser i t.ex. Raser Muro, *Responding to change*, 78–79 och 93; samt Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 83. Se särskilt lärarcitatet ”bara ett sätt att tala om för oss att vi gör fel liksom på nått vis” i: Arensmier et al. ”*De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9*”, 90–91.

Niklas beskriver hur det tilltagande ”resultatbedömandet” gjort honom mer ”livegen” som lärare.<sup>594</sup> Klas talar om ett misstroende mot en hel lärarkår.

Och jag förstår absolut tankarna, eh, *men* det är också lite ett misstroende mot lärarkåren att; ”ni klarar inte riktigt av ert jobb så vi måste tala om väldigt noga vad det är ni ska göra och vad ni ska mäta och hur det ska gå till”. (*hmm*). Men det kanske behövs?<sup>595</sup>

Vid sidan av Klas beskrivning av ett minskat handlingsutrymme förekommer också ett antal ingående beskrivningar av vad denna förändrade kravbild i förlängningen inneburit för den egna undervisningen. Tvärtemot de lärare som framhåller hur de nya kraven stämmer överens med vad de själv vill uppnå med sin historieundervisning, så berättar dessa lärare hur de finner sig hindrade i sin undervisning. Det pekas på sådant som man själv finner eftersträvansvärt, men som ointetgöras av den nya formen av prestationsinriktade och bedömningsbara fordringar. Det talas om saknad efter och sorg över sådant som inte längre låter sig göras.<sup>596</sup>

#### 6.4 En sammanfattande analys

De reformer som verkställdes i den svenska grundskolan 2011–2014 omfattade inte bara en ny läroplan; till förändringarna hörde även införandet av obligatoriska nationella prov i SO (i årskurs 6 och årskurs 9) samt återinförandet av betyg på mellanstadiet (i årskurs 6). Det är också om innebörden av dessa förändringar som huvuddelen av det här kapitlet handlat.

I lärarnas berättelser förekommer en rad olika exempel på nya former av krav. På en övergripande nivå framträder framförallt ett mycket starkt fokus på att få eleverna att prestera individuella och tydligt mätbara resultat. Det berättas om en skolsituation som, i högre utsträckning än tidigare, tycks utgöra en arena för konkurrens.<sup>597</sup> Likheter med såväl Skolverkets egna iakttagelser om ett ökat fokus på så kallad ”provkunskap”, som Sivenbrings slutsatser om en bedömningskultur som ”mer eller mindre kolonialiserar skolvardagen” är i detta avseende påtagliga.<sup>598</sup>

I lärarnas tolkning av det nya uppdraget framträder både berättelser om nya krav på dem själva och de egna eleverna. I båda fallen tycks kravet att visa

---

<sup>594</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: N.

<sup>595</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: K.

<sup>596</sup> Se åter avsnitt 6.2 om anpassning och utsagorna från i synnerhet A, I, N, P, T och Y.

<sup>597</sup> Jfr t.ex om performance-based curriculum i: Lingard och Keddie, ”Redistribution, recognition and representation”, 432; Wahlström, ”Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge”, 739–741. Jfr även liknande diskussion, men med utgångspunkt i årskurs-nio-elevers berättelser i: Sivenbring, *I den betraktades ögon*, 224–225; samt amerikanska lärare i: Rasor Muro, *Responding to change*, 55.

<sup>598</sup> Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13, 99 och 242–243; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 54 och 61; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 47 och 80–81; Sivenbring, *I den betraktades ögon*, 230; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 9, 63, 66–68*. Notera dock att den senares slutsatser baseras dock på intervjuer med 28 elever i årskurs 9.

upp dokumenterbara prestationer stå i förgrunden.<sup>599</sup> I synnerhet undervisningens intra-disciplinärt kvalificerande funktioner framhävs som centrala i lärarnas tolkning av det nya uppdragets kravbild. Av de potentiellt ansvarsfyllda samhällsomdanande eller elev-emancipatoriska utgångspunkter som diskuterats i inledningen av denna avhandling syns däremot nästintill inget i talet om Lgr 11.<sup>600</sup> Övergripande värdegrundsmål och yrkeskrav förknippade med mer svåråttbara subjektifierande värden förekommer i princip inte alls i lärarnas berättelser om hur de tolkat eller hanterat det nya uppdraget. Det är således noterbart hur det allvar som lärarna associerar med det nya uppdraget att undervisa i historia, nästintill alltid tycks vara riktade mot externt formulerade krav. Flera av lärarna ger härvidlag uttryck för erfarenheter som tycks sammanfalla med Stephen Balls framställning av lärare som är satta att leverera tydligt mätbara resultat.<sup>601</sup>

Lärarnas tolkningar rör i detta avseende både nya krav på eleverna och dem själva. I det förra fallet talas det både om kognitivt svårare kunskapskriterier och en mer prestationsinriktad atmosfär. I det senare fallet framträder motsvarande krav på lärarna främst i en ökad förväntan på att dokumentera och bedöma. I linje med såväl resultaten i IFAU:s omfattande enkätutvärdering av Lgr11 som en rad av Skolverkets egna utvärderingar, berättar merparten av lärarna i den här studien exempelvis om hur det efter 2011 ställs ännu högre krav på dem att dokumentera den egna praktiken.<sup>602</sup> Individuella resultat förväntas bokföras i kryssrutor. De nya former av krav som framträder i lärarnas berättelser, tycks riktade mot den typ av kunskaper i historia som omedelbart låter sig bedömas och mätas.

I berättelserna framträder vidare en rad exempel på hur man som lärare sökt anpassa den egna undervisningen till det nya uppdragets krav. Den stora merparten av de intervjuade lärarna beskriver exempelvis hur man numera oftare bedömer och dokumenterar elevernas enskilda prestationer. Historieundervisningen sägs i högre grad utgå från individuella och omedelbart mätbara mål. Den utvärderas och bokförs i matriser och digitala lärplattformar. I synnerhet den andra intervjuomgångens beskrivningar av hur man som lärare ser sig hantera det nya uppdraget, för tankarna till det som Ball lite tillspetsat beskrivit som ”monitoring software”.<sup>603</sup>

---

<sup>599</sup> Jfr även här resultaten i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12, 144, 234, 241 och 247; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 53; Brismark, ”Det är mer på allvar nu”, 16, 18, 24, 31, 34, 39; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 69.

<sup>600</sup> Jfr avsnitt 2.2. Enda undantaget förefaller i detta avseende vara läraren Å (intervjuomg. 1).

<sup>601</sup> Ball, ”The teachers soul and the terrors of performativity”, 223; samt Ball et al., ”‘Deliverology’ and ‘the play of dominations’”, 514–515.

<sup>602</sup> Jfr resultaten i IFAU:s rapport 2015:8 där 56% av lärarna i årskurs 6 uppger att de, som en direkt följd av införandet av betyg, blivit mer noggranna i sin bedömning av elevernas prestationer: Wahlström och Sundberg, *En teoribase-rad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. Jfr även Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 12, 144, 234, 241 och 247; Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 53; Brismark, ”Det är mer på allvar nu”, 16, 18, 24, 31, 34, 39; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 69.

<sup>603</sup> Ball et al., ”‘Deliverology’ and ‘the play of dominations’”, 523–524.



De enstaka uttrycken för ett mer avvisande förhållningssätt tycks utgöra undantag. De egna eftersträvandena synes, enligt lärarna själva, och tvärtemot vad som ofta hävdats i tidigare forskning, oftast få stå tillbaka.

Även om lärarnas skildringar av ett mer mät- och prestationsinriktat uppdrag närmast är samstämmiga, och även om de flesta uppger att de anpassat sin undervisning till dessa nya omständigheter, varierar beskrivningarna av vilken känslomässig innebörd som detta fått för den egna lärartillvaron.<sup>604</sup> Vissa lärare säger sig välkomna vad de uppfattar som en ökad betoning på tydliga prestationskrav. De uttrycker tillfredsställelse. För dem framstår det nya allvar som de upplever att betyg och nationella prov kan bidra med i undervisningssituationen närmast som en sporre. I flera fall relateras dessa uttryck för möjlig-blivande till hur de nya kunskapskraven främjat sådant som de som lärare själva säger sig betrakta som riktiga kunskaper i historia. De egna ämnesidealerna verkar ha bekräftats av det som framträder i styrdokument och nationella prov. I enstaka fall talas om hur den nya kursplanens krav bidragit till att man utvecklat sin historieundervisning.

För andra verkar de nya kraven tvärtom upplevas med olust. Till en del handlar dessa berättelser om de nya kraven som sådana. I dessa fall framträder en återkommande *oro* inför att inte lyckas eller att inte göra rätt. Några framhåller hur uppdraget ännu är nytt och ovant. Enskilda lärare beskriver hur de känner sig mistrodda och kontrollerade. En del uttalar starka känslor av att inte duga. För många av dem som undervisar årskurs 6 framstår i synnerhet utfallet av de nationella proven som ett mått på den egna gärningen. I flera av berättelserna om olust uttrycks också en slags omsörjande oro inför vad de ökade kraven gör med eleverna.

Framförallt framträder berättelserna om olust och hinder emellertid i vad som närmast låter sig beskrivas som en *sorg* över sådant som, till följd av det nya uppdragets fordringar, inte längre låter sig göras. Det nya uppdragets krav verkar hota värden som vissa lärare själva finner viktiga och meningsfulla. När det kommer till att undervisa i historia för barn i årskurserna 4–6, tycks de se sig hindrade att träda fram som den lärare de önskar vara.<sup>605</sup>

Berättelserna om hinder och saknad relaterar tydligt till flera av de eftersträvanden som lärarna själva valt att framhålla (se kapitel 5). I flera fall kontrasteras exempelvis den nya mer prestationsinriktade och allvarliga stämningen i undervisningssituationen explicit med lärarens egen önskan om att väcka lust och intresse. Dessa relationellt orienterade eftersträvanden, som så många lärare gav uttryck för i talet om det för dem eftersträvansvärda, uppges

---

<sup>604</sup> Notera åter motsvarande iakttagelser av lärares till synes kraftigt varierade känslor och reaktioner i exempelvis: Kelchtermans, "Teachers' emotions in educational reforms", 996–1004; Schmidt och Datnow, "Teachers' sense-making about comprehensive school reform", 961–962; Rasor Muro, *Responding to change*, 77–80; samt Keskula et al., "Curriculum change in teachers' experience", 360–372.

<sup>605</sup> *Läraryntervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A, I, N, Å och Y (samt delvis T och P). Angående liknande iakttagelser om sorg och saknad se även: Kelchtermans, "Teachers' emotions in educational reforms", 997, 1004; samt Schmidt och Datnow, "Teachers' sense-making about comprehensive school reform", 961–962.

i flera fall vara hindrade av det nya uppdragets former av krav. Flera lärare ger intryck av att vilja freda elevernas lust och intresse från ett i deras tycke alltför snävt resultatfokus. Det förefaller som om deras egen önskan om att få undervisningen att gripa tag i och beröra eleven upplevs som hotad av ett uppdrag som snarare fokuserar på det omedelbart mätbara.<sup>606</sup>

Berättelserna om olust och hinder handlar emellertid framförallt om saknaden av estetiska arbetsformer, vars värde inte omedelbart antas generera de tydligt mätbara resultat som förknippas med 2011 års skolreform. Det berättas om hur tilltagande krav på resultatmätning, dokumentation och prestationskontroll inte bara tvingat bort eller motverkat sådant som skönlitteratur, teater, utflykter och rollspel; även berättelsen som sådan sägs i något fall ha hamnat på undantag. De eftersträvanden som i kapitel 5 beskrivits som en starkt framträdande vilja att *levande-göra* det förflutna, uppges i flera fall vara omintetgjorda av det nya uppdragets krav.

Dessa uttryck för saknad tycks dock inte heller enbart kunna förstås som en längtan efter de lustfyllda undervisningsformerna per se. Det är istället noterbart hur dessa berättelser om hinder och olust företrädesvis framförs av de lärare som i andra delar av intervjun framhållit livs- och existensstolkande samt fostrande attitydpåverkande eftersträvanden.<sup>607</sup> Visserligen märks även bland de lärare som starkast förespråkade ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion några berättelser om hur man upplevt press och stress. Dock har i dessa fall inga direkta uttryck för hinder och saknad kunnat noteras. Bland de lärare som själva säger sig efterfråga en undervisning fokuserad på begrepp som orsak-verkan eller fler övningar i källkritik, återfinns tvärtom några av de starkaste uttrycken för att uppdragets nya krav kommit att förknippas med tillfredsställelse och lust.<sup>608</sup>

Om det nya uppdragets former av krav således förefaller att ha varit mer kompatibla med klassiskt disciplinära eftersträvanden, verkar kraven samtidigt ha varit betydligt svårare att förena med möjligheten att låta eleverna sätta sig in i andra människors erfarenheter och umbäranden och möjligheten att tolka den egna tillvaron.<sup>609</sup> Rimligen låter sig denna iakttagelse även förstås utifrån frågan om hur lärarna ser på historieämnets syfte och funktion.

---

<sup>606</sup> Jfr hur "hälften av lärarna i åk 6 anger att de upplever en spänning mellan att stödja elevers lärande och att utvärdera elevers lärande": Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20.

<sup>607</sup> Uttrycken för olust inför den pressade situationen är överlag stor. Av de sex lärare (A, I, N, P, Y och Å) som tydligast ger uttryck för just saknad och hinder i förhållande till den egna historieundervisningen så tillhör fem (samtliga utom N) de nio lärare som tydligast uttrycker livs- och existensstolkande och/eller attitydpåverkande fostransanspråk, emedan ingen tillhör de tydligaste förespråkarna för ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion.

<sup>608</sup> Bland de sju lärare (B, C, F, M, O, R och S) som ger uttryck för bekräftelse och finns två av de fem tydligaste förespråkarna av ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion, men inte någon av de nio starkaste förespråkarna av livs- och existensstolkande och/eller attitydpåverkande fostransanspråk.

<sup>609</sup> Jfr diskussionen om den nya läroplanen som uttryck för en mer instrumentell syn på kunskap i t.ex: Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 21, Wahlström, "A third wave of European education policy", 310 samt diskussionen om betydelsen av det mätbara och prestation i t.ex: Ball, "Big policies/small world", 123; Ball et al., "Deliverology" and "the play of dominations", 513-533; samt Aspelin, *Inga prestationer utan relationer*, 9-10.

Förmodligen låter sig vissa lärares eftersträvanden lättare mätas och dokumenteras än andras. Antagligen rimmar en mer allvarsam och prestationsinriktad undervisningsatmosfär bättre med vissa eftersträvanden än andra. Av de i detta kapitel skildrade iakttagelserna att döma tycks i varje fall de eftersträvanden som utgår från en längtan efter att erbjuda eleverna lustfyllda, inlevelsefyllda och meningsbärande perspektiv på den mänskliga tillvarons förflutna och nutida villkor, utgöra exempel på sådant som av flera av lärarna uppger som svåra att förena med de nya kraven på att mäta och dokumentera. I detta avseenden finns således tydliga paralleller till de iakttagelser som Ninni Wahlström gjort vid en jämförelse av svenskämnet i Lpo 94 och Lgr 11.

*A final reflection is that the impact of underlying policy ideas, such as standards, followed by a corresponding curriculum construction must be viewed as having a considerable impact. As illustrated in the analysis of Lgr 11, subjects within the humanities, such as Swedish, can be forced into a very instrumental understanding of knowledge in relation to predetermined standards without leaving any room for the reasonable aim that students should 'enjoy reading'.<sup>610</sup>*

I de två följande avsnitten behandlas lärarnas berättelser om sina erfarenheter av det nya uppdragets handlingsutrymme för dem som lärare (kapitel 7), samt dess inverkan på historieundervisningens kunskapsinnehåll (kapitel 8).

---

<sup>610</sup> Wahlström, "A third wave of European education policy", 310.

## 7. Det nya uppdragets handlingsutrymme

Jag kan berätta om femmorna till exempel; jag har inte läst historia med dom än, vi har kört religion, samhällskunskap och Norden. Och då fråga jag; "Vad ska vi läsa i historia?" - "Nej, vad tråkigt". Men då var det en kille som sa: "Kan vi inte få läsa andra världskriget?" (*hmm*). "Ja, varför inte?". Om man kan köra lite bakgrund först, innan andra världskriget då (*hmm*). Och det tog jag upp med mina kollegor då som har högstadiet. "Nähe! Det kör man inte här, du kan inte hålla på med det i årskurs fem! Utan du får lov att vänta då till dom går i årskurs 7." (*hmm*). "Jaha, men det är just *nu* dom är intresserade kan man inte ta det då? [---] Då tycker jag att vi ska kunna jobba med det. Men då sa dom som har årskurs 7: "Ja, men vad ska vi göra då liksom?". "Ja, vem bryr sig..., liksom nästan". Så det är väldigt..., det är tråkigt. [---] Jag tycker att man ska utgå från eleven och vad dom är intresserade utav. Då blir det ju roligare lektioner.<sup>611</sup>

De skolpolitiska reformerna i den svenska grundskolan 2011–2014 innefattade införandet av tidigare betyg och fler nationella prov. I citatet ovan berättar emellertid Emma hur hon påverkats av en annan nyhet: De nya kursplanernas listor över centralt innehåll. För historieämnets del ersattes den förra ämnesplanens tre mycket översiktliga anvisningar om vad undervisningen i årskurserna 4–6 skulle handla om, med en tjugo punkter lång lista. Tidigare forskning har låtit ana att dessa förändringar framstått som särskilt påtagliga för lärare som undervisar SO i årskurs 6.<sup>612</sup> I den här studien framträder på motsvarande sätt en mängd olika berättelser om hur man som lärare erfarit ett nytt didaktiskt handlingsutrymme. I det här kapitlet presenteras och diskuteras dessa lärarerfarenheter i fyra delavsnitt:

- I det första avsnittet ("7.1 Tolkning") presenteras det nya didaktiska handlingsutrymme som framträder i lärarnas berättelser om hur deras uppdrag förändrats sedan 2011.
- I det andra avsnittet ("7.2 Hanterande") beskrivs hur lärarna själva säger sig ha hanterat ett förändrat handlingsutrymme samt i vilka avseende de därmed erfarit att deras historieundervisning förändrats.
- I det tredje avsnittet ("7.3 Upplevelse") skildras hur och i vilka olika avseenden lärarna säger sig uppleva att det förändrade handlingsutrymmet möjliggjort eller hindrat en meningsfull lärartillvaro.
- Kapitlet avslutas med en sammanfattning (7.4) över vad som framträder i lärarnas berättelser om hur de erfarit uppdragets nya didaktiska handlingsutrymme.

<sup>611</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: E.

<sup>612</sup> Jfr Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–17 och 20.

## 7.1 Tolkning

Ja hos oss..., när läroplanen kom så gjorde vi så att vi..., några av oss i alla fall som ville göra så, att vi delade in det i olika ålders..., vad ska man ta upp i fyran, vad ska tas upp i femman och vad ska tas upp i sexan. Och det tyckte *inte* jag var så bra, för att jag känner att [*suck*], det blir för stolpigt. "Och då måste jag göra det, då måste jag göra det". Jag kan inte följa gruppen någonting. Jag kan inte följa upp det som händer runtomkring i samhället.<sup>613</sup>

I citatet ovan anas ett dilemma. Doris framhåller hur den nya läroplansreformen kommit att innebära en mer styrd och, som hon uttrycker det, stolpig uppdelning av vad som ska läsas i vilken årskurs. Doris menar att undervisningens innehåll i högre grad än tidigare slagits fast på förhand. Hon framhåller hur hon varken kan "följa gruppen" eller följa upp aktuella händelser i samhället utanför klassrummet. Hon framstår som hindrad i sitt lärarskap.

Doris dilemma rör frågan om didaktiskt handlingsutrymme. Denna fråga utgör också ett andra starkt framträdande tema i de samlade lärarberättelserna. Den rör avvägningen mellan att ansvara för att föra eleverna mot styrdokumentens mål och samtidigt vara tillräckligt öppen för att kunna tillvarata det oförutsedda i mötet med de egna eleverna. Det handlar om försöken att hålla fast vid en på förhand given plan och riktning, utan att samtidigt bli hindrad från möjligheten att låta undervisningen svara mot de nya frågor och de oväntade reaktioner som kan väckas i det enskilda klassrummet. Denna didaktiska avvägning rör således också frågan om *när* undervisningen planläggs. Hur mycket av undervisningen bör i detalj planeras i förväg och hur mycket utrymme bör lämnas åt det oväntade och på förhand icke givna?

I den resterande delen av det här avsnittet har jag försökt skildra hur lärarna beskriver det nya uppdraget med avseende på denna didaktiska balansgång. Med utgångspunkt i deras berättelser försöker jag redogöra för vilka tolkningar av det nya uppdragets handlingsutrymme som framträder däri. Lärarnas utsagor är hämtade från alla trettiosex intervjuer som genomförts inom ramen för denna studie.<sup>614</sup> Avsnittet består av två delar. Den första skildrar lärarnas berättelser om det nya uppdragets precisering. Den andra rör deras tolkningar av det nya uppdraget utöver de som stipuleras i kursplane-texten som sådan.

---

<sup>613</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>614</sup> De flesta svaren härrör dock från den första intervjuomgångens första öppna frågor om lärarnas egna erfarenheter av att de senaste två åren undervisa i historia i grundskolans mellanår.

## **Berättelser om styrdokumentens innehållsliga precisering**

Efter en stunds eftertanke, och en uppmaning att jämföra med hur det var att jobba mot Lpo 94 väljer Klas i intervjun att framhålla den nya kursplanens mer specificerade innehåll.

Sedan tror jag att det krävs att man har innehåll som förhåller sig till det centrala innehållet. Och det centrala innehållet är också mer specificerat, än vad jag skulle säga att det var innan.<sup>615</sup>

Klas är långtifrån ensam om denna tolkning. I lärarnas berättelser framträder bilden av ett mer på förhand preciserat uppdrag mycket starkt. Det stora flertalet av de intervjuade lärarna beskriver Lgr 11 och den nya kursplanen i historia som ”tydlig”, ”styrd”, ”strukturerad” eller ”konkret”.<sup>616</sup> I flera fall kontrasteras talet om en ökad tydlighet, med föregångarens (Lpo 94) brist på densamma. Ulrika framställer exempelvis den förra läroplanen som ”lite mera flum-hum”, medan den nya sägs ha ”en tydligare struktur”.<sup>617</sup> Mats talar om Lpo 94 som ”lösare” och Bo ställer på motsvarande sätt en ”luddigare” Lpo 94 mot en tydligare Lgr 11.

Ja, jag tycker att den är *enklare* än den tidigare. Tidigare så gick jag mer på känslan och egentligen så..., ja..., ”jag får nog med dom här målen”. Men jag är inte säker på att jag får med dom, det beror på hur man ser på det. Det var så mycket och samtidigt känner jag ändå att det här får jag mer med av det här. Det var mer luddigt. Mer övergripande på något sätt. Som gjorde att jag alltid kunde påstå att jag hade med det, men jag var innerst inne inte säker på det. Det var mer luddigt. Mer övergripande på något sätt. Som gjorde att jag alltid kunde påstå att jag hade med det, men jag var innerst inne inte säker på det.<sup>618</sup>

Det som av lärarna beskrivs i termer av en ökad tydlighet och precisering, tycks framförallt hänga samman med att man nu uppfattar att kursplanen har ett mer detaljstyrt innehåll.<sup>619</sup> I den tredje intervjuomgången väljer exempelvis Inger att peka på hur det numera finns en tydlig central styrning mot vilka årtal man som lärare förväntas hinna fram till med sin klass.

Ja, det är ju mera *styrt*, eftersom du har det centrala innehållet då. Förut var det mer..., alltså det var målinriktat, men det var mer också tradition. Man gjorde det i fyran, man gjorde det i femman, man gjorde det i sexan, och det var ju sällan man hann som man egentligen skulle;

---

<sup>615</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: K.

<sup>616</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: A, B, C, D, F, H, L, M, O, P, S, U, W, Y. Intervjuomg 2: B och K. Intervjuomg 3: C, M, N, I och Y (d.v.s. samtliga fem). Jfr Slutsatserna i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 229 där drygt 80% av de tillfrågade lärarna uppger att kursplanerna överlag blivit ”lite” eller ”mycket” tydligare. Jfr även på motsvarande sätt hur orden styrd och strukturerad används för att beskriva hur lärare som undervisar årskurs uppfattat 2011 års läroplansreform i: Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. Därtill går det att notera att även de historielärare som tolkar en ny gymnasiekurs i historia gör en beskrivning av ett mer tydligt och styrt innehåll: Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 210–211.

<sup>617</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: U.

<sup>618</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: B. Jfr beskrivning av Lpo 94 som otydlig i: Eliasson, ”Historieämnet i de nya läroplanerna”, 252–253.

<sup>619</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: B, C, F, G, K, L, M, O, S, T, U och W. Intervjuomg 2: P. Intervjuomg. 3: C och I. Jfr hur det i IFAU:s stora enkät allra främst är SO-lärarna som både i högst grad (76%) uppger att Lgr11 styr innehållet i deras undervisning och mest sällan hävdar att de upplever att det finns utrymme för elevinflytande (25%). Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 17.

på gott och ont (*hmm*). Men det var heller inte så *tydligt* hur långt man skulle (*nähe*). Nu är det 1850. Det är ju liksom dit det centrala innehållet sträcker sig. Och det har ju gjort att man har..., historieböckerna är ju inaktuella för man har ju inte nått till 1850 förut. Eh, men, personligen tycker jag det är kul eftersom jag tycker om historien runt 1800-, 1900-talet.<sup>620</sup>

Även om flertalet lärare ger uttryck för att det nya uppdraget därmed omfattar mer innehåll än tidigare (se vidare kapitel 8) syns också en rad påpekanden om att det som numera skrivs fram i det centrala innehållet, i huvudsak är bekant sedan tidigare.<sup>621</sup>

Ja, precis. Men sedan märkte man ju då när man började med det så att säga att det var ju faktiskt ungefär så som vi hade tänkt förut. Och det var ju lite skönt då när man först kände den där paniken att: ”Oj, oj, oj, nu måste vi se till att eleverna får”, till att ändå se att det här har vi jobbat med och det kändes lite skönt ändå att ja..., men det ser ju ut ungefär som det vi haft fast det är några saker till som vi behöver lägga till. Och just det här kring det reflekterande. Och förmågorna har vi ju haft förut också, men nu att det blev mer tydligt ändå i läroplanen; att alla lärare..., (*hmm*), det ska ju vara en skola för alla och det ska vara en likvärdig skola i hela landet. Det vet man ju inte hur det blir men nu finns det ju i alla fall riktlinjer som säger vad det är som det ska innehålla, det centrala innehållet.<sup>622</sup>

I flera berättelser framträder vidare föreställningen om att den nya kursplanen skulle vara mer likvärdig än föregångaren. Denna uttolkning motiveras, såsom hos Gun ovan, utifrån en tanke om att ökad tydlighet och styrning i allmänhet, och det preciserade innehållet i synnerhet, bidrar till att elevernas undervisning kan bli mer likriktad.<sup>623</sup> Det hävdas till exempel att man tidigare kunde ”plocka vad som helst” med hänvisning till att det fanns i läroplanen, men att den nuvarande listan över centralt innehåll gör uppdraget mer rättsäkert och mer lika för alla.<sup>624</sup>

Jag kan tycka att det är lite bra faktiskt att det finns ett centralt innehåll där det blir lika för alla, på något sätt. Eftersom vi har en skola i Sverige som är..., som ska vara likvärdig i hela landet och att det inte ska skilja sig från skola till skola eller från kommun till kommun. Så det kan jag tycka att det är bra, det kan jag göra, (*hmm*). Faktiskt. Och att man får ett stoff som man ska förhålla sig till, att det här är bestämt liksom, så det kan jag tycka är bra med det här nya uppdraget.<sup>625</sup>

I lärarnas samlade berättelser om hur de tolkat det nya uppdraget framträder således bilden av ett mer preciserat och likriktat innehåll mycket starkt. I princip ger samtliga lärare uttryck för uppfattningen att den didaktiska vad-frågan, är tydligt fastslagen och definierad på förhand i högre grad än tidigare.<sup>626</sup>

---

<sup>620</sup> *Läraryrkesintervju ht2014*: Intervjuomg. 3: I. Jfr beskrivningen av ett mer ”upp-punktat” centralt innehåll i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 76.

<sup>621</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: K, U, V och Y. Intervjuomg 2: B och J.

<sup>622</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: G.

<sup>623</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: F, G, M, N och U. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 234; Arensmeier et al., ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9”, 88; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 7, 9*.

<sup>624</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: U.

<sup>625</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: G. Jfr även snarlikt svar hos t.ex. F (intervjuomg 1).

<sup>626</sup> Jfr hur 80% respektive 76 % av lärarna i Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 251, uppger att kunskapskraven respektive kursplanen fått mycket eller lite större betydelse för hur de genomför undervisning i sina ämnen efter 2011. Jfr därtill även åter iakttagelserna i IFAU:s rapport om hur svenska grundskolelärare hävdar att de fått mindre

## **Berättelser om utrymme för andra didaktiska utgångspunkter**

Även om merparten av de tjugosex intervjuade lärarna tycks betrakta det nya uppdraget som mer läroplansstyrt, framträder även några exempel på andra tolkningar. Någon enstaka lärare ger exempelvis uttryck för att de nya styrdokumenterna i själva verket föreskriver en undervisning som lämnar utrymme för, eller utgår från, elevernas frågor och intressen.<sup>627</sup> Det senare är särskilt tydligt i de båda intervjuerna med Mats. Han gör tolkningen att skrivningarna i Lgr 11, i högre grad än i den gamla läroplanen, kräver att undervisningsinnehållet ska anpassas till den enskilda gruppen av elever. På uppmaningen att peka på ord som beskriver hans tolkning av det nya uppdraget väljer han följaktligen att bland annat ringa in ordet elevstyrd.

Jag kan ju tycka att jag har mer *elevstyrd* undervisning nu. Eh, än kanske..., kontra den gamla där då, den skulle fyllas med... (*hmm*). För nu kan det ju vara att man kanske måste anpassa efter grupp, vilken sorts, vilken arbetsmetod passar bäst utifrån vilken grupp man har. Och ibland kan det ju vara vilken, vilken sorts förmåga man är ute efter. Då får man anpassa efter eleverna. Och så efter grupp. Och sedan kan det ju vara att göra som vi har gjort nu, att dom har fått presentera stoffet för mig, utifrån det vi har jobbat med tidigare, och vad dom kom ihåg och kan. Och sedan använder vi oss av det och jobbar vidare utefter det då.<sup>628</sup>

I detta hänseende framstår dock Mats tillsammans med Bo som undantag.<sup>629</sup> Visserligen finns ett stort antal lärare som berättar om hur de i sin planering försöker anpassa den egna historieundervisningen till elevernas intressen och behov (se avsnitt 7.2), men detta motiveras vanligen aldrig med hänvisning till att det skulle vara påbjudet i det nya uppdraget. I dessa fall görs istället genomgående hänvisningar till att man som lärare, med åren och genom ökad erfarenhet, blivit mer självständig i förhållande till styrdokumentens skrivningar.<sup>630</sup> När läraren berättar om hur den egna historieundervisningen i något avseende utgår från eleverna görs detta följaktligen snarare trots det nya uppdraget, än till följd av det.

Vidare kan man notera att nästintill ingen av de intervjuade lärarna (undantaget Åsa) ger uttryck för att det nya uppdraget föreskriver en historieundervisning som tar sin utgångspunkt i dagsaktuella samhällsfrågor. Även i detta fall finns ett antal exempel på lärare som visserligen berättar om hur de själva försöker eller gärna vill göra just detta. I inget av dessa fall märks dock några hänvisningar till att detta skulle vara föreskrivet i ämnets nya kursplan. Däremot synes några fall där möjligheten att knyta an till det i nuet (och för

---

inflytande över ämnesinnehållet efter 2011: Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 17. Jfr härvidlag även Åter Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 210. Resultaten skiljer sig därvidlag tydligt från slutsatserna i NU03 från 2003 där det istället konstateras att lärarna upplever sig ha stor möjlighet att styra sitt eget uppdrag. Oscarsson och Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 53–60.

<sup>627</sup> *Läraryntervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: T och W, Intervjuomg. 2: B och T. Intervjuomg. 3: M.

<sup>628</sup> *Läraryntervju ht2014*: Intervjuomg. 3: M. Härutöver kan möjligen ett av Wilmas citat antas peka i en liknande riktning. *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: W.

<sup>629</sup> *Läraryntervju ht2014*: Intervjuomg. 2: B. Bo hävdar att han efter 2011 fått möjlighet att "gå på djupet" med varje enskild elev.

<sup>630</sup> Jfr avsnittet tidigare forskning.



gruppen) aktuella, förknippas med tiden före 2011. Så talar exempelvis Doris om hur hon förr kunde frångå kronologin och istället utgå från aktuella och angelägna frågor.

Förr, före lpo 11 (sic!), jobbade jag inte med alla framåt i kronologisk ordning, ständigt och jämt, utan då tog man det som man tyckte kändes aktuellt för den här gruppen och tematiserade och jobbade med den tidsåldern. Och sedan kunde jag prata runtomkring de andra utifrån det vi hade gjort så att säga.<sup>631</sup>

På det hela taget framstår således även lärarnas tolkningar av det nya uppdragets utgångspunkter som tämligen samstämmiga. Redan på den första intervjuens öppna frågor om hur det känts att undervisa i historia i år 4–6 de senaste två åren, framträder bilden av ett mer tydligt eller styrt uppdrag mycket starkt. Den ökade preciseringen kopplas särskilt till den didaktiska vad-frågan och införandet av listan över centralt innehåll. Några lärare ger också uttryck för uppfattningen att det nya uppdraget därmed i högre grad föreskriver en nationellt likvärdig historieundervisning. När lärarna talar om vikten av elevanpassning eller betydelsen av att kunna svara mot oförutsedda händelser och frågor, görs det däremot nästintill aldrig med hänvisning till Lgr 11. Lärarnas egna didaktiska handlingsutrymme framstår som reducerat. Historieundervisningens innehåll framstår som mer likriktat och på förhand givet.<sup>632</sup>

## 7.2 Hanterande

Eh. Jag tänker runt ett historiearbete, om man tänker att det är en längre tid, eller..., som man ska beta av (*hmm*). Så tänker jag som så att man måste..., jag har ju olika saker att förhålla mig till (*mmm*). Jag har stoffet. Jag har förmågorna. Och sedan har jag, sådant här som gör eleverna motiverade i skolan. Så när jag tänker på hur jag ska jobba med ett område, då har jag förmågor och jag har stoff och så tänker jag att det måste vara tydligt. Lagom svårt. Jag vill att det ska finnas med någon form av teknik eller så, i arbetsområdet (*mmm*). Att det ska vara någon utmaning, eh. Gärna någonting kreativt (*mmm*). Eh..., hmm. Andra sådana här parametrar som ökar motivation; det kan ju också vara sådant som att få vara med och bestämma. Eh. Och..., så jag skapande? (*mmm*). Ja, det sa ja (*mmm*). Så jag tänker att dom där motivationsfaktorerna måste in på något vis. Och sedan stoff och förmågor (*mmm*). Och det är väl det som, som är..., som är det kanske viktigaste för mig; som jag utgår ifrån. Så.<sup>633</sup>

När Pia berättar om hur hon lagt upp sin undervisning i historia de senaste två åren, handlar hennes svar om en slags balansgång. Hon beskriver hur hon både försöker ”beta av” det stoff och de förmågor som anges i läroplanen och samtidigt hitta sätt att motivera eleverna. Vad gäller det senare framhåller Pia två möjligheter: att låta eleverna vara med och bestämma eller att ta stöd av kreativa arbetsformer. I samma intervju berör Pia en liknande fråga när hon

---

<sup>631</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>632</sup> Jfr åter tidigare forskning i not 617.

<sup>633</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P.

reflekterar över svårigheten att möta enskilda elevers behov. Hon pekar exempelvis på en elev med aspergers vars fallenhet för faktakunskaper inte längre kan räknas eftersom hennes uppdrag nu handlar om att hon, som hon själv uttrycker det, ”måste titta på vissa saker”.<sup>634</sup>

Fortsättningsvis i det här avsnittet skildras hur olika lärare på motsvarande sätt som Pia menar att de själva valt att hantera det nya uppdragets mer preciserade, likriktade och på förhand givna utgångspunkter, samt hur de därmed erfarit att detta påverkat deras historieundervisning. Först beskrivs uttryck för opposition. Därefter riktas intresset mot lärarnas berättelser om hur de anpassat och förändrat den egna undervisningen.

### **Berättelser om opposition**

Men, jag brukar säga så här jag måste ju kunna vara en bra lärare oavsett vilka läroplaner som kommer. Det måste finnas en professionell kärna hos mig som inte förändras för att en ny läroplan kommer. Den kan utvecklas [---] och jag kan bli bättre naturligtvis, men jag kan ju inte svänga mig hur som helst vart tolfte eller femtonde år, utan det måste finnas någonting i mig som jag vet är rätt och som jag måste hålla på utan att göra tjänstefel. Förstår du hur jag menar? [---] Huvudsak att man har fokus på att barnen ska få med sig. Sedan hur man gör för att komma dit måste vara fritt.<sup>635</sup>

När Doris berättar om sitt lärarskap betonar hon om hur hon ”måste kunna vara en bra lärare oavsett vilka läroplaner som kommer”. Doris hävdar att det måste finnas någonting i henne som hon tror på, och håller fast vid. I samma intervju understryker hon också hur hon inte vill hamna i en situation där innehållet i varje lektion är på förhand givet. Hon värjer sig således mot en undervisning i vilket ett visst innehåll måste betas av.

Risken är ju att det blir så här: Att man planerar in att: ”Den veckan ska jag göra det och det, och den veckan ska jag göra det, och den lektion det och den lektionen det”. Och så kan man absolut ha det. Det behöver inte vara fel, men för mig är det inte det. Det stämmer inte överens med gruppen och mig. Ofta..., utan hur ska jag säga nu då? Ehh. Risken är att det blir för uppstolpat och stelt: ”Då har vi prov den 11:e på det och det och sedan tar vi prov på den tiden då och då, och så har vi prov på det”. Risken är att det blir så för att man ska beta av allting. Och jag har inte hamnat in i det än riktigt, utan jag försöker hålla mig lite så där civil olydnad [*skratt*] ett tag.<sup>636</sup>

I dessa avseenden tycks Niklas dela Doris inställning. Han berättar hur han agerar rebell och inte följer det nya centrala innehållet till punkt och pricka.

Och jag skäms inte för att säga att jag inte följer något centralt innehåll till punkt och pricka. För det..., lite rebell tycker jag att man kan vara i det här avseendet.<sup>637</sup>

Både Niklas och Doris framhåller återkommande vikten av att inte låta uppdraget begränsa det egna didaktiska handlingsutrymmet. På en avslutande

---

<sup>634</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P. Se även Intervjuomg. 1: P.

<sup>635</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>636</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>637</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2 N.

fråga, om det finns något Doris skulle vilja tillägga, poängterar hon exempelvis vikten av att både hon och eleverna får utrymme att ”släppa loss”. På den första öppna frågan om upplevelsen av att under de senaste åren undervisa i historia i årskurserna 4–6 påpekar Niklas hur grundgärningen och grunduppdraget som lärare för honom alltid är detsamma.

Ja, eftersom jag är anonym kan jag ju säga att jag inte har förändrat min gärning särskilt mycket. Och alltså..., nya läroplaner, nya kursplaner, nya betygssystem..., jag hävdar att under alla mina femton år så..., ja..., jag kan ha förändrat små grejer, men grundgärningen, mitt grunduppdrag, är för mig exakt likadant, som det var för femton år sedan. Sedan kan dom..., dom det lät jobbigt, sedan kan skolplaner på olika sätt förändras, men jag, jag tycker att grunduppdraget är likadant. Det är mest utanpåverk det här med betygssystem och liksom vilka färdigheter och förmågor. Jag tycker att dom påminner om varandra. [---]. Es ist mir egal, snudd på.<sup>638</sup>

Mot bakgrund av dessa berättelser om synen på det egna lärarskapet, är det föga förvånande att både Doris och Niklas berättar om hur de i sitt hanterande av det nya uppdraget valt att frångå en del av vad det funnit sig satta att göra. Deras avvisande hållning handlar till viss del om att bortse från en del av punkterna på listan över centralt innehåll. Därutöver berättar de också om sådant de valt att göra trots att det inte finns angivet i kursplanen. Doris beskriver exempelvis om hur hon försöker hitta sätt att även fortsättningsvis kunna läsa ”Pojken i randig pyjamas” och ”Anne Franks dagbok”. Niklas berättar hur han kan låta sina elever fördjupa sig i första världskriget, ett moment som inte ingår i listan över centralt innehåll för årskurs 4–6.<sup>639</sup>

Fastän uttrycken för opposition förekommer tydligast och mest återkommande hos Doris och Niklas, tycks de inte vara helt ensamma. Även några andra lärare berättar om hur de, i vissa avseenden, valt att förhålla sig avvisande till ett mer preciserat och läroplansstyrt uppdrag. Klas berättar exempelvis hur han, med hänsyn till elevernas förmåga, stundtals valt att bortse från vissa av ämnesplanens begrepp.<sup>640</sup> Vera uppger att hon valt att fortsätta förhålla sig relativt fritt till ämnesplanernas innehåll.<sup>641</sup> I Toras berättelse om hur hon planerar ett avsnitt i historia anas en liknande avvisande hållning.

Och jag försöker leta musik från tiden, kompositörer från tiden, hmm. Och det är ju mycket nu..., jag tänkte på kompositören. Det här var ju en tysk tonsättare, det har jag inte prata någonting om nu..., (nåh)..., utan det kommer in nästa gång, eller så kommer det inte med. Det beror på eleverna också och vad dom nappar på för något.<sup>642</sup>

I några fall berättas således också hur man fortfarande låter elevernas intressen utgöra en primär utgångspunkt i den egna undervisningen. Så beskriver exempelvis Emma hur hon trots kollegornas krav på att följa ett visst innehåll,

---

<sup>638</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: N. Jfr Intervjuomg 3: N.

<sup>639</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: D. Intervjuomg.3: N.

<sup>640</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 2: T och K.

<sup>641</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: V.

<sup>642</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 2: T.

väljer att ta hänsyn till elevernas önskan att få lära mer om det andra världskriget.<sup>643</sup> I flera av dessa fall betonas vikten av att som lärare inte låsa fast sig i en detaljplanering. En planering som i alltför hög grad stakar ut undervisningen i förväg verkar tvärtom betraktas som ett hinder för något annat. Även i detta avseende framstår Niklas som en av de som uttrycker sig starkast.

Jag är planeringsfri rätt mycket. Eh. Kanske tack vare att jag har rätt många år, utan att vara gammal så. Men ett gäng år. (*mmm*). Men eftersom jag ändå tycker att jag gör ungefär likadant, så..., så lever jag rätt mycket utan..., jag har ingen termins-planering till exempel. Utan, "nu känner jag för att vi ska ha historia, då har vi historia". Eller..., ja (*mmm*). Och det, där finns [*ohörbart*]. Många elever mår bra av en planering. Men planering det kan dom ha i matte. Dom där mattelärarna dom är så..., dom är så jätteduktiga/stolta; "alla våra elever får en planering". Jaa, tacka fan för det. Kapitel ett, två, tre, fyr, fem, sex, sju, åtta. Det går inte att jämföra med SO, hävdar jag. Jag har försökt, faktiskt. Ibland har jag ändå försökt att planera hela terminen in i detalj. Och jag tror det höll. Jag tror det höll två veckor. Innan jag insåg att; "det här kommer aldrig att fungera".<sup>644</sup>

Bland de lärare som berättar om hur de på olika sätt opponerat sig mot vad som av dem beskrivs som ett alltför snävt didaktiskt handlingsutrymme, framträder således två återkommande motiv till detta agerande.<sup>645</sup> För det första syns några enstaka fall där lärare öppet menar att det för dem eftersträvansvärda är så angeläget att de inte vill låta sig hindras av enskilda detaljer i de nya styrdokumenterna. I valet mellan sådant som de å ena sidan själva betraktar som ett eftersträvansvärt ämnesinnehåll och det som de å andra sidan finner sig anmodade att undervisa om, säger de sig således ha prioriterat det förra.<sup>646</sup> För det andra märks de som på ett mer allmänt plan framhåller hur de vill undvika att hamna i en situation där för mycket av innehållet är fastslaget på förhand. Det senare uttrycket för opposition verkar således handla om att dessa lärare har en idé om sitt lärarskap som inte är förenligt med ett alltför detaljstyrt uppdrag. De önskar handla på ett sådant sätt att man har kvar ett stort handlingsutrymme när det kommer till att möta eleverna i undervisningsögonblicket.<sup>647</sup> I det stora hela framträder dock få tecken på en avvisande hållning gentemot de nya styrdokumentens ökade precisering.

---

<sup>643</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: E.

<sup>644</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: N.

<sup>645</sup> I synnerhet Niklas, Doris och Emma beskriver hur de inte vill låta en mer styrd läroplan, hindra dem från att vara en lärare som svarar an mot och riktar sin undervisning mot andra värden.

<sup>646</sup> Jfr den reaktion som betecknas som: "Doing things their own way" i: Kesküla et al., "Curriculum change in teachers' experience", 366.

<sup>647</sup> Jfr den reaktion som betecknas som: "Moral objection to elements of curriculum" i: Kesküla et al., "Curriculum change in teachers' experience", 67–369; samt uppmärksammandet av de lärare för vilka tillämpandet av styrdokumenterna kan stå i motsättning till lärarens egna grund för uppdraget i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 266–267.

## Berättelser om anpassning

Vi jobbar ju så så att..., vi har ju satt oss med Lgr 11, eh, alla SO-lärare på skolan och så har vi suttit och delat upp vad vi ska sikta på att göra i dom respektive årskurserna (*mmm*). Eftersom sexorna jobbar tillsammans som en stor grupp och kommer från olika avdelningar, så ska dom i grund och botten ha..., det går ju inte att ha exakt lika (*nähe*), men dom ska ha *nästintill* lika grund när dom kommer till sexan så..., hmm.<sup>648</sup>

Jens beskrivning av hur han och hans kollegor i kommunens alla skolor valt att dela upp vad som ska läsas när är inte unik. Lärarnas samlade berättelser rymmer tvärtom en mängd exempel på hur man på olika sätt försökt anpassa den egna undervisningen till det innehåll som skrivits fram i de nya styrdokumentet.<sup>649</sup> I vissa fall uttrycks denna anpassning explicit. Inger berättar hur hon förr kunde utgå från vad som för dagen "fanns i gruppen", medan hon nu läser på mer för att kunna "var[a] på tå" och svara upp mot det innehåll som anvisas i den nya ämnesplanen.<sup>650</sup> Lena beskriver liknande erfarenheter.

För det första så måste ju jag vara väldigt tydlig; med vad är det för mål som vi har för undervisning, alltså för undervisningen, vad är det som eleverna ska ha lärt sig? Det krävs..., eh, i och för sig mer dokumentation. För det gör det ju. Att jag måste ju få ner..., jag kan ju inte bara ha det i huvudet som jag haft tidigare kanske. Utan att det krävs att jag har skrivit ner det någonstans. Vad har jag för syfte med min undervisning till exempel, vilka mål ska eleverna ha lärt sig? Och sedan att jag har tydligt; vad är det för arbetsformer som vi ska använda i det här nu då. För mig har det inneburit..., visst det är mer jobb, tills man har lärt sig hur man ska göra sina planeringar eller att man..., och att man konstant utgår ifrån läroplanen.<sup>651</sup>

Lena berättar hur hon nu för tiden "konstant" utgår från läroplanen när hon planerar. Andra lärare redogör för hur de numera i högre grad både utgår från och försöker tydliggöra läroplanens mål och innehåll för eleverna.<sup>652</sup> På en följdfråga om förändringar i synen på undervisningens innehåll framhåller exempelvis Pia, att de inte längre kan läsa om något bara för "att det är spännande, intressant och roligt".<sup>653</sup> Istället ser hon sig numera tvingad att vara mer sparsmakad och utgå från någon av de fyra förmågor som stipuleras i den nya kursplanen.

Jamen då var vi nog fortfarande..., vi behövde inte lägga så mycket tid på att träna förmågor. Nu får man begränsa stoffet och välja ut. Vara lite mer sparsmakad och noggrann. I vilket

---

<sup>648</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: J.

<sup>649</sup> Jfr t.ex. Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: H, L och W. Intervjuomg. 2: J och K.

<sup>650</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 3: I och Y. Jfr resultaten i Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 64*, där 62% av lärarna uppger att de efter införandet av Lgr 11 planerar sin undervisning mer efter kursplanen än tidigare. I Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, 77, uppger 97% av lärarna i årskurs 7–9 att läroplan och kursplaner har mycket eller ganska stor betydelse för det egna arbetet i skolan.

<sup>651</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L. Jfr liknande i I3 där Inger beskriver att hon läst på mer om nordisk historia eftersom hon inte ser att hon kan skumma över det). Intervjuomg 3: I.

<sup>652</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 258, där det konstateras att "många lärare upplevde att kursplanerna och kunskapskraven styrde deras verksamhet mer än förut!". I Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 77 uppger 90% av lärarna i årskurs 7–9 att de nya kunskapskraven har betydelse för det egna arbetet i skolan.

<sup>653</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P. Jfr liknande lärarcitat om hur de nya kunskapskraven upplevs minska möjligheten att knyta an till elevernas intresse i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 68*.

stoff man tar sig an, och man kan inte bara läsa en massa stoff, eh, för att det är spännande intressant och roligt, utan man..., nu måste vi välja lite för att vi ska uppnå vissa..., eh (*mmm*), förmågor. Att dom ska få träna på dom förmågorna och *kunna*, så. Det var mer..., mer stoff. Absolut (*mmm*). Och inte för att det skulle tryckas in. Inte i negativ bemärkelse (*nähe*), utan vi kunde kosta på oss till att ha mer tid till att bara..., läsa mer..., och se..., prata mer. Det blir lite mer..., alltså. Alltså man blir lite mer så här *styrd*, av dokumenten idag.<sup>654</sup>

I flera av lärarnas berättelser anas också hur man ser till att, som det i något fall uttrycks, ”bocka av” kursplanens lista med centralt innehåll.<sup>655</sup>

Nä, men jag tycker ju att..., den nya läroplanen funkar bra för mig i mina tankar och för mig blir det lätt att bocka av [*skratt*] det jag måste få med. För det är väldigt tydligt (*mmm*), och det är ingen motsats till hur jag tänker om ämnet, alltså det är ingen motsägelse.<sup>656</sup>

I intervjuerna framträder dessutom en rad beskrivningar av hur man som lärare numera ser till att planera mer systematiskt. På frågan om hur man planerat det senast genomförda avsnittet väljer exempelvis flera lärare att peka på hur man utgår från det centrala innehållet.<sup>657</sup> Den samlade bilden ger följaktligen intryck av att lärarna både i grovplanerandet tillsammans med andra, och i de egna pedagogiska planeringarna, ser sig vara mer styrda av den nya kursplanen.<sup>658</sup>

Såsom i fallet med uppdragets nya former av krav framträder även ett antal berättelser om hur det mer preciserade uppdraget kommit att påverka den egna undervisningen i historia.<sup>659</sup> Någon hävdar att ett ökat fokus på styrdokumentens skrivningar medfört att läroboken inte längre får samma centrala plats i historieundervisningen. Andra beskriver hur det preciserade innehållet försvårar möjligheten att svara upp mot elevernas intressen och behov. På motsvarande sätt som i det föregående kapitlet, syns därtill ett antal lärare som uppger att den ökade läroplansstyrningen antingen underlättat eller hindrat den egna lärarkreativiteten. I det senare fallet berättas bland annat om hur man, som en direkt följd av den mer preciserade kursplanen, numera avstår studieresor eller ämnesintegrerade temaarbeten.<sup>660</sup>

Det har varit lite blandat i hur jag har gjort, men jag har varit ganska styrd av det centrala innehållet och då har jag känt för min egen skull att veta att eleverna får allt dom ska ha rätt till, så har jag valt att tagit det ämnesvis.<sup>661</sup>

---

<sup>654</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P.

<sup>655</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: H och W. Intervjuomg. 2: J.

<sup>656</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: O.

<sup>657</sup> Se t.ex. Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: J.

<sup>658</sup> Explicit: Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: E, I, O och Y. Intervjuomg 2: J och K. Intervjuomg 3: M. Jfr åter Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–21.

<sup>659</sup> Jfr motsvarande avsnitt i kapitel 6.2.

<sup>660</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: I, R och Ä. Intervjuomg. 2: K.

<sup>661</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: R. Men hon påpekar senare att hoppas kunna förhålla sig friare när ”blir mer varm i kläderna”.

Sammantaget ger lärarna i sina berättelser således tydligt uttryck för den spänning som presenterades i inledningen av detta kapitel. Detta gäller särskilt beskrivningarna av hur de hanterat införandet av ett centralt innehåll. Merparten av lärarna berättar om hur de på olika sätt försökt anpassa sin undervisning till denna nya situation. Det verkar i synnerhet gälla beskrivningarna av det egna planeringsarbetet. Historieundervisningen framstår som mer utstakad på förhand. Även i detta fall tycks meningarna om vad en mer tydligt formulerad vad-fråga kommit att innebära för dem och deras historieundervisning variera på ett påtagligt sätt.

### 7.3 Upplevelse

Eh, jag kan ju säga att jag är väldigt nöjd med Lgr 11, gentemot Lpo 94. För att den är väldigt, väldigt mycket tydligare. Och jag tycker att det blir en mer..., ja..., i och med att den blir tydligare, så är det enklare för mig. Det är mycket mera stoff i och för sig och den är mer styrd, men vilket också gör det enklare; att veta vad som är viktigt. Nej, men vad som läroplanen, eller ja..., regeringen för så är det ju faktiskt..., (*hmm*), anser vara viktigt.<sup>662</sup>

Medan Frida i citatet ovan ger uttryck för hur hon välkomnar en situation där "regeringen" slår fast vad de betraktar som ett viktigt innehåll, berättar Inger om hur denna detaljstyrning "inte känns bra".

Jag måste ju hela tiden..., och det har jag ju gjort förut också, tagit avstamp i läroplanen, naturligtvis, och kursplanen. Men i det här fallet så har jag ju liksom..., vad gäller det centrala innehållet, så har jag ju vissa saker som jag måste ha med. Och det är mer "uppspecat" vad jag måste ha med (*mmm*). Plus att jag måste se till att alla uppgifter jag gör konstruerar eller använder, är bedömningsbara; att jag kan koppla dom till kursplanemålen och det som senare blir betyg då (*hmm*). Jag har ju hela tiden förut också kopplat det till kursplanemålen, men målen var ju inte såsom nu. Utan dom var ju lite mer..., ja..., inte så detaljerade förut som dom är nu. Och det gör att det blir en press och en förändrad förutsättning tycker ja då, som inte känns bra.<sup>663</sup>

Medan Frida talar om "tydlighet" och hur uppdraget förenklats, ger Inger uttryck för sin olust inför det hon beskriver ett alltför detaljerat och på förhand givet undervisningsinnehåll. De båda lärarna tycks således relativt eniga om att 2011 års skolreform inneburit att undervisningens innehåll numera är tydligare definierat. Deras upplevelser av vad denna förändrings inneburet för dem, förefallar dock tydligt skilja sig åt. Försättningsvis skildras hur och i vilka olika avseenden som de intervjuade lärarna säger sig uppleva att det nya didaktiska handlingsutrymmet möjliggör eller hindrar en för dem meningsfull lärartillvaro. Berättelserna är återigen hämtade från samtliga tre intervjuomgångar.

---

<sup>662</sup> Lärarintervju vt2014; Intervjuomg. 1: F.

<sup>663</sup> Lärarintervju vt2014; Intervjuomg. 1: I.

## Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse

Jag vet inte om en del tycker att alltihopa känns väldigt stramt och uppstyrt, så att dom tycker att det blir för hårda ramar som [dom] arbetar efter nu. Jag tycker inte det. Jag trivs med det. Och klarar av att hantera det så. Jag kan inte säga att jag vill ha någon större förändring nu, i alla fall.<sup>664</sup>

I det här kapitlets första delavsnitt framgick hur flertalet lärare ger uttryck för tolkningen att det nya uppdraget är mer tydligt. De allra flesta verkar mena att undervisningen efter 2011 i högre grad definieras av styrdokumentstexten som sådan.<sup>665</sup> Där framkom också hur en betydande grupp lärare säger sig välkomna denna förändring. Cecilia är en av de lärare som på en följdfråga om det numera är någon skillnad att undervisa i historia jämfört med förr om åren, väljer att framhålla den ökade tydligheten som en förbättring.

Ja, jag tycker att det..., jag tycker ändå att det..., även om det är mer grejer, kanske så känns det ändå tydligare. Jag tycker det är ett klart uppsving, jämfört mot förr, tidigare då. (hmm). Nähe, jag tycker att det är..., det är positivt.<sup>666</sup>

Uppskattningen bland Cecilia och några av de andra lärarna tycks i detta avseende främst vara riktad mot två olika aspekter av det nya. I vissa fall förekommer utsagor i vilka det görs gällande, att det innehåll som preciserats i den nya kursplanen är relevant och rimligt.<sup>667</sup> De starkaste och mest frekventa uttrycken för tillfredsställelse tycks dock härröra ur det som Cecilia beskriver som en ökad *tydlighet*. Flera andra lärare beskriver likt henne hur de just uppfattat den nya tydligheten som en stor positiv förändring.<sup>668</sup> Så hävdar till exempel Lena återkommande att ”den absolut bästa grejen är att det är väldigt tydligt: Vad är det min undervisning ska handla om?” och att ”det absolut bästa har varit just tydligheten. Det är väldigt enkelt att se vad det är för delar som jag ska ha”.<sup>669</sup> Frida uttrycker hur denna ökade styrning gör det ”enklare att veta vad som är viktigt”.<sup>670</sup>

Andra lärare berättar med till synes liknande andemening hur framförallt den nya preciserade listan av centralt innehåll upplevts som något positivt. Framförallt framhålls hur det kommit att underlätta det egna planerings-

---

<sup>664</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: C.

<sup>665</sup> Möjligen kan detta även förstås utifrån den press att leverera elever som lyckas på de nationella proven som framträder i kapitel 6.

<sup>666</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: C.

<sup>667</sup> Jfr t.ex. Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: J och S.

<sup>668</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: A, B, C, F, G, H, L, M, O, S och U.

<sup>669</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.

<sup>670</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.



arbetet.<sup>671</sup> På en följdfråga om hon kan berätta mer om den konkreta skillnaden i planeringsarbetet pekar exempelvis Cecilia på det för henne fördelaktiga i att det hon förväntas gå igenom är nerpunktat i den nya kursplanen.

Jag undervisar ju alla fyr-femmor och sexor här på skolan. Jag undervisade allihopa under det här året och då blir det ju väldigt stor fördel [---] när den är uppdelad som den är. Det blir tydligt och lätt..., det blir lätt för mig att veta att det där gör vi. Fyrorna håller på med det femmorna med det, det där går vi in på med sexorna och så får man ett..., man får en struktur av den.<sup>672</sup>

På den första övergripande frågan om de egna upplevelserna av att undervisa i historia för elever på mellanstadiet, väljer Olivia på ett till synes liknande sätt att framhålla hur hon känner sig ”hjälpt” av införandet av denna lista.

[*Tystnad*]. Eh, jag tycker... [*tystnad*]. Den förra läroplanen fick jag aldrig grepp om. Den här läroplanen är mycket lättare att jobba med. Jag känner mig mera hjälpt av den här läroplanen. Vad vi faktiskt ska göra. Det centrala innehållet. Ja, men den känns lättare att arbeta med och då är det också lättare att planera; att få med det man ska få med på något vis.<sup>673</sup>

Bland dem som uttrycker liknande positiva upplevelser i förhållande till en ökad extern styrning av undervisningens innehåll syns en handfull lärare som, likt Lena nedan, hänvisar till känslan av *trygghet*.<sup>674</sup>

För mig har det inneburit..., visst det är mer jobb, tills man har lärt sig hur man ska göra sina planeringar eller att man..., och att man konstant utgår ifrån läroplanen. Samtidigt som det ger mig en väldig trygghet; att jag har..., jag vet vad jag håller på med om jag säger så (*hmm*). Jag vet vilket centralt innehåll som jag ska behandla inom det här arbetsområdet. Så för min del tycker jag att det har varit..., det ger mig en trygghet. Och jag kan också visa för vårdnadshavare och föräldrar att så här långt har ditt barn nått och det blir ju väldigt tydligt. De här målen har ditt barn klarat av när vi har jobbat med den här, med det här arbetsområdet.<sup>675</sup>

Liknande upplevelser anas också i Mats och Fridas svar. De berättar båda hur det tydligare innehållet till och med inneburit att de, som Frida uttrycker det, vågar ”ta ut svängarna” mer.<sup>676</sup> Ulrika utvecklar detta med trygghet ytterligare genom att hänvisa till att hon, som själv inte identifierar sig som ”en historiemänniska”, funnit en säkerhet i ett tydligare och mer uppstrukturerat uppdrag.

Och för *mig* kan ju det kännas ganska bra att det finns lite tydligare struktur. Eftersom man inte är helt insnöad på bara historia så känns det ganska bra, tycker jag. Vilket också på ett sätt också har gjort att det har underlättat också.<sup>677</sup>

---

<sup>671</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: B, C, M och U. Intervjuomg 2: B, Intervjuomg. 3: M. Jfr hur drygt 70% av lärarna i Skolverkets enkätutvärdering hävdar att kursplanen i de ämnen de undervisar numera är ett ”lite” eller ”mycket” bättre verktyg för planering. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 230.

<sup>672</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: C.

<sup>673</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: O.

<sup>674</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: L, U, S, W och Å. Intervjuomg. 2: M och I.

<sup>675</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.

<sup>676</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.

<sup>677</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: U.

De återkommande berättelserna om tillfredsställelse och konfirmation, förefaller i varje fall till viss del kunna förstås mot bakgrund av den egna föreställningen om vad det är att vara lärare. Några av dem som intervjuats tycks förknippa en betydande del av det egna lärarskapet med en strävan att fullfölja och realisera statsmaktens intentioner i det egna klassrummet. Visserligen tycks denna trängtan att verkställa, bland dessa lärare, i mindre grad konkurrera med lärarens egna eftersträvanden. I flera fall tycks det dock också ges uttryck för hur just värdet att följa, verkar stå över andra mer självpåtagna, syften.<sup>678</sup> Uppdragets begränsning av vad som är möjligt, vad som låter sig göras, förknippas således med trygghet. Kanske kan dessa uttryck för tillfredsställelse inför det nya uppdragets precisering och tydlighet därmed ytterst förstås som ett slags tvångets befrielse.<sup>679</sup>

### **Berättelser om hinder och olust**

Sedan måste..., sedan tycker jag..., om man får tillägga personliga (*hmm*) så tycker jag att vi lever i en märklig tid. Där..., där man som lärare inte..., jag upplever att det är många som känner att man inte äger sin kunskap. Man går till styrdokument, man kollar med andra; ”gör jag rätt saker nu, är jag på rätt spår”. När Lgr11 kom vet jag jättemånga lärare, femtio-fem, sextio år, som undervisat i trettio år, som helt plötsligt började bli osäkra på om dom gjorde bra saker i klassrummet (*hmm*). Och då har man hamnat lite snett tycker jag. Det är jättebra att styrdokumentet på ett visst sätt har blivit mer fasta och reglerade vad som ska vara med..., eh, så att man kommer till olika gymnasieskolor oavsett vilken skola du har gått på innan, med ungefär samma grund. Det måste det vara. *Men*, ja det..., det. Nähe, jag skulle vilja säga att det är en otrygg tid för lärare just när det gäller och känna och nähe...<sup>680</sup>

Som framgått i avsnittet ovan betecknar en betydande grupp lärare en ökad central styrning av innehållet i deras historieundervisning som något i grunden positivt. Citatet ovan från intervjun med Jens rymmer dock en iakttagelse om hur denna ökade reglering även medfört en påtaglig osäkerhet bland vissa av hans kollegor. Det han betecknar som mer ”fasta” styrdokument sägs frammana ett tvivel på den egna förmågan som lärare.<sup>681</sup> Uppdragets begränsning av deras didaktiska handlingsutrymme tycks göra dem osäkra. Denna oro framträder också i en rad andra berättelser. Flera lärare beskriver sina egna vändor inför att välja ut ett undervisningsinnehåll.<sup>682</sup> Andra berättar om upplevelser av ensamhet.<sup>683</sup> I flera fall framhålls behovet av att få diskutera de egna didaktiska valen med andra eller att få vägledning av någon annan om hur man egentligen bör hantera styrdokumentens nya skrivningar.<sup>684</sup>

---

<sup>678</sup> Jfr avsnitt 5.3” och talet om att göra rätt.

<sup>679</sup> Jfr diskussionen om lärarnas ”paradoxala” ”rop på mer styrning” i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 265.

<sup>680</sup> *Lärlarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: J.*

<sup>681</sup> Jfr liknande uttryck för osäkerhet gentemot det centrala innehållet per se i: *Lärlarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: A, E, G, I, R och Å.* Gällande känslorna av tvivel jfr även inför utbildningspolitiska reformer jfr t.ex. även iakttagelserna i: Schmidt och Datnow, ”Teachers’ sense-making about comprehensive school reform”, 961–962.

<sup>682</sup> *Lärlarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: K, T, R, Y och Å.*

<sup>683</sup> *Lärlarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: H och W.*

<sup>684</sup> *Lärlarintervjuer2014: Intervjuomg. 1: B, J, O och W. Intervjuomg. 2: B och P. Intervjuomg. 3: M.*

Utöver beskrivningarna av hur den ökade styrningen och det minskade handlingsutrymmet frammanat osäkerhet och tvivel, märks också en betydande mängd skildringar av att något gått förlorat. Flera lärare framhåller hur de inte riktigt kan finna sig till rätta i det minskade handlingsutrymme som det nya uppdraget kommit att medföra. Inger uttrycker exempelvis redan i den första intervjuomgången hur den nya ämnesplanens specificerade svar på vad-frågan, nu gör det svårare att stanna upp och tillvarata elevernas egna funderingar och intressen.

Ja, vi kan koppla tillbaks till det här du frågade förut om jag fick göra..., ”vad skulle jag göra mer av”. Jag upplever att tidigare kunde jag ta i dom här frågorna som eleverna kom med och så kunde vi grotta där (*mmm*). Och gå vidare i det och så kunde jag gå vidare med det jag visste att det borde vara med här, men det är svårare när du har den här specificerade listan med saker som ska vara med då. ”Näh, men det där kan vi inte ta för det har vi redan gjort, nu måste vi gå vidare på nästa här för att 1850 ska vi vara framme vid”. (*Hmm*). Ja, jag..., jag tycker att det är svårt.<sup>685</sup>

När jag möter henne igen i den tredje intervjuomgången, återkommer hon till upplevelsen av denna typ av svårighet när hon får en fråga om det finns sådant att hon önskar att hon kunde göra mer av i sin undervisning.

Ja, det är väl litegrann det här att jag skulle vilja gå längre fram i tiden då. Det skulle jag vilja göra. Samtidigt kan jag inte rusa iväg, men som det ser ut nu så har det ju varit ganska lika tidsmässigt som man har undervisat i väldigt många år, även om vi nu har skickats fram till 1850. Det är liksom..., eh, jag tror inte jag kan säga något så där på rak arm, för jag tycker att det är så roligt när jag får frågor av elever; alltså förstår du? När det kommer: ”Men varför vart det så”, eller ”hur tänkte dom då” och att få möjlighet att spinna vidare på dom frågorna som kommer från eleverna; där skulle jag vilja göra väldigt mycket mer. Då blir jag lite så där uppgiven när jag ser allt annat som vi *måste* göra för att det skulle jag tycka att det vore fantastiskt att få göra. Där jag vet att det kommer från eleverna.<sup>686</sup>

Ingers olust tycks sprungen ur en känsla av att det nya uppdraget hindrar henne från att i tillräcklig utsträckning låta den egna historieundervisningen lämna utrymme för vad hon uppfattar som elevernas oväntade och genuina frågor. Hon efterlyser svängrum. Hon ger uttryck för att vilja vara en lärare som har möjlighet att ”spinna iväg” och ”grotta ner sig” med utgångspunkt i sådant som för stunden händer i klassrummet.

Denna ouppfyllda längtan efter att kunna vara följsam mot de egna elevernas intressen och behov är ett återkommande tema bland de lärare som berättar om det nya uppdragets tydlighet som något som hindrar dem från att verka på ett för dem meningsfullt sätt. Vid sidan av Inger beskriver flera andra lärare hur de upplever det som obekvämt och olustigt att inte i tillräcklig utsträckning kunna låta undervisningen utgå från de egna eleverna.<sup>687</sup> För Emmas del handlar detta hinder (vilket framgick av det här kapitlets inledande

---

<sup>685</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: I.

<sup>686</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: I.

<sup>687</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: D, I, P, T, Y, W och Ä. Intervjuomg. 3: Y. Jfr liknande iakttagelse i IFAU:s rapport där hälften av lärarna i åk 6 anger att de upplever en spänning mellan att stödja elevers lärande och att

citat) även om kollegor som inte låter henne frånga en lokal överenskommelse om vad som ska läsas när. I ett långt svar på följdfrågan om hur det känts, kommer hon gång på gång tillbaka till det olustiga i att det är Skolverket och staten, och inte hon och hennes elever, som avgör om de exempelvis ska få läsa om 1900-talet och världen.

Det känns inget kul alltså. Och nu ska då nu då, mina sexor dom här som går i femman. Då ska jag nu då rätta dom här proven med den här andra läraren då och så kommer jag att bli medveten om: ”Jaha, är det, *det här* dom vill, okej gud vad tråkigt, men då får man göra så gott man kan nu då”. Då kan inte jag då, komma med första världskriget för nu måste jag inrätta mig i ledet här för det här bestämmer Skolverket. Och så får man inte göra då som man egentligen vill: ”För det här är bestämt av staten, nu måste vi göra det här”. Det är ju tråkigt! (*hmm, hmm*). [---] Och när man äntligen får tag i några om verkligen vill läsa historia då, som vill läsa andra världskriget: ”Näh, men det få ni inte, det får ni göra i årskurs 7”. (*Ja*). Ja, vad gör man? Det är bara att bita ihop då, när man måste. *Då* blir det tråkigt! (*jaha*). [*skratt*]. Eller hur? (*jaha, [skratt]*). Nämen det känns..., men så är det. Nu är det bara att inrätta sig i ledet då. ”Ja, men det här måste ni nu läsa, för det här får ni nationella prov på”. Det känns ju också: ”Jaha” – ”Jaa”. (*hmm*). Så ful är man ju liksom..., (*hmm*), ...som lärare för att man vill ju att det ska vara bra resultat. Skolan ska ha bra resultat. Kommunen ska ha bra resultat. (*hmm*), ja, (*hmm*). [*talar i munnen*]. Så det är lite ögontjäneri [---] Det är ett dilemma. Det blir liksom..., men det lider väl..., det måste ju alla lida utav. Det beror ju på hur man är som lärare. Vill man bara hålla på med böckerna och utgå från dom, så är det ju jättebra då annars proven. För då kan man inrikta sig på det och behöver inte tänka så mycket. Och behöver inte fundera så mycket själv heller. (*Nähe*). Nähe. Det är enkelt.<sup>688</sup>

I citatet ovan beskriver Emma hur ett mer centralt reglerade uppdraget försvårar hennes möjlighet att ta till vara elevernas egna frågor och funderingar. I andra berättelser anas också en personlig saknad över möjligheten att undervisa om något som inte finns med på listan över centralt innehåll. Inger berättar hur hon vill kunna undervisa om andra världskriget i år 4–6, Niklas förordar att det första världskriget ska få komma med och Ylva ser hellre ett större fokus på mer global historia.

Om man säger 1500-talet, där det händer massor då i världen med upptäcktsresor och uppfinningar och allt det här. Det kommer bort lite. För det är så mycket svensk historia som man måste plöja igenom, är min känsla i alla fall. I detta. Så att..., eh, mer globalt, skulle jag se i dom här mellanåren då.<sup>689</sup>

Sammantaget tycks berättelserna om hinder och olust, således kunna härledas till två delvis olika upplevelser. För det första framträder åter skildringar av oro inför att inte ”göra rätt” i förhållande till statsmaktens intentioner. På liknande sätt som i uttrycken för bekräftelse, tycks dessa känslor kunna sättas i samband med en föreställning om lärarskapet som ytterst utgår från det externt formulerade uppdraget. I båda dessa fall syns återkommande hänvisningar till att det egna uppdraget som lärare numera handlar om att i så hög

---

utvärdera elevers lärande Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 20. I Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 252 noteras dessutom hur lärare i SO (sambällskunskap) utmärker sig genom att de i störst utsträckning (64%) uppger att deras friutrymme som lärare minskat till följd av den nya skollagen, läroplanen och betygsskalan. Bilden av kunskapskrav som begränsar både lärares och elevers autonomi noteras även i: Olovsson, *Det kontrollera(n)de klassrummet*, 51 och 54.

<sup>688</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: E.

<sup>689</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Y.

grad som möjligt realisera intentionerna styrdokumentet. Mot bakgrund av vad som redan framkommit i kapitel 5 torde denna anpassning av undervisningsinnehållet även kunna förstås utifrån en förväntan om att leverera elever som lyckas väl på de nationella proven.

För det andra syns, vid sidan av dessa uttryck för osäkerhet, en grupp lärare vars upplevelser snarare verkar handla om vad ett mer styrt uppdrag hindrar dem från att göra. Lärare beskriver hur de känner ofrihet. Det egna lärarskapet tycks i dessa fall handla om något mer än att bara följa styrdokumentet till punkt och pricka. De berättar om hur de ser sig låsta av en situation där undervisningen i alltför hög grad bestämts på förhand. De ger uttryck för en längtan tillbaka till en tid då lärartillvaron medgav möjlighet att verka på ett annat sätt. De berättar om hur de ser sig hindrade att svara mot elevernas frågor och funderingar. De skildrar saknaden efter ämnesområden och frågeställningar som inte längre får plats. Att följa det nya uppdraget framstår i dessa fall, därmed närmast som ett visst mått av självutplåning.

#### 7.4 En sammanfattande analys

Utöver inrättandet av betyg, och nationella prov i årskurs 6, innefattade de skolpolitiska reformerna mellan åren 2011–2014 också införandet av histor över så kallat centralt innehåll i varje ämne. I trettiosex intervjuer som genomförts inom ramen för denna avhandling visar sig dessa förändringar i termer av nya former av krav (se kapitel 6). Såsom framgått av detta kapitel omfattar lärarnas berättelser om hur de erfarit det nya uppdraget emellertid även skildringarna av ett mer begränsat didaktiska handlingsutrymme.

Lärarnas tolkning av denna nya situation framstår överlag som tämligen samstämmig.<sup>690</sup> Nästintill samtliga av de intervjuade lärarna beskriver det nya uppdraget som mer tydligt eller som mer styrande.<sup>691</sup> I deras berättelser framträder en stark bild av ett på förhand mer preciserat uppdrag. I synnerhet den didaktisk vad-frågan framstår som mer detaljstyrd. Flera lärare talar på så sätt också om det nya uppdraget i termer av ökad likvärdighet. Ett mer specificerat undervisningsinnehåll i historieämnets kursplan sägs borga för en undervisning som blir mer lika för alla.

När lärarna själva framhåller vikten av elevenpassning eller betydelsen av att kunna ta hänsyn till oförutsedda händelser och frågor görs det däremot, med några få undantag, aldrig med hänvisning till Lgr 11. Den dominerande tolkningen tycks istället vara att undervisningen numera i högre grad förväntas utgå från det som påbjuds i läroplanen. Om exempelvis Karlefsfjärd i sin

---

<sup>690</sup> Notera härvidlag likheten med resultaten i Karlefsfjärd, *Att rymmas i sitt friutrymme*, 109.

<sup>691</sup> Jfr resultaten i såväl IFAU:s rapport om grundskolelärares erfarenheter av LGr11 och Mikael Bergs undersökning av lärare som tolkar en ny gymnasiekurs i historia (GY11). I båda fallen talas om hur lärarna förknippar 2011 års reformer med ett mer styrt innehåll. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 17–20 och Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 211–213. Jfr iakttagelser om upplevelser av en ökad styrning i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 251–252, 258; Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 6–7 och 23–24; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6, 6, 9, 62 och 80*.

studie av lärares friutrymme under åren närmast före 2011 kunde betona hur mycket frihet som överlämnades åt den enskilde läraren, synes de här intervjuade lärarna erfara något helt annat.<sup>692</sup> I flera avseenden sammanfaller deras berättelser snarare med den policykritiska forskning som, utifrån en rad olika utgångspunkter, beskrivit ett förändrat lärarideal.<sup>693</sup>

Vad gäller lärarnas berättelser om hur de hanterat denna nya situation framträder påtagliga likheter med resultaten i det föregående kapitlet. En handfull lärare berättar att de förhåller sig avvisande till det nya uppdragets mer preciserade anvisningar. De beskriver hur de vägrar låta sig hindras av det centrala innehållet. De uppger att de stundtals behandlar sådant som egentligen förväntas lämnas till senare årskurser eller att de ibland medvetet valt bort sådant som förekommer på listan. Två argument för dessa typer av motståndshandlingar är särskilt framträdande. Dels syns några enstaka fall där lärare öppet framhåller att det finns stoff i historia som är så angeläget att de inte ser några skäl att inte ta upp det, dels betonas vikten av att inte låsa fast för mycket av innehållet i på förhand detaljerade planer.<sup>694</sup> I båda fallen förekommer resonemang om vikten av att ha kvar möjligheten att möta eleverna i stunden.

Sammantaget är dock tecknen på opposition mot de nya styrdokumentens ökade detaljstyrning få. De flesta lärarna uppger istället att de försökt anpassa den egna undervisningen i historia i linje med ett mer preciserat uppdrag. Denna anpassning framträder för det första i beskrivningar av hur undervisningen, med tydlig utgångspunkt i det centrala innehållet, planeras mer i detalj och mer på förhand. För det andra framträder anpassningen även i beskrivningar av hur den egna undervisningen förändrats. Så berättas exempelvis om hur man, som en direkt följd av den mer preciserade ämnesplanen, numera avstår sådant som studieresor eller ämnesintegrerade temaarbeten. I flera fall påpekas också hur det mer preciserade innehållet försvårat möjligheten att tillvarata elevernas egna intressen och behov.<sup>695</sup>

På liknande sätt som i fallet med de nya formerna av krav (se kapitel 6), rymmer också berättelserna om hur det minskade didaktiska handlingsutrymmet upplevts en påtaglig variation lärarna emellan. En grupp framhåller den ökade tydligheten som något övervägande positivt. Det talas om hur ökad

---

<sup>692</sup> Karlefjärd, *Att rymmas i sitt friutrymme*, 52–56. Jfr även beskrivningen av att lärare i början av 200-talet upplevde sig ha stora möjligheter att styra sitt eget uppdrag i: Oscarsson och Svingby, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 53–60. Lärares upplevelse av frihet bekräftas även av bl.a. Pettersson, *Kursplaners möjlighetsrum*, 26–31 och 63–64. Att alla lärare inte alltid upplevde en hög grad av ”frihet” har bl.a. påpekats av Andrén, *Self-awareness and self-knowledge in professions*, 19–20. Att vissa historielärare själva efterfrågade ett tydligare faktainnehåll har hävdats av Alvé, *Historiemedvetande på prov*, 7–8.

<sup>693</sup> Se t.ex. resonemangen i: Hargreaves, *Changing teachers, changing times*; Valli och Buese, ”The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability”, 519–58; samt Biesta, ”Values and ideals in teacher’s professional judgment”, samt Fredriksson, *Marknaden och lärarna*, 185–201.

<sup>694</sup> Se liknande distinktion mellan det som betecknats som ”Doing things their own way” respektive ”Moral objection to elements of curriculum” i: Kesküla et al., ”Curriculum change in teachers’ experience”, 366, 367–369.

<sup>695</sup> Jfr den reaktion som betecknas som ”Accepting new norms due to institutional requirements” i: Kesküla et al., ”Curriculum change in teachers’ experience”, 362–363.

tydlighet och struktur medfört en känsla av trygghet. Ett mer preciserat innehåll sågs exempelvis ha underlättat det egna planeringsarbetet. Man uttrycker tillfredställelse i att redan på förväg veta vad som ska göras. Några lärare skildrar närmast upplevelsen av ett slags tvångets befrielse. De förefaller i hög grad föreställa sig uppdraget som något som bör formuleras av andra. Den egna uppgiften som lärare synes främst förknippas med verkställandet av styrdokumentens mål.<sup>696</sup>

Andra lärare talar tvärtom om det minskade handlingsutrymmet som ett hinder. Dels framträder åter (jfr kapitel 6) skildringar av oro inför att inte göra rätt i förhållande till statsmaktens intentioner. Dels märks berättelser vari upplevelserna snarare rör känslor av förlust och saknad. I det senare fallet anas hänvisningar till föreställningen att en eftersträvansvärd historieundervisning förutsätter en situation som medger öppenhet inför det som händer i stunden. Upplevelsen av saknad tycks följaktligen även handla om den didaktiska när-frågan. Flera lärare beskriver hur de känner sig begränsade av en situation där undervisningen i alltför hög grad är låst på förhand. För dem synes denna begränsning således framstå som ett allvarligt hot. Uttrycken för ofrihet, förefaller då inte bara vara riktat mot ämnesinnehållet som sådant, utan också mot den lärare man egentligen önskar vara.

På motsvarande sätt som i det föregående kapitlet verkar upplevelserna vad gäller frågan om det didaktiska handlingsutrymmet således kunna relateras till vad de enskilda lärarna själva betraktar som ett meningsfullt lärarskap och en eftersträvansvärd historieundervisning. Om man enbart ser till de tydligaste förespråkarna av de tre särskiljande eftersträvandena som diskuterades i kapitel 5, är mönstret visserligen inte alls lika starkt som i det föregående kapitlet.<sup>697</sup> Vad gäller berättelserna om det nya uppdragets förändrade handlingsutrymme tycks det, av lärarnas egna yttranden att döma, främst vara de relationellt orienterade eftersträvandena som upplevs stå på spel.<sup>698</sup> Den i kapitel 5 starkt framträdande önskan om att kunna erbjuda en undervisning som förmår gripa tag i eleverna, *angeläglich-görandet*, framstår i flera av lärarnas skildringar som hindrad av ett i detalj styrt eller till och med tvingande uppdrag.<sup>699</sup> De stickspår, utvikningar och oplanerade anpassningar som av dessa lärare beskrivs som ett eftersträvansvärt ideal, tycks närmast gå på tvärs

---

<sup>696</sup> Jfr möjligen påståenden om att dagens lärare tenderar att agera mindre politiskt mot utbildningsreformer, än vad som tidigare i: Moore et al., "Compliance, resistance and pragmatism", 562–563.

<sup>697</sup> Av de tio lärare som övervägande säger sig förknippa det nya handlingsutrymmet med olust är det framförallt fem lärare (D, E, N, T och Y) som tydligast ger uttryck för saknad och hinder i förhållande till den egna historieundervisningen. Av dessa fem lärare så tillhör två (T och Y) den grupp av sex lärare som i andra delar av intervjuerna tydligast uttryckt livs- och existensstolkande eftersträvanden, emedan en (E) tillhör en av de fem tydligaste förespråkarna för ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion. Bland de elva lärare (A, B, C, F, G, H, L, M, O, S och U) som tvärtom ger uttryck för bekräftelse och tillfredställelse är förhållandet närmast det omvända. Bland dessa lärare finns tre av de fem tydligaste förespråkarna av ett klassiskt disciplinära analytiska funktion, men bara en av de sex starkaste förespråkarna av livs- och existensstolkande eftersträvanden.

<sup>698</sup> Jfr i viss mån resonemanget i: Aspelin, *Inga prestationer utan relationer*, 9–10.

<sup>699</sup> Jfr åter diskussionen om ökad tydlighet och styrning i IFAU-rapporten från 2015. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–21.

mot ett uppdrag som i högre grad handlar om att verkställa en redan på förhand definierad uppgift.<sup>700</sup>

Möjligen låter sig de till synes divergerande upplevelserna därmed också relateras till frågan om historieämnets syfte och funktion.<sup>701</sup> Ur ett genetiskt perspektiv betraktas historien närmast som ett i sig själv existerande objekt. Ett uppdrag som i högre grad pekar ut *vad* som bör läsas innebär ur en sådan synvinkel inte med nödvändighet ett hinder. Innehållet låter sig lämpligen definieras på förhand. Om historia istället uppfattas ur ett genealogiskt perspektiv och därmed som något som uppstår när någon vänder sig om för att försöka bringa mening i den egna tillvaron, torde det i varje fall vara rimligt att anta att alla avgränsningar av det innehåll som förväntas studeras kan upplevas som begränsande. I några skildringar anas också hur lärare uppfattar att listan över centralt innehåll och en del av frågorna på de nationella proven, bidrar till att främliiggöra det förflutna. Några lärare antyder hur de erfarit att deras möjlighet att göra det förflutna angeläget för eleverna hindrats. De beskriver hur en ökad extern styrning försvårar arbetet med att fånga upp eller möta eleverna i frågor som kan angå dem. Även om en majoritet av lärarna som helhet säger sig välkomna den nya kursplanens tydlighet, ger andra således uttryck för vad som närmast verkar vara en sorg över att det nya i förväg externt preciserade uppdraget inte ger utrymme för dem att tillvarata elevernas erfarenheter och intressen.

---

<sup>700</sup> Jfr även åter hur det i IFAUs rapport oftare är de lärare som undervisar i SO som hävdar att de upplever att utrymme för elevinflytande minskat efter 2011. Wahlström och Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, 16–17.

<sup>701</sup> Jfr resonemangen i bl.a: Van Veen och Slegers, "How does it feel? Teachers' emotions in a context of change", 106; samt Gustafson, *Lärare i en ny tid*, 111.



## 8. Det nya uppdragets ämnesinnehåll

Nu enligt Lgr 11, det har man använt förr också, men tyngdpunkten på nu tycker jag är att få eleverna att reflektera mer, men tolka informationen [...] Det här liksom det. På ett sätt..., samtidigt som att stoffet det centrala innehållet är ännu större. Det känns som det är mer omfattande än det var tidigare. Så ska man använda de arbetsformer som också är mer tidskrävande. Det känns som det är mer omfattande samtidigt som man ska ha den här fak-tainhämtningen också för att kunna bygga de här referensramarna och kunna se ett längre perspektiv och bygga upp den här tanken om att man har en röd tråd genom historien och vad som hände; det här med tidsperspektivet. Så måste man ju ha faktakunskapen och förstå den tiden också. Så det känns ju mycket, mycket mer komplext att få ihop alla de är delarna än vad det har gjorts tidigare. [...] Så upplever jag det.<sup>702</sup>

När Anna berättar om den största utmaningen med att undervisa i SO under de senaste två åren nämner hon en rad olika förändringar. De flesta av dem rör de i det nya uppdraget stipulerade kunskapernas form och omfattning. Det här kapitlet utgår från de mångtaliga lärarutsagor som på motsvarande sätt beskriver hur de föreskrivna kunskaperna i historia, uppdragets nya *ämnesinnehåll*, kommit att förändras. Beskrivningarna handlar dels om en ny *innehållslig omfattning* och dels om nya framträdande *kunskapsformer*. Lärarnas utsagor är även i detta fall hämtade från samtliga tre intervjuomgångar. Kapitlet består av fyra delavsnitt:

- I det första avsnittet ("8.1 Tolkning") presenteras hur det nya uppdragets ämnesinnehåll, både med avseende på omfattning och kunskapsform, förändrats jämfört med tidigare enligt lärarna.
- I det andra avsnittet ("8.2 Hanterande") beskrivs hur lärarna själva menar att de valt att hantera dessa förändringar samt i vilka avseenden de därmed erfarit att uppdragets nya ämnesinnehåll förändrat deras historieundervisning?
- I det tredje avsnittet ("8.3 Upplevelse") skildras hur och i vilka olika avseenden de olika lärarna säger sig uppleva att det förändrade ämnesinnehållet möjliggjort eller hindrat en meningsfull lärartillvaro.
- Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys (8.4) om vad som framträder i lärarnas berättelser om hur de erfarit uppdragets nya ämnesinnehåll.

---

<sup>702</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A.

## 8.1 Tolkning

Och jag vart ju också..., jag såg ju nationella provet i historia förra året. Och då vart jag ju mörkrädd. För jag tänkte, och alla skrek rakt ut: "Vi har inte hunnit ta upp Stormaktstiden, vi har inte läst stormaktstiden än". Det där var ju första sexorna som hade det förra året, vet du. För då hade vi ju haft den andra läroplanen, vet du. Vi hade inte hunnit med allting. Och då blir man också så här: "Men, oj, oj, oj, är det så här mycket man ska kunna om allting och hur ska vi hinna med det?" Sådär kan jag känna mig.<sup>703</sup>

Jag tycker ändå att det här med *diskutera, beskriva, jämföra*, till viss del *utreda, reflektera* och *fundera* och *resonera* och *analysera*. Dom har kommit fram mer, i den nya kursplanen. För tidigare så tyckte jag man jobbade med, till exempel Vasa-tiden, då jobbade man med Vasa-tiden, och sedan när man var klar så var man klar. Då hade man skrivit upp årtal, dom hade skrivit upp händelser, och sedan var det bra. Nu tycker jag att det ställer högre krav på att dom ska få en förståelse för: "Varför det blev, vilken inverkan det har haft för vår tid, eh..., vilka yttre omständigheter fanns det i världen som gjorde att Sverige gjorde på det ena eller andra sättet?" Och det är ju någonting som jag märker [som] en stor skillnad.<sup>704</sup>

Utöver de många utsagorna om ett mer kravfyllt uppdrag (kap. 6) och ett mer preciserat uppdrag (kap. 7), framträder ett tredje tema i lärarnas tolkningar av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för dem och deras historieundervisning. Den nya ämnesplanen i historia verkar nämligen, såsom i Doris och Mats svar ovan, förknippas med en förändring som närmast rör karaktären på de kunskaper som anses vara stipulerade i det nya uppdraget. I det här avsnittet beskrivs fortsättningsvis de tolkningar som lärarna härvidlag ger uttryck för. Framställningen av det av lärarna tolkade ämnesinnehållet består av två delar. I den första skildras lärarnas berättelser om det nya uppdragets omfattning. I den andra presenteras deras skildringar av vilka nya former av kunskaper som präglar detsamma.

### **Berättelser om det nya uppdragets innehållsliga omfattning**

Det som jag kan uppleva som är bra, det är ju det här att nu är det nerpunktat; det här ska man gå igenom. Och det ger ju en säkerhet i sig, det gör det. Samtidigt så..., eh..., är det punkter som man upplevt att de tidigare legat i 1–3. Jag tänker till exempel just det här med forntiden fram till järnålder, så har det tidigare helt och hållet legat i årskurs 1–3..., och att man egentligen sedan bara tagit det vidare från där. Samtidigt som man ska hålla på fram till Frihetstiden och komma in på partiväsanden som tidigare som jag upplevt det legat på hög. Så jag upplever att det blivit en otrolig spridning så. Det blir ju ett stressmoment att hinna med – det blir mycket, mycket mer. Samtidigt så är det ju ändå nerstolpat. Det känns om att det blir en mer snuttifiering nu. Man hinner inte riktigt stanna vid en sak och jobba med det och diskutera igenom, utan man forcerar mer istället för att fördjupa sig i vissa delar så upplever jag det.<sup>705</sup>

---

<sup>703</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>704</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: M.

<sup>705</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A. Jfr hur 85% av grundskolelärarna i en enkätundersökning 2012 uppger att de tror att den nya skollagen, läroplanen och betygsskalan kommer att öka stressen inom lärarkåren. Skolreformer i praktiken, 247.

I svaret ovan berättar Anna om en förändring av det nya uppdraget som närmast låter sig beskrivas i termer av omfång och mängd.<sup>706</sup> Anna är långtifrån ensam om att ge uttryck för en sådan tolkning. På ett övergripande plan framträder en närmast samstämmig bild av ett mer *omfattande* uppdrag. Redan på öppna frågor om hur det varit att undervisa i historia i årskurs 4–6 de senaste två åren framhåller det stora flertalet av de tjugosex intervjuade lärarna, att det förväntade kunskapsinnehållet ökat. Mängden stoff som ska hanteras i ämnet beskrivs exempelvis som ”ännu större”, ”massivt”, ”våldigt omfattande”, ”digert”, ”gigantiskt”, ”mycket mer”, ”mäktigt”, ”enormt”, ”våldigt mycket stoff”, ”himla stort”, ”otroligt mycket” och ”fruktansvärt mycket”.<sup>707</sup> När Anna får en initial fråga om hur det varit att fråga om hur det varit att undervisa i historia börjar hon berätta om ett centralt innehåll som enligt hennes tycke närmast framstår som omöjligt att ta sig igenom.

Mmm, eh, det känns stressat [*skratt*]. Ja, för det känns nästan så att det är, eh., ja, ”ogenomtägligt”; att man ska gå igenom hela centrala innehållet. Det känns..., ja, det är, jättemästigt. Ja, det är något man bollar med hela tiden; ska jag göra si och ska jag göra så, hur ska jag tänka nu för att få detta att fungera? Och man har liksom inte hittat den där formen för hur man ska genomföra det på något bra sätt. Det är liksom..., man famlar lite.<sup>708</sup>

I några av lärarnas berättelser konkretiseras talet om en ökad stoffmängd till enskilda delar i det centrala innehållet. Många verkar visserligen eniga om att den tjugo punkter långa listan över vad historielektionerna skall behandla, omfattar ett sedan tidigare välbekant undervisningsstoff. I synnerhet den geografiska avgränsningen av undervisningsinnehållet tycks oförändrad. Norden och Sverige står alltså i centrum. I huvudsak förefaller även den tidsmässiga avgränsningen svara upp mot lärarnas tidigare erfarenheter. Både i beskrivningarna av vad som var förut och vad som är nu, omnämns vikingar, Medeltiden och Gustav Vasa påfallande flitigt.<sup>709</sup>

Flera lärare hävdar dock att det centrala innehållet i och med införandet av Lgr 11, kommit att spänna över en betydligt större tidsrymd än vad de själva tidigare valt att undervisa om. I det här avsnittets inledande citat pekar exempelvis Anna på hur man som lärare i grundskolans mellanår nu både förväntas undervisa om det som tidigare behandlats i de lägre årskurserna och en del av

---

<sup>706</sup> Resultaten är baserade på lärarsvar från alla de tre intervjuomgångar som genomförts inom ramen för denna avhandling. De flesta utsagorna härrör dock från den första omgångens öppna fråga om lärarnas erfarenheter av att de senaste två åren undervisa i historia i årskurs 4–6.

<sup>707</sup> *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: A, C, D, F, N, P, R, S, T, Y och V. Intervjuomg. 3: C, M och N. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 14. I rapporten noteras därtill bl.a. hur lärare upplever att kurserna efter 2011 var ”späckade: det var väldigt mycket som skulle hinnas med på kort tid”. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 120. Bland de lärare som undervisade i samhällskunskap angav 94% att påståendet om att det centrala innehållet i ämnet är för omfattande i förhållande till undervisningstiden stämmer ”våldigt eller ganska bra”. Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 235. I Skolverket, *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, 75–76 framgår dessutom att grundskolelärarna (åk 7–9) upplever det centrala innehållet som mer omfattande än gymnasie lärarna.

<sup>708</sup> *Lärlarintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: A.

<sup>709</sup> Likheten i talet om de båda kursplanerna rör exempelvis betoningen av socialhistoria fram till och med medeltiden, tyngdpunkten på politisk historia från Gustav Vasa och framåt samt ett geografiska fokus på nationen Sverige. Se t.ex. *Lärlarintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: K, U, V och Y. Intervjuomg 2: B, J och K.

det som förut lämnats till högstadiet. Andra lärare ger uttryck för tolkningen att den nya kursplanen i historia flyttat fram undervisningens slutpunkt till 1850.<sup>710</sup>

I detta sammanhang bör det dock noteras hur det i mycket få fall hänvisas till att den föregående läroplanstexten (Lpo 94) inte innehöll några sådana fasta start- eller slutpunkter.<sup>711</sup> Jämförelserna med Lpo 94 tycks snarare baserade på föreställningar om en slags outtalad dold läroplan. Det hänvisas exempelvis till diverse mer eller mindre formella lokala överenskommelser om vad som redan på den tiden förväntades genomföras i vissa årskurser. Inger uppger exempelvis att ”man” förr siktade på att hinna med Frihetstiden, men att det i praktiken ofta slutade med att man bara hann med tiden fram till och med Stormaktstiden.

För förr var det ju så att man, på vissa skolor så att, ja man gjorde vissa saker för man skulle fram till Frihetstiden, och det fick ta ungefär lika lång tid och Frihetstiden var slutet på sexan och det var inte alltid man hann det, utan då vart det Stormaktstiden och sedan var det slut och så fick dom ta över därifrån i sjuan. (*hmm*). Nu är det mer specifikt tidsmässigt; att: ”Det här måste vi hinna med” och jag har mina tre år och jag ska liksom klämma in allt det här och det..., ja, ja... [*tystnad*].<sup>712</sup>

Den nästintill samfällt uttalade tolkningen att det nya uppdraget omfattar mycket innehåll, förekommer inte bara i jämförelser med tidigare läroplaner. Den framträder även i de talrika resonemangen om huruvida det egentligen är möjligt att hantera det centrala innehållets omfattning med hänsyn till den undervisningstid som står till förfogande.<sup>713</sup> Med ett par undantag (Jens och Lena) talas det återkommande om en tilltagande ”stoffträngsel”,<sup>714</sup> eller att man svårligen tror sig kunna hinna med alla punkterna på kursplanens lista.<sup>715</sup> Ärla hävdar exempelvis, på en följdfråga om hennes planeringsarbete, hur tiden för undervisning i historia omöjligt kan komma att räcka till.

Faktum är ju att vi har 200 minuter SO i veckan här och det är indelat i fyra ämnen. Det är femtio minuter som varje ämne då egentligen ska få i veckan. Nu blir det ju inte så utan man får ju lov att..., nu läser vi historia i sex veckor [---]. Men den enda matematiska uträkning som måste ligga i grunden, då ser det ut så här att i årskurs 6 så har man mer musik och bild i veckan än vad man har historia. Jag menar inget illa mot musik och bild, men dom har inte alls samma centrala innehåll som historien har. Och alltså..., femtio minuter historia i veckan..., för att hinna med allt som ska hinnas med. Det är nästan löjligt. Det skapar en enorm stress, både hos lärare och hos elever. För eftersom vi bestämmer så träffar det ju ungarna också. Och visst vi har höjt kunskapsnivån, det är jag helt övertygad om. Fortsätter det här så tror jag att PISA-resultaten kommer att se helt annorlunda ut om tio år. Men det är otroligt mycket mer stressat nu..., i historia.<sup>716</sup>

---

<sup>710</sup> Se t.ex. *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: I*.

<sup>711</sup> Jfr dock undantag i just: *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: I*.

<sup>712</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: I*.

<sup>713</sup> *Läraryntervjuer 2014: Intervjuomg. 1: A, C, D, F, G, S, T och Z. Intervjuomg. 3: N*.

<sup>714</sup> *Läraryntervjuer 2014: Intervjuomg. 1: D och G. För undantag se dock: Intervjuomg 1: Lena och Intervjuomg 2: Jens. Intervjuomg. 3: I och M*.

<sup>715</sup> Se även t.ex. *Läraryntervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: F, G och Z*.

<sup>716</sup> *Läraryntervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä*.

Zita uttrycker på motsvarande sätt lite uppgivet: ”Jag..., jag hinner inte. Det finns inte en..., en chans, att jag ska kunna gå igenom allt detta stoff som finns”.<sup>717</sup> När Tora berättar om de egna erfarenheterna av att planera och undervisa i historia efter 2011 blir svaret närmast till en fråga: Hur ska man som lärare bete sig när man upplever att man gör det man ska och tiden ändå inte räcker till?

Ja nu tycker jag bara att vi har haft nationella prov. Näh, jag har haft..., jag har försökt följt planen det är bara det att..., eller tidsplanen då som vi har, och då är det väl en 40 minuter i veckan, men då eftersom vi jobbar som vi gör så kan det bli två veckor med bara historia. Och sedan blir det fyra veckor kemi, fysik, med laborationer. Jag blandar, men försöker följa kursplanen då. Vilket jag inte har lyckats med nu, för jag ser att vi skulle ha hunnit med hela 1700-talet. [---] Vi ska läsa..., ja ända fram till Karl XII. Plus att vi ska läsa Frihetstiden, va'. Vi har en vecka kvar! Ja. Var är felet? Är det fel på undervisningen eller är det fel på tidsplanen? Plus - att matten; många moment från högstadiet, dom har lagt ner dom nu på mellanstadiet. Så att arbetsbördan för eleverna har ökat, men timplanen har inte ökat.<sup>718</sup>

Det verkar således som om flertalet lärare förknippar det nya uppdraget med förväntningar på att mer stoff och fler historiska epoker ska hinna avhandlas i årskurserna 4–6.<sup>719</sup> Några säger sig därmed även betrakta kunskaps- innehållet i Lgr 11 som fragmentariskt. Det nya uppdraget beskrivs stundtals med ord som snuttifiering, stolpighet och ytlighet.<sup>720</sup>

### ***Berättelser om det nya uppdragets kunskapsformer***<sup>721</sup>

Det är ju väldigt mycket nu efter Lgr 11; att man övar på det [förmågor], i alla ämnen; att dom ska se likheter och skillnader, vara kritiskt tänkande, våga ställa frågor, kunna reflektera, kunna analysera saker och ting. Det kommer ju in överallt. Och speciellt i det här ämnet [historia] så kan man mycket tydligt få en indikation på att då har dom greppat vad det är man vill att de ska förstå i ämnet, när de tränar sina färdigheter.<sup>722</sup>

Mats ger i sitt svar, liksom merparten av de intervjuade lärarna, uttryck för tolkningen att Lgr 11 i högre grad än Lpo 94 handlar om kunskaper i termer av *färdigheter*. På liknande sätt talar flera andra om ett uppdrag som efterfrågar en delvis ny kunskapsform. Vissa säger sig i den nya kursplanen i historia inte bara se ett utökat undervisningsstoff; de uttyder även ett ökat fokus på vad som företrädesvis beskrivs som förmågor.<sup>723</sup>

---

<sup>717</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>718</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 2: T. Jfr slående likheter med den kvantitativa tabellen i Eliasson och Nordgren, ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?”, 56.

<sup>719</sup> Undantag se: Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1 E, G, J, K och L. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13 där det konstateras att ”den kanske största utmaningen” med det fortsatta implementeringsarbetet av Lgr 11 ”ligger i den tidsbrist som lärarna upplever”.

<sup>720</sup> Lärarintervjuer: Intervjuomg. 1: A. Intervjuomg 2 K. Intervjuomg. 3: N. Jfr lärarcitatet om hur ”djupare” undervisningsuppgifter sällas numera bort i: Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 68.

<sup>721</sup> Med kunskapsformer åsyftas här fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

<sup>722</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M.

<sup>723</sup> Lärarintervjuer: Intervjuomg. 1: A, C, E, D, F, G, H, I, J, K, L, M, P, U, V, Y, Å. Intervjuomg 2: Klas. Intervjuomg. 3: Cecilia och Niklas. Jfr liknande slutsatser (på en generell icke-ämnesspecifik nivå) i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 119.

I några fall konkretiseras detta mer övergripande tal om det nya uppdraget aldrig mer än i allmänna ordalag. Några lärare berättar exempelvis, likt Doris nedan, om hur eleven numera i högre grad förväntas kunna reflektera och resonera.<sup>724</sup>

Nja, när jag tänker på den nya läroplanen nu så är det ju det här med att de ska jämföra. Man ska reflektera och man ska resonera kring saker och ting. Och det tycker jag att det här ämnet är väldigt bra till. (Ja). Och det tycker jag man ska skicka med dom. Det man måste hitta på är ämnesområden där man kan träna på dom här förmågorna och då är ju historieämnet ett bra sådant ämne, att resonera kring. Ja: ”Varför såg det ut si och så då och inte då” och ”vad var det som hände så att det blev så”, ”kan du jämföra den människan som levde då och då”, ”varför åt inte den det” eller ”varför hade den rest dit”<sup>725</sup>

Anna beskriver hur hon i det nya uppdraget tycker sig se en tydlig anmodan om att fokusera mer på jämförelser mellan olika tidsperioder.

Ja så här: Det har kommit..., det här med ”då och nu”. Jämförelsen har blivit något som jag fokuserat och läst ut från Lgr 11. På ett annat sätt att det är fokus på att *jämföra* jämfört med vad det har varit tidigare. Visst har man tänkt och jämfört med hur det har varit tidigare – för det har jag inte haft med tidigare..., visst har man tänkt och jämfört med nutiden, men inte som nu – i alla delar.<sup>726</sup>

Påtagligt ofta förknippas det nya uppdraget också med en slags övergripande anmodan om att öva eleverna i årskurs 4–6 i att utveckla förmågan att *analysera och tänka kritiskt*. Mats är bara en av de lärare som hävdar att det nya uppdraget förskriver ett ökat fokus på denna typ av relativt generellt formulerade färdighetskunskaper.<sup>727</sup>

Ja. Det är ju väldigt mycket nu efter Lgr 11; att man övar på det, i alla ämnen; att dom ska se likheter och skillnader, vara kritiskt tänkande, våga ställa frågor, kunna reflektera, kunna analysera saker och ting. Det kommer ju in överallt. Och speciellt i det här ämnet så kan man mycket tydligt få en indikation på att då har dom greppat vad det är man vill att de ska förstå i ämnet, när de tränar sina färdigheter. Och de kommer ju naturligt nu när man gör det i alla ämnen; att man gör det också i historia; att man behöver få frågor av mig som gör att man tänker kritiskt; att man reflekterar över saker och ting då.<sup>728</sup>

I andra utsagor är uttolkningarna emellertid mer precist formulerade. För det första beskriver merparten av de intervjuade lärarna hur de uppfattar att uppdraget att undervisa i historia i årskurs 4–6 nu mer handlar om att barnen ska kunna dra egna slutsatser eller att det finns en tydligare förväntan att fokusera på förklarandet som sådant. I flera fall framhålls hur särskilt begreppen orsak och konsekvens fått en mer framträdande plats.<sup>729</sup>

---

<sup>724</sup> Lärarintervju er vt2014: Intervjuomg. 1: A, D, E, M, N och I.

<sup>725</sup> Lärarintervju vt 2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>726</sup> Lärarintervju er vt2014: Intervjuomg. 1: A.

<sup>727</sup> Lärarintervju vt 2014: Intervjuomg. 1: H, J och I.

<sup>728</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M. Se även Intervjuomg 3: M.

<sup>729</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: C, E, F, H, M, P, Y, V och Å. Intervjuomg. 3: M. Notera dock hur Ylva även nämner ordet ”beskriva).

För det andra vittnar flera av lärarna om att källkritik är något som antingen fått större utrymme, eller införts, i och med införandet av Lgr 11.<sup>730</sup> Det talas om hur de nya styrdokumenterna inneburit en större inriktning mot tolkning, granskning och värdering av historiska källor.<sup>731</sup>

I detta framhållande av begrepp som orsak och verkan och förmågan att hantera källkritiska metoder framträder det nya uppdraget närmast som något som kan liknas vid ett mer klassiskt disciplinärt orienterat historieämne.<sup>732</sup> Ämnets syfte blir ytterst till en fråga om att rekonstruera en svunnen förflutenhet. Den akademiska historikerns hantverk betraktas också som en central del av vad eleverna i årskurs 4–6 bör kunna. Emma beskriver exempelvis att ämnesplanen numera handlar mer om att eleverna ska öva sig att resonera, tolka och hantera källor.

Och skillnaden nu är ju väldigt stor måste jag ju säga när man läser Lgr 11. Jag menar här är det ju mycket mera att man ska liksom resonera, man ska försöka använda dom här källmaterialen, man ska tolka..., det är det här som jag har tagit ut nu från Lgr 11 från Skolverket.<sup>733</sup>

Den senare tolkningen, om en mer proceduralt inriktad ämnesplan, stöds vanligen av resonemang om att de analytiska förmågorna fått en jämförelsevis mer framträdande plats. Lärarna Cecilia och Emma menar till exempel att Lgr 11:s ämnesplan i historia, trots att den listar mer innehåll, i mindre utsträckning än tidigare handlar om att memorera innehållslig kunskap.<sup>734</sup> Pias försök att sammanfatta den största skillnaden mellan att undervisa i historia före och efter 2011 är ett annat exempel på denna tolkning. "Faktakunskap" är, i hennes uttydning av Lgr 11, i sig inte längre tillräckligt. Nu är det, enligt henne, förmågorna som utgör kunskapsuppdragets kärna.

Jag upplever det mer omfattande. Det är ju..., jag tycker att all kunskap ska kopplas till förmågor. Och då är det ett arbetssätt som hela tiden är *fördjupat*, eller känner du att du förstär vad jag menar? (*Mmm, jag tror det*). Det är fördjupande, mer analyserande. Alltså, eleven måste vara otroligt aktiv, kan inte bara sitta och läsa in en faktakunskap så.<sup>735</sup>

I de samlade berättelserna om hur lärarna tolkat att det nya uppdraget förändrat historieämnets ämnesinnehåll framträder därmed två, i viss mån divergerande, bilder. Det närmast föregående avsnittet visar visserligen att de flesta av lärarna tycks betrakta historieämnet i Lgr 11 som mer omfångsrikt än

---

<sup>730</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: E, F, H, I, P och Y. Intervjuomgång 3: I, N och C.

<sup>731</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: A, E, L, U, Y och Ä.

<sup>732</sup> Jfr även tolkningen av historieämnet som mer disciplinärt efter reformerna 2011 i t.ex: Samuelsson och Wendell, "Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum", 2; samt Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 35.

<sup>733</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: E.

<sup>734</sup> Tydligt i t.ex. Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M. Se även större delen av kapitel 8.2. Jfr även: Samuelsson "Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis", 57–59; Stolare, "På tal om historieundervisning", 8–9; samt Stolare, "Did the vikings really have helmets with horns?", 37.

<sup>735</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P. Å andra sidan syns J som inte alls talar om Lgr11 i termer av förmågor, utan bara om ci. Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: J.

vad som var fallet i föregångaren Lpo 94, men i synnerhet upplevs det listade kunskapsstoffet i historia spänna över en längre tidsperiod än den som tidigare behandlats i årskurs 4–6.<sup>736</sup> Några lärare verkar därmed förknippa den nya ämnesplanen med en mer ytlig form av kunskap.

Sammantaget framträder således, i frågan om ämnesdjup, en förhållandevis komplex bild. Även bland de som i sin tolkning av den nya kursplanen uttrycker ett ökat fokus på förmågor märks visserligen de som talar om ett uppdrag som svällt på alla ledder. Det talas om att den nya kursplanen i historia, trots dess formulering om att låta eleverna reflektera, i själva verket innebär en undervisning som inte är lika ”djupgående” som förut.<sup>737</sup> Andra lärare ger dock uttryck för en delvis annan tolkning.<sup>738</sup> De framhåller snarare hur de innehållsliga kunskaperna efter införandet av Lgr 11 i själva verket fått stå tillbaka till förmån för disciplinärt analytiska förmågor. Det senare tas i några fall som intäkt för att värden som samband, helhet och sammanhang fått en mer framträdande roll efter 2011.<sup>739</sup>

### **Undantagsberättelser och berättelser om vad som inte är**

Utöver den ökade innehållsliga omfattningen och en starkare betoning på analytiska förmågor som framhållits i avsnittet ovan förekommer i övrigt bara ett fåtal andra tolkningar av uppdragets nya ämnesinnehåll. De flesta av de eftersträvanden som lärarna själv framfört (se kapitel 5) förekommer således nästan inte alls i deras tolkningar av det nya uppdraget. Man kan exempelvis notera hur det som beskrevs som en bland lärarna själva närmast samfällt uttalad önskan om att begripliggöra, levandegöra och angeläggiggöra, i stort sett saknas i deras tal om vad det nya uppdraget handlar om. Så märks exempelvis enbart tre lärare som i den nya ämnesplanen uttyder en förstärkt inriktning mot förmågan att se helheter eller att kunna se samband.<sup>740</sup> En av dem är Cecilia. På en följdfråga om vad i det nya uppdraget som är nytt i historieämnet, väljer hon att framhäva en ökad betoning på att hela tiden försöka relatera olika epoker till varandra.

Ja. Jag ser ju väldigt mycket tydligare nu då. När jag pratar om en epok eller annat så har jag kanske inte varit..., eh, *förstått*, hur noggrant man behöver tänka på att referera till andra tider, att se likheter, skillnader, jämföra och att..., nähe. I just det ämnet finns det ju väldigt mycket som jag kan utgå från i Lgr 11. Att historieämnet har fått en..., bättre över-..., jag får

<sup>736</sup> Så hävdas exempelvis i några fall att man tidigare kunde görahalt med Karl XII, men att de nu förväntas undervisa om tiden fram till mitten av 1800-talet. Se: *Läraryntervjuer 2014*: Intervjuomg 1: I. Intervjuomg 2: K.

<sup>737</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: A.

<sup>738</sup> I detta avseende utmärker sig Z som är den enda av de 26 lärarna som (upprepad gång) ger uttryck för tolkningen att Lgr11 i högre grad än LpO94 betonar värdegrundsperspektivet och demokratiuppdraget *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: Z. Gun sticker också ut genom att hävda att innehållet är ungefär vad det alltid har varit. *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: G.

<sup>739</sup> Notera att även att användandet av ”en historisk referensram” skrivs fram som en förmåga i historieämnets ämnesplan i LGr11. Skolverket, *Lgr 11*, 172.

<sup>740</sup> Förmåga att se helheter och samband, som helt tycktes dominera lärarnas tal om det för dem själva eftersträvsvärda, relateras enbart i ett par fall till intentionerna i den nya ämnesplanen. C, E och M.



en bättre överblick och jag hoppas att jag kan ge det till barnen också; att dom kan..., [tystnad]. För jag minns det själv att jag inte förstod ett dugg av när var det Vasa levde? Eller vilken tid var det när man höll på med det ena eller andra? Jag har *otroligt* diffusa minnen själv utav det. Så jag jagar väl efter att de här barnen inte ska få det på det sättet (*mmm*). Och då behöver man ju överbrygga och diskutera fram och tillbaka om olika epoker. Hur var det då? Varför tänkte dom så då? Hur blev det sedan? Och tänkte man då så? Och så vidare.<sup>741</sup>

Än färre är exemplen på lärare som i talet om Lgr 11 uttrycker en förstärkning av förmågan att leva sig in, att kunna identifiera sig med andra. Den enda antydning om en sådan koppling till en levandegörande historieundervisning återfinns i intervjun med Sara. Mot bakgrund av sina över femton års erfarenhet som lärare tycker hon sig i den nya kursplanen kunna se en ökad betoning på att eleverna: ”ska sätta sig in i hur människorna hade det och liksom få någon känsla för det”.

Nämen det har förändrats. Tidigare tänkte man nog mer på bara det här med grundstoffet. Det här att få dom här grundkunskaperna. Medans nu mer och mer är det ju att dom ska sätta sig in i hur människorna hade det och liksom få någon känsla för det och så. Så att det har förändrats. [---] Jamen det är väl dels också den nya läroplanen här också som får en att..., ja men det är ju uppdraget också som..., att vi ska få dom att känna det här och tänka på dom här sakerna så att..., men det är ju sådant man har känt också under det att man har jobbat att det är viktigt.<sup>742</sup>

I ett enda svar förknippas den nya läroplanens inriktning med en förstärkning av skolans fostransmål eller värdegrundsarbete. Det är Zita som ger uttryck för uppfattningen att ämnets socialiserande funktion förstärkts i den nya läroplanen. Hon pekar på skrivningar som uppmärksammar samhällets minoritetsgrupper och beskriver vidare hur hon uppfattar att kapitel 1 och 2 var tunnare i den gamla läroplanen [Lpo 94]:

Ja, men läroplans-[värdegrunds]-aspekten har blivit mycket starkare i och med den nya läroplanen. (*hmm*). Tycker jag, jag tycker att den pratar mer minoriteter och mindre om den här lite mera..., vad ska man säga..., den här historiska synen på. Man ska prata om årtal och namn och allt det där, utan det är mer det där, vad ska man säga, hitta andra aspekter och värden, för att också kunna påverka och se till att det [*fmiss*] inte blir så fel som det kanske har blivit någon gång. Med den här synen, med dom här värdena som fanns då, så tycker jag att den synen som den nya läroplanen har är betydligt vettigare och lättare att gå efter som styrdokument, än vad till exempel Lpo 94 var.<sup>743</sup>

Som ett fjärde och sista exempel på en ovanlig uttolkning av det nya uppdragets ämnesinnehåll antyder två lärare att den nya läroplanen, nu även mot de lägre åldrarna styr ”upp mer mot ämnen igen”.<sup>744</sup> Motsatsen, uttolkningen

---

<sup>741</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: C.

<sup>742</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: S.

<sup>743</sup> Det bör också noteras hur Zita själv är en stark förespråkare för denna typ av mål för historieämnet (se kapitel 4) och hur denna tolkning på flera sätt går på tvärs emot den bakgrundsbeskrivning som tecknats i detta kapitelns inledande del. Se: Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z. Därtill finns dock några exempel på lärare som framhåller ordet ”värdera”, vilket möjligen skulle kunna handla om en aktivitet som kan hänföras till ämnets värdegrundsaspekter. Jfr liknande frånvaro av de inledande delarna i läroplanen i läraarnas planeringsarbete i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 78.

<sup>744</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: U (Jfr även liknande svar hos även Rut).

att den nya läroplanstexten i sig skulle föreskriva mer ämnesövergripande kunskapsformer, förekommer å andra sidan inte alls.<sup>745</sup>

Även om avsaknaden av vissa yttranden kan ha flera skäl, kan det också vara värt att beakta några av de saker som lärarna inte alls talat om. Vid utarbetandet av den nya ämnesplanen i historia vållade exempelvis införandet av ”människors användning av historia” (jfr historiebruk) en hel del diskussion.<sup>746</sup> I den första intervjuomgången omnämns dock detta mål vare sig i talet om det eftersträvarsvärda eller i beskrivningarna av erfarenheterna av att omsätta Lgr 11 i den egna lärarpraktiken. Det är inte heller någon som i den första intervjuomgången spontant påpekar att de värdegrundsrelaterade målen förpassats ut ur ämnesplanen i historia.

## 8.2 Hanterande

Ja, men det är väl mera det att jag lägger mycket tid på att hitta uppgifter som..., där man snabbt kommer till det här fördjupade arbetssättet i förhållande då till dom här förmågorna, (*hmm*). Och jag provar mig fram till hur man liksom ska kunna delge eleverna stoff på ett sådant sätt att dom..., ja, så att dom inte fastnar i stoff-fasen liksom så. (*hmm*). Så vi kan..., där känner jag en stress; att i den fasen kan vi vara i väldigt kort tid. Utan vi måste *snabbt* ta till oss en massa kunskap, men kunskapen i sig ger ju inte..., alltså man kan ju inte bocka av ett enda mål bara av att ha lite kunskap, utan man måste ju kunna visa då att man kan använda den på olika sätt. Så det är en jättestor utmaning och jag försöker med lite olika metoder. Och som sagt var jag är inte i det ”flippade klassrummet” ännu, men jag tänker tematiskt arbete, och jag tänker också att ... eleverna får delvis i läxor att förbereda sig för kommande lektion, eh så..., att läsa och förbereda sig. Och dom får också ibland tillgång till vår filmbas som vi har, det här beta-sli, där man hemma kanske får en uppgift att se en film, strömmande film, i något ämne så, för att komma lite förberedd så där till lektion. (*hmm*). Men det är lite kniven på strupen, så är det.<sup>747</sup>

I svaret ovan beskriver Pia hur hon med ”kniven på strupen” försökt hantera utmaningen i att utforma en historieundervisning som svarar upp mot det nya ämne som hon tyder in i det nya uppdraget. I det här avsnittet (8.2) beskrivs hur hon och de andra tjugofem lärarna säger sig ha hanterat det nya uppdragets förändrade ämnesinnehåll. Avsnittet består av två delar. I den första behandlas lärarnas berättelser om opposition, hur de på olika sätt sökt motverka dessa förändringar. Därefter beskrivs uttryck för hur de säger sig ha anpassat och förändrat den egna undervisningen.

### **Berättelser om opposition**

Utmaningen ligger ju i att..., (*hmm*), i att få med så mycket innehåll som möjligt, utan att det blir korvstoppning. (*hmm*). För att det är ju lätt att det blir att man skyndar på någonting bara för att man ska hinna och: ”Oj, oj, oj, nu är det redan april och vi har inte kommit till Frihetstiden ännu och [*skratt*] det ska dom ha med sig för att man börjar med 1800-talet i sjuan”. Eh, samtidigt som man får bromsa sig litegrann. Ja, men om dom inte har hunnit det

---

<sup>745</sup> Däremot finns en handfull lärare som uppger att de måste arbeta mer tematiskt för att hinna med allt centralt innehåll (se vidare kapitel 7).

<sup>746</sup> Se t.ex. Ledman, *Historia för yrkesprogrammen*, 37.

<sup>747</sup> *Läraryrkesintervju vt2014: Intervjuomg. 1: P.*

när..., men då hann dom inte det. Då är det kanske inte hela världen då, får man säga eller [*skratt*]. Eller det är jag som tar över dem i sjuan sedan också. (*hmm*). Då får man bromsa sig själv litegrann så att det inte blir den här..., ja; korvstopningen. Att man bara rasar igenom och att man bara prickar av: "Nu har vi gjort det här och det här och det här". Utan att de verkligen har med sig någonting från det, (*hmm*), hellre att det får ta lite längre tid.<sup>748</sup>

På en följdfråga om känslan av att nuförtiden genomföra lektioner i historia uttrycker läraren Frida en oro som hon tycks dela med många av de övriga lärarna. Merparten av dem verkar stå inför ett didaktiskt dilemma. Även om de i huvudsak säger sig vara tillfreds med den nya ämnesplanens centrala innehåll, så utmanar listans omfattning de mål som de säger sig vilja uppnå med den egna undervisningen. Deras tolkning av det nya uppdragets omfattning tycks rimma illa med den tid som står till förfogande för att utforma en för dem eftersträvansvärd historieundervisning. Istället för att i lugn och ro stanna upp och borra i ett begränsat antal ämnesområden, känner de sig ålagda att hasta över mycket på kort tid.<sup>749</sup> En av dem som uttrycker detta är Tora.

Ja, men det är ju..., [*tystnad*]. Jag tycker att tiden är ett hinder. (*hmm*). Och jag tycker att..., läroplanen i relation till tiden. Så är läroplanen ett hinder därför att det är så mycket stoff som krävs och som ska in i eleverna. Det är så fruktansvärt mycket och tiden är så kort. (*hmm*). Så är det något som är ett hinder så är det tiden.<sup>750</sup>

Tora framhåller bristen på tid som ett hinder för att genomföra det man som lärare egentligen drömmer om att göra. Den betydelse som det nya uppdraget får i lärarnas undervisningspraktik påverkas av det sätt på vilket varje lärare själv väljer att hantera detta potentiella dilemma.<sup>751</sup> De som hävdar att de försökt opponera sig, de som uppger att de valt att inte försöka hinna med allt som de tolkar att de bör göra, tycks dock vara tämligen få. Niklas är återigen den som tydligast ger uttryck för motstånd. Han berättar vid upprepade tillfällen att han valt att se ganska lätt på det centrala innehållet.<sup>752</sup>

Ja, som jag insinuerade tidigare så jag..., jag har ju samtidigt sagt, och det står jag för, att jag har ju inte förändrat min undervisning (*näh*) i någon, i någon *djupare* mening eller i någon *större* omfattning. Utan när det gäller det centrala innehållet är jag fortfarande, så känner jag nog det att..., jag hinner med det jag hinner med. Men jag vill ta det ändå på mitt sätt så säga (*mmm*). Och är det något i det centrala innehållet som jag inte hinner med, ja - då får kidsen det någon annanstans i livet. Tja, det lät kanske lite väl lättje-samt, eller lättsamt. Men så resonerar jag. Vill jag gröta ner mig i ett arbetsområde och riktigt nördra mig, så gör jag det på bekostnad av ett annat arbetsområde, kan man säga.<sup>753</sup>

Liksom i de två föregående kapitlen framstår dock dylika tecken på en avvisande hållning som relativt få. Uttrycken för opposition verkar i dessa fall

---

<sup>748</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.

<sup>749</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: G, I och T samt ev. D.

<sup>750</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: T.

<sup>751</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: C och G.

<sup>752</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: N. och Intervjuomg. 2: N.

<sup>753</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: N.

dessutom uteslutande riktas mot uppdragets ökade innehållsliga omfattning. När det gäller beskrivningarna av det nya uppdragets inriktning mot mer disciplinärt orienterade kunskaper, märks däremot få tecken på motsvarande, tydligt uttalat, motstånd. Såsom redan framgått förekommer visserligen ett antal fall där lärare framhåller hur svårt det är för elever på mellanstadiet att leva upp till de nya kraven på analytisk förmåga (se åter kapitel 6). Det talas exempelvis om utmaningen att få tysta elever att visa förmåga.<sup>754</sup> Det berättas om svårigheterna att få väluppfostrade lantortsbarn att kritiskt analysera.<sup>755</sup> Och det hävdas att hanterandet av denna typ av disciplinära förmågor är (för) svåra för barn i den aktuella åldern.<sup>756</sup> Trots dessa invändningar framträder dock inga spontant uttalade uttryck för att man som lärare valt att försökt motverka denna förändrade del av kunskapsuppdraget.

I ett svar anas dock det som, i vart fall indirekt, kan tolkas som en form av aktivt avvisande hållning mot dessa mer kognitivt orienterade förmågor. Det är Niklas som deklarerar att historia i årskurs 4–6 i första hand handlar om baskunskaper. De mer analytiska förmågorna säger han sig lämna till högsta-diet.

Och när jag hade fyror och femmor var det ännu tydligare att det är liksom är *bas-fakta-kunskaper*. Alltså det är rätt många kids out there, som inte är riktigt redo, eller mogna, för de här lite liksom; mer djupa färdigheterna i att resonera och analysera. Däremot lyfter jag gärna in *värdera*. Det bjuder jag in tidigt; *värdera* på olika sätt. (*Hmm*). Men även i sexan då, eftersom det för mig är slutmålet i nian, det är ju verkligen att kunna resonera. Så det är klart att dom..., det är klart att dom verkligen nosar på det redan i sexan, så att säga. (*Hmm*). Men, det blir mer och mer..., det blir mer och mer fokus på det från varje årskurs, från sexan till nian. Så att det är..., om det är..., eh. Mäter du det i siffror; om det är tio, tjugo någonstans i sexan så, i någon slags procenttal i vad jag vill att dom ska kunna rent färdighetsmässigt, så är det kanske snarare sextio, sjuttio i nian. Jag vet inte. Det är svårt att sätta siffror på det.<sup>757</sup>

Utöver det faktum att exemplen på opposition är få i intervjumaterialet, är det dock märkbart hur hanterandet av det nya uppdragets mer klassiskt disciplinära dimension, enbart skildras av en jämförelsevis liten grupp lärare. På de öppna övergripande frågorna om den nuvarande historieundervisningen nämner hälften av de intervjuade lärarna inte alls om de arbetar mer eller mindre med analytiska eller procedurala förmågor. Några hävdar dock, likt Ulrika nedan, att ämnesinnehållet i stort sett förblivit oförändrat.

Nej, jag tycker inte att det känns som någon sådan där revolutionerande, ja, skillnad i att undervisa historia. (*nähe*). Det kan jag väl inte säga. Men som sagt att..., ja. Det har ju blivit mer att man tänker på..., hur ska man säga...? Ja, *jämföra dåtid-nutid*. Ja, men lite mer så har det nog blivit; att man har snöat in, lite mindre ren skär faktakunskap. Sedan måste dom ju ha den också..., för att liksom kunna hänga upp alla julgranskolor på, så måste man ju ha

---

<sup>754</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: L.

<sup>755</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M.

<sup>756</sup> Lärarintervjuer 2014. Intervjuomg. 1: A, C, D, J, K, I, P, S, Y och W. Intervjuomgång 2: B, P och T. Intervjuomgång 3: I och N. Se vidare åter kapitel 6. Jfr åter liknande iakttagelse bland de amerikanska sjätteklasslärarna i: Rasor Muro, *Responding to change*.

<sup>757</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: N. Däremot bör det betonas att Niklas i andra svar uttrycker sitt gillande till den nya kursplanens betoning på att eleverna ska kunna "resonera och motivera".

dom där små grenarna. Nej, men jag tycker väl att åt det hållet har det i vart fall gått. Mer jämförande, och tänka till lite grann. Det blir mer diskussioner i klassrummet så kan jag säga..., (*hmm*), kring vad det nu skulle vara kring. Det beror ju lite på vad som poppar upp och ämnesområdena, men ingen revolution.<sup>758</sup>

I andra fall förekommer också påpekanden om att man, som enskild lärare, redan före införandet av den nya kursplanen arbetat med fokus på denna typ av analytiskt orienterade kunskapsförmågor. Hilda är en av dem som beskriver detta.

Det är ju en ny läroplan som vi sa tidigare och det är ju mycket starkare poängterat det där att man ska analysera; att man ska ställa sig frågorna hur och varför. På ett helt annat sätt. Ja det är mer formellt, eeh..., sagt att vi ska jobba så. Men jag hävdar att jag alltid har jobbat på det sättet. Det har jag.<sup>759</sup>

I jämförelse med de tidigare uppmärksammade förändringarna (krav, handlingsutrymme och omfattning) förefaller således berättelserna om opposition framträda som allra svagast när det gäller det nya uppdragets inriktning mot mer klassiskt disciplinära färdigheter. Denna avsaknad av motståndsberättelser är svår att tolka. Måhända ser merparten av lärarna inte några skäl till att förhålla sig avvisande till de analytiska förmågorna per se eller kanske beror frånvaron av opposition i intervjumaterialet på att en relativt stor grupp inte kommit att förknippa denna kunskapsform med 2011 års skolreform.

### ***Berättelser om anpassning***

Lärarnas berättelser om anpassning rör båda de aspekter (omfattning och kunskapsform) som framträder i tolkningarna av det nya uppdragets ämnesinnehåll (avsnitt 8.1). Mest frekventa är de utsagor som rör de förra. Frida beskriver exempelvis hur hon numera gör en treårsplan för att hinna få med ”det mesta”.

Men där måste man ju göra någon sorts..., eh..., helårsplanering eller under tre år kanske till och med eftersom man har..., man har ju avstämning i trean, sexan och nian. Så då måste man ju nästan se allt under en treårsperiod..., (*hmm*), att man hinner få med det mesta.<sup>760</sup>

Utöver en mer noggrann planering berättas det också om hur man som lärare valt att skruva upp tempot i den egna undervisningen. Det talas om att man bockar av och går vidare samt att man forcerar och matar på med mer än vad man gjort tidigare.<sup>761</sup> Anna som själv understryker vikten av fördjupning och reflektion, antyder i ett av sina svar hur det numera tyvärr snarare blir så att ”man bara skrapar lite på ytan och forcerar framåt”.<sup>762</sup> Hon berättar hur hon kämpar med uppgiften att hinna med och försöka ligga i fas.

---

<sup>758</sup> Lärarintervju vt 2014. Intervjuomg. 1: U. Se även snarlikt svar i: Intervjuomg. 1: G.

<sup>759</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: H.

<sup>760</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.

<sup>761</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1 A, G, R och Y. Intervjuomg. 3: Y.

<sup>762</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A.

”Nu på onsdag måste vi vara klara med det här. För då måste vi dra igång, för då måste vi börja med nästa, för att vi ska hinna med innan lovet”. Liksom så..., så är det nog. Det där är verkligheten [*skratt*], att man liksom bara trycker in mer och mer. Sedan vet jag inte om det ger eleverna mer; att man ska inhämta mer på kortare tid, egentligen.<sup>763</sup>

Fem lärare vittnar om att de inte längre tycker sig ha tid att stanna upp och fördjupa sig i sådant som eleverna visar intresse för.<sup>764</sup> Likt Anna och Frida ovan ser de sig tvingade att skynda vidare.<sup>765</sup> De måste som Wilma uttrycker det: ”beta av grejerna”.

Det jag mest skulle vilja ha [*skratt*] det är mer tid. Att hinna med och så att kunna gör lite sidospår. Så när eleven och klassen kommer på att: ”Det här var ju jättespännande det här vill vi jobba mer med” och det är ju tyvärr så att jag får säga: ”Nej, nej, nej, det går inte, jag är ledsen barnen men..., men vi måste börja på nästa område nu för att hinna med och *beta av grejerna*”. Och det är synd.<sup>766</sup>

Om Wilma framhåller vikten av att stanna upp och låta eleverna fördjupa sig i enskildheter, beskriver Ylva på motsvarande sätt hur hon numera pressar in mer innehåll i varje ämnesområde. Ylva berättar också återkommande om hur bristen på tid fungerar ”kreativitetshämmande” på hennes lärarskap.<sup>767</sup> För henne har det nya ökade tempot i undervisning medfört att hon inte längre tycker sig ha tid för högläsning av historiska romaner, arbeta med värdegrundsfrågor eller som hon uttrycker det i svaret nedan, att ta sig tid för ”de friare arbetssätten”.

Det är väl det där med de friare arbetssätten som man kan sakna. Att man kan lägga ett antal lektioner, kanske ett par veckor på någonting. Det går inte nu, för det hinner man inte (*nähe*) Det kan jag sakna jättemycket. [---] Men det vågar man inte riktigt, eller inte jag i vart fall. För det känns som om an tappar tid hela tiden och man måste ju gå igenom allt detta som står. Känner man (*mmm*), så det är väl det. Man känner sig ganska tråkig på det viset att man inte bara kan ”ja nu kör vi” på egna önskeområden om man säger så. Det hade varit kul!<sup>768</sup>

I berättelserna om det nya uppdragets ökade omfattning framträder också en rad liknande redogörelser för vad en mer forcerad undervisningstakt kommit att innebära för undervisningen.<sup>769</sup> Några uppger exempelvis att det numera

---

<sup>763</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: A.

<sup>764</sup> Se åter Kapitel 6 och 7.

<sup>765</sup> För några stöter det nya uppdragets dessutom enligt dem själva på organisatoriska hinder. En lärare vars skola är organiserad i b-form (flera årskurser samläses tillsammans) vittnar exempelvis om hur hon känner sig tvingad att läsa historia kronologiskt, trots att det innebär att eleverna i klasserna inte längre kan läsa om samma tidsperioder. Se: Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: S.

<sup>766</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: W.

<sup>767</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Y. Jfr dock vad som förefaller vara en motbild i Zitas berättelse. Hon förefaller dock vara ensam om att hävda att värdegrundsdimensionen förstärks i och med Lgr11 Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Z.

<sup>768</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 1: Y.

<sup>769</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: A, F, G, I, J, R, Y och Ä. Andra lärare berättar bara om en mer stressad undervisningssituation i sig: Se t.ex: C, I, M, T, V och Z.

blir mindre tid för teater.<sup>770</sup> Andra skildrar hur tids- och ibland även resursbrist hindrar dem från att ta med eleverna till historiskt intressanta platser utanför skolan.<sup>771</sup> Även Klas, vars procedurala eftersträvanden i övrigt tycks rimma väl med hans tolkning av det nya uppdragets inriktning, hävdar att det blivit svårare att skapa utrymme för att möta ”verkligheten” utanför skolan. I hans fall handlar svårigheten bland annat om att kollegor börjat slå vakt om sin undervisningstid. Om han vill åka till stadsarkivet med sina elever, ser han sig exempelvis numera hindras av en mattelärare som inte vågar släppa ifrån sig sin lektion.<sup>772</sup>

Vid sidan av dem som talar om anpassning i termer av en uppskruvad undervisningstakt, en ytligare behandling av historieämnets kunskapsinnehåll och bortvalda arbetsformer, återfinns dock en grupp lärare som även beskriver en delvis annan typ av anpassning. På en övergripande nivå syns nämligen exempel på utsagor i vilka några lärare uppger att deras undervisning framförallt kommit att handla mer om att öva elevernas förmågor.<sup>773</sup> På en uppmaning att berätta hur han planerar väljer exempelvis Mats att framhålla detta som den enskilt största skillnaden jämfört med hur han undervisade före 2011.

Ja, när jag planerar det försöker jag ju då tänka på att jag ser hur många veckor jag ser att jag behöver; vad jag försöker få med för delmoment. Och att jag tänker på att dom verkligen ska träna sina förmågor när vi jobbar med olika delområden; att jag tar ut läromedel med bra fakta som passar för dom. Och med goda frågeställningar som dom också får jobba med eller, att jobba med att titta på filmer och sådana saker. Det är väl inte egentligen så stor skillnad mot hur jag har tänkt att jag ska göra, mot förr, men det är just det här att träna förmågorna som är mycket mer nu.<sup>774</sup>

I samband med talet om förmågor påpekas det exempelvis hur man numera försöker få eleverna att ifrågasätta och reflektera mer. Framförallt framträder emellertid en återkommande ambition om att försöka få barnen att utveckla ett antal specifika kognitiva färdigheter.<sup>775</sup> Cecilia framhåller exempelvis hur hon numera fokuserar mer på ”sambanden” och på elevernas förmåga att dra slutsatser.

Jag undervisar nog ungefär nu på samma sätt som jag gjorde förut. Det är det att man får lägga lite mer fokus på..., ja det är väl..., man får gå lite djupare in i allt. Lägga lite mer fokus på att ha diskussioner, få dem att se sambanden som man vill att de ska se. Det är kanske lite mer så.<sup>776</sup>

---

<sup>770</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: D och Ä.

<sup>771</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: L och T. Intervjuomg. 3: N. I några fall framhåller lärarna att det är bristen på pengar som förhindrar denna typ av resor. Se intervjuomg 1: B, N och U.

<sup>772</sup> Lärarintervju t2014: Intervjuomg. 1: K.

<sup>773</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: D, M och J. Intervjuomg. 2: B, K, P och J. Intervjuomg. 3: M.

<sup>774</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M.

<sup>775</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: D, M och O. Intervjuomg. 3: C och M.

<sup>776</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1 C. Jfr även liknande svar hos t.ex. F.

Andra lärare berättar exempelvis hur de, i strävan att svara upp mot dessa nya förmågor, varierar sin undervisning mer.<sup>777</sup> Det berättas hur man numera gör andra typer av prov.<sup>778</sup> Det talas om att man förhåller sig mer kritisk till läroboken.<sup>779</sup> Några hävdar att undervisningen riktats mer mot diskussion.<sup>780</sup> Ytterligare andra beskriver hur de mer sällan använder läroboken och att barnen själva får söka information på andra håll.<sup>781</sup> Det talas till exempel om hur man arbetar med att kritiskt analysera källor och att man oftare jämför läroboken med andra texter.<sup>782</sup> Mats väljer att kontrastera denna nya strävan mot tidigare fokus på årtals- och minneskunskap.

Jag tänker förut då kunde det vara när dom jobbade med något; ”ja, men läs sidan 41, 42 och så svarar ni på dom här frågorna!”. Och jag..., nu gör vi nästan aldrig den sortens undervisning. Det är ytterst sällan som man gör den sortens undervisning. Det kan ju självklart vara att dom ska läsa saker och ta reda på fakta så, men..., men inte..., inte så att man använder på *det sättet* som man gjorde förr i tiden. Och det har ju att göra med dom här förmågorna, att man söker dom hellre. Att man ska..., jag tycker ju om när dom gör som idag. Jag tycker att det är jätteviktigt, när dom får, *tillsammans, sitta och leta saker*, hitta saker. Och komma på *själv*, och rätta sig *själv*. Och kanske höra från kompiserna hur dom resonerar och tänker.<sup>783</sup>

Bland dem som preciserar vad detta ökade fokus på förmågor handlar om, framträder, på motsvarande sätt som i avsnitt 7.1, ett återkommande mönster. För det första märks ett antal exempel där lärarna berättar om hur de i större utsträckning än tidigare arbetar med att öva elevernas *analytiska tänkande*. Så talar exempelvis Frida om att eleverna i högre grad övas i att analysera och reflektera.

Ja, jag jobbar väl kanske mer..., ja självklart jobbar man ju med kursplanen nuförtiden; vad man ska undervisa om. Men framförallt är det ju förmågorna, man ska kunna se orsaker och konsekvenser och kunna reflektera över situationer och göra analyser. Jag jobbar jättemycket med just dom förmågorna. Att kunna analysera situationer att kunna se. Ja, men just orsaker och konsekvenser och så vidare. Så kanske mycket, mycket mer med det, än själva innehållet – nu. Sedan får man ju innehållet på köpet så att säga.<sup>784</sup>

Frida liksom några andra lärare nämner hur hon arbetar med begreppen orsak och konsekvens.<sup>785</sup> Ett par lärare beskriver särskilt hur de numera valt att resonera mer kontrafaktiskt.<sup>786</sup> I ytterligare andra fall förekommer relativt detaljerade berättelser om hur undervisningen i historia, efter 2011, kommit att

---

<sup>777</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: C.

<sup>778</sup> Lärarintervjuer ht2014: Intervjuomg. 2: B. Intervjuomg. 3: C.

<sup>779</sup> Lärarintervjuer ht2014: Intervjuomg. 2: J och P.

<sup>780</sup> Lärarintervjuer 2014: Intervjuomg. 1: J. Intervjuomg. 2: P.

<sup>781</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: M.

<sup>782</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 2 P. Intervjuomg. 3: C.

<sup>783</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: M.

<sup>784</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: F.

<sup>785</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: P.

<sup>786</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: N och U.



inbegripa övningar i källkritik.<sup>787</sup> Framförallt verkar dessa uttryck för anpassning mot ett mer kognitivt, analytiskt, proceduralt och klassiskt disciplinärt orienterat historieämne framföras av de lärare som redan i sin tolkning av det nya uppdraget betonat hur detaljerade innehållsliga kunskaper numera fått träda tillbaka.<sup>788</sup>

Sammantaget tycks således lärarna både ha tolkat och hanterat det nya uppdragets ämnesinnehåll på delvis olika sätt. Bland det stora flertalet som i den nya läroplanen tycker sig se ett ökat fokus på ett mer omfattande innehåll verkar anpassningen bestå i att takten i den egna undervisningen skruvats upp. Man säger sig avhandla mer undervisningsinnehåll och de genererade kunskaperna beskrivs inte sällan som ytliga och fragmentariska. Bland de lärare som istället förknippar det nya uppdraget med ett minskat fokus på denna typ av innehållsliga kunskaper handlar anpassningen snarare om att rikta den egna undervisningen mot ett mer klassiskt disciplinärt ämnesideal. Den påtagliga divergensen i hur olika lärare tolkat och hanterat det nya uppdragets omfattning synes också få betydelse för hur lärarna upplevt denna aspekt av det nya uppdraget. Om detta handlar nästföljande avsnitt.

### 8.3 Upplevelse

När Ärla får en fråga om vad hon längtar efter att kunna göra mer av eller oftare i sin historieundervisning blir tonen närmast nostalgiskt tillbakablickande. Hon berättar hur hon drömmer sig tillbaka till en tid (och en läroplan) då hon inte behövde känna sig jäktad att bedöma allt som eleverna gjorde och då eleverna i lugn och ro kunde arbeta med olika saker och på olika sätt.

Ja. Ja, jag drömmer mig tillbaka till *då*, när jag jobbade på den skolan. För då var det den andra, den andra kursplanen. Då kunde vi ha lektioner där några jobbade på en sketch, om historien. Kanske någonting om vikingatiden. Några andra höll på med en bok om vikingatiden. Dom fick göra lite det vi idag kalla entreprenöriellt lärande. Lite mer utgå från vad *dom själva* tyckte var roligt. För då kunde man hålla på med det utan att känna den här totala vrålstressen av att: "Shit, jag hinner inte bedöma det här!". För idag handlar allt om att bedöma, utvärdera och kontrollera. Så det drömmer jag mig tillbaka till, när man inte hela tiden behövde känna att: "Shit, nu missade vi en SO-lektion hur ska vi ta igen det här". Utan att i lugn och ro kunde dom jobba med..., om dom jobbade med Medeltiden, så kunde dom få välja ett ämne själva först. Naturligtvis jobbade vi med någon baskunskap som man hade gått igenom och läst om i böckerna. Sedan kunde dom fördjupa sig i det dom själva tyckte var intressant, på det *sätt* som dom själva tyckte var intressant. Det drömmer jag mig tillbaka till. Det var..., tyckte jag var toppen. (*mmm*). Och det tyckte ungarna också.<sup>789</sup>

Flertalet lärare berättar likt Ärla om hur ett mer omfattande och mer disciplinärt orienterat kunskapsuppdrag kommit att påverka deras historieundervisning. Känslorna inför detta tycks dock variera kraftigt. I detta avsnitt skildras

---

<sup>787</sup> *Läraryntervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: Y. Intervjuomg 2: J. Intervjuomg. 3: C och N. Även E, F, I, N och Y uppger att de arbetar med källkritik.

<sup>788</sup> Jfr den andra delen av avsnittet 7.1. Se även *Läraryntervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1 (E och C, F och K).

<sup>789</sup> *Läraryntervju vt2014*: Intervjuomg. 1: Ä.

dessa olikartade upplevelser återigen med avseende på å ena sidan möjligheter och tillfredsställelse och å andra sidan hinder och olust.

### **Berättelser om möjligheter och tillfredsställelse**

Även om det nya uppdraget av nästintill samtliga lärare tycks tolkas som mer omfattande, är det inte alla som delar den oro och frustration som framskymtat i det föregående avsnittet. Det gäller främst dem som ger uttryck för att innehållsliga kunskaper numera fått träda tillbaka och att det nya ytterst handlar om analytisk förmåga och källkritik.<sup>790</sup> När Emma, Cecilia, Frida, Mats och Klas (vilka har det gemensamt att de är utbildade för att även undervisa äldre barn) talar om det nya uppdragets betydelse för den egna historieundervisningen, framstår de snarast som bekräftade eller till och med utvecklade av det som de själva beskriver som ett ökat fokus på förmågor. Emma beskriver exempelvis hur hon numera kommit att lägga större vikt vid källkritik, samband och helhetsbilder. På en följdfråga om vad hon själv betraktar som historieämnets mening börjar hon berätta hur hon just genom arbetet med källor kommit att uppleva att undervisningen blivit roligare.

Ja, det tycker jag. Ja, jag tycker att det har blivit mera det här att man ska..., ja, det här att man ska..., det här med källkritik pratade man inte alls om för tio år sedan. Inte jag i alla fall. Och sedan dom här resonemangen. Dom här med., olika levnadsvillkor, olika..., eh, det här med samband mellan olika perioder, det tycker jag inte heller att man pratade så mycket om. Eh. Att man..., ja..., och sedan det här med källorna och att man försökte få en mera..., eh, ... helhetsbild utav saker och ting. Det tycker jag inte att man gjorde, så att jag tycker att det har blivit roligare nu. Att det är mer..., ja, jag tycker det..., att det inte är på samma sätt nu.<sup>791</sup>

Tydligast framträder upplevelsen av bekräftelse i Klas och Mats berättelser. De ger både i beskrivningarna av hur de tolkat och hanterat det nya uppdraget uttryck för en tillfredsställelse över att historieämnet riktats mer mot klassiskt disciplinärt orienterade förmågor.<sup>792</sup>

Ja, det är ju mycket mer nu; att man ska tänka till, vara analyserande, vara kritisk till olika saker för att man ska få en bättre förståelse för hur det var, att det blir tydligare på det sättet. Så var det ju inte förut, utan man bara svarade på frågor rakt upp och ner och tänkte inte så mycket på det. Men jag tycker att det är jättebra med Lgr 11 och det nya tänkesättet, att man måste prata och reflektera, tänka till och så, det är den stora förändringen tycker jag som är bra.<sup>793</sup>

Mats och Klas är långtifrån ensamma om att framhålla hur de upplevt uppdragets nya ämnesinnehåll som något positivt. I flera av lärarnas svar kopplas dessa positiva känslor ihop med vissa specifika aspekter av denna förändring. Jens beskriver exempelvis en tillfredsställelse inför det som han uppfattar som ett ökat fokus på den historiska varför-frågan.

---

<sup>790</sup> Jfr avsnittet 7.2. *Lärointervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: C, E, F och K.

<sup>791</sup> *Lärointervju vt2014*: Intervjuomg. 1: E.

<sup>792</sup> *Lärointervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: K och M. Intervjuomg. 2: K. Intervjuomg. 3: C. Dock framför både Klas och Cecilia tankar om att detta fokus på förmågor är svårast att hantera i historia.

<sup>793</sup> *Lärointervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: M. Intervjuomg. 2: K.

Man har fått upp ögonen mer för förmågorna i ämnet. [...] Jag tror väl kanske såhär, utan att generalisera alltför mycket, att man innan Lgr11 var ganska nöjd med att få svar på "vad". (*hmm*). Så inom historieämnet. Medan man nu kanske måste söka mer "hur, varför?". Om du förstår vad jag menar. (*mmm*). Hos eleverna det vill säga då. (*mmm*). Å det kräver ju naturligtvis, jag menar "här är en bok, läs, å så får ni ett prov" och så ska man bara skriva på vad boken återger för svar. Det krävs ju inte så mycket av en som lärare då, medans om man ska försöka få dem att fundera på: "Ja, men *varför* blev det så här?". Så! (*mmm*). Till exempel då att man istället för att man nöjer sig med, ja: "Gustav Vasa var på väg till Norge", så kanske frågan istället blir: "Varför var Gustav Vasa på väg till Norge".<sup>794</sup>

Niklas framhåller hur han, trots att han framförallt förknippar det analytiska tänkandet med senare årskurser, både glädjer sig åt en ökad betoning på begreppen orsak-verkan och den nya kursplanens ökade fokus på förmågan att argumentera, motivera och resonera.<sup>795</sup> Cecilia och Emma ger, som redan påpekats, uttryck för starka känslor av bekräftelse när de pratar om källkritik.<sup>796</sup> Bland de lärare som i sina berättelser resonerar vidare om vad de finner tillfredställande med detta nya ämnesinnehåll, framträder två återkommande beskrivningar. Inriktningen mot analytiska förmågor sägs inte bara göra undervisningen roligare, utan också bidra till att undervisningen i högre grad riktas mot helheter och sammanhang.<sup>797</sup> Emma är en av de som berör en sådan koppling mellan förmågor och helhetssyn.

Men det är ju det som är utmanande. Vad ska jag säga..., källmaterialet då. Och det är ju så att det är det som är det nya tycker jag. Och sedan att dom ska kunna, att man visar då ..., hänvisningar till det förflutna, att det ger en viss..., att eleven kan hänvisa till ja det förflutna, till vikingatiden och det vi har hållit på med. Och sedan undersöka olika samband mellan olika tidsperioder, mmm. Det är det som är ju..., som är svårt..., men som är utmanande och som är roligt. (*hmm*). Och sedan att dom kan tolka enklare resonemang och lite olika förhållanden till historien. Och sedan dom här historiska begreppen och så. Det är väl det som är utmaningen då, tycker jag i Lgr 11, mot vad man gjorde då för tio år sedan. Då fanns ju inte det här riktigt. Det har blivit lite mera..., ja, det är roligare. Vi pratar inte årtal och sådant där som en annan var upp vuxen med. Det är ju inte då utan det är ju mera helhetsperspektiven i dom här stora sammanhangen. Och det tycker jag är roligt. Hmm. Så jag tycker att det har blivit bättre!<sup>798</sup>

I några fall tycks upplevelserna av tillfredsställelse inte bara handla om bekräftelse, utan än mer om en känsla av att den egna undervisningen förändrats till det bättre.<sup>799</sup> Mats återger exempelvis hur hans undervisning utvecklats och hur han själv, tillsynes i kontrast mot de övergripande resultaten i kapitel 7, upplevt hur uppdragets nya ämnesinnehåll fått honom att känna en ökad frihet.<sup>800</sup>

Och jag tycker också att jag kan förmedla det jag vill få fram då för att skapa diskussioner kring exempelvis då..., kan ni se likheter eller motsatser i det här. Att jag har en bättre..., det

<sup>794</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: J.

<sup>795</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: N. Intervjuomg. 3: N.

<sup>796</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: C. Se dock även U och Y.

<sup>797</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: E, F och J.

<sup>798</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1 E.

<sup>799</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: J.

<sup>800</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: M.

blir bättre lektioner genom att jag tänker Lgr 11 om jag säger så. (*hmm*). Som tränar förmågor. Det ger mer tillbaka. Jag tror att dom går ut och har fått med sig en bättre historielektion, än vad jag hade lyckats med tidigare. Jag tror det. Jag hoppas det.<sup>801</sup>

I berättelserna om tillfredsställelse anas rentav några uttryck för otålighet. Dessa lärare tycks önska ännu mer av detta nya sätt att se på vad historia i skolan kan vara. Klas uttrycker exempelvis besvikelse över att de nationella proven i ämnet, enligt hans tycke inte gått tillräckligt långt när det gäller att ställa om till uppdragets ökade fokus på förmågor, utan att det fortfarande i alltför hög grad testar av rena faktakunskaper.<sup>802</sup> Niklas och Jens efterlyser med liknande andemening läromedel och läroböcker som anammar denna förändrade syn på vilken kunskap som är central i ämnet.<sup>803</sup>

Att vissa lärare inte säger sig uppleva det nya uppdragets omfattning som ett hinder torde således kunna förstås mot bakgrund av att de förefaller göra en delvis annan tolkning av huruvida det nya uppdraget verkligen handlar om att känna till mer fakta. Därtill verkar det dock också som om dessa lärare i flera fall ser sig bekräftade av en historieundervisning som i högre grad riktas mot vissa disciplinärt orienterade kunskapsformer.<sup>804</sup> Det berättas om hur undervisningen blivit roligare.

### **Berättelser om hinder och olust**

Det jag tycker är svårt är ju rent krasst att hinna med allt på den lilla undervisningstid jag har. Jag kämpar hela tiden för att få in..., och jag vill inte att eleverna heller..., att man bara ska tuta förbi någonting och som jag skrev tidigare nästan kryssa av att: ”Ja, nu har de fått det här”. Utan jag vill ju att dom ska ha med sig kunskapen; att dom kommer ihåg att det där berättade fröken [*smeknamn*] för oss när vi gick i fyran. [---] För jag tycker att vi har fruktansvärt..., just SO-ämnena, det är jättepess på oss att vi ska..., vi skulle behöva minst trehundra minuter till. (*hmm*). Helt enkelt.<sup>805</sup>

Bland de många lärare som förknippar det nya uppdraget med ökade förväntningar om att behandla ett mer omfattande stoff förekommer en rad berättelser om oro och stress. I synnerhet bland en del av de lärare som gör tolkningen att det nya uppdraget innebär att eleverna behöver lära sig mer faktakunskaper, framstår stressen att hinna med som stor.

Jag står ju här och balanserar. Kanske det ordet då *forcerad*. Att..., även jag som lärare känner mig lite *forcerad* i det jag gör, man stressar igenom undervisningen. Sedan vet inte jag om det faller igenom eleverna, om dom överhuvudtaget tänker på det, men min känsla är nog ändå att man ska hinna mer, man ska bedöma mer, man ska ta in mer hela tiden (*mmm*) för att vara rättssäker då (*mmm*). Och det är klart att det har med mängden stoff at göra (*mmm*) att man känner sig *forcerad*. Nästan vartenda arbetsområde känns som att man skulle vilja ha en eller två veckor till [*skratt*]. Det är den känsla man går med: ”Uuuåh, jag

---

<sup>801</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: M.

<sup>802</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 2: K.

<sup>803</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 2: K. Intervjuomg. 3: N.

<sup>804</sup> Jfr not 716-729.

<sup>805</sup> Lärarintervjuer vt2014: Intervjuomg. 1: R. Jfr även Intervjuomg. 3: M och Y.

fick inte gjort det och inte gjort det”. Tyvärr. Lite tråkigt. Sedan blir det säkert helt ok i slutändan, men känslan är jobbig, man är stressad.<sup>806</sup>

Ylva vittnar om en situation där tiden inte räcker till. Trots att hon tycker sig ha skruvat upp takten i den egna undervisningen, upplever hon sig inte hinna med det hon finner sig ålagd att göra.

Berättelserna om stress tycks i dessa fall handla om det omfattande innehåll som lärarna upplever sig vara ålagda att undervisa om. Oron inför vad det nya mer uppdrivna tempot kommer att innebära rör i dessa fall både elevernas inlärningsmöjligheter och undervisningens kunskapserbjudanden.<sup>807</sup> När det gäller det förra framhåller exempelvis Doris risken med att allt hastas över så snabbt att det aldrig hinner landa hos eleverna.

Jag tänker att..., eh, jag är rädd för att..., [det] har blivit för mycket som vi ska ta upp. Och därför..., jag tänker..., jag vill ha tid; till att jobba med ett område i lugn och ro höll jag på att säga. Men..., till jag ser att det är färdigjobbat med det här; det har landat hos dem; att dom har förstått någonting; att vi har lärt oss någonting av det här. Istället för att man ska skynda sig och hasta vidare. För risken är ju att det blir mer och mer så nu att vi kollar av med prov istället för, som jag tycker, att man kunde spela upp en pjäs för mig som redovisning och jag kan se: ”Okej, dom har fått med dom här och dom här sakerna som jag vill att dom ska förstå”. Så slänger vi in..., ja..., jag har inte gjort det än, men jag tänker mig att det kan bli så för många. Att då slänger man fram ett test istället och så ska man fylla i årtal och kungar och man kan väl i och för sig ha frågor som handlar om det här också, men det blir på ett annat sätt då. Näh, jag vet inte jag. Jag tycker inte att det här är ett sådant ämne som man ska testa av på det där viset.<sup>808</sup>

Ärla uppger på liknande sätt hur hon känner sig bekymrad över att innehållet blir alltför omfattande för eleverna.<sup>809</sup>

Ja tiden, där skaver det. Jag skulle vilja kunna..., som det är nu..., man går ju hela tiden efter det centrala innehållet och där är allt lika viktigt. Det skaver något enormt. Jag skulle vilja få en liten prioritering: Vad skulle man kunna få lov att ta lite mindre tid på? Just nu får jag göra den prioriteringen själv, för du kan inte läsa lika mycket om allt för det finns inte en sportmössa. Och då är man rädd att man gör fel prioritering. (*mmm*). För det jag tycker är viktigt att kanske inte det som kommer på nationella provet sedan. Där skaver det. Man känner att man inte räcker till. Hur man än bär sig åt så räcker man inte till för att man är rädd för att eleverna inte ska få med sig. Tillräckligt för att klara sig sedan. (*mmm*). Och tiden räcker inte till. Det är helt vansinnigt, men så är det. Där skaver det något enormt. (*hmm*). Centrala innehållet mängd, jämfört med tiden som man har avsatt för det.<sup>810</sup>

I svaret ovan beskriver hon hur bristen på tid, i relation till den i hennes tycke vansinniga mängden centralt innehåll, skapar en skavande känsla av otillräcklighet. Hon vill å ena sidan ge eleverna förutsättningar att klara de nationella proven, men upplever å andra sidan att detta förutsätter betydligt mer tid än

---

<sup>806</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 3: Y.

<sup>807</sup> Till exempel beskriver Wilma hur hon känner olust inför att inte hinna med att göra sidospår (jfr kapitel 6). Se: Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: W.

<sup>808</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D. Jfr oron inför att det omfattande centrala innehållet hindrar undervisningen att ”relatera till något som är verkligt för en [eleven] själv” i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 155.

<sup>809</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä.

<sup>810</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: Ä.

vad som nu är fallet. Att stressen att hinna relateras till dessa test är inte unikt. Pressen att hinna med tycks förstärkas av det faktum att elevernas ämneskunskaper ska utvärderas i de nationella proven i årskurs 6.<sup>811</sup>

Ja, jag tror att jag bland annat kan tänka att det är stressande att jag vet. Jag vet hur nationella prov ser ut nu. Jag vet till exempel hur det ser ut i historia då, eftersom jag råkar ha haft det förut. Och jag har tittat också på andra som finns på Skolverkets sida att ta hem. Eh. Och då ser jag ju att det är en *otrolig* bredd på vad man ska ha för kunskaper med sig när man ska skriva dom här nationella proven, och då kan man känna stress; har jag hunnit prata tillräckligt mycket om dom här delarna? Eller vi har tittat på dom här delarna för att dom sedan ska kunna förmedla kunskap kring det att dom har kunskap om nationella prov. Där känner jag att jag har stress (*hmm*). För jag vill så väl, att dom ska kunna det. Åh, så kan man också ibland tänka...., är det här det jag tyckte var det väsentligaste...., som jag skulle ha tagit upp eller inte och...., jag tycker nog att dom nationella proven håller hög klass och att jag är...., och jag tycker att dom delarna som finns med där är...., viktiga. Men det är *mycket*. (*hmm*). Det är mycket (*hmm*). Så där känner jag stress liksom. Men jag har fått goda resultat ändå, så... [*skratt*]<sup>812</sup>

Även i Cecilias ovan citerade svar antyds således hur upplevelsen av tidspress också hänger samman med tilltagande yttre krav på att prestera tydligt mätbara resultat. Dessa känslouttryck är långtifrån ovanliga. Flera av hennes kollegor uppger att de känner sig vilsna och osäkra.<sup>813</sup>

I flera av lärarnas berättelser framträder framförallt en saknad efter en svunnen situation, och en historieundervisning som inte längre existerar. Gun uppger exempelvis redan på den första övergripande frågan om känslan av att undervisa i historia de senaste två åren, hur hon upplever att det i mindre utsträckning än tidigare finns utrymme att "grotta ner sig i någonting mer på djupet". Som en följd av hennes jakt på att hinna med fler saker blir undervisningen i hennes ögon numera mer ytlig.

Ja [*paus*]. Det man kände var att jag kunde göra mer djupdykningar kanske, mer grupparbeten där dom kunde sitta och grotta ner sig i någonting mer på djupet. Nu känns det litegrann som att man måste vara lite mer ytlig, för att hinna med, fler saker. (Hmm). Så kan jag känna.<sup>814</sup>

Också Inger berättar hur det centrala innehållet försvårat möjligheten att finna tid att fördjupa sig i den typ av frågor som eleverna själva finner meningsfulla och intressanta:

Ja, vi kan koppla tillbaks till det här du frågade förut om jag fick göra...., "vad skulle jag göra mer av". Jag upplever att tidigare kunde jag ta i dom här frågorna som eleverna kom med och så kunde vi grotta där. (*mmm*). Och gå vidare i det och så kunde jag gå vidare med det

<sup>811</sup> *Läraryrkesintervjuer vt2014*: Intervjuomg. 1: D, K, M, T, Y och Å. Jfr liknande oro om att hinna med det centrala innehållet i SO inför de nationella proven hos den citerade läraren i: Skolverket, *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, 134. I rapporten noteras särskilt hur en skola upplever svårigheter på proven i SO i årskurs 6: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 134.

<sup>812</sup> *Läraryrkesintervju ht2014*: Intervjuomg. 3: C. Jfr liknande notering om kemi- och samhällskunskapslärnarnas bryderier om det centrala innehållets roll i de nationella proven i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 79. Jfr diskussionen om en mer fullmatad SO-undervisning i: Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 29.

<sup>813</sup> *Läraryrkesintervjuer 2014*: Intervjuomg. 1: D, E och W. Intervjuomg. 3: N och Y.

<sup>814</sup> *Läraryrkesintervju vt2014*: Intervjuomg. 1: G. Jfr Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 84.

jag visste att det borde vara med här, men det är svårare när du har den här specificerade listan med saker som ska vara med då. "Näh, men det där kan vi inte ta för det har vi redan gjort, nu måste vi gå vidare på nästa här för att 1850 ska vi vara framme vid". (*mmm*). Ja, jag..., jag tycker att det är svårt.<sup>815</sup>

Klas jämför med situationen före 2011 och antyder att möjligheten till djupnumera riskerar att gå förlorat.

Men jag tror att vi var väldigt mycket mera att vi ändå kände en trygghet i det att vi fick med *tillräckligt* mycket i det som fanns i Lpo 94. Och det var inte ens helt hundra att man nödvändigtvis måste göra Frihetstiden, utan det var historiska tidsepoker, så att man kanske kunde känna ändå att om vi gör Medeltiden och Stormaktstiden ordentligt, och sedan nämner att; "det fanns något som heter Vasatiden emellan och det var en kille som var ganska känd för det här och det här". Så, eh, (*hmm*), så kunde det liksom bli ganska hyggligt ändå. Och jag tror att på ett sätt är det lite synd; för det blir mer *djup* i grejerna om man jobbar mer ordentligt med något.<sup>816</sup>

Doris beskriver hur hon inte vill hamna i en situation där hon hackar sönder undervisningsinnehållet bara för att hinna bocka av allt som står på listan över centralt innehåll.

Ja, vad ska jag säga. Det går ju nästan inte att inte haka i, för då blir ju världen så upphackad för dom. Det är den ju på väg att bli ändå nu i skolan, tycker jag. Så att vi måste försöka och..., det beror väl kanske del på att vi inte har grepp på Lpo 11 (sic!) än som vi..., eh. Det är en sådan stoffträngsel, så man blir alldeles nervös när man tittar på det. Så därför hackar man sönder den i sin iver att få med allting.<sup>817</sup>

Vera beskriver att hon är rädd för att hon själv och andra lärare ska ge upp och börja göra blåstenciler och att de inte längre ska orka hitta former för att möta elevernas olika intressen.<sup>818</sup>

I flertalet fall verkar berättelserna om hur man som lärare känt olust inför det nya uppdragets ämnesinnehåll hänga samman med upplevelsen av saknad. Det tycks som om flera av lärarna ser sig hindrade att bedriva den typ av historieundervisning de själva betraktar som meningsfull. Det man själv finner eftersträvansvärt synes inte längre få plats. De förefaller som om några lärare ser sig gestalta en historieundervisning som de själva inte fullt ut tror på.<sup>819</sup>

---

<sup>815</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1 L.

<sup>816</sup> Lärarintervju ht2014: Intervjuomg. 2: K.

<sup>817</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: D.

<sup>818</sup> Lärarintervju vt2014: Intervjuomg. 1: V.

<sup>819</sup> Jfr t.ex. Van Veen och Slegers, "How does it feel? Teachers' emotions in a context of change", 106; samt Gustafson, *Lärare i en ny tid*, 111.

## 8.4 En sammanfattande analys

I och med verkställandet av den nya läroplanen Lgr 11 lanserades nya kursplaner för samtliga av grundskolans skolämnen. På en övergripande nivå tycks dessa förändringar, för flertalet lärare, framträda i det som i detta kapitel kommit att benämnas som ett nytt ämnesinnehåll. Med ämnesinnehåll avses i det här fallet en förändring som både rör de efterfrågade kunskapernas omfattning och deras form. När lärarna berättar om sina erfarenheter av att åren närmast efter 2011 undervisa i historia i årskurs 4–6 framträder nämligen både skildringar av en ökad innehållslig omfattning och beskrivningar av en ökad betoning av en specifik form av kunskap.

Redogörelsen visar till att börja med hur lärarna verkar tolka det nya uppdraget som betydligt mer omfångsrikt.<sup>820</sup> Det listade kunskapsstoffet i det så kallade centrala innehållet i historia sägs framförallt spänna över en mer vidsträckt tidsperiod än den som tidigare behandlats i årskurs 4–6. Mängden stoff som ska hanteras i historia beskrivs återkommande med uttryck som massivt, omfattande, digert, gigantiskt, mäktigt och enormt. Vid sidan av talet om ett förändradet ämnesinnehåll i termer av en ökad omfattning, framhålls också hur det nya uppdraget stipulerar ett starkare fokus på färdighetsbaserade kunskapsformer. Även om i princip samtliga lärare tycks tala om det nya uppdraget i termer av att det nu omfattar ett större stoff, tycks innebörden av detta skifta påtagligt mellan lärare.<sup>821</sup> De skilda tolkningarna tycks till viss del kunna förstås mot bakgrund av vad man menar att den ökade omfattningen består i.

Bland de lärare som gör tolkningen att det nya uppdraget innebär ett stort fokus på listan över centralt innehåll förekommer en rad berättelser om stressen att hinna med. Erfarandet av tidsbrist relateras i flera fall till att man uppfattar att allt som anges i det centrala innehållet verkligen måste hinnas med och behandlas lika mycket. Känslan av olust tycks följaktligen i dessa fall främst riktade mot den innehållsmängd som lärarna upplever sig ålagda att undervisa om. Det påtalas hur tiden inte längre räcker till för att hinna ta upp allt centralt innehåll på ett tillfredställande sätt. På samma sätt uttrycks en oro inför en situation där avsaknaden av tid inte heller medger de arbetssätt som man som lärare betraktar som eftersträvansvärda. Återigen förefaller det främst vara de estetiskt inriktade arbetsformerna som uppges få mindre utrymme i den egna historieundervisningen och som man saknar. Liksom i de två närmast föregående kapitlen framstår dock uttrycken för opposition som relativt få. De flesta av de intervjuade lärarna beskriver tvärtom hur de, trots att de själva ogillar detta, valt att försöka föra in mer undervisningsstoff och öka takten i den egna undervisningen. Det berättas om hur man detaljplanerar

---

<sup>820</sup> Se liknande iakttagelser i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 14, 79, 83, 120 och 235.

<sup>821</sup> Se liknande resonemang om en till synes liknande tudelning i: Berg, *Historielärares ämnesförståelse*, 209–215.



mer av undervisningen i förväg och det talas om hur man trycker in, betar av och forcerar.

Andra lärare uttrycker emellertid snarare att de ser sig bekräftade eller utvecklade av det nya uppdragets ämnesinnehåll. De flesta av dessa lärare ger uttryck för att det nya uppdraget, trots den digra listan över centralt innehåll, snarare föreskriver ett minskat fokus på innehållsliga kunskaper. Det nya historieämnet förknippas också med ett starkare fokus på färdighetsrelaterade kunskaper. I flera fall preciseras beskrivningarna av vilka färdigheter som det nya uppdraget förknippas med. Det talas exempelvis om ett skolämne som i högre grad förväntas handla om källkritik, att analysera orsakssamband, jämföra och om att dra slutsatser om enskilda händelser mer långsiktiga konsekvenser.

Några lärare berättar hur de upplevt att dessa förändringar gjort undervisningen roligare. I flera av dessa fall hänvisas också till att man som lärare själv har fått läsa på om sådant man inte undervisat om förut, att man lärt sig nya begrepp eller att man i högre grad än förut kunnat ägna sig åt den typ av sambands- och helhetssökande som hänger samman med den nya läroplanens framhävande av analytiska förmågor och procedurala färdigheter.<sup>822</sup> Några hävdar att undervisningen därigenom kommit att riktats mer mot diskussion. Det berättas om hur man oftare arbetar med att kritiskt analysera texter och att barnen själva i större utsträckning får söka information på andra håll. Det talas om att man mer sällan använder läroboken eller att man i varje fall oftare jämför den med andra texter.

Föga förvånande utgörs de bekräftade lärarna i flera fall av de lärare som i tidigare intervjufrågor själva understrukt vikten av ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion.<sup>823</sup> I såväl kunskapskrav som nationella prov tycks de se sig styrkta i sin egen uppfattning om vad skolämnet historia egentligen bör syfta till. Ämnets procedurala dimension, historia som hantverk och färdighet, verkar vara i förgrunden. Det är dock också noterbart att de tre lärare som förknippar den nya kursplanen i historia med ett ökat mått av sammanhang och helhetssyn, tillhör dem som framstår som mest nöjda med 2011 års reform.<sup>824</sup> Talet om samband och helhet förefaller för dem ytterst vara en fråga om en kognitivt strukturerande förmåga. Innehållet i sig, kunskapen om, beskrivs däremot i flera fall som något underordnat. Möjligen bidrar denna

---

<sup>822</sup> Jfr härvidlag beskrivningarna i t.ex. Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet?*, 35; Samuelsson, "Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis", 57–59; Stolare, "Did the vikings really have helmets with horns?", 37; Samuelsson och Wendell, "Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum", 2; samt Stolare, "En massa innehåll", 121.

<sup>823</sup> Bland de fem lärare (C, E, M, N och U) som tydligast ger uttryck för bekräftelse och tillfredsställelse finns två (EM) av de fem tydligaste förespråkarna av ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion, men ingen av de nio starkaste förespråkarna av livs- och existensstolkande och/eller fostrande attitydöverkande eftersträvanden.

<sup>824</sup> Bland de fem lärare (C, E, M, N och U) som tydligast ger uttryck för bekräftelse och tillfredsställelse återfinns samtliga av de tre lärare (C, E och M) som sticker ut i det att de i sin tolkning av den nya ämnesplanen ger uttryck för att den mer än tidigare handlar om sammanhang och helheter.

uppfattning också till att listorna över centralt innehåll inte upplevs särskilt problematiskt.

När det gäller de övriga funktioner som framträdde (kapitel 5) i lärarnas berättelser om det för dem eftersträvansvärda, synes det dock vara betydligt svårare att på motsvarande sätt åsidosätta undervisningens ämnesinnehåll i termer av stoff. I lärarnas skildringar av ämnets *begriplig-görande* samhällsorienterande, *livs- och existenstolkande* samt *fostrande funktioner* är det tvärtom märkbart hur dessa eftersträvanden ofta görs till en fråga om vilken typ av innehåll, vilken sorts frågeställningar och material, som eleverna bör möta. Vidgade perspektiv, förståelse för samtiden, inlevelse i andras umbäranden och tolkandet av den egna tillvaron, förefaller i samtliga fall förutsätta ett noga valt innehåll. I själva verket synes det vara rimligt att anta att just valet av innehåll, vid sidan av ändamålsenliga arbetsformer, då i sig är det som i hög grad antas påverka möjligheten att leva upp till det som eftersträvas. En god undervisning verkar för dessa lärare närmast bli avhängigt vilka frågor som behandlas och vilka berättelser om det förflutna som eleverna får möta. Kanske är det också delvis mot bakgrund av dessa strävanden som skildringarna av olust inför ett alltför omfattande uppdrag delvis bör ses. Det verkar företrädesvis främst vara de lärare som själva framhållit innehållets betydelse för skolämnet historia som säger sig vara hindrade från att stanna upp, fördjupa sig i, anpassa sig till eleverna, göra angeläget och bemöta elevernas frågor.

Liksom i fallet med det nya uppdragets former av krav och handlingsutrymme, tycks således även de skiftande erfarenheterna av det nya uppdragets ämnesinnehåll delvis kunna förstås mot bakgrund av lärarnas egna eftersträvanden. Ännu en gång verkar det påtagligt ofta vara lärare med livs- och existenstolkande anspråk som ger uttryck för att uppleva olust och saknad.<sup>825</sup> I nära anslutning till deras berättelser om en längtan efter att få stanna upp eller om en sorg över en försakad möjlighet att *levande-görande* historieundervisningen, framträder också föreställningar om hur de finner ett värde i elevernas förmåga till inlevelse, fantasi och perspektivtagande. För dem förefaller inte kunskaper i historia enbart baseras på kognitiv förmåga. När de talar om samband och helheter i skolämnet historia förefaller de närmast vilja komma åt en slags meningsbärande potential. De ger uttryck för en längtan efter att tillsammans med eleverna få fördjupa sig i en fråga. Det talas om att få stanna upp, dyka ner i och grota ner sig. Kanske är det också ytterst i förhållande till denna potential som flera av dessa lärare finner sig hindrade. Istället för att säga något om mänsklig tillvaro, istället för att utmana elevers

---

<sup>825</sup> Av de tio lärare (A, D, G, I, L, R, T, V, W och Å) som övervägande säger sig förknippa den nya karaktären med saknad och hinder i förhållande till den egna historieundervisningen så tillhör fem (A, I, L, T och Å) den grupp av nio lärare som i andra delar av intervjuerna tydligast uttryckt livs- och existenstolkande eller attitydpåverkande eftersträvanden, emedan ingen tillhör de tydligaste förespråkarna för ämnets klassiskt disciplinära analytiska funktion.

föreställningar om vad som är, framstår den nya historieundervisningen för dem som ett race genom fragmentariska framställningar av en i flera avseenden mycket avlägsen förflutenhet.

## 9. Det nya uppdragets innebörder – en avslutande analys och diskussion

Åren närmast efter 2011 var över hundra tusen svenska grundskolelärare satta att hantera ett antal skolpolitiska reformer. Tidigare betyg, fler nationella prov och mer preciserade kursplaner, utgjorde en del av nyheterna. Som synes har dessa förändringar återkommande beskrivits som uttryck för en global trend. Det har hävdats att ett ökat fokus på mätbarhet och individuella prestationer bidragit till att omdana såväl lärarens yrkestillvaro som skolans kunskapsinnehåll.<sup>826</sup> Mot bakgrund av denna utveckling har syftet formulerats som ett försök att *fördjupa förståelsen av vad ett nytt uppdrag kommit att innebära för lärare som undervisar i skolämnet historia i årskurserna 4–6*.<sup>827</sup> Mitt intresse är riktat mot hur ett nytt uppdrag framträder i en levd lärartillvaro.

Som redan beskrivits i kapitel 3, utgår min undersökning från ett existensfilosofiskt perspektiv på lärarskapet. Ställd inför ett nytt uppdrag måste läraren, oavsett hur det nya svarar mot den egna upplevelsen av vad som är rätt och riktigt, hitta sätt att agera och verka. Genom att bland annat söka stöd i Martin Heideggers och Hanna Arendts tänkande har jag således hävdats att läraruppdraget, likt livet i stort, handlar om att försöka hantera omständigheter över vilka man inte fullt ut råder. Jag har påpekat hur läraren både är i, och väljer, sin lärartillvaro. Utifrån ett sådant perspektiv uppmärksammas vikten av den enskildes erfarenhet av vad som framstår som meningsfullt och möjligt. Jag har närmast mig lärares beskrivningar av hur ett nytt uppdrag erfarits av dem. Dessutom har jag intresserat mig för deras berättelser om vad de själva framhåller som eftersträvansvärt. Jag har försökt undersöka hur en rad skolpolitiska beslut, ur ett lärarbefarandeperspektiv, kommit att medge eller hindra möjligheten att bryta sig in i världen och *vara* på ett egen-tligt sätt.<sup>828</sup>

Den här avhandlingen kan således betraktas som ett försök att fördjupa förståelsen av hur en begränsad grupp människor, i en given situation och i förhållande till undervisning i ett specifikt skolämne, sökt träda fram som lärare. Ytterst rör undersökningen således även frågan om historieundervisningens mening. För att kunna beskriva, jämföra och diskutera vad som framträder i lärarnas berättelser, har jag därför relaterat mina iakttagelser till begreppen kvalifikation, socialisation, subjektifiering samt existentialisation.<sup>829</sup>

Såsom beskrivits i kapitel 4 är avhandlingens resultat baserade på tre olika intervjuomgångar. En bakomliggande avsikt med intervjuerna har varit att

---

<sup>826</sup> Se avsnitt 1.1.

<sup>827</sup> Se avsnitt 1.3.

<sup>828</sup> Se avsnitt 3.1.

<sup>829</sup> Se avsnitt 3.2.

försöka belysa förhållandet mellan det som lärarna säger sig ha erfårit och vad de framhåller som meningsfullt. För att ge flera olika berättelser och erfarenheter utrymme att framtråda, sökte jag lärare med skilda bakgrunder som verkade i olika undervisningssammanhang. I ett första steg intervjuades 26 lärare verksamma på mellanstadiet. Därefter besökte jag tio av dem när de undervisade historia och genomförde två ytterligare serier av fördjupade intervjuer. Sammantaget bygger undersökningen på 36 semi-strukturerade lärarintervjuer och ett tiotal klassrumsbesök.<sup>830</sup> De olika intervjuerierna skilde sig åt både vad gäller innehåll och form. Den första intervjuomgången rörde både det eftersträvansvärda i termer av längtan och glädje, samt frågor om den emotionella upplevelsen (erlebnis) av ett nytt uppdrag. De senare intervjuerierna fokuserade mer på det konkreta hanterandet, erfårandet som process (erfåren), respektive den reflekterade erfårenheten av det erfårna (erfåring).<sup>831</sup>

Resultaten av dessa intervjuer har beskrivits i de fyra närmast föregående kapitlen. I kapitel 5 konstaterades inledningsvis hur lärarens efterstråvanden både uppvisar samstämmighet och divergens. Lärarna ger närmast unisont uttryck för att vilja *angeläglich-göra*, *levande-göra* och *begriplig-göra* historien för sina elever. I talet om det efterstråvansvärda noteras emellertid också en övergripande skillnad lärarna emellan. Medan vissa betonar värdet av ämnet klassiskt disciplinära analytiska funktion, framhåller andra vad jag betecknat som fostrande respektive livs- och existensstolkande meningsanspråk. Om undervisningens syfte för vissa främst verkar vara en fråga om historieämnet kvalificerande funktion, anfår andra således även dess socialiserande, subjektifierande och existentialiserande potentialer.<sup>832</sup>

Lärarnas erfårande av det nya uppdraget har behandlats i tre tematiska kapitel. I tur och ordning har jag skildrat hur deras erfårenheter framtråder i vad som har beskrivits som nya *former av krav*, ett nytt *handlingsutrymme* samt ett nytt *ämnesinnehåll*.<sup>833</sup> I det här kapitlet tolkas och analyseras det som kommit att framtråda i dessa tre kapitel mot bakgrund av de perspektiv och de begrepp som anförts i avhandlingens inledande delar. I fokus står den tredje och övergripande forskningsfrågan: *Hur och i vilka avseenden har ett nytt uppdrag utmanat eller konfirmerat sådant som lärarna själva anfår som meningsfull historieundervisning?*

Kapitlet består i det följande av fyra olika delavsnitt. Först (avsnitt 9.1) sammanfattas de övergripande resultaten om hur lärarna erfårit det nya uppdraget. Därefter (avsnitt 9.2) diskuteras vilka efterstråvanden som, till följd av de

---

<sup>830</sup> Se avsnitt 4.1. Både vad gäller deras egna personliga bakgrund (t.ex. ålder, utbildningsbakgrund och kön) och de undervisningssammanhang de verkar i (exempelvis kulturgeografiskt sammanhang, upptagningsområdets socioekonomiska profil och skolans storlek) uppvisar urvalet en påtaglig spridning.

<sup>831</sup> Se avsnitt 4.2

<sup>832</sup> Se kapitel 5.

<sup>833</sup> Se kapitlen 6–8.

erfarna förändringarna, framstår som bekräftade respektive hindrade. Därpå (avsnitt 9.3) diskuteras hur lärarnas upplevelser av det nya uppdragets innebörd mer explicit låter sig tolkas och förstås utifrån ett existensfilosofiskt perspektiv. Avslutningsvis (avsnitt 9.4) behandlas avhandlingens övergripande resultat mot bakgrund av såväl studiens teoretiska och metodologiska utformning, som frågan om dess vidare implikationer.

## 9.1 Ett uppdrag – skilda upplevelser

Lärarreferandets av ett nytt uppdrag har i den här avhandlingen undersökts med utgångspunkt i hur lärarnas egna eftersträvanden relaterar till deras skildringar av hur en ny situation erfarits. Erfarandet har i sin tur analyserats med utgångspunkt i begreppen *tolkning*, *hantering* och *upplevelse*. I tidigare forskning har det hävdats att lärares sätt att tolka styrdokument är påtagligt färgade av deras egna personliga preferenser.<sup>834</sup> I den här avhandlingen syns förhållandevis få tecken på detta.<sup>835</sup> Sammantaget framträder snarare en märkbar samstämmighet i lärarnas tolkningar av vad som, i och med 2010-talets tidiga skolreformer, förväntas av dem.<sup>836</sup> Såsom framgått i kapitel 6–8 förknippas det nya uppdraget återkommande med ett ökat fokus på mätbarhet, dokumentation samt individuella prestationer. Förändringen kopplas ihop med kognitivt mer krävande kunskapskrav samt ett ökat fokus på klassiskt disciplinära förmågor. Vidare förekommer skildringar av en ökad central styrning. Det talas exempelvis om den kombinerande effekten av ett tydligare definierat innehåll och ett mer omfattande stoff.<sup>837</sup>

Samstämmigheten framträder inte bara i lärarnas *tolkningar* av det nya uppdraget, utan även deras berättelser om hur de hanterat detta uppdrag. I kontrast till den gängse bilden av en svårpåverkad och förändringsobenägen lärarkår, märks många berättelser om hur man ansträngt sig för att försöka följa läroplansförfattarnas intentioner. Delvis i motsats till vad som ofta har framhållits i tidigare forskning, uppger lärarna att de *hanterat* det nya uppdraget på ungefär samma sätt.<sup>838</sup> Majoriteten beskriver hur de försökt anpassa sin historieundervisning i linje med den nya kursplan och de nyinrättade nationella proven. De redogör för hur de bedömt och dokumenterat oftare. De berättar hur de på olika sätt ökat tempot för att hinna med mer. I flera fall påpekas även hur man arbetat mer med att öva elevernas analytiska förmågor.<sup>839</sup>

---

<sup>834</sup> Se kapitel 2.

<sup>835</sup> Jfr härvidlag likheten med Karlefjärd, *Att rymmas i sitt friutrymme*, 109.

<sup>836</sup> Det enda till synes betydande undantaget utgörs av synen på det historiska innehållets betydelse i den nya kursplanen (se kapitel 8).

<sup>837</sup> Se avsnitten 6.1, 7.1 och 8.1.

<sup>838</sup> Kesküla et al., "Curriculum change in teachers' experience", 353–376.

<sup>839</sup> Se avsnitten 6.2, 7, 2 och 8.2.

Lärarnas berättelser av hur de tolkat och hanterat det nya uppdraget uppvisar således märkbara likheter med de regeringsdirektiv som kom att föregå införandet av Lgr 11. Om den här avhandlingen hade handlat om att värdera verkställandet av en ny läroplan (och om vi bortser från de metodologiska invändningar som kunde ha riktats mot en sådan ansats) skulle reformen således kunna beskrivas som en framgång. Berättelserna om följsamhet, låter sig dock långtifrån förstås som att alla funnit sig till rätta. Skildringarna av hur man som lärare *upplevt* uppdraget, varierar tvärtom kraftigt.

De samstämmiga tolkningarna och beskrivningarna av det likartade hantlandet till trots, förefaller innebörden av de senaste årens reformer inte vara densamma för alla. Medan en del ger uttryck för bekräftelse, inspiration och glädje, berättar andra om hur de upplevt oro, press, och frustration. Medan några beskriver hur det nya uppdraget, underlättat, stimulerat eller utvecklat den egna historieundervisningen, vittnar somliga om hur de erfarit dessa förändringar i termer av olust. Om vissa framstår som bekräftade eller till och med utvecklade av det nya, så skildrar andra närmast hur sådant de finner meningsfullt kommit att hotas.<sup>840</sup> Dessa resultat är i sig inte unika. Även i andra studier har det uppmärksammats hur olika lärare tenderar att uppleva utbildningspolitiska förändringar på mycket skilda sätt.<sup>841</sup>

## 9.2 Uppdraget som ett förverkligat eller hindrat kan-vara

Den här studien bekräftar antagandet om att lärare inte bara tolkar och hanterar ett nytt uppdrag, utan att de också upplever det känslomässigt.<sup>842</sup> Utifrån det existensfilosofiska perspektiv som anförts i kapitel 2, bör dessa upplevelser betraktas som något mer än en subjektiv känsla. Mening framträder för någon och i erfandet av något. Den erfarna stämningen, antas säga oss något om tillvarons befintlighet.<sup>843</sup>

Enligt Heidegger har tillvaron mening så till vida att den medger eller hindrar en möjlighet att uppfylla densamma.<sup>844</sup> I hans tänkande riktas menings sökandet i hög grad mot den egna tillvarons existens. Hos Arendt betonas snarare betydelsen av den andre, att det finns någon att träda fram och bli till inför. Den för någon egentliga tillvaron, låter sig i ingetdera fallet förstås som något statiskt eller färdigt. Livet pågår. Människan längtar, handlar och känner i den befintlighet som situationen medger. Hon eftersträvar, hanterar och

---

<sup>840</sup> Se avsnitten 6.3, 7.3 och 8.3.

<sup>841</sup> Jfr åter resultaten i t.ex: Hargreaves, "Inclusive and exclusive educational change", 303–306; Kelchtermans, "Teachers' emotions in educational reforms", 996–1004; Schmidt och Datnow, "Teachers' sense-making about comprehensive school reform", 961–962; samt Rasor Muro, *Responding to change*, 46–73. Se också korta noteringar om liknande upplevelser i: Skolverket, *Skolreformer i praktiken*, 13, 83, 163; Skolverket *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*; Arensmeier et al., "De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9", 26; samt Skolverket, *Utvärdering av betyg från årskurs 6*, 36.

<sup>842</sup> Se avsnitten 6.3, 7.3 och 8.3.

<sup>843</sup> Se avsnitt 3.1.

<sup>844</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 176.

upplever, i förhållande till såväl bekanta som nya betingelser och villkor. I de tre närmast följande delavsnitten diskuteras därför berättelserna om vad som upplevts mot bakgrund av vad som framhållits som en eftersträvansvärd historieundervisning och ett meningsfullt lärarskap.

### ***Den konfirmerade historieundervisningen***

Flera lärare ger uttryck för att de efter 2011 har bekräftats, eller till och med utvecklats, i sitt eget sätt att se på syftet med skolämnet historia. Det har redan konstaterats hur dylika berättelser om tillfredställelse ofta rör ämnets kvalificerande funktion.<sup>845</sup> Utöver uppskattningen inför ett ökat fokus på kunnande i största allmänhet, märks också ett antal mer ämnesspecifika yttranden. Vad gäller det senare tycks ämnets procedurala färdigheter stå i förgrunden. Hanterandet av källkritik och utredandet av orsaksförlopp välkomnas. Det som värderas uttrycks främst i termer av verb. Eleven ska övas att analysera, reflektera och jämföra. Historia som görande och hantverk, ämnet som ett färdighetsämne, förefaller att vara överordnat.<sup>846</sup> Det som med utgångspunkt i lärarnas berättelser framträder som en konfirmerad historieundervisning låter sig därmed också relateras till en rad av de begrepp som presenterades i avsnitt 1.3. Det bekräftade sättet att se på historieämnets syfte skulle exempelvis, på en övergripande nivå, kunna förstås som en ökad betoning av vad White betecknar som en historisk förflutenhet. Påtagliga paralleller finns dock också med såväl det Karlsson talar om som ett genetiskt perspektiv på historien, som Jensens resonemang om ämnets kognitivt vetenskapligt orienterade potential.<sup>847</sup>

Kanske är det också därför som de bekräftade lärarna i mindre utsträckning än de övriga, verkar uppleva det nya uppdragets ökade innehållsliga omfattning och precisering som ett hinder. Det uttalat eftersträvansvärda i ord som helhet och samband synes av dem snarast förstås som en kognitivt strukturerande förmåga. Innehållet, kunskapen om, framstår som underordnad. I flera fall kontrasteras ett tidigare fokus på beskrivande faktakunskaper mot en nuvarande betoning av att öva eleverna i att förklara historiska förlopp.<sup>848</sup>

För en utomstående betraktare kan denna konfirmerade historieundervisning betraktas på flera sätt. Å ena sidan går det att notera en förändring som närmast kan beskrivas som en tilltagande akademisering av ämnet. Både i tallet om ökade krav och skildringarna av ett större allvar, märks uppskattande yttranden som gör gällande att undervisningen på mellanstadiet kommit att bli mer utmanande för eleverna. När vissa lärare ger uttryck för att undervisningen i årskurs 4–6 blivit mer på riktigt och på allvar, tycks detta ofta handla

---

<sup>845</sup> Jfr avsnitten 6.4 och 8.4.

<sup>846</sup> Se kapitel 8.

<sup>847</sup> Se avsnitt 1.3.

<sup>848</sup> Se kapitel 8.



om att ämnet blivit kognitivt mer krävande. Dessa tolkningar av den nya kursplanen har således påtagliga likheter med den klassiskt disciplinära analytiska funktion som ungefär en handfull av lärarna själva framhållit som eftersträvansvärt.<sup>849</sup> Såsom redan noterats verkar det dessutom oftare vara de som läst mest historia på högskolan, och de som även arbetar på högstadiet, som framhåller hur de uppskattar denna förskjutning av ämnets fokus.<sup>850</sup>

Å andra sidan skulle en del av det nya i vissa avseenden också kunna associeras med vad som av Ingrid Carlgren betecknats som en mentalitetsinriktad och psykologigrundad, additiv rationalistisk kunskapssyn.<sup>851</sup> De nya målen knyts sällan till frågan om vad det i förlängningen ger eleverna, annat än i termer av kognitiv utveckling. Det nya kunnandet tycks i flera fall relatera till en uppsättning mät- och dokumenterbara mentala processer i ett subjekt, oundvikligen skilt från den historia som är föremål för dess uppmärksamhet. Det nya läraruppdraget framstår i huvudsak som något som redan är formulerat av andra. Det berättas om ett mer på förhand definierat, tydligare preciserat och mer detaljstyrt uppdrag. Den bekräftade historieundervisningen framträder i talet om färdigheter och kunskapskrav. I flera yttranden anas hur läraren menar att den sanna bilden av det förflutna kan rekonstrueras. Historien förefaller att betraktas som något som går att återväcka med källkritiska metoder. Vad och vem historien förväntas handla om problematiseras emellertid inte. Sammantaget framträder snarare en slags förgivettagen kanon, där i synnerhet Gustav Vasa återkommande utgör en till synes självklar centralgestalt.

Möjligen låter sig just detta konfirmerade sätt att se på kunskaper förhållandevis lätt inordnas i digitala betygsmatriser och andra former av bedömningsverktyg.<sup>852</sup> Med tanke på vad som tidigare anförts gällande ett genetiskt och kognitivt orienterat perspektiv synes detta i vart fall rimligt.<sup>853</sup> Om historisk kunskap uppfattas som något som redan finns, bör det bara te sig naturligt att planera undervisningen med utgångspunkt i en lista över centralt innehåll eller i förväg nerpunktade kognitivt orienterade färdigheter. Utifrån en sådan tolkning förefaller det rimligt att relatera dessa iakttagelser till de röster som varnat för hur vår tids fokus på mätbara kunskaper riskerar att bidra till en mer instrumentell, mekanisk och ytlig undervisning.<sup>854</sup>

---

<sup>849</sup> Jfr avsnitten 5.2, 6.4 och 8.4.

<sup>850</sup> Jfr avsnitt 8.4.

<sup>851</sup> Ingrid Carlgren, "Kunskap för bildning?", i: *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärutbildning och skola*, red. Tomas Englund et al. (Liber: Stockholm, 2012), 135.

<sup>852</sup> Jfr avsnitt 6.2.

<sup>853</sup> Se avsnitten 1.3 och 5.3.

<sup>854</sup> Se till exempel: Hargreaves, *Changing teachers, changing times*, 223–224; Ball, "Big policies/small world", 122; Biesta, "Good education in an age of measurement", 34–35; Liedman, *Hets!: En bok om skolan*, 16–22 och 265–268; Lingard och Keddie, "Redistribution, recognition and representation", 430; samt Gustafson, *Lärare i en ny tid*, 183–206.

Det bör dock noteras att diskussionen ovan i stor utsträckning utgår från vad som kommit att framträda i lärarnas berättelser. Även om talet om ett ökat fokus på analytiska förmågor, nästan uteslutande stannar vid ämnets mätbart kvalificerande funktion, går det givetvis inte att bortse från möjligheten att de bekräftade lärarna tänker sig att dessa kunskaper också skall bidra till något mer. Exempelvis vore det inte orimligt att föreställa sig att utvecklandet av dessa disciplinära färdigheter, i förlängningen, även antas rymma en subjektifierande potential. Troligen får den elev som erövrar ett språk för att tänka historiskt också tillgång till analysredskap som kan bidra till att han eller hon blir en mer självständig person. Om en sådan frigörande potential talar dock, som synes, ingen av dessa lärare.

### ***Den hotade historieundervisningen***

Att tolka det icke fullt uttalade är ofta vanskligt. I de tre tidiga kapitlen (6–8) går det emellertid att notera återkommande skildringar av att något gått förlorat. Berättelserna om olust handlar inte sällan om att *något* kommit att trängas undan. Läroplanens listor över centralt innehåll, betygen, de nationella proven och matriserna med kunskapskrav framstår som hinder som försvårar eller till och med omöjliggör sådant som man som lärare *egen-tligen* längtar efter att göra. Skildringarna av saknad rör påfallande ofta de värden som i kapitel 5 framhållits som eftersträvansvärda.<sup>855</sup>

Mest påtaglig framstår kontrasten mellan det för lärarna eftersträvansvärda och den erfarna situationen, i de fall berättelserna handlar om eleverna. Den närmast samstämmigt artikulerade viljan att angelägg-göra historieundervisningen, tar tydligt utgångspunkt i en strävan att intressera, engagera, beröra och ibland också förändra, den enskilde eleven. Det goda tycks nära förknippat med det som uppstår i mötet mellan lärare, elev och ämne. Parallellerna till det som Bredmar, i sin studie av lärares arbetsglädje, beskriver som en trängtan efter samhörighet, samspel och genklang framstår i flera avseenden som påtagliga.<sup>856</sup> Det eftersträvansvärda verkar vara förbundet med möjligheterna att få dela den egna lärartillvaron med andra. Det meningsfulla framträder som något mellanmänniskt och relationellt. I skildringarna av vad uppdraget föreskriver är dock eleverna tvärtom påtagligt frånvarande. Om angelägggörandet i hög grad rör möjligheten att göra historieundervisningen meningsfull *för* eleverna, tycks tolkningarna av vad som anmodas i det nya uppdraget snarare stanna vid frågan om deras prestation. Istället för att försöka skapa en undervisningsatmosfär som genomsyras av intresseväckande utmaningar, uppger flera lärare hur deras uppdrag numera främst handlar om att leverera resultat. Istället för att utmana barnen där de befinner sig, tycks

---

<sup>855</sup> Jfr avsnitten 5.1 och 6.3, 7.3 och 8.3.

<sup>856</sup> Jfr avsnitt 5.1 och Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 144–157, 172–174 och 226–232.

den nya läro- och kursplanen snarare förknippas med ett ämne vars kvalificerande funktioner är i sig självt nog.<sup>857</sup>

Ett antal lärare påpekar således själva hur de relationellt och elevorienterade ideal som de själva finner värde i, har kommit att utmanas av det nya uppdraget. I några berättelser skildras uttryckligen sorgen över att inte längre ha möjlighet att anpassa undervisningen till elevernas intressen. I andra beskrivs en längtan efter att åter få tid för sådana aktiviteter och frågor som inte omedelbart genererar mätbara effekter på stundande test. Det resoneras om hur man hindrats att bejaka elevernas nyfikenhet, kunskapsörst och intresse. Det talas om saknaden efter att inte längre kunna få ge dem möjlighet att fördjupa sig i en fråga. Som redan framgått i kapitel 7 formuleras denna längtan bland annat som en förlorad möjlighet att dyka ner och spinna iväg. I kursplanen definieras ett centralt innehåll som spänner över fler historiska epoker än tidigare. Denna nyhet ser dock inte ut att förknippas med en ökad möjlighet att begriplig-göra världen. Flera lärare hävdar snarare att en tilltagande stoffträngsel förhindrat möjligheten att bibringa eleverna något mer än hastigt hanterade ytkunskaper.<sup>858</sup>

Berättelserna om hinder och saknad rör också de lärareftersträvanden som i kapitel 5 beskrivits som en starkt framträdande vilja att levande-göra det förflutna. I den för lärarna meningsfulla historieundervisningen tycks möjligheten att försöka låta eleverna erfara med många sinnen spela en framträdande roll. Det berättas om hur man önskar att barnen ska få spela teater, läsa skönlitteratur och bygga modeller. Närmast anmärkningsvärt många vittnar om hur de längtar efter att ta med sig klassen ut ur klassrummet. Eleverna ska då få besöka muséer, historiska platser och miljöer. De ska ges möjlighet att leva sig in i tidigare människors levnadsvillkor. De ska få känna, smaka och skapa.<sup>859</sup> I flertalet av dessa fall är det återigen rimligt att påtala likheten med Bredmars resultat. Även de av henne intervjuade lärarna talar om hur de önskar trollbinda och beröra. Bredmar understryker betydelsen av spontanitet, liv och puls.<sup>860</sup> I kapitel 5 märks en rad liknande uttryck för en längtan efter en tillvaro som genomsyras av en kreativ och lustfylld atmosfär.

Kontrasten mellan lärarnas eftersträvanden och beskrivningarna av hur de i praktiken förändrat sin undervisning, framstår även i detta hänseende som skarp. Det berättas om hur införandet av nationella prov och betyg iscensätter en ny form av press och allvar i undervisningssituationen.<sup>861</sup> Det påpekas hur man numera ägnar mer tid åt den typ av undervisningsaktiviteter som lättast låter sig mätas och dokumenteras. Några beskriver hur de efter 2011 sett till

---

<sup>857</sup> Jfr bl.a. avsnitten 6.4 och 7.4.

<sup>858</sup> Jfr t.ex. avsnitten 5.2, 7.2 och 7.3.

<sup>859</sup> Avsnitt 5.2.

<sup>860</sup> Jfr Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 133–135, 175–179 och 186–190.

<sup>861</sup> Se avsnitt 6.1

att eleverna får skriva mer. Andra framhåller hur de finner sig mer knutna till klassrummet i allmänhet och läroboken i synnerhet. Av den längtan som närmast föreföll handla om att låta eleverna förtrollas av historien, märks där-  
emot föga. Arbetsformer associerade med lek och fantasi beskrivs tvärtom  
som sådant som får stå tillbaka. Det berättas om mindre utrymme för skön-  
litteratur, teater, utflykter och rollspel.<sup>862</sup>

Uttrycken för saknad förefaller dock inte enbart vara en fråga om lusten i  
klassrummet eller de estetiska arbetsformerna som sådana. Det verkar också  
handla om att vissa specifika värden gått förlorade. De hotade arbetsformerna  
framstår i flera fall som viktiga medel för att svara upp mot historieämnets  
existentialiserande funktion. Det tycks finnas en föreställning om att det går  
att skapa undervisningssituationer i skolämnet historia där eleverna utmanas  
att försöka säga något om den mänskliga existensens villkor.<sup>863</sup> Den historie-  
undervisning som förknippas med sorg och saknad, berör således i flera avse-  
enden den funktion som här kategoriserats som livs- och existensstolkande.<sup>864</sup>

Om ämnesinnehållets elevemancipatoriska och människodanande pot-  
ential framträder starkt i berättelserna om vad som inte längre är, så artikule-  
ras de tvärtom nästintill aldrig i talet om det nya uppdraget. Endast en enda  
av de tjugosex lärarna uppger exempelvis spontant, att reformen innefattar  
fostrande socialiserande anspråk och då med hänvisning till värdegrundsmå-  
len i läroplanens kapitel 1 och 2. I flera avseenden framstår det därmed som  
om såväl kursplanens syftesformuleringar, som läroplanens båda inledande  
kapitel, helt överskuggas av de delar som rör konkreta kunskapskrav samt  
listorna över innehåll och förmågor.<sup>865</sup> Om det nya uppdraget ur ett lärar-  
erfarandeperspektiv, förefaller att ha stärkt ämnets kognitivt kvalificerande  
funktioner, verkar det snarast ha minskat handlingsutrymmet för dem som  
ser mötet med det förflutna som en möjlighet att öva elevernas medkänsla,  
empati och inlevelseförmåga.

Det som framträder som det hindrade historieämnet tangerar således även  
flera av de begrepp som beskrivits i den inledande presentationen om hur äm-  
nets syfte har diskuterats sedan tidigare. Det som i lärarnas berättelser skild-  
ras som saknat eller hotat rör exempelvis det Jensen talar om som ämnets  
estetiska och politiska potential. På en övergripande nivå anas också tydliga  
kopplingar till det White diskuterar i termer av en praktisk förflutenhet.<sup>866</sup>

Den kunskap som framstår som hotad förefaller således inte utgöras av ett  
slags distanserat och isolerat kunskapsobjekt. Det saknade och förhindrade  
står snarare att finna i människors *möte* med berättelser om vad som varit.

---

<sup>862</sup> Se avsnitten 6.2, 7.2 och 8.2.

<sup>863</sup> Jfr avsnitten 5.2 och kapitel 8.

<sup>864</sup> Jfr avsnitten 5.2 och kapitel 8.

<sup>865</sup> Se kapitel 6–8.

<sup>866</sup> Se avsnitt 1.3.

Den mening som sägs eftersträvas tycks nära förknippad med möjligheten att känna, leva sig in och utbyta erfarenheter och tankar om den egna tillvaron. Denna kunskap är på så sätt också delvis tyst. Den låter sig rimligen inte obehindrat mätas eller dokumenteras. Det hotade utgår således på flera sätt från det som Ingrid Carlgren betecknat som en kultur- och praktikinriktad kunskapsyn.<sup>867</sup> I märkbar kontrast till det som ovan beskrivits som det konfirmerade, är det i dessa fall innehållet och frågorna som sådana som står i förgrunden. Samtidigt framträder en viss motsägelsefullhet i det, att relativt få lärare öppet opponerar sig mot vad som närmast förefaller vara ett av tradition förgivettaget undervisningsinnehåll. Att det är Gustav Vasa, vikingar och drottning Kristina som bör behandlas, ifrågasätts förhållandevis sällan. De berättelser som tycks ge uttryck för en längtan att närmast frigöra eleven, synes endast undantagsvis beröra frågan om vilken historia som bör berättas. Än mer sällan förekommer uttryck för en vilja att uppmärksamma och kritiskt granska den egna samtidens förhållningssätt till olika berättelser om vad som varit.<sup>868</sup>

### ***Att verk-ställa eller att till-verka, med-verka och sam-verka***

Även om det går att iakta mönster mellan vissa upplevelser och ämnesspecifika eftersträvanden, kan detta inte ensamt förklara skillnaderna mellan olika lärares berättelser om vad de erfarit. Vid sidan om frågan om vilken historieundervisning den enskilde läraren finner mening i, så förefaller uppdragets innebörd också hänga samman med frågan om vad det egentligen är *att vara* lärare. Denna tes bekräftas ytterligare om man beaktar lärarnas berättelser i kapitel 6–8. I stort sett samma förändringar, liknande tolkningar av det nya uppdraget, förekommer både i skildringarna av tillfredsställelse och olust. Om exempelvis mer av likformighet i vissa svar associeras med känslor av ökad trygghet, framträder det i andra yttranden som ett uttryck för tvång.<sup>869</sup>

Bland en betydande grupp lärare går det i detta sammanhang att notera en återkommande föreställning om att läraryrket ytterst handlar om att i så hög grad som möjligt förverkliga läroplansförfattarnas intentioner. Det talas påtagligt ofta om vikten av att göra rätt. Detta anspråk tycks dock i mindre grad vara riktat mot historieämnets syftesbeskrivning eller något av läroplanens övergripande värdegrundsmål. Det goda lärarskapet blir oftare till en fråga om att förmå sina elever att prestera väl i förhållande till kunskapskriterier och nationella prov. Den kompetente läraren framstår i dessa fall som den som så fullständigt som möjligt förmår *verk-ställa* ett uppdrag som formulerats av någon annan.<sup>870</sup>

---

<sup>867</sup> Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 135.

<sup>868</sup> Jfr avsnitt 1.3 och 5.3, samt kapitel 8.

<sup>869</sup> Se avsnitten 6.3, 7.3 och 8.3

<sup>870</sup> Detta sätt att se på meningen med det egna yrket, läraren som en tjänande uppdragsverkställare, förekommer även i vissa av berättelserna om hur de reformer som kom att verkställas under åren 2011–2014 inneburit känslor

För den lärare som på detta sätt tycks betrakta sig som en verkställande tjänsteman, satt att implementera politiska intentioner, handlar mötet med det nya uppdraget ytterst om att leva upp till dess krav. De egna eftersträvandena blir underordnade. Om det nya uppdraget i vissa avseenden går på tvärs med det för dem själv högt skattade, lär det således inte upplevas som ett hinder.<sup>871</sup> Det goda och meningsfulla i det nya kopplas utifrån ett sådant perspektiv istället till värden som likvärdighet och förutsägbarhet. Tydliga instruktioner och givna kunskapskrav förknippas snarare med trygghet, än med ofrihet. Anvisningen från centralmakten får gärna vara tydlig, likriktad och detaljerad. Så framhålls exempelvis kursplanens lista över centralt innehåll i flera fall som något gott. Man vill veta vad man ska göra, så att man kan vara säker på att man gjort rätt.<sup>872</sup> Kanske är det följaktligen heller ingen slump att de konfirmerande ämneskunskaperna tycks kunna beskrivas som något redan färdigpacketerat. Oavsett om det gäller nedpunktade förmågor, eller listor över innehåll, låter det sig beskrivas i förväg. Kunskapen verkar betraktas som ett objekt som finns i sig själv, oberoende av såväl lärare som elever.

För andra synes emellertid inte drivkraften att verkställa vara tillräcklig för att fylla lärartillvaron med mening. Bland dem förefaller möjligheten att förverkliga andra eftersträvandena ha en avgörande betydelse för hur det nya uppdraget upplevts. Så berättas exempelvis om erfarenheter av minskad egen frihet och känslan av att inte vara betrodd att fatta egna beslut.<sup>873</sup> Den gode läraren framstår då närmast som någon som har mandat och förmåga att, i *sam-verkan* med eleverna, *med-verka* till att *till-verka* en för dem angelägen undervisning. I förhållande till styrdokumentet synes det i dessa fall närmast vara en vilja att leva upp till uppdragets övergripande människodanande funktion, ibland härledd till läroplanens kapitel 1–2 respektive kursplanens inledande syftesbeskrivning, som står på spel. Att det oftare tycks vara just de lärare som förordar estetiska, sinnliga arbetsformer och livs- och existensstolkande frågeställningar som ser sig hindrade kan, vilket redan konstaterats, tolkas som att de framhåller vikten av att undervisningen i historia kan bidra till elevernas möjlighet att bli till, att existentialiseras. Flera av dessa lärare tycks närmast stå inför ett grundläggande dilemma som handlar om hur de ska förmå sig själva att försöka förverkliga ett uppdrag som i så liten utsträckning lämnar utrymme för sådant de finner meningsfullt.

---

som press och stress. Dessa olustskildringar förefaller då handla om otillräcklighet. Strävan att verkställa framstår som stark, men i synnerhet de nya förväntningarna på att ständigt mäta, dokumentera, testa av, sägs, i kombination med ett både svårare och mer omfattande uppdrag, i dessa fall frammana starka upplevelser av misstro, osäkerhet och oro.

<sup>871</sup> Se särskilt avsnitt 7.3.

<sup>872</sup> Se avsnitt 7.2.

<sup>873</sup> Se särskilt avsnitt 7.3.

### 9.3 Det nya uppdragets innebörd – en existentiell utmaning

En ofta återkommande tanke inom den existensfilosofiska tanketraditionen har varit att betrakta stora förändringar, vändpunkter och uppbrott, som betydelsefulla i den meningen att de tenderar att blottlägga vad vi egentligen värdesätter i våra liv. I saknaden över något skönjs också vad som fattas mig. Måhända kan lärarnas berättelser om förändring till och med säga oss mer om vad de upplever som meningsfullt, än om erfarenheterna av en sedan länge förfluten tid. Kanske är det i själva verket just när det invanda måste omprövas, när omständigheter ändras, som det för oss verkligt eftersträvansvärda ger sig till känna.

Bland vissa av de intervjuade lärarna tycks det nya uppdraget framstå som något främmande, tvingande och heideggerskt oegentligt. I detta läge är det märkbart få som gör gällande att de försökt utöva motstånd. Bland de enstaka som vidmakthåller hur de sökt freda det för dem meningsfulla, går det att notera ett antal tydliga uttryck för detta som en handling för att göra sig själv fri.<sup>874</sup> I berättelserna om hur man vägrat att verkställa sådant som upplevs gå på tvärs med det man finner mening i, framträder inte sällan en slags stolthet. Man har tagit kamp för att få fortsätta vara lärare på ett egentligt sätt.<sup>875</sup>

Merparten av lärarna berättar emellertid istället om hur de trots allt ser sig göra det de uppfattar att statsmakten, rektorer eller föräldrar förväntar sig.<sup>876</sup> Till en betydande del kan ett sådant agerande rimligen förstås mot bakgrund av ett slags yttre tryck och förväntningar från andra. Vid tiden för intervjuerna förefaller pressen att leva upp till de nya kraven vara stark. Anpassning framstår i flera fall som motvillig. Den förknippas exempelvis många gånger med tydliga upplevelser av ofrihet.<sup>877</sup>

Det bör emellertid också åter noteras hur somliga lärare närmast ger uttryck för en stark vilja att verkställa det som de finner sig ålagda att göra. I vad deras bekräftelse egentligen ligger, är svårt att tolka. Såsom redan antytts går emellertid en del av uttrycken av tillfredsställelse att förstå som ett slags tvångets befrielse. Upplevelsen av frihet kan rimligtvis, vilket bland annat Sartre pekat på, också vara förknippad med ett slags uppfodrande handlingstvång. Ju större handlingsutrymme du upplever dig ha, desto större ansvar vilar också på dina egna axlar. Den följsamhet inför uppdraget som ur ett existensfilosofiskt perspektiv skulle kunna tolkas som uttryck för en slags falsk trygghet och immanens, tycks dock i flera fall snarare härröra från en genuin upplevelse av lärarskapets syfte. Verkställandet i sig framstår helt enkelt som allt annat överordnat. Kanske kan, även om de aldrig artikuleras av lärarna själva,

---

<sup>874</sup> Jfr gärna det övergripande resonemanget om "frihet" i: Merleau-Ponty, *Phenomenology of perception*, 504–530.

<sup>875</sup> Jfr flera av lärarrösterna som ger uttryck för opposition i avsnitten 6.2, 7.2 och 8.2.

<sup>876</sup> Avsnitten 6.2, 7.2 och 8.2.

<sup>877</sup> Kapitel 6 och avsnitten 7.3 och 8.3.

en del av uttrycken för bekräftelse dessutom förstås som att övandet av disciplinära förmågor i förlängningen förväntas bidra till att frigöra eleven.

Utöver dem som uppger att de gör motstånd och de som framstår som bekräftade, märks dock ytterligare en grupp lärare. De senare ger som synes på olika sätt uttryck för hur de erfarit en ny form av krav, ett minskat handlingsutrymme, en ökad takt, i termer av hinder och olust. De berättar om en saknad efter sådant som inte längre låter sig göras. Någon beskriver till och med hur en övervägt att byta yrke.<sup>878</sup>

Några berättelser påminner härvidlag närmast om den situation som Hanna Arendt varnar för i verket *Människans villkor*. Arendt hävdar att processer av generell likriktning riskerar att kringskära människors potentiella framträdelserum. Hon skildrar en situation där arbetet saknar utrymme för pluralitet, där ett beskuret möjlig-blivande, frammanar upplevelser av främlingskap, övergivenhet och meningslöshet. Man ser sig tvungen att uthärda en situation där man finner begränsad möjlighet att träda fram som *den* man egentligen önskar vara.<sup>879</sup> Anna-Carin Bredmar har, i sin studie av lärares arbetsglädje, på liknande sätt resonerat om hur den som inte kan erfa att liv och värld hänger samman, riskerar att uppleva meningslöshet i sitt yrkesval.<sup>880</sup> Istället för att, som Heidegger uttrycker det, ”bli vad du är”, förefaller även några av lärarna i den här undersökningen ge uttryck för hur de ser sig tvungna att framträda som det Heidegger beskriver som ett lydande och anonymt *man*.<sup>881</sup> Att verkställa uppdragets förväntningar framstår i dessa avseenden närmast som ett visst mått av självutplåning. Deras lärarskap blir inte deras eget. Det verkar som om de inte längre är ägare av sin lärartillvaro.

Ur ett existensfilosofiskt perspektiv skulle dessa upplevelser kunna tolkas som uttryck för hur de begränsats i det egna kan-varat. Om de inte gör motstånd, ter det sig som om de behöver uthärda en situation där de ger upp en del av sig själva. Det tål dock i detta sammanhang återigen att påpekas att berättelserna om en förlorad mening härvidlag inte handlar om något slags individuellt självförverkligande. Tillvaron är inte riktad mot sig själv. Viljan att till-verka, med-verka och sam-verka verkar tvärtom relatera till en föreställning om historisk kunskap som något som i hög grad uppstår i stunden, och i mötet med berättelser om vad som varit.<sup>882</sup> Det efterlängttade står i förhållande till världen. Det rör såväl eleverna som ämnet.

---

<sup>878</sup> Avsnitten 6.3, 7.3 och 8.3.

<sup>879</sup> Jfr diskussionen om nytta och mening i: Arendt, *Människans villkor*, 208.

<sup>880</sup> Bredmar, *Lärares arbetsglädje*, 249.

<sup>881</sup> Heidegger, *Vara och tid*, 170. Notera också hur: Gustavsson, *Tänkande om existensens villkor*, 18–19, påpekat hur denna vanliga existensfilosofiska uppmaning ”att bli den man är” kan spåras ända till den grekiske poeten Pindaros.

<sup>882</sup> Jfr avsnitt 9.2 samt den inom existensfilosofin klassiska distinktionen mellan att *vara-för-sig* och att *vara-för-andra*.



Måhända bekräftas denna täta förening av lärare-elev-ämne särskilt tydligt i berättelserna om sorg och saknad. Med en språkdräkt lånad av Arendt förefaller det nya uppdraget i dessa fall närmast ha inneburit en del av en rationaliseringsprocess som kolonialiserat de mänskliga angelägenheternas relationella väv.<sup>883</sup> Den egna längtan att använda skolämnet historia för att försöka låta eleverna framträda, verkar vara det som ger mening i den egna lärartillvaron. När lärarna upplever att det nya uppdraget hindrar dem i deras arbete att vidga elevernas potentiella vara, begränsas även den egna möjligheten att framträda. De har då förlorat makten över sitt eget lärarskap. När den egna längtan att angeläggiggöra, levandegöra och begripliggöra tillvaron för eleverna framstår som hindrad, hotas även meningen med den egna lärartillvaron.

#### 9.4 Några avslutande reflektioner om studiens resultat

I tidigare svensk historiedidaktisk forskning har läraren ofta studerats i egenskap av tjänsteman eller i rollen som en relativt självständig undervisningskonstruktör. På en övergripande nivå tecknas på så sätt en tämligen motsägelsefull bild av lärarskapets villkor. Å ena sidan skildras en fri och självständig yrkeskår som äger stor möjlighet att utforma undervisningen utifrån egna preferenser och överväganden. Å andra sidan märks ett antal beskrivningar av en grupp yrkesutövare som inte i tillräcklig utsträckning tar till sig och implementerar det uppdrag som ålagts dem.<sup>884</sup>

I den här avhandlingen har jag försökt närma mig lärarnas uppdrag från ett annat perspektiv. Redan inledningsvis underströks det rimliga i att låta min undersökning ta sin utgångspunkt i lärares egna berättelser av hur *de erfarit* innebörden av ett antal skolpolitiska reformer. Begreppet *lärar-till-varo* har i detta sammanhang utgjort ett försök att särskilt betona den existentiella dimensionen av de utmaningar som kan tänkas vara förknippade med läraryrket. Som alternativ till att värdera lärarnas arbete utifrån mina egna uttågningar av läroplanen eller att förklara deras handlande utifrån ett antal externa faktorer, har jag försökt beskriva vad som framträder i deras berättelser. Jag har försökt tolka den nya situation som lärarna säger sig ha stått inför. Därmed har skildringarna av det erfarna framförallt relaterats till berättelserna om vad som upplevs meningsfullt.<sup>885</sup>

Genom att jag valt att närma mig läraren från ett alternativt perspektiv har dock bilden av läraren också kommit att problematiseras. I den här avhandlingen framstår läraren varken som helt fri eller ovillig att ändra sig. I berättelserna om vad man som lärare längtar efter och vad man erfarit, märks istället återkommande starka uttryck för att deras tillvaro handlar om något som

---

<sup>883</sup> Jfr Arendt, *Människans villkor*, s. 68-82 och 246-262.

<sup>884</sup> Se kapitel 2 i allmänhet och 2.1 i synnerhet.

<sup>885</sup> Se kapitel 3. Jfr särskilt Heideggers resonemang om 'därvarons befintlighet'. Heidegger, *Vara och tid*, 157-172.

upplevs vara på riktigt; för dem är deras uppdrag på allvar. I vad detta allvar består framträder emellertid som synes både samstämmiga och särskiljande svar. Avhandlingen synliggör tydligt hur det finns flera sätt att vara lärare.

Lärarnas berättelser bekräftar bilden av lärarskapet som något betydligt mer laddat än en fråga om undervisningsteknik, policyimplementering eller flyktiga attityder.<sup>886</sup> Lärartillvaron framstår inte bara som ett vara-i-sig, utan också som ett vara-för-sig och ett vara-för-andra. Så har i synnerhet den relationella dimensionen av uppdraget, dess riktadhet mot eleverna, kommit att framträda starkt. Visserligen skulle det kunna hävdas, att betonandet av lärartillvarons känslomässiga dimension i sig kan ha bidragit till att eleverna, de relationella eftersträvandena och de sinnliga arbetsformerna fått en jämförelsevis framträdande plats i lärarnas berättelser. Inom just den existensfilosofiska tanketraditionen får spänningen mellan det meningsfulla och det erfarna en förhållandevis framträdande plats. Möjligen kan detta ha bidragit till att erfandet av hinder, längtan och saknad, även i min tolkningsprocess kommit att röna uppmärksamhet på bekostnad av beskrivningar av förnöjsamhet eller likgiltighet. Sammantaget framträder dock en rad resultat som både väcker frågor om lärarskapets och om historieämnets övergripande mening.

I jämförelse med vad som varit brukligt i många ämnesdidaktiska studier har min avsikt, i såväl utformningen av studiens forskningsdesign som resultatframställning, varit att försöka sätta frågan om skolämnet historias mening i ett vidare utbildningsvetenskapligt sammanhang. Även om jag tagit utgångspunkt i lärartillvaron som sådan, och därmed i en mening zoomat ut från den renodlade ämnesdidaktiken, har det emellertid genomgående funnits en övertygelse om, att skola och lärarskap alltid handlar *om något*. Jag har inte bara varit intresserad av hur lärare erfar ett nytt uppdrag, utan också vad deras berättelser handlar *om* utifrån ett ämnesideologiskt perspektiv.

I en mening skulle detta kunna beskrivas som att studien haft två skilda fokus, där det ena handlar om lärartillvaron och det andra om historieämnets utbildningsideologiska funktion. Som jag ser det utgör de dock en helhet som svårigen låter sig betraktas som separata företeelser. Ett skolämne befinner sig aldrig i ett tomt intet. Undervisning är aldrig innehållslös. Så visar också denna studie hur upplevelsen av ett meningsfullt lärarskap, förefaller vara tätt sammanflätad med såväl omtanken om de egna elevernas lärande, som ett enskilt skolämnes specifika utbildningsideologiska funktion.

Det existensfilosofiska perspektiv som jag utgått från är relativt ovanligt i ett historiedidaktiskt sammanhang. vissa avseenden har resultaten därmed också pekat i delvis nya riktningar. Det bör i detta perspektiv beaktas, att frågor om hur något upplevs och vad man längtar efter, rimligen i sig kan tänkas generera berättelser som synliggör delvis andra aspekter av lärarnas tillvaro

---

<sup>886</sup> Jämför avsnittet om "stämningbegreppet" i avsnitt 3.1 samt kapitel 2 (Tidigare forskning); i det senare fallet särskilt ansatsen i: Schmidt och Datnow, "Teachers' sense-making about comprehensive school reform", 949-965.

än de som framträder vid observation eller mer aktivitetsorienterade intervjuer.<sup>887</sup> Jag har inte analyserat deras berättelser utifrån färdiga modeller över vad historia i skolan bör vara. Överhuvudtaget har det i min betoning av lärarbefrågningsperspektivet funnits en ambition om att så långt som möjligt undvika att värdera lärarnas undervisning. Lyhördhet och empati, snarare än granskning och utvärdering, har utgjort överordnade ideal. Möjligen har detta i sig gjort mig särskilt angelägen att uppmärksamma de ämnesideal som jag själv, i egenskap av lärare i historia på högskolan, varit minst förtrogen med. Genom att försöka skildra vad lärarna själva framhåller som eftersträvänsvärt, har jag emellertid kommit att iaktta en del föreställningar om historieämnets potential som inte framträder lika starkt i andra studier. Inte minst skulle det gå att hävda att avhandlingen synliggör en ämnesfunktion, historieämnets livs- och existensstolkande potential, som mer sällan brukar uppmärksammas i historiedidaktisk forskning. Förhoppningsvis kan detta i sig bidra till att bredda den ämnesdidaktiska diskussionen om skolämnet historias syfte.

Utöver betydelsen av de teoretiska utgångspunkter som jag utgått från, har mina resultat även påverkats av mina metodologiska val. Den jämförelsevis samstämmiga beskrivningen av hur man som lärare tolkat och hanterat det nya uppdraget torde exempelvis till viss del kunna förstås i förhållande till undersökningens datainsamlingsmetod. I flera tidigare studier har det varit vanligt att låta lärare läsa och reagera på läroplanstexten. I andra fall har man uppmanat dem att motivera egna didaktiska val med utgångspunkt i densamma. Den här undersökningen är emellertid baserad på förhållandevis öppna frågor. Lärarna själva har uppmanats att berätta om hur de erfart sitt uppdrag, utan att ha styrdokumentens texter för handen. Möjligen kan detta grepp i jämförelsevis mindre grad ha uppmuntrat till den typ av infärgning av lärares egna uppfattningar som annars brukar iakttas i deras tolkningar av policydokument. På motsvarande sätt kan förmodligen också det upprepade talet om vikten av att göra undervisningen meningsfull för eleverna, i viss mån förstås utifrån intervjufrågornas öppna, allmäntdidaktiska, karaktär.<sup>888</sup>

Även om resultaten både låter sig tolkas mot bakgrund av studiens teoretiska utgångspunkter och metodologiska utformning, går det inte att förneka att även den av lärarna erfarna situationen som sådan måste beaktas. Med ett på en gång mer preciserat, omfattande och prestationsbaserat uppdrag följer sannolikt upplevelser av ett mindre tolknings- och handlingsutrymme. Rimligtvis är det trots allt ytterst mot bakgrund av den tilltagande centrala styrningen av skolan som lärarnas samstämmiga tolkningar bör förstås. Det talas om att se till att ha ryggen fri och om pressen att prestera mätbara resultat. Då

---

<sup>887</sup> En studie som exempelvis istället hade handlat om att analysera hur en lärare likt mäklaren förhandlar sin position i förhållande till motstridiga diskurser, hade sannolikt i viss mån synliggjort andra förhållanden.

<sup>888</sup> Jfr de i den här avhandlingen deltagande lärarna framhållit som eftersträvänsvärt (t.ex. framhållandet av estetiska arbetsformer och en livs- och existensstolkande historieundervisning).

intervjuerna genomförts under våren och hösten 2014, är det till och med rimligt att anta, att min undersökning genomförts just under den tidpunkt då den nya reformens nya regleringar var som mest påtagliga. Detta år var det första och skulle det visa sig, enda året då de nationella proven i SO för årskurs 6 var både verkställda och obligatoriska.<sup>889</sup>

Att just betygen och de nationella proven får så pass stor plats i lärarnas berättelser synes emellertid inte enbart vara en fråga om tidpunkt. Det går även att ana hur just dessa förändringar överlag upplevs som särskilt omvälvande för dem för vilka dessa nya uppgifter är nya.<sup>890</sup> I synnerhet mätandet av elevernas prestationer framstår som svårt att förena med det som är eftersträvansvärt för dem. En del av resultaten tycks i dessa fall hänga samman med lärarnas tidigare erfarenheter av detta myndighetsutövande. I det här sammanhanget lär det vara viktigt att beakta studiens inriktning mot mellanstadiet.

Att berättelserna (till skillnad från dem i många andra historiedidaktiskt inriktade lärarstudier) härrör från lärare som verkar i årskurserna 4–6, lär långtifrån bara spela roll för upplevelsen av införandet av betyg. Det är exempelvis också rimligt att anta att detta i sig kan ha påverkat synen på ämnets mer klassiskt disciplinära analytiska funktion. Bland lärarna på mellanstadiet finns en betydande grupp som läst jämförelsevis lite historia i sin lärarutbildning (ibland bara fem veckor). Flera av dem är dessutom så kallade klasslärare, vilket innebär att de både har en undervisning för, och undervisar i, ett relativt stort antal ämnen. Kanske är det senare något som bidrar till att de i flera fall framhåller historieämnets möjlighet att bidra med annat än enbart traditionella historiedisciplinära förmågor.

Det bör avslutningsvis understrykas att utformningen av den här avhandlingen varken varit ämnad för, eller medgivit, kvantitativa analyser. Undersökningen har inte syftat till att förklara lärarnas tankar och agerande utifrån denna typ av yttre förståelsehorisonter. Även om jag medvetet försökt göra ett urval som kan tänkas innefatta flera olika berättelser och erfarenheter, bör det dessutom åter understrykas att ambitionen inte varit att ge en representativ bild av de samlade erfarenheterna från en hel lärarkår. De skillnader som framträder i berättelserna om såväl det eftersträvansvärda som det upplevda, samvarierar dock i anmärkningsvärd stor utsträckning med lärarens utbildnings- och undervisningsbakgrund. De som har vana av och utbildning för äldre barn tycks överlag mer bekräftade. De som utbildats för och även undervisar yngre elever framstår generellt som mer hindrade i såväl sin ämnes- som lärarsyn. I detta liksom i frågan om resultatens relation till samtida historiekultur, likväl som genus ser jag en rad relevanta uppslag för vidare forskning.

---

<sup>889</sup> Se åter kapitel 1.1.

<sup>890</sup> Jfr de resultat om en sådan målkonflikt som refereras i: Ryder, "Being professional", 105.

---

Vilka lärdomar inför framtiden kan då dras av avhandlingens resultat? Implikationerna vad gäller fortsatt läroplansarbete är givetvis en fråga om utbildningspolitiska ställningstaganden. Liksom för de deltagande lärarna handlar detta ytterst om vad som betraktas som ett gott lärarskap och en meningsfull historieundervisning. Någon som läser den här avhandlingen kommer kanske att framhålla vikten av ämnesfortbildning. Andra kommer att peka på de negativa effekterna av det nya uppdraget som framträder i flera av berättelserna. I båda fallen finns det dock goda skäl att stanna upp och reflektera över vad som utgör en god historieundervisning för barn på mellanstadiet. Mot bakgrund av studiens resultat förefaller det särskilt angeläget att nogsamt beakta vilka ämnesspecifika värden som riskerar att gå förlorade om vi allt för ensidigt låter det som händer i skolans klassrum värderas i termer av vad som hinns med och vad som låter sig mätas.

Det bör i detta sammanhang återigen understrykas att det är få av de deltagande lärarna som vänder sig mot det nya uppdragets ökade betoning av ämnesdisciplinära förmågor. Det verkar inte vara dessa förändringar som bekymrar de som ser som sin uppgift att möta och utmana unga människor när de är i begrepp att bryta sig in i världen. Såsom redan påpekats skulle det tvärtom gå att argumentera för hur även ett mer kvalificerat historiskt tänkande kan fungera som ett värdefullt verktyg för subjektifiering.

Den oro som formuleras synes snarare handla om vad som inte längre blir. I flera fall tycks det som saknas kunna förstås som bildning, i betydelsen att träda fram som människa. Bakom en uttrycklig längtan efter att angelägg-göra, levande-göra och begriplig-göra, anas i flera fall en föreställning om att historieundervisning kan vidga elevernas potentiella framträdelserum. Av vissa kan detta anspråk möjligen avfärdas med hänvisning till att det skulle kunna betraktas som ett uttryck för ett slags intim elev- eller identitetscentrering. Det är dock få historielärare vars eftersträvanden verkar kunna förstås som något sådant. Jag tolkar det snarare som att flera av dem ser en klassisk humanistisk möjlighet att möta berikande berättelser om andras tillvaro. Att studera varat, handlar utifrån detta synsätt inte i första hand om att förstå mer eller att hitta sig själv. Det tycks snarare finnas en upplevelse av att historieundervisningen kan bidra till att bredda och öppna upp föreställningarna om vad som skulle kunna vara.

Personligen kan jag inte annat än sympatisera med denna inställning. Vi kan givetvis aldrig fullt ut leva oss in i andra människors tillvaro, men måhända finns det just i historieämnet en värdefull möjlighet att, som Arendt uttrycker det, gå på besök hos den andre. Människor har i alla tider kämpat, roat sig, misströstat, älskat och längtat. I våra försök att närma oss tidigare generationers umbäranden, misstag och framgångar, finns rimligtvis en potentiell möjlighet att vidga vårt eget kan-vara. I flera av lärarnas berättelser

betonas betydelsen av att utgå från elevens livsvärld. För egen del kan jag i detta sammanhang ställa mig lite undrande inför huruvida det verkligen är en traditionell historieskildring, med ett tillsynes övervägande fokus på politik och nation, som är den bäst lämpade utgångspunkten för sådana ambitioner i grundskolans mellanår.<sup>891</sup>

Som jag ser det tarvar en verkligt existencialiserande bildningsprocess både närhet och distans. Om vi inte önskar bli en mängd klonade kopior, förblindade av vår samtid, behöver vi både förhålla oss öppet nyfikna och ges perspektiv på nuet och oss själva. Utifrån en sådan utgångspunkt behöver det kognitivt rationella vare sig stå i motsats till det sinnligt estetiska eller det medkännande empatiska. Det genealogiska perspektivet utesluter inte det genetiska. En verkligt människodanande historieundervisning torde tvärtom förutsätta att dessa funktioner och dimensioner ges förutsättningar att samverka. Eleverna behöver få verktyg att utveckla sitt historiska tänkande, men de behöver också möta berättelser som förmår väcka för dem angelägna och utmanande frågor. Såsom bland annat Biesta påpekat räcker det inte med en undervisning som bekräftar oss i det vi redan är. Vi måste bli tilltalade, men vi måste också störas. Vi behöver känna igen oss, men vi måste också ge tid och utrymme åt det som bryter mot det vi trodde oss veta.<sup>892</sup>

Vi behöver med andra ord på allvar erkänna den existencialiserande funktion som kan uppstå i *mötet* med berättelser om vad som varit. Om vi däremot, i en otålig jakt på det omedelbart mätbara, låter skolämnet historia reduceras till något så till den grad redan färdigt, att det låter sig fångas i punktlister, kryss och färgglada rutsystem – om vi låter historisk kunskap bli synonymt med något ofrånkomligen skiljt ifrån oss och våra liv – då är jag tyvärr rädd för att en av dess mest värdefulla utbildningsideologiska potentialer riskerar att förlösas.

---

<sup>891</sup> Jfr exempelvis mitt resonemang i: Anders Persson, "Mormor, oönskade tyskar och en hänsynslös dansk: Några reflektioner om identifikation och mening, efter en kritisk läsning av en nyutgiven lärobok i historia för den svenska grundskolans mellanår", i *Kulturell reproduktion i skola och nation: En vänbok till Lars Petterson*, red., Urban Claesson och Dick Åhman (Möklinta: Gidlunds, 2016), 163–267.

<sup>892</sup> Biesta, "Who's afraid of teaching? Heidegger and the Question of Education", 832-845; samt Biesta, "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", 183-192.

# English summary

## Introduction, theoretical approach and method

In 2011, a new curriculum plan (Lgr 11) was introduced in Swedish compulsory school. This new policy document contained many changes compared to its predecessor (Lpo 94). Back in the 1990's, extended teacher autonomy had often been advocated by Swedish politicians. Consequently, such ideals of educational freedom were also apparent in the previous course syllabus and its directives concerning the history subject. In former times the national curriculum plan had only included very few objectives that were more open to personal interpretation. During the late spring of 2007, however, the official governmental report *Tydliga mål och kunskapskrav* (SOU 2007:28) was submitted to the Swedish government. The report promoted a new curriculum plan, including new course syllabi that were preferably to contain what was labelled as pure subject knowledge. The investigator who authored the report claimed that neither the goals of the future curriculum, nor the grading criteria, should be influenced by ethical values. Furthermore, a more consistent content knowledge and a more extensive control of educational results were proposed.

Many of the ideas from the report (i.e. SOU 2007:28) were implemented in the Swedish curriculum reform of 2011 (Lgr 11). Consequently, the History subject, as well as every other subject, was provided with a list of central content in the new course syllabus. Earlier grading was introduced and a much more recurrent use of national tests was applied. Measurability seemed to have been given an increased importance in Swedish compulsory school.

At the same time, new national tests, greater demands on documentation and an increasing attention on evaluation should not be seen as specifically Swedish phenomenon. Much previous research describes such changes as examples of a global trend: *deliverology*, *performativity* and *policy as numbers* are just a few of the concepts and metaphors that have been used to describe those worldwide changes. From a critical point of view, they have been strongly questioned. However, there have been very few empirical studies of such educational reforms from a teacher experience point of view. Those studies that have been conducted, have shown how teachers who are required to implement such policy changes often tend to react with a wide variety of emotions. While some tend to express sadness, grief, anxiety, agitation and pressure, others mention satisfaction or relief.

In the field of history education, there have been relatively few studies of a similar kind. Research on the assignment to teach history has rather been framed by other theoretical perspectives. Firstly, the history teacher is quite often presented as a free agent that plans and manages lessons primarily influenced by a personal subject content knowledge. Secondly, his or her lessons

have been assessed based on fixed ideas about what is preferable, thereby focusing on shortcomings and defects. Consequently, few studies in history didactics seem to consider the latent existential tensions that might be activated when a teacher faces educational change. For these reasons, studies that closely examine how teachers deal with the implementation of curricula plans have been requested by several educational researchers.

The introduction of a new Swedish curriculum plan offered a rare opportunity to explore teachers' experience of teaching history during a period when their formal professional assignment appeared to be dramatically transformed. In my thesis, I therefore try to depict the variety of interpretations, experiences and thoughts that the introduction of Lgr 11 may have generated among a group of teachers. This approach is based on the assumption that the introduction of Lgr 11 (including earlier grades, new national tests, a new curricula plan and new course syllabi) constituted particularly extensive changes for those teachers at upper primary schools in general, and their history teaching in particular.

The ontological assumptions in this thesis are inspired by existential philosophy, primarily as formulated in the works of Martin Heidegger and Hanna Arendt. Thus, teachers' lived experience is highlighted by paying attention to the concepts of yearning, appearance, actions and mood. I have aimed to examine the relationship between the teachers' own narrative of existential being and their experience of a changed educational assignment. In this way, the indivisible relationship between *man and world* is emphasised. This is based on a reminder that the world appears to us through our senses. Humans are *in* the world, not separated from it. Phenomena only make sense when something appears to someone. A new professional assignment appears in the teachers' experiences. From this perspective, I closely examine teachers' lived experience of a changed professional assignment. Therefore the main question raised is: How was the new professional assignment perceived emotionally; what feelings and thoughts were evoked by it; and what ideas of a meaningful history subject at upper primary school seemed to be confirmed or constrained by it?

The study can thereby be described as a quest for meaningfulness that has emerged for the participants, ever since the current school reforms were implemented in 2011. *The aim of the study has been to examine those changes as they were experienced by teachers that teach history at Swedish upper primary school.* I have sought to find patterns between the yearnings that were stressed by the participants and their experiences. In both cases, the descriptions have been related to the overall educational ideological functions of qualification, socialisation, subjectification and existentialisation. Thus, the study may also be regarded as an attempt to respond to Gert Biesta's call to highlight the issue of the educational functions of our time.



Though this may not be seen as an examination of a general phenomenon, neither the choice of subject nor the specific circumstances are irrelevant. My choice to focus on history has been motivated by some of the tensions embedded in the subject. The way history is taught has pedagogical, ideological and ethical implications, as argued in this thesis. Furthermore, there are two main reasons for the choice to focus on grades 4–6. Firstly, the changes of the 2011 reform are particularly apparent in those grades. Secondly, there are very few studies about Swedish history education that deal with upper primary school.

The results are based on three different interview series, the latter two of which were preceded by classroom observations. My conversations with the interviewees were both carried out and transcribed during 2014. Overall, the survey is based on 36 semi-structured interviews, a dozen classroom visits and documentation in the form of lesson plans and task instructions. The selection of teachers can be described as stage sampling. To begin with, I contacted twenty schools in a number of culturally, geographically and socio-economically varied Swedish municipalities. Thereafter, 26 teachers were interviewed. Hence I did listen to the stories of different teachers (in terms of diverse age, gender and educational background), who taught at a variety of different types of schools (size, geographic location, urban/rural) and who taught dissimilar groups of students (regarding the educational level of the parents and ethnic backgrounds). However, it is important to note that in so doing I neither endeavoured to achieve, nor enabled, comprehensive universal generalisations. The research design was mainly aimed at bringing about a rich variation of attitudes and experiences. Subsequently, I visited ten of the teachers once more and conducted two additional rounds of interviews. These ten interviewees were selected on the basis of their answers in the first interview.

While my aim has consistently been to call forth narratives about the meaning embedded in a changed situation, the three series of interviews had somewhat different purposes. In the first 26 interviews, my aim was to grasp mood (*weiblich, ambience*) as an expression of teacher-being. Through a number of very broad questions, the informants were asked to depict emotions associated with the experiences of the new assignment. What thoughts and emotions were expressed when they described their experiences? What feelings were generated: satisfaction, joy, frustration, and in addition, *towards what* were such feelings directed?

The second series of interviews aimed at creating a description of the experience of change (teaching “now” and “before”, in terms of content, form, space, means and results). In the third and final round of interviews, a number of more pensive and reflective discussions were held to exchange ideas about the specific meanings and implications of the changed assignment. Here the interviews started with a set of words collected from the earlier conversations, applying what could be called a stimulated recall method.

Thus, overall the interviews were intended to move from a focus on the existential and emotional aspect of the personal experience (*erlebnis*), through experiencing as a process (*erfahren*), and into a reflected experience (*erfahrung*) of what was experienced and perceived: *what was, what is and what does not become*.

## **Results**

The interviewees' narratives clearly indicated that there is not only one way to be a teacher. On the contrary, the teachers' stories not only illustrated variety, they also showed a lot of consistency. The position adopted in this thesis highlights that teachers' own yearnings and the feelings aroused by the educational reforms are deeply intertwined. Thus the results are described and discussed from both the perspective of the existential teacher-being and the educational function.

### ***The teachers' personal yearnings***

In the teachers' narratives, a complex and varied pattern of differing aspirations emerged. In talking about the kind of history teaching they really desired, the sense of meaning that transpired pointed in several different directions. Firstly, it was conspicuous how often the pupils were mentioned in the teachers' answers. Even if most of the questions called for the teachers' own feelings and their own thoughts, and what they themselves longed for, the replies were often entangled with references to the children. In the main, a successful history lesson appeared to be highly dependent on the ability to "engage the pupils," to "capture their interest," or to figuratively "wake them up." A meaningful act of teaching was demonstrably directed towards someone.

It has quite often been claimed that Swedish teachers spend too much time reproducing facts. Although a few teachers indeed stated such yearnings, on the whole they appeared to be quite rare. More often, however, contextual knowledge was merely described as a precondition for further emancipatory implications. For instance, by teaching history, the teachers wanted to enable the pupils to understand and cope with future challenges. There were numerous references to the necessity of a superior awareness of phenomena in the current political arena. Thus, the desirable outcome lay beyond, rather than within, the traditional content knowledge of history. Furthermore, the informants also said that they wanted their class pupils to exercise different skills. They aimed for children "to be enabled to." In addition to specific abilities, skills and knowledge, some teachers also hoped to influence students' attitudes and behaviour. Hence, in the latter case, meaningful history teaching was akin to affecting what the pupils are, or ought to be. The differences in what individual teachers found meaningful was not only a question of whether they focused on content, skills or attitudes. As argued, the variety depended

just as much on *what* the teachers found worth striving for. They yearned for different types of content, altered types of abilities and even a number of diverse kinds of changes in the attitudes of the children.

Across all interviewees, two different general types of yearnings appeared as specifically divergent. Some of the teachers expressed the necessity for students to understand how the past is embedded within us. By treating eternal human issues (such as gender, bullying, xenophobia, family life, childhood, youth and adulthood) they showed an aspiration to help their pupils learn about and gain perspective on what it is, and might become, to be a human being. In those cases, the key abilities that their pupils should develop appeared to be identification, emotions, empathy and compassion.

Other teachers, on the contrary, stressed the necessity of cognitive analytical skills. The ability to analyse causes and consequences of historical events, as well as source criticism, was here motivated by a quest for critical and historical thinking. Thus, these teachers called instead for a kind of knowledge that requires a rational distance between the pupils and the past that they were studying.

### ***The appearance of the new assignment and the teachers' actions***

In previous research it has often been argued that teachers' understanding of a curriculum plan tends to be notably affected by their own personal preferences. In this thesis however, such tendencies seemed to be relatively limited. On the contrary, most teachers appeared to interpret their new assignment in a similar way to each other. The reform was primarily associated with an increased focus on performativity, measurability, documentation, cognitively demanding skills, a detailed list of content knowledge, enlarged central control and an increased focus on a more disciplinary approach to history.

There was similar consistency in the teachers' stories about how they themselves managed the new situation. A few of them stressed that they tried to resist the change. The others instead gave recurrent descriptions of how they struggled to implement the reforms. They seemed to be filled with the desire to apply the policy document and to "do it right". Some spoke of increased external pressure, others described how they wanted their pupils to succeed, that they wanted them to achieve satisfactory results in the national tests and wanted them to get better grades. Similarly, the narratives contained many stories about how much more documentation had to be done, how the pupils were more frequently tested and how they needed to hurry to keep up with everything that was to be taught. In several cases, it was also argued that as teachers they now tried to improve the students' analytical skills. Accordingly, it is clear that the desire to act and perform as an obedient and competent teacher seemed to be strong.

### ***The new assignment as experienced mood***

Although the descriptions of the changes were quite consistent, the emotional feelings that were described varied more considerably. While some teachers expressed how this new situation aroused feelings of affirmation, inspiration and fulfilment, others declared that they experienced anxiety, pressure, stress and frustration.

Thus, one may argue that a number of teachers seemed to embrace most of the new educational reforms. Many of them claimed that they felt more secure with the detailed list of central content. They stated that the national tests gave them recognition, and they asserted that the strengthened focus on analytical skills was either something that they had always practiced, or something that improved their history classes.

In contrast, others struggled with the changes. However, notably few of these teachers mentioned that they tried to resist them. They more commonly described how they felt forced to take routes that were far from the ones they themselves would have preferred. Consequently, they showed disbelief, frustration and pain. They no longer experienced meaningfulness. Thus, in terms of mood of the investigated school reform, it does not appear to have been the same for everyone.

The varying descriptions of how the new professional assignment was experienced highlights the existential human dimension of the teaching profession. The descriptions of what they had to deal with, almost seemed to contain dilemmas that reflected life itself. Along with a desire to please, perform and be seen as competent, a need for what is meaningful and real existed. The divergent stories of mood thus appeared to be closely interrelated to what was considered worth fighting for.

### ***The teacher as an obedient civil servant***

In the stories of how teachers experienced the new curriculum plan, earlier grades and new national tests, one group of teachers expressed that they were content and satisfied. Within this group (and even some of the other teachers) the teaching profession was primarily seen as a function of realizing the intentions of the curriculum authors. The perspective of this group was that good history teaching was ultimately valued by the extent to which their pupils performed well in relation to the criteria of the syllabus. Their own yearning appeared to be subordinated. From this point of view the qualified teacher was somewhat regarded as a person who is capable of implementing an assignment formed by someone else. Hence it is argued that those teachers mainly seemed to look upon themselves as civil servants, set to implement political intentions. This was particularly evident in their descriptions of what was actually interpreted as being new. Clearly formulated instructions and already stipulated requirements were most often associated with satisfaction among

these teachers. Predictability and regimentation appeared to be more important than autonomy and freedom. In line with such desires the instructions from the government needed to be detailed and precise. Consequently, from this point of view, the introduction of a syllabus list of core content was described as a relief. They wanted to know what to do, to be sure that they did it right.

### ***The teacher as a way of being and enabling to become***

However, for a number of the other teachers implementing the curriculum syllabus did not appear to be their first priority. They seemed to find other values much more important. Hence, they frequently spoke of reduced freedom. Some said that they felt distrusted, that their professional knowledge and experience were being ignored. From their point of view a good teacher was someone who had the mandate, as well as the ability, to cater for the needs and interests of their pupils.

In addition to the question of what is perceived as a meaningful teachership in general, the experience of the new reforms appeared to depend upon the individual teacher's subject-specific endeavours. When it came to the question of what they wanted to achieve when they taught history, what they were really longing and hoping for, the yearnings seemed to differ widely. Also in this respect, some convictions seem to have been confirmed, while others were endangered.

### ***The confirmed function of the history subject***

Several teachers expressed that their own view of the purpose of history and upper primary school teaching had been confirmed. Their stories of satisfaction strongly emphasised the classic qualifying function of the subject. The increased weight given to procedural skills was often mentioned. Their yearnings were mainly expressed in terms of verbs such as analyse, reflect and compare. They seemed to regard history as something of a procedural handicraft. It is therefore argued that this might also explain why this group rarely seemed to be bothered by the increased list of central content knowledge. Since they preferred to engage in the practice of cognitive skills, the content as such appeared to be subordinate.

Furthermore this view seems to have been based upon a perception of the subject as an intrinsically existing object. It is therefore argued that the *confirmed history subject* was founded in a belief that the past is something that can be reconstructed. If the right methods are used the past can be re-awakened. Thus it is also stressed that such assumptions might explain why these teachers seemed to have a very straight-forward view of the increased demand to measure and document individual results. As argued such on beforehand defined knowledge might more easily be incorporated into digital software

and grade matrices. Furthermore, if history and historical knowledge is perceived as something that exists in and of itself, it would be only natural to arrange and organise the content in advance. Likewise, lists of core content and pre-formulated sections of cognitively oriented skills, is easily defined on beforehand. Thus, it is also argued that this confirmed perception of knowledge rested upon an idea of history as a set of measurable mental processes that were to be implemented into the pupils' brain.

### ***The endangered function of the history subject***

The experiences of dissatisfaction caused by the new professional assignment seemed to relate to a feeling of something being lost. Many of the reforms were said to limit the teachers' own beliefs of a meaningful history education. The descriptions of something being missed often related to the students. The teachers talked about how they were prevented from encouraging the curiosity of their pupils. They claimed that the interest and the desire to learn were countered by the constricting demands to deliver results in the national tests. It is argued that teachers no longer found it possible to make time for activities and issues that did not immediately generate measurable effects on upcoming national tests. Hence, some described how they as teachers were no longer able to give their pupils the opportunity to engage in matters that they found interesting and meaningful. In some cases, sadness at no longer being able to adapt to such life-world-oriented matters was explicitly emphasised. According to these teachers, their new assignment was mainly about delivering results in relation to the requirements already pre-defined by others. Instead of being able to create a learning atmosphere characterised by the joy of interesting challenges, they spoke of the pressure to perform. Instead of trying to create learning situations where students were challenged to face the past in hope for a deepened understanding of the human conditions of existence, they seemed to associate the new professional assignment with an already preordained history subject, where the qualifying features were sufficient.

The descriptions of loss also framed the ability to bring the past alive. Several teachers stated that they no longer, or more seldom, used literature, theatre, excursions, field trips and role-play when teaching history in upper primary school. Thus the work associated with play, fantasy and imagination, was said to be reduced in favour of activities that were more directly compatible with performativity, measurement and documentation.

The teachers' yearnings were thereby unfulfilled, but this was not only due to the reduced desired activities. It also appeared as if more substance-specific values were lost. The opportunity to involve many different senses in history teaching not only referred to the benefits of the activity as such. In many cases, the will to make the pupils *feel* the past correspondingly involved somewhat existential aspirations. Thus, the new assignment not only appeared to have

strengthened the cognitive and qualifying features, it also seemed to have restricted the teachers who recognised history as an opportunity to practice human aptitudes such as compassion and empathy. They articulated that they had lost the opportunity to help students share experiences and thoughts about their own existence.

Hence, such feelings of grief and loss in many respects appeared to affect what, in this thesis, has been categorised as an existential life interpretive function. This *restricted history subject* was not conceptualised as a remote object in and of itself. On the contrary, it was understood as something that was to be found when people, in their existential being in the world, looked to find meaning in the past. This view of history as a school subject in upper primary school thereby seems to have been based on a practice-based relational knowledge. This knowledge is also partly silent and most likely quite hard to measure and document.

### **Discussion – being a teacher to thereby let others become**

Generally, the teachers' experiences of the new assignment, at least to some extent, appears to have been a matter of divergent perceptions of the purpose of history as a school subject. Some teachers almost seemed to face a fundamental dilemma: How should they persuade themselves to fulfil a mission that did not give them room for what they themselves found meaningful?

In this situation, remarkably few claimed that they chose to resist the essence of the political demands. Among the few teachers that nevertheless depicted how they did struggle to retain what they find meaningful, it is notable how this act often expressed a will to make themselves free. In the stories of how they refused to implement reforms that were regarded as incompatible with their own yearnings, there almost appeared to be a kind of satisfaction and pride. Those teachers seemed to be proud to have fought for the right to remain a true teacher.

Most of the teachers, however, described how they rather saw themselves doing what they perceived as a governmental request. In many cases this adaptational approach thereby seemed to be associated with the experience of a lack of freedom. Moreover, the educational reforms of 2011–2014 are presented as leading to a painful longing for things that are no longer feasible. Some of these teachers understood the new assignment as something foreign and unsolicited. The situation caused a loss of meaning. One person even described how she had considered leaving the teaching profession.

In the latter cases, some of the teachers' stories bring to mind the situation that Hannah Arendt refers to in her work *The human condition*. She portrays a situation where work has no room for plurality and whereby experiences of alienation, abandonment, self-effacement and futility are evoked. The person sees limited opportunity to become who he or she really wants to be. Following

Arendt's reasoning, those teachers' experience could be interpreted as an expression of a stunted possibility to become an authentic being. If the teachers resisted, they would have to endure a situation where they would have to give up a part of themselves, at least to some extent. In this respect, executing the expectations connected to the assignment appeared somewhat as an act of self-effacement. One was prevented from emerging as the person that one believed oneself to be. Instead of becoming what you are, as Heidegger puts it, it seems as if these teachers felt obliged to appear as an impersonal and obedient somebody.

In a sense, it might be argued that the study has two distinct foci: one as teacher-being and the other as history teaching. In my view, these two foci should be seen as interrelated. A school subject is never an empty nothing, and tuition is never meaningless. Perhaps this is particularly evident in the stories of grief and loss. As previously mentioned, the teachers who emphasised how they wanted to work with aesthetic activities expressed relatively often how they felt impeded by the new assignment. Moreover, the hindrances as such were very much related to a lost opportunity to help the pupils become whole people. It is the function of existentialisation that appears to be obstructed. Furthermore, this desire to use history to enable children to become humans in a meaningful way was also said to be what brought meaning to their own being as teachers. Hence, when teachers felt that the new assignment subscribed a history teaching that did not allow the pupils to become, it was also their own opportunity to become teachers that appeared to be limited. Using language borrowed from Arendt, the new mission seemed to be part of a rationalisation process that colonised the human relational aspect of teaching.

### ***Some further reflections and implications***

Although this study in many respects confirms the impression that there are many ways to be a teacher, the results also show some recurrent patterns when living and feeling a changed curriculum. As argued, the introduction of Lgr 11 generated both varying and uniform experiences among this group of teachers. In this way I hope my study will contribute to a deeper understanding of this multifaceted meeting point between the teacher, the subject of history and a new assignment. More broadly though, my study will hopefully illuminate the relationship between a desired and an experienced meaning that are embedded in the teacher-being. Here again a number of questions are raised. My results indicate that some of the ways to be a teacher were much more compatible with the changed assignment (as interpreted by the teachers) than others. But do we really want a situation where teachers who chose to act more like an efficient and obedient civil servant are favoured, while those who strive to be pupil-oriented and knowledgeable educators have a very hard time finding their work meaningful?



What further conclusions can be drawn from these results? Naturally, the implications in terms of further curriculum revisions are ultimately a matter of educational ideology. As in the case of the teachers, this ultimately raises the question of what really constitutes a good teacher and meaningful history teaching. Some of those who read this will perhaps see further teacher training programmes as important. Others will underline the negative effects of the new assignment. In both cases, there are good reasons to reflect on what actually constitutes a good history lesson.

It should be stressed that very few teachers opposed a stronger focus on disciplinary skills. Such changes did not seem to worry the teachers who yearned to meet and challenge young people when they are in a position to break into the world. Their concerns appeared rather to be a question of what was lost.

Behind the teachers' expressed desire to present history as something urgent, living and understandable, there seemed to be a notion that such teaching might help them to expand their own potential being. Personally, I sympathise with this idea. Stories about the past are probably something that mankind has always used as a reference to our own experiences. Naturally, we can never fully understand another person. Nevertheless, could it just be that our quest to understand the views of others offers a valuable opportunity to expand our own potential as a human being? However, this also requires the ability to challenge what is already known. Hence the existential function of history involves both rational skills and human empathy. Thus, it is argued that the aesthetic and cognitive aspects of history ideally should complement each other. Otherwise, if we only stress the cognitive aspect of the history subject, its valuable potential as a resource for meaning-making may be wasted and the subject reduced to such mere content coverage and quantifiable skills that might be evaluated and measured.

# Referenser

## Otryckt material

### *Databaser*

Skolverkets digitala databas SIRIS: <http://sir.is.skolverket.se>

### *Intervjuer*

Testintervjuer: 4 st lärarintervjuer. Senhösten 2013.

Intervjuomgång 1: 26 st lärarintervjuer á totalt 1008 minuter, Våren 2014.

(A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, Å, Ä).

Intervjuomgång 2: 5 st lärarintervjuer (efter lektionsbesök) á totalt 231 minuter

Hösten 2014. (B, D, P T, Y).

Intervjuomgång 3: 5 st lärarintervjuer (efter lektionsbesök) á totalt 251 minuter

Hösten 2014. (C, F, N, I, Ä).

### *Radiosändningar*

Sveriges radio (SR). "Stora kunskapsbrister i historia." 13 mars 2014. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=406&artikel=5807673>

Sveriges radio (SR). "Bottenresultat i det första nationella provet i historia," 13 mars 2014. <http://sverigesradio.se/sida/avsnitt?programid=407>

British Broadcasting Corporation (BBC). "Cultural literacy: Michael Gove's school of hard facts." 25 oktober 2012. <http://www.bbc.com/news/education-20041597>

### **Offentligt tryck**

Förordning (2015:142) om ändring i skolförordningen (2011:185).

Förordning (2016:9) om ändring i skolförordningen (2011:185).

Kommittédirektiv Dir 2006:19 (Bilaga 1 I: *SOU 2007:28*).

Lag om etikprövning av forskning som avser människor. SFS 2003:460.

Skolinspektionen. *Undervisning i historia*. Kvalitetsgranskning 2015:8. Stockholm: 2015. [Elektronisk resurs].

Skolinspektionen. *Undervisning i SO-ämnen år 7–9: Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Kvalitetsgranskning 2013:04. Stockholm: 2013. [Elektronisk resurs].

Skolförordningen (2011:185). [Elektronisk resurs].

- Skollagen. SFS 2010:800 (inkl. ändringar fram t.o.m. SFS 2016:1184).
- Skolverket. *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*. Stockholm: Fritzes, 1996.
- Skolverket. *Grundskola för bildning: Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber, 1998.
- Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250. Stockholm: Fritzes, 2004. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. *Grundskolans kursplaner och betygskriterier: Reviderad version 2008*. Uppl. 2:1. Västerås: Fritzes, 2008.
- Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes, 2010.
- Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes, 2011.
- Skolverket. *Forskning om skolreformer och deras genomslag: Skolverkets aktuella analyser 2013*. Stockholm: 2013. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. *Så tycker lärare om de nationella proven 2013*. Rapport 404. Stockholm: Skolverket, 2014. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. *Skolreformer i praktiken: Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014*. Rapport 418. Stockholm: Wolter Kluwers, 2015.
- Skolverket. *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Dnr 2014:92 2016. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärarens och eleverns uppfattningar om proven*. Rapport 447. Stockholm: 2016. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Rapport 451. Stockholm: 2017. [Elektronisk resurs]
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande*. Stockholm: Fritzes, 2007.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: Ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*. Del 1–2. Stockholm: Wolters Kluwers, 2016.
- Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes, 1994.
- Utbildningsdepartementet. *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes, 1994.
- ”Överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Moderaterna, Miljöpartiet de gröna, Centerpartiet, Folkpartiet liberalerna och Kristdemokraterna 2015-02-11”. [Elektronisk resurs]

## Bearbetningar

- Alerby, Eva. *Att fånga en tanke: En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Diss., Luleå: Luleå tekniska universitet, 1998.
- Alvén, Fredrik. *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet, 2011.
- Ammert, Niklas. *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.
- Andersson Hult, Lars. *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2016.
- Andrén, Ulla. *Self-awareness and self-knowledge in professions: Something we are or a skill we learn*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 2012.
- Arendt, Hannah. *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos, 1998.
- Arensmeier, Cecilia, Bonnevier, Jenny, Borgström, Eric, Lennqvist-Lindén, Ann-So-  
fie, Lundahl, Christian, Nilsson, Per, Sundberg, Bodil, Sundhäll, Marcus, Yassin,  
Daroon, Wetterstrand, Frida. "De nationella proven och deras effekter i årskurs  
6 och 9: En intervjustudie med elever, lärare och skolledare". Bilaga i *Nationella  
proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärares och elevers  
uppfattningar om proven*. Skolverket. Rapport 447. Stockholm: 2016. [Elektro-  
nisk resurs]
- Aspelin, Jonas, och Persson, Sven. "Lärares professionella/personliga utveckling".  
*Educare - Vetenskapliga skrifter* 1:2 (2008): 26–49.
- Aspelin, Jonas, Fransson, Ola och Jonnergård, Karin. *Kunskapsbehov och nya kom-  
petenser: Professioner i förhandling*. Stockholm: Santérus Academic Press,  
2009.
- Aspelin, Jonas. "Vad är relationell pedagogik?". I *Relationell specialpedagogik: I te-  
ori och praktik*, red. Jonas Aspelin, 13–26. Kristianstad: Kristianstad University  
Press, 2013.
- Aspelin, Jonas. "The elementary forms of educational life: Understanding the mean-  
ing of education from the concept of 'social responsivity'". *Social Psychology of  
Education* 18:3 (2015): 487–501.
- Aspelin, Jonas. *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsy-  
kologi*. Malmö: Gleerup, 2015.
- Assarson, Inger. *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett  
politiskt uppdrag*. Diss., Malmö: Lunds universitet, 2007.
- Ball, Stephen J. "Big policies/small world: An introduction to international perspec-  
tives in educational policy". *Comparative Education* 34:2 (1998): 119–130.
- Ball, Stephen J. "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of ed-  
ucational policy* 18:2 (2003): 215–228.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg och Braun, Annette. *How schools do policy: Policy  
enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette, Perryman, Jane, och Hoskins, Kate.  
"Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and 'the play of domina-  
tions'". *Research Papers in Education* 27:5 (2012): 513–533.

- Barton, Keith C., McCully Allan W., och Marks, Melissa J. "Reflecting on elementary childrens understanding of history and social studies". *Journal of Teacher Education* 55:1 (2004): 70–90.
- Bengtsson, Jan. *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: Mottagande och inflytande 1900–1968*. Diss., Göteborg: Göteborgs Universitet, 1991.
- Bengtsson, Jan. *Fenomenologiska utflykter: Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos, 1998.
- Bengtsson, Jan. "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning". I *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, red. Jan Bengtsson, 9–58. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Bengtsson, Jan. "The many identities of pedagogics as a challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice". *Educational Philosophy and Theory* 38:2 (2006): 115–128.
- Bengtsson, Jan. "With the lifeworld as ground: A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition". *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 13 (2013): 1–18.
- Bengtsson, Jan och Berndtsson, Inger C. "Elevs och lärares lärande i skolan: Livsvärldsliga grunder". I *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*, red. Jan Bengtsson och Inger C. Berndtsson, 15–34. Malmö: Gleerups, 2015.
- Berg, Gunnar. "Upptäck och erövra frirummet: Skolutveckling ett eget ansvar". I *Skolutvecklingens många ansikten*, red. Gunnars Berg och Hans-Åke Scherp, 65–96. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.
- Berg, Mikael. *Historielärares historier: Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstads universitet, 2010.
- Berg, Mikael. *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Diss., Karlstad: Karlstads universitet, 2014.
- Berg, Mikael och Irisdotter Aldenmyr, Sara. "Konstruktioner av samhällsorienterande ämnen i historiedidaktisk belysning". I *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*, red. Maria Olson och Sara Irisdotter Aldenmyr, 31–50. Malmö: Gleerups, 2016.
- Berggren, Lars och Johansson, Roger. *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): samhällsorienterade ämnen*. Malmö: Malmö högskola, 2006.
- Berkhout, Susara J. "The decentralisation debate: Thinking about power". *Review of Education* 51:4 (2005): 313–327.
- Biesta, Gert. "Values and ideals in teacher's professional judgment". I *Changing teacher professionalism: International trends, challenges, and ways forward*, red. Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall och Alan Cribb, 184–193. London: Routledge, 2009.
- Biesta, Gert. "Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21:2 (2009): 33–46.
- Biesta, Gert. "Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education". *Journal of Philosophy of Education* 45:2 (2011): 305–319.
- Biesta, Gert. "Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda". *Educational Philosophy and Theory* 44:6 (2012): 581–593.

- Biesta Gert. "Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education". *Educational Philosophy and Theory* (2015): 1–16.
- Biesta, Gert. "Who's afraid of teaching? Heidegger and the question of education ('Bildung'/'Erziehung')". *Educational Philosophy and Theory* 48:8 (2016): 832–845.
- Biesta, Gert. "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world". *Journal of Educational Administration and History* 48:2 (2016): 183–192.
- Bredmar, Anna-Carin. *Lärares arbetsglädje: Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Brismark, Anna, Huling, Anna, Samuelsson, Johan, och Stolare, Martin. *Det är mer på allvar nu*. Stockholm: Skolverket, 2016. [Elektronisk resurs].
- Brophy Jere och VanSledright, Bruce. *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teacher's College Press, 1997.
- Brown, Gavin T. L. "Teachers conceptions of assessment: Implications for policy and professional development". *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 11:3 (2004): 301–318.
- Carlgren, Ingrid. "Kunskap för bildning?". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 118–139. Stockholm: Liber, 2012.
- Casservik, Margareta. "Vad styr?: Om lärares planering av historieundervisning". I *Historiedidaktiska perspektiv: Bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*, red. Hans-Olof Ericson, Per Göran Johansson och Hans Albin Larsson, 265–324. Jönköping: Jönköping University Press, 2005.
- Claesson, Silwa. "Inspiration som vidgar horisonten". I *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, red. Jan Bengtsson, 135–152. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Claesson, Silwa red. *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos, 2011.
- Claesson, Silwa. "Livsvärldsfenomenologi och empiriska studier". *Nordic Studies in Education* 28:2 (2008): 123–133.
- Cochran, Melissa. *Teaching historical thinking: The challenge of implementing reform-minded practices for three first year teachers*. Diss., University of Maryland, 2010, ProQuest. [Elektronisk resurs].
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence och Morrison, Keith. *Research methods in education*. London: Routledge, 2007.
- Cooper, Hilary. *History in the early years*. London: Routledge, 1995.
- Cooper, Hilary. "International perspectives on history education, Education 3–13: International". *Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 38:3 (2010): 219–223.
- Cooper, Hilary. "Looking backwards to move forwards: Charlotte Mason on History". *Curriculum Journal* 23:1 (2012): 7–18.
- Cormack, Phillip och Grenn, Bill. "Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn". I *New Curriculum History*, red. Bernadette S. H. Baker, 223–236. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

- Counsell, Christine. "Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy". I *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips, 54–71. London: Routledge, 2000.
- Counsell, Christine. "Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement". *Curriculum journal* 22:2 (2011): 201–225.
- Crawford, Keith. "A history of the right: The battle for control of national curriculum 1989–1994". *British Journal of Educational studies* 43:4 (1995): 433–456.
- Dahl, Steven. *Folkmord som film: Gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda: En receptionsstudie*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet, 2013.
- Dawson, Ian. "The schools history project: A study in curriculum development source". *The History Teacher* 22:3 (1989): 221–238.
- Delin, Mikael. "Kvinnorna saknas i skolans läroböcker". *Dagens nyheter* 15/1 2015.
- Deng, Zongyi och Luke, Allan. "Subject matter: Defining and theorizing school subjects". I *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, red. Michael F. Connelly, Ming Fang He och JoAnn Phillion, 66–87. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- Dupuy, Mark. "The 'Remembrance of things past' in an age of competition for school time: History in Western Australia's primary schools and in other realms of the Anglosphere". *The history teacher* 40:4 (2007): 521–536.
- Eliasson, Per. "Historieämnet i de nya läroplanerna". I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 273–294. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Eliasson, Per, och Nordgren, Kenneth. "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?". *Nordicistica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2 (2016): 47–68.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I., och Shaw, Linda L. *Writing ethnographic field-notes*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva, Sundberg, Daniel. "Introduktion – vad räknas som kunskap?". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 5–17. Stockholm: Liber, 2012.
- Englund, Tomas. "Utbildningspolitisk monopolism: Nya utmaningar för läroplansteorin". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 20–38. Stockholm: Liber, 2012.
- Evans, Ronald W. "Teacher conceptions of history". *Theory & Research in Social Education* 17:3 (1989): 210–240.
- Fordham, Michael. "Disciplinary history and the situation of history teachers". *Education Sciences* 2:4 (2012): 242–253.
- Forsberg, Eva. "Kunskapssyn i omvandling?". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 225–241. Stockholm: Liber, 2012.
- Forsberg, Eva och Lundahl, Christian. "Re/produktion av kunskap i det svenska utbildningssystemet". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 200–224. Stockholm: Liber, 2012.

- Fredriksson, Anders. *Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.
- Greenwood, Richard. "Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland: Teachers' concerns and preferred approaches". *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 41:4 (2013): 443-458.
- Grosvenor, Ian. "History for the nation: Multiculturalism and the teaching of history". I *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips, 148-158. London: Routledge, 2000.
- Gullberg, Tom. "Historisk kunskap och kompetens i finländsk historieundervisning". I *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, red. Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund och Carsten Tage Nielsen, 84-104. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.
- Gunnemyr, Per. *Likvärdighet till priset av likformighet?: En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet, 2011.
- Gustafson, Niklas. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Diss., Malmö: Umeå universitet, 2010.
- Gustavsson, Bernt. "Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik". I *Att växa som människa: Om bildningen traditioner och praktiker*, red. Anders Burman, 183-206. Huddinge: Södertörns högskola, 2014.
- Gustavsson, Bernt. *Tänkande om existensens villkor: Från tidiga livsfilosofer till senare tids existensialister*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2017.
- Hammarlund, KG. "Historisk kunskap i svensk grundskola: Ett försök till begreppsbestämning". I *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, red. Per Eliasson, KG Hammarlund, KG, Erik Lund och Carsten Tage Nielsen, 15-33. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.
- Hansson, Johan. *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2010.
- Hargreaves, Andy. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994.
- Hargreaves, Andy. "Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership". *School Leadership & Management* 24:2 (2004): 287-309.
- Hargreaves, Andy. "Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change". *Teaching and Teacher Education* 21:8 (2005): 967-983.
- Harnett, Penelope. "Curriculum decision-making in the primary school: The place of History". I *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips, 24-36. London: Routledge, 2000.
- Harnett, Penelope. "History in the primary school: re-shaping our pasts. The influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1 (2000): 5-13.



- Harris, Richard, och Clarke, Gill. "Embracing diversity in the history curriculum: A study of the challenges facing trainee teachers". *Cambridge Journal of Education* 41:2 (2011): 159–175.
- Harris, Richard, och Burn, Katharine. "Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking". *Journal of Education Policy* 26:2 (2011): 245–261.
- Hartsmar, Nanny. *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Diss., Malmö: Lunds universitet 2001.
- Heidegger, Martin. *Vara och tid*. Göteborg: Daidalos, 2013.
- Heimans, Stephen. "Education policy, practice, and power". *Educational policy* 26:3 (2012): 369–393.
- Husbands, Chris, Kitson, Alison och Pendry, Anna. *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- Hycner, Richard. "Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data". *A Journal for Philosophy and the Social Sciences* 8:3 (1985): 279–303.
- Högberg, Sören. *Om lärarskapets moraliska dimension: Ett perspektiv och en studie av lärarstudenternas nätbaserade seminarier*. Diss., Örebro: Örebro universitet, 2015.
- James, Jennifer H. "Teachers as protectors: Making sense of preservice teachers' resistance to interpretation in elementary history teaching". *Theory and Research in Social Education* 36:3 (2008): 172–205.
- Jarhall, Jessica. *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstads universitet, 2012.
- Jeffrey, Bob, och Woods, Peter. "Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection". *Cambridge Journal of Education* 26:3 (1996): 325–343.
- Jensen, Bernard Eric. "Historiemedvetande: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik". I *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson, 49–81. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Johansson, Maria. *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstads universitet, 2012.
- Johnsson Harrie, Anna. *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: Rapport från en inventering*. Linköping: Linköpings universitet, 2011. [Elektronisk resurs].
- Karlefjärd, Anna. *Att rymmas i sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstads universitet, 2011.
- Karlsson, Klas-Göran. "Historia, historiedidaktik och historiekultur". I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 13–90. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Kelchtermans, Geert. "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy". *Teaching and Teacher Education* 21:8 (2005): 995–1006.

- Kesküla, Eeva, Loogma, Krista, Kolka, Piibe, och Sau-Ek Kristiina. "Curriculum change in teachers' experience: The social innovation perspective". *Pedagogy, Culture & Society* 20:3 (2012): 353–376.
- Kitson, Alison, Steward, Susan and Husbands, Chris. *Teaching and learning history 11–18: Understanding the past*. Maidenhead: University Press McGraw-Hill Education, 2011.
- Kjeldstadli, Knut. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Klette, Kirsti. "Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meet classroom studies". *European Educational Research Journal* 6:2 (2007): 147–160.
- Knutas, Agneta. *Mellan styrning och moral*. Diss., Örebro: Örebro universitet, 2008.
- Larkin, Michael, Watts, Simon, och Clifton, Elizabeth. "Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis". *Qualitative Research in Psychology* 3:2 (2006): 102–120.
- Ledman, Kristina. *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2015.
- Ledman, Kristina. "Navigating historical thinking in a vocational setting: Teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education". *Journal of Curriculum Studies* 47:1 (2015): 77–93.
- Levine, Thomas H. "Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change". *Improving Schools* 14:1 (2011): 30–47.
- Levine, Thomas H. "An activity theoretical approach to designing curriculum and instruction that shift the means and ends of history education". *NERA Conference Proceedings Paper 33*, Connecticut, 22–24 oktober, 2008.
- Levinson, Bradley A. U., Sutton, Margaret, och Winstead, Teresa. "Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options". *Educational Policy* 23:6 (2009): 767–795.
- Liedman, Sven-Erik. *Hets!: En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier, 2012.
- Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf P. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber, 2014.
- Lindkvist, Lars och Magnusson, Anders. "Den reflekterande skolan: Design för variation och utvecklingskraft". I *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*, red. Lars Lindkvist, Jan Löwstedt och Ulf Torper, 17–42. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Lingard, Bob. "Policy as numbers: Ac/counting for educational research". *The Australian Educational Researcher* 38:4 (2011): 355–382.
- Lingard, Bob. "Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test and standardbased accountabilities in education". *The International Educational Journal* 12:2 (2013): 122–132.
- Lingard, Bob, och Keddie, Amanda. "Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference, Pedagogy". *Culture & Society* 21:3 (2013): 427–447.
- Lozic, Vanja. *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss., Malmö: Lunds universitet, 2010.

- Lundahl, Lisbeth. "A matter of self-governance and control: The reconstruction of Swedish education policy: 1980–2003". *European Education* 37:1 (2005): 10–25.
- Lundgren, Ulf P. "When curriculum theory came to Sweden". *Nordic Journal of studies in Educational Policy* 1 (2015) [Elektronisk resurs]  
<http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena, och Palo, Annbritt. "Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i LGr11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen". *Utbildning & demokrati* 20:2 (2011): 7–26.
- Lundström, Ulf och, Parding, Karolina. "Lärares upplevelser av friskolereformen: Effekter av marknadsieringen av den svenska gymnasieskolan". *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17:4 (2011): 59–77.
- Lunneblad, Johannes, och Asplund Carlsson, Maj. "En prövningens tid: Om det nationella provet i svenska i skolår 5". *Pedagogisk forskning i Sverige* 15:2/3 (2010): 81–96.
- Macintyre, Stuart, och Clark, Anna. *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press, 2004.
- MacPhee, Deborah A., och Kaufman, Kristina. "Exploring bias in elementary history curriculum with preservice and practicing teachers in professional development schools". *The Social Studies* 105:3 (2014): 124–131.
- Mamura, Maria. "History teachers' conceptions of professional identity in developing historical consciousness to students". *American International Journal of Social Science* 2:7 (2013): 49–57.
- Martens, Ann-Charlotte. "Lägg inte näsan i skolboken Fridolin". *Expressen* 5/2 2015.
- McCrum, Elizabeth. "History teachers' thinking about the nature of their subject". *Teaching and Teacher Education* 35 (2013): 73–80.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of perception*. London: Routledge, 2002. [Elektronisk resurs].
- Monte-Sano, Chauncey. "Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge". *Journal of Teacher Education* 62:3 (2011): 260–272.
- Monte-Sano, Chauncey, Susan De La Paz, och Mark Felton. "Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms". *Journal of Curriculum Studies* 46:4 (2014): 1–36.
- Moore, Alex Edwards, Gwyn, Halpin, David, och George, Rosalyn. "Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform". *British Educational Research Journal* 28:4 (2002): 551–556.
- Morawski, Jan. *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Diss., Örebro: Örebro universitet, 2010.
- Murray, Deanne R. *Exploring three fifth-grade teachers' understanding of historical thinking: A case study*. Diss. Utah state university, 2013, ProQuest. [Elektronisk resurs].
- Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte och Dunn, Ross E. *History on trial: Culture Wars and the Teaching Past*. New York: Alfred A. Knopf, 1997.

- Nielsen, Cecilia. "Att forska om människors levda värld: En livsvärldsansats". I *Barn- och ungdomsforskning: Metoder och arbetssätt*, red. Soly I. Erlandsson och Lena Sjöberg, 29–46. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Nordin, Andreas. "Från bildning till kvalitet?: Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete". *Pedagogisk Forskning i Sverige* 15:1 (2010): 1–17.
- Nordin, Andreas. *Kunskapens politik: En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss., Växjö: Linnéuniversitetet, 2012.
- Nygren, Thomas. "Se och lär av proffsen!: Teori och metod för forskning i historieundervisningens praktik". I *Rum för forskning – Rymd för lärande: Forskning och pedagogisk praktik*, red. Gun-Marie Frånberg, 64–84. Umeå, Umeå universitet, 2007.
- Nygren, Thomas. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Lic.-avh., Umeå: Umeå universitet, 2009.
- Nygren, Thomas. *History in the service of mankind*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2011.
- Nygren, Thomas. "The contemporary turn: Debate, curricula, and swedish students' history". *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 4:1 (2012): 40–60.
- O'Boyle, Ailish. "The changing identities of history teachers in an Irish school". *Pedagogy, Culture and Society* 12:3 (2004): 415–432.
- Olofsson, Hans. *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstad universitet, 2011.
- Olovsson, Tord Göran. *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2015.
- Olson, Maria. och Irisdotter Aldenmyr, Sara red. *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*. Malmö: Gleerups, 2016.
- Oscarsson, Vilgot, och Gunilla, Svingby. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Samhällsorienterande ämnen*. Ämnesrapport till Rapport 252. Stockholm: 2005
- Parkes, Robert J. "Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8:2 (2009): 118–132.
- Patočka, Ján. *Inledning till fenomenologisk filosofi*. Huddinge: Södertörns högskola, 2013.
- Patrick, Katharine Anne. *Teaching and learning: The construction of an object of study*. Diss., University of Melbourne, 1998. [Elektronisk resurs]
- Persson, Anders och Stavreski, Helena. "Allting flyter: Lärare mellan förvandling, anpassning och reform". I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv: Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*, 91–114. Malmö: Arbetslivsinstitutet, 2004.
- Persson, Anders. "Nöjda som lärare, missnöjda som anställda: Skolexistens mellan mening och missnöje". I *Villkor i arbete med människor: En antologi om human servicearbete*, red. Vesa Leppänen, Sandra Jönsson, Harry Petersson och Joakim Tranquist, 19–36. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006.

- Persson, Anders. "Mormor, önskade tyskar och en hänsynslös dansk: Några reflektioner om identifikation och mening, efter en kritisk läsning av en nyutgiven lärobok i historia för den svenska grundskolans mellanår". I *Kulturell reproduktion i skola och nation: En vänbok till Lars Petterson*, red. Urban Claesson och Dick Åhman, 251–268. Möklinta: Gidlunds, 2016.
- Persson, Anders och Thorp, Robert. "Historieundervisningens existentialiserande potential". Under publ. i *Nordidactica* 2 (2017).
- Pettersson, Charlotta. *Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala*. Diss., Örebro: Örebro universitet, 2013.
- Phillips, Robert. "History teaching, nationhood and politics in England and Wales in the late twentieth century: A historical comparison". *Journal of the History of Education Society* 28:3 (1999): 351–363.
- Phillips, Robert. "Government policies, the State and the teaching of history". I *Issues in History Teaching*, red. James Arthur och Robert Phillips, 10–23. London: Routledge, 2000.
- Rasor Muro. *Responding to change: The role of teacher emotion in educational change*. Diss., Ashland University, 2008, ProQuest. [Elektronisk resurs].
- Reeder, Jennifer. "Interviews with exemplary teachers: Allyson M. Poska". *The History Teacher* 41:4 (2008): 543–549.
- Rosenlund, David. *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet, 2011.
- Rudnert, Joel. "En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre". I *Barn-dom, lärande, ämnesdidaktik: Exempel från en forskningsmiljö vid lärarutbildningen: Rapport om utbildning 1*, red. Sven Persson, 73–80. Malmö: Malmö högskola, 2010.
- Rüsen, Jörn. *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos, 2004.
- Ryder, Jim. "Being professional: Accountability and authority in teachers' responses to science curriculum reforms". *Studies in Science Education* 51:1 (2015): 87–120.
- Samuelsson, Johan. "Nationella utvärderingar i historia: En statsreglerad reformpedagogisk historia?". I *Ämnesdidaktisk komparation: Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat: Ett urval av artiklar presenterade vid den tredje nordiska ämnesdidaktikkonferensen (NOFA 3) vid Karlstads universitet*, red. Niklas Gericke och Bengt Schüllerqvist, 193–213. Karlstad: Karlstad University Press, 2012.
- Samuelsson, Johan. "Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014". *Nordidactica* 1 (2014): 85–118.
- Samuelsson, Johan. "Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis: Exemplet historia". *Pedagogisk forskning i Sverige* 20:1–2, (2015): 54–78.
- Samuelsson, Johan, och Wendell, Joakim. "Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: A Swedish case". *The Curriculum Journal* 27:4 (2016): 479–499.
- Sandahl, Johan. *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet, 2015.
- Sartre, Jean-Paul. *Varat och intet: I urval*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1986.

- Sartre, Jean-Paul. *Skiss till en känsloteori*. Göteborg: Daidalos, 1992.
- Schiöler, Katarina. *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system: En studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstads universitet, 2012.
- Schmidt, Michéle, och Datnow, Amanda. "Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions". *Teaching and Teacher Education* 21:8 (2005): 949–965.
- Schüllerqvist, Bengt. *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2005.
- Schüllerqvist, Bengt. "Ämnesdidaktisk lärarforskning: Ett angeläget forskningsfält". I *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, red. Bengt Schüllerqvist och Christina Osbeck, 9–32. Karlstad: Karlstad University Press, 2009.
- Schütz, Alfred. *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos, 2002.
- Scott, David. *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge, 2008.
- Segall, Avner Ed, Heilman, Elizabeth E., och Cherryholmes, Cleo H. red. *Social studies-the next generation: Re-searching in the postmodern. Counterpoints, studies in the postmodern theory of education* 272, New York: Peter Lang, 2006.
- Seixas, Peter. "Beyond content and pedagogy: In search of a way to talk about history education". *Journal of Curriculum Studies* 31:3 (1999): 317–337.
- Seixas, Peter. "Schweigen die kinder! Or do post modern history have a place in school?". I *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, red. Peter Stearns, Peter Seixas och Sam Wineburg, 19–37. New York: New York University Press, 2000.
- Sheldon, Nicola. "Politicians and history: The national curriculum, national identity and the revival of the national narrative". *History: The Journal of the Historical Association* 97:326 (2012): 256–271.
- Sivenbring, Jennie. *I den betraktades ögon, ungdomar om bedömning i skolan*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 2016.
- Sjöberg, Lena. "Lärarprofessionalitet på glid: Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy". *Pedagogisk forskning i Sverige* 15:1 (2010): 18–32.
- Staf, Susanne. *Att lära historia i mellanstadiet: Undervisningsresurser och elevtexter i ett Medeltidstema*. Lic.-avh., Stockholm: Stockholms universitet, 2011.
- Stolare, Martin. "På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet". *Acta Didactica Norge - Tidsskrift For Fagdidaktisk Forskning- Og Utviklingsarbeid I Norge* 8:1 (2014): 1–19.
- Stolare, Martin. "Did the vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching". *Education* 3–13 (2015): 36–50.
- Stolare, Martin. "En massa innehåll: Lärare talar om sin undervisning i SO och historia på mellanstadiet". I *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*, red. Maria Olson och Sara Irisdotter Aldenmyr, 121–138. Malmö: Gleerups, 2016.

- Strandler, Ola. "Equity through assessment?: Teachers' mediation of outcome-focused reforms in socioeconomically different schools". *Scandinavian Journal of Educational Research* 60:5 (2015): 538–553.
- Strandler, Ola. "Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation". *Policy Futures in Education* 13:7 (2015): 887–899.
- Suh, Yonghee. *Using the arts to teach history: Teacher knowledge and beliefs about history*. Diss., Michigan State University 2006, ProQuest [Elektronisk resurs].
- Sutton, Rosemary E., och Wheatley, Karl F. "Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research". *Educational Psychology Review* 15.4 (2003): 327–358.
- Svenska akademins ordbok (SAOB)*. Band 36. 2011 [Elektronisk resurs]  
<http://www.saob.se/artikel/?seek=uppdrag&pz=1>
- Taylor, Tony och Guyver Robert. *History wars and the classroom: Global perspectives: Studies in the history of education*, Charlotte NC: Information Age Pub, 2012.
- Temple, Sue. "What is the future for primary school history in England?". *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 38:3 (2010): 233–241.
- Thorp, Robert. *Uses of history in history education*. Diss., Umeå: Umeå universitet, 2016.
- Tjora, Aksel. *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2012.
- Tosh, John. *Historisk teori och metod*. Upplaga 3:1. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Tyack, David, och Tobin, William. "The 'Grammar' " of schooling: Why has it been so hard to change?". *American Educational Research Journal* 31:3 (1994): 453–479.
- Valli, Linda, och Buese, Daria. "The changing roles of teachers in an era of high - stakes accountability". *American Educational Research Journal* 44:3 (2007): 519–558.
- Van Manen, Max. *Researching lived experience*. Ontario: Althouse press, 1997.
- VanSledright, Bruce A. *Teaching about the American revolution: The case of Ramona Palmer. Elementary Subjects Center Series* 68. Michigan: Michigan State University, 1992. [Elektronisk resurs]
- VanSledright, Bruce A. *Teaching about the American revolution: The case of Sara Atkinson. Elementary Subjects Center Series* 69. Michigan: Michigan State University, 1992. [Elektronisk resurs]
- VanSledright, Bruce A. "Fifth graders investigating history in the classroom: results from a researcher-practitioner design experiment". *Elementary School Journal* 103:2 (2002): 131–160.
- VanSledright, Bruce A. *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge, 2011.
- Van Veen, Klaas, och Sleeper, Peter. "How does it feel?: Teachers' emotions in a context of change". *Journal of Curriculum Studies* 38:1 (2006): 85–111.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002. [Elektronisk resurs].

- Vetenskapsrådet. *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2011. [Elektronisk resurs].
- Vinterek, Monika. "Fakta och fiktion i historieundervisningen". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 7:4 (2000): 11–25.
- Virta, Arja. "Evaluering, kunskap och historieuppfattning". I *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson, 163–182. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Virta, Arja. "Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers". *Teaching and Teacher Education* 18:6 (2002): 687–698.
- Virta, Arja. "Consequences of diversity for history education". I *The process of history teaching*, red. Kenneth Nordgren, Per Eliasson och Carina Rönnqvist, 82–89. Karlstad: Karlstad University Press, 2011.
- Vulliamy, Graham, Kimonen, Eija, Nevalainen, Raimo, och Webb Rosemary. "Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of smallschools in England and Finland". *Comparative Education* 33:1 (1997): 97–116.
- Wahlström, Ninni. *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos, 2009.
- Wahlström, Ninni. "Equity: Policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge?: Towards a framework for tracing the 'Efficiency-Equity' doctrine in Curriculum documents". *European Educational Research Journal* 13:6 (2014): 731–743.
- Wahlström, Ninni och Sundberg, Daniel. *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, Rapport 2015:7. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, 2015.
- Wahlström, Ninni. "A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula". *European Educational Research Journal* 15:3 (2016): 298–313.
- White, Hayden. *The practit past*. Evanstone: Northwestern University Press, 2014.
- Whitty, Geoff. "Education: Social class and social exclusion". *Journal of Education Policy* 16:4 (2001): 287–295.
- Wiklund, Martin. "Den historiska kunskapens praktiska ändamål: Från avbildning till ett reflexivt och dynamiskt historiemedvetande". *Scandia* 79:2 (2013): 113–124.
- Wineburg, Samuel S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Zander, Ulf. "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes". I *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans Albin Larsson, 32–68. Jönköping: Jönköping university press, 1998.
- Åström, Henrik Elmersjö. "Historia och konflikter: Historiekultur och historieundervisning inom, över och bortom gränser". *Historisk tidskrift* 134:2 (2014): 267–277.
- Öztürk, İbrahim Hakki. "Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of history teaching". *International Journal of Instruction* July 4:2 (2011): 113–128.



# Bilaga 1



Anders Persson, Umeå universitet, 901 87 Umeå  
Institutionen för Idé- och samhällsstudier  
Telefon: 090-786 9528  
E-post: anders.persson@historia.umu.se  
www.umu.se

Medgivandeförfrågan  
[Datum]

Förvaltningschefens namn

Kommunens adress

## Vill ni bidra till att utveckla kunskapen om historieundervisning i åk 4–6?

Under de senaste åren har intresset för ämnesdidaktisk forskning vuxit sig allt starkare i Sverige. Skolämnet historia är ett av de ämnen som undersökts. Nästan alltid har det dock handlat om studier av historieämnet på högstadiet eller gymnasiet. Om lärares erfarenheter av att undervisa historia i grundskolans mellanår, vet vi betydligt mindre. Jag planerar därför att, som en del av mitt avhandlingsarbete, genomföra intervjuer med lärare som undervisar i historia i åk 4–6.

Det övergripande syftet med denna forskning är att fördjupa förståelsen för hur dessa lärare, i sin historieundervisning, upplevt ett omformulerat uppdrag. Urvalet av kommuner och skolor har gjorts utifrån ett försök att nå en bred spridning av erfarenheter. Studien bygger i ett första steg på telefonintervjuer. I några fall kan deltagandet även komma att handla om klassrumsbesök och två omgångar med fördjupade intervjuer. Studiens resultat kommer enbart att redovisas i vetenskapligt syfte. All medverkan är frivillig och alla data kommer att presenteras anonymt. Varken kommunens, skolans eller lärarnas namn kommer att redovisas i studien. De lärare som tackar ja, kan när som helst (och utan att behöva motivera sitt val) avbryta deltagandet. Skriftligt medgivande om deltagande kommer också att inhämtas från de deltagande skolornas rektorer och samtliga deltagande lärare. I de fall det blir fråga om klassrumsbesök kommer också berörda elevers målsmän att informeras.

För att nå ut till medverkande lärare, önskar jag kontakta rektorer på minst två skolor i er kommun. Under förutsättning att berörda rektorer och medverkande lärare godkänner deltagande, ber jag därför om ditt medgivande till att få genomföra studien i enlighet med beskrivningen ovan.

Du har fått två identiska exemplar av detta informationsbrev. På baksidan av vardera exemplet finns en blankett med vilken ert medgivande kan bekräftas. Om du godkänner att studien genomförs i enlighet med beskrivningen ovan, ber jag dig att behålla ett exemplar och underteckna och returnera det andra i bifogat svarskuvert.

Om du har några frågor kring undersökningen, är du välkomna att vända dig till mig (090–7869528, 023–778292, 073–5939716, [anders.persson@historia.umu.se](mailto:anders.persson@historia.umu.se)) eller till professor Monika Vinterek som är huvudansvarig för studien (090–7869563, 023–778295, [mvn@du.se](mailto:mvn@du.se)).

Med vänlig hälsning

Anders Persson

---

Jag har tagit del av informationen om det forskningsprojekt som beskrivits på föregående sida och ger, under förutsättning att rektorer och tillfrågade lärare godkänner deltagande, mitt tillstånd att studien får genomföras enligt den beskrivning som görs här.

.....  
Ort

.....  
Datum

.....  
Signatur

.....  
Namnförtydligande

.....  
Tjänstetitel

## Bilaga 2



Anders Persson, Umeå universitet, 901 87 Umeå  
Institutionen för Idé- och samhällsstudier  
Telefon: 090-786 9528  
E-post: anders.persson@historia.umu.se  
www.umu.se

Medgivandeförfrågan  
[Datum]

Rektorns namn

Skolans adress

Vill ni bidra till att utveckla kunskapen om historieundervisning i åk 4–6?

Under de senaste åren har intresset för ämnesdidaktisk forskning vuxit sig allt starkare i Sverige. Skolämnet historia är ett av de ämnen som undersökts. Nästan alltid har det dock handlat om studier av historieämnet på högstadiet eller gymnasiet. Om lärares erfarenheter av att undervisa historia i grundskolans mellanår, vet vi betydligt mindre. Jag planerar därför att, som en del av mitt avhandlingsarbete, genomföra intervjuer med lärare som undervisar i historia i åk 4–6.

Syftet med min forskning är att fördjupa förståelsen för hur dessa lärare, i sin historieundervisning, upplevt ett omformulerat uppdrag. Jag önskar därför komma i kontakt med lärare som kan tänka sig att delta i en telefonintervju. I några fall kan deltagandet även komma att handla om klassrumsbesök och två fördjupade intervjuer. De lärare som deltar skall ha undervisat historia i åk 4–6, *både före och efter 2011*. Deltagandet är frivilligt och alla data kommer att presenteras anonymt. Varken kommunens, skolans eller lärarnas namn kommer att nämnas i studien. De lärare som tackar ja, kan när som helst (och utan att behöva motivera sitt val) avbryta deltagandet. Resultaten från denna undersökning kommer enbart att redovisas i vetenskapligt syfte. Ett antal olika kommuner runt om i Sverige kommer att involveras. Urvalet av kommuner och skolor har gjorts utifrån ett försök att nå en bred spridning av erfarenheter.

Jag ber därför om ditt medgivande att få kontakta lärare på din skola och under förutsättning att tillfrågade lärare godkänner deltagande, att få genomföra studien i enlighet med den beskrivning som görs här. Förvaltningschefen för din kommun har skriftligt medgivit att skolor i kommunen deltar. Skriftligt medgivande om deltagande kommer också att inhämtas från de deltagande lärarna. I de fall det skulle bli fråga om klassrumsbesök kommer berörda elevers målsmän att informeras.

Du har fått två identiska exemplar av detta informationsbrev. På baksidan av varje exemplar finns en blankett med vilken ert medgivande kan bekräftas. Om du godkänner att studien genomförs i enlighet med beskrivningen ovan, ber jag dig att behålla ett exemplar och underteckna och returnera det andra i bifogat svarskuvert.

Om du har några frågor kring undersökningen, är du välkomna att vända dig till mig (090–7869528, 023–778292, 073–5939716, anders.persson@historia.umu.se) eller till professor Monika Vinterek som är huvudansvarig för studien (090–7869563, 023–778295, mvn@du.se).

Med vänlig hälsning

Anders Persson

---

Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet som beskrivits på föregående sida och ger, förutsatt att tillfrågade lärare godkänner deltagande, mitt tillstånd till att studien får genomföras på xx skolor enligt den beskrivning som görs här.

.....  
Ort Datum

.....  
Signatur

.....  
Namnförtydligande

Tjänstetitel: *Rektor*

## Bilaga 3



Anders Persson, Umeå universitet, 901 87 Umeå  
Institutionen för Idé- och samhällsstudier  
Telefon: 090-786 9528  
E-post: anders.persson@historia.umu.se  
www.umu.se

Medgivandeförfrågan  
[Datum]

Lärarens namn

Adress

Vill ni bidra till att utveckla kunskapen om historieundervisning i åk 4–6?

Under de senaste åren har intresset för ämnesdidaktisk forskning vuxit sig allt starkare. Skolämnet historia är ett av de ämnen som undersökts. Nästan alltid har det dock handlat om studier av historieämnet på högskolan eller gymnasiet. Om lärares erfarenheter av att undervisa historia i grundskolans mellanår, vet vi betydligt mindre. Än mindre vet vi om hur lärare upplevt att de senaste årens förändringar (t.ex. ny läroplan, betyg och nationella prov) påverkat den egna undervisningen.

Jag planerar därför att, som en del av mitt avhandlingsarbete, genomföra intervjuer med lärare som undervisar i historia i åk 4–6. Syftet med min forskning är att fördjupa förståelsen för hur *du* som lärare, *i din* historieundervisning, upplevt betydelsen av de senaste årens förändringar. Urvalet av kommuner och skolor har gjorts utifrån ett försök att nå en bred spridning av erfarenheter.

Jag söker lärare som undervisar historia (SO) i grundskolans mellanår, både före och efter 2011. Jag har via din rektor fått uppgifter om att du är just en sådan lärare. Jag undrar därför om du kan tänka dig att delta i en telefonintervju? Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Du som tackar ja, kan när som helst (och utan att behöva motivera sitt val) avbryta ditt deltagande. I några fall, och om du så medger, kan ditt deltagande även komma att innefatta ytterligare två fördjupade intervjuer samt ett klassrumsbesök. Alla data kommer att presenteras anonymt. Varken kommunens, skolans eller ditt eget namn kommer att nämnas i studien. Studiens resultat kommer enbart att redovisas i vetenskapligt syfte.

Du har fått två identiska exemplar av detta informationsbrev. På baksidan av varje exemplar finns en blankett med vilken ditt medgivande kan bekräftas. Om du godkänner att studien genomförs i enlighet med beskrivningen ovan, ber jag dig att behålla ett exemplar och underteckna och returnera det andra i bifogat svarskuvert.

Om du har några frågor kring undersökningen, är du välkomna att vända dig till mig (090-7869528, 023-778292, 073-5939716, anders.persson@historia.umu.se) eller till professor Monika Vinterek som är huvudansvarig för studien (090-7869563, 023-778295, mvn@du.se).

Med vänlig hälsning

Anders Persson

---

Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet som beskrivits på föregående sida och medger deltagande i studien enligt den beskrivning som görs här.

.....  
Ort

.....  
Datum

.....  
Signatur

.....  
Namnförtydligande

Tjänstetitel: *Lärare*

### Muntlig information inför intervjuomg. 1

Vår kommande intervju genomförs som en del av mitt avhandlingsarbete om historieundervisningen i åk 4–6. I studien undersöker jag hur (erfarna) lärare, i sin historieundervisning, erfarit ett nytt uppdrag. Undersökningen kommer både att baseras på ett större antal telefonintervjuer, ett par ytterligare omgångar av fördjupande intervjuer samt ett dussintalet klassrumsbesök. I telefonintervjun med dig kommer jag ställa ett tiotal övergripande frågor. Dessa kommer främst att handla om hur du själv ser på skolämnet historia samt dina upplevelser av och att som lärare i historia arbeta med ett nytt uppdrag. Jag räknar med att intervjun tar ungefär 40 minuter.

---

### Muntlig information inför intervjuomg. 2

Min andra intervju med dig, genomförs som en del av mitt avhandlingsarbete om historieundervisningen i åk 4–6. I studien undersöker jag hur (erfarna) lärare, i sin historieundervisning, erfarit ett nytt uppdrag.

I denna intervju kommer frågorna att kretsa kring dina erfarenheter av att arbeta med skolämnet historia i åk 4–6 – både före och efter införandet av ett nytt uppdrag. Intervjun består denna gång av dussintalet övergripande frågor. Jag räknar med att samtalet tar lite drygt en timme.

För att jag ska få en så bra bild som möjligt av vad du pratar om får du gärna ta med några exempel på läromedel, lektionsplaneringar, uppgifter och/eller prov som du tycker speglar ditt nuvarande arbete med historia i åk 4–6.

---

### Muntlig information inför intervjuomg. 3

Min andra intervju med dig, genomförs som en del av mitt avhandlingsarbete om historieundervisningen i åk 4–6. I studien undersöker jag hur (erfarna) lärare, i sin historieundervisning, erfarit ett nytt uppdrag.

I vårt sista samtal kommer jag ställa frågor om hur du tänker kring innebörden av det nya uppdrag som du tidigare beskrivit dina erfarenheter av: Vad har det inneburit för dig själv som lärare, hur upplever du att det nya uppdraget påverkar dina möjligheter att nå det du beskrivit som meningen med dina elevers möte med historieämnet?

Inför vårt möte vill jag att du följer instruktionerna på de fyra blad jag tagit med mig. Intervjun kommer delvis att baseras på dina tankar runt de ord du ringat in. Jag räknar med att denna avslutande intervju sammanlagt tar 1–2 timmar.

## Intervju 1

### Lärarens möte med (tolkning av) uppdraget – ETIK & TEORI

”Historiedidaktiskt credo”

1. Jag vet att du undervisar i historia länge och jag skulle vilja att du berättar om vad du önskar att de elever du undervisar bär med sig från din historieundervisning? Berätta! Vad skulle du önska att din undervisning i historia lär dina elever?

Ev. följdfrågor:

Kan du berätta om vilken typ av kunskaper som du själv anser att ämnet bär bidra med?

- a) Kan du berätta om vad du själv betraktar som ämnets bärande innehåll
- b) Kan du berätta om vilka färdigheter som du själv önskar att eleverna ska få med sig?
- c) Kan du berätta om dina tankar om historia som ett fostrande ämne? Berätta!

Vad betraktar du som god historieundervisning?

Kan du berätta om en lyckad historielektion?

Kan du beskriva den lärare som Du vill du vara när du möter tio-, elva- tolvåringar i historia?

Finns det något du drömmer om att kunna göra mer av i din undervisning?

2. Har din egen syn på historieämnets mening förändrats under de år du arbetat som lärare?

3. ”Du har i dina första svar berättat om hur du ser på meningen med skolämnet historia i åk 4-6”. Vad kan du berätta om dina egna upplevelser av att undervisa historia (i åk 4-6) under de senaste två åren? Hur har det känts?

(”Det mesta vi gör brukar vara förknippat med olika känslor:

Något kan exempelvis kännas tråkigt eller lustfyllt, svårt eller lätt”)

Vad kan du berätta om dina egna upplevelser av att, under de senaste två åren, ...

- a) ...**planera** undervisningen i historia. Hur har det känts? Berätta!
- b) ...**genomföra lektioner** i historia. Hur har det känts? Berätta!
- c) ...**utvärdera barnens kunskaper** i historia. Hur har det känts? Berätta!

Ev. följdfrågor: Finns det något som du som lärare upplevt som särskilt inspirerande/lustfyllt/lätt, med att (a, b, c) i åk 4-6? Berätta!

Finns det något som du som lärare upplevt som särskilt utmanande/tråkigt/svårt, med att(a, b, c) i åk 4-6? Berätta!

Finns det andra känslor som du upplevt i samband med (a-c)?

”Känslan (indirekt även tolkningen av) ett nytt uppdrag”

4. Känns det annorlunda att undervisa historia i dessa åldrar nuförtiden jämfört med för hur du upplevt att det kändes för några år sedan? Berätta!
5. Kan du berätta (ev. mer) om upplevelsen av att sätta betyg i historia? Hur har det känts? Berätta!
6. Kan du berätta (ev. mer) om upplevelsen av att arbeta med en ny ämnesplan? Hur har det känts? Berätta!
7. Kan du berätta (ev. mer) om upplevelsen av att nationella prov genomförts i SO?

### Intervju 2

Erfarandet av ett nytt uppdrag i den egna undervisningspraktiken – PRAKTIK

---

Inför: **Observera en lektion, ta med några uppgifter och eventuella prov**

*"Den här intervjun genomförs som en del av mitt avhandlingsarbete om historieundervisningen i åk 4-6. Studien kommer i huvudsak att baseras på intervjuer med lärare och ett dussin klassrumsbesök. I studien undersöker jag hur (erfarna) lärare, i sin historieundervisning i åk 4-6, erfarit innebörden av ett nytt uppdrag."*

*"Jag har nyligen besökt en av dina lektioner i historia i åk 4-6..."*

9. ... Jag skulle vilja att du berättar om din historieundervisning det senaste året.  
*"På vilket sätt upplever du att den lektion jag besökte speglar eller, kanske skiljer sig i ifråga, hur din egen historieundervisning sett ut under det gångna året? Berätta!*

10) Kan du berätta om hur du planerat i år?

11) Kan du berätta om din historieundervisnings innehåll i år?  
(visa gärna med exempel)

12) Kan du berätta om hur din undervisning ser ut i år?  
(visa gärna med exempel)

13) Kan du berätta om din användning av läromedel i år?  
Vilka läromedel använder du? Hur arbetar du med dem?

14) Kan du berätta om hur du bedömt elevernas kunskaper i år?

15. Hade din lektion sett annorlunda ut om jag besökt dig för – låt säga - fem år sedan?  
Berätta!

17) Kan du berätta om hur du planerade då?

18) Kan du berätta om din undervisnings innehåll då?

19) Kan du berätta om hur din undervisning såg ut då?

20) Kan du berätta om din användning av läromedel då?

21) Kan du berätta om hur du bedömde elevernas kunskaper då?


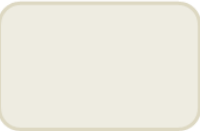





22. Vad har du själv upplevt som den största skillnaden med att undervisa i historia nuförtiden – jämfört med hur det var förr?

## Bilaga 7 (1:5)

### Intervjuomgång 3

(nyckelord: **distanserad reflektion** runt det nya uppdragets innebörd: **historieämnets innebörd, elevernas agerande, lärarens agerande**)

... erfarenheter och tankar omkring det i det nya uppdraget, iakttagelser runt elevernas möte med detta historieämne, samt reflektioner omkring uppdragets betydelse för mötet mellan lärare och elev ...

<i>vara mer</i>	<i>Vad var förr</i>	<i>Vad blir nu</i>	<i>Vad borde</i>
Berätta hur du tänkt kring de ord du ringat in/strukit under?			
Har ämnets innebörd förändrats (för dig/för dina elever)? Berätta! Konsekvenser/följder			
Har elevernas agerande förändrats? Berätta! (konsekvens?)			
Har ditt agerande (som lärare) förändrats? Berätta! (konsekvens?)			
Finns det något (som inte redan är) Som enligt dig borde känneteckna historieundervisning i åk 4-6? (ämnets innebörd, elev- och lärarroll)			

## Bilaga 7 (2:5)

### Aktiviteter

Du har sedan 2011 erfårit ett nytt uppdrag (i.l.a. ny kursplan, betyg, nationella prov) för din historieundervisning i åk 4-5. Sätt ett "L+" (lärarakтивitet) samt ett "E+" (elevaktivitet) intill de aktiviteter som du upplever att det blivit mer av i din egen historieförskola som en följd av nya uppdragets införande år 2011. Markera på motsvarande sätt de aktiviteter som det blivit mindre av i beteckningarna "L-" (lärarakтивitet) samt "E-" (elevaktivitet). Lägg gärna till egna verb som du saknar i listan.

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Berätta        |  | <input type="checkbox"/> Lyssna          |
| <input type="checkbox"/> Bedöma         |  | <input type="checkbox"/> Prestera        |
| <input type="checkbox"/> Dokumentera    | <input type="checkbox"/> Mäta              | <input type="checkbox"/> Visa förmåga    |
|   | <input type="checkbox"/> Sovra             | <input type="checkbox"/> Ta reda på      |
| <input type="checkbox"/> Förmedla       |  | <input type="checkbox"/> Minnas          |
|   | <input type="checkbox"/> Diskutera         | <input type="checkbox"/> Ta ställning    |
|   | <input type="checkbox"/> Besöka            | <input type="checkbox"/> Uppleva         |
|   |  | <input type="checkbox"/> Skriva          |
| <input type="checkbox"/> Testa av       | <input type="checkbox"/> Pröva             | <input type="checkbox"/> Känna till      |
| <input type="checkbox"/> Fånga          | <input type="checkbox"/> Dramatisera       | <input type="checkbox"/> Leva sig in     |
| <input type="checkbox"/> Mässa          | <input type="checkbox"/> Beskriva          | <input type="checkbox"/> Rabbla          |
| <input type="checkbox"/> Väcka intresse | <input type="checkbox"/> Levandegöra       | <input type="checkbox"/> Föreställa sig  |
| <input type="checkbox"/> Entusiasmera   | <input type="checkbox"/> Pyssla, tillverka | <input type="checkbox"/> Leka            |
|   | <input type="checkbox"/> Öva               | <input type="checkbox"/> Rekonstruera    |
|   | <input type="checkbox"/> Jämföra           | <input type="checkbox"/> Värdera         |
|   | <input type="checkbox"/> Utredda           | <input type="checkbox"/> Argumentera     |
|   | <input type="checkbox"/> Motivera          | <input type="checkbox"/> Tänka själv     |
| <input type="checkbox"/> Utmana         | <input type="checkbox"/> Kritisera         | <input type="checkbox"/> Analysera       |
| <input type="checkbox"/> Tolka          | <input type="checkbox"/> Reflektera        | <input type="checkbox"/> Resonera        |
| <input type="checkbox"/> Fråga          | <input type="checkbox"/> Fundera           | <input type="checkbox"/> Svara           |
| <input type="checkbox"/> Integrera      | <input type="checkbox"/> Tematisera        |  |
| <input type="checkbox"/> Relativisera   | <input type="checkbox"/> Söka sanning      | <input type="checkbox"/> Omvärdera       |
| <input type="checkbox"/> Uppfostra      | <input type="checkbox"/> Respektera        | <input type="checkbox"/> Sympatisera med |

..... (ev. andra aktiviteter)



## Bilaga 7 (3:5)

### Känslouttryck (tillvaron som lärare i mötet med och gestaltningen av, ett nytt uppdrag)

Du har sedan 2011 erfaren ett nytt uppdrag för din historieundervisning i åk 4-6. Sätt ett kryss intill de ord som du i huvudsak tycker beskriver din egen upplevelse av att arbeta mot detta förändrade uppdrag.

"Det nya uppdraget (bl.a. lgr11, betyg, nationella prov) har inneburit att jag, i tillvaron som lärare i historia årskurs 4-6, oftare än tidigare känner ....."

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tristess     | <input type="checkbox"/> Glädje      |
| <input type="checkbox"/> Panik        |                                      |
| <input type="checkbox"/> Oro          | <input type="checkbox"/> Lugn        |
| <input type="checkbox"/> Trygghet     | <input type="checkbox"/> Nervositet  |
| <input type="checkbox"/> Säkerhet     | <input type="checkbox"/> Osäkerhet   |
| <input type="checkbox"/> Nyfikenhet   |                                      |
| <input type="checkbox"/> Utveckling   | <input type="checkbox"/> Stimulans   |
| <input type="checkbox"/> Lust         | <input type="checkbox"/> Olust       |
| <input type="checkbox"/> Frustration  | <input type="checkbox"/> Bekräftelse |
| <input type="checkbox"/> Rädsla       |                                      |
| <input type="checkbox"/> Sorgsenhet   | <input type="checkbox"/> Saknad      |
| <input type="checkbox"/> Press        |                                      |
| <input type="checkbox"/> Stress       |                                      |
| <input type="checkbox"/> Allvarsamhet | <input type="checkbox"/> Lekfullhet  |
| <input type="checkbox"/> Trivsel      | <input type="checkbox"/> Förtvivlan  |
| <input type="checkbox"/> Tvång        | <input type="checkbox"/> Frihet      |
| <input type="checkbox"/> Kreativitet  | <input type="checkbox"/> Håglöshet   |
| <input type="checkbox"/> Gemenskap    | <input type="checkbox"/> Ensamhet    |
| <input type="checkbox"/> Likgiltighet | <input type="checkbox"/> Längtan     |

..... (ev. andra känslor)

centralt innehåll  
LGR11  
nationellt prov  
förmågor  
betyg

## Bilaga 7 (4:5)

### Din tolkning av uppdraget

*Du har sedan 2011 erfårit ett nytt uppdrag i din historieundervisning i åk 4-6. Ringa in de ord som du i huvudsak tycker beskriver din egen tolkning av detta förändrade uppdrag.*

*"Jag upplever det som att uppdraget att undervisa historia i årskurserna 4-6 sedan 2011 är mer ....."*

Låst	Styrt	Fritt
Tvingande (piskad)		
Kravfyllt		
		Bedömningsinriktat
		Resultatinriktat
		Stoff- och faktabetonat
		Förmågefokuserat
Luddigt	Diffust	Tydligt
Godtyckligt		Strukturerat
		Systematiskt
	Detaljerat	Specificerat
		Rättssäkert
Krångligt	Svårt	Enkelt
Mastig		Omfattande
Oöverskådlig	Övermåktigt	
Orättvist		Rättvist

*(ev. andra beskrivningar som du förknippar med din tolkning av detta uppdrag)*

## Bilaga 7 (5:5)

### Uppdragets eventuella implikationer för undervisningen

Du har sedan 2011 erfart ett nytt uppdrag i din historieundervisning i åk 4-6. Ringa in de ord som du i huvudsak tycker beskriver dina erfarenheter av hur detta nya uppdrag (lgr11, betyg, nationella prov m.m.) påverkat din undervisning... (lägg gärna till ord som du saknar)

"Det nya uppdraget har medfört att jag upplever min undervisning som mer ....., än tidigare".

Stel	Uppstyltad		Kreativ	Dynamisk
Korvstoppad	Stoffträngd		Fördjupad	
Kortfattad	Snuttifierad		Koncentrerad	
Torftig	Ytlig	Futtig		
Enkelriktad			Varierad	Omväxlad
Konkret	Praktisk			Teoretisk
	Spektakulär	Fantasisfull		
Flummig		Strikt	Allvarlig	Lekfull
Kontrollerad		Läromedelsstyrd		Elevstyrd
Kunskapsmatande				Mätinriktad
Hastig	Forcerad		Noggrann	
Betydelselös			Relevant	
Omfattande			Hel	
		Verklig		
			Levande	
		Mystisk	Trollbindande	
		Entusiastisk	Medryckande	Engagerande
		Spännande	Dramatisk	
Integrerad	Inkluderad		Separerad	Isolerad
Arbetsamt	Betungande	Tungrodd		Svårbedömd
Bedömningsinriktad		Resultatfokuserad		
Färdighetsfokuserad		Kunskapsinriktad		

..... (ev. andra ord)

## Bilaga 8

### Namnnyckel lärarintervjuer

A	Anna
B	Bo
C	Cecilia
D	Doris
E	Emma
F	Frida
G	Gun
H	Hanna
I	Inger
J	Jens
K	Klas
L	Lena
M	Mats
N	Niklas
O	Olivia
P	Pia
U	Ulrika
R	Rut
S	Sara
T	Tora
V	Vera
W	Wilma
Y	Ylva
Z	Zitas
Å	Åsa
Ä	Ärla

## Bilaga 9

### Transkriberingsnyckel lärarintervjuer

Informanten	Informantens tal transkriberas med normalt typsnitt. Undantaget utgörs av särskilt betonade ord som markerats med <i>kursiv stil</i> .
(Anders)	Frågeställarens tal transkriberas kursivt och inom parantes.
<i>Kursiv stil</i>	Av informanten särskilt betonade ord markeras med kursiv stil.
...	Kortare paus, talet stannar upp.
[tystnad]	Längre tystnad.
!	Markerar det med eftertryck sagda.
” ”	Citattecken markerar att informanten talar såsom om någon annan (t.ex. de egna eleverna) citerades.
(hmm)	Frågeställaren hummar.
(mmm)	Frågaren instämmer lågmält.
Hmm	Informanten hummar.
Mmm	Informanten instämmer lågmält.
[skratt]	Informanten skrattar.
[skratt]	Frågeställaren skrattar.
[produktnamn]	För att försvåra identifiering av informanten har alla namn på personer, produktnamn och lokala ortsnamn ersatts av en anonym markering inom hakparentes.



# Umeå Studies in History and Education

## A Book Series in Educational History, History Education, and Historical Culture

Editors: Lars Elenius, Anna Larsson & Daniel Lindmark

1. Britt-Marie Styrke, *Utbildare i dans: Perspektiv på formeringen av en pedagogutbildning 1939–1965* [Educators in Dance: Perspectives on the Formation of a Teacher Education, 1939–1965]. Diss. 2010.
2. Johan Hansson, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet* [History Interest and History Teaching: Students' and Teachers' Views on the Subject of History]. Diss. 2010.
3. David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* [The Safety Zone: Motives, Suggested Measures and Activities in the Separative Education Policy Targeted at Native Minorities (in Sweden) 1913–1962]. Diss. 2010.
4. Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnastiföreningar 1850–1914* [Fraternal Organizations and Liberal Education: Peer Socialization in Swedish State Grammar Schools, 1850–1914]. Diss. 2010.
5. Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* [Historia i mänsklighetens tjänst: Internationella riktlinjer och svensk gymnasieundervisning i historia, 1927–2002]. Diss. 2011.
6. Erik Sjöberg, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* [Minnetts slagfält: Den makedonska konflikten och grekisk historiekultur]. Diss. 2011.
7. Henrik Åström Elmarsjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* [Nordic National History: Perspectives on the Revision of History Textbooks by the Norden Associations, 1919–1972]. Diss. 2013.
8. Catherine Burke, Ian Grosvenor & Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning*. 2014.
9. Ingela Nilsson, *Nationalism i fredens tjänst: Svenska skolornas fredsförening, fredsfostran och historieundervisning 1919–1939* [Nationalism in the Service of Peace: The Swedish School Peace League, Peace Education, and History Teaching, 1919–1939]. Diss. 2015.
10. Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik* [History for Vocational Education and Training: Content and Meaning in Policy and Practice]. Diss. 2015.
11. David Sjögren & Johannes Westberg (red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* [The Norrland Issue: Experiences of Education, Formation and Socialisation in the Periphery of the Nationstate]. 2015.
12. Anna Larsson (red.), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* [Media in History Education: Didactical Research in Practice]. 2016.
13. Robert Thorp, *Uses of History in History Education* [Historiebruk i historieundervisning]. Diss. 2016.
14. Fredrik Holmqvist, *Populärhistoriens tjuvning och kraft. Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur 1988–1995* [The Allure and Power of Popular History: Peter Englund and Herman Lindqvist in Swedish Historical Culture 1988–1995]. Diss. 2016.
15. Lars Andersson Hult, *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former* [Having a History: A Study in History Didactics on the Origins of Various Expressions of Historical Consciousness]. Diss. 2016.
16. Anna Larsson, Björn Norlin & Maria Rönnlund, *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum* [The History of the Swedish Schoolyard: The Outdoor School Area as an Educational and Social Space]. 2017.
17. Henrik Åström Elmarsjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991* [An Authorized History: The Swedish Textbook Approval Scheme and the Renegotiation of History, 1938–1991]. 2017.
18. Anders Persson, *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid* [History teaching in the Age of performativity: Swedish upper primary school teachers' experiences of a new curriculum]. Diss. 2017.

# Umeå Studies in the Educational Sciences

## The Post-Graduate School for the Educational Sciences, Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnenas hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. ISBN 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7.
15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.
16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISBN: 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN: 978-91-7601-631-2.
19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN: 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN: 978-91-7601-694-7.
23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN: 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utänför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN är 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. ISBN: 978-91-7601-725-8.