

Umeå Universitet
Institutionen för idé- och samhällsstudier
Gymnasielärarexamen 330 p med inriktning mot historia
Mikael Alkbring
Höstterminen 2007

Planering -i huvudet på en historielärare-

Sammanfattning

Uppsatsen handlar om hur historielärare tänker kring planeringen av undervisningen för att hinna ge eleverna en översikt av historien och nå de ambitiösa målen i styrdokumenten och anknyta till elevers livserfarenheter så att elever kan förstå och bli intresserade av historia samt hur lärarna konkret lägger upp vissa moment av historien. Fyra gymnasielärare har intervjuats under 1-1,5 timme och tre av intervjuerna spelades in på band medan den fjärde antecknades. Intervjuerna skrevs ut från band, kortades och redigerades varsamt.

Undersökningsresultatet pekar på vikten av att läraren gör ett medvetet urval för att hinna fram till modern tid och göra de nödvändiga historiska kopplingarna till nutid. Utan urval kan historieundervisningen i hög grad bli en förmedling från läraren med för lite bearbetning och social interaktion för eleverna. Läraren måste växla mellan en övergripande nivå där de stora utvecklingsdragen visas för eleven och en nivå där man visar hur den lilla människan hade det. Har man för mycket av undervisningen på en övergripande nivå blir historien abstrakt för eleverna. Om man å andra sidan inte fortlöpande refererar till orsaker och konsekvenser och låter eleverna fundera över detta och visar större utvecklingssammanhang riskerar historien för eleverna bara att bli ett antal oberoende händelser.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte	6
2	Metod.....	6
2.1	Lärares vardagsteorier	6
2.2	Litteratur.....	7
2.3	Intervjufrågorna.....	8
2.3.1	Varför? Styrdokumentet och historieundervisningen.....	8
2.3.2	Vad? och hur? Urval av innehåll och metoder	9
2.3.3	Avgränsning	10
2.4	Intervjuerna	10
3	Teoretisk referensram.....	11
3.1	Vad är historiedidaktik?	11
3.2	Varför? Styrdokumentet och historieundervisningen.....	13
3.3	Vad? Historia är alltid ett urval utifrån ett perspektiv.....	15
3.4	Hur?.....	16
3.4.1	Elevernas behov av att själva bearbeta det historiska stoffet	16
3.4.2	Kommunikationen med andra viktig för inläringen	17
3.4.3	Att använda modeller i historieundervisningen	18
3.5	Ramfaktorer för undervisningen	18
3.6	Bron mellan historieundervisningen och elevernas livserfarenheter	19
3.7	Att ge eleverna en översikt av historien	20
4	Fallstudier	21
4.1	Lärare 1: Stina	21
4.1.1	Att ge eleverna förståelse och sammanhang	21
4.1.2	Styrdokumentet	23
4.1.3	Elevinflytande	24
4.1.4	Konkreta val av innehåll och upplägg.....	24
4.2	Lärare 2: Maja	26
4.2.1	Att ge eleverna förståelse och sammanhang	26
4.2.2	Styrdokumentet	28
4.2.3	Elevinflytande	29
4.2.4	Konkreta val av innehåll och upplägg.....	29
4.3	Lärare 3: Anna.....	31
4.3.1	Att ge eleverna förståelse och sammanhang	31
4.3.2	Styrdokumentet	33
4.3.3	Elevinflytande	35
4.3.4	Konkreta val av innehåll och upplägg.....	35
4.4	Lärare 4: Tommy.....	36
4.4.1	Att ge eleverna förståelse och sammanhang	36
4.4.2	Styrdokumentet	38

4.4.3	Elevinflytande	38
4.4.4	Konkreta val av innehåll och upplägg.....	39
5	Analys.....	39
5.1	Varför, vad och hur	39
5.2	Att få fram sammanhanget	40
5.3	Att möta elevernas livserfarenheter.....	42
5.4	Elevernas bearbetning och sökande av kunskap	42
5.5	Olika metoder att levandegöra historien för eleverna	44
5.6	Att ge eleverna arbetsverktyg.....	45
5.7	Lärarnas undervisningsupplägg.....	45
5.8	Perspektiv	46
5.9	Att kommunicera målen	46
5.10	Anpassning av målen	47
6.	Slutsatser	47
	Bilaga Intervjufrågor	51

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Som lärarkandidat i ämnet historia fick jag under min praktik vid en gymnasieskola ansvaret för att behandla tiden efter 1945 i en samhällsvetarklass som gick sitt första år. Vi hade några veckor på oss innan vårterminen var slut men åtskilliga lektionspass gick bort pga kompensationsledighet, utvecklingssamtal och studiedagar. Jag fick frihet att själv välja hur jag ville lägga upp min planering. Gruppen med elever utmärkte sig med ett ständigt småprat i klassrummet även under min handledares genomgångar. De flesta av eleverna verkade inte vara så intresserade av historia.

Välfärdssamhällets framväxt, EG:s framväxt, massproduktionens genombrott och kvinnors definitiva genombrott på arbetsmarknaden, avkolonialiseringen, kalla kriget, staten Israels uppkomst och konflikterna med arabstaterna, allt ryms inom ramen för efterkrigstiden. Massor med årtal, personer, begrepp och geografiska områden för eleverna att försöka att hålla reda på. Hur behandlar man något så omfattande som efterkrigstidens historia på så kort tid så att eleverna faktiskt lär sig något?

Om man vill gå snabbt fram så är lärarledda genomgångar med eleverna effektivast och om målet hade varit att täcka in så mycket som möjligt av efterkrigstidens historia på kort tid så hade detta varit det bästa upplägget. Frågan är bara om eleverna hade lärt sig någonting på detta? Redan en genomgång på 30 minuter verkade vara ansträngande för dem och ofta hade man tappat halva klassens uppmärksamhet efter 20 minuter även om man bollade ut frågor till eleverna under genomgången och försökte få igång en dialog. Många av eleverna var skoltrötta.

Jag bestämde mig för att låta eleverna göra ett temaarbete om kalla kriget där de i grupp skulle analysera en konflikt under det kalla kriget och ta reda på dess bakgrund, orsaker, förlopp och konsekvenser. Därigenom skulle de få en naturlig fortsättning på krigsslutet 1945 och avkolonialiseringen skulle också indirekt komma in och det skulle finnas möjlighet att visa dem hur olika perspektiv och ideologi kan ge helt olika syn på historiska händelser. Avsnittet skulle också genom denna avgränsning bli mer hanterbart för eleverna. Genom att eleverna muntligt presenterade sitt arbete för varandra och fick ta del av varandras skriftliga presentationer på 1-2 sidor fick de även öva sig i muntlig presentation och ta del de andra gruppernas arbete. Målet var att de på så sätt skulle få en övergripande bild av kalla kriget och ett sammanhang och att ett intresseväckande arbetssätt skulle ge dem intresse för historia. Det skulle även bli möjligt att göra kopplingar till nutiden, t ex genom att visa hur uppdelningen av Korea var en direkt följd av Koreakriget. Även om det fanns många fördelar med detta upplägg så kunde man inte komma ifrån att det också fanns mycket allmänbildande stoff om efterkrigstiden som helt enkelt inte kom med men som eleverna också kunde ha behövt för vuxenlivet. Om någon hade frågat mig varför jag valt detta upplägg hade jag kunnat motivera detta ganska väl men det är inte lika enkelt att motivera varför jag valde detta innehåll på bekostnad av annat lika centralt innehåll. När jag valde innehåll valde jag på samma gång bort annat innehåll som hade kunnat vara med. Jag hade vissa mål med mitt upplägg och frågan blir varför jag prioriterade dessa mål framför andra möjliga mål.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur historielärare tänker kring sin historieundervisning och planeringen av denna undervisning utifrån att tillgodose målen i styrdokumentet, att eleverna ska få en översikt av historien på begränsad tid och att elevernas önskemål och intressen ska tillgodoses. Hur kan man som lärare tänka kring planeringen av undervisningen för en A-kurs så att eleverna:

- blir intresserade av historia och att de lär sig något av historieundervisningen?
- får en översikt av historien och att målen samtidigt tillgodoses på den begränsade tid som står till förfogande?

Hur gör lärare urval och upplägg i praktiken för undervisning om olika historiska epoker?

2 Metod

2.1 Lärares vardagsteorier

I denna uppsats står lärarens sätt att tänka kring planeringen av undervisningen och argument för olika vägval i centrum. För att förstå hur lärare resonerar kring sin undervisning har jag valt intervjuer som undersökningsmetod. Undersökningen bygger alltså inte på observationer i klassrum eller på intervjuer med elever. Lärares planering kring sin undervisning säger oss inte så mycket om hur undervisningen verkligen har gått till men det ger oss i alla fall information om hur lärare tänkt när de planerat.

Schüllerqvist skiljer mellan teorier av första, andra och tredje graden. Teorier av första graden utgörs av själva praktiken, lärarens handlingar, dvs teorin är gömd i praktiken. Lärares vardagsteori är en teori av andra graden och är mer explicit. Lärare som arbetat många år kan förväntas ha provat olika sätt att lägga upp undervisningen och dragit slutsatser av detta och har troligen även diskuterat erfarenheter med kollegor. I detta ingår förhoppningsvis reflektion. Alla lärare har något slags underlag för sina beslut på vilken han/hon baserar sin undervisning och inom didaktisk forskning kallas detta för praktisk teori eller objektteori.¹ Kansanen talar på motsvarande sätt om den praktiska teorin som lärarens egen didaktik, lärarens egen lära om undervisningen, dvs läraren bygger en modell eller en plan som speglar dennes uppfattning om hur undervisning borde förverkligas. Det finns dock olikheter mellan lärarens olika sätt att reflektera över sin egen undervisning, från det intuitiva till regelrätt didaktisk forskning i den andra änden av skalan.² En teori av den tredje graden är övergripande eftersom den innehåller ställningstaganden till pedagogiska traditioner, s k metateoretisk reflektion för att kunna fatta genomtänkta

¹ Schüllerqvist, Bengt, "Ämnesdidaktik som lärarutbildningens mittfält." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetsstryckeriet, s 12

² Kansanen, Pertti, "Kampen mellan vetenskap och lära." I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti och Kroksmark, Tomas (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 40; 42-43

didaktiska beslut.³ I den här uppsatsen studeras lärarnas vardagsteori som även kallas teori av andra graden.

2.2 Litteratur

Intervjufrågorna baseras på det som jag läst om lärares planering för undervisning i historia. Det var svårt att finna litteratur som handlade specifikt om lärares planering och resonemang kring undervisning i ämnet historia och vad som påverkar vägvalen medan det däremot finns en del skrivet om styrdokumentet med avseende på historieämnet som indirekt är relevant för lärares planering. Många av källorna är skrivna av lärarutbildare, såsom Arwedsson & Arwedsson⁴, Schüllerqvist⁵, Brink⁶, Öhman⁷, Casservik⁸ eller Hermansson Adler⁹. Larsson¹⁰ och Ericson¹¹ var professor respektive universitetslektor i historia då de skrev sina artiklar och hade alltså inte direktkontakt med skolans värld men väl med historieämnet. Behrendtz¹² och Mårald¹³ arbetade vid högskola men mer känner jag inte till om dem. Andersson¹⁴ och Casperson¹⁵ var knutna till en pedagogisk universitetsinstitution.

³ Schüllerqvist, 2001, s 12

⁴ Arwedsson, Gerd & Arwedsson, Gerhard (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag

⁵ Schüllerqvist, 2001, s 9-20; Schüllerqvist, Bengt, "Mina historiedidaktiska grundbultar." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetsstryckeriet, s 245-265

⁶ Brink, Lars, "Writing Across the Curriculum" i skola och i lärarutbildning? Exemplet Kreativt skrivande 20 poäng." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetsstryckeriet, s 21-46

⁷ Öhman, Christer, "Att förklara franska revolutionen – Om begreppsbildningar och förklaringar i historieundervisningen." I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 38-58

⁸ Casservik, Margareta, "Vad styr? Om lärares planering av historieundervisning." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 265-324

⁹ Hermansson Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Malmö: Elander Berlings, första upplagan

¹⁰ Larsson, Hans Albin, "Vad, varför och hur? – En betraktelse kring kärnämnets Historia." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 325-352

¹¹ Ericson, Hans-Olof, "Historiedidaktik och historia – En introduktion i historiedidaktiska perspektiv samt några tankar om historia och historiedidaktik inom lärarutbildningen." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 7-62

¹² Behrendtz, Lennart, "Några centrala begrepp i historieämnet i ljuset av frågan "varför historia?" ". I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 107-119

¹³ Mårald, Bert, "Att inte räknas – också en form av historielöshet. Kring maktens geografi utifrån ett norrlandsperspektiv." I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 244-258

¹⁴ Andersson, Bo (2001) "Grepp på historien. Om modelltänkande i historieundervisningen." I: Andersson, Bo, Casperson, Sigward & Hermansson Adler, Magnus (2001). *Undervisning i historia i skolan – något om historiedidaktikens teori och praktik*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr 2001:09, s 61-84

¹⁵ Casperson, Sigward, "Historiedidaktik." I: Andersson, Bo, Casperson, Sigward & Hermansson Adler, Magnus (2001). *Undervisning i historia i skolan – något om historiedidaktikens teori och praktik*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr 2001:09, s 13-55

Krokmark¹⁶ är knuten till forskning i pedagogik och har skrivit många böcker inom allmän pedagogik och är en auktoritet på området. Jag vet inte vilken bakgrund Kansanen har men det faktum att han här finns med som en av redaktörerna för en pedagogisk kursbok för studenter tillsammans med Krokmark talar för att även han på något sätt är en auktoritet inom pedagogiken.¹⁷

Casserviks skrift är den enda av de här refererade som direkt bygger på en empirisk undersökning från skolans värld. Hennes undersökning berörde grundskolan men hon skriver att den till vissa delar även är relevant för gymnasieskolan. Casserviks undersökning berörde bl a vilken roll styrdokumentet spelar för lärares planering av historieundervisning vilket jag använt mig av i den teoretiska referensramen i denna uppsats.¹⁸ Ericsons artikel har jag dragit nytta av framförallt när det gäller hur lärare kan koppla elevers erfarenheter till historieundervisningen så att den blir relevant för eleverna och Mårald visar hur lokalhistorien kan användas för detta syfte.¹⁹ Hermansson Adlers bok är mer av en introduktion i hur man undervisar i historia och bidrog till uppsatsen både när det gäller synen på styrdokumentet men även pedagogiska aspekter.²⁰ Öhman och Anderssons artiklar har jag använt för att visa hur modeller kan användas i undervisningen för att ge översiktlighet i historieundervisningen och Behrendtz visar på riskerna med att pga tidsbrist endast ta upp den moderna historien.²¹

2.3 Intervjufrågorna

Uppsatsens syfte är att undersöka lärares tänkande och vägval kring planeringen av historieundervisning och det finns tre grundläggande frågor kring vägval i undervisning: vad är syftet med undervisningen, vilket innehåll ska väljas och varför och vilken metod ska väljas för att nå syftet? (Se bilaga)

2.3.1 Varför? Styrdokumentet och historieundervisningen

Syftet/målen med undervisningen är i stora drag föreskrivna i styrdokumentet men målen måste också tolkas av läraren och omsättas i undervisning. Därför har jag i intervjuerna ställt frågor om målen: det finns många mål men vissa av dem är mer grundläggande än andra och kan förväntas ha mer betydelse för hur lärarna planerar sin undervisning. Därför ställdes en fråga om vilka mål lärarna ansåg vara viktiga men också om hur de realiserar dem i sin undervisning. Till största delen lät jag lärarna själva berätta vilka mål de tyckte var centrala men med ett undantag: jag frågade dem vad de tyckte om att realisera målet att koppla dåtid till nutid eftersom både Ericson och Behrendtz hävdar att det finns en risk att man med detta mål tenderar att tolka in vår tid i dåtiden och därmed bortser från det som avviker från vår tid.²² Hur bemöter lärarna detta problem i sin undervisning? Krokmark skriver att målen är många och därför svåra att realisera i undervisning, Schüllerqvist att målen är motstridiga och

¹⁶ Krokmark, Tomas, "En tankes fall i praktiken – då den målrationala styrningen möter skolan." I: *Att döma eller bedöma - Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (2002), Skolverket, Stockholm: Elanders Gotab, s 57-76

¹⁷ Kansanen, 2000, s 29-44

¹⁸ Casservik, 2005, s 265-324

¹⁹ Ericson, 2005, s 7-62; Mårald, Bert, 1990, s 244-258

²⁰ Hermansson Adler, 2004

²¹ Öhman, 1990, s 38-58; Andersson, 2001, s 61-84

²² Ericson, 2005, s 19-22 ; Behrendtz, 1990, s 115

därför otydliga och Larsson att målen är ambitiösa med tanke på den begränsade tid som står till förfogande och jag har frågat lärarna om detta eftersom det påverkar hur lärare väljer att lägga upp undervisningen.²³ Av indirekt intresse är även om lärarna huvudsakligen tolkar målen individuellt eller tillsammans med de andra lärarna på skolan. Är det lärarnas egna tankar kring tolkningen som kommer fram i intervjuerna eller är det framförallt deras individuella tankar? Casservik hävdar att tolkningen av styrdokumentet huvudsakligen sker individuellt ute på skolorna.²⁴

2.3.2 Vad? och hur? Urval av innehåll och metoder

Hur tänker lärarna kring urvalet av stoffet i sin undervisning? Detta blir viktigt med tanke på den begränsade tid som står till förfogande och målen för undervisningen eftersom val av innehåll påverkas av de mål som läraren vill realisera, i synnerhet att eleverna ska få en översikt av historien. Även elevinflytandet ska påverka urvalet. Vilka metoder lärarna använder har jag inte direkt frågat dem om utan detta har fallit ut av sig själv genom de andra frågorna. För att t ex tala om hur man gör undervisningen relevant för eleverna eller realiserar ett visst mål måste läraren även komma in på de metoder som används. Trots att jag inte frågat direkt om metoderna handlar ändå stora delar av intervjuerna om just metoder.

Att göra historieundervisningen relevant för eleverna och därmed få dem intresserade är något som nämns i syftet och som gått som en röd tråd genom denna uppsats. Därför har jag formulerat en intervjufråga om hur lärarna gör undervisningen relevant för eleverna och levandegör historien för eleverna och en fråga om elevinflytande eftersom jag ser elevinflytandet som nära kopplat till ämnets relevans för eleverna. Det som man själv kan vara med och påverka borde man också bli mer engagerad i. Intervjufrågan om lärarnas anpassning av undervisningen till eleverna eller det program de går på bör också ses i sammanhanget av att undervisningen görs relevant för eleverna. Både elevinflytande och anpassning av undervisningen till eleverna föreskrivs i styrdokumentet. Det finns även med tre frågor som handlar om hur läraren vet vad eleverna har för utgångskunskaper och historiemedvetande vilket indirekt anknyter till frågan i syftet om hur läraren gör undervisningen relevant för eleverna. Tiller²⁵ är inne på att undervisningen endast blir relevant för eleverna om läraren utgår från vad eleverna redan vet och förstår och Hermansson Adler²⁶ hävdar samma sak när han citerar fenomenologerna som menar att man måste komma åt elevernas förförståelse genom att förstå hur eleverna tänker kring det avsnitt i historien som man ska behandla.

Slutligen har jag även frågat om hur lärarna konkret lägger upp undervisningen för tre historiska epoker/områden för att intervjuerna och lärarnas resonemang kring planeringen inte bara skulle bli alltför allmän utan att man även får se konkreta exempel på hur de lägger upp undervisningen. Jag borde nog även ha frågat dem om varför de valt att lägga upp undervisningen på just detta sätt eftersom motiveringen hade varit intressant. Å andra sidan fanns det redan mer än nog med frågor och intervjutiden skulle ändå komma att bli knapp. En svårighet med denna fråga var att lärarna ofta ändrade sin undervisningsupplägg från kurstillfälle till kurstillfälle: vilket kurstillfälle skulle de redogöra för?

²³ Kroksmark, 2002; Schüllerqvist, 2001, s 250-251; Larsson, 2005, s 338-339; 348-349

²⁴ Casservik, 2005, s 278; 282-283; 287-288

²⁵ Tiller, Tom, "Lärandets sol." I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti och Kroksmark, Tomas (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 209-211

²⁶ Hermansson Adler, 2004, s 30 f

2.3.3 Avgränsning

Som Larsson skriver är det är många faktorer som påverkar historieundervisningen och jag tror att det är viktigt att inte bara ta med en faktor utan försöka måla en helhetsbild.²⁷ Det är emellertid här omöjligt att fördjupa sig i alla faktorer som påverkar historieundervisningen. Jag har i syfte och problemställning koncentrerat mig på styrdokumentet, timentalets inflytande som ramfaktor och sätt att levandegöra historia i undervisningen men det betyder inte att det inte finns fler faktorer som påverkar. Ursprungligen ville jag t ex ta upp läroböckers inflytande över undervisningen och har därför en intervjufråga om detta men av utrymmesskäl fick jag under bearbetningen av intervjuerna ge upp detta.

2.4 Intervjuerna

Jag har intervjuat fyra historielärare vid gymnasiet om hur de tänker kring sin historieundervisning. Tre av dessa lärare arbetar på samma skola och kan därmed ha påverkat varandra men deras sätt att närma sig undervisningen var ändå påfallande olika. Lärarna som intervjuades valdes inte ut efter något system utan jag intervjuade de som samtyckte till detta. Många lärare tackade emellertid nej till intervju, förmodligen för att detta var i slutet av terminen och lärarna var mycket upptagna just då med att sätta betyg. En av de intervjuade lärarna hade arbetat 6 år som historielärare, två av dem tio år och ytterligare en av lärarna angav inte hur många år som denne arbetat men hade arbetat på många olika gymnasieprogram och på Komvux. Alla de intervjuade lärarna kan sägas ha lång erfarenhet av historieundervisning eller åtminstone undervisning i allmänhet vilket gör det sannolikt att de samlat på sig erfarenheter och tankar om hur undervisningen ska bedrivas. Även om det inte från dessa få fall går att säga om dessa lärares sätt att närma sig undervisningen är generella så tror jag i alla fall att de svårigheter och vägval som de brottas med är generella för den svenska skolan.

Intervjuerna har varit 60-90 minuter långa och respondenterna lovades anonymitet och att de skulle få möjlighet att läsa igenom den bearbetade intervjutexten för att kunna rätta till eventuella felaktigheter eller ofullständigheter. Respondenterna tilläts tala så fritt som möjligt men ibland ställde jag uppföljningsfrågor under intervjuerna. Vid tre av intervjuerna användes bandspelare medan en respondent bad att få slippa bandspelaren. Jag är van vid att anteckna och tror att jag fick med det viktigaste i den intervjun men nyanser i respondentens svar kan ha gått förlorade och det var svårt att både ha uppmärksamhet på vad respondenten sade och på anteckandet. Dessutom blev det vid denna intervju ont om tid vilket gjorde att jag inte hann följa upp tre av intervjufrågorna som visserligen ställdes men inte besvarades. Dessa frågor ställdes igen per e-mail i samband med att intervjutexterna skickades ut för granskning. Inte heller denna gång svarade respondenten och därför har jag markerat detta i intervjuformuläret i bilagan.

Intervjuerna skrevs sedan ut från banden/anteckningarna varefter texten kortades och upprepningar och talspråk togs bort. Så långt möjligt har jag försökt hålla texten nära respondenternas ursprungliga yttranden.

²⁷ Larsson, 2005, s 325-326; 330

3 Teoretisk referensram

3.1 Vad är historiedidaktik?

Definitionen av begreppet historiedidaktik visar hur man kan tänka kring planeringen av undervisningen i historia. En snäv definition av begreppet är enligt Ericson att se historiedidaktik endast som en fråga om hur man bäst kommunicerar ett givet innehåll till eleverna. Med den definitionen fokuseras endast på vilka metoder som ska användas för att eleverna bäst ska lära sig. En vidare definition är att man även börjar fundera över vilket innehåll som ska väljas i undervisningen dvs innehållet är inte givet. Ytterligare en utvidgning av begreppet är att man funderar över vad man ytterst vill med undervisningen, vilket mål man har med den. Vidare kan de olika faktorerna som påverkar undervisningen i skolan beaktas. Slutligen kan man se lärandet i skolan som en fortsättning på lärande utanför skolan.²⁸ Hur läraren tänker kring dessa frågor blir avgörande för hur denne planerar undervisningen: ser läraren t ex de kunskaper i historia som eleven förvärvat utanför skolan som ett problem därför att de kanske delvis är felaktiga eller som en utgångspunkt för elevernas vidare lärande? Läroplan och kursplaner och andra dokument förskriver mål för undervisningen men läraren måste tänka utifrån målen för att införliva dem i undervisningen och med den lilla tid som finns idag för historieundervisningen måste läraren fundera över prioriteringar i innehållet. Att läraren tänker kring metod, innehåll, mål, andra faktorer som påverkar och elevernas lärande utanför skolan ses i denna uppsats som en förutsättning för att elevernas önskemål och intressen ska tillgodoses och att de ska få en översikt av historien.

Historiedidaktik handlar om att svara på frågorna Vad, Hur och Varför i undervisningen. Vad-frågan gäller vilket innehåll som ska väljas till undervisningen och i lika hög grad vad som ska väljas bort. Hur-frågan handlar om vilken metod som ska användas för att eleverna ska lära sig det som avsetts. Varför-frågan är en legitimitetsfråga som svarar på varför vi bedriver historieundervisningen.²⁹ Varför-frågan är den mest styrande för undervisningsplanering, även om det inte finns vattentäta skott mellan varför?, vad? och hur?. Varje lärare måste utveckla en egen motivering för att undervisningen ska bli effektiv och trovärdig.³⁰ Vad-frågan är överordnad hur eftersom undervisnings sättet måste anpassas till vad man ska undervisa om.³¹

Svaren på dessa frågor kommer enligt Hermansson Adler att variera beroende på lärarens och elevernas förutsättningar och historieämnets innehåll. I lärarens förutsättningar ingår den personliga kompetensen som handlar om att lösa olika problem i anslutning till undervisningen och bygger på att behärska ämnet och dess grundläggande metoder samt att kunna lyssna, ta till sig argument, hantera positiv och negativ kritik, föra en dialog och att hantera konflikter i förhållande till kollegor, arbetslag, elever och föräldrar. Lärarens kompetens kan i viss mån påverka innehållet om denne har specialintressen inom historieämnets. Elevernas förkunskaper blir enligt Hermansson Adler lättare synliggjorda om eleverna får påverka och ta ansvar för undervisningen och elevernas intressen spelar in även om de inte får påverka undervisningens innehåll helt. Detta innebär en sammanvägning av

²⁸ Ericson, 2005, s 12-17; 35; 46

²⁹ Hermansson Adler, 2004, s 61

³⁰ Schüllerqvist, Bengt, "Mina historiedidaktiska grundbultar." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Läroplanens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetsstryckeriet, s 255

³¹ Casperson, 2001, s 16-18

intressen där tyngdpunkten kan variera mellan att undervisningen först och främst möter uttalade behov hos eleverna till att den främst motsvarar lärarens inriktning eller det akademiska ämnets centrala delar enligt kursplanerna. Det är elevens behov som ska styra och därför finns inte heller någon universell metod för framgångsrikt lärande. Någon elev med bra minne kanske lär sig bäst genom att lyssna medan andra elever lär sig bäst genom att använda händerna. Eftersom många elever lär sig på ett liknande sätt kan historieläraren ändå visa på ett fåtal vägar till kunskap.³²

I Sverige har fokus de senaste 20 åren flyttats från att gälla undervisningens hur-frågor, närmast synonymt med metodik, till de frågor som mer entydigt handlar om vilket innehåll i undervisningen som borde väljas och varför. Detta har att göra med att man i ökad utsträckning vänt sig från den anglosaxiska tradition som framförallt behandlar metodikfrågor till den didaktiska inriktning som vuxit fram i Tyskland efter kriget. Ämnes- och fackdidaktisk kunskap avseende historia är mycket sparsamt företrädd inom ämnesdidaktisk litteratur och inom den allmänna didaktiken är det ovanligt att didaktikbegreppet vidgas till att gälla innehåll och varför-frågor.³³ Gerd och Gerhard Arfwedson har dock i sin bok *Didaktik för lärare* definierat didaktik så här:

*Den didaktiska analysen behandlar frågor om skolans innehåll och undervisningen om detta innehåll – och alla de faktorer, som påverkat och format och som fortlöpande påverkar och formar, såväl innehållet som undervisningen, och därmed påverkar villkoren för elever och lärare.*³⁴

En anledning till att didaktikbegreppet lanserades i Sverige var att man menade att undervisningsbesluten i högre grad borde grundas på reflektion och i mindre grad på överföring av traditioner.³⁵

Ericson menar att didaktikbegreppet vidgas ytterligare om man tar sin utgångspunkt i begreppet lärande. Didaktik begränsas då inte till undervisningen i skolan utan finns i alla sammanhang där lärande sker, t ex när man ser en spelfilm med historisk miljö eller pratar med farmor om hur hon hade det som ung. Historiedidaktikens uppgift kan då sägas vara att studera villkoren för hur historisk kunskap skapas, upplevs, används och förmedlas både inom samhället i stort och inom undervisningen. Människor använder och upplever historien och därigenom blir människors föreställningar om historien, deras historiemedvetande, viktiga. Med historiemedvetande syftar man då på vår upplevelse av ett sammanhang mellan våra tolkningar av det förflutna, vår egen samtid och våra perspektiv inför framtiden. Framgångsrik historieundervisning är enligt Ericson möjlig endast om de som undervisas verkligen upplever att historia har ett konkret bruksvärde för dem. Alla människor har ett historiemedvetande, hur fragmentariskt, fördomsfullt och falskt det än må vara och det blir forskarens och lärarens uppgift att vetenskapliggöra det medvetandet utifrån det som vi faktiskt vet om historien. Genom skolans undervisning kan historiemedvetandet hos individen stegvis bli mer insiktsfullt och komplext.³⁶

³² Hermansson Adler, 2004, s 62-64; 66; 69

³³ Ericson, 2005, s 12-13; 35

³⁴ Arfwedson & Arwedson, 1991, s 27

³⁵ Schüllerqvist, 2001, s 12

³⁶ Ericson, 2005, s 14-17; 46

3.2 Varför? Styrdokumentet och historieundervisningen

Staten anger i styrdokumentet de nationella ambitionerna och kraven som ska garantera likvärdighet i skolan. Utifrån dessa mål har skolan stor frihet att själv välja innehåll och arbetssätt och formulera en lokal kursplan att utgå från i planeringen av undervisningen. Rektor har det övergripande ansvaret för att verksamheten inriktas mot att nå de nationella målen. Likvärdigheten innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt utan hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Detta innebär i alla fall i teorin en stor frihet för lärare och elever att själva styra över både undervisningens innehåll och arbetssätt och att utifrån ämnets innehåll och tidsramarna omsätta de nationella målen uttryckta i läroplaner och kursplaner till undervisning.³⁷

Målen funktion är att fungera som grund för planering, genomförande och utvärdering av arbetet i skolan. Strävansmålen i kursplanen beskriver färdigheter och kunskapskvaliteter som ska växa fram genom arbetet med det historiska stoffet. Uppnåendemålen är mer av innehållskaraktär och därför lättare att utvärdera. Tanken med uppnåendemålen var att de skulle peka ut den kunskapsnivå som alla elever minst skulle nå medan strävansmålen skulle vara de mål som lärarna skulle planera utifrån. Casservik hävdar att det finns tecken som tyder på att målen att uppnå i skolan uppfattas som grundkursen och ligger till grund för lärarnas planering, genomförande och uppföljning av kurserna medan målen att sträva mot uppfattas som överkurs och därför sällan utgör en direkt utgångspunkt för lärarnas planering. Att planera utifrån uppnåendemålen kan göra att eleverna enbart utvecklar vissa kunskaper i historia och inte får möjlighet att sträva mot en djupare förståelse.³⁸

Enligt Casservik har de stora organisatoriska förändringarna i skolan förmodligen tagit kraft och tid från arbetet med att diskutera hur målen ska tolkas och användas. Tanken var ju att lärarna på skolorna gemensamt skulle arbeta med att uttolka kursplaner för att skapa likvärdighet i betygsättningen men de har i hög grad uttolkat kursplaner individuellt utan samverkan med andra lärare. Kronologin gör även att kursplanen för historia inte känns lika viktig att diskutera med kollegor som t ex i religionskunskap.³⁹

Krokmark skriver i en artikel att det som utmärker både läroplan och kursplaner är den stora mängden av olika mål och delmål och målen otydlighet vilket gör att de i praktiken blir svåra att översätta till handling. De nationella styrdokumentet har visserligen högre legitimitet än de lokala men det säger ingenting om vilken roll de spelar för planeringen av verksamheten.⁴⁰ Schüllerqvist hävdar att målen ofta är motstridiga och därigenom otydliga. Man ska utveckla elevernas tids- och historiemedvetande, vilket öppnar upp för nya sätt att organisera historieundervisningen. Samtidigt ska ett kulturarv överföras vilket antyder traditionell historieundervisning. Elevernas identitet ska utvecklas i undervisningen, vilket skulle innebära att tydliga kopplingar till nutiden ska göras, samtidigt som man ska studera äldre tidsepoker utifrån den tidens förhållanden. Aktuella samhällsfrågor såsom miljöförstöring ska sättas in i ett historiskt perspektiv. Historieundervisningen roll i demokratifostran betonas samtidigt som värdet av baskunskaper framhålls, vilket antyder att faktakunskaper ska förmedlas. Dessutom ska olika färdigheter tränas: källkritisk förmåga, eget undersökande och förmågan att själv skildra historiska händelser och förlopp

³⁷ Casservik, 2005, s 265-268; 282-283

³⁸ Ibid, s 277-279; 311

³⁹ Ibid, s 278; 282-283; 287-288

⁴⁰ Krokmark, 2002, s 57-75

i tal och skrift.⁴¹ Ericson menar att det finns en grundläggande konflikt mellan läroplanens signaler att använda historia för politisk socialisation och den hävdvunna historievetenskapens metodregler och att den inte är lätt att hantera. Att problematisera människan och visa hennes olika sidor och att göra tydligt att vi endast kan förstå människor och företeelser i förfluten tid om vi bortser från vår egen tids värderingar är en hedervärd kulturell gärning och ett uttryck för ett vetenskapligt synsätt, men det finns även risk för att man blir tolkad som att man vill torgföra en förskräcklig människosyn.⁴² Synen på historia som vetenskap, synen på historia som skolämne och synen på elevens förmåga att lära, kunskapssynen, ingår i ett spänningsfyllt förhållande till varandra i styrdokumentet.

I både läroplan och kursplan är emellertid kunskapssynen densamma: eleven ses som ett lärande subjekt och det undersökande och kritiska arbetssättet lyfts särskilt fram. I kunskapsprocessen lär sig eleven att lära med stöd av läraren och särskilt att söka fakta, problematisera fakta och söka alternativa tolkningar. Det handlar alltså inte om några renodlade faktakunskaper utan eleverna förväntas utveckla skilda perspektiv och sammanhang kring faktakunskaperna och dessa olika perspektiv ska mötas och bilda grunden för en demokratisk diskussion. Eleverna förväntas också utveckla en inlevelse för de historiska sammanhangen. Det handlar om att eleven ska lära sig att förstå hur historiska skeenden påverkat nutida politiska, ekonomiska och sociala förhållanden. Kursplanerna för fram tanken att historien är strängt orsaksbunden och att eleverna medvetet ska påverka den med sina kunskaper, särskilt när det gäller att planera vår demokratis framtid. För detta syfte gäller det att kunna se historien ur olika perspektiv, t ex ur ett maktperspektiv eller ett underifrånperspektiv.⁴³

Undervisningen syftar till att lära ut kunskaper samt ge eleverna vissa värderingar som anses önskvärda av samhället. Den s k värdegrunden är en beteckning för vårt samhälles grundläggande demokratiska värderingar och utgör utgångspunkten för hela skolans verksamhet.⁴⁴ De värden skolan ska gestalta är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.⁴⁵ Historieämnet gestaltar ofta dessa värden på ett indirekt sätt genom att ge eleverna en struktur för tidsperspektiv, förståelse för sammanhang och förändring samt historiemedvetande, historisk empati, källkritik, individuell och kollektiv identitet och kulturarv. Detta ska ge eleven möjlighet att kritiskt granska de värden som styr den historiska utvecklingen. Vidare kan historieämnet ge eleverna historiska exempel på tillämpning av grundläggande värden, t ex Gandhi och icke-våldet som konfliktlösning.⁴⁶

Kursen Historia A för gymnasiet syftar inte till att ge heltäckande historisk kunskap utan förutsätter urval men behandlar hela historien från forntid till nutid med möjlighet till fördjupningar och anpassning till vald studieinriktning. Historia B är framförallt en fördjupningskurs som genom temaarbeten och komparativa studier ska öka elevernas självständiga och kritiska förmåga och vidga perspektivet. Samverkan med andra ämnen förutsätts.⁴⁷

⁴¹ Schüllerqvist, 2001, s 250-251

⁴² Ericson, 2005, s 19-22

⁴³ Hermansson Adler, 2004, s 40; 42-45; 47-48

⁴⁴ Ibid, s 56-59

⁴⁵ Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s 7

⁴⁶ Hermansson Adler, 2004, s 59

⁴⁷ Larsson, 2005, s 338-339; 348-349

Larsson skriver att gymnasienivåns kursplaner för historieämnet för hela 1900-talet har varit mycket ambitiösa och det gäller inte minst efter 1994, då ambitionsgraden närmast blivit högre än tidigare, paradoxalt nog samtidigt som undervisningstiden reducerats kraftigt. Införandet av Lpf 94 innebär därför delvis en övergång till tematiska studier. Vid revisionen år 2000 förändrades A-kursen från att ha varit avsedd att fördjupa elevernas historiekunskaper från grundskolan till att bli en kurs för grundläggande kunskaper i ämnet. Detta torde vara en anpassning till det faktum att grundskolan inte alltid ger de nödvändiga förkunskaperna i historia. Dels existerar enligt Larsson ingen kontroll av måluppfyllelsen i grundskolan, utöver betygssättningen i årskurs 8 och 9, dels kan man inte veta om någon historieundervisning verkligen äger rum eftersom timplanerna luckrats upp och det inte finns några specifika krav på ämneskunskaper i historia för behörighet när det gäller lärare i grundskolan.⁴⁸

3.3 Vad? Historia är alltid ett urval utifrån ett perspektiv

Människan påverkas av flera olika förhållanden, nämligen politik, ekonomi, kultur och religion. I historieundervisningen skulle man kunna belysa alla dessa dimensioner men politisk historia tenderar ännu att dominera undervisningen i historia.⁴⁹

Historien blir olika berättelser beroende på vad vi anser vara värt att veta och där vi redan bestämt oss för vad som är viktigt att fråga och veta. Här kommer frågor om kön och makt i historien in: intresserar vi oss för de rika träpatronerna under 1800-talet, som ju uteslutande var män, och varför får då inte kvinnorna vara med eller för den delen sågverksarbetarna? Det innebär inte att ett perspektiv nödvändigtvis måste vara sant och det andra falskt men ett perspektiv måste ändå väljas där någon eller någras erfarenheter och upplevelser ges företräde. Sättet att hantera detta handlar om att tillägna sig olika sätt att se.⁵⁰ Genom att presentera bilder och motbilder kan eleven göras medveten om att skilda historiska synsätt förekommer och att enkla sanningar alltid kan ifrågasättas. Ett exempel är hur olika händelsen Ådalen 1931 beskrivs av olika partipolitiska grupperingar i Sverige.⁵¹

En annan sida av problemet med perspektiv är vårt val av historiesyn som utgör ett abstrakt synsätt på historien grundat på en uppfattning om vad som ytterst styr historien. Under 1800-1900-talen kan man grovt sett säga att det finns tre olika sätt att tolka historiens drivkrafter: den historieidealistiska historiesynen där framträdande gestalter och idéer framstår som samhällsförändringens avgörande krafter, historiematerialismen där ojämlika egendomsförhållanden framstår som historiens huvudsakliga drivkraft och en materialistiskt hållen källkritisk historiesyn där politiskt maktspel och materiella intressen inom handel och produktion sätts i förgrunden.⁵²

Genetiskt perspektiv på historien innebär att händelsernas ursprung spåras med hjälp av tidslinjer och orsakssamband. Med ett strukturellt perspektiv formas innehållet i undervisningen så att förändringsfaktorerna blir tydliga och möjliga att jämföra, t ex

⁴⁸ Larsson, 2005, s 338-339; 348-349

⁴⁹ Hermansson Adler, 2004, s 17

⁵⁰ Ericson, 2005, s 7-10; 27-30

⁵¹ Andersson, 2001, s 65-67

⁵² Ericson, 2005, s 27-30

samhällsfunktioner och strukturer. Genealogiska perspektivet skildrar tankar, motiv och föreställningsvärld hos olika dåtida aktörer.⁵³

3.4 Hur?

Som vi sett är en grundläggande tanke i styrdokumentet att eleven ska få lära sig att söka kunskap och bearbeta den självständigt och granska den källkritiskt, själv eller tillsammans med andra, som en förberedelse för vuxenlivet och att leva i ett demokratiskt samhälle. Målet är också att eleven lär sig att föra en diskussion med andra där olika argument läggs fram. Att aktivt söka och bearbeta kunskap och att lära sig i samspel med andra är också något som i många pedagogiska teorier anses vara en förutsättning för att lärande ska ske över huvudtaget. Man vill komma bort från den traditionella katederundervisningen där kunskap förmedlas i en envägskommunikation från lärare till elever. Trots detta kan det vara nödvändigt att servera eleverna en del kunskap i form av färdiga modeller som visar större orsakssammanhang för att de ska få en överblick över skeenden och orsaker och konsekvenser. Det kan vara svårt för eleverna att själva se dessa sammanhang och utan en överblick blir historien lätt förvirrande och meningslös för eleverna.

3.4.1 Elevernas behov av att själva bearbeta det historiska stoffet

Både människosyn och kunskapssyn påverkar hur läraren tolkar styrdokumentet och transformerar dem till undervisning. En genomgripande förändring har skett i skolan där synen på kunskap har förändrats från att man sett den som given och att den skulle förmedlas till eleverna, till att man ser det som att eleverna ska tränas i att själva söka kunskap och skaffa sig redskap för att lösa problem och analysera verkligheten. Med den senare synen kommer mer tid att ägnas åt att bearbeta stoffet och att utveckla de redskap som krävs för att tolka historien. Att låta eleverna reflektera över innehållet och att jämföra dåtiden med nutiden är sätt som används för att bearbeta stoffet.⁵⁴ Brink menar att mycket tyder på att eget skrivande ofta är den bästa vägen till kunskap och förståelse men att betoningen bör ligga på själva skrivprocessen och inte på den färdiga slutprodukten. Man skriver i hög grad för att själv förstå eller reda ut något och för att utforska, inte för att förmedla något utanför den egna tolkningsgemenskapen. I den processinriktade skrivpedagogiken utgår läraren från elevens erfarenheter och behov och hjälper eleven att lära sig själv och kunskap ses som uppbyggd av eleven snarare än överförd till eleven.⁵⁵

Det som historikerna kallar källkritik, att behandla text och bilder kritiskt med avseende på upphovspersonens avsikt, trovärdighet och äkthet, är enligt Ahonen i själva verket en vardagssyssla som alla behöver behärska lika väl som det är en grundläggande förutsättning för att kunna studera historia. Den kritiska metoden behövs för att eleverna ska kunna hantera den informationsflod som finns i samhället och genomskåda den manipulation av historien som massmedia ofta erbjuder. Ett exempel på hur detta kan göras som Ahonen nämner är att ge eleverna texter med olika uppfattningar om historiens betydelse och sedan leda en serie diskussioner med eleverna där fundamentala drag av den historiska metodiken klagörs. Enkla dilemma-övningar, rollspel, simulationer eller

⁵³ Hermansson Adler, 2004, s 18

⁵⁴ Casservik, 2005, s 297; 311

⁵⁵ Brink, 2001, s 22-42

debatterande uppgifter är andra av Ahonens exempel på hur flera perspektiv på historien kan föras in i undervisningen. Genom att byta synvinkel från en historisk person eller grupp till en annan kan eleven inse att en händelses betydelse kan variera för olika historiska personer och genom att öva sig i empati kan eleven komma fram till de troliga motiven en person hade för sitt handlande. Eleven får öva sig i att komma fram till vem som producerat en viss historisk text och de syften denne hade med detta innan själva texten tolkas. Om man använder denna typ av övningar flera gånger kommer eleverna så småningom att förstå den historiska kunskapens natur.⁵⁶

I och med att skolan till skillnad från universiteten inte bara betonar tankebaserad faktakunskap utan även kunskap genom känslomässig inlevelse i olika historiska förhållanden sker en förskjutning av innehållet vilket ofta tar sig uttryck i rollspel, modellbygge och musikupplevelser. Länken mellan analys och inlevelse går ofta via övningar där eleven får åskådliggöra sitt lärande genom att tala, läsa, skriva och skapa.⁵⁷

3.4.2 Kommunikationen med andra viktig för inläringen

Gemensamt för många pedagogiska teorier är att de betonar betydelsen av kommunikationen med andra, elevens frågor och elevens egen aktivitet i form av skapande och undersökningar. Det ska resultera i en kunskap som gör eleven i stånd att kritiskt granska och förändra tillvaron. Detta är avgörande för en demokratisk utveckling i samhället och det är lärarens uppgift att se till att eleverna får dessa möjligheter. Det innebär att läraren ska främja ett tryggt klimat där olika argument och perspektiv släpps fram och ställs mot varandra och där eleven vill förstå kamraternas argument och lära av dem och bidra med egen förståelse. Detta kommer att leda fram till nya perspektiv och kunskaper. En sådan samtalsbaserad kunskapsutveckling förutsätter träning i att arbeta på det sättet.⁵⁸

Exempel på sådana teoretiska ansatser är det sociokulturella perspektivet vars främsta företrädare är Vygotskij som hävdar att människan och hennes tankar utvecklas i ett socialt samspel där erfarenheterna förmedlas genom språket. Verkligheten existerar först om den kommuniceras och läraren eller mer utvecklade elever kan genom samarbete hjälpa eleven in i dennes möjliga utvecklingszon, dvs det utvecklingssteg som denne kan klara av först med hjälp av någon annan och sedan själv. Konstruktivisterna hävdar att verkligheten utgörs av en rad perspektiv som inte kan återge hela verkligheten och därför måste individen hantera flera möjliga perspektiv. Kunskapen vi utvecklar är provisorisk och ständigt stadd i utveckling när perspektiven bryts mot varandra. Både konstruktivisterna och företrädarna för det sociokulturella perspektivet betonar dialogen som grunden för lärande och mänsklig utveckling vilket har betydelse för hur undervisningen bedrivs. Fenomenograferna betonar liksom konstruktivisterna vårt sätt att uppfatta tillvaron och hur lärandet är en process som får oss att förändra uppfattningar om lärandets objekt. För att förstå hur eleven lär sig måste vi veta hur och vad eleven tänker. Ett sätt att ta reda på detta är att läraren låter eleverna göra tankekartor när ett nytt moment startar för att se vilka associationer eleven har till lärandets objekt och därmed vilken förförståelse de har. Då blir det lättare för läraren att föra in nya perspektiv som utvecklar elevernas tidigare syn.⁵⁹

⁵⁶ Ahonen, Sirkka, ”Historia som en kritisk process.” I: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (1997), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s 119-139

⁵⁷ Hermansson Adler, 2004, s 19; 24-25

⁵⁸ Ibid, s 27; 28 f

⁵⁹ Ibid, s 30 f

I den processinriktade skrivpedagogiken anses det bästa sättet inte bara för att förbättra texten utan även för att själv förstå den vara att samtala om sin text som en del av det egna skrivandet.⁶⁰ Detta tänkande baserar sig bl a på Bakhtins och Vygotskijs tankar om lärandet som nära förknippat med social interaktion med omgivningen. Detta innebär en utveckling till att i högre utsträckning föra en dialog, det som Dysthe kallar flerstämmighet.⁶¹

3.4.3 Att använda modeller i historieundervisningen

Bristen på tid kan göra att lärarens strävan efter att visa eleverna de centrala sammanhangen och linjerna i den historiska utvecklingen i själva verket begränsar mångsidigheten i belysningen av ett problemkomplex. Det finns en svårfunnen balans mellan det alltför enkla och det alltför komplicerade. Trots det förespråkar Andersson användningen av övergripande pedagogiska modeller i historieundervisningen för att utveckla ett historiskt tänkande hos eleverna, strukturera stoffet, analysera det, nyansera och ge det perspektiv, visa dynamiken i utvecklingen och ifrågasätta. Särskilt bör man enligt Andersson fråga sig varför en viss förändring skedde och studera dynamiken i utvecklingen, inte bara beskriva vad som kännetecknade de enskilda utvecklingsstegen. En mycket användbar modell för att strukturera stoff är enligt Andersson orsaks- konsekvensmodellen som innebär att man väljer ut en central händelse och sedan studerar orsakerna till den och förutsättningarna för den samt följderna av den på kortare och längre sikt. Man kan sedan bygga logiska sammanhang av delarna och om sedan flera områden studeras och kopplas ihop kan man illustrera än mer övergripande sammanhang.⁶²

Öhman skriver att det är svårt att förklara ett skeende som franska revolutionen för eleverna utan en övergripande modell för samhällsutvecklingen. Modellen ska ge förståelse och beskrivning på olika abstraktionsnivåer: både en konkret nivå med de inblandade personerna, personliga intentioner och handlingar men även en strukturell nivå. För eleverna är historia ofta något som handlar om individer och specifika händelser på ett konkret plan medan lärarens uppfattning av ämnet framför allt innefattar de allmänna dragen i utvecklingen. Läraren bör därför inleda med att presentera helheten och en modell till vilken detaljerna kan relateras för annars blir det bara ett antal orsaker utan inbördes sammanhang. Man bör då skilja mellan bakomliggande orsaker och utlösande orsaker. Den bakomliggande orsaken till revolutionen var att de ekonomiska förutsättningarna förändrats och politiska, sociala och juridiska institutioner inte anpassats till detta, inte kungens missgrepp eller missväxten 1789.⁶³

3.5 Ramfaktorer för undervisningen

Alla de faktorer, som påverkar och formar såväl undervisningen som innehållet i den kallas ramfaktorer. Fasta ramfaktorer är olika styrdokument och hur den kommunala organisationen valt att tolka målen, vilket sätter ramarna i form av lärares anställningsvillkor och undervisningstid. Rörliga faktorer är de som har med lärarens

⁶⁰ Brink, 2001, s 22-42

⁶¹ Dysthe, Olga, "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande." I: Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 51-54

⁶² Andersson, 2001, s 62-65; 69; 75

⁶³ Öhman, 1990, s 38-42; 52-55

skicklighet att göra, t ex kunskapen, förmågan att fungera med kollegorna och att stimulera elevernas intresse. Rörliga faktorer är även elevernas intresse och förkunskaper samt hem- och skolmiljö. De rörliga faktorerna går aldrig att fixera i förhållande till varandra eftersom de beror på vilken lärare eller elev som det gäller. Det är svårt att veta hur mycket en enskild faktor påverkar undervisningen: lärarens skicklighet och engagemang, elevens intresse och förmåga, styrdokument, läroboken, en viss skoltradition och det arbetssätt som läraren använder påverkar på en och samma gång.⁶⁴

3.6 Bron mellan historieundervisningen och elevernas livserfarenheter

Historiedidaktikbegreppet kan förutom frågor om undervisningens metod, innehåll och syfte även utvidgas till att gälla allt historiskt lärande som äger rum utanför skolan. Detta lärande och de erfarenheter det gett eleverna blir då utgångspunkten för läraren i dennes undervisning när denne försöker vidareutveckla elevernas historiemedvetande. I en vidare bemärkelse handlar framgångsrik historieundervisning om att läraren kan knyta an till elevernas livserfarenheter så att eleverna kan koppla dem till undervisningen.⁶⁵

Inlärningsituationen har ändrat karaktär och kunskaperna är idag i högre grad tillgängliga för alla genom media och internet. Tiller tycker därför att det är viktigt att fråga eleverna vad de redan vet eller förstår. På det sättet flyttas fokus i processen mot den enskilde elevens situation och läraren visar respekt för att alla elever bär med sig relevanta kunskaper in i lärosituationen. Annars kanske läraren tar för givet att eleverna behöver mer förståelse och tar ifrån dem inflyandet över det egna lärandet. Om eleverna behöver lära sig mer inom ett visst fält är nästa fråga vilka erfarenheter eleverna behöver för att kunna få en större förståelse. Lärande på djupet kräver att ny kunskap träffar de erfarenheter eleverna redan har och distanseras genom diskussioner i klassen för annars blir det bara information och utantillärning. Erfarenheter i sig är ingen garanti för lärande. Skolans uppgift blir att ordna bra didaktiska möten mellan elevernas livserfarenheter och de kunskaper skolan ska lära ut.⁶⁶ Mårald skriver att undervisningen bör knyta an till det välbekanta för att ge identifikationsobjekt. Lokalhistorien är ett viktigt undervisningsområde men får inte bedrivas isolerat utan bör vävas samman med landets allmänna historia och den internationella utvecklingen för annars kan eleverna börja tro att dessa områden saknar en väsentlig historia.⁶⁷ Schüllerqvist menar att det gäller för lärarutbildningen att utveckla ett samspel mellan historia i och utanför skolan och att bygga vidare på erfarenheter av historia utanför skolan. Med andra ord argumenterar Schüllerqvist liksom Tiller för en historieundervisning där bryggor slås mellan individens livshistoria och samhällets historia, vilket kan hjälpa eleverna att förstå sig själva som historiska varelser.⁶⁸

Ett exempel på hur historia lärs ut utanför skolan är skönlitteraturen. Trots att allt är påhittat, inklusive romanpersonerna som aldrig funnits och det som händer dem aldrig inträffat just på det sättet, så kan den historiska ramen ändå ha en hög grad av träffsäkerhet. Bakom många historiska romaner kan ligga mycket arbete med att läsa in sig på historien och i viss mån även historisk forskning. Ett ämne som litteraturvetenskap ligger därmed

⁶⁴ Larsson, 2005, s 325-326; 330

⁶⁵ Ericson, 2005, s 12-17; 35; 46

⁶⁶ Tiller, 2000, s 209-211

⁶⁷ Mårald, Bert, 1990, s 255

⁶⁸ Schüllerqvist, 2001, s 246-247; 260-261

nära historikernas värld. Risk för anakronismer finns dock såväl för litteratur som för kulturhistoriska arrangemang och turistsatsningar vilket visar att ett kulturarv i sig aldrig finns utan alltid skapas av människor i ett visst sammanhang i ett visst syfte och tar sin utgångspunkt i historiens nu. Våra olika sätt att uppleva historia präglas i mycket hög grad av våra socialt bundna erfarenheter och av andra "lärare" än i skolan, såsom tidningar, television, film samt kollektivt förankrade föreställningsramar.⁶⁹

Det finns en motsättning mellan det som de akademiskt skolade historielärarna tycker är viktigt att lära sig och det som eleverna uppfattar som intressant och nyttigt att lära sig. Tyvärr kan eleverna ofta uppleva att historieundervisningen saknar värde både i förhållande till deras egna liv och identitet och deras frågor om nutid och framtid. Dessa elever saknar ofta den "bro" mellan historieundervisningen och deras egna livserfarenheter som hade kunnat göra historien begriplig. Frågan är hur långt läraren kan gå sina elever till mötes när det gäller det som eleven upplever vara av värde och ändå ha den intellektuella hedern i behåll?⁷⁰

3.7 Att ge eleverna en översikt av historien

Bristen på tid är en viktig ramfaktor i undervisningen.⁷¹ Om man pga tidsbrist t ex begränsar historiestudiet till modern tid kan man visserligen utvinna fördelar såsom att det blir lättare att se samband till vår egen tid och se hur dåtiden påverkat nutiden. Samtidigt går man miste om en stor del av den historiska variationen och man ser inte "alternativen" till hur man lever idag: studiet riskerar som Behrendtz påpekar att bli ett självporträtt av vårt eget samhälle och en bekräftelse på våra fördomar. Risker är att man går på myten om framsteget, att allt bara ska bli bättre och bättre med vetenskapens och mänsklighetens framsteg. Trots allt har ju människan bara i en liten del av världen och under en mycket kort del av historien levt i industrisamhället och en relativt lång tid i ett agrart samhälle och det har funnits bakslag och stora förändringar i utvecklingen under historiens gång. Genom att studera den långa tidslinjen får man med det evigt och särpräglad mänskliga.⁷²

Enligt Hermansson Adler dominerar ofta det genetiska perspektivet skolundervisningen i form av historiska händelser över en tidslinje men i och med att grundskolan bara gör nedslag i historien pga tidsbristen har eleven oftast inga samband eller bakgrundskunskaper som binder samman. Undervisningen kommer inte heller alltid i kronologisk ordning. Detta ställer stora krav på att läraren snabbt kan ge eleverna denna bakgrundskunskap så att kraften kan läggas på själva arbetsområdet och inte förförståelsen av det. Tidsbristen gör att den faktamängd som eleverna jämför med begränsas. Olika perspektiv och historieuppfattningar kan därför lyftas fram först under gymnasiets B-kurs och då oftast som en fördjupning av A-kursens områden vilket begränsar breddkunskapen. Förenklingar måste även göras med hänsyn till elevernas ålder, mognad, sociala bakgrund och intressen. Det gäller att göra eleverna medvetna om vad som inte beaktas i undervisningen och hur förståelsen påverkas.⁷³

⁶⁹ Ericson, 2005, s 47-52

⁷⁰ Ibid, 2005, s 53-56

⁷¹ Casservik, 2005, s 300

⁷² Behrendtz, 1990, s 107; 109; 115-116; 118

⁷³ Hermansson Adler, 2004, s 19-21

Man kan hävda att ingen har råd att bygga upp en skola grundad på pedagogiska principer. När man i diskussionen inte erkänner detta är det ödesdigert eftersom det skapar en situation där det är fritt fram att håna alla inblandade, särskilt lärarna, och beskylla dem för bristande förmåga och kunskaper. En didaktisk analys av skolans, lärarnas och elevernas villkor ger nämligen enligt Schüllerqvist helt andra utgångspunkter vid bedömningen av vad som är möjligt att göra genom skolan och vad som är rimligt att förvänta sig.⁷⁴

4 Fallstudier

4.1 Lärare 1: Stina

Stina har arbetat 6 år som lärare i historia. Hon undervisar både i historia och samhällskunskap på samhälls- och naturvetarprogrammen.⁷⁵

4.1.1 Att ge eleverna förståelse och sammanhang

Stina kan förstå de lärare som upplever att det är svårt att hinna med på A-kursen i historia och tycker att eleverna inte får den förståelse för hela historien som de borde få med så ambitiösa mål. Problemet finns inte på samma sätt på det samhällsvetenskapliga programmet eftersom eleverna även läser Historia B, Samhällskunskap A och B och kursen Internationella relationer. Man kan behandla den tidiga historien ordentligt med vetskap om att den moderna historien ändå kommer att behandlas på andra kurser. För att ge större förståelse för internationella konflikter så vore det värdefullt om Historia, Samhällskunskap och Geografi samarbetade. Det är lätt att anpassa ämnet historia efter en samhällsvetenskaplig inriktning genom att gå in på de internationella konflikterna, undersöka hur olika länders regeringar arbetar mot varandra, se på de politiska, sociala, kulturella och ekonomiska perspektiven.

Stina försöker att undervisa kronologiskt därför att det är lättare för eleverna att förstå utvecklingen då. Hon gör avsteg från detta när de har samarbeten med andra ämnen och lärare där det är motiverat av innehållet. På B-kursen är det mycket mer tematiska studier där man kanske undersöker urbefolkningar i världen genom tiderna och då blir det inte lika kronologiskt. Man kanske studerar internationella konflikter och fördjupar sig i konflikten i Rwanda eller samarbetet mellan rika och fattiga länder. Flera lärare arbetar inte kronologiskt utan inleder A-kursen med en översikt av historien från antiken fram till början av 1900-talet och försöker få eleverna att förstå att stora förändringar har skett genom historien och vilka epoker som funnits. Man kanske gör grupparbeten på historiens tidsaxel. Sedan kan de gå in med fördjupningar i historien på olika teman och då blir det hopp mellan olika tidsepoker. Vissa elever hänger med i detta ”hoppande” men inte alla.

För vissa elever är nog historien bara en rak linje på vilken det råkar hända saker efter varandra medan andra elever kan sätta in det som händer i ett sammanhang och omformulera det med egna ord. Detta varierar även i en mycket duktig klass med ambitiösa elever. Det finns ingenting som säger att man har full förståelse bara för att man är ambitiös. Kronologin och att leva sig in i hur man levde under en annan tidsperiod är svårt för barn och ungdomar.

⁷⁴ Schüllerqvist, 2001, s 16

⁷⁵ Intervju med Stina Andersson, gymnasielärare på XXX-skolan, 2007-04-25

Ett bra sätt att skapa ett historiemedvetande är att se film, höra på intervjuer med människor och läsa brev och självbiografier: då får man en lite större förståelse för hur någonting stort har påverkat andra människor. Vissa elever får en aha-upplevelse och kan relatera till annat. Annars är det stor risk att det blir så här: ”atombomben sprängdes!” ”Jaha” ”100 000 människor dog!” ”Jaha.” Detta är inte historiemedvetande utan utantillinlärning.

Stina är begränsad av att bara ha 80 timmar på kursen och det är ett stort problem eftersom hon gärna vill att de ska lära sig om hela historien. Stina får göra sina prioriteringar: hur många gånger vill hon att de ska få testa det här målet? Att kolla upp vad de har läst innan är mycket viktigt och det brukar hon göra i början av kursen förutom att de diskuterar varför man ska läsa historia och introduktion av källkritik och anakronism som viktiga begrepp för kursen. Hon brukar då undersöka vilka epokbegrepp de känner till sen tidigare. De får sitta ner i grupp och varje grupp får några lappar med epoker och sedan får de försöka sätta in dem i ett tidssammanhang och sedan för de ett resonemang i klassen om vad de här epokbegreppen innebär och varför. Då får hon en uppfattning om ungefär vad de tillsammans har för kunskap. Det är väldigt olika vad de har gjort i historia! En del högstadielärare är specialiserade inom två ämnen fastän de arbetar med alla fyra ämnen. Då blir det så att de kanske gjort mer inom vissa ämnen och det är helt normalt.

För att få eleverna intresserade av historia så är det allra viktigaste att läraren själv är intresserad och visar det för då är det mycket troligare att de kommer att lyssna. Att ge klara och tydliga riktlinjer är också viktigt. Sätt händelserna i ett modernt sammanhang: det här hände på medeltiden men om det här skulle hända idag eller om de här personerna skulle leva idag vad kan man jämföra det med? På det sättet försöker de relatera till elevernas egen uppväxt och situation. Nu börjar klasserna bli mer och mer multikulturella och då är det intressant att kunna se det utifrån elevernas egen historia om de relaterar 1900-talets stora händelser utifrån familjens situation. De höll på med migration och kopplade ihop det med den stora emigrationen till USA: är det samma anledningar nu som då? De som ville fick göra en undersökning om varifrån deras far- och morföräldrar kommer. Även om man bara flyttat inom Sverige så är det lika intressant att veta av vilka anledningar det skedde. Problemet är att inte alla vill rota i sin egen historia och berätta om det. Det är en bra uppgift men man får tänka sig för.

Tänk dig en fotbollsmatch: vilka är ledarna på planen, vilka är målvakt, backlinje, mittfältare och forwards? Utifrån idrottsprogrammets elevers kunskap kunde de då sätta sig in i vilken roll de olika historiska personerna under en historisk epok spelar. Vilka starka människor finns det som spelar en viktig politisk roll under tidsperioden? Gör rollspel och låt eleverna testa. Kör ordentliga debatter och diskussioner. De har haft väldigt roligt när de har gjort FN-rollspel på skolan och det har blivit väldigt bra. Stina har kört debatter i klassrummet där eleverna får spela roller. Det kan vara lättare för dem att förstå då de måste tänka på ett annat sätt. Hon har använt debatter för att belysa allt från en internationell konflikt till GMO⁷⁶. Hur stor inverkan har gentekniken på vårt samhälle idag? Hur kom man överhuvudtaget fram till den? Naturkunskapen, samhällskunskapen och historia har arbetat tillsammans med detta tema där samhällskunskapen ser på lagar och regler idag, historien ser på hur man började lära sig om gener. Vad har de haft för problem sedan med socialdarwinismen som skapade Hitlers sätt att tänka? Vad kan det skapa för dilemman om man fortsätter med det i dagens samhälle om vissa försäkringsbolag skulle använda information om människor till att sätta försäkringspremien högre för vissa personer? I naturkunskapen fick då eleverna lära sig mer

⁷⁶ Genmodifierade organismer

om hur hela gensystemet fungerar. Här spelade eleverna roller: alltifrån fysiker till biolog till försäkringsentreprenör till Inger som är 37 år och inte vet om hon ska göra fosterdiagnostik eller inte. Det blir mycket lättare för dem att kunna förstå och resonera och då klarnar det för dem på ett annat sätt än om de bara ska sitta och läsa om det. Det kräver väldigt mycket inläsning som förberedelse men det blir så väldigt bra när de väl gör det.

4.1.2 Styrdokumentet

Stina betonar att alla mål ska uppnås så man får inte ta bort något mål för då har man gjort ett kardinalfel som lärare. Först får man se på läroplanen och de övergripande målen, sedan ned till programmålen och sedan får man se på de olika kurserna. Det finns även en lokal arbetsplan. Det är också en av hennes arbetsuppgifter att se till att alla elever får visa vad de klarar av och gärna mer än en chans. Under en kurs försöker Stina därför se till att testa varje mål två gånger. Under det här kursmomentet kan hon därför testa två olika mål och på nästa moment testar hon ett av de tidigare målen plus ett nytt mål. Stina betonar att mycket tydliga instruktioner är A och O: man bör säga vad målet är och förklara hur man resonerat kring dem och hur målen passar ihop med det område som behandlas för tillfället och ge betygskriterierna till eleverna. Man bör diskutera betygskriterierna med eleverna. Det är ju inte alla som förstår dem ändå men det ger eleverna större förutsättningar om man gjort det. Ett problem med målen är enligt Stina att om man vill ha likvärdiga betyg så är målen alldeles för ”stora och för luddiga”. De skulle tjäna på att korta ner kurserna och göra dem mer tydliga och mer inriktade. Eleverna ska ha kännedom om centrala begrepp och kunna sätta in dem i sitt sammanhang men vilka begrepp? Lärarna på skolan har satt sig ner och tolkat målen och valt ut drygt 40 begrepp som de tycker är minimum att lära sig över hela historien. De resonerade kring varje mål: hur kan vi tänka oss att det här skulle kunna genomföras så att det fungerar ungefär likadant i hela skolan? Hur ska man då veta att man har gjort på ungefär samma sätt som t ex nere i Uppsala?

Stina menar att det viktigaste är att eleverna får lära sig att samma händelse kan tolkas på flera olika sätt eftersom vi människor är olika och tänker olika och lever i olika samhällen. Ideologierna styr oss. Samma scenario kan se ut på olika sätt beroende på vem som skriver historien. I detta innefattas även källkritik. Det är väldigt viktigt att man är medveten om vad det är man läser. Att känna till historiska nyckelord är enligt Stina en mycket viktig förutsättning för att förstå historien och varför någonting inträffar: man vet vad en händelse är för någonting, den benämns vid ett namn, och man vet vad den händelsen har spelat för roll. Det är utifrån nyckelorden som man kan jämföra och se perspektiven beroende på hur man benämner händelsen. Ett exempel är Israel-Palestina-situationen: beroende på vilken sida man frågar så benämner de olika händelser vid olika namn. Kriget 1948-49 heter frihetskriget för israelerna medan det heter Arab-Israel-kriget för palestinier och araber. Andra nyckelord kan vara renässansen, industrialiseringen eller begreppet infrastruktur. Stina tycker att deras amerikanska lärobok till skillnad från många svenska läroböcker är bra på att visa olika perspektiv, t ex fotfolkets perspektiv, de styrandes perspektiv, en kvinnas perspektiv, ett ekonomiskt perspektiv eller ett politiskt perspektiv. Stina använder läroboken mycket eftersom hon anser att för att kunna diskutera och förstå historia så måste man läsa sig till en hel del.

De elevgrupper som Stina vanligtvis haft undervisning i vill ha höga betyg och är väldigt duktiga så ribban läggs väldigt högt i klassrummet. Att jobba mot att kunna koppla saker över tid och rum och kunna göra jämförelser är därför något som är A och O i hennes

undervisning. När det gäller historiemedvetenhet så försöker Stina att dra paralleller mellan det som hänt förr i tiden till situationen idag: med vad skulle man kunna översätta det som hände då till dagens situation? ”Varför läser man historia?” och anakronismer är något som hon brukar ta upp redan första lektionen: ni får inte bedöma dåtidens människor med nutidens manus. ”Vad korkade de var!” får man höra lite nu och då. Det är väldigt svårt för en del elever att komma ifrån anakronismer för de förstår inte riktigt vad en anakronism är för något. Därför har de haft en del rollspel, t ex på första världskriget och ett FN-rollspel då de testat moderna konflikter, så att eleverna får prova och sätta sig in i situationen: hur väljer man att göra i situationer när man känner sig trängd? Sedan är det inte alltid så att det agerande som eleverna gör i rollspelen överensstämmer med historien men att de får se att beroende på hur de tolkade situationen så gjorde de det här valet medan människorna på den här tiden gjorde ett annat val och då blev resultatet följande.

Lärarna på skolan är väldigt bra på att ge och ta av varandras olika idéer och uppgifter och på så sätt göra undervisningen mer uniform och arbetar mycket tillsammans med att tydliggöra målen och betygskriterierna.

4.1.3 Elevinflytande

En del elever kan tycka att Stina bestämmer för mycket som lärare. Hon brukar låta eleverna göra val men de valen sker på en A-kurs utifrån hennes förslag. Det är hon som vet vad det är för mål som ska uppnås. Ett bra exempel på att de ändå inte riktigt kan förstå målen är när de ges möjlighet att göra något helt eget och man visar dem vad som är målet för kursen: försök hitta ett tema som passar bra till något av målen och beskriv hur du ska göra för att uppnå målen. Majoriteten av eleverna förstår inte hur de ska göra när de ska göra något helt själva och då blir det oftast på en basic-nivå. ”Vi gör om Gustav II Adolf! Kul! Nu ska vi få läsa lite militärhistoria och se vad han har gjort!” Risken är stor att det bara blir ett rabblande av fakta där man inte sätter det hela in i sitt sammanhang. Det är då de missar historiemedvetandet och det är då man märker att de inte riktigt förstår att man ska koppla saker och ting till varandra och se det hela över tiden. De läser en del som står i böckerna och sedan skriver de av detta. Frågan är vad som är syftet med elevens arbete: hur ska det vinklas och vilken frågeställning har eleven? Ska eleven först och främst ha en frågeställning överhuvudtaget och ha en hypotes eller ska denne driva en tes? Eleven måste bestämma detta först och då kan eleverna ha lite svårt att förstå skillnaden mellan en hypotes och tes även om man går igenom detta med dem. Ta då inte någon hypotes som man bara kan svara ”ja” eller ”nej” på. Formulera det hela så att det finns en möjlighet att kunna analysera, dra paralleller och göra jämförelser. Det är detta som hon menar att eleverna ofta missar. Om Stina själv konstruerar uppgifter för dem med tydliga instruktioner där hon driver in dem i en fälla så är det lättare för dem att kunna genomföra bra arbeten än om hon ger dem stor frihet för de är faktiskt bara barn.

4.1.4 Konkreta val av innehåll och upplägg

Undervisningen om efterkrigstiden lägger Stina upp utifrån fyra perspektiv: nord-syd, avkolonisering och öst-väst, kommunism och kapitalism. Vilka konflikter utspelar sig? Vad är det för maktkamp och varför? Kärnvapnen och dess aspekter skulle hon ta upp. Hon skulle inte bara ta upp om politik utan även om ekonomin som spelar väldigt stor roll. Stina skulle gärna göra ett FN-rollspel här om det finns tid och möjlighet. Det blir alltså kalla kriget utifrån de politiska maktaspekterna men det är även viktigt att få med avkoloniseringen så att

eleverna ser varför vi får tredje världen-länder men sedan även NIC-länder som är en slags mitt-emellan-zon. Det är viktigt att visa att ekonomin och politiken påverkar varandra väldigt mycket. Hur mycket makt man har beror inte bara på hur mycket vapen man har utan det spelar stor roll vilken slags ekonomi och vilka naturtillgångar man har och vad man har för vänner i världen. Stina brukar alltid se till att de ser en film, t ex om Cuba-krisen. Man kan börja med föreläsningar varvat med övningar varvat med att se på dokumentärfilm och populärfilm och reflektera och resonera kring det hela. Hon skulle också försöka få in viktiga begrepp och kunna ”knyta ihop säcken” genom att se trender över tiden. Det hon alltid försöker göra är såväl muntliga som skriftliga examinationer eftersom elever är duktiga på olika saker. Vissa elever säger inte ”flaska” i ett rollspel därför att de inte vågar, även om de spelar en roll. Det finns elever som briljerar och lyser de gånger de får göra ett rollspel medan när de ska skriva något så får de skrivkramp liksom andra får tunghäfta när de ska göra ett rollspel.

I all historieundervisning är det viktigt att se vad som är nyckelfaktorerna bakom en förändring. Vad var förutsättningarna vid den tiden? Vilka är de drivande faktorerna som är gnistan som gör att den industriella revolutionen inträffar just vid det här tillfället? Vilka är de underliggande faktorerna som ligger och pyr under ytan? Industriella revolutionen innehåller emellertid så mycket mer än bara Spinning Jenny. Den industriella revolutionen medför också nya politiska och sociala strukturer som är väldigt viktiga att ta med. Flera gånger när Stina har berört den industriella revolutionen så har hon provat olika sätt. Stina tycker om 1800-talet som tidsperiod, inte bara den industriella revolutionen. När hon har berört den industriella revolutionen har hon tagit med ideologiernas spridande och deras viktiga roll och framväxten av föreningsrörelsen och dess roll vid framväxten av sociala strukturer. Industriella revolutionen är svårare att behandla genom rollspel. Stina har inte hittat de där människorna än som hon skulle kunna sätta in i ett rollspel. Hon brukar låta eleverna läsa Per-Anders Fogelströms böcker om Stockholm och låta dem jämföra med den faktaspäckade läroboken för att de ska fundera över hur dessa skönlitterära gestalter passar in i det här skeendet. Då får man eleverna att se det hela utifrån olika samhällsklasser och hur omvälvande det faktiskt är. Hon tar ut vissa fragment ur böckerna. Det brukar hon göra för andra tidsperioder också.

Stormaktstiden är ett av de moment under vilket det brukar bli mycket föreläsningar på Stinas lektioner men hon har inte fått några klagomål hittills. Det brukar bli perspektivövningar samt en kartövning: den svenska stormaktens uppgång och fall skildrat genom kartor. När var Sverige som störst? Plötsligt kollapsar det och vad är nyckelfaktorerna bakom fallet? Vad har man bäddat för under lång tid? Sedan kommer övningar och att läsa texter och att sätta sig in i svar och så blir det ett prov på slutet. Upplägget blir alltid på det sättet. Stina och hennes kollega brukar också alltid visa eleverna något som de kallar för ”Adelns formkurva”: beroende på vilka politiska utspel som sker så kan man se hur det går för adeln. ”Adelns formkurva” är bra för att sammanfatta hela tidsperioden från 1521 fram till 1718.

Soldatutskrivningarna från Anderstorp är givna eftersom eleverna bor i Västerbotten. Eleverna läser texterna om att de flesta inte miste livet av krigets sviter utan snarare pga svält och sjukdomar. Eleverna har lite svårt att förstå hur det fungerar men de kan svara på vad de dog av. Det är då det är så bra att ha film till hjälp även om den blir för populistisk. Ibland tar hon hellre diskussionen om att en film är för populistisk och ger eleverna den filmkritiken än att inte ha visat filmen för den kan ge eleverna en aha-upplevelse så att de börjar följa med lite grann.

Stinas praktikkamrat genomförde en bra övning med eleverna om synen på Gustav II Adolf genom historien där han tog upp sex olika författare och hur de beskriver honom. De korta textavsnitten var alla från olika tidsperioder. Den övningen brukar hon göra med eleverna för att visa eleverna perspektiv och källkritik: beroende på var man söker så får man olika svar. Många gånger är det vinnaren som kommer att höras mest men beroende på att samhället förändrats så att det blivit mer öppet så har vi fått en annan syn på våra gamla kungar.

4.2 Lärare 2: Maja

Maja har arbetat som lärare sedan 1994 men har undervisat i historia sedan 1997-98. Sedan 1999 har hon enbart undervisat i historia inom naturvetenskapligt eller samhällsvetenskapligt program.⁷⁷

4.2.1 Att ge eleverna förståelse och sammanhang

Maja arbetar numera huvudsakligen kronologiskt vilket beror på att hon blivit alltmer medveten om kursplanen, betygskriterierna och målen. Tidigare hade hon en friare undervisning där eleverna fick göra en del av en tidsaxel under några veckor i början av kursen och sedan sätta ihop dem till en större tidsaxel och sedan fördjupa sig inom olika områden men hon kände inte att eleverna fick den översikt över historien som det var tänkt. Det man vinner på detta är förstås att man får en mera elevorienterad undervisning som bygger mer på elevernas eget intresse men man tappar översikten som faktiskt är det huvudsakliga syftet med kursen Historia A. Sedan dess har Majas undervisning varit kronologisk men hon är inte nöjd med detta heller eftersom det är svårt att veta var någonstans mellan översikt och djup hon ska lägga undervisningen: ska man få en översikt så måste man lägga sig mycket på ytan och då får eleverna inte sammanhanget och ju mer man går in på djupet desto intressantare blir historien men desto mindre ser eleverna av de stora skeendena i form av orsaker och konsekvenser.

När det gäller val av innehåll brukar Maja tänka utifrån att täcka in epoker. Bland det mest frustrerande i historieundervisningen är enligt Maja att hinna med och vissa epoker lämnar de därför snabbt: äldre stenåldern brukar de ta på en halv lektion där hon i princip konstaterar att det här rör sig om jägar- och samlarfolk och att elden uppfinns och att man använder sten- och benverktyg. Sedan visar hon lite grann om hur den neolitiska revolutionen och civilisationen uppkommer för det är så många grundläggande uppfinningar som kommer här. Flodkulturen går de också igenom ganska snabbt men sen lägger Maja oftast ned lite mer tid på antiken och försöker visa orsaker och konsekvenser och på så sätt lägga en del av grunden till det sättet att tänka och eftersom hon är specialintresserad av antiken och latinlärare i grunden. Sedan går de vidare med medeltiden och kungamaktens framväxt samt reformationen och renässansen. 1600-talet hoppar de mer eller mindre över. Sedan kommer upplysningen, industriella revolutionen, och 1800-talet i största allmänhet samt världskrigen, inklusive mellankrigstiden, och det kalla kriget.

Det Maja försöker att peka på är några av de viktigare kulturen, händelserna samt förändringarna i samhället. Det handlar relativt mycket om politisk och ideologisk historia, exempelvis framväxten av demokrati: hon brukar ta upp hur Aten, Sparta och Rom styrdes

⁷⁷ Intervju med Maja Karlsson, gymnasielärare på XXX-skolan, 2007-05-03

och hur Athens, Spartas och Roms kvinnor hade det för att få med ett socialt perspektiv också. Maja brukar även ta upp feodalismens framväxt och hur det sedan sker en framväxt av en starkare kungamakt istället samt ideologiernas och demokratins framväxt så att eleverna får tankar kring olika politiska system som har funnits. Hon brukar försöka sätta upp ungefärliga tidpunkter när en epok infaller eftersom den kan infalla vid olika tidpunkter på olika ställen och eftersom hon inte ser det som betydelsefullt i sig att kunna exakta årtal utan vill ha någon slags kronologiska krokar som eleverna kan hänga upp kunskaperna på.

Maja använder sig mycket av lärarstyrda genomgångar för om hon ska kunna få eleverna att se de stora dragen i historien så måste hon antingen tala om det för dem eller så måste hon ge dem väldigt styrda frågor eller låta dem läsa väldigt många olika texter och källor och dra ut en syntes från dem för att de ska kunna se detta själva. Det senare alternativet innebär väldigt mycket arbete för eleverna. Nackdelen med att ta den enkla vägen där Maja talar om det hela för dem är att det inte är säkert att det hon går igenom ”går in” hos eleverna eftersom de inte ”gjort det själva.” Förutom de lärarledda genomgångarna får eleverna även själva läsa sig till kunskapen i böcker av något slag utifrån vissa frågeställningar.

Samtliga elever brukar tidigare ha lärt sig om andra världskriget och det gör att Maja i ganska stor utsträckning hoppar över eller tar upp andra världskriget väldigt kursivt: vilka slåss och varför och vilka vann? Punkt. Sedan går de över till det kalla kriget: hur kan det komma sig att de allierade under andra världskriget blir motståndare i det kalla kriget? En del elever har nästan inte haft någon historia under högstadiet utan istället haft mycket samhällskunskap eller religion medan andra elever redan har läst om hela historien. Eleverna har så väldigt olika förkunskaper att hur Maja än bär sig åt så kommer hon ändå alltid att ligga på fel nivå för vissa av eleverna. Hon klarar inte av rent fysiskt att individualisera undervisningen ens för 25 elever. Hon måste dra gränsen någonstans och därför brukar hon också försöka att göra klart för eleverna från början att det här blir en översikt kurs och att den har ett i huvudsak eurocentriskt perspektiv. Det är knappt de hinner behandla Västeuropas historia på 85 timmar.

Som en övning i att försöka se orsaker och konsekvenser och hur det hela blir ”ett nät” brukar Maja använda något som kallas för flow-map. I en flow-map börjar man uppe i det ena hörnet med en händelse och sedan visar man vad den händelsen leder till genom pilar till olika händelser och hur dessa nya händelser samverkar och blir till andra händelser. Vid något tillfälle har hon satt upp den ”neolitiska revolutionen”, övergången till jordbrukssamhälle, längst upp till vänster, och ”civilisationernas uppkomst” längst ner till höger: vilka är stegen där emellan? På vilket sätt har övergången till jordbrukssamhälle gjort att vi har fått civilisation med städer, skrivkonst, större byggnadsverk och specialiserat samhälle? På detta sätt har hon försökt få dem att förstå utvecklingen. Läroboken är bra på samband dvs lära eleverna att se orsaker och konsekvenser men är tyvärr partisk när det gäller USA:s roll i historien men där får eleverna öva sig i källkritik.

Att värdera dåtiden utifrån dåtidens förutsättningar och att ha den empatiska förmågan att kunna sätta sig in i en annan situation är ibland lite svårt för en del elever. Maja kan se att eleverna har lite svårt att se vad det var som drev folk förr när religionen var mycket starkare som en kraft i många delar av världen. De flesta ungdomar är ateister eller så tänker de att ”det är väl samma tro alltihop, vad ska de hålla på att bråka för?” Hon försökte få eleverna att utveckla ett tidsmedvetande i början av historiekursen genom att hon satte dem att göra en intervju med någon person som var minst 50 år äldre än dem själva. De skulle fråga dem om deras uppväxt och vad de gjorde på fritiden. Hon ville att de skulle fundera över vad som är

likt och olikt sig jämfört med idag. Den övningen fungerade ganska bra för en del elever tyckte att det var förvånansvärt likt medan andra menade att det var ganska olikt.

4.2.2 Styrdokumentet

När Maja ser på kursplanen så ser hon i första hand på betygskriterierna. Om vi levde i en perfekt värld så skulle man ha mål och betygskriterier som direkt motsvarade varandra. Fem mål i historia skulle då motsvaras av fem betygskriterier för varje betyg på betygsskalan. Det hade gjort hennes jobb otroligt mycket lättare. Nu är det inte så utan det finns vissa mål som överhuvudtaget inte nämns i betygskriterierna. Det finns vissa mål som provas i vissa betygskriterier och inte i andra. Ett kriterium för VG, att diskutera betydelsen av kulturarvet för olika samhällen och kulturer, återfinns exempelvis inte i målen. För historia B finns ett mål att man ska ge en historisk bakgrund till studier i andra ämnen vilket är svårt om man inte undervisar i dessa andra ämnen. Alltså är hennes undervisning egentligen mer kriteriestyrd än målstyrd vilket innebär att eleverna ska uppfylla alla dessa kriterier för att få ett visst betyg, med undantag för kriteriet med kulturarvet som är helt lösryckt från sammanhanget och där det inte finns någon motsvarighet vare sig i någon annan betygsgrad eller ens i målen.

Det Maja ser som bland det viktigaste som betonas i kursplanen är att ge eleverna en översikt över historien, centrala begrepp samt en förståelse av orsaker och konsekvenser. Hon kan mycket väl tänka sig att anpassa kursen efter elevernas ambitioner. Om hon skulle få en klass där eleverna är nöjda med godkänt och kanske någon enstaka elev vill ha väl godkänt så kan hon lägga upp undervisningen helt annorlunda och mycket enklare. Det är ju framförallt när man börjar komma upp i VG- och MVG-kriterier som undervisningen börjar bli komplicerad. Läger man undervisningen på G-nivå så blir livet mycket lättare och då behöver man inte hålla på med att krångla till det så mycket vilket också gör att de få elever som hon har nu som inte siktar på mer än godkänt har en ganska lätt tillvaro. De eleverna behöver inte göra så mycket mer nu utan de bara deltar på historiektionerna. De har visat att de kan resonera lite grann kring historiska fenomen i ett par prov som hon haft med gruppen och det kräver inte så mycket: bara lite grann. Maja vill att de ska hålla på med att arbeta med centrala historiska begrepp som hon gjort övningar i på Internet åt eleverna. Centrala historiska begrepp för henne är framförallt epokbegrepp som medeltiden, upplysningen eller renässansen men det är också sådant som exempelvis reformationen, industriella revolutionen och den neolitiska revolutionen. Det är även politiska begrepp såsom feodalism, kapitalism, kommunism och liberalism dvs de här -ismerna samt anarki, demokrati, aristokrati och absolut monarki. Även vissa andra företeelser såsom "skrå" som är ganska specifika historiska begrepp och som är ganska betydelsefulla går in under samlingsnamnet centrala historiska begrepp. "Stånd", "borgare" och "borgerskap" är andra sådana begrepp.

Det är med historia som med Majas andra ämne, svenska, att ofta finns det inte enbart "sant" och "falskt" utan det kan finnas flera varianter som är fullt acceptabla. Hon brukar efter den här översiktskursen ge eleverna en slutuppgift som framförallt riktar sig till de elever som vill ha VG eller MVG och där hon vill att de ska ta upp tio viktiga händelser i historien: händelser, personer eller uppfinningar som är viktiga och har påverkat historien där eleven ska förklara varför dessa är viktiga och varför han/hon valt ut just dem och vad de fått för konsekvenser i historien. För MVG-nivån handlar det om att förklara hur de påverkat vårt samhälle idag. På vilket sätt skulle vår värld ha se annorlunda ut om det här inte hade inträffat? För MVG-nivån måste eleven ha en tydligare koppling mellan nutid och dåtid och då ska de verkligen ha ett nutidsperspektiv. För VG räcker det att ta ut viktiga händelser och

motivera varför de är viktiga och peka på konsekvenserna: man behöver alltså inte dra ut konsekvenserna till nutid. Hon har även ställt sådana frågor på prov på under tidigare avsnitt eller att eleverna fått diskutera sådana frågor med varandra: vad skulle ha hänt om...

Maja insåg efter ett tag att det inte är så lyckat att låta eleverna skriva en historisk uppsats tidigt i kursen för då kommer många av eleverna att lämna in en G-mässig uppsats till henne där de bara ”återberättar saker och ting”. Eleverna blir då alldeles förskräckta för om de är vana vid att åtminstone få VG eller MVG i grundskolan för samma insats så får de nu bara godkänt. Då kommer de och ser på henne med bedrövade ögon och säger att ”om jag hade lämnat in det här på högstadiet hade jag fått MVG och du sätter G”. Då insåg hon att eleverna först måste lära sig vilka verktyg de ska använda: vad är det eleverna måste göra och visa? De måste analysera och se orsaker och konsekvenser: vad skulle ha hänt om det här inte inträffat?

Majas frustration är tvåfaldig: tidsbrist och att kursen Historia A inte är kul. Bland det mest svåra är att få ungdomar intresserade av historia och att göra den relevant för dem och att det är svårt är till stor del kursplanens fel. Eftersom hon har många elever som vill ha VG eller MVG så måste hon på något sätt pressa eleverna att se de stora sammanhangen och att dra slutsatser och att spekulera om framtiden och då blir det väldigt stora drag, väldigt analytiskt och väldigt teoretiskt. Det som kan göra historien mer intressant och som hon märkt att eleverna svarar på, är när man kan ge dem mer levande beskrivningar och anekdotisk historia vilket tyvärr prioriteras bort när man blir så koncentrerad på de visserligen viktiga men ändå tråkiga färdigheterna som analys, källkritik, att se orsaker och konsekvenser och förstå hur samhället har blivit som det har blivit. Historia B blir mycket ”roligare” eftersom den kursen är friare och mer övergripande och i den är det lättare att göra fördjupningar.

Det lades ner arbete bland lärarna på att tolka kursmålen i historia när programskolan infördes 1993-1994 men det var innan Maja började undervisa i historia men det finns någon slags kursplan för historia A någonstans i några pärmar. De satte sig även ner tillsammans för fyra eller fem år sedan för att diskutera hur de tolkar betygskriterierna. Historielärare är emellertid enligt Maja väldigt svåra att samla: de är väldigt mycket av individualister allihop och har lite svårt att underordna sig någon slags gemensam vision här.

4.2.3 Elevinflytande

I huvudsak lägger Maja numera upp undervisningen helt ”diktatoriskt, enväldigt och hemskt” för det är hon som har greppet över historien mer än vad eleverna har. Ändå är det svårt att riktigt hinna med allt. Hon kan samråda lite grann med eleverna om hur de vill lägga upp kursen i stort: huruvida de ska ha ett litet prov i mitten av kursen eller en stor uppgift som prövar alla betygskriterier på en gång i slutet av A-kursen. Hon anpassar inte undervisningen i någon större utsträckning till eleverna, deras intressen, förkunskaper och programmen de går på men kanske i viss utsträckning. Först och främst är det ändå kursplanen som råder. I hennes tidigare klasser ville 90 % av eleverna läsa om andra världskriget. Hon frågar sig om de inte vill veta någonting annat men då vet de kanske inte vad detta andra är.

4.2.4 Konkreta val av innehåll och upplägg

När det gäller efterkrigstidens historia så använde Maja nu senast tre lektioner för kalla kriget där hon visade på några grundläggande händelser i det kalla krigets historia. Hon började med

starten av kalla kriget med delningen av Tyskland, Marshallplanen, Trumandoktrinen, bildandet av militärpakterna Nato och Warszawa, kinesiska revolutionen som medför att det blir två Kina, Taiwan och fastlandet, och det koreanska kriget. Sedan använde hon ett lite mer tematiskt upplägg så att hon talade om rymd- och vapenkapplöpningen och de behandlade den cubanska revolutionen, Cubakrisen, Vietnamkriget, Nicaragua och Afghanistankriget och så tog de händelserna i Europa under en sista lektion. Undervisningen blev alltså inte riktigt kronologisk utan Maja hade delvis en kronologisk undervisning men efter 1950 särskilde hon de europeiska händelserna för sig och tog de utomeuropeiska för sig för att få någon slags reda. Om hon skulle ha tagit upp hela kalla kriget kronologiskt så hade hon varit tvungen att hoppa fram och tillbaka överallt i världen hela tiden så därför använder hon en lite mer tematisk approach men hon gav även eleverna en liten lista på händelser och krig i den ordning de kommer. Dessutom kan hon visa kartor så att de ser var i världen de befinner sig och vad som händer. Hur lång är räckvidden för en robot? Hon kan även visa bilder på personer. Maja tar emellertid det hela väldigt översiktligt. Konflikten i Israel och Palestina nämndes väldigt kortfattat. Hon har även tagit med ett antal lite olika texter av personer som exempelvis Ho Chi-minh och Che Guevara om Vietnamkriget och om bombningen av Hiroshima så att de även fick fördjupa sig lite grann och läsa om något som de tyckte var intressant.

Den industriella revolutionen brukar Maja definitivt ta upp eftersom den haft så stor inverkan på samhället. Hon tar inte upp olika uppfinningar och deras påverkan utan det handlar mer om vad den industriella revolutionen är för något: man börjar använda sig av maskiner, man koncentrerar produktionen till vissa platser och folk flyttar från landsbygden till städerna. Man övergår från ett samhälle där man mer eller mindre styr sig själv och följer årstidernas och dygnens rytm till att göra samma sak från morgon till kväll och styras av en klocka och elektriska ljus snarare än av dagsljus. Istället för att arbeta sida vid sida med husbonden på gården så kommer man till en fabrik där hundratals människor arbetar och man inte ens ser fabriksägaren. Det är detta hon framförallt vill förmedla till dem, dels genom föreläsningar och dels genom att de får sitta och fundera över olika frågeställningar och läsa utdrag där de kan få inblickar i hur man levde på den här tiden: under vilka förhållanden levde arbetarna? Maja brukar även peka på några förutsättningar som leder till den industriella revolutionen och det handlar delvis om reformer inom jordbruket, exempelvis skiftesreformen i Sverige eller enclosures i England, som dels ”puffar ut” en massa människor från jordbrukssamhället och dels gör jordbruket mer effektivt så att man kan föda fler människor och specialisera sig. Hon har tagit upp 1600-talet på det sättet att hon talat om den framväxande kungamakten som utmynnar i en absolut kungamakt under framförallt 1600-talet.

Det finns inte så mycket svensk historia med i den amerikanska läroboken vilket är en anledning till att de till stor del hoppar över svensk stormaktstid. Maja brukar visa på hur Sverige ökar sin landareal genom krig framförallt och sedan tar hon ganska kort upp det faktum att Sverige helt enkelt inte har resurserna att bibehålla den här stormaktspositionen. Hon brukar också tala lite om Karl XII och varför han misslyckas och sedan tar hon upp lite kuriosa: allt detta hinner hon i princip med på en lektion. Stormaktstiden är inte det mest väsentliga, menar Maja. Om man ser på vad det är som har format vårt samhälle av idag så är inte det väl stormaktstiden! I det stora hela känner hon att detta inte är det mest väsentliga att studera. Då är det mer väsentligt att lära sig något om upplysningstidens idéer som leder till de politiska ideologierna som leder till demokrati som leder till det samhälle vi har idag.

4.3 Lärare 3: Anna

Anna har arbetat som lärare sedan 1997 och har undervisat i historia hela tiden. På XXX-skolan har hon arbetat sedan 1999. Hon har sin fasta plats på samhällsprogrammet. Hon har även förmånen att undervisa på kursen Historia B.⁷⁸

4.3.1 Att ge eleverna förståelse och sammanhang

Anna reviderar planeringen av undervisningen på Historia A för varje år. Det här året tänkte hon att de skulle försöka hinna fram lite längre än bara knappt med kalla kriget. Så hon skyndade på det hela ganska mycket i början. Eleverna ska ju ha ett epoksammanhang och en kronologisk översikt och det är ju det som är jobbigt: hur får man sammanhanget? Hur hinner man med det? Den här gången fick eleverna arbeta i grupp med olika epoker i början av kursen och sedan sätta ihop dessa epoker till en helhet för att de skulle få en allmän översikt. Eleverna fick emellertid inte ut så mycket av de andra gruppernas bidrag utan de fördjupade sig mest på gruppens egen epok och då blir det svårt att se de långa linjerna i historien. Anna har även prövat någon gång att eleverna fått ta ut det viktigaste från alla epokerna för att få fram ett sammanhang utifrån de långa linjerna men hon kände inte heller att detta blev riktigt bra. Sedan behandlade de någon tidig epok, medeltiden och sedan hoppade de fram direkt till perioden 1750-1800 samt Sverige under 1700- och 1800-talet och var klara med detta fram till jul. Efter jul höll de på med första världskriget, lite grann om andra världskriget, kalla kriget och sedan blev det nutidskonflikter i Mellanöstern. Så långt fram i historien har de aldrig hunnit tidigare men det känns som att det skett på bekostnad av de tidigare epokerna.

Eleverna har hållit på med historia om och om igen hela grundskolan igenom, i alla fall på något vis, och de tycker ofta att det är ganska spännande med historia. Däremot har eleverna ofta relativt mycket detalj- kuriosahistoria med sig men det finns väldigt lite sammanhang och kännedom om historiska begrepp bland eleverna i gemen. Anna vet inte varför sådan kuriosakunskap dominerar bland eleverna. Eleverna ser ofta historien som händelser på en tråd där saker och ting händer nästan av en slump och det beror väl på att de inte riktigt har satt sig in i det och har haft intresse av det. Att se sammanhang är ju väldigt krävande och för att klara det måste man förstå en epok: detta sker därför att de här övergripande sammanhangen får det att ske, det här är de idéer som formar, det här är den ekonomiska historien, det här är den politiska historien. Anna menar att det är egentligen väldigt mycket begärt att de ska förstå detta. Samtidigt varierar detta väldigt mycket mellan olika elever: en del av dem förstår.

Anna menar att historien kan göras relevant och intressant för eleverna genom att man gör den lite mer lättillgänglig och det låter ju populistiskt och det finns också en fara i detta. Det handlar mycket om hur eleverna får upp ögonen för historien, hur man introducerar ämnet. Nu när de började med 1700-talets Sverige och stormaktstiden så hade Anna dragit ut *Du gamla du fria* och så sjöng de nationalsången och så fick eleverna börja där. ”Du tronar, du längtar tillbaka till fornstora dar.” Vad är det man syftar på då? Då tar hon naturligtvis upp bygdesocken med knektutskrivning och hur det drabbade befolkningen. Men hon kan ju aldrig nå alla. På något vis försöker Anna alltid ha med den lilla människan, så att det inte bara blir elithistoria. Hon menar att man lätt kan hamna i elithistoria, speciellt när man arbetar med första världskriget, andra världskriget, kalla kriget och sådana här stora begrepp: ”och så intog

⁷⁸ Intervju med Anna Pettersson, gymnasielärare på XXX-skolan, 2007-05-04

man Polen bla bla” och så beskriver man färdvägarna. På något vis måste man ha med färdvägarna och därför brukar hon arbeta mycket med kartbilder men att man inte bara tar med sådant för det blir ju så väldigt abstrakt på något vis utan att man även tar ner det hela på individnivå: jaha, de människor som levde då, hur drabbades de? Hur såg det ut med mattillförseln?

Eleverna får ibland göra mindmaps i grupper för att Anna ska få en bild av de förassociationer, och förståelse som eleverna har med sig innan de börjar med en ny epok: vad associerar de till när de hör ordet medeltid? Kan de placera in begreppet i tiden och finna begrepp som hör till?

Anna tror att populärkulturen, filmer och böcker, formar mycket av elevernas medvetande om historien och de vill ju alltid se film. Det finns dock ganska få historiskt trovärdiga och intressanta filmer. Nu har de arbetat med 1800-talet och emigration och det finns några killar i klassen som har flyktningbakgrund och då pratade de om emigration. Sen fick eleverna själva ta reda på sina rötter och om de hade någon form av emigrationshistoria. Eleverna har fått som hemuppgift att skriva två brev där det första brevet är från tidigt 1800-tal och det andra brevet från sent 1800-tal och vad som händer däremellan och att de på något sätt skulle illustrera detta och då skulle det också finnas med en emigration till Amerika i detta. Det skulle även komma fram orsaker: varför emigrerade man? Eleverna hade då suttit med böcker om detta och läst in sig. Filmen *Utvandrarna* är enligt Anna perfekt att visa för dem bland annat i det syftet och nog är sammanhanget i filmen realistiskt. Filmen skildrar ju verkligen fattigdomen och det här tunga livet och varför man utvandrade. Sekvensen var en halvtimme lång och det var verkligen i realtid för i filmen plöjer de en åker och det tar tio minuter. Eleverna höll på att dö för tempot var ju så fruktansvärt långsamt tyckte de. Visst kunde de dra några lärdomar av filmen men de visste inte vad de skulle jämföra det hela med för det var så torftigt och hemskt. Det är klart att *Gladiator* och alla dessa filmer tilltalar dem mer. Vissa saker i filmen hade de emellertid svårt att förstå, som detta med dottern som dör av tarmvred för att hon är så hungrig att hon äter för mycket gröt som står och sväller i källaren. ”Vad hände med flickan?” frågade de gång på gång.

Det hör till historiemedvetandet att man inte kan värdera dåtida förhållanden med nutida mått men det är väldigt svårt för då blir det ju någon form av idéhistoria kan Anna tycka. Hon håller i en kurs i kultur- och idéhistoria och hon tycker att det är lättare att arbeta med de tankegångarna där för då kan man arbeta mer med idéer och hon brukar ju göra detta i historieundervisningen också men det är svårt: det är ju svårt för en sextonåring att förstå. Det är ju svårt för alla. ”Hur kunde de göra så? Hur kunde de ta slavar? Är de inte kloka?” Det är ju svårt för oss att förstå eftersom vi har haft den utveckling som vi har haft: psyket fanns ju inte förrän Freud kom in och synen på människan är ju så enormt annorlunda idag jämfört med då. Det är svårt. Var börjar man någonstans? Hur angriper man det?

Anna tycker att medeltiden är väldigt spännande och att även 1600-talet kan vara spännande, med reformation och envælde, men det är kanske för att hon är religionslärare. Hon väljer dock inte medvetet bort någon epok men hon kan tycka att vissa saker är viktigare än andra. Hon är ingen krigshistoriker så hon koncentrerar sig aldrig på truppflyttningar och liknande. Anna är mer av en socialhistoriker så därför har hon självklart mer av det urvalet.

4.3.2 Styrdokumentet

För varje uppgift Anna konstruerar brukar hon sätta ut dels mål att sträva mot och vad eleverna ska uppnå samt betygsriterier och det gör hon utifrån kursplanen så hon försöker trycka in de här målen. Efter varje moment har man någon form av redovisning. Läroplanens och kursplanens mål är väldigt ambitiösa och hon måste erkänna att hon inte riktigt "får till det". Målen är för stora. Hon får med målen i undervisningen på något vis men hon förenklar dem och kan inte realisera alla målen. Målet att eleven ska diskutera betydelsen av olika människors och samhällens kulturarv är ett ganska högt ställt krav som är svårt att uppfylla. Hon har inte tillräckligt med tid för detta. Hon upplever att hon börjar från noll. När hon börjar med en epok så får hon aldrig förutsätta att de har det här historiska sammanhanget klart för sig utan Anna måste både skapa sammanhang, få dem att förstå det historiska skeendet och få dem att sätta sig in i den specifika tidsbundenheten. Det är så mycket som eleverna måste bibringas och så ska eleverna även förstå kulturarvet: Därför försöker hon att modifiera målen. Målen fungerar ganska bra att tolka men däremot finns det betygsriterier som hon tycker är väldigt märkliga: det handlar om det kriterium där det står att man ska samverka med andra discipliner. Det känns som att det bara är ibland som hon kan arbeta ämnesövergripande men det står inte uttalat att det är ämnesövergripande som de menar.

Just nu arbetar de med att sätta in ett nutida sammanhang i ett historiskt sammanhang och även källkritik för VG och MVG. Detta finns inte med som mål men det finns med i betygsriterierna och de som satsar på lite högre betyg får också göra en källkritisk reflektion kring källorna som de har använt.

De arbetar med källkritik och det är inga problem med att nå detta mål tycker Anna. Nu när eleverna arbetar med källkritik så håller de på med Mellanöstern och då arbetar de med artiklar. Exempelvis när det gäller invasionen av Irak så kan man hitta nutida artiklar men då handlar det om internetökningar och internetkällkritik. De har inte arbetat med gamla källor men de har fått se exempel på gamla källor i form av en läroplan från 1940 och se vad man betonar i den jämfört med läroplanen från år 2000 och de har även fått se några gamla källtexter. Det finns ju läroböcker som har den typen av källor så det är inga större problem.

Anna har svårt att särskilja något speciellt mål som är viktigare än de andra. Hon tycker emellertid att det är viktigt att man kan se orsakssammanhang: orsaker och konsekvenser. Att man ser sammanhanget är viktigt: att man inte bara ser epok för epok vad det som har hänt och ser det som alldeles självständiga händelser utan att man ser att allting hänger ihop. Det försöker hon betona hela tiden: orsak-konsekvens, orsak-konsekvens. Allting händer inte av en slump. Anna tycker att det är väldigt svårt att få fram detta i undervisningen men ambitionen är att hon hela tiden nöter in detta i alla elevernas uppgifter så att de gör någon form av reflektion kring detta: varför händer det då? Vad leder det till då? Orsak och konsekvens brukar alltid vara återkommande i hennes undervisning dvs någon form av samhällsanalys eller analysmetod. Ett annat kursmål är att eleverna ska förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.

När det gäller målet att eleverna ska anlägga skilda historiska perspektiv på det som skett förr liksom på sin egen omvärld så vill man komma åt skilda historiesyner men detta hinns inte riktigt med. Därför brukar Anna "lägga krutet" på detta i B-kursen istället, exempelvis detta med idealistisk historiesyn. Nu finns detta med i uppgiften för VG och MVG som eleverna fått i slutet av A-kursen och då har hon mer betonat att de ska kunna bedöma vem som skrivit en viss artikel om de ska analysera orsakerna till invasionen av Irak och använder sig av olika

artiklar och källor: är det en person från Mellanöstern som har irakisk bakgrund eller är det Fox News som har gett ut den här artikeln som de använder? Det blir lite mer av att eleverna ska kunna anlägga olika perspektiv på det här sättet. På B-kursen arbetar eleverna mer med vad som formar en historikers sätt att skriva historia: är det fråga om marxistisk historieskrivning eller idealistisk historieskrivning? Man kan skriva historia utifrån de stora kungarnas eller enskilda personernas betydelse eller man kan anlägga ett marxistiskt perspektiv.

I den här klassen har eleverna nu en sista uppgift och då finns det även exempelvis en formulering i betygskriterierna ”att eleverna med handledning ska kunna formulera ett historiskt problem och kunna ställa historiska frågor” och att det ska vara någon form av fördjupningsarbete. Eleverna får göra denna valfria fördjupning som sista uppgift under kursen och de får själva välja tema och då har Anna endast satt ihop en mall för hur en inledning ska kunna se ut där man ställer några frågor om det här ämnet. Eleven ska i denna uppgift även kunna källhänvisa. Det blir en metodträning för eleverna och de får välja precis vilket ämne de vill.

Anna tycker att kriterierna och målen är väldigt svåra att tolka. Historielärarna på skolan ha ju suttit flera år tillsammans och försökt förstå: vad innebär det här målet? Hur kan man arbeta med det här? Det är ju väldigt svårt även för lärarna att tolka detta. Nu var det ett tag sedan historielärarna på skolan arbetade med detta men tidigare har de arbetat med att utforma en lokal kursplan och försökt tyda ut målen för historia och de är ju inte enkla: de är väldigt abstrakta. Det finns en lokal formulering som är en kommentar av kursmålen som utformades när de arbetade med målen och när lärarna försökte konkretisera vad betygskriterierna kan innebära på XXX-skolan. Nu kanske de skulle behöva göra det igen eftersom det känns som om fler och fler av lärarna på skolan har börjat gå ifrån dem. På så sätt uppnådde lärarna på skolan någon slags uniformitet men det är svårt eftersom de inte arbetar riktigt på det sättet.

När det gäller att koppla dåtid till nutid så är emigrationen ganska lätt att koppla till nutiden: att jämföra 1800-talets emigration med dagens emigration, alltså flyktingproblematik. Varför flyr man från ett land? Det är svårt att hitta kopplingar mellan dåtid och nutid och det är ju därför Anna tycker att hon har ”krisat” lite grann kring ämnet därför att hon hela tiden måste ha den här kopplingen. När man arbetar med 1700-talets Sverige, ”du tronar på minnen från fornstora dar”, då fick eleverna också fundera över vad man idag kan lyfta fram som det nationalistiska. Det nationalistiska finns ju med i hela den svenska 1700-talshistoriken: i själva knektutskrivningsidén och till och med prästernas funktion var ju att fostra den nationalistiska tanken där krig under 1600- och 1700-talen är något nödvändigt för nationens skull och ”nationen är hotad”. Vad ska man lyfta fram för nationalistiska principer idag? Hur ska man göra idag för att mobilisera? Anna har det nog hela tiden på något vis i bakgrunden: kan man knyta an till dagens situation i det här? Det är ju det som är så svårt och ju längre bakåt i tiden man kommer desto svårare blir det. Hon tycker ändå att det är helt självklart att 1600-talet har påverkat dagens samhälle och där kan man ta upp många olika exempel: hela den vetenskapliga revolutionen. När man arbetar med de här frågorna och personer som Galileo och alla de här uppfinningarna så har eleverna inga problem med att koppla det till dagens situation. Man kanske inte direkt kan koppla Sveriges stormaktstid till dagens situation genom att fråga sig vad det finns för likheter idag men man kan fråga sig: skulle det alls vara möjligt idag att göra på samma vis, till exempel att prästen står och predikar för folket om nyttan av att gå ut och kriga för nationens skull. Vi är ju sekulariserade idag och det var man ju inte på 1600-talet: det var ju en enhetskultur på ett helt annat vis än idag. På något vis tycker Anna ändå att eleverna kanske kan förstå den roll som religionen spelade på den här

tiden: det beror väl på hur mycket de fördjupar sig i det. Hon tycker själv att Luther och reformationen är intressant och eleverna kanske kan förstå det mer när man tar upp varför Gustav Vasa valde den protestantiska idén. Nog kan de förstå att det kanske inte bara berodde på religionen utan att det handlade om politik: att fursten skulle få mer makt. Det första Gustav Vasa gör när reformationen införs i Sverige är att plocka åt sig kyrkans pengar och rikedomar. Det finns ett politiskt syfte också.

4.3.3 Elevinflytande

Anna kan inte bara gå in i undervisningen med en färdig planering för året utan hon måste ta hänsyn till gruppens önskemål även om hon själv bestämmer vissa saker. Vissa saker tycker eleverna också att hon ska bestämma men ibland tycker de att hon bestämmer för mycket och att de vill få sin vilja fram. Delvis är målen styrande för valet av innehåll i undervisningen. Epokstudiet i början av kursen är ett inslag som hon brukar ta med. Sedan brukar eleverna individuellt få lämna in önskemål om epoker/ämnen som de vill arbeta med och sedan gör hon en lista över dem och så röstar de utifrån den listan om vad de ska arbeta med. Fortiden, krig, och speciellt andra världskriget, brukar vara populära arbetsområden men för närvarande har hon en grupp som vill arbeta med kalla kriget istället. Överhuvudtaget har eleverna en ganska idealistisk historiesyn: de vill gärna fördjupa sig om någon "gubbe" och de vill gärna veta mer om något krig. De har väldigt lite intresse för de här sociala sammanhangen och det handlar ganska mycket om metoden, hur de ska jobba, när eleverna lämnar önskemål. Anna kan dock inte ta hänsyn till allt det kuriosastoff som efterfrågas av eleverna.

Eleverna har fått sitta med målen i kursplanen och försöka ge exempel på några mål men förstår inte riktigt målen. De nutida företeelserna, exempelvis händelserna i Mellanöstern, kunde de ge exempel på men annars var det svårt för dem att göra detta.

Anna anpassar inte själva kursplanen till eleverna och deras förkunskaper eller det program de går på men däremot anpassar hon urvalet. Hon får känna av vilka signaler eleverna sänder: jaha, här är det många elever med utomeuropeisk bakgrund. Då kanske hon inte lägger allt fokus på Sverige och Europa utan då kanske hon måste hitta något annat stoff att arbeta med så att man åtminstone någon gång arbetar med världshistorien. Hon breddar perspektivet lite grann så att det inte bara blir centrerat kring upplysningen. Urvalet när de arbetar med 1600-talet kan då kanske vara världsomseglingar, exempelvis, att de då arbetar med Asien. Hur såg det ut när man koloniserade? Hur var tankarna? Varför fungerade handelsutbytet på ett visst ställe men inte på ett annat ställe? Anna kan även ta upp frågor om emigration och dylikt.

4.3.4 Konkreta val av innehåll och upplägg

När Anna undervisar om efterkrigstidens historia så brukar hon alltid behandla det kalla kriget: hon brukar arbeta med det begreppet och då innefattar det efterkrigstiden. Det blir nästan idéhistoria som de håller på med: kapitalism kontra kommunism och konflikter i detta brukar hon alltid ta upp.. Hon brukar alltid behandla kalla kriget här eftersom hon tycker att den ideologiska motsättningen på något sätt formar människan. Detta kan man arbeta med på många olika sätt men att man på något sätt berör det begreppet. Man kan gå in på efterkrigstiden på många olika sätt: man kan exempelvis arbeta specifikt med Sverige under 1970-talet och då behöver man kanske inte gå in på att analysera kalla kriget. Anna brukar emellertid alltid ha med kalla kriget som begrepp och hon startar alltid med att visa en

egenhändigt formulerad ”kartbild” av vad som format 1900-talet: industrialiseringen, imperialismen och avslutar med Koreakriget, Cubakrisen och lite sådant. När hon har arbetat med världskriegen brukar hon alltid inleda avsnittet om efterkrigstiden med den här introduktionen till 1900-talet som helt enkelt är en tidslinje och vissa begrepp som hon tycker har format 1900-talet och som hon tycker är viktiga, såsom den industriella revolutionen, teknikutvecklingen, imperialismen med koloniseringen och hela den världsbilden och nationalismen som formar första och andra världskriget. Hon uppehåller sig som sagt även lite grann vid första världskriget, mellankrigstiden och andra världskriget och använder sedan kalla kriget som ett övergripande begrepp. Då börjar hon vid bombningen av Hiroshima och sedan brukar hon ha med något om FN och sedan alla konflikter under det kalla kriget. Sättet att arbeta med efterkrigstiden kan variera väldigt mycket men Anna brukar alltid på något vis uppehålla sig vid kalla kriget.

Den industriella revolutionen brukar Anna komma in på när de arbetar med 1800-talet eller 1900-talet. Nu senast kom den in när de arbetade med 1800-talet och sedan arbetade de med första världskriget. Även om de inte specifikt har arbetat med den industriella revolutionen så har eleverna den klar för sig eftersom den har kommit med som en förklaring i både 1800-talet och första världskriget. Industriella revolutionen finns med som en bakomliggande faktor när de arbetar med dessa tidsperioder: emigrationen hade exempelvis inte varit möjlig eftersom färdvägarna inte hade funnits om inte den industriella revolutionen hade kommit till stånd och när det gäller det första världskriget då handlar det om det industriella kriget och propaganda och liknande.

När det gäller Sverige under stormaktstiden så brukar Annas undervisning centrera sig mycket kring knektutskrivningar, kriget och hur man mobiliserade folket för kriget samt manfallet och vad det innebar för Sverige som helhet: att det blev kvinnoöverskott. En del sådana saker brukar hon ta upp under det här avsnittet. Undervisningsmetoderna varierar: hon använder sig av både föreläsningar och andra metoder.

4.4 Lärare 4: Tommy

Tommy har undervisat på Komvux, handelsprogrammet, naturkunskapsprogrammet, handels- & restaurangprogrammet och estetiska programmet. Just nu undervisar han på samhällsprogrammet.⁷⁹

4.4.1 Att ge eleverna förståelse och sammanhang

Ett problem oavsett program är tidsbrist, menar Tommy. Det är bättre att finna ett tillvägagångssätt som passar förutsättningarna än att klaga på detta. Varför skulle just ämnet historia ha mer ambitiösa mål än andra ämnen? Att det upplevs vara svårt att hinna med kan bero på att historielärare är mer ambitiösa och traditionella. Många historielärare uppfattar sitt uppdrag som att gå från ruta 1 och hela vägen framåt och hinner inte med hela historien. Eleverna får därför kanske ingen undervisning om 1900-talet eftersom man inte hinner längre än till 1800-talet eller så börjar man sin undervisning från 1500 och framåt för att hinna med 1900-talet. Tommy brukar inte ha dessa problem men tror att många lärare stått och förmedlat historia på ett traditionellt sätt och är så intresserade av historia att de vill förmedla så mycket

⁷⁹ Intervju med Tommy Svensson, gymnasielärare på YYY-skolan, 2007-05-02

som möjligt. Man kan berätta hur mycket som helst ur historien om man inte gör ett urval. Historielärarna har nog varit sämst på att göra stoffurval och på att anpassa sig till färre undervisningstimmar och elever som inte gör lika mycket läxor och har fler fritidsintressen. Traditionell förmedling av historia genom långa föreläsningar fungerar inte längre utan man måste lägga arbetstid på förarbetet istället för efterarbetet. Tidigare lade historielärarna mycket tid på att rätta skriftliga prov men relativt lite tid på förarbete eftersom man redan hade färdiga föreläsningar. Numera måste undervisningen anpassas mer till elevgrupperna och eftersom arbetsveckorna blivit längre finns inte tid på samma sätt att rätta prov. Tommy hinner med hela historien därför att han inte har ambitionen att ge en fullständig bild av hela historien. Planeringen ska innebära att eleverna ges ett tvärsnitt av vad historia är. Det som avgör Tommys planering är det material som finns på skolan utöver läroboken och elevgruppen. Utifrån detta får man sedan lägga upp en plan. Exempelvis finns det på skolan ett bra och utförligt material om de sociala skillnaderna och om kvinnors situation under medeltiden och därför brukar han använda sig av detta. Andra viktiga företeelser och händelser på medeltiden blir då enbart en bakgrund. Metoden faller då ut av detta val: eleverna får jämföra stånden och göra ett skriftligt arbete om detta eller presentera det hela muntligt och sedan diskutera det i klassen.

Tabell: Tommys tvärsnitt av historien utifrån elevgrupp och tillgängligt material

Tidsepok	Fokus-Perspektiv	Studieobjekt
Forntiden	Värdera källor kritiskt	Vilka är vi? Sant?
Antiken	Jämföra samhällen	Grekiska stadsstater (Aten och Sparta) Romerska imperiet
Medeltiden	Sociala skillnader	De fyra stånden + Kvinnans situation
1500		
1600		
1700		
1800		
1900	Framtiden?	Viktiga samhällsproblem och händelser

Tommy menar att läraren måste presentera ett för eleverna aptitligt upplägg för att de ska bli intresserade: om man byter sätt att arbeta och perspektiv blir historieämnet roligare! Om man tar för vana att repetera epokerna, exempelvis genom en mindmap eller plansch så ser eleverna vad de arbetat med tidigare och vad de redan vet. Företeelser såsom franska revolutionens förlopp kanske man kan lägga ner mindre krut på och istället koncentrera sig på att eleverna tillägnar sig färdigheter, t ex hur de gör en presentation.

Eleverna ser ofta inte de stora dragen i historien eftersom så mycket tas upp på person- och detaljnivå. Hur förändringarna sker och varför och vad som förändras är pusselbitar som gör att historien hänger ihop. Tyvärr försvinner de någonstans på vägen. Kan det bero på att eleverna arbetar för mycket med vissa saker i grundskolan? Hänger egentligen lärobokens händelser ihop?

4.4.2 Styrdokumentet

På handelsprogrammet blir målsättningen i första hand att få så många av eleverna som möjligt godkända i ämnet och de starkare eleverna får Tommy ge andra uppgifter. På ett studieförberedande program blir målsättningen däremot att eleverna ska få högre betyg och då får han anpassa svårighetsgraden på uppgifterna utifrån detta.

För kursen Historia A är det inga problem att nå målen för själva kursen utan det är de mer övergripande målen som är svårare att handskas med, menar Tommy. Det handlar på Historia A om grundläggande mål som att visa historiens huvudsakliga förlopp och att ge vissa perspektiv. Vissa elever kommer i alla fall att komma in på sådant som historiemedvetande redan under A-kursen. Fördjupningsmoment är det inget problem att hinna med utöver de vanliga momenten, tycker Tommy. Kursmålen för Historia A måste ses i ett större sammanhang av alla kurserna A, B och C där man bygger på ambitionen i kurserna B och C. Alla elever har tyvärr inte chans att läsa Historia C. Man kan säga att grunden läggs i A-kursen medan eleverna under B-kursen ges tid att fördjupa sig i olika temaarbeten. Fördjupningarna kan handla om att ta del av historiska källor från forntid och använda källkritik för att tolka dem, om de inte redan har gjort detta under A-kursen. När eleverna gör detta kan de fråga sig: vad är egentligen människans uppgift här på jorden? Andra fördjupningar kan handla om lokalhistoria och fornlämningar samt minnena från ryssarnas härjningar vid Umeå, den egna släktens historia, imperialismen samt hur Stockholm blev huvudstad och hur Sverige blev ett rike. Etnicitet kan också vara ett tema för ett fördjupningsarbete under B-kursen: eleven kan då fördjupa sig i någon främmande kultur eller en ursprungsbefolkning. Hur såg dessa folkgruppers livsvillkor ut innan de främmande folken kom? Vad hände när de främmande folken kom? Hur ser situationen för dessa ursprungsbefolkningar ut idag?

När det gäller forntiden måste Tommy själv föreläsa mycket för eleverna eftersom källorna är så osäkra att det skulle vara för svårt för eleverna att själva dra slutsatser av dem. Frågor som han tar upp här är ”hur kommer kunskapen överhuvudtaget till?”. Eleverna får fundera över olika källor och det faktum att vi inte vet säkert. På liknande sätt kan man fundera över om månlandningen är sann och knyta ihop det hela med historiska källor. När det gäller nazismen kan man fundera över dess propaganda och hur andra världskriget skildrades av olika sidor. Eleverna får lära sig att vi skapar vår egen historia när vi skriver om vår historia.

Den gamle historieläraren hade sitt kunskapsprov. Tommy däremot kan ge eleverna i uppgift att skriva en historisk novell som behandlar någon händelse under perioden 1850-1945. Novellen ska då ha en tidstypisk stil så att man får en känsla av den tiden. Med en annan typ av examination kommer man åt andra mål än vid det skriftliga provet.

Historielärarna på skolan har arbetat tillsammans med att tolka målen för undervisningen för det är viktigt att de får en samsyn. De får inte vara så att olika lärares undervisning spretar hur som helst. Kursprovet som avslutar A-kursen är gemensamt för hela skolan och mäter hur eleverna har förstått olika centrala begrepp och epoker och hur de hänger ihop.

4.4.3 Elevinflytande

Eleverna kan påverka ”planeringsschemat” (se tabell) så att Tommy utifrån elevernas önskemål flyttar de mål som ska bearbetas under ett visst moment till ett annat moment

genom att fokus och perspektiv för en viss epok ändras eller genom att studieobjektet ändras. Eleverna vill ha omväxling och kan påverka examinationerna. När det gäller uppgiften där eleverna ska skriva en historisk novell som är tidstypisk när det gäller miljö och stil kan de välja vad de ska skriva om och vara med och bedöma varandras noveller både som litteratur och som historiekälla.

4.4.4 Konkrete val av innehåll och upplägg

Efterkrigstidens historia brukar Tommy behandla som en del i ett moment om historien efter 1914 där de sedan arbetat med en fördjupning om den framtid som vi ska skapa utifrån historien. För tiden efter andra världskriget använde han sig nu senast av traditionella genomgångar. Han försökte peka på de längre utvecklingsdragen, 2-3 olika, och hur det hela hänger ihop i ett större sammanhang: han gick in på välfärdssamhällets framväxt, globaliseringen och dess betydelse samt Nordens roll inom EU. Han tog upp mycket om det kalla kriget men lite om Sverige och Norden.

De lägger inte ner så mycket tid på den industriella revolutionen eftersom det redan har gjorts under högstadiet. Däremot kommer de tillbaka till den industriella revolutionen på B-kursen under ett särskilt revolutionstema.

För Sverige under stormaktstiden, 1611-1718, gick Tommy igenom de stora dragen i utvecklingen och utvecklade några aspekter närmare, exempelvis motiven till Sveriges deltagande i det 30-åriga kriget och drottning Kristina och hennes konvertering: berodde hennes berömmelse efter abdikationen och konverteringen på att Sverige vid denna tid var en stormakt? De arbetade även en del med utdrag ur Peter Englunds bok och såg en film om soldaterna från Västerbotten som var med i Karl XII:s krig. Ett annat tema som han använde var ryssarnas återkommande härjande i Umeå 1718-1723 och det efterföljande fredsfördraget. Han tog även upp om enskilda personer från Umeå vid denna tid som Peter Grubb.

5 Analys

5.1 Varför, vad och hur

All undervisning handlar om att svara på frågorna Vad, Hur och Varför i undervisningen och även om styrdokumentet delvis svarar på varför-frågan så måste läraren ändå själv utveckla en egen motivering för att undervisningen ska bli trovärdig, särskilt med tanke på att styrdokumentet enligt Kroksmark och Schüllerqvist⁸⁰ är så pass svårtolkade. En anledning till att många historielärare verkar ha svårt att "hinna med" kan vara att de inte besvarat Vad-frågan: de har inte velat göra ett välmotiverat urval utan har försökt att få med så mycket som möjligt av historien. Paradoxalt nog kan detta leda till att eleverna får en sämre överblick och förståelse för historien än om ett medvetet urval hade gjorts: man hinner kanske inte med 1900-talet vilket gör att en stor del av kopplingen till nutid går förlorad och läraren måste i stor utsträckning föreläsa för att hinna med. Det leder till att eleverna inte får bearbeta stoffet tillräckligt. Jag anser av den anledningen att det är bättre att ägna mer tid åt en viss epok eller en viss aspekt och låta eleverna arbeta igenom detta

⁸⁰ Kroksmark, 2002, s 57-75; Schüllerqvist, 2001, s 250-251

relativt långsamt än att skynda igenom avsnitten för det är inte så troligt att eleverna senare kommer att komma ihåg särskilt mycket av det de hastat igenom.

En anledning till att Vad-frågan ofta förbises kan vara den betoning på Hur-frågan som tidigare fanns i svensk skolundervisning: man diskuterade inte sådant som urval särskilt mycket utan metoden var det viktiga. När sedan tiden för historieämnet minskade och målen blev mer ambitiösa så ökade problemen att hinna med. En annan anledning kan vara att ämnesdidaktisk litteratur är sparsamt företrädd⁸¹ vilket kan bero på svårigheten att analysera didaktiska beslut: det är så många faktorer som samtidigt påverkar dessa beslut och hur dessa faktorer ser ut varierar från skola till skola och från elevgrupp till elevgrupp. Undervisningsbesluten måste grundas på reflektion, inte på vana och tradition, där Varför och Vad anpassas till elevgruppen och förutsättningarna vilket innebär att ett medvetet urval måste göras på ett sådant sätt att eleverna ändå får ett sammanhang över historien som helhet. Variation i undervisningen är viktigt av flera skäl: eleverna lär sig enligt Hermansson Adler⁸² bäst på olika sätt och har olika svårt för olika moment och att bara använda samma metod hela tiden är att konsekvent gynna vissa elever och missgynna andra. Stina menade av den anledningen att det var viktigt att variera examinationssätten. Omväxling i metoden är också bra för att väcka intresse hos eleverna och kan möta önskemål i elevgruppen som Tommy och Anna påpekade.

5.2 Att få fram sammanhanget

Undervisningen på gymnasiet A-kurs i historia innebär svåra avvägningar för en lärare. I grunden och botten är problemet brist på tid vilket gör att A-kursen oftast måste begränsas till Västeuropas historia. Det finns ett nästan obegränsat stoff att ta upp ur historien om man inte gör ett urval. Ett problem kan vara att historielärarna själva vill ge en mer fullständig bild av historien än vad timtalet tillåter. Målen för historieämnet förutsätter dock att eleverna får ett sammanhang så att de kan förstå hur dåtid påverkat nutid och att kunna se orsaker och konsekvenser. Detta är möjligt endast om en bild av sammanhangen målas upp, vilket tar tid, och görs lättast om man följer historien kronologiskt så att eleverna har en tidigare epok i färskt minne så att de viktiga kopplingarna över tid kan göras. Vikten av kronologin för att eleverna ska följa med antyds både av Hermansson Adler⁸³ samt flera av lärarna som påpekar att hoppande i historien gör det svårt för många elever att hänga med i historieundervisningen. Två av lärarna hade av detta skäl förändrat sin undervisning så att den blev mer kronologisk. De intervjuade lärarna hävdade att just målet att ge eleverna en översikt av historiens förlopp och sammanhang är svårt att nå.

Vissa av målen för historieundervisningen lägger lärarna särskild tonvikt vid: det gäller målet att kunna se orsaker och konsekvenser i historien och att känna till centrala historiska begrepp. Att kunna se orsaker och konsekvenser har att göra med att kunna se helheten inom en epok och även sammanhangen mellan epokerna. Detta är inte lätt att bibringa eleverna som enligt Öhman⁸⁴ och flera av lärarna ofta tenderar att se historien som en rak tråd på vilken händelserna radas upp utan sammanhang: de råkar bara hända. Orsaker och konsekvenser är också något som lärarna återkommer till gång på gång i sin undervisning när de försöker nöta in detta hos eleverna. Det är en stor fördel om läroboken stöder detta

⁸¹ Ericson, 2005, s 12-13; 35

⁸² Hermansson Adler, 2004, s 62-64; 66; 69

⁸³ Ibid, 2004, s 19-21

⁸⁴ Öhman, 1990, s 38-42; 52-55

genom att ta upp orsaker och konsekvenser och här verkar den amerikanska lärobok som används i två av fallen vara mycket bra. En av lärarna sade sig använda sig av den orsaks och konsekvensmodell (flowmap) som nämns i den teoretiska referensramen⁸⁵ och med vilken man kan bygga större logiska sammanhang utifrån en viss central händelse och detta skedde med stöd av just den amerikanska läroboken.

Ett sätt att skapa överblick för eleverna är att som Anna gjorde visa eleverna en tidslinje över ett århundrade där vissa begrepp som läraren tycker är centrala finns med. I detta fall utgjorde det en inledning till arbetsområdet men det är även bra att ta för vana att repetera epokerna, såsom Tommy påpekade, genom en mindmap eller en plansch så att eleverna ser vad de arbetat med tidigare. Detta kan hjälpa eleverna att få den överblick över sammanhangen som verkar vara så svår att åstadkomma i undervisningen. Stina var inne på något liknande när hon ville ”knyta ihop säcken genom att se trender över tiden”. Detta ska ses som en del i en strategi för att uppnå en helhetsförståelse hos eleverna. Som Anna påpekade måste man upprepa detta med orsaker och konsekvenser hela tiden i undervisningen och de andra lärarna återkom också hela tiden till detta. Särskilt viktigt är detta eftersom många av eleverna enligt flera av lärarna och forskarna⁸⁶ till stor del verkar sakna dessa sammanhang från högstadiet och även har svårt att tänka i dessa banor utan tenderar att se historien utifrån enskilda individer och händelserna utan sammanhang till varandra. Som Tommy påpekade är hur förändringarna sker och varför och vad som förändras viktiga pusselbitar i undervisningen som ofta verkar försvinna någonstans på vägen och han ifrågasätter om lärobokens händelser alltid hänger ihop.

Ett av målen för undervisningen är att eleverna ska förstå hur historien påverkat nutiden. Detta legitima mål kan dock bli ett problem med den begränsade tid som står till förfogande eftersom det finns en risk att läraren väljer bort delar av historien som inte liknar nutid. Maja och Anna fann att det var svårt att koppla vissa epoker till nutid och att det blir svårare ju längre bakåt i tiden man kommer. Som Maja säger så kan det vara svårt att se hur svensk stormaktstid har påverkat dagens Sverige och det är ett av skälen till att hon tenderar att lägga väldigt lite tid på svensk stormaktstid men mycket tid på upplysningen som lett fram till demokrati. Anna å andra sidan har också svårt att finna paralleller från vår tid till svensk stormaktstid men försöker istället visa eleverna hur stormaktstiden på avgörande sätt avviker från vår tid. Naturligtvis finns det andra faktorer bakom varför en lärare tonar ner en viss epok, t ex personligt intresse. Är man religionslärare som Anna kan t ex reformationen upplevas intressant och därför kanske man stannar kvar lite längre vid det avsnittet. Behrendtz hävdar att det finns en risk att historiestudierna blir ett självporträtt av vårt samhälle istället för att visa på den mångfald som funnits och finns. Ett exempel är betoningen i styrdokumentet av framväxten av demokrati i samhället vilket tenderar att sätta fokus på upplysningen i Västeuropa. Vi tenderar att tänka att en utveckling mot demokrati i hela världen är det naturliga men glömmer bort att det i stora delar av världen aldrig eller mycket kort tid funnits ett demokratiskt styre och att utvecklingen kan gå i motsatt riktning.⁸⁷

⁸⁵ Andersson, 2001, s 62-65; 69; 75

⁸⁶ Hermansson Adler, 2004, s 19-21; Larsson, 2005, s 338-339; 348-349

⁸⁷ Behrendtz, 1990, s 107; 109; 115-116; 118

5.3 Att möta elevernas livserfarenheter

Enligt fenomenografin ska en god lärare försöka förstå hur eleverna tänker och vilka associationer eleven har till lärandets objekt och därmed vilken förförståelse eleven har för att läraren ska kunna anpassa undervisningen så att elevernas tidigare syn utvecklas.⁸⁸

Åtminstone en del av lärarna i fallen gör just detta men i de fall de inte gör det verkar det bero på att de inte tycker att det är någon idé: elevernas förkunskaper är så olika att läraren ändå tvingas börja från början för att de flesta elever ska hänga med och få en bra introduktion till området. Att anpassa undervisningen så att den ska passa alla elever är svårt just för att förkunskaperna är så olika: en del elever kan ha läst mycket historia på högstadiet medan andra elever knappt har läst någon historia alls.

Det finns som Andersson säger en svårfunnen balans mellan det alltför enkla och det alltför komplicerade i undervisningen.⁸⁹ Ett val står mellan att bedriva historieundervisningen på ett övergripande och analytiskt plan med orsaker och konsekvenser eller att försöka göra historien mer levande genom anekdoter, dramatiseringar och exempel på personnivå. Dessa två alternativ utesluter inte varandra men i ett läge där man måste prioritera och där styrdokumentet föreskriver att man ska vara analytisk och komma in på orsaker och konsekvenser så kan det bli svårt att få tid att göra nedslag på detaljnivå. Eftersom många ungdomar tänker på historien på ett konkret sätt på individnivå finns det risk för att historieundervisningen kan verka abstrakt för dem och inte berör deras egna erfarenheter.

5.4 Elevernas bearbetning och sökande av kunskap

Ett annat val är mellan att läraren talar om för eleverna vad denne tycker att de behöver veta eller att låta eleverna själva få tillgodogöra sig kunskap. Givetvis finns ingen grundläggande motsättning mellan dessa två val men i ett läge där man vill behandla ett visst område mer ingående eller ge en mer fullständig bild av historien och alla viktiga epoker men har ont om tid att göra detta så kan föreläsningar från läraren göra att man snabbare kommer igenom. För att snabbt introducera eleverna i ett nytt område och ge eleverna en bakgrund kan lärarledda föreläsningar också vara bra. Å andra sidan finns det risk för att eleverna genom detta får en ytlig kunskap som snart glöms bort eller att de inte lyssnar. Vill läraren belysa alla epoker övergripande innebär det att denne måste ha fler föreläsningar och att vissa epoker kommer att behandlas mycket kort, kanske på 1-2 lektioner, och förmodligen blir det ändå svårt att "hinna med" historien. Eftersom läraren redan har bestämt sig för vad som måste hinnas med och det är en hel del blir utrymmet för elevinflytande mindre: det blir svårare att anpassa undervisningen till elevers önskemål, intressen och förkunskaper. Fördelen med detta upplägg är att man visar eleverna en mer komplett bild av historien men nackdelen är att man ofta inte hinner bearbeta stoffet i samspel mellan eleverna. Det finns risk för att det blir förmedling av kunskap snarare än att eleverna själva får söka kunskap och bearbeta stoffet vilket forskarna⁹⁰ och styrdokumentet säger att eleverna bör få göra.

⁸⁸ Hermansson Adler, s 30 f

⁸⁹ Andersson, 2001, s 62-65; 69; 75

⁹⁰ Casservik, 2005, s 297; 311; Brink, 2001, s 22-42; Ahonen, 1997, s 119-139; Hermansson Adler, 2004, s 19; 24; 25

Elevernas betygsambitioner finns med i detta: eftersom många av eleverna vill ha VG och MVG kände sig en av lärarna tvungen att i större utsträckning servera dem kunskapen direkt snarare än att de själva fick söka den. Eleverna på vissa studieförberedande program förväntas få högre betyg och förväntar sig även själva detta, vilket både Maja, Stina och Tommy är inne på. Ribban läggs därmed väldigt högt för elevernas prestationer. På motsvarande sätt förväntas elever på andra icke-studieförberedande program i allmänhet inte vara kapabla att få högre betyg och där blir lärarens främsta mål att de ska bli godkända på kursen. Detta kan lätt bli en självuppfyllande profetia där läraren anpassar undervisningen för att detta ska bli möjligt och serverar eleverna färdiga svar för att ”pressa” dem att se de stora sammanhangen och kopplingar mellan nutid och dåtid. Detta riskerar att bli väldigt abstrakt och teoretiskt. Att en elev har höga ambitioner för sina studieresultat innebär emellertid inte att denne har full förståelse, vilket Stina påpekade, eller ens är speciellt intresserad av ämnet, men en lärare som inte anpassar undervisningen på detta sätt kan få vara beredd att svara för detta inför arga och besvikna elever, föräldrar och kanske även kollegor, eftersom en lägre generell betygsnivå i en lärares klass och eventuella klagomål från elever även sätter press på dem. Elevers samlande av höga betyg kan därmed påverka undervisningen och bli ett hinder för att uppnå målen.

Att eleverna själva får arbeta med stoffet genom olika uppgifter främjar en djupinläring av det som eleven arbetar med men tar längre tid i anspråk. Ett exempel är rollspel som kan kräva väldigt mycket inläsning för eleverna som förberedelse men som kan hjälpa eleverna att förstå och resonera på ett sätt som enbart inläsning eller föreläsningar aldrig hade kunnat åstadkomma.

Det går även att inom ramen för en föreläsning få med dialogiska delar där t ex läraren ställer frågor till klassen eller låter eleverna diskutera något utifrån föreläsningen och sedan tar upp tråden igen och fortsätter föreläsningen. Varje sådant avbrott tar tid och varje gång måste läraren återvinna uppmärksamheten på nytt vilket också tar tid. Ett annat förbehåll är att det säkert är så att det varierar mycket mellan olika elevgrupper hur de kan tillgodogöra sig rena föreläsningar. Både de pedagogiska teorierna⁹¹ och styrdokumentet föreskriver emellertid en dialog mellan eleverna och mellan elever och lärare som en förutsättning för att eleverna ska lära sig överhuvudtaget och för att de ska lära sig hantera flera möjliga perspektiv och detta borde gälla alla elever.

Ska man presentera hela historien fram till våra dagar eller helt enkelt hoppa över delar av den? A-kursen är sedan 2000 inte längre tänkt att ge en heltäckande bild av historien utan är en översiktskurs⁹² men vad detta innebär i praktiken kan diskuteras. Ett alternativ till att försöka täcka in hela historien är att som Tommy gjorde ta upp något tema eller någon aspekt från varje större tidsepok och behandla endast detta från den tidsperioden och låta allt annat från den epoken endast bilda en bakgrund så att eleverna får arbeta med tvärsnitt ur historien. En fördel med detta angreppssätt är att man på så sätt får tid att gå in mer ingående på något tema och fördjupa sig på detta men det finns en risk att eleverna får svårt att förstå de större historiska sammanhangen om man alltför mycket snävar in sig på ett visst tema. Med detta tillvägagångssätt kan man dock undvika de förenklingar som gör att mångsidigheten i belysningen av ett visst område går förlorad. En annan fördel med detta angreppssätt är att det inte är några problem att hinna med olika fördjupningar utöver de vanliga momenten. Man hinner t ex fördjupa sig kring den framtid som ska skapas utifrån historien. Detta är viktigt för att eleverna ska känna att de är med och påverkar framtidens

⁹¹ Hermansson Adler, 2004, s 19; 24-25; 27-29; 30 f; Brink, 2001, s 22-42; Dysthe, 2003, s 51-54

⁹² Larsson, 2005, s 338-339; 348-349

historia, vilket styrdokumentet också föreskriver. Det är kanske ingen tillfällighet att Tommy, som konsekvent tillämpade det tematiska angreppssättet, också var den av de fyra lärarna som tydligast nämnde något om framtiden även om det också fanns med som ett inslag i de rollspelsuppgifter som Stina gav sina elever.

5.5 Olika metoder att levandegöra historien för eleverna

Flera av lärarna betonade hur viktigt det är att eleverna får en känsla för hur något har påverkat människor så att det inte bara blir faktainläring. Detta kan åstadkommas på många olika sätt och populärkultur såsom film och böcker har en naturlig plats i den strävan för flera av lärarna. Det finns dock få filmer som skildrar historien på ett bra sätt och dessa filmer hör inte till de filmer som eleverna gärna vill se. Värdet av att en film levandegör historien för eleverna är dock så stort att man, som en Stina uttryckte det, får ta den källkritiska debatten efteråt när det gäller filmens sätt att skildra historien. Som flera av lärarna sade har en del elever svårt att sätta sig in i en annan situation och ha den empatiska förmågan att kunna värdera dåtiden utifrån dåtidens förutsättningar. Filmen kan ge en del av eleverna den aha-upplevelse som gör att de sedan kan följa med och förstå lite mer. Det är dock mycket viktigt att läraren på något sätt följer upp filmen efteråt för att eleverna ska få ut mesta möjliga av filmen.

Lärarnas sätt att få historien att tala till eleverna är många: från att använda metaforer som eleverna förstår och analysera en historisk epok utifrån dem till att starta ett samtal om vad en viss händelse skulle motsvara idag. Andra sätt att levandegöra historien är att låta eleverna spela olika historiska personer och sätta sig in i dessa roller ordentligt, låta eleverna läsa historisk skönlitteratur och jämföra med läroboken, använda sig av debatter och diskussioner i klassen, att låta eleverna skriva historiska noveller där de försöker skildra historiska miljöer och personer på ett tidstypiskt sätt och sedan bedömer varandras noveller, att koppla an till lokalhistorien eller elevernas släkthistoria, kanske utifrån någon särskild frågeställning som emigration, eller helt enkelt att läraren väcker intresse genom att knyta an till sådant som många elever kan förväntas känna till, gärna genom intresseväckande ingångar till ett arbetsområde som väcker elevernas nyfikenhet. Ett grundläggande sätt att få elever intresserade är att på olika sätt knyta an till den lilla människan vilket särskilt Anna påpekade: hur levde man på denna tid och vad fick kriget för konsekvenser för enskilda människor? Detta gör historien mindre abstrakt för eleverna genom att koppla de stora händelserna och utvecklingsdragen till den enskilda människan.

Olika lärare förefaller ha olika favoriter när det gäller vilket sätt att levandegöra historien som väljs. Stina hade en förkärlek för rollspel medan Tommy gärna använde sig av lokalhistoria, kopplat till den internationella utvecklingen. Tydligt är i alla fall att lärarna använder många olika sätt att bearbeta stoffet och att detta anknyter väl till exemplen i den teoretiska referensramen.⁹³

⁹³ Ericson, 2005, s 14-17; 46; Ahonen, 1997, s 119-139; Ericson, 2005, 47-52; Tiller, 2000, s 209-211; Mårald, 1990, s 255; Schüllerqvist, 2001, s 246-247; 260-261

5.6 Att ge eleverna arbetsverktyg

Som Maja påpekade kan det vara lätt att som lärare glömma bort att eleverna först måste tillägna sig olika sätt att arbeta. Det är lärarens uppgift att hjälpa dem med detta.⁹⁴ Det innebär att det inte räcker med att dela ut uppgifter till eleverna av den typ som ovan exemplifierats utan läraren måste även ge tydliga instruktioner, visa exempel för eleverna och handleda dem fram till en förståelse för sättet att arbeta. Det är inte givet att en tonåring förstår vad källkritik eller en anakronism är för något och att tänka eller arbeta på det sättet och det är heller inte så lätt för alla elever att inse detta. Att kunna ge feedback till en annan elev på något denne skrivit måste föregås av tydliga instruktioner och övas för att eleven ska kunna ge sin klasskamrat en konstruktiv respons. På samma sätt är det inte bara att låta eleverna skriva något där de försöker besvara någon historisk problemställning som de själva valt för det är inte givet att de klarar att formulera ett meningsfullt undersökningsproblem eller att de vet vad en hypotes är för något. Hur jämför man och analyserar något till skillnad från att bara beskriva ett händelseförlopp på ett grundläggande sätt? Detta är något som inte ens alla studenter behärskar och därför kan man inte förvänta sig att eleverna ska göra det. Det krävs därför som Stina säger att läraren i viss utsträckning leder eleverna på rätt spår, instruerar, handleder och övar detta med eleverna och förhoppningsvis behärskar eleverna dessa metoder och begrepp efter det att de gjort de sista uppgifterna i gymnasiets historiekurs.

5.7 Lärarnas undervisningsupplägg

Lärarnas upplägg skiljer sig mycket från varandra och från gång till gång och det är inte underligt utan bra: lärarna anpassar sig till olika elevgrupper, har olika intressen och ändrar kontinuerligt sin undervisning på basis av erfarenheter.⁹⁵ Vissa inslag återkommer emellertid gång på gång i olika lärares upplägg och man kan diskutera varför det är så. För den svenska stormaktstiden är det nästan kutym bland lärarna att ta upp knektutskrivningarna i Västerbotten. Det är ett tacksamt inslag eftersom det dels har lokalhistorisk koppling till det internationella 30-åriga kriget⁹⁶, dels för att det så tydligt illustrerar den tunga belastningen som kriget innebar för befolkningen. Man kan också konstatera att det inte är givet att tiden efter 1945 ska tas upp som ett eget avsnitt: Tommy behandlade tiden efter 1914 och fram till idag som ett moment. Fördelen med detta upplägg kan vara att det blir lättare att på ett naturligt sätt peka på de längre utvecklingsdragen och hur de hänger ihop med helheten än om det hela ”hackas upp” av två världskrig emellan samt en mellankrigstid och en efterkrigstid som behandlas för sig. När det gäller efterkrigstiden finns det många olika möjliga teman: välfärdsamhällets framväxt i vår del av världen, globaliseringen och EU:s framväxt. Det som alla fyra lärarna särskilt hade fastnat för är emellertid det kalla kriget. Det kan bero på att det kalla kriget är ett begrepp och en förklaringsram som man kan inordna väldigt många händelser i och som sammanfattar väldigt mycket av utvecklingen efter andra världskriget och därmed gör den begripligare för eleverna. Många konflikter efter andra världskriget kan förklaras åtminstone delvis av det kalla kriget, det kalla kriget utgör en naturlig fortsättning på andra världskriget, man kan få med skillnaderna mellan två olika ideologiska system och kampen

⁹⁴ Casservik, 2005, s 297; 311

⁹⁵ Hermansson Adler, 2004, s 62-64; 66; 69

⁹⁶ Mårald, 1990, s 255

dem emellan vilken bl a mynnar ut i kärnvapenkapprustning och det går att koppla det hela till avkoloniseringen och den tredje världen när supermakterna försöker vinna bundsförvanter bland de nyligen självständiga staterna i Afrika och Asien. Det går att få med de ekonomiska aspekterna i detta med olika ekonomiska system och intressen vilka hänger nära samman med de politiska. Det är dessutom spännande och dramatiskt vilket hjälper till att hålla elevernas intresse uppe. Kalla kriget är kanske mer av ett perspektivval än ett arbetsområde i sig.

Även den industriella revolutionen är ett slags perspektiv som läraren kan välja att visa den historiska utvecklingen utifrån. Den kan då utgöra en bakomliggande förklaringsfaktor bakom andra företeelser såsom emigrationen till Amerika eller det industriella kriget snarare än ett arbetsområde i sig. Man kan även välja att helt hoppa över den industriella revolutionen eftersom nästan alla elever redan läst om detta på högstadiet, man kan behandla den utifrån framväxten av nya sociala och politiska strukturer på 1800-talet eller utifrån de fundamentala förändringarna för sättet att organisera arbetet. Ingen av lärarna talade om nya uppfinningar när de beskrev hur de behandlade den industriella revolutionen.

5.8 Perspektiv

En viktig uppgift för historieundervisningen är att ge eleverna möjlighet att se olika perspektiv och det blir lättare om läroboken ger stöd. Den amerikanska lärobok som användes i två av fallen var enligt en av lärarna mycket bättre på perspektiv än de svenska läroböckerna. Det finns flera anledningar till att perspektiv är viktigt: det är viktigt att variera undervisningen för att ge eleverna omväxling och göra undervisningen intressantare och ett sätt att göra detta är genom att byta perspektiv i undervisningen. Detta förutsätter att läraren gör ett urval och att visst stoff prioriteras bort eller prioriteras ner. Att hjälpa eleverna att sätta sig in i någons perspektiv är ett sätt att hjälpa dem att leva sig in i historien och därigenom förstå den bättre. Perspektiv ger även möjlighet att öva eleverna i källkritik: utifrån vems perspektiv sägs det här? Det finns många sätt att träna perspektivseende med eleverna. Ett sätt kan vara att låta eleverna läsa texter skrivna utifrån olika perspektiv som beskriver samma fenomen och ett annat att genom rollspel låta eleverna gå in i olika roller.⁹⁷

5.9 Att kommunicera målen

En viktig aspekt med målen som Stina och Anna är inne på är att kommunicera dem till eleverna som ett led i strävan att eleverna ska få makt över sitt eget lärande. Genom att förstå målen kan eleverna lättare bestämma vilket betyg de siktar på. Det är givetvis viktigt att försöka ge eleverna insikt om målen precis som det är viktigt att ge eleverna ordentliga instruktioner inför alla enskilda arbetsuppgifter: att tala om vad målet är och att läraren förklarar hur denne resonerat kring målen och hur det hör ihop med arbetsområdet samt att ge eleverna betygskriterierna. Det är emellertid inte så enkelt som det först kan verka: om lärarna själva tycker att målen är svåra att tolka, då är det inte konstigt om eleverna tycker det. Det är även en fråga om mognad hos eleverna. Att läraren ger eleverna den tilltron att han/hon försöker kommunicera målen till eleverna är dock viktigt i sig: det visar att man tar

⁹⁷ Andersson, 2001, s 65-67; Hermansson Adler, 2004, s 40; 42-45; 47-48; 59

dem på allvar och kan också ge dem en viss insikt i vad man försöker åstadkomma på kursen.⁹⁸

5.10 Anpassning av målen

Anna menade att målen är för ambitiösa så som de är men att man kan få in vissa mål i kursen genom att förenkla dem. Som Hermansson Adler skriver måste förenklingar alltid göras med hänsyn till elevernas ålder, mognad, sociala bakgrund och intressen och målen anpassas till elevgruppen. Målen tillämpning på kursen blir mycket annorlunda för en grupp elever på naturvetarprogrammet jämfört med en grupp elever på handelsprogrammet. Teoretiskt sett skulle man kunna tillämpa målen även på forskarstudenter och de skulle även då vara ambitiösa men då skulle tillämpningen av dem vara helt annorlunda och mer krävande än på gymnasiet.⁹⁹ Här måste läraren göra en didaktisk analys av vad som är realistiskt att uppnå i en viss elevgrupp och måste man då börja nästan från början för att ge eleverna en bakgrund de inte har så då kan man inte förvänta sig att nå lika långt med målen som i en grupp av elever som redan har sammanhangen klara för sig.¹⁰⁰

6. Slutsatser

I en situation där undervisningsmålen är ambitiösa, tiden till förfogande knapp, många av eleverna saknar helhetsförståelse av historien när de börjar i gymnasiet och där målen föreskriver aktiv bearbetning av stoffet från elevernas sida där kommunikation med andra människor ingår som ett sätt för eleverna att lära sig måste läraren göra ett medvetet urval av innehåll och metod. Urvalet krävs för hinna fram till modern tid och hinna göra de nödvändiga historiska kopplingarna till nutid, för att eleverna ska hinna göra uppgifter där de aktivt arbetar med stoff och för att hinna ge eleverna den inledande bakgrund och det sammanhang som behövs för att eleverna ska komma igång med ett arbetsområde. Utan urval finns det risk att historieundervisningen i alltför hög grad bara blir en förmedling från läraren för att hinna med utan bearbetning eller för lite social interaktion för eleverna. Att motverka detta kräver en svår balansgång från lärarens sida. Läraren måste i undervisningen hela tiden växla mellan en övergripande nivå där de stora utvecklingsdragen på olika sätt visas för eleven och en nivå där man visar hur den lilla människan hade det. Läraren måste även växla mellan lärarledda genomgångar och elevens eget arbete. Har man för mycket av undervisningen på en övergripande nivå och inte visar konsekvenser konkret eller knyter an till sådant eleverna kan förväntas förstå eller känna till blir historien abstrakt för eleverna och många av dem kommer att få svårt att begripa och leva sig in i historien. Om man å andra sidan inte fortlöpande i undervisningen refererar till orsaker och konsekvenser och låter eleverna fundera över detta, visar förklaringsmodeller och visar större utvecklingsammanhang riskerar historien för eleverna bara att bli ett antal av varandra oberoende händelser utan samband mellan varandra. Urvalet innefattar val av perspektiv vilket ger valet av innehåll. Här kan eleverna vara med och bestämma perspektiv utifrån vilka mål man vill nå men det gäller att inte snäva in perspektivet alltför mycket så att sammanhanget och översikten går förlorad för eleverna eller att eleverna inte får öva sig i att

⁹⁸ Hermansson Adler, 2004, s 40; 42-45; 47-48; Kroksmark, 2002, s 57-75; Schüllerqvist, 2001, s 250-251; Ericson, 2005, s 19-22

⁹⁹ Hermansson Adler, 2004, s 19-21; 62-64; 66; 69

¹⁰⁰ Schüllerqvist, 2001, s 16; Hermansson Adler, 2004, s 19-21; 30; Larsson, 2004, s 338-339; 348-349

se olika perspektiv. Urvalet underlättas av om man har ett genomgående tema och/eller perspektiv som täcker in många händelser och drag under en epok dvs har högt förklaringsvärde. Återkommande fenomen där internationell historia möter lokalhistoria och den enskilda människan är också till stor hjälp för att få eleverna att förstå och ge dem sammanhang och inlevelse. Inlevelse i historien kräver förstås att eleverna får veta något om hur man tänkte under en viss epok samtidigt som viktiga utvecklingsdrag som pekar fram till vår tid måste tas fram för att målen ska kunna nås. Samtidigt krävs mod av läraren att faktiskt peka på det som är olikt vår tid och visa eleverna att detta också faktiskt kan ha ett värde att känna till. För att kunna täcka in olika mål och gör undervisningen mer varierad för eleverna kan man växla mellan olika sätta att bearbeta stoffet och olika slags examinationsuppgifter. Variationen gör att det är lättare att få eleverna intresserade och när de kan få vara med och bestämma arbets sättet. Att en övning tar längre tid behöver inte vara negativt m det långsammare tempot samtidigt innebär en inläring av högre kvalitet. En uppgift som är väl utförd av eleverna och där de fått tid att bearbeta stoffet själva och tillsammans med de andra eleverna och läraren är bättre än många föreläsningar där har jäktat igenom ett område och mest använt lärarledd förmedling av kunskaper. Viss föreläsning från läraren är nödvändig för att ge sammanhang men betygsambitioner och betygsförväntningar kan innebära en frestelse för läraren att servera eleverna kunskapen. För att eleverna ska kunna bli lärande subjekt och få makt över sitt lärande måste läraren se till att ge ordentliga instruktioner inte bara av själva arbetsuppgifterna i sig utan även av själva sätten att arbeta och bearbeta stoffet och se till att öva detta med eleverna innan de på allvar kommer igång med denna slags uppgifter. Det kan vara förvånansvärt lätt att tro att detta är något som kommer av sig självt för eleverna. Även målen måste kommuniceras till eleverna även om de kan vara svåra att förstå eller tolka eftersom det sänder en signal till eleverna att det är de som ytterst är ansvariga för sitt lärande: läraren kan endast hjälpa eleven att lära men det är eleven som lär. Då är det viktigt att eleven förstår vad syftet med undervisningen är och varför ett visst betyg ges eller inte ges. Målen kan verka ambitiösa och är det också men ytterst måste all undervisning anpassas till elevernas behov och därmed anpassas även målen även om uppnåendemålen givetvis ska nås och strävansmålen ska integreras i undervisningen.

Käll- och litteraturförteckning

Litteratur

Andersson, Bo (2001) "Grepp på historien. Om modelltänkande i historieundervisningen." I: Andersson, Bo, Casperson, Sigward & Hermansson Adler, Magnus (2001). *Undervisning i historia i skolan – något om historiedidaktikens teori och praktik*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr 2001:09, s 61-84

Ahonen, Sirkka, "Historia som en kritisk process." I: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (1997), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s 115-139

Arfwedson, Gerd & Arwedson, Gerhard (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag

Behrendtz, Lennart, "Några centrala begrepp i historieämnet i ljuset av frågan "varför historia?" ". I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 107-119

Brink, Lars, " "Writing Across the Curriculum" i skola och i lärarutbildning? Exemplet Kreativt skrivande 20 poäng." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Läraryt- bildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetstryckeriet, s 21-46

Casperson, Sigward, "Historiedidaktik" I: Andersson, Bo, Casperson, Sigward & Hermansson Adler, Magnus (2001). *Undervisning i historia i skolan – något om historiedidaktikens teori och praktik*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr 2001:09, s 13-55

Casservik, Margareta, "Vad styr? Om lärares planering av historieundervisning." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 265-324

Dysthe, Olga, "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande." I: Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 31-74

Ericson, Hans-Olof, "Historiedidaktik och historia – En introduktion i historiedidaktiska perspektiv samt några tankar om historia och historiedidaktik inom lärarutbildningen." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 7-62

Hermansson Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Malmö: Elander Berlings, första upplagan

Kansanen, Pertti, "Kampen mellan vetenskap och lära." I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti och Kroksmark, Tomas (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 29-44

Kroksmark, Tomas, "En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan." I: *Att döma eller bedöma - Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (2002), Skolverket, Stockholm: Elanders Gotab, s 57-76

Larsson, Hans Albin, "Vad, varför och hur? – En betraktelse kring kärnämnet Historia." I: Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (2005). *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. Jönköping: Jönköping University Press, s 325-352

Mårald, Bert, "Att inte räknas – också en form av historielöshet. Kring maktens geografi utifrån ett norrlandsperspektiv." I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 244-258

Schüllerqvist, Bengt, "Ämnesdidaktik som lärarutbildningens mittfält." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetstryckeriet, s 9-20

Schüllerqvist, Bengt, "Mina historiedidaktiska grundbultar." I: Schüllerqvist, Bengt & Andersson, Roy (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Artiklar om den egna undervisningen presenterade vid konferens 27-28 september 2000 vid Högskolan i Gävle*. Uppsala: Universitetstryckeriet, s 245-265

Tiller, "Tom, Lärandets sol." I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti och Kroksmark, Tomas (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur, s 203-214

Öhman, Christer, "Att förklara franska revolutionen – Om begreppsbildningar och förklaringar i historieundervisningen." I: Ahonen, Sirkka, Gruvberger, Nils, Gustafson, K.G. Jan, Karlegård, Christer, Køhlert, Anette, Lorentzen, Svein & Nielsen, Vagn Oluf (1990), *Historiedidaktik i Norden 4 – Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990*. Högskolan i Kalmar, s 35-58

Källor

Intervju med Stina Andersson, Gymnasielärare i historia på XXX-skolan, 2007-04-25

Intervju med Maja Karlsson, Gymnasielärare i historia på XXX-skolan, 2007-05-03

Intervju med Anna Pettersson, Gymnasielärare i historia på XXX-skolan, 2007-05-04

Intervju med Tommy Svensson, Gymnasielärare i historia på YYY-skolan, 2007-05-02

Lpf 94 (1994) Läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Lpo 94 (1994) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Bilaga Intervjufrågor

Hur får man ungdomar att bli intresserade av historia eller lyckas göra historieundervisningen relevant för dem?

Hur väljer du ut innehåll för din historieundervisning?

Vilka mål ser du som viktiga att realisera i ämnet historia? Hur realiseras dessa mål? Tvingas du prioritera dessa mål? **(besvarades inte av Tommy)**

Vad anser du om läroplanens och kursplanens mål? Är de realistiska?

Har lärarna i historia arbetat gemensamt med att tolka kursplanen och omsättningen av målen i undervisning på er skola?

Vilken roll spelar elevinflytande i din undervisning?

Hur ser elevernas historiemedvetande ut och hur kan man som lärare utgå från detta i undervisningen?

Hur ser du på förhållandet mellan att koppla dåtiden till nutid och framtid och att kunna värdera dåtiden utifrån dåtidens förutsättningar/värderingar?

Hur använder du läroboken i din undervisning?

Anpassar du din undervisning beroende på eleverna, t ex deras intresse, förkunskaper eller det program som de går?

Hur skulle du välja att lägga upp undervisningen i efterkrigstiden historia för en gymnasieklass och varför på det viset? (Industriella revolutionen? Sverige under stormaktstiden?)

Hur vet du vad eleverna förstår från början? **(besvarades inte av Tommy)**

Hur vet du vad eleverna har för erfarenhetsbakgrund för att kunna förstå ämnet? **(besvarades inte av Tommy)**