Vilka problem måste historielärare hantera i dagens skola? Vilka är vägarna till framgångsrik undervisning i historia? Frågor som dessa har de senaste åren hamnat alltmer i fokus för den historiedidaktiska forskningen. Bidragen i denna bok förhåller sig alla aktivt till historieundervisning. Kritiska perspektiv på historiedidaktiken speglar den praxisnära forskning som pågår på många håll i Sverige och som har stor relevans för lärare och elever i historia.

Författarna är Cecilia Axelsson, David Ludvigsson, Anna Malmbjer, Hans Olofsson och Robert Thorp.

HLF

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

ISSN 0348:503X

9 789163 743016

ISBN 978-91-637-4301-6

DAVID LUDVIGSSON (RED.) KRITISKA PERSPEKTIV PÅ HISTORIEDIDAKTIKEN

AKTUELLT OM HISTORIA 2013:2

Kritiska perspektiv på historiedidaktiken

RED. DAVID LUDVIGSSON

Kritiska perspektiv på historiedidaktiken

AKTUELLT OM HISTORIA 2013:2

RED. DAVID LUDVIGSSON

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

Omslagsbild
Detalj från en skrivning i historia.
Kajsa Karlsson, Folkungaskolan i Linköping år 2013.

AKTUELLT OM HISTORIA

Skriftserie utgiven av Historielärarnas Förening

Redaktör: Cathrin Backman Löfgren

Ansvarig utgivare: Hans Albin Larsson

Historielärarnas Förening är en politiskt obunden och ideell organisation som verkar på en demokratisk och humanistisk grund. Dess syfte är att stärka och utveckla historieundervisningens villkor och kvalitet på alla nivåer (grundskola, gymnasium, högskola och folkbildning). Som medlem får man allehanda inbjudningar att delta i föreningens verksamhet, t.ex. konferenser, kurser och resor, samt per post skriftserien *Aktuellt om historia* och *Historielärarnas Förenings årsskrift.*

Det är mycket prisvärt att bli medlem. Sätt in 285 kr (studenter: första året gratis, därefter 140 kr) på PlusGiro 19 23 44-0, Historielärarnas Förening. Kom ihåg att ange namn, adress samt e-postadress.
Adressändring: Var god och meddela adressändringar till Weronica Ader, HLK, Box 1026, 551 11 Jönköping
Tel. 036-10 13 72. E-post: weronica.ader@hlk.hj.se

www.historielararna.se

ISSN 0348:503X

ISBN 978-91-637-4301-6

FORM: ORDFÖRRÅDET, EKSJÖ · TRYCK: TRT, ESTLAND 2013

INNEHÅLL

Figur- och bildförteckning 4

David Ludvigsson
Förord 5

David Ludvigsson
Kritiska perspektiv på historiedidaktiken 7

Hans Olofsson
”Hiroshimagrejen, liksom” 19

Anna Malmbjer
Att skriva i skolämnet historia 49

Cecilia Axelsson
Att hantera källor – på gymnasienivå 71

Robert Thorp
Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt? 97

Författare 120

Figurer

Narrativa förkortningar, ett typologiförslag ... 32
Samband mellan kunskapsformer ... 41
Schema över historiespecifika textaktiviteter ... 54–55
Arbetsgång vid källhantering ... 74
Bedömningsmatris för kunskapskravet om källor och källhantering ... 89

Bilder

Historiedidaktisk forskning ... 6
Akin 1453 ... 20
Akin 1923 ... 21
Lone Dogs buffelskinn ... 23
Metrostationen som historieförmedlare ... 33
Den andra historien ... 35
Historisk fetischism ... 36
Akin 1923, detalj ... 42
Lars Magnus Ericsson ... 53
Dalkarlsbergs gruva ... 60
Karl Marx ... 81
Malmö Mekaniska Tricotfabrik ... 82
Hillareds station ... 86
Berlinmuren ... 108

Förord

Bidragen i denna bok baseras på papers som presenterades vid konferensen ”Kritiska perspektiv på historiedidaktiken: Sjunde årliga konferensen inom det nationella nätverket för historiedidaktisk forskning”, som hölls vid Linköpings universitet den 23–24 april 2013. Tack till alla deltagare som bidrog med konstruktiva synpunkter, vilka i flera fall kunnat arbetas in i de texter som följer. Konferensen arrangerades av Avdelningen för historie-, turism- och medievetenskap vid ISAK (Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur). Tack till Hans Nilsson och Björn Ivarsson Lilieblad som medverkade i arrangörskommittén. Konferensen finansierades med medel från Vetenskapsrådet samt av en rad instanser vid Linköpings universitet: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur, Forum för ämnesdidaktik, Filosofiska fakultetsstyrelsen samt Styrelsen för utbildningsvetenskap. Medel för tryckning har även erhållits från Magnus Bergvalls stiftelse. Boken ges ut som ett nummer av *Aktuellt om historia,* men ingår samtidigt i serien Skrifter från Forum för ämnesdidaktik vid Linköpings universitet.

Publiceringen har underlättats genom goda råd från Bengt-Göran Martinsson, Hans Albin Larsson och Bernt Andersson. För hjälp med omslaget riktas också ett tack till Jessica Jarhall och Kajsa Karlsson. ■

Linköping den 1 oktober 2013

David Ludvigsson

Traven med historiedidaktiska studier *växer sig allt högre. Nu finns studier av den historiekulturella kontexten, betingelserna för historieundervisning i form av styrdokument och läromedel, elevers och lärares tankar om historia och historieundervisning, och analyser av själva undervisningen. Foto: författaren.*

INLEDNING AV DAVID LUDVIGSSON

Kritiska perspektiv på historiedidaktiken

En förändrad historiedidaktik [1]

Den historiedidaktiska forskningen har nått ett dynamiskt och spännande skede. Forskare från olika länder lämnar kontinuerligt viktiga bidrag till ämnet, och några särskilt framstående forskare har lyckats bygga livaktiga forskningsmiljöer med doktorander och seniora forskare.[2] Den samlade empiriska kunskapen är betydande, och både teoretiskt och metodologiskt har medvetenheten och kunnandet ökat. Kort sagt har historiedidaktiken under de senaste tjugo–trettio åren växt ut till en ganska stark gren på det vetenskapliga trädet.

Även de strukturella förutsättningarna för forskarna att kommunicera med varandra om undervisning och lärande i historia har förbättrats. Det finns numera historiedidaktiska konferensserier på olika håll i världen, det har etablerats särskilda historiedidaktiska organisationer och även tidskrifter som fungerar som publiceringskanaler. I själva verket är aktörerna och aktiviteterna så många att det är svårt att skaffa sig bra överblick. Det finns minst två internationella föreningar med tyngdpunkt i det kontinentala Europa, International Society for History Didactics (grundad 1980) respektive International Research Association for History and Social Sciences Education (grundad 2010).[3] Anglosaxiska forskare är framträdande i History Educators International Research Network.[4] I några länder finns även nationella historiedidaktiska nätverk, som det kanadensiska The History Education Network.

I viss mån finns olika arenor för den historiedidaktiska forskningen beroende på vilken del av utbildningsväsendet man intresserar sig för. Sedan några år tillbaka finns exem-

---

1 Med historiedidaktik avses här historiedidaktisk forskning.

2 Några kända miljöer är Stanford History Education Group http://sheg.stanford.edu/, Centre for the Study of Historical Consciousness http://www.cshc.ubc.ca/, och Georg-Eckert-Institut für international Schulbuchforschung http://www.gei.de.

3 URL http://ishd.co/; http://irahsse.org/en/

4 URL http://www.history.org.uk/resources/secondary_news_1621.html
Dessa och övriga webbsidor besöktes senast 2013.10.01.

pelvis en organisation inriktad på forskning om och utveckling av historieundervisning i högskolan, International Society for the Scholarship of Teaching and Learning in History.[5] Olika kretsar är delvis knutna till olika tidskrifter och en del av dem har också egna årsskrifter eller andra skriftserier.[6] Det finns utan tvekan en potential för utveckling som kan realiseras om olika forskarkretsar finner bättre sätt att mötas. En annan utvecklingspotential bottnar i att fortfarande bara enstaka forskare från Latinamerika, Asien och Afrika deltar i ovanstående organisationer och deras konferenser. Eftersom historia ofta skrivits inom nationens ram, så kan utomeuropeiska erfarenheter tillföra viktiga perspektiv på historieundervisningens innehåll och form.[7]

Historiedidaktiken i Sverige har precis som i andra länder utvecklats mycket under de senaste decennierna. 1982, när den första nordiska historiedidaktiska konferensen hölls i Kungälv (ett stenkast från den gamla gränsfästningen Bohus där nordborna i forna dagar förhandlat och försökt slå ihjäl varandra), försökte de båda lärarutbildarna Christer Karlegärd och Bengt Olsson definiera forskningens tillstånd i Sverige. Karlegärd menade att historiedidaktik i betydelsen vetenskapliga studier av människors möten med historien ännu inte kommit igång i Sverige. Han tyckte sig förvisso se en del positiva tendenser.[8] Olsson påpekade att en del didaktiska frågor berörts i publikationer från Historielärarnas förening, liksom i den Linköpingsbaserade tidskriften *Då och nu,* och hänvisade därutöver till läroboksanalyser av Herbert Tingsten, Göran Andolf och Stig Hadenius. Men han förutspådde en kommande utveckling eftersom de didaktiska vad- och varför-frågorna aktualiserats på dittills okänt vis genom den nyss införda Lgr 80, och han menade att kursplaneomläggningen läsåret 1982/83 innebar att detsamma gällde gymnasielärare i historia.[9] I början av 1980-talet skapades alltså delvis nya förutsätt-

---

5 URL http://www.indiana.edu/~histsotl/blog/

6 HEIRNET är knuten till Historical Association, som publicerar *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research.* ISHD publicerar *Yearbook of the International Society for History Didactics.* Andra betydelsefulla publiceringskanaler, med olika vetenskapliga ambitioner, är *International Review of History Education, Teaching History, The History Teacher, Geschichte und Geschichtsdidaktik, Theory and Research in the Social Sciences,* och *Perspectives*. Det saknas fortfarande en tidskrift inriktad mot historieundervisning i högskolan.

7 Genom projektet Documenting the American South görs bl.a. slavars berättelser digitalt tillgängliga, vilket möjliggör undervisning om slavhandeln från ett annat perspektiv än det europeiska. Se URL http://docsouth.unc.edu

8 Karlegärd (1983).

9 Olsson (1983).

ningar för ett engagemang kring historiedidaktiska frågor. Men Karlegärd och Olsson ger en samstämmig bild av en dittills mycket svag historiedidaktisk forskning i Sverige.

Drygt tjugo år senare analyserade Bengt Schüllerqvist en betydligt förändrad situation. Det som hänt särskilt kring år 2000 var att många historiker börjat intressera sig för människors bruk av historia – utanför skolan. Några studier hade också ägnats åt de direkta betingelserna för undervisning i form av läromedel och kursplaner i historia. Men Schüllerqvist påpekade att undervisningspraktiken i skolan fortfarande var nästan helt outforskad, bortsett från enstaka studier av pedagogen Ola Halldén. Ingen särskild historiedidaktisk forskarutbildning hade heller inrättats i Sverige, och internationell forskning om historieundervisning hade i ”alltför liten utsträckning” genererat kvalificerade frågor och forskningsansatser. En avgörande svaghet med den svenska historiedidaktiska forskarvärlden, menade Schüllerqvist vidare, var att historiker, pedagoger, lärarutbildare och verksamma lärare talade så lite med varandra. För att tala med den populäre franske sociologen Pierre Bourdieu, så fanns knappast historiedidaktik i Sverige som ett socialt fält, där forskare träffades, bråkade och kritiserade varandra.[10]

Nu 2013 är läget ett helt annat. Till den nationella historiedidaktiska konferensen i Linköping 23–24 april sökte sig drygt åttio deltagare, vilka kunde ta del av fler än fyrtio presentationer om pågående eller nyss avslutad historiedidaktisk forskning.[11] Flertalet av presentationerna behandlade undervisning eller lärares och elevers relation till densamma, vilket innebär att forskningsinriktningen har förändrats dramatiskt på mindre än ett decennium. Intressant nog representerade presentatörerna flera olika discipliner, förutom historia också utbildningsvetenskap, pedagogiskt arbete, svenska och datavetenskap. Mycket tyder på att forskare med olika disciplinbakgrund har börjat diskutera historiedidaktik med varandra.

Att Sverige på några få år har förvandlats från den fattige kusinen på landet till en internationell stormakt inom historiedidaktik, åtminstone sett till antalet aktiva forskare, har flera förklaringar. Det är betydelsefullt att det nu finns forskningsledare med historiedidaktiska intressen vid flera universitet, som har inflytande över vilka studenter som antas till forskarutbildning. Delvis är expansionen en konsekvens av enskilda forskares medvetna strategi att försöka rikta uppmärksamhet mot historieundervisning, vilket också resulterat i de nationella historiedidaktiska konferenserna. Men den skolan-

---

[10] Schüllerqvist (2005), citat s. 71. Om historiedidaktikens framväxt i Sverige, se även Karlsson (2009).

[11] URL http://eventus.trippus.se/historiedidaktik

knutna historiedidaktikens expansion hänger också ihop med regeringens satsningar på att forskningsanknyta skolan. Två licentiatforskarskolor (i Karlstad/Dalarna respektive Malmö/Lund) har således resulterat i ett tjugotal arbeten som etablerat ny kunskap om lärande i historia, bland annat om elevers historiska tänkande, lärares syn på historieämnet och om historieprov.[12] Två nya licentiatforskarskolor (i Karlstad respektive Umeå) pågår vilka ytterligare kommer att stärka situationen. Bland de pågående projekten finns många inriktade mot klassrum, bedömning eller bruket av moderna medier i historieundervisningen.

Vetenskapliga utvecklingslinjer

Historiedidaktikens expansion under de senaste decennierna kan ses som en följd av en rad sammantvinnade utvecklingslinjer inom vetenskapen.[13] En sådan utvecklingslinje berördes i förbigående ovan, nämligen forskarnas ökade intresse för olika former av historiebruk utanför skolan. Undertecknad skrev exempelvis en doktorsavhandling om historiska dokumentärfilmer,[14] men den studien var när den kom 2003 bara en ur en strid ström av studier som på olika sätt problematiserade människors förhållande till det förflutna. Historiker, arkeologer, etnologer och andra undersökte olika former av historiebruk. Med sina diskussioner om hur historien lånat och lånar sig till nationsbyggande, kommersialisering, underhållning och existentiella behov etablerade dessa studier kunskap om den historiekulturella kontext vari undervisningen i historia bedrivs.

En annan utvecklingslinje är historievetenskapens successiva uppsplittring på subdiscipliner, som medfört ett ifrågasättande av många gamla sanningar inom ämnet historia. Den postmoderna utmaningen har till exempel lett till att en kritisk blick riktats mot historieämnets stoffurval. Inte minst kvinno- och genushistorien har haft implikationer för stoffurval, genom att man pekat ut vetenskapens traditionella förkärlek för mäns aktiviteter.[15] Märkligt nog finns fortfarande bara ett fåtal historiedidaktiska studier med genusperspektiv, vilket gäller även internationellt.[16]

---

[12] Publikationer från forskarskolorna finns tillgängliga i fulltext via URL http://www.hist.lu.se/fihd/ respektive http://www.kau.se/csd/publikationer-0

[13] Detta synsätt delas av Stearns, Seixas & Wineburg (2000), s. 3 f., som nämner de tre första av de fyra utvecklingslinjer som diskuteras här.

[14] Ludvigsson (2003).

[15] Se Ludvigsson (2009), s. 91 f. och Ludvigsson (2011).

[16] Se dock Fournier & Wineburg (1997); Levstik & Groth (2002).

En tredje utvecklingslinje är den kognitiva revolutionen som utifrån människans psykologi har problematiserat det lärande som sker i klassrummen. Influerade av insikter om hur lärande går till, och vad som kan hindra eller försvåra inlärning, har alltfler forskare börjat ställa frågor om vilka tankemönster och förståelser som elever har med sig till lärandesituationen. I och med att den kognitiva revolutionen inneburit nära nog ett grundskott mot den gamla nedsippringsteorin har den också kastat problematiserande ljus på resultat från äldre studier som behandlat innehåll i läromedel och kursplaner.

En fjärde utvecklingslinje, sammankopplad med den sistnämnda, är de kritiska och sociokulturella perspektiv som påvisat att individers tolkningar påverkas av deras förberättelser, vilka influeras av vilka individerna är. Många elever identifierar sig med de officiella framställningar som undervisningen i historia brukar bygga på. Men det gäller inte alla. En del elever omfattar snarast motberättelser som utmanar den officiella berättelsen. Etnicitet, kön, klass, sexualitet och andra identiteter kan påverka hur individen uppfattar och reagerar på en historisk framställning.[17]

Att de vetenskapliga impulserna kommit från olika håll är väsentligt. Det innebär att olika forskare har tagit olika starkt intryck av de nämnda utvecklingslinjerna, men även att forskare närmat sig historiedidaktiken utifrån olika discipliner – som historia, pedagogik eller psykologi. Detta faktum förklarar en del av den nuvarande dynamiken inom historiedidaktiken, samtidigt som det kan förklara en del av de intresseskillnader och motsättningar som finns på fältet. För vissa står historievetenskapen som utgångspunkt för historiedidaktiken, för andra finns utgångspunkten någon annanstans. De skilda perspektiven påverkar synen på mycket, exempelvis hur elevernas historiemedvetande ska utvecklas, i vilken utsträckning man måste ta hänsyn till vilka eleverna är och så vidare.

Behovet av kritiska perspektiv på historiedidaktiken

Kunskapen om historieundervisning och lärande för olika åldrar är skev. Forskarnas ansträngningar har hittills främst inriktats mot högstadiet och gymnasiet. Betydligt färre studier har behandlat mellanåldrarna, och svagast kunskapsbas för historieundervisningen finns ironiskt nog rörande undervisningen på högskolenivå. Trots att undervisningen på denna nivå sköts av forskarutbildade historiker finns få systematiska studier att luta sig mot.[18] Att kunskapen om vuxnas och unga vuxnas lärande om historia ökar är viktigt bland annat för att vi bättre ska förstå vad som skapar flaskhalsar till lärandet i

---

[17] Ex. Porat (2004); Epstein (2009); Létourneau & Moisan (2004); Barton & McCully (2012).

[18] För en forskningsöversikt, se Booth (2012).

olika åldrar. Med bättre kunskap om detta kan vi sedan diskutera vad som är en rimlig och önskvärd progression mellan olika åldersstadier.

Den historiedidaktiska forskningen i Sverige fortsätter att bedrivas längs ett antal spår, och en följd av det är att forskarna har lite olika mötesplatser. Historiebruksforskningen och den historiografiska forskningen märks bara i liten mån vid de svenska historiedidaktiska konferenserna, men utöver dessa finns också de nordiska träffar som på senare år hållits i samband med de nordiska historikermötena. Vid det kommande nordiska historikermötet i Joensuu 2014 syns i programmet tre historiedidaktiska sessioner, varav en har fokus på historieundervisning i skolan, en på universitetsundervisning i historia, och en drar åt historiebruk.

Ett skäl till att historiedidaktiken rymmer olika arenor kan vara att det i praktiken pågår en kamp mellan de ledande forskarna om vad forskningen ska handla om, vilka begrepp och metoder som ska ses som mest värdefulla. Det är naturligt att studier från olika lärosäten har olika empirisk inriktning, men det är värt att notera att det även teoretiskt och metodologiskt förefaller att finnas vissa skillnader. Exempelvis har Klas-Göran Karlssons historiebrukstypologi[19] flitigt använts som utgångspunkt för studier från Lund, men mera sällan för studier från andra lärosäten. Skulle det vara så att konflikter föreligger mellan olika aktörer eller miljöer, då kan vi med Bourdieu sociologiskt definiera historiedidaktiken i Sverige som ett fält. Men i huvudsak är historiedidaktiken fortsatt blott en gren av historievetenskapen. Några universitet och högskolor har valt att rekrytera en lektor med inriktning mot historiedidaktik, men det finns ännu inga prestigefyllda och resursstarka positioner som professor i historiedidaktik att tävla om.[20] Positionerna som redaktör för tidskrifter, vilka ger makt att som gatekeeper bestämma vilken vetenskap som får publiceras, är inte heller entydigt knutna till ett historiedidaktiskt fält. Både *Historisk tidskrift* och *Scandia* är ju allmänhistoriska tidskrifter, *Nordidactica* omfattar alla de samhällsorienterade ämnenas didaktik, och även *Historielärarnas förenings årsskrift* har en huvudsakligen allmänhistorisk profil.

---

[19] Karlsson (2009), s. 58 f.

[20] Det finns i dagsläget en rad professorer i Sverige med historiedidaktisk intresseinriktning, men veterligen har ingen av dem i konkurrens vunnit en anställning som benämnts professor i historiedidaktik, utan anställningarna har som regel formulerats som professor i historia, eller möjligen lektor i historia med historiedidaktisk inriktning vilken sedan via befordran blivit en anställning som professor. Den enda professur i historiedidaktik som utlysts i öppen konkurrens, vid Stockholms universitet, drogs in utan att ha blivit tillsatt. Den institutionella svagheten gäller generellt för ämnesdidaktisk forskning, men det finns i Sverige några professurer främst i matematik- och naturvetenskapsdidaktik.

Makten att definiera vad som är god historiedidaktisk forskning är viktig och delikat. För att historiedidaktiken ska kunna försvara sin ställning som vetenskap krävs att samma hårda krav ställs på denna som på andra vetenskaper. Kvalitetskriterierna omfattar bland annat att utövarna uppvisar teoretisk och metodologisk medvetenhet, förmåga till nytänkande och självständighet i förhållande till tidigare forskning, analytisk skärpa, empirisk säkerhet, välfungerande akribi och formalia.

Jag vill särskilt betona vikten av att forskaren har en kritisk hållning och ständigt värderar, granskar och ifrågasätter sina egna och andra forskares begrepp, frågor, teorier, metoder och resultat. I förhållande till annan historievetenskap har nog en del historiedidaktisk forskning lidit av att man inom disciplinen haft begränsad erfarenhet av att använda metoder som klassrumsobservationer, enkäter och kvalitativa intervjuer. Det är naturligt med en del misstag i början, men det är desto viktigare att därför också hela tiden försöka förbättra det praktiska metodarbetet. Den kritiska genomlysningen säkerställer att vetenskapen håller tillräckligt god klass.[21]

Först genom det kritiska samtalet om vetenskapen kan det ske en verklig utveckling av historiedidaktiken i Sverige, och det var för att stimulera till kritiska samtal som konferensen i Linköping gavs namnet ”Kritiska perspektiv på historiedidaktiken”. Men det kritiska samtalet är oundgängligt om den historiedidaktiska forskningen ska frodas på sikt. Efter några gynnade år med licentiatforskarskolor står den historiedidaktiska forskningen snart åter där den brukat stå, i ett läge där forskningsmedel bara kan vinnas i konkurrens med andra forskare. För att historiedidaktiska forskare ska stå sig i konkurrensen måste de – vi – kunna formulera genomförbara studier, definierade med hjälp av väl argumenterade teorier och precisa begrepp. Det kritiska samtalet ger oss förutsättningar att gå iland med det.

Bokens innehåll

Artiklarna som följer baseras på några av de papers som presenterades vid den ovannämnda konferensen i Linköping, den sjunde i raden av nationella historiedidaktiska konferenser som tidigare hållits i Karlstad, Umeå, Halmstad, Malmö, Göteborg och Stockholm. Att konferensen förlades till Linköping kan ses som en senkommen hyllning till de pionjärer som försökte etablera en svensk historiedidaktisk tidskrift; först *Då och nu* (1973–80) och sedan *Kronos* (1988–91), vilka båda var baserade i Linköping. Under senare år har den historiedidaktiska verksamheten i Linköping präglats av

[21] Man kan också hävda att det är genom den kritiska granskningen som vetenskapens normer kodifieras. Jfr Trenter (1999).

Centrum för lokalhistoria, som bland annat tränat lärarstudenter på att använda det lokala rummet i sin undervisning.[22]

Konferensens plenarföreläsare var Keith C. Barton från Indiana University och Christine Counsell från University of Cambridge, vilka utifrån egen och andras forskning diskuterade elevers förståelse av förändring och kausalitet. Barton problematiserade elevers förståelse av aktörskap och människors valmöjligheter.[23] Counsell argumenterade för att teoretiserande om historieundervisning måste utgå från lärarnas praktik, samtidigt som hon engagerade åhörarna i reflektion över betydelseskillnaden mellan begrepp som revolution, mutation, stabilitet och stagnation.[24] Att bägge keynotes hämtades från den anglosaxiska världen är symtomatiskt då svensk historiedidaktisk forskning de senaste tio åren fått alltfler influenser från Nordamerika, Australien och Storbritannien.[25] Bartons bakgrund inom utbildningsvetenskap är också ett exempel på hur den moderna historiedidaktiken rymmer företrädare som inte bara är historiker i botten.

De följande bidragen har det gemensamt att de alla aktivt förhåller sig till historieundervisning och frågor som en historielärare idag måste hantera. I fokus står elevernas sätt att tala och tänka om historia, elevernas förmåga att läsa och skriva historia, bedömning av elevers arbete med källor, och begreppet historiemedvetande. Här finns genomgående en sund kritisk hållning gentemot den tidigare forskningen.

Hans Olofsson behandlar narrativa förkortningar (som ”1789” eller ”Hiroshima”) och hur de används i kommunikation mellan människor, både i och utanför skolan. Begreppet kommer ursprungligen från den tyska historiemedvetandetraditionen, men Olofsson menar att dess betydelse behöver utredas med hjälp av anglo-amerikanska teorier om historiskt tänkande, i synnerhet för att förstå hur det kan användas i en skolkontext. I artikeln utvecklar författaren en typologi för narrativa förkortningar som sedan används i analyser av genomförd historieundervisning på högstadiet. Han argumenterar för att en explicit undervisning om begreppet narrativa förkortningar ökar sannolikheten för att elever genom undervisningen i historia ska kunna utveckla ”såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historie-

---

[22] Ex. Nilsson (1995).

[23] Barton (2012); se även Barton (1997).

[24] Counsell (2011) och (2011a). Counsell hänvisade också till Blow (2011), Foster (2008) och Foster (2013).

[25] De senaste fem åren har en rad engelskspråkiga historiedidaktiker besökt Sverige, och flera svenska historiedidaktiska forskare har besökt den engelskspråkiga världen.

medvetande" (Lgr 11). Artikeln är kritisk till att historiedidaktiken hittills inte har visat ett större intresse för att söka närma historiskt tänkande-traditionen till teorier om historiemedvetande.

Anna Malmbjer diskuterar i sin artikel ett ofta förbisett område inom historiedidaktiken – historieämnets texter. Språkliga aspekter i dessa texter kan innebära stora utmaningar för många elever. Det historiska ämnesspråket är mer allmänspråkligt och innehåller färre ämnesspecifika begrepp än exempelvis det naturvetenskapliga. Istället är det andra aspekter av språket som gör historietexter svårhanterliga. Med hjälp av begreppet textaktivitet beskriver Malmbjer vad som kännetecknar historieämnets texter. Hon presenterar en språktypologi och diskuterar den i relation till kursplanernas krav. Slutligen argumenterar hon för att historielärare måste börja undersöka ämnets texter tillsammans med sina elever för att på så sätt öka medvetenheten om hur den historiska kunskapen och förståelsen visar sig i textuppbyggnad och språkliga markörer.

Cecilia Axelsson utgår från arbetet med att ta fram ett bedömningsstöd kring källor och källhantering för gymnasiet, något som sker vid Malmö högskola på uppdrag av Skolverket. Elevers förståelse av och arbete med historiska källor har sällan varit föremål för historiedidaktisk forskning, men källhantering är en central del av historieämnet och därför är det viktigt att vi utvecklar kunskap om denna sida av historieundervisningen. Axelsson presenterar tidigare anglosaxisk forskning kring elevers källhantering, vilken hon sedan använder som bakgrund när hon diskuterar några svenska elevsvar. Hon diskuterar också progression och forskningsresultatens konsekvenser för bedömning och undervisning.

Slutligen presenterar Robert Thorp en studie av hur begreppet historiemedvetande definieras, tillämpas och legitimeras i svensk historiedidaktisk forskning. Studien finner att det finns ett gemensamt sätt att definiera historiemedvetande på, men att begreppet tillämpas på flera olika sätt. Författaren hävdar att variationen i hur begreppet tillämpas är en anledning till att det generellt uppfattas som svårt att använda, eftersom begreppets tillämpning påverkar hur ett historiemedvetande förstås. Han föreslår att historiemedvetandebegreppet skulle kunna bli didaktiskt mer användbart genom fördjupade undersökningar av hur begreppets definition och tillämpningar hör samman, samt studier av vilka kognitiva förmågor eller processer som är involverade i utvecklandet av en individs historiemedvetande. ■

Referenser

Barton, Keith C. (1997), "'Bossed Around by the Queen': Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History", *Journal of Curriculum and Supervision,* vol. 12, s. 290–314.

Barton, Keith C. (2012), "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making", *Citizenship Teaching & Learning,* vol. 7, issue 2, s. 131–142.

Barton, Keith C. & Alan W. McCully (2012), "Trying to 'See Things Differently': Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives", *Theory & Research in Social Education,* vol. 40, s. 371–408.

Blow, Frances (2011), "'Everything flows and nothing stays': How students make sense of concepts of change, continuity and development", *Teaching History,* no. 145.

Booth, Alan (2012), "Making Teaching Public: The Scholarship of Teaching and Learning in History in Perspective", i David Ludvigsson (ed.), *Enhancing Student Learning in History: Perspectives on University History Teaching,* Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia, nr 48.

Counsell, Christine (2011), "History teachers as curriculum makers: Professional problem-solving in secondary school history education in England", i Bengt Schüllerqvist (ed.), *Patterns of Research in Civics, History, Geography, and Religious Education,* Karlstad: Karlstad University Press.

Counsell, Christine (2011a), "What do we want students to do with historical change and continuity?", i Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching,* London: Routledge.

Epstein, Terrie (2009), *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities,* New York & London: Routledge.

Foster, Rachel (2008), "'Speed Cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use road map to problematize change and continuity", *Teaching History,* no. 131.

Foster, Rachel (2013), "The more things change, the more they stay the same: developing students' thinking about change and continuity", *Teaching History,* no. 151.

Fournier, Janice E. & Samuel S. Wineburg (1997), "Picturing the Past: Gender Differences in the Depiction of Historical Figures", *American Journal of Education,* no. 105, s. 160-185.

Karlegärd, Christer (1983), "Historiedidaktikens status i Sverige I", i Magne Angvik et al (red.), *Historiedidaktikk i Norden*, Nordisk konferanse om historiedidaktikk, Kungälv 1982, Landås: Bergen lærerhøgskole.

Karlsson, Klas-Göran (2009), ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken,* Lund: Studentlitteratur.

Létourneau, Jocelyn & Sabrina Moisan (2004), ”Young People’s Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage”, i Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness,* Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, Linda S. & Jeanette Groth (2002), “’Scary Thing, Being An Eighth Grader’: Exploring Gender and Sexuality in a Middle School U.S. History Unit”, *Theory and Research in Social Education,* vol. 30, no. 2, s. 233–254.

Ludvigsson, David (2003), *The Historian-Filmmaker’s Dilemma: Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius,* Uppsala: Studia Historica Upsaliensia, nr 210.

Ludvigsson, David (2009), “Vilken historia skall vi ha i skolan?”, *Historielärarnas Förenings Årsskrift* 2009, s. 80–96.

Ludvigsson, David (2011), ”Lärarstudenters relation till historieämnet”, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* no. 1, s. 40–57. Fulltext på URL http://www.kau.se/nordidactica

Nilsson, Hans (1995), *Att använda lokalhistoria i undervisningen,* Rapport nr 9, Linköping: Centrum för lokalhistoria, Linköpings universitet.

Olsson, Bengt (1983), ”Historiedidaktiken i Sverige II”, i Magne Angvik et al (red.), *Historiedidaktikk i Norden,* Nordisk konferanse om historiedidaktikk, Kungälv 1982, Landås: Bergen lærerhøgskole.

Porat, Dan A. (2004), ”’It’s Not Written Here, But This Is What Happened’: Students’ Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict”, *American Educational Research Journal,* vol. 41, no. 4, s. 963–996.

Schüllerqvist, Bengt (2005), *Svensk historiedidaktisk forskning,* Rapport 9, Stockholm: Vetenskapsrådet.

Stearns, Peter N., Peter Seixas & Sam Wineburg (2000), ”Introduction”, i Stearns et al (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives,* New York & London: New York UP.

Trenter, Cecilia (1999), *Granskningens retorik och historisk vetenskap: Kognitiv identitet i recensioner i dansk historisk tidsskrift, norsk historisk tidsskrift och svensk historisk tidskrift 1965–1990,* Uppsala: Studia Historica Upsaliensia, nr 192.

HANS OLOFSSON

”Hiroshimagrejen, liksom”

– om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadieelever

Flera historiedidaktiker har över tid hävdat att historiemedvetande som begrepp är för ”abstrakt”, för ”filosofiskt”, för ”individuellt” eller för ”outvecklat” och att det av dessa eller andra skäl inte går att operationalisera i empiriska studier av klassrumverksamhet eller i historiedidaktisk praktikutveckling.[1] Jag menar att en sådan utmönstrande eller avståndstagande inställning i grunden är ofruktbar och kan förhindra utveckling både av teorin och av den praxisnära forskningen. Detta blir särskilt problematiskt i Sverige eftersom den övergripande målsättningen för all historieundervisning enligt gällande kursplaner är att erbjuda eleverna möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande. Men det skulle också vara problematiskt om historiedidaktiken skulle bli allt för upptagen med historiemedvetande som ett teoretiskt projekt. Med en sådan förståelse av begreppet riskerar det historiedidaktiska fältet snarare att närma sig ideologiproduktion och ett normativt önsketänkande och kommer knappast att bidra till nya analyser eller utveckling av befintlig historieundervisning. [2] Som jag ser det är det hög tid för historiedidaktiker att sluta gräva skyttegravar och i stället försöka förstå hur olika perspektiv kan förhålla sig till varandra. Mycket talar för att det behövs fler historiedidaktiker som intresserar sig för att försöka närma de ”angloamerikanska” traditionerna om ”Historical Thinking” till de ”tyska” traditionerna om ”Geschichtsbewusstsein”.[3]

---

1 Se exempelvis Hermansson Adler (2004), s. 80; Schüllerqvist (2006), s.134 ff; Virta (1999), s.181 f.

2 Haberl (2008), s. 112 ff; Jensen (2006), s. 85ff.

3 Olofsson (2011) och Johansson (2012) är exempel på sådana ansatser. KG Hammarlund lade under konferensen i Linköping fram en text där sådana dubbla teoretiska perspektiv förekom, URL http://eventus.trippus.se/historiedidaktik

Vi omges av narrativa förkortningar *i städernas monument, ofta utan att reflektera över det. Faruk Akins "1453" och "1923" är riktade ut mot Bosporen och den passerande sjötrafiken. På landbacken har de blivit en del Istanbuls vardag och väcker knappast någon större uppmärksamhet. Foto: författaren.*

Den här artikeln handlar om narrativa förkortningar, ett fenomen som jag menar behöver belysas med hjälp av båda dessa skolbildningar inom historiedidaktiken. Begreppet är tidigare dåligt undersökt i den nordiska historiedidaktiken men har som jag ser det en stor potential för skolämnets utvecklingsarbete.[4] I artikeln argumenterar jag för att elevers explicita förståelse för detta begrepp sannolikt kan bidra till deras utveckling av metakunskaper om historia. Detta leder i sin tur till ökade möjligheter för eleverna att utveckla sitt historiemedvetande.

Artikeln kan också uppfattas som en presentation och vidareutveckling av vissa resultat i min licentiatavhandling *Fatta historia,* en explorativ fallstudie om historieundervisningen i en åk 9-klass som genomfördes hösten 2009.[5] Källmaterialet är delvis

---

4 Ett tidigt undantag är den norske historiedidaktikern Erik Rudeng – som utan att använda denna term – diskuterade narrativa förkortningar redan på 1980-talet, se Rudeng (1983) och Rudeng (1985). Jag är tacksam för att historikern Svein Lorentzen under konferensen i Linköping gjorde mig uppmärksam på Rudengs texter.

5 Olofsson (2011).

sådant som jag använde i avhandlingstexten men i artikeln förekommer också tidigare outnyttjat material samt nedslag i olika samhälleliga historiekulturella yttringar.

Narrativa förkortningar – ett universellt historiekulturellt fenomen

I stadsdelen Üsküdar på Istanbuls asiatiska sida står ett fyrtorn som vägleder skepp som färdas från Marmarasjön upp mot Bosporen. Uppmärksamma besättningar på fartyg med destination Svarta havet kan på styrbords sida lägga märke till att fyren omges av två grupper av jättelika röda siffror. Särskilt nattetid, då siffrorna är belysta med strålkastare, kan de framstå som två starkt exponerade portkoder: ”1453” och ”1923”. Siffrorna utgör två relativt nyuppförda monument i rödlackerat och borstat

”1923” intill fyrtornet *i Istanbul. Foto: författaren.*

stål som formgivaren och konstnären Faruk Akin utförde på uppdrag av Üsküdars dåvarande borgmästare. Monumenten invigdes 2008 och skulle enligt uppdraget visa hur stadens och statens historia var nära förbunden med två avgörande händelser: erövrandet av Konstantinopel och grundandet av den moderna turkiska staten. Att likställa den sekulära turkiska statens med det osmanska rikets etablering är att ge uttryck för att de kan uppfattas som två vändpunkter i en och samma historia, en fråga med relativt stor politisk laddning i dagens Turkiet. Akin lyckades övertyga borgmästaren om att skulpturerna skulle ha en konceptuell form. I stället för att avbilda Fatih Sultan Mehmet och Kemal Atatürk på var sin sida om fyren, som borgmästaren först hade önskat, ville Akin använda sig av mer moderna uttrycksmedel. Siffrorna blev enligt konstnären ”ikoniska symboler” för händelserna, ett konstnärligt uttryck som han menade kunde tala till en betydligt bredare publik. Snart skulle det emellertid visa sig att Akins monument kunde uppfattas som provocerande av dem som var vana vid mer avbildande uttryck. I en av Istanbuls tidningar ansåg en skribent att de båda konstverken var ”primitiva och borde förstöras”.[6]

Men även om skulpturernas form i konstnärens och i hans kritikers ögon kunde uppfattas som nydanande är tanken på årtal som historiska symboler knappast något som är nytt. 1066 i England, 1789 i Frankrike, 1917 i Ryssland eller varför inte 1931 i Sverige är alla exempel på detta. Årtalen blir i de här fallen vad tyska historiedidaktiker har kallat ”narrativa förkortningar” – starkt kondenserade språkliga uttryck som i ett eller ett par ord kan anspela på hela berättelser om det förflutna. Inte sällan har de narrativa förkortningarna, som i fallet med de två skulpturerna i Istanbul, också ett meningsskapande budskap. På så sätt kan narrativa förkortningar också ge uttryck för människors historiemedvetande.[7]

Narrativa förkortningar uppträder emellertid inte enbart som beteckningar för händelser i den ”stora” och politiska historien utan är troligen minst lika frekventa i den ”lilla”, mer eller mindre privata livsberättelsen.[8] Den tyska socialantropologen Heidrun Friese undersöker hur tiden och rummet förhåller sig till varandra i historiskt meningsskapande. Hon talar om ”historiska bilder” och intresserar sig särskilt för narrativa förkortningar som är knutna till en specifik plats. Referenser som till synes verkar vara helt banala kan fungera som ”erinringsbilder” som ger ett yttrande innebörder som vida överstiger dess alldaglighet. Friese konkretiserar med ett var-

---

6 Mejlväxling mellan författaren och Akin, 2013-07-29---2013-08-01.

7 Rüsen (2004), s. 102, 157.

8 Rüsen (1994), s. 18ff.

Varje bild symboliserar ett år *på lakotaindianernas "Winter Counts". På "Lone Dogs" buffelskinn börjar tideräkningen i mitten av skinnet. "Hästskoåret" är det tredje året på bilden. Bildkälla: Smithsonian National Museum of Natural History/National Anthropological Archives. URL http://wintercounts.si.edu/*

dagligt exempel. I samma stund som någon i en trädgård pekar på ett träd och säger att det där trädet, det planterades av morfar, kompletteras trädgårdens rumslighet med en tidsdimension. Ett uttryck som ”morfars äppelträd” är därmed en narrativ förkortning med potentialen att utvecklas till en eller flera berättelser om ursprung, ägande, maktrelationer och identitet.[9]

Bortom en i huvudsak västerländsk och politisk historiekanon återfinns också narrativa förkortningar i andra historiekulturella sammanhang, exempelvis i framställningar som genremässigt befinner sig i gränslandet mellan historieskrivning, krönika och ett traderat, kollektivt minne. Ett exempel på detta är historieskrivningen bland de nord-

[9] Friese (1997), s. 330ff.

amerikanska lakotaindianerna under 1800-talet. I samband med årets första snö gjorde stammens krönikör en bild på ett buffelskinn, något som senare kom att betecknas som ”Winter Counts”. Bilden föreställde en händelse under det föregående året som kunde stå som symbol för hela detta år. En av lakotaindianernas krönikörer blev i efterhand känd som ”Lone Dog”. Hans buffelskinn består av 72 bilder för åren 1800–1872. För året 1802/1803 gjorde han en bild av en hästsko. Bilden symboliserade en händelse där en av stammedlemmarna hade lyckats erövra en häst från en europé, som till skillnad från indianerna hade skodda hästar. Året fick på detta sätt ett namn i form av en narrativ förkortning – ”hästskoåret ”. Detta namn var sedan en utgångspunkt när stammens invånare under ledning av sin krönikör förlängde det till en gemensam berättelse som också omfattade alla andra händelser som skett under detta år och som man uppfattade som viktiga att minnas. Eftersom den narrativa förkortningen i detta fall var underlag för att utveckla berättelser som kronologiskt men inte tematiskt anknöt till bilden kan man i det här fallet också uppfatta de narrativa förkortningarna som ett mnemotekniskt redskap.[10]

Narrativa förkortningar på högstadiet

I det empiriska materialet till min licentiatavhandling återfinns belägg för hur en gemensam berättelse om det förflutna kan konstrueras med hjälp av narrativa förkortningar i ett socialt sammanhang. Som en del av undersökningen genomförde jag gruppintervjuer med samtliga elever i den klass där jag följde undervisningen. Frågorna handlade initialt om elevernas skolsituation och upplevelser av att vara elev just på denna skola. Det var alltså ett slags bakgrundsfrågor som inte hade direkt bäring på min undersökning men som så här efteråt alltså har visat sig innehålla intressanta inslag av historiskt meningsskapande. Särskilt i en av dessa intervjuer blev kopplingen till narrativa förkortningar uppenbar. I intervjun erinrade sig eleverna ett tidigt intryck från den första tiden på skolan, när de precis hade börjat i åk 7. De hade då haft en lärarvikarie som i elevernas ögon hade uppträtt underligt. Hon hade bland annat gett dem ett oförberett prov i engelska första dagen i skolan.

---

[10] URL http://wintercounts.si.edu/, hämtad 2013-09-24. Jag är tacksam för att historikern Rolf Uppström i ett gemensamt läroboksprojekt introducerade mig i lakotaindianernas konstruktion av kollektiva minnen, se Nilsson, Olofsson & Uppström (2003), s. 44f; Nilsson, Olofsson & Uppström (2013), s. 9.

VICTORIA: … ”provet”! Kommer ni ihåg, första dan, man ba [härmar ljud] ”pasch, basch”?

OSCAR: Hon i gul klänning?

NORA: Ja, kycklingen!

OSCAR: Jävlar, vad jag hatade henne! Vad var det där?

MARIAH: Hon gick runt där [härmar], ”Tänk att jag står och piskar er …”

OSCAR och VICTORIA, [samtidigt]: … i ryggen…”

MARIAH: ”… så fortsätter ni och arbetar snabbare!”Man ba: Va!?

HANS: Var det nån lärare ni hade?

VICTORIA: Ja.

OSCAR: Som vi aldrig träffade igen.

NORA: Jo, vi har haft henne, men jag tror inte du var här då.

VICTORIA: Ja, hon tyckte du prata skitbra i engelska.

NORA: Hon frågade om jag hade bott i England [skrattar].

VICTORIA: [Härmar förnäm brittisk accent]”Have you been abroad”?

LINNÉA: Hon var den första som sa det.

VICTORIA: “Have you been abroad” [överdriver uttalet ytterligare] ”Abroooad? Abrrroooad?”[11]

Samtalet kan naturligtvis tyckas trivialt och vardagligt men jag menar att en närmare analys visar hur de fem ungdomarna bygger upp ett kollektivt minne med hjälp av fyra narrativa förkortningar: ”provet”, ”kycklingen” och två ljudhärmande citat, ett där lärarvikarien låtsas vara slavdrivare och ett där hon begagnade ett skolat brittiskt uttryck som eleverna tyckte var roligt eller avvikande. Troligtvis är det min fråga som får dem att utveckla förkortningarna en aning och förklara sammanhanget. Hade de varit ensamma med sina narrativa förkortningar hade de antagligen kunnat använda dem ännu effektivare i sin gemensamma minneskonstruktion.[12]

Också i klassrummet kan narrativa förkortningar ha en mycket stor och förmodligen ofta förbisedd betydelse för det meningsskapande arbetet i historia. Under en av

---

[11] Ljudupptagning, gruppintervju, Storstadsskolan, 2009-11-09. Skolans och alla informanters namn är fingerade.

[12] Jfr Rüsen (1994), s. 11.

de lektioner som jag studerade utspinner sig följande mycket informationstäta dialog mellan läraren Caroline och några av hennes elever. Lektionen handlar om vilka grupper i det tyska samhället som drogs till nazismen under 1920-talet. Tillsammans med eleverna har Caroline resonerat om att en av nyckelgrupperna var officerare i den tyska krigsmakten. Caroline, som ofta ställer frågor om orsaksresonemang i sin historieundervisning, undrar hur eleverna har kommit fram till detta svar:

> CAROLINE: För, jag tänker så här, militären till exempel, varför skulle dom ha gett sitt, sitt stöd [till nazisterna]?
>
> NORA: Då fick dom nåt att göra.
>
> CAROLINE: Då fick dom nåt att göra, men dom var också, väldigt, väldigt, väldigt, väldigt arga på nånting, vad var dom arga på, tror ni? Niklas?
>
> NIKLAS: Hellre än den här Versaillesfreden…
>
> CAROLINE: Absolut, dom var besvikna, och dom kände sig förnedrade och dom var … Versaillesfreden, dolkstötslegenden, och att nån hade skrivit på det här fördraget, liksom, alltså man hade kränkt Tyskland kan man säga […]. Så militären skulle man kunna tänka sig då, skulle lockas av den här idén om upprustning till exempel.[13]

Som vi kan se verkar Nora ta fasta på ett enkelt orsakssamband mellan tyska yrkesmilitärers intresse för nazismen och avrustningarna efter första världskriget. Kanske menar hon att officerare kan ha blivit utan arbete och funktion i det tyska samhället. Genom att engagera sig i nazismen ”fick de något att göra”. Hennes lärare förefaller uppfatta detta som en rimlig slutsats. Men Caroline bekräftar inte bara Noras svar utan vill uppenbarligen också bredda och fördjupa det. Med hjälp av en personifierande ledtråd – ”dom var väldigt, väldigt […] arga på nånting” – sätter hon yrkesmilitärernas mer emotiva eller ideologiska missnöje i centrum och ger därmed en möjlighet för Nora eller hennes klasskamrater att utveckla svaret. Niklas kopplar frågan till missnöje med ”Versaillesfreden” något Caroline bekräftar med emfas. Hon vidgar dessutom svaret ytterligare genom att komplettera med ”dolkstötslegenden” och ger också en fördjupande snabbförklaring till vad denna narrativa förkortning innebar: ”att nån hade skrivit på det här fördraget […] man hade kränkt Tyskland”. På en dryg minut har dialogen ringat in några centrala drag i mellankrigstidens Tyskland. Noras all-

[13] Olofsson (2011), s. 96.

mängiltiga orsaksförklaring har förknippats med en större historisk berättelse. Det är de två narrativa förkortningarna, ”Versaillesfreden” och ”dolkstötslegenden”, som ger dialogen djup och bredd. Det är en effektiv och dynamisk kommunikation, under förutsättning att eleverna vet vad de båda orden betecknar – eller symboliserar.

Narrativa förkortningar – två huvudfunktioner i och utanför klassrummet

Den tyske historikern Jörn Rüsen visar hur narrativa förkortningar ofta kan få skiftande betydelser i olika historiekulturella kontexter. Rüsen exemplifierar med Kristallnatten som ur en realhistorisk dimension refererar till den statsunderstödda pogromen i Tyskland under natten mellan den 9 och den 10 november 1938. Orden ”natt” och ”kristall”, är båda relativt värdeneutrala uttryck, men ger med kunskapen om vad sammanställningen grundar sig på (synintrycken från gator och torg med blänkande, krossat fönsterglas) underlag för såväl de samtida, eufemistiska eller ironiska innebörderna som för senare tiders anti-nazistiska betydelser: ”Inga fler Kristallnätter”.[14] Narrativa förkortningar har troligen alltid denna tvåsidighet, en som vetter mot dess realhistoriska referens och en som vetter mot dess symboliska innebörder och användningsområden.[15]

Att det finns en förbindelse mellan olika typer av symboliska värden och den faktiska referensen i en narrativ förkortning verkade eleverna i min undersökning också vara medvetna om. Eleverna talade spontant om ”allmänbildning” som en viktig motivation för studier i historia. När jag bad dem förklara vad de menade med att vara allmänbildad i historia kunde de som Saga gör här, hänvisa till en narrativ förkortning, i det här fallet uttrycket ”brunskjorta”:

> SAGA: … så här jag var ute på Youtube häromdagen så, träffade jag [i ett diskussionsforum] på en kille som verkligen inte, han var inte så här, han var inte så här särskilt allmänbildad så här, han hade en, en, en het diskussion med en annan kille och kallade honom för nazist och vitskjorta. I stället för brunskjorta.[16]

I samband med intervjun klargjorde Saga att det var i undervisningen hon första gången hade hört talas om brunskjortor som en beteckning för nazister. Elever förefaller alltså ha en förförståelse för att narrativa förkortningar kan ha en viktig funk-

---

[14] Rüsen (2004), s. 157; jfr URL: http://uppsalabormotrasism.se/index.php?id=138, hämtad 2013-04-03.

[15] Friese (1997), s. 330ff.

[16] Olofsson (2011), s. 197; jfr Lozic (2011), s. 105ff.

tion i kommunikation om det förflutna och att det enligt dem är önskvärt att lära sig hantera dem. En majoritet av klassens elever (17 av 29) använde också minst en av de narrativa förkortningar som tidigare förekommit i klassrummet på sina avslutande historieskrivningar.

Ett ganska typiskt exempel är Anna som i sitt skrivningssvar ger ett slags lexikaliska förklaringar till två narrativa förkortningar, inte helt olika de som konstruerades i det förut återgivna lektionscitatet. Kanske vill hon för sin lärare visa att hon vet vad de narrativa förkortningarna betecknar:

> ANNA: Tyskarna hade just förlorat första världskriget, och i Versaillesfreden hade [de] blivit skuldsatta med enorma summor. Många tyskar pratade om att freden var en dolkstöt i ryggen och att Tyskland inte alls förlorat kriget.[17]

Hos flertalet av de 17 elever som begagnade narrativa förkortningar på skrivningen dominerade den referentiella sidan över den symboliska. De flesta använde alltså narrativa förkortningar för att effektivt förmedla eller redovisa sakkunskap om ett händelseförlopp eller ett skeende i det förflutna. Ibland gjorde de också som Anna och visade att de visste vad den narrativa förkortningen har för realhistorisk referens. I några av elevernas skrivningar kunde jag emellertid hitta exempel på en mer symbolisk eller politisk dimension i användandet av narrativa förkortningar. Ett exempel på det är Johanna som använde den narrativa förkortningen Kristallnatten i en jämförelse med den folkomröstning om minareter som ägde rum i Schweiz hösten 2009, samtidigt som klassen läste om mellankrigstiden:

> JOHANNA: I Schweiz river man nu [moskéernas] torn där böneutropen sker precis som Kristallnatten då. Det beteendet kan spridas även till Sverige.[18]

Användning i klassrummet – ett utvecklingsområde

Även om jag alltså kan belägga att narrativa förkortningar förekommer som ett spontant erövrat kunnande i genomförd historieundervisning är det långtifrån ett okomplicerat lärandeobjekt. Pedagogen Ola Halldén följde historieundervisningen i flera svenska gymnasieklasser under 1980- och 90-talen. I ett fall kunde han visa hur narrativa förkortningar i form av historiska tidsbegrepp kunde bli svåra hinder för lärandet. Under en av lektionerna frågar läraren sina elever om vilket historiskt tidsbegrepp som kom efter ”renässansen”:

---

[17] Olofsson (2011), s. 198.

[18] Olofsson (2011), s. 183.

Elev: Barocken.

Läraren: I konsthistorien, ja.

Elev: Stormaktstiden.

Läraren: Ja, men det var i Sverige.

Elev: Frihetstiden.

Läraren: Den kom lite senare.

Elev: Det kungliga enväldets tid.

Läraren: Ja, eller absolutismen. Vilken period är det vi läser om nu?

Elev: Frihetstiden

Läraren: I Sverige, ja.

Elev: Upplysningstiden.

Läraren: Ja.[19]

Halldén hävdar att svårigheterna i den här tragikomiska dialogen reflekterar ett av flera generella problem i historieundervisningen: begrepp som är avsedda som redskap för att bättre förstå historia är själva en ”del av historien” och kan därför inte användas innan man som elev har läst om och förstått det som begreppen representerar. Analys och erfarande av det förflutna sker så att säga samtidigt.[20] Innan jag går vidare och diskuterar denna slutsats skulle jag vilja visa ett annat exempel på hur narrativa förkortningar används på lektioner, också det hämtat från tidigare oanvänt empiriskt material i min klassrumsstudie. Under en av lektionerna ger Caroline den realhistoriska bakgrunden till två narrativa förkortningar, spartakistupproret och Weimarrepubliken, den sistnämnda betydligt utförligare än den första:

CAROLINE: […] man tänker nu, Tyskland efter, efter första världskriget, det är ett land i stor kris, det är… det är svält, det är jättemycket politisk oro, man har ett försök till kommunistuppror av en grupp som heter spartakisterna […] man vet inte hur det här ska gå, liksom riktigt, utan det kan man ju förstå, eller hur? Och då, det är ju i det här oroliga skedet som man skapar Weimarrepubliken, […] och det gör man i en stad som heter Weimar och därav namnet […].

---

19 Citerat efter Lee & Howson (2009), s. 242, min översättning. Halldén använder inte termen narrativa förkortningar.

20 Loc.cit.

> Och Weimarrepubliken det blir ju […] den tidens mest radikala demokrati kan man säga, kvinnorna … män och kvinnor får rösträtt vid 20 år, … det är religionsfrihet, det är åsiktsfrihet, yttrandefrihet, man går väldigt långt i demokratiseringen.[21]

Tempot i Carolines framställning är högt och aktörsperspektivet är ganska oklart (vem är ”man”?). Men framställningen ger i alla fall elever möjlighet att förstå att narrativa förkortningar som spartakistupproret och Weimarrepubliken motsvarar händelser och skeenden, att de har en referens i tid och rum. För den sista ges också en översiktlig förklaring till uppkomsten ”i en stad som heter Weimar och därav namnet”.

Om man nu jämför Carolines framställning med läraren i Halldéns exempel är kontrasten slående. För den läraren verkar tidsbegreppen vara faktiska. De motsvarar inte ett försök att tolka eller namnge det förflutna utan är ett kronologiskt redskap som eleverna ska lära sig att komma ihåg i rätt tidsordning och i rätt rumsligt och tematiskt sammanhang. Att som Halldén hävda att problemet är att den här typen av narrativa förkortningar är ”en del av historien” bygger som jag ser det på samma misstag som läraren tycks göra i undervisningssituationen, nämligen att likställa det betecknade med det betecknande i historiska framställningar. Det är snarare lärarens oförmåga att tillsammans med sina elever anlägga ett metaperspektiv om historisk konstruktion som är problemet här, inte tidsbegreppen i sig.

Men en så snabb genomgång som Caroline av olika anledningar genomför i det av mig anförda exemplet räcker förmodligen inte heller. Ett tecken på detta är att ingen av eleverna använder den narrativa förkortningen Weimarrepubliken, varken i yttranden på lektioner, under intervjuerna eller i sina elevskrivningar, trots att det både ges en översiktlig förklaring här, noteras på tavlan vid flera andra tillfällen och förekommer i elevernas läromedel. För att bli ett tydligt lärandemål måste de narrativa förkortningarna troligen uppmärksammas än mer och på flera olika sätt.

En definierande formtypologi som redskap för att utveckla undervisningen

Jörn Rüsen definierar narrativa förkortningar som ”pre-narrativa” element i det historiska berättandet. Den narrativa förkortningen utgör alltså inte i sig själv en berättelse men har potentialen att kunna ”upplösas [och utvecklas till en] mer eller mindre utbroderad berättelse”.[22] Rüsen menar också att en narrativ förkortning kan ha många

---

[21] Ljudupptagning, Storstadsskolan 2009-11-27.

[22] Rüsen (2004), s. 157; jfr Rüsen (1994), s. 10f.

olika former, exempelvis platser som Bastiljen eller namn på politiska ledare som Bismarck, där själva omnämnandet är att ”implicit berätta dessa historier”.[23] Jag ansluter mig till Rüsens definition men menar att den behöver nyanseras och att narrativa förkortningar bör jämföras med andra begrepp för att bli möjliga att göra till ett synligt lärandeobjekt i skolorna.

Det är för att fördjupa analysen av det historiska meningsskapandet som jag i det här skedet vänder mig till den anglo-amerikanska ”Historical Thinking”-traditionen inom historiedidaktiken, närmare bestämt till det man har kallat en första och en andra ordningens historiska begrepp. Till den förstnämnda kategorin hör olika innehållsliga begrepp, exempelvis ”nationalism”, ”rösträtt” eller ”slaveri”. Den andra ordningens begrepp består av olika former av organiserande och analytiska tankebegrepp, exempelvis ”orsak–verkan”; ”källa” eller ”förändring– kontinuitet”. Historiskt lärande uppkommer enligt många brittiska och nordamerikanska historiedidaktiker genom ett aktivt samspel mellan dessa begreppsformer hos den lärande.[24]

En narrativ förkortning blir med en sådan grovsortering att betrakta som ett innehållsbegrepp.[25] Vad som gör den narrativa förkortningen till en särskild kategori är att den har en högre grad av konkretion. Jag tänker att övriga innehållsbegrepp oftast har en vidare, mer analytisk och klassificerande funktion. Medan det historiska innehållsbegreppet ”kapitalism” går att använda för att analysera och klassificera en mängd historiska företeelser i olika tid och rum refererar ”börskraschen på Wall Street” till en enskild händelse. Ett annat exempel är ”antisemitism” som jag uppfattar som ett historiskt innehållsbegrepp medan ”Förintelsen” analogt är en narrativ förkortning. Vad som gör det möjligt att urskilja narrativa förkortningar som

---

23 Rüsen (1994), s. 10. Min översättning av det tyska originalet: ”Sie zu nennen heisst: diese Geschichten implizit zu erzählen”.

24 Lund (2006), s. 26; Counsell (2000), s. 67ff.

25 I sitt paper till konferensen i Linköping uppmärksammade historikern Bengt Schüllerqvist vad han menade vara ett ointresse för att vidareutveckla innehållsliga aspekter av historieundervisningen hos brittiska historiedidaktiker. URL http://eventus.trippus.se/historiedidaktik. Jag tänker att ett sådant ointresse skulle kunna vara en förklaring till att den ”anglo-amerikanska” traditionen inte har utvecklat analysen av den första ordningens begrepp, exempelvis med hjälp av ett ”tyskt” begrepp som narrativa förkortningar. Jfr Wilshut (2009), s. 126.

en särskild kategori av innehållsbegrepp är alltså att de senare innehåller en konkret precision i tid och rum. Talaren bör kunna ange när och var, i ett givet tid-rum, som en narrativ förkortning förekom.

Skillnaden är dock inte alltid helt glasklar. Vissa uttryck, som exempelvis ”imperialism”, kan användas både som en narrativ förkortning – det betecknar då en viktig del av händelseutvecklingen i världen vid förra sekelskiftet under ”imperialismen” – och som ett historiskt innehållsbegrepp, vilket i detta fall kan användas för analyser av olika imperialistiska praktiker och regimer från forntida imperier och framåt.

Kanske kan mitt resonemang bli tydligare genom en tentativt uppställd typologi (Figur 1). Typologin är uppbyggd kring principen av en stigande grad av konkretion.

Figur 1. Narrativa förkortningar, ett typologiförslag

Typ	Historiska tidsbegrepp	Historiska förlopp	Historiska metonymier	Historiska platser och artefakter	Historiska uttalanden, ”bevingade ord”	Händelser, ”egentliga” narrativa förkortningar
Typexempel	Stenåldern, Stormaktstiden Kalla kriget Renässansen ”Hästskoåret”	Trettioåriga kriget, Franska revolutionen Förintelsen, Weimar-republiken	Brunskjortor Sansculotter Stalin Raoul Wallenberg, Florence Nightingale	Tahrirtorget Auschwitz Göta kanal, Hiroshima, Vinterpalatset Rosa Parks buss, ”morfars äppelträd”	I have a dream Veni, vidi vici… This is not the end…	Eden i bollhuset Ådalen -31 Slaget vid Kosovo Polje Tjernobyl, 1066, 1453, 1968
Typiska kännetecken	Skenbar värde-neutratralitet, oftast större tidsrymder; relativt hög abstraktions-nivå	Strukturen i centrum, ”logiskt” sammanhang av många olika händelser	”Dolda berättelser” Mytologiska element; av-personifierade kollektiva och enskilda aktörer	Platsens eller föremålets symbol-laddning och inordning i ”större” berättelser	Aktören i centrum, performativa utsagor, ”dåets nu”, ödesmättat, profetiskt	”Dramaturgisk” koncentration: tydliga aktörer, ett avgränsat händelse-förlopp inledning, vändpunkt, slut, hög grad av konkretion

Metrostationen *som historieförmedlare. Den historiska platsen utgör en särskild typ av narrativ förkortning. Det var här det hände. Med hjälp av ord och bild utvecklas platsens symboliska betydelse till en länk i berättelsen om franska revolutionen. Foto: författaren.*

De historiska tidsbegreppen uppfattar jag alltså som den typ av narrativ förkortning som är mest lik övriga historiska innehållsbegrepp, anknytningen till ett avgränsat tid-rum är vagare. De ”egentliga” narrativa förkortningarna i andra änden av tabellen är däremot mycket konkreta, eftersom den realhistoriska referensen i dessa fall är en specifik historisk händelse.

De flesta av exemplen i typologin utgörs av narrativa förkortningar som jag misstänker är vanligt förekommande i undervisningssituationer i såväl högstadiet som gymnasiet men kan ändå behöva några förtydligande kommentarer. **Historiska tidsbegrepp** och **historiska förlopp** är intressanta att jämföra eftersom jag tror att de i en undervisningssituation är särskilt viktiga att försöka hantera på skilda sätt. Det historiska tidsbegreppet som ju har en mycket hög abstraktionsgrad kan ses som ett analytiskt redskap, där aktörer och händelser inordnas som *exempel* i en större berättelse vars struktur är utgångspunkten. Det historiska förloppet har också strukturen i centrum men byggs snarare upp till ett mönster där de enskilda händelserna utgör *byggstenar*. Historiska tidsbegrepp byggs i huvudsak ”uppifrån och ner” och histo-

riska förlopp ”nerifrån och upp”.[26] En enskild företeelse kan med andra ord förklaras av strukturen i det historiska tidsbegreppet medan summan av ett antal enskilda företeelser tillsammans utgör det historiska förloppet. Medan ett tidsbegrepp som renässansen kan exemplifieras med vad olika aktörer (som konstnärer och furstar) tidstypiskt gjorde under denna tid, blir det klustret av sinsemellan ganska disparata händelser och skeenden som bygger upp förståelsen för att 30-åriga kriget, franska revolutionen eller Weimarrepubliken kan ses som förlopp eller en sammanhängande berättelse.

Historiska metonymier (delen för helheten) motsvaras av starkt kondenserade och symboliserade uttryck där referensen kan skifta starkt, från beteckningar på kollektiva aktörer (sansculotter, svartskjortor, suffragetter) till enskilda historiska aktörer med hög symbolisk betydelse (Per Albin Hansson, Stalin, Thatcher). Det sistnämnda kan kräva en närmare förklaring. När en historisk aktör används som en narrativ förkortning räcker det med att säga namnet för att åstadkomma en föreställning om en hel tid eller ett helt förlopp.[27] Namnet kan också stå för en positivt eller negativt laddad bild av skeendet och personens namn förknippas då ofta med moraliska egenskaper som kan framställas epitetiskt: ”Hon är en riktig Florence Nightingale”, alternativt ”en quisling”. Ett tydligt exempel på vad detta kan medföra för den historiska förståelsen ger historikern Paul A. Levine som har undersökt skillnaden mellan vad han kallar ”mytens” Raoul Wallenberg och den bild som ett traditionellt källkritiskt arbete kan belägga. Levine kommer fram till att det symboliska bruket av Wallenberg vida överstiger (och många gånger fördunklar) det han som historiker kan belägga om händelseförloppet i Budapest 1944. Syftet med det symboliska bruket av Wallenberg är också ett helt annat än att försöka förstå skeendet i Ungern under Förintelsen:

> […] ”minnesmärken” och minneshögtider för Wallenberg [är i] allmänhet utformade för att ge tröst och hjälpa människor att återfå tilliten till samhället i efterdyningarna av den enorma katastrof som Förintelsen var. [28]

---

[26] Olofsson (2011), s. 140f.

[27] Jfr Rüsen (1994), s. 10

[28] Levine (2011), s. 45; jfr Assmann & Conrad (2010), s. 4 om medialiserade kulturella minnen på en världsarena med behov av ”kondenserad kommunikation ”.

Den andra historien. *I Siri Derkerts konst på Östermalmstorgs t-banestation blir Simone de Beauvoirs namn tidlöst sammanknutet med namnen på andra kända historiska kvinnor. De blir till metonymier som tillsammans tycks fungera som en berättelse med rötter i antiken. Foto: författaren.*

Historiska platser och **artefakter** skiljer sig från metonymierna på så sätt att de syftar på en mer avgränsad händelse. Detta var platsen där det hände, detta var huset där det skedde, här stod giljotinen, det här var bussen som Rosa Parks färdades i då hon vägrade att kapitulera för den rasistiska regimen i USA. Många platser och artefakter laddas alltså med en symbolik och kan, som i fallet med Rosa Parks buss, förvandlas till museiföremål.[29]

Historiska uttalanden refererar också till en avgränsad situation. I vissa typer av historiska framställningar är så kallade ”bevingade ord” mycket vanliga. Det är nog främst fråga om ett slags retoriskt grepp som ställer en historisk aktör i centrum för ett händelseförlopp som ansetts vara betydelsefullt: Caesar före Rubicon, Armstrong

[29] URL http://collections.thehenryford.org/Collection.aspx?keywords=%22Rosa+Parks+bus%22 hämtad 2013-08-17.

före nedstigningen på månens yta. De förefaller också kunna fungera som snabbreferens till vad som skulle kunna kallas det ”förflutnas nu”, det vill säga yttrandet erbjuder oss en möjlighet att i våra föreställningar förflytta oss till den stund då de yttrades. Historiska uttalanden kan därmed få en profetisk karaktär: Churchills sentenser är kanske mer segervissa än Martin Luther Kings men handlar om det som måste – eller borde bli – verklighet. Men det jag benämner historiska uttalanden förekommer inte enbart som yttranden av den ”stora” historiens (främst manliga) ledare. Som vi nyss såg i elevintervjun kan de också förekomma i vardagliga livsberättelser – även om de förmodligen blir mindre värdeladdade i dessa sammanhang och då saknar den profetiska laddningen.

Historiska händelser, de ”egentliga” narrativa förkortningarna, har samma precision i tid och rum som historiska uttalanden men har en avgränsad händelseutveckling i centrum. Oftast anspelar dessa narrativa förkortningar på ett hastigt förlopp, något som sker under en dag eller endast under ett par timmar (Eden i Bollhuset, 1453, Boston Tea Party). Men ibland refererar den här typen snarare till en kedja av händelser (marsroligheterna, 1968, Cubakrisen) med ett mera utdraget skede. Gemensamt tycks vara att händelserna har en tydlig dramaturgi med aktörer, inledning, vändpunkter och avslutning och att de först efteråt har framstått som viktiga vändpunkter eller minnesvärda av andra skäl.

Historisk fetischism. *Turister vallfärdar till Invaliddomen och Napoleons grav. Narrativa förkortningar utgör inte sällan ett förtingligande av det förflutna. Foto: författaren.*

Narrativa förkortningar och historieämnets kanon

Historikern Cecilia Trenter diskuterar historiebruk i allmänhet och narrativa förkortningar i synnerhet som en form av förtingligande av det förflutna. Hon talar i anslutning till Nietzsche om ”historisk fetischism”.[30] Jag tror att detta är en betydelsefull sida av fenomenet men att det inte täcker in hela komplexiteten, i synnerhet inte i en skolkontext. I ett instrumentellt bruk av historia kanske kännedom om en uppsättning narrativa förkortningar i Bourdieus anda skulle kunna betraktas som ”växelmynt” i ett kulturellt kapital – jämte ett antal titlar på kända litterära verk etc.[31] Den som kan begagna rätt narrativa förkortningar i rätt sammanhang kan ingå i eftertraktade gemenskaper. Inträdesbiljetten i gemenskapen är så att säga ”schibboletfunktionen” det vill säga förmågan att rätt uppfatta en händelse eller ett fenomen som båda samtalspartner har – eller tror sig ha – kunskap om. Narrativa förkortningar kan således både skapa gemenskaper och utesluta andra från dessa. Denna ömsom inkluderande och exkluderande funktion återfinns troligen också i elevers förståelse av narrativa förkortningar som ”allmänbildning”. När elever ger uttryck för en vilja att lära sig dessa är det högst troligt att de utrycker en önskan om att bli en del av en samhällelig gemenskap, något som också uppmärksammats av historiedidaktikern Vanja Lozic.[32]

Att tillgodose elevernas behov av detta instrumentella bruk av historia kan naturligtvis betraktas som en viktig del av målsättningen för historieundervisningen i ett offentligt skolväsen. Elever bör få tillgång till en ”allmänbildning” i form av förståelse för en gemensam referensram. Narrativa förkortningar kan också mer eller mindre explicit vara en del av nationella kursplaner. I den danska folkskolans kursplan för historia ingår som bekant 29 ”kanonpunkter” som varje elev förväntas kunna, från tidsbegreppet Ertbøllekulturen via metonymin Christian 4 till händelsen 11 september.[33] I de svenska kursplanerna är de narrativa förkortningarna färre och är från början mer problematiserade. Men oavsett hur och i hur hög grad de är framskrivna som målsättningar är kanonkonstruktioner inte helt oproblematiska. Hur ser den

---

30 Trenter (2002), s. 297f.

31 Gytz Olesen (2004), s. 148.

32 Lozic (2010), s. 105ff.

33 Ministeriet for børn og undervisning, 2009, URL http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Undervisningsvejledning-for-faget-historie/Tilrettelaeggelse-af-undervisningen hämtad 2013-09-25.

önskvärda referensramen ut och var, när och av vem eller vilka bestäms dess innehåll? När dör en narrativ förkortning och när finns det utrymme för att föra in nya? Vem avgör när det är dags att ersätta ”Tåget över Bält” med ”11-septemberattentatet” – eller ska kanonpunkterna bara bli fler med tiden?

Den kanadensiske historiedidaktikern Peter Seixas har visat vad en historieundervisning som fokuserar en fastställd innehållslig kanon riskerar i form av bristande relevans och kunskapsutveckling hos elever.[34] Samma slutsats drar den tyske historiedidaktikern Bodo von Borries.[35] En ensidig fokusering av innehållsliga (framför allt politiska) aspekter i undervisningen stimulerar enligt de amerikanska historiedidaktikerna Bruce VanSledright, Linda Levstik och Keith Barton knappast eleverna utan ställer snarare för låga krav på deras intellektuella förmåga.[36] Å andra sidan kan man hävda att en historieundervisning inte kan handla om hur mycket stoff som helst, att innehållet måste begränsas för att bli begripligt, så som den nederländske historiedidaktikern Arie Wilshut resonerar kring elevers gradvisa uppbyggnad av förståelse för historisk tid.[37] I ett paper till den nationella konferensen i Linköping diskuterade också historikern Bengt Schüllerqvist vad som kan vara en miniminivå vad gäller innehållet i en historieundervisning med rimliga ambitioner att bli fattbar för eleverna. Han menar att historieundervisningen måste vara avgränsad till ett begränsat antal tid-rum för att kunna begripliggöras. I synnerhet gäller detta de yngre eleverna. Schüllerqvist lanserade i samband med detta begreppet Content Repertoire som en beteckning för den innehållsliga aspekten i undervisningen.[38]

Här är inte platsen att närmare diskutera eller utreda frågan om vilket innehåll som skolornas historieundervisning bör ha. Men jag tror att de exempel som jag tidigare anfört i den här artikeln kan peka i en delvis annan riktning, förbi debatten om historieundervisningens sakinnehåll. En orsak är att narrativa förkortningar uppträder mer eller mindre spontant i många olika historiekulturella sammanhang, också i elevers egna berättelser från den ”lilla” historien. De förefaller helt enkelt vara en del av ett allmänmänskligt sätt att kommunicera förfluten tid. Av den anledningen borde användningen av narrativa förkortningar i skolans historieundervisning snarare utforskas än normativt utmönstras som simpla minnesträningsuppgifter eller

---

34 Seixas (1993), s. 237ff.

35 von Borries (2009), s. 295ff.

36 VanSledright (2011), s. 22ff; Levstik & Barton (2012), s. 3.

37 Wilshut (2010), s. 117ff.

38 URL http://eventus.trippus.se/historiedidaktik.

som ett uteslutande instrumentellt bruk av historia. En rimlig hypotes är att explicita kunskaper om begreppet narrativa förkortningar snarare kan bidra till elevers förståelse för historisk konstruktion och därmed ge dem ökad förmåga att ”öppna” redan färdigproducerade berättelser.[39] På så sätt kan kunskaper om begreppet narrativa förkortningar ge elever möjlighet att utveckla sina metahistoriska kunskaper och ges ökade möjligheter att få insikter om att all historieskrivning utgörs av representationer, något som är svårt nog att få grepp om för en tonåring.[40]

Synligt lärande, begreppskunskap och bedömningspraktiker i historia

Pedagogen Hattie har visat att den enskilt viktigaste faktorn för framgångrika lärprocesser i skolorna är att de är synliga, det vill säga att läraren för eleven i förväg kan klargöra vad det är som ska läras och hur detta lärande ska kunna utvärderas och bedömas.[41] Ett stort problem för historieämnet är i bedömningssammanhang att det till skillnad från många andra skolämnen måste beskrivas som i första hand ideografiskt, det vill säga ett ämne där unika händelser studeras och inte lagbundenheter eller mönster.[42] Så vad är det som ska bedömas bortsett från elevernas förmåga att (tillfälligt) memorera (fragment av) historiska berättelser?[43]

Genom att göra narrativa förkortningar till ett benämnt, explicit lärandemål med jämförelser mellan den egna livsvärlden och samtida narrativa förkortningar är det tänkbart att elever skulle förstå dem som kondenserade representationer av en redan tolkad historia. I så fall skulle exempelvis renässans- och upplysningsbegreppen inte läras in utan snarare redas ut: när och var och av vem och varför skapades dessa begrepp och hur ser deras begreppshistoria ut? Genom att tillföra ett metaperspektiv till de historiska kunskaperna ökar sannolikt kvaliteten i undervisningen som därmed blir lättare att bedöma – just kvalitativt.

En undervisning som explicit tar upp narrativa förkortningar torde alltså kunna ge underlag för en bedömning av kunskaper som fokuserar tre av de fyra förmågor som svenska grundskoleelever förväntas utveckla enligt nuvarande kursplan, nämligen förmågan att:

---

39 Johansson (2012), s. 106.

40 Lee (2006), s. 154.

41 Håkansson (2011).

42 Bitch Ebbensgaard (2012), s. 91.

43 Lee & Howson (2009), s. 224ff.

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer,
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.[44]

Lgr 11 och kunskaper ”i”, ”om” och ”av” historia

Ett av resultaten i *Fatta historia* var upptäckten av sambanden mellan klassens arbete med tre olika kunskapsformer: realhistoriska kunskaper ”i”, metahistoriska kunskaper ”om” och värdeförmedlande kunskaper ”av” historia. Jag menade att det hypotetiskt föreföll finnas ett beroendeförhållande mellan dessa kunskapsformer så att processen att förstå samband mellan innehållsbegrepp (som exempelvis ”nationalism”) och tankebegrepp (som exempelvis ”orsak-verkan”) gynnades av hur dessa kunskaper kunde användas i ett värdeförmedlande, historiemedvetandeutvecklande sammanhang. Bättre kunskaper i och om historia skulle också göra den historiska framställningen mindre mytiskt färgad och orienteringen mera förankrad i en förståelse för det förflutnas komplexitet. Inte minst fann jag att elevernas förståelse för aktörers betydelse i historiska förlopp skulle öka om sambandet mellan de tre kunskapsformerna förbättrades.[45]

Jag kunde identifiera en grundläggande skillnad mellan de två kunskapsområden som klassen studerade. Då man behandlade första världskriget stod förhållandet mellan innehålls- och tankebegrepp i förgrunden. En övergripande fråga kunde vara ”Varför bröt första världskriget ut?”. När mellankrigstiden studerades ställdes däremot värdeförmedlande spörsmål i centrum: ” Jämför mellankrigstidens Tyskland med Sverige 2009”. Den sistnämnda uppgiften formulerades som ett uppdrag att söka samband mellan nazisternas valframgångar i slutet av 1920-talet och sverigedemokraternas medvind i opinionsströmmarna inför valet 2010. Medan det i det första kunskapsområdet blev svårt att finna någon annan mening än att begripliggöra vem, vad eller vilka som gjorde vad och när, fanns det ett stort intresse och engagemang bland eleverna för att försöka utreda förhållandet mellan mellankrigstidens utveckling och händelseutvecklingen i Sverige och världen 2009.[46]

---

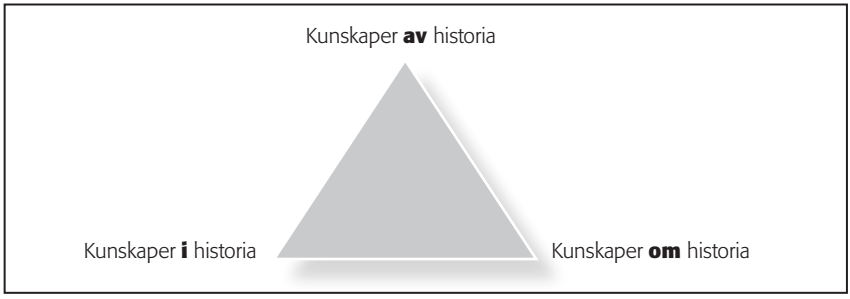
[44] Lgr 11, s. 174.

[45] Olofsson (2011), s. 215f.

[46] Olofsson (2011), s. 157f; s. 215.

Schematiskt skulle sambandet mellan de tre kunskapsformerna kunna beskrivas som ett triadiskt förhållande.[47]

Figur 2. Samband mellan kunskapsformer



Modellen i figur 2 kan jämföras med inledningen till kursplanen för historia i Lgr 11:

> Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.[48]

Under rubriken syfte förtydligas målsättningen med att undervisningen ”i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande.[49]

Historiemedvetande motsvarar kunskaper ”av” historia och kan som jag tolkar det alltså ses som det övergripande målet medan kunskaper ”om” historiens konstruktion och realhistoriska kunskaper ”i” historia kan uppfattas som nödvändiga redskap för att undervisningen ska erbjuda eleverna möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande.

---

47 Olofsson (2011), s. 215f; s.220f, jfr Karlsson (2009), s.220.

48 Lgr 11, s. 173.

49 Loc. cit. Motsvarande formuleringar finns med små nyansskillnader också för gymnasieskolan i Gy -11, kursplanerna A-D.

”Hiroshimagrejen” – narrativa förkortningar och elevers historiemedvetande

Många av dem som kritiserar historiemedvetandebegreppet för att det är för abstrakt eller outvecklat menar också att det är svårt att finna belägg för att elever över huvud taget skulle kunna begripa vad detta handlar om, än mindre utveckla det på ett sätt som går att iaktta. Jag menar i likhet med historiedidaktikern Kenneth Nordgren att det främst är indirekt, genom människors bruk av det förflutna i en given historiekulturell kontext som man kan studera olika uttryck för människors historiemedvetande.[50]

Men då och då kan man också mera direkt bli varse att elever tycks kunna resonera på en metakognitiv nivå om frågor som berör deras historiemedvetande. I en av gruppintervjuerna, den som jag inledningsvis i den här texten citerade ur, förekom också lite senare en mycket intressant dialog mellan eleverna där kopplingar mellan historiskt meningsskapande och narrativa förkortningar var viktiga. Apropå frågan om varför man ska läsa historia i skolan säger Victoria först att hon är tveksam till

Den ”lilla” livsberättelsen *skrivs på den ”stora” historiens fond: Ezgi älskar Ismail och Onur gillar Rumeya. Vilka narrativa förkortningar är viktigast? Faruk Akins monument ”1923” har blivit något av ett klotterplank där historiens dimensioner möts. Foto: författaren.*

[50] Nordgren (2006), s. 38ff.

värdet, eftersom det finns många andra ämnen i skolan som har en mer direkt nytta för henne som vuxen i framtiden. Som exempel nämner hon samhällskunskapen där hon fått lära sig att hantera sin privatekonomi. Victorias tankar får Nora att reagera häftigt:

> NORA: Nu måste jag bara säga en grej här bara, att… däremot att säga att historia är oviktigt är … eh … väldigt, väldigt felaktigt, för att … även fast, alltså man kan inte säga att historia är det som har hänt förr och är oviktigt nu, för att det som har hänt i dåtiden är jätteviktigt att veta för att på nåt sätt kunna ha en förståelse även som vuxen …
>
> OSCAR: Och för att kunna förhindra att det händer igen.
>
> NORA: … ja precis, precis! Att ha en förståelse för hur saker och ting blev, varför människor tänker som dom tänker, för att historian är ju vårt nu! Det är det man måste förstå, att historian är inte bara dåtiden, utan historian är det som är nu. Faktiskt. [---]
>
> VICTORIA: Men jag menade [inte] att historia är oviktigt, men… eh… det har jag aldrig tyckt, någonsin. Eh… det är trots allt ett ämne i skolan också, jag menar vi lägger mycket tid på det i längden, men ja, jag känner, jag förstår inte riktigt vad du menar, för det är ju liksom, jag förstår inte hur dåtid eller historia kan vara nu?
>
> NORA: Men alltså det exempel, om man tänker så här, som vi pratade om i dag, att så här … Japan bombades av en atombomb av USA, Hiroshima-grejen liksom, det har ju satt sina spår i Japans kultur och även hela världens tänkande om atombomber, hur det kan bli och så vidare, framför allt i Japan, har det satt sina spår, det är ju inte så att historian, att den där bomben, ja men det hände för länge sen, så det betyder inget idag, för att i Japan har det ju verkligen satt sina spår och antagligen tänkandet för hur man ser på krig och bomber och så vidare, det har satt sina spår, det gör det alltid, ja, men bara att vi sitter här och pratar kan man säga, kommer att sätta sina spår i oss i nåt annat. The Butterfly-effect.[51]

Genom att först använda en narrativ förkortning som båda har kännedom om, ”Hiroshima-grejen” kan Nora här förklara för sin kompis hur hon tänker att det förflutna skulle kunna, eller egentligen måste ha, relevans för dem och deras framtid, något

[51] Olofsson (2011), s. 75.

hon också förstärker med hänvisning till innehållet i den 2009 bioaktuella spelfilmen ”The Butterfly Effect 3”, troligen en annan gemensam referens. Narrativa förkortningar tycks med andra ord också kunna ge unga människor utan akademisk bildning ett redskap när de resonerar om samband mellan kunskaper ”i”, ”om” och ”av” historia. På ett djupare plan måste det troligen finnas en förbindelse mellan olika meningsskapande aktiviteter för att kunna utveckla den typ av historiemedvetande som Nora här ger uttryck för. Själva användandet av en narrativ förkortning är knappast hemligheten bakom hennes självförståelse. Men det är uppenbart att de narrativa förkortningarna spelar en viktig roll i kommunikationen om det förflutna både hos elever och lärare i skolan, liksom det gör i det omgivande samhället.

Narrativa förkortningar som vidare forskning och utrymme för utvecklingsarbete

Den danska historiedidaktikern Marianne Poulsen hävdar att historieundervisning måste ge elever möjlighet att utveckla en personlig förståelse för det förflutna, hon talar om elevernas erinringsspår:

> Historieundervisning skal vaere et sted hvor elevene kan skabe deres egne betydninger. Det er vitalt at erindringssporene skabes som personlige spor der kan anvendes såvel i dagligdagen som i den vidare uddannelse og det senare professionelle liv. [52]

Det förefaller som om kunskaper om narrativa förkortningar kan bidra till den vardagliga historieförståelsen som ”erindringspor” vilka alltså kan ge eleverna möjlighet att bygga upp sin egen förståelse för sambanden mellan det förflutna, nuet och framtiden. Men vilka är de erinringsspår som skolan bör och kan erbjuda eleverna att bygga upp sin förståelse kring? Och är skolan verkligen den främsta leverantören av de narrativa förkortningar som elever använder som referenser? Frågorna anknyter inte bara till den interna historiedidaktiska urvalsdebatten utan också till nyare kulturvetenskapliga studier där man undersöker olika former av transnationella symboler i ett globaliserat och moraliskt ”kulturellt minne”.[53] I en alltmer sammansatt och globaliserad värld där ett stort och snabbt skiftande innehåll ska kunna rymmas i en historisk förståelse av samtid och framtid är vi troligtvis hänvisade till ett ökat användande av narrativa förkortningar. Ju större omfång vi tänker oss att ett relevant historiskt innehåll bör ha – desto större repertoar av narrativa förkortningar? En fortsatt historiedidaktisk forskning om fenomenet verkar av många skäl vara nödvändig.

---

[52] Poulsen (1999), s. 193. Jag menar att det Nora här ger exempel på är en sådan personlig användning i det vardagliga.

[53] Assman & Conrad (2010), s. 4ff; Assmann (2010), s. 122.

I den här texten har jag argumenterat för och försökt visa att teorier och begrepp från såväl ”Historical-Thinking”-traditionen som från ”Geschichtsbewusstsein”-tradionen behövs för att förstå ett centralt begrepp som narrativa förkortningar. Detta är i sin tur nödvändigt om lärare ska kunna förvandla fenomenet till ett synligt lärandeobjekt i undervisningen. Jag har också försökt visa att det är teoribildningar med olika former av räckvidder: medan den ”anglo-amerikanska” traditionen bäst kan belysa samspel mellan historiska innehålls- och tankebegrepp kan den ”tyska” bäst förklara vad undervisningen kan ha för syfte. ■

Källor

Ljudupptagningar arkiverade vid Karlstads universitet, fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, avdelningen för historiska och politiska studier:

16 lektioner 2009-11-05 - - - 2009-12-16

Gruppsamtal med elevgrupp 1, 2009-11-09

I författarens ägo:
Mejlväxling mellan Faruk Akin och författaren 2013-07-29 - - -2013-08-01

Övriga referenser

Assmann, Aleida & Sebastian Conrad (2010), “Introduction” i Assmann, Aleida. & Conrad, Sebastian (eds.) (2010), *Memory in a global age: discourses, practices and trajectories,* Houndsmills, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Bitsch Ebbensgaard, Aase H. (2012), ”Historiedidaktik som metakognition – udspil til komparativ fagdidaktik” i Krogh, Ellen & Frede V. Nielsen (red.) *Sammenlignende fagdidaktik 2,* Cursiv nr 9, 2012, Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU Aarhus Universitet: Aarhus [elektronisk resurs] http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv9.pdf

Borries, Bodo von (2009), “Competence in Historical Thinking, Mastering of Historical Framework or Knowledge of the Historical Canon” in Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.) (2009). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history.* Charlotte, NC: Information Age Pub.

Counsell, Christine (2000), ”Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy”, i Arthur, James & Phillips, Robert S. (red.), *Issues in history teaching.* London: Routledge.

Friese, Heidrun (1997), ”Bilder der Geschichte” i Müller, Klaus E. (red.) (1997). *Historische Sinnbildung: Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gy 11: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (2011), Stockholm: Skolverket.

Gytz Olesen, Søren & Møller Pedersen, Peter (red.) (2004), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens,* Lund: Studentlitteratur.

Haberl, Gregor (2008), *Geschichte der Geschichtsdidaktik in Deutschland: Entwicklung und konzeptionelle Schwerpunkte vom Mittelalter bis zur Gegenwart,* Diplomarbeit, Universität Wien, opublicerad uppsats, [Elektronisk resurs] http://othes.univie.ac.at/648/1/04-25-2008_0206035.pdf.

Hermansson Adler, Magnus (2004), *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik,* 1. uppl. Stockholm: Liber.

Jensen, Bernard Eric (2006), ”Historiebrugsdaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik” i Ongstad, Sigmund (red.), *Fag og didaktikk i læreutdanning:kunnskap i grenseland,* Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, Maria (2012), *Historieundervisning och interkulturell kompetens [Elektronisk resurs],* Licentiatavhandling, Karlstad : Karlstads universitet.

Karlsson, Klas-Göran (2009), ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, 2. [uppdaterade och bearbetade] uppl., Lund: Studentlitteratur.

Lee, Peter (2006 [2004]), ”Understanding History”, i Seixas, Peter (ed.), *Theorizing historical consciousness,* Toronto: University of Toronto Press.

Lee, Peter & Howson, Jonathan (2009), ”Two out of five did not know that Henry VII had six wives”, i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC: Information Age Pub.

Levine, Paul A. (2011), *Raoul Wallenberg i Budapest: människan, myten och förintelsen*, Lund: Historiska media.

Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. (2011), *Doing history: investigating with children in elementary and middle school,* 4. ed. New York: Routledge.

Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011), Stockholm: Skolverket.

Linell, Per (1982), *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation,* 2. uppl., Lund: Liber Förlag.

Lozic, Vanja (2010), *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle,* Diss., Lund: Lunds universitet.

Lund, Erik (2006), *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere,* 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf (2003), *Historia. D. 2, Lärarhandledning,* 1. uppl., Malmö: Gleerup.

Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf (2013), *Utkik: historia. 7–9*, 1. uppl., Malmö: Gleerups.

Nordgren, Kenneth (2006), *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige,* Diss., Karlstad: Karlstads universitet.

Olofsson, Hans (2011), *Fatta historia [Elektronisk resurs]: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass,* Licentiatavhandling (sammanfattning), Karlstad: Karlstads universitet, Tillgänglig på Internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-7359

Poulsen, Marianne (1999), *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium,* Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Rudeng, Erik (1983), "Den historiske prosaens bedragerske tilforlatelighet", i *Historiedidaktikk i Norden: Nordisk konferanse om historiedidaktikk,* Kungälv 1982, Landås: Bergen laererhøgskole.

Rudeng, Erik (1985), "Historiens kaos og forvirring", i *Historiedidaktik i Norden 2: Nordisk konference om historiedidaktik,* Frederiksberg: A. Køhlert.

Rüsen, Jörn (2004), Berättande och förnuft, Göteborg: Daidalos.

Rüsen, Jörn (1994), *Historische Orientierung: über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden,* Köln: Böhlau.

Schüllerqvist, Bengt (2006), ”Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp”, i Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.), *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning,* Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle.

Seixas, Peter (1993), “Parallel crises: history and the social studies curriculum in the USA”, i *Journal of Curriculum Studies,* 25:3, s. 235-250.

Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.) (2009), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC: Information Age Pub.

Trenter, Cecilia (2002), ”I mötet med minnet: historiekulturer i Skandinavien”, *Historisk tidskrift,* 122:2, s. 289-307.

VanSledright, Bruce (2011), *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy,* New York: Routledge

Wilshut, Arie (2009), ”Canonical Standards or Oriental Frames of Reference?”, in Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC: Information Age Pub.

Virta, Arja (1997), ”Evaluering, kunskap och historieuppfattning”, i Karlsson, Klas-Göran & Karlegärd, Christer (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur.

ANNA MALMBJER

Att skriva i skolämnet historia

Skolämnet historia bygger på att elever läser, tolkar och producerar texter.[1] De möter en stor del av ämnesstoffet genom lärobokens framställning och deras inhämtade kunskaper bedöms i regel med hjälp av skriftliga prov och uppgifter. Men texterna eleverna förväntas läsa och skriva är språkligt utmanande för många elever.[2] Det historiska ämnesspråket är mer allmänspråkligt och innehåller färre ämnesspecifika begrepp än exempelvis det naturvetenskapliga.[3] Istället är det andra språkliga aspekter som gör historietexter svårhanterliga. Den brittiska språkforskaren Caroline Coffin hävdar att ämnet kräver att elever utvecklar flera olika sätt att förstå och beskriva förfluten tid, liksom olika typer av förklaringar uppbyggda av orsak och verkan.[4] Elever måste språkligt kunna hantera både enkla händelsekedjor och komplexa abstrakta samband – ofta i en och samma text – för att lyckas i ämnet.

Historielärare ägnar emellertid sällan tid och uppmärksamhet åt själva texterna och dess språkliga särdrag utan fokuserar ämnesinnehållet. Samtidigt klagar många på att eleverna inte kan läsa och skriva. Inte heller historiedidaktiken har ägnat historieämnets texter någon större uppmärksamhet. Det finns studier som granskat elevernas läsning av lärobokstexter och av historiska källtexter, och som bland annat påvisat att elevernas läsning påverkas av deras förkunskaper och ”förberättelser”.[5] Men dessa studier har inte anlagt något språkligt perspektiv på texterna och elevernas läsning.

Bristen på studier av elevernas läsande och skrivande i historieämnet är bekymmersam, inte minst mot bakgrund av de krav som ställs i skolans kursplaner och som talar om att eleverna ska kunna redogöra, förklara, beskriva och diskutera. För att kunna skriva egna fungerande texter i historieämnet måste eleverna förberedas och stöttas.

---

1 Schleppegrell (2004), Staf (2011).

2 Coffin (2006).

3 Martin (1993), Schleppegrell (2004).

4 Coffin (2006).

5 T.ex. Porat (2004).

Man kan inte bara be elever redogöra och resonera utan att undervisa om hur redogörandet och resonerandet i sig ska gå till och hur en redogörande och resonerande text i historieämnet kan byggas upp. Det sker alltför sällan enligt både erfarenhet och forskning.[6] Istället skriver eleverna helt enkelt av läromedelstexterna i större eller mindre grad.[7] Det gäller särskilt tvåspråkiga elever.[8]

Framför allt måste eleverna förstå syftet med den text de får i uppgift att skriva. De måste känna till vilka delar texten bör innehålla, och delarnas inbördes ordning, för att textens syfte ska uppnås, och de behöver lära sig vilka språkliga kännetecken som läsaren/läraren förväntar sig.

I denna artikel kommer jag att presentera ett ämnesspecifikt textschema för att visa och förklara vad som språkligt kännetecknar historieämnets texter. Jag kommer också att diskutera det i relation till kunskapskraven i grund- och gymnasieskolan. Jag tror att det här språkliga perspektivet behövs för att vi ska förstå exakt vad eleverna utmanas av i skrivandet av texter om historia.

Jag utgår från det textutvecklingsschema för historieämnet som Caroline Coffin tagit fram men detta schema har jag kompletterat och anpassat till svenska förhållanden. Coffin har analyserat ett stort antal skoltexter i historia, både läromedelstexter och elevtexter, i en engelskspråkig utbildningskontext.[9] Hennes forskning visar att elevtexterna i historia utvecklas gradvis under skoltiden från återberättande texter via förklarande till diskuterande med en rad mellanliggande typer. De första skrivuppgifterna handlar ofta om att berätta om historiska händelser, personer och fenomen medan de sista, under motsvarande svenskt gymnasium, handlar om att diskutera och värdera olika tolkningar av historiska skeenden eller olika historiska källor. Elevers texter i de högre årskurserna är alltså en vidareutveckling av de tidigare. Flera forskare menar att denna textprogression formar en språklig utvecklingsgång eller lärandeväg in i ämnet, från mer talspråkslika och elevnära texter som återberättar till mer retoriskt strukturerade texter där analys och argumentation är i fokus, och att denna textprogression till stora delar speglar barns språkliga och kognitiva utveckling.[10]

---

6 T.ex. Liberg m.fl. (2002).

7 Edling (2006), Staf (2011).

8 Axelsson m.fl. (2006).

9 Coffin (2004), (2005), (2006).

10 T.ex. Martin (2009), Veel (2005).

Textaktiviteter

För att mer ingående kunna beskriva och diskutera vad som utmärker historieämnets texter behöver jag textbegrepp. Utan ett språk för vad vi gör i texter blir det näst intill omöjligt att tala om texter och skrivuppgifter med kolleger och elever och att bedöma och diskutera elevtexter. Här kommer jag främst att använda mig av ett textbegrepp: textaktivitet. Detta begrepp lanserar jag härmed som ett nödvändigt begrepp inom svensk historiedidaktisk forskning.

En text, vilken som helst, består av en kombination av olika textaktiviteter.[11] Några enstaka textsorter består av endast en typ av textaktivitet som till exempel ett CV (textaktiviteten beskrivning). Textaktiviteter är grundläggande framställningsformer som fokuserar olika aspekter av omvärlden, en form av glasögon med vars hjälp vi språksätter det vi ser eller vill framhäva. Textaktiviteten återberättelse återger exempelvis tidssambanden mellan olika händelser medan textaktiviteten förklaring lyfter fram orsakssambanden. Därför kan textaktiviteter också beskrivas som tankeformer eller kunskapsformer. Förutom återberättelse och förklaring finns även textaktiviteterna berättelse, beskrivning, instruktion och argumentation. Alla textaktiviteter kan naturligtvis uttryckas både muntligt och skriftligt.

En textaktivitet kan bestå av endast en mening, ett stycke eller ett helt avsnitt, förekomma en enda gång i en text eller återkomma på flera ställen. Man kan se dem som byggelement som används för att fylla olika funktioner i texter, det vill säga för att utföra olika aktiviteter i en text. Exempelvis kan man inleda en text genom att kort återge ett händelseförlopp (textaktiviteten återberättelse), därefter ingående beskriva (textaktiviteten beskrivning) den centrala aktören i skeendet och avsluta med att argumentera (textaktiviteten argumentation) för varför just denna aktör var central för händelseutvecklingen. Att behärska de vanligaste textaktiviteterna är en förutsättning för att kunna skriva fungerande texter.

En textaktivitet har en typisk struktur vad gäller hur de inleds, fortsätter och avslutas, så kallade textsteg, och specifika språkliga drag. Tillsammans formar det textaktiviteten. Exempelvis byggs textaktiviteten återberättelse upp av två steg: en utgångssituation och ett händelseförlopp. De språkliga dragen är främst dåtidstempus, tidsuttryck och additiva (och) och temporala bindeord (då, sen), se exempel 1.

---

[11] Textaktivitet som begrepp härrör ur forskningsprojektet TOKIS (Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan), se Ledin (2006) och Holmberg (2006). Inom Genrepedagogiken används begreppet genre i betydelsen textaktivitet. I andra sammanhang används begrepp som framställningsform, primärgenre eller basgenre istället för textaktivitet.

Exempel 1: Textaktiviteten återberättelse – Specifik biografisk återberättelse

Utgångssituation
Lars Magnus Ericsson var son till hemmansägaren Erik Ericsson och Maria Jonsdotter. Han föddes och växte upp i den lilla byn Vegerbol.

Händelseförlopp
Då Ericsson var elva år avled fadern och han var tvungen att börja arbeta. Han arbetade som rallare och gruvarbetare i både Sverige och Norge. År 1867 flyttade familjen till Stockholm och han tog arbete vid Öller & Co, som huvudsakligen tillverkade telegrafutrustning. Efter sex år, år 1873, fick han tack vare sina färdigheter stipendium för att fortsätta utbilda sig utomlands. Han åkte till Schweiz och Tyskland.

Då Ericsson 1876 återvände till Sverige grundade han och en kamrat från Öller & Co, Carl Johan Andersson, en liten mekanisk verkstad. Till en början sysslade de med tillverkning av matematiska och fysikaliska instrument, men snart började man tillverka sin egen variant av telefonen. År 1883 började man samarbeta med Henrik Tore Cedergren, grundare av Stockholms allmänna telefonaktiebolag. Ericssons företag började växa ordentligt, till vad vi idag känner som Telefon AB L.M. Ericsson.[12]

Att textaktiviteter har olika textsteg och språkdrag beror på att de fyller olika kommunikativa syften eller uttrycksbehov. Om jag vill förklara något för någon använder jag enklast textaktiviteten förklaring medan jag använder textaktiviteten argumentation om jag vill övertyga någon om något.

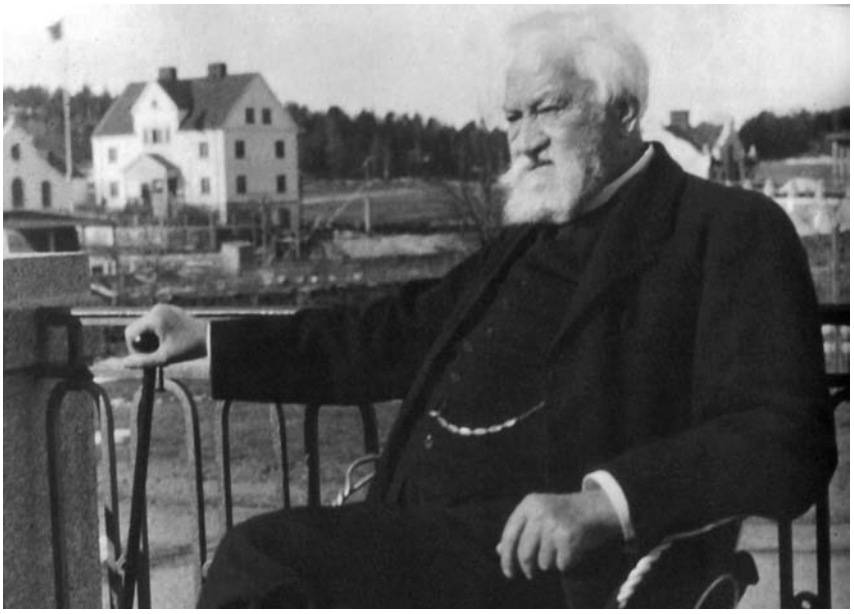
Varje typ av textaktivitet finns i några olika ämnesspecifika varianter. Textaktiviteten förklaring i biologiämnet ser därför inte riktigt ut som textaktiviteten förklaring i historieämnet. En elev som är duktig att skriva i biologiämnet behöver alltså inte automatiskt vara duktig på att skriva i fysikämnet eller historieämnet. Det är den viktigaste anledningen till att varje ämne måste undervisa om sina speciella texter och textaktiviteter.

Textaktiviteter kan användas och kombineras på olika sätt för att fylla en texts specifika syfte. En forskningsartikel i historia byggs exempelvis ofta upp av textaktiviteterna beskrivning, tolkning och förklaring – i den ordningen.[13] Ragnar Björk har analyserat verk av historikerna Nils Ahnlund och Erik Lönnroth för att visa vilka textelement de använder när de argumenterar om det förflutna. Björk använder visserligen inte be-

---

[12] Textexempel 1 och 6 är utsnitt ur en text om L M Ericsson på Wikipedia.

[13] Blåsjö (2004).



Lars Magnus Ericsson *(1846–1926) syns här på Hågelby gård i Tumba, kort före sin död 1926. Ericsson levde ett händelserikt liv, blev tidigt faderlös men sedan framgångsrik företagare. Han dog som en rik och välsedd man. Bildkälla: Wikipedia Commons.*

greppet textaktivitet men undersöker egentligen samma sak, alltså hur grundläggande framställningsformer kompletterar varandra i en och samma text.[14]

Textaktiviteter i historia

Textschemat i Figur 3 beskriver historiespecifika textaktiviteter. Det beskriver vad som kännetecknar de olika textaktiviteterna och hur de skiljer sig från varandra. Det bygger, som tidigare nämnts, på Coffins forskning om texter i historieämnet i engelskspråkiga utbildningsmiljöer, men kategoriseringen utifrån textaktiviteternas organisationsprincip är min egen. Jag har även lagt till den vanliga textaktiviteten beskrivning. Enligt Coffin glider textaktiviteterna gradvis över i varandra och bildar en lärandeväg in i historieämnet – med undantag av beskrivningen som bildar en egen kategori.

De första textaktiviteterna i textschemat, de återberättande textaktiviteterna, är tem-

[14] Björk (1983).

Figur 3. Schema över historiespecifika textaktiviteter

Basgenre	Syfte	Texttema
Självbiografisk återberättelse	Återge en upplevelse, erfarenhet	Själv eller närstående ”När min mormor var liten”
Specifik biografisk återberättelse	Återge en historisk persons liv liv och verk	Historiska personer ”Hitler”
Allmän biografisk återberättelse	Återge en historisk grupps liv och verk	Historisk grupp/ Social kategori ”Gladiatorer” ”Kvinnor”
Sekventiell historisk återberättelse	Återge ett historiskt skeende sekventiellt	Tidsperiod ”Vikingatiden”
Kausal historisk återberättelse	Återge ett historiskt skeende som en kausal följd	Tidsperiod ”Frihetstiden”
Faktoriell förklaring	Förklara ett historiskt skeende utifrån olika orsaker och konsekvenser	Orsaker/ konsekvenser
Graderande förklaring	Gradera olika förklaringar	Orsaker/ Konsekvenser
Argumentation	Argumentera för en viss tolkning/hypotes, förklaring eller för en källas användbarhet och relevans	Tolkning, hypotes eller källa
Diskussion	Granska, värdera och jämföra olika tolkningar, förklaringar och källor	Tolkningar, hypoteser, förklaringar eller källor
Beskrivning	Delge fakta om en person, grupp, situation, företeelse, system eller tidsperiod	En person, grupp, situation, företeelse, system eller tidsperiod

Textuppbyggnad	Textsteg	Språkliga drag
Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp Värdering	Dåtid Pronomen/ Egennamn Additiva/ temporala bindeord, temporala bisatser. Handling-, händelse-, säges-, tanke- och känsloverb
Temporal	“Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Dåtid Egennamn/pronomen, Specifika substantiv Handlings- och händelseverb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Allmänna och specifika substantiv Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Abstrakta substantiv, passiva verb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Abstrakta substantiv Kausala verb och bindeord, passiva verb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Tematisk	Utgångssituation/ problem. Utredning Slutsats/Sammanfattning	“Abstrakta och kausala substantiv Metatext”
Tematisk/ Kontrastiv	Utgångssituation/problem Utredning/gradering Slutsats/Sammanfattning	Abstrakta och kausala substantiv Metatext Värdeord Bindeord för jämförelse och motsättning
Retorisk	(Bakgrund) Ställningstagande Argument för Slutsats/Sammanfattning	Abstrakta och kausala substantiv Metatext Värdeord
Retorisk	Bakgrund Problem Utredning/Värdering Slutsats/Positionering	Abstrakta och kausala substantiv Bindeord av olika slag. Metatext. Referenser/noter. Värdeord Exempel. Garderingar
Tematisk	Heltema Delteman (Sammanfattning)	Additiva bindeord och bindeord för tillägg Verben är/var och har/hade

poralt uppbyggda och syftar till att återge historiska händelser i tidsordning. De följs av analytiska textaktiviteter som bryter den temporala uppbyggnaden och syftar till att förklara, tolka, granska, jämföra, analysera, värdera och diskutera historiska förändringsprocesser, strukturer och källor.

a) Återberättande textaktiviteter

I de olika varianterna av återberättelser är det historiska händelseförloppet i fokus och perspektivet därför diakront. Texten är ofta skriven i dåtidstempus. Textstegen är desamma i alla varianter men texttemat blir allt mer allmänt och abstrakt. Från att i *den självbiografiska återberättelsen* handla om självupplevda händelser, handlar d*en kausala återberättelsen* om skeenden under en tidsperiod. Det innebär att texttemat i den självbiografiska återberättelsen är konkret och specifikt och benämns med egennamn, släktord och personliga pronomen (Janne, min mormor, jag). I en *specifik biografisk återberättelse* är texttemat också specifikt och namngivet (Leonardo da Vinci, drottning Kristina, L M Ericsson – se exempel 1) medan det består av historiska grupper av individer, sociala kategorier, (riddare, fattiga, kvinnor) i *den allmänna biografiska återberättelsen.* I *den sekventiella* och *kausala historiska återberättelsen* utgörs däremot texttemat av historiska företeelser, processer, strukturer och perioder som uttrycks med abstrakta substantiv (industrialisering, skiftesreform, järnvägsnätet) och som i den kausala återberättelsen även relateras till varandra (nya växtslag gav bättre skördar). Med de abstrakta substantiven följder verb i passiv form, se exempel 2 och 3.

Exempel 2: Textaktiviteten sekventiell historisk återberättelse

Utgångssituation
Till Sverige kom industrialiseringen först vid mitten av 1800-talet.

Händelseförlopp
Järnvägsnätet byggdes ut under andra halvan av 1800-talet. Från och med 1870-talet började den svenska verkstadsindustrin och textilindustrin att utvecklas. I slutet av 1800-talet omformades en stor del av trävaruindustrin till den då mer lönsamma pappersmassaindustrin. I slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet började den svenska industrin få en egen karaktär. [15]

[15] Textexempel 2, 3 och 7 är hämtade från hemsidan SO-rummet, http://www.so-rummet.se/, och därefter något bearbetade för att fungera som tydliga exempel på textaktiviteter.

Exempel 3: Textaktiviteten kausal historisk återberättelse

Utgångssituation
Fram till början av 1800-talet var jordbruket vanligtvis utspritt och förlagt till mängder av små jordplättar i trakterna kring byarna.

Händelseförlopp
I samband med skiftesreformerna omfördelades byarnas jord och slogs ihop till större stycken. Det innebar att de gamla byarna splittrades varefter folk antingen flyttade in till städerna eller ut på landsbygden för att odla upp nya marker. Den odlade arealen ökade därför kraftigt under 1800-talet samtidigt som den framväxande industrin i tätorterna fick mer arbetskraft.

De första varianterna av återberättelser är talspråks- och vardagsspråkslika med pronomen (jag, han, oss) och handlingsverb (tillverkade, arbetade, flyttade), i den självbiografiska även säges-, tanke- och känsloverb (skrek, tänkte, glömde). I de senare varianterna av återberättelser används allt oftare substantiv istället för verb och adjektiv (upptäcka → upptäckten, hungrig → hunger). På så sätt kan språket bli mer koncentrerat och specifikt eftersom substantiv kan sättas samman (primärkälla, trävaruindustrin, samhällsomvandling), byggas på med bestämningar både före och efter huvudsubstantivet (stora idémässiga, tekniska, ekonomiska och sociala förändringar som främst påverkade borgarna) och relateras till varandra med hjälp av prepositioner (till följd av krig i provinserna under lång tid) och kausala verb (Ny teknik gjorde också jordbruket effektivare).

För att strukturera och binda ihop återberättelserna tidsmässigt används både additiva (och) och temporala bindeord (då, sen, först, efter), tidsuttryck (under 1800-talet, år 1876) och temporala bisatser (Då Ericsson var elva år…). I de kausala återberättelserna används även kausala verb (ledde till, medförde, gav upphov till) och bindeord (därför) för att binda ihop händelserna och markera orsakssambanden.

Denna sista återberättande textaktivitet, den kausala återberättelsen, är en blandning av en återberättande och en förklarande textaktivitet och utgör både ett språkligt och kognitivt mellansteg. Händelseförloppet återges fortfarande i ordningsföljd men genom att markera orsakssambanden mellan händelserna framställs händelseförloppet som styrt av olika faktorer och inte som naturgivet. Det visar på en annan historisk förståelse och är ett viktigt ideologiskt skifte enligt Coffin.[16] Språkligt innebär mellansteget att kausalitet börjar uttryckas.

---

[16] Coffin (2005).

Den kausala återberättelsen kan vara mer eller mindre förklarande beroende på antalet orsakssamband som markeras. Om de flesta markeras är syftet snarare att förklara varför något hände i en speciell ordningsföljd än att återge ett skeende som en kausal följd. Textaktiviteten kallas därför ibland även för konsekvensförklaring och förs då till de analytiska genrerna.

b) Analytiska textaktiviteter

I de analytiska textaktiviteterna, de förklarande och argumenterande, är historieskrivningen[17] i fokus och perspektivet synkront. Texten tenderar att vara skriven i presens istället för i dåtidstempus. Texttemat är allmänt och ofta abstrakt (rasism, nationalism, kolonialism) och det generaliseras, sorteras, kategoriseras, jämförs, granskas, värderas och diskuteras, vilket kräver analys och tolkning.

Till skillnad från den kausala återberättelsen är den faktoriella förklaringen tematiskt uppbyggd. Olika faktorer – konsekvenser och/eller orsaker – förklaras/utreds en efter en utan någon inbördes rangordning. Varken kausala verb eller bindeord används för att strukturera och binda ihop texten. Istället används kausala substantiv (en orsak var, en anledning var, som en konsekvens) och metatext. Metatexten behövs för att tydliggöra textaktivitetens uppbyggnad och för att skapa sammanhang och kan ses som en berättarröst som guidar läsaren genom texten och ger ledtrådar till hur den ska förstås (en annan orsak är, ytterligare en annan orsak är, jag kommer att ange tre orsaker till …), se exempel 4.

Exempel 4: Textaktiviteten faktoriell förklaring

Problem
Hur förändrades människors levnadsvillkor av de stora skiftesreformerna?

Konsekvens 1
Många byar splittrades och den gamla bygemenskapen gick förlorad då bönderna flyttade ut till sina nya åkrar som en följd av skiftesreformerna.

Konsekvens 2
En annan följd var att många bönder blev arbetslösa. En stor del av bondebefolkningen lämnade då landsbygden och flyttade till tätorter där de kunde arbeta inom industrin eller med andra nya yrken.

---

[17] Textaktiviteterna behandlar det förflutna men på ett problematiserande sätt. Man skulle kunna säga att textaktiviteterna motsvarar problematiserande tankeoperationer. Se även Florén & Ågren (2006/1998), s. 81, som skriver om historia som ”en argumenterande vetenskap”.

Konsekvens 3
Ytterligare en annan följd var att jordbruket blev mer effektivt och kunde försörja fler människor. Konsekvensen blev en väldig folkökning under 1800-talet. Andra bidragande orsaker till folkökningen var förbättrad hygien och sjukvård.

Slutsats
Följden av skiftesreformerna blev en stor folkomflyttning och folkökning.[18]

I nästa textaktivitet, *den graderande förklaringen,* jämförs och värderas faktorerna (den viktigaste orsaken till…). Detta speglar ytterligare en fördjupning av den historiska förståelsen, den att faktorerna bakom historiska skeenden kan förklaras och värderas olika beroende på vilket urval av källor och vilket perspektiv man väljer att utgå ifrån. Enligt Coffin är även det ett viktigt ideologiskt skifte.[19] Graderingarna ger en möjlighet att börja teoretisera/resonera om förändring och kontinuitet eftersom stora konsekvenser brukar betyda stora förändringar och tvärtom.

Även den graderande förklaringen är en blandning av textaktiviteter, faktoriell förklaring och argumentation, och ett språkligt mellansteg. Uppbyggnaden är tematisk/kontrastiv i och med att faktorer ställs mot varandra. Eftersom skälen till graderingen ofta anges eller antyds får textaktiviteten argumenterande inslag. Hur pass argumenterande en graderande förklaring är beror både på mängden skäl för graderingen som anges och på hur pass tydligt gradering och skäl relateras i texten (Det var den viktigaste orsaken till kriget därför att ...). Textaktiviteten byggs upp, markeras och hålls ihop med hjälp av kausala substantiv, metatext och bindeord för jämförelse (jämfört med, i likhet med, till skillnad från) och motsättning (däremot, men, ändå, dock, i motsats till, å ena sidan, å andra sidan).

I de två sista textaktiviteterna som anges i Figur 3 är uppbyggnaden retorisk med ställningstaganden och argument. De urval, granskningar, tolkningar och värderingar man gör motiveras och underbyggs. I textaktiviteten *argumentation* är syftet att argumentera för en viss tolkning eller hypotes, eller för en viss källas trovärdighet och relevans. I textaktiviteten *diskussion* är syftet istället att granska, värdera och jämföra olika tolkningar, hypoteser och källor. Medan textaktiviteten argumentation inleds med ett tydligt ställningstagande avslutas textaktiviteten diskussion med en (försiktig) positionering, en ståndpunkt, efter att olika tolkningar, hypoteser och källor granskats, värderats och jämförts.

---

18 Textexempel 4 är hämtat från hemsidan SO-rummet, http://www.so-rummet.se/ och kraftigt omarbetat för att tydligare illustrera textaktiviteten.

19 Coffin (2005).

De retoriska textaktiviteterna innehåller ofta exempel som stödargument. Exemplen fogas in i texten med hjälp av bindeord för exemplifiering (exempelvis, såsom, som ett exempel på). Främst textaktiviteten diskussion innehåller även referenser, hänvisningar, både i form av rapporterande referat och som stödargument. De rapporterande referaten infogas i texten med hjälp av bindeordet *enligt* medan de stödjande referenserna skrivs i noter liksom förtydliganden och andra kommentarer.

Textaktiviteten diskussion utmärks också av att olika tolkningar och värderingar läggs fram som möjligheter med hjälp av garderingar (kan vara, skulle kunna vara, möjligtvis, troligen). Diskussionen byggs upp, markeras och hålls ihop med hjälp av metatext och av bindeord för jämförelse (jämfört med, i likhet med, till skillnad från), motsättning (däremot, men, ändå, dock, i motsats till, å ena sidan, å andra sidan), tillägg (dessutom, även, vidare) och medgivande (även om, givetvis). Textaktiviteten diskussion är således en både språkligt och kognitivt krävande textsort som fordrar att man känner till och kan hantera flera olika typer av språkliga markörer och skriftliga tekniker. Det kan diskuteras om den ens ska ses som en textaktivitet eftersom textstegen inkluderar andra textaktiviteter som beskrivning och/eller återberättelse (bakgrund), förklaring (utredning) och argumentation (positionering), se exempel 5.

Dalkarlsbergs gruva år 1939. *Gruvfälten i Dalkarlsberg hör till de äldsta i Sverige och ingick i Nora bergslag. Gruvdriften lades ner 1948. Bildkälla: Örebro stadsarkiv, fotograf Sam Lindskog.*

Exempel 5: Textaktiviteten diskussion

Bakgrund
[…] Tabell 3:1 visar en tydlig tillbakagång beträffande bergsmännens andel i Dalkarlsbergs gruvfält tiden 1781–1850, med undantag av en tämligen marginell uppgång mellan åren 1830 och 1850. Främst var det olika bruk och brukspatroner som utökade sitt andelsinnehav även om också grupper med annan titulatur inom kategorin ståndspersoner ägde andelar.

Problem
Hur kom det sig då att bergsmännen trängdes undan av bruk och brukspatroner mot slutet av 1700-talet?

Utredning/Värdering
Håkan Henriksson pekar i sina studier av gruvorna i Nora bergslag på några viktiga faktorer.

Förklaring 1
En av dessa är mössornas deflationspolitik efter 1766. Bergmästaren Bergenskjöld i Nora menade att mössornas politik kraftigt försvagade bergsmännens ekonomiska situation. Redan skuldsatta bergsmän sjönk på grund av den negativa prisutvecklingen än djupare ner i skulder. Enligt Bergenskjöld valde bergsmännen i den situationen att sälja bort sina gruvdelar för att kunna behålla sina fasta egendomar. Brukspatronerna bildade kö som köpare. Henriksson har kunnat verifiera Bergenskjölds uppgifter om ett ökat inslag av bruk och brukspatroner i gruvlagen i samband med deflationskrisen men den resulterade inte i någon fullständig omsvängning till bruksdominans vid gruvfältet. Dessutom har Henriksson själv visat att det fanns ett antal bergsmän som vid sidan av bruken utnyttjade tillfället till att köpa upp de skuldtyngda ståndsbrödernas gruvdelar. Deflationskrisen utgjorde således ett led i utvecklingen mot bruksdominans men inte det enda, och inte det mest avgörande.

Förklaring 2
Henriksson vill istället se brukens ökande dominans vid Dalkarlsberget som en följd av organisatoriska förändringar vid gruvorna. Länge bröts dessa gruvor av en mängd mindre gruvlag. 1764 önskade Bergskollegiet en effektivare gruvförvaltning vid Dalkarlsberg. En gemensam gruvförvaltare skulle mer effektivt kunna planera och övervaka brytningen. Detta var dock Bergskollegiums önskemål medan bergsmännen var nöjda med den organisation som dittills varit gällande, det vill säga att förtroendevalda bergssexmän stod för tillsynen vid gruvorna. Diskussionen blev långdragen. Först 1782 antogs en gemensam gruvförvaltare vid Dalkarlsberg efter att bergmästaren slutgiltigt satt punkt för diskussionen genom att förklara Bergskollegiums önskemål från 1764 som en ren befallning. Bergmännen var inte nöjda. Den organisatoriska förändringen medförde visserligen effektivare, men också dyrare, gruvbrytning. Vid mitten av 1820-talet kom också de mindre gruvlagen att gå

samman till ett stort gruvbolag. Detta skedde visserligen på några bergsmäns initiativ, men de var av en mer förmögen kategori och flertalet av de mindre delägarna var uttalat motståndare till detta samgående.

Slutsats/positionering
Sammantagna förklarar sannolikt dessa stegvisa förändringar varför många bergsmän valde att sälja sina andelar i Dalkarlsbergsfältet. En del av dem hade kanske inte möjlighet att kvarstanna då uttaxeringen bland intressenterna ökade, andra kände sig säkert ”överkörda” av bergmästaren och de mäktigare delägarna och valde därför att lämna bolaget. Vi kan konstatera att utvecklingen hade sin upprinnelse i centralmaktens direktiv, vilka saknade lokal förankring. [20]

c) Textaktiviteten beskrivning

Som nämnts saknas en mycket vanligt förekommande textaktivitet i Coffins textschema – beskrivningen. Det är svårt att tänka sig en text i historieämnet som inte innehåller åtminstone en kort beskrivning. Beskrivningens syfte är att delge fakta om en situation, person, tidsperiod, system eller företeelse och den brukar byggas upp utifrån relationerna mellan delar och helheter. Utmärkande för beskrivningar är att de byggs upp och binds ihop av additiva bindeord (och) och bindeord för tillägg (även, vidare, också, dessutom) samt verben är/var och har/hade, se exempel 6 och 7.

Exempel 6: Textaktiviteten beskrivning – person

Heltema:
Det har sagts att Ericsson var en krävande person.

Deltema 1:
som ogillade all publicitet runt sin person.

Deltema 2:
Han var respekterad av sina anställda.

Deltema 3:
Han var en motståndare till patent, då många av företagets produkter inte varit möjliga att producera om patentlagstiftningen varit mer effektiv. Han brydde sig inte om att ett norskt företag kopierade hans telefon, och hans egen telefon var i stort en kopia av en modell från företaget Siemens.

---

[20] Utdraget är hämtat ur Linus Karlssons avhandling *Bergsmän och tackjärnspatroner. Perspektiv på industrialiseringsprocessen 1810–1900* (2010, s. 86 f.).

Deltema 4:
Från början trodde Ericsson inte på att de stora massorna av människor skulle vara intresserade av att äga en telefon – han såg den som en leksak för överklassen.

Exempel 7: Textaktiviteten beskrivning – företeelse

Heltema:
Den svenska industrin hade en egen karaktär.

Deltema 1:
Typiskt var att den låg utspridd över hela landet. Nästan alla små orter hade en industri.

Deltema 2:
Svensk industri var dessutom bra på att utnyttja landets naturtillgångar.

Deltema 3:
Typiskt var också ”snilleindustrin” från slutet av 1800-talet. Verkstadsindustrin baserades främst på svenska uppfinningar inom elektronik och kemi. Många av dessa uppfinningar blev världsberömda. Några av de mest kända företagen är: AGA, Alfa-Laval, ASEA, LM Ericsson och SKF

Skrivuppgifter i historia, särskilt i gymnasiet, brukar kräva att elever sätter samman flera textaktiviteter till en text för att lösa uppgiften. Det kan handla om att först beskriva ett historiskt fenomen, till exempel kolonialism (textaktiviteten beskrivning), sedan återge framväxten av fenomenet som en kausal följd (textaktiviteten kausal återberättelse) och därefter förklara orsaker till och konsekvenser av fenomenet (textaktiviteten faktoriell förklaring). Texten kan avslutas med en diskussion om fenomenets historiska, nutida och framtida betydelse (textaktiviteten diskussion). Ofta motsvaras varje delfråga i en uppgift av en textaktivitet.

Textaktiviteterna och historieämnets kunskapskrav

I kursplanerna i historia för grundskolan och gymnasiet står inget specifikt om texter eller elevers skrivande.[21] Elever ska nästan genomgående visa sina kunskaper i historia i grundskolan genom att föra resonemang, och i gymnasiet genom att göra redogörelser. Resonemang och redogörelser kan både vara muntliga och skriftliga. Troligtvis ser dock de allra flesta historielärare skriftliga uppgifter framför sig när de läser kunskapskraven

[21] Skolverket (2011), Kursplaner, Skolämnet Historia.

och planerar för att testa sina elevers kunskaper, åtminstone i de högre årskurserna. Så har det traditionellt varit. Krav på att dokumentera och behovet av att ha ett gediget betygsunderlag talar också för skriftliga uppgifter. I kunskapskraven i slutet av grundskolans årskurs 3 specificeras dock medium i några av kraven, ”eleven kan samtala om […]”, alltså visa sina kunskaper muntligt. Denna specificering av medium för årskurs 3 kan tolkas som en markering, det vill säga det räcker med att visa kunskaperna muntligt, och som ett undantag från annars underförstådda krav på skriftliga prestationer.

Även om det inte finns några grundläggande skillnader mellan att föra ett resonemang eller att göra en redogörelse skriftligt i jämförelse med muntligt, eftersom temat och textaktiviteterna är desamma, kräver skrivande förtrogenhet med en rad skriftliga tekniker och mer tid, ansträngning, tydlighet och exakthet. Det är helt enkelt svårare och jobbigare att uppfylla kunskapskraven skriftligt jämfört med muntligt.

Kunskapskraven i grundskolan och gymnasiet speglar generellt sett en utveckling från återberättande till diskuterande texter så som Coffins forskning visat.[22] Det centrala innehållet i grundskolans årskurs 1–3 är elevnära med kunskapsområden som hemortens historia, livet förr och personliga minnen och flera av kunskapskraven pekar mot biografiska återberättande textaktiviteter, det vill säga de första textaktiviteterna i textschemat. Det centrala innehållet i gymnasiets kurser handlar om processer, sociala kategorier, problematiseringar, tolkningar och perspektiv och kunskapskraven pekar tydligt mot retoriskt strukturerade texter, det vill säga de sista textaktiviteterna i textschemat. Den språkliga och kognitiva lärandevägen däremellan är emellertid svår att följa.

Kunskapskraven speglar ingen tydlig progression eftersom länken mellan de återberättande och diskuterande textaktiviteterna, de förklarande textaktiviteterna, saknas. Från krav på att kunna hantera talspråks- och vardagslika biografiska återberättande textaktiviteter i slutet av årskurs 3 måste eleverna redan i slutet av årskurs 6 kunna hantera diskuterande textaktiviteter. Eleverna ska exempelvis kunna ”föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar” (textaktiviteten diskussion) och motivera sina ”resonemang med utvecklade och relativt väl underbyggda hänvisningar till det förflutna” (textaktiviteten diskussion) för att få betyget C i slutet av årskurs 6. Textmässigt betyder det ett hopp mellan de första och de sista textaktiviteterna i textschemat. Det handlar alltså inte om en gradvis utveckling utan om ett mycket stort språkligt och kognitivt språng som elever i mellan-

[22] Coffin (2004), (2005), (2006).

åren måste ta. Från kunskapskraven i slutet av årskurs 6 till de i gymnasiets fördjupande kurser är steget jämförelsevis litet.

Om det är så att textschemat till stora delar speglar barns naturliga språkliga och kognitiva utveckling, som flera forskare menar, är kunskapskraven i slutet av årskurs 6 orealistiska. Det innebär att elever möter förväntningar de inte har en chans att leva upp till. Intresset för skolämnet historia lär i så fall automatiskt minska. Förmodligen kommer kunskapskraven i slutet av årskurs 6 att justeras i det praktiska skolarbetet och i framtida kursplaner. Jag anser att det är nödvändigt, och justeringarna bör innebära att eleverna i årskurs 6 istället ska ”förklara”.

Även formuleringarna i kunskapskraven väcker en hel del funderingar och frågor. Vad står egentligen ordet resonemang för som används så ofta i kunskapskraven för grundskolan? Ordet har en ganska vid betydelse och betyder väl ungefär tankegång, tankeutbyte eller samtal. Det är nog också så allmänt man ska förstå användningen och betydelsen av formuleringen att föra resonemang om i kunskapskraven, det vill säga att uttrycka sin tankegång om något. Enligt kunskapskraven kan sedan resonemangen/tankegångarna vara enkla, förhållandevis komplexa, komplexa, utförliga, utvecklade, välutvecklade, till viss del eller relativt väl underbyggda, välgrundade och nyanserade. I kunskapskraven för gymnasiet används istället bland annat orden redogöra för och reflektioner i en motsvarande allmän och övergripande betydelse. Eleven ska exempelvis översiktligt kunna ”redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder” för att få betyget E i Historia 1a1 och kunna göra ”välgrundade och nyanserade reflektioner över materialets relevans” för att få betyget A i Historia 3. Betydelsen av reflektioner i det andra exemplet är oklar. Vad skiljer ett resonemang från en reflektion? Betyder resonemang att uttrycka en sammanhållen tankegång och reflektion att uttrycka lite mer disparata och ofärdiga tankar? Eller ska orden förstås som synonyma och att resonemang bara har råkat användas i kursplanen för grundskolan och reflektion i gymnasiets kursplaner?

Kunskapskraven är ju inte formulerade utifrån textaktiviteterna i textschemat ovan men det är relativt lätt att omformulera dem så de motsvarar textaktiviteter. Kunskapskravet, ”Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser”, för betyget E i Historia 1a1 kan exempelvis omformuleras så här: Dessutom kan eleven översiktligt återge förloppen av händelserna och förändringsprocesserna (textaktiviteten sekventiell återberättelse) samt förklara deras orsaker och konsekvenser (textaktiviteten faktoriell förklaring). Åtminstone för mig innebär denna lilla omformulering en klarare bild av vad eleven förväntas göra och klara av, och också av vilken typ av text eleven bör skriva för att visa sin kunskap. Andra formuleringar i kunskapskraven behöver inte omformuleras. De pekar redan tydligt mot en viss textaktivitet som exempelvis denna formulering

i kunskapskraven för betyget A i Historia 3: ”Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med nyanserade omdömen sitt val” vilken motsvarar textaktiviteten diskussion.

Behovet av textundervisning

Med tanke på kunskapskraven tror jag att det är helt nödvändigt att undervisa elever om historieämnets textaktiviteter. Undervisningen måste skola in eleverna i textkulturen och klargöra hur den historiska kunskapen och förståelsen visar sig i textuppbyggnad och språkliga markörer. Jag har mycket svårt att tänka mig att elever i årskurs 9, hur duktiga de än är, utan förebilder, textkunskap och stöd under skrivprocessen kan skriva texter som uppfyller kunskapskrav som dessa: ”Eleven visar det genom att föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors livsvillkor och handlingar, […].”[23] För att ha en möjlighet att visa sitt historiska kunnande behöver eleverna känna till vad ett välutvecklat resonemang innebär, hur man underbygger det och hur ett sådant resonemang kan se ut i skrift. De behöver också veta hur man gör resonemanget sammanhängande, det vill säga hur man skapar en röd tråd i texten med hjälp av bland annat bindeord så tankegången går att följa för läsaren/läraren.

Genrepedagogiken som blir allt mer uppmärksammad och använd i den svenska skolan är en utarbetad metod för att arbeta med skolans ämnestexter. I den fokuseras typiska språkdrag i olika ämnen. Arbetet utgår ofta från ”cirkelmodellen”, där eleverna stegvis, med hjälp av explicit undervisning, lär sig att läsa och producera egna texter i typiska ämnesgenrer. Det handlar bland annat om att eleverna ska bli medvetna om olika texters språkliga mönster och strukturer samt att olika texter har olika syften. Exempeltexter används som textförebilder och är en viktig del av pedagogiken.

Genrepedagogiken har utvecklats i anglosaxiska länder och nordiska skrivforskare har påtalat riskerna med att använda pedagogiska modeller som inte är utvecklade i, eller anpassade för, en svensk eller skandinavisk skolkontext. Exempelvis varnar Hertzberg[24] för vad hon kallar ”genreformalism” och Liberg[25] uppmärksammar risken för att genrepedagogiken används alltför instrumentellt och förordar ett alternativ där lärare tillsammans med eleverna undersöker och diskuterar ämnesspråket och ämnets texter.

---

[23] Ur kursplanen för historia i grundskolan, avser målet för betyget A i slutet av årskurs 9.

[24] Hertzberg (2006).

[25] Liberg (2009).

Jag delar de uppfattningarna. Genrepedagogiken bygger också på att ämnesläraren har kunskaper i systemisk-funktionell grammatik vilket torde vara ovanligt. Kanske finns det en praktisk lösning i ett samarbete mellan ämnena historia och svenska. Men om den enskilda historieläraren ska kunna bedöma elevernas texter i enlighet med kursplanens formuleringar så krävs tveklöst att läraren skaffar sig bra kunskap om historieämnets textaktiviteter.

Avslutning – Språket är en utmaning för lärare, elever och forskare

Jag är övertygad om att elever gynnas i sin språk- och kunskapsutveckling av att lära sig vad som språkligt kännetecknar de texter de förväntas läsa, tolka och själva skriva i historieämnet och undervisningen kan läggas upp på olika sätt. Lärare behöver dela med sig av framgångsrika modeller och övningar.

Oavsett hur undervisningen läggs upp behöver emellertid lärare ett språk om texter och en förståelse för texters funktioner och uppbyggnad. Särskilt viktig tror jag en sådan förståelse är vid konstruktionen och bedömningen av skrivuppgifter. Uppgiftsformuleringar kan både hjälpa och stjälpa elever. De måste tydligt peka mot en viss typ av text och ett visst historiskt tänkande. Här finns en viktig utmaning för den historiedidaktiska forskningen att fördjupa kunskapen om historieämnets texter. Det behövs empiriska studier som undersöker hur historieämnets texter skrivs på svenska och hur historisk kunskap uttrycks. Jag hoppas att det ovan redovisade textschemat och begreppet textaktivitet kan utgöra ett hjälpmedel i det arbetet. ■

Referenser

Axelsson, Monica m.fl. (2006), *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisning,* Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Språkforskningsinstitutet.

Björk, Ragnar (1983), *Den historiska argumentationen: Konstruktion, narration och kolligation – förklaringsresonemang hos Nils Ahnlund och Erik Lönnroth,* Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 132.

Blåsjö, Mona (2004), *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer,* Stockholm: Stockholms universitet.

Coffin, Caroline (2004), "Learning to write history. The role of causality", i *Written Communication,* 21 (3), s. 261–289.

Coffin, Caroline (2005), "Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history", i Christie, Francis & Martin, James (red.), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school.* London: Continuum International Publishing, s. 196–230.

Coffin, Caroline (2006), *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation,* London: Continuum International Publishing.

Edling, Agnes (2006), *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language,* Uppsala: Uppsala universitet.

Florén, Anders & Henrik Ågren (2006/1998), *Historiska undersökningar: Grunder i historisk teori, metod och framställningssätt,* Lund: Studentlitteratur.

Hertzberg, Frøydis (2006), "Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte", i Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per (2006), "Funktionell grammatik för textarbete i skolan", i Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg.* Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA nr 7. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet, s. 129–148.

Karlsson, Linus (2010), *Bergsmän och tackjärnspatroner. Perspektiv på industrialiseringsprocessen 1810–1900,* Göteborg: Göteborgs universitet.

Ledin, Per (2006), *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan.* Örebro: Institutionen för humaniora, Örebro universitet.

Liberg, Caroline, Edling, Agnes, Folkeryd, Jenny W. & af Geijerstam, Åsa (2002), ”Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar”, i Iversen Kulbrandstad, Lise og Sjølie, Gunvor (red.), *”På Hamar med norsk”. Rapport fra konferansen ”Norsk på ungdomstrinnet” januar 2001. Del I: Skriving og lesing,* Elverum: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr 11, 2001, s. 21–32.

Liberg, Caroline (2009), ”Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv”, i Juvo Päivinen (red.), *Språk och lärande: rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008,* Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, s. 11–25.

Martin, James (1993), ”Om livet som substantiv”, i Berge, Kjell Lars, Maagerø, Eva, Coppock, Patrick J., Halliday, M. A. K., Martin, Jim R. & Hasan, Ruqaiya (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler,* Oslo: Landslaget for norsk-undervisning (LNU).

Porat, Dan A. (2004), “It’s Not Written Here. But This Is What Happened: Student’s Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict”, i *American Educational Research Journal,* vol. 41, no 4.

Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling. A functional linguistics perspective.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Skolverket (2011), Kursplaner, Historia i grundskolan respektive *Historia* i gymnasieskolan.

Staf, Susanne (2011), *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett Medeltidstema,* Stockholm: Stockholms universitet.

Veel, Robert (2005), “Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school”, i Christie, Francis & Martin, James (eds.). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school.* London: Continuum International Publishing, s. 161–195.

CECILIA AXELSSON

Att hantera källor – på gymnasienivå

En diskussion om källor och källhantering, och möjliga konsekvenser för undervisning och bedömning i den svenska gymnasieskolan

Elevers förståelse av och arbete med historiska källor har sällan varit föremål för historiedidaktisk forskning. Källhantering är dock en central del av historieämnet och det är av vikt att vi utvecklar kunskap om denna sida av historieundervisningen. Följande text tar sitt ursprung i ett arbete med att, på Skolverkets uppdrag, ta fram ett bedömningsstöd för kunskapskravet om källor och källhantering, i gymnasiekurserna Hi1a1 och Hi1b. I detta arbete har ett flertal frågor aktualiserats, som är grundläggande för undervisning, inlärning och förståelse av historia. Frågorna rör källhantering som process, hur progression och utveckling av kunskaper och färdigheter på detta område kan se ut, vad en gymnasieelev i den svenska skolan kan förväntas kunna, möjliga konsekvenser för undervisning, och möjliga konsekvenser för bedömning av elevens kunskaper och färdigheter. I denna text belyses dessa frågor mot bakgrund av tidigare forskning. Några elevsvar diskuteras också, och problem ventileras som har identifierats under arbetets gång.

Källhantering som process

Våra utsagor om det förflutna baserar sig på källor och på de slutsatser vi kan dra efter att ha ställt historiska frågor till ett källmaterial. Detta förhållande är välkänt för alla som studerat historia på universitetet. Keith C. Barton skriver om källornas betydelse för historieämnet att: ”[…] it is evidence that separates historical knowledge from myths, legends, and fairy tales […] there is no evidence to support them.”[1] Källförståelse och källhantering är alltså grundläggande förmågor för den som vill lära sig, och vill förstå, historia. Men det är inte några enkla förmågor att skaffa sig, och det kan vara svårt att utarbeta en undervisning som faktiskt utvecklar elevers källhanteringsförmå-

[1] Barton (2008), s. 209.

gor och deras förståelse av historieämnet. En avgörande utveckling av förståelsen för källhantering pekar Christine Counsell ut som att ta steget från ett fokus på förenklat källgranskningsarbete till att betrakta källor som indicier, eller belägg: ”from reductive sourcework to evidential thinking”.[2] Detta innebär en skillnad i förståelse av själva källan som, å ena sidan, en pusselbit från historien till, å andra sidan, att vara ett svar på en historisk fråga: ”a source (a pre-existent artefact) and evidence (constituted only through asking a question) are different types of entity”.[3] Att uttrycka detta med svenska termer är en grannlaga uppgift. Ett förslag är att vi översätter ”source” till ”källa” – det inarbetade begreppet – och ”evidence” till ”historiska belägg”. Counsell hänvisar till Rosalyn Ashby när hon ytterligare förtydligar distinktionen med att en källa är att förstå som ett objekt medan ett historiskt belägg är att förstå som ett koncept.[4] Som koncept kan källan inte förstås som en konkret entitet i sig, möjlig att betrakta och värdera för sig självt. Istället måste vi granska, värdera och avgöra det historiska beläggets trovärdighet och användbarhet *i relation till* dess kontext och *i ljuset av* de historiska frågor vi ställer till källan. Om vi översätter ”koncept” till ”tankeoperation” ser vi också att denna tankeoperation alltså innefattar delmoment som kan utvecklas för ett mer kvalitativt källhanteringsarbete. Sådana delmoment kan till exempel vara att granska, att tolka osv., för att avgöra beläggets användbarhet. Ett annat exempel är kontextualisering, med delmoment som att kunna underbygga slutsatser med hjälp av referensramskunskap (historiska sakförhållanden), kunna se olika perspektiv, och kunna urskilja primära och sekundära källor i ett historiskt sammanhang. Detta sätt att se på källförståelse är bra att ha med sig då vi närmar oss tidigare forskning om källanvändning och källförståelse i skolan, samt då vi identifierar en progression i hanteringen av källor. Inte minst för att källförståelsen ligger till grund för elevens källhantering. Progressionen tar sin början i ett stadium då dessa förståelser inte alls är klara för eleven.

Olika forskare har föreslagit olika sätt att tydliggöra vad arbetet med att utveckla elevernas källförståelse och källhantering innebär. Bruce VanSledright och Christine Kelly skissar till exempel en modell med fyra nyckelområden för källhantering, i sin studie av amerikanska femteklassares arbete med flera källor. Dessa områden är 1) förståelsen för att historiska texter är rekonstruktioner, med därtill hörande frågor om källans användbarhet och trovärdighet, 2) arbetet med *event models,* som en metod för källhantering och källvärdering, 3) placeringen av källan i ett sammanhang i relation

---

2 Counsell (2011), s. 5.

3 Counsell (2011), s. 10

4 Counsell (2011), s. 11.

till andra källor och till en kontext, och 4) sökandet efter undertexter och tendens, i relation till källans kontext.[5] I detta sammanhang kan vi förstå event models som historiska frågeställningar till källmaterialet och hypotetiska svar på dessa. I boken *The Big Six. Historical thinking concepts* väljer Peter Seixas och Tom Morton att belysa tre samverkande uppgifter, som tillsammans utgör källhanteringsarbetet; a) ställa bra frågor för att driva en undersökning, b) analysera tillgängliga källor, och c) överväga kontexten.[6] Rosalyn Ashby benar ut på vilka olika sätt en källa måste värderas, samtidigt som hon än mer förtydligar hur källkritiken inte kan frikopplas från den historiska frågan, eller från den historiska kontexten: ”It is not possible to determine the value, usefulness, utility or reliability of a source, or its category as primary or secondary, independently of the use to which we want to put it as evidence.”[7] I alla tre texterna understryks alltså frågeställningarnas betydelse och källans relationella natur.

I arbetet med att ta fram ett bedömningsstöd för den svenska gymnasieskolan, rörande kunskapskravet om källor och källhantering, har vi, å ena sidan, haft att förhålla oss till det funktionella sättet att se på källhantering som är vanligt i dagens historieforskning, och, å andra sidan, kunskapskravets mer traditionella formuleringar om källhantering. Kunskapskravet vi arbetat med lyder:

> Eleven kan med viss säkerhet/med säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från något källkritiskt kriterium om källans användbarhet och dess betydelse för tolkningen/ I värderingen utgår eleven från källkritiska metoder och värderar med enkla/nyanserade omdömen olika tolkningsmöjligheter av källmaterialet.

Kunskapskravet kan som helhet förstås som att det beskriver en källhanteringsprocess som innefattar flera olika delmoment. En konkretisering av ett kunskapskrav som ska stödja likvärdig bedömning behöver därför förtydliga på vilket sätt, eller med vilken kvalitet, elever kan behärska olika delar av denna process. Mot bakgrund av ovanstående konstruerades så följande modell över en process, en slags arbetsgång, för hanteringen av källor:

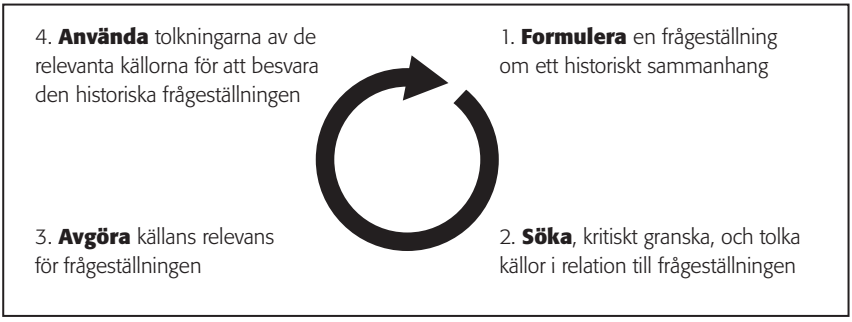
---

5 VanSledright & Kelly (1998), s. 243.

6 Seixas & Morton (2013), s. 42.

7 Ashby (2011), s. 141.

Figur 4. Arbetsgång vid källhantering



Modellen förtydligar utgångspunkten att historia *är svar på historiska frågor* till det förflutna. I processens andra steg fångas att *granskningen och tolkningen måste göras mot bakgrund av frågeställningen.* Tredje steget är en logisk följd av detta ställningstagande: relevansen och trovärdigheten måste, som Ashby säger, *avgöras i relation till frågeställningen.* I fjärde steget återvänder vi till själva syftet med hela operationen, det vill säga den mening de olika delmomenten i källhanteringen syftar till: källor väljs ut, granskas och används *i syfte att svara på en fråga till det förflutna.* Om vi tolkar *event models* som hypotetiska svar på vår historiska frågeställning, täcker modellen över arbetsgången alla ovan relaterade forskares uppfattningar om vad som utgör god källhantering. Detta är ett avgörande klargörande för att beskriva vad en elev ska göra för att möta kunskapskravet om källor och källhantering i den svenska gymnasieskolan.[8] I nästa avsnitt diskuteras med vilken kvalitet detta kan göras och hur en progression i kvaliteten på hanteringen kan uttryckas.

Progression i källhanteringsprocessen

Progression i källförståelse och källhantering rör, i det praktiska arbetet med bedömningsstödet för svensk gymnasieskola, dels progressionen i själva kunskapskravet för kurserna Hi1a1 och 1b, mellan betygsstegen E, C, och A, och dels progression i ett

[8] Modellen kan möjligen uppfattas som enkelspårig. I arbetet med att närma oss kunskapskravens skrivelser ansåg vi dock att detta var en nödvändig väg att gå. Man kan dock tänka sig att processen både kan gå fram och tillbaka, mellan de olika stegen. Man kan t.ex. tänka sig att själva utgångspunkten för arbetet inte är frågan, utan olika källor man ställs inför, och där den historiska frågan sedan formuleras utifrån dessa.

större perspektiv, det vill säga utvecklingen av förståelse för källor och källhantering över årskurser och skolstadier. För att kunna konkretisera kunskapskravet på gymnasienivå behövs en förståelse för progression i det stora perspektivet. Vad kan en elev i svensk gymnasieskola förväntas förstå om källor och källhantering, i ett så brett perspektiv? Detta avsnitt redogör för några tidigare studier av vad elever i olika stadier klarar att hantera och förstå av källhantering och hur progression i källhanteringsprocessen kan se ut. Syftet är att skapa en översikt över hur progression av förståelse och handhavande av källarbete kan förstås och ses genom olika stadier. Studierna är alla genomförda i en anglosaxisk kontext, men har ändå relevans för oss.

I texten "Adolescent ideas about evidence and methodology in history" (1987) föreslår Denis Shemilt, mot bakgrund av en utvärdering av det brittiska the Schools Council History Project 13–16, med inriktning mot konceptuellt tänkande, en tentativ progressionsmodell för källförståelse och källhantering. Modellen föreslår fyra nivåer som ska motsvara elevernas allt bättre grepp om, och förståelse för, källhanteringsprocessen. I en kortfattad summering kan dessa steg beskrivas som följer:

På första nivån är elevens uppfattning att källor ger direkt kunskap om historia. De har uppfattningen att det finns en sann historia att upptäcka, och historien är självklar och oproblematisk.[9] Människor som levde förr lämnade efter sig spår av sitt liv och sina aktiviteter och att samla dem är att få fram historisk kunskap. Därför är metodproblem ointressanta – antingen hittar vi beläggen/informationen/kunskapen, eller så gör vi det inte. Svar på historiska frågor står att finna i text- och läroböcker, eller hos läraren. Det uppfattas därför som onödigt att gå till källorna.[10] En elev med denna förståelse av historia och historisk kunskap har också svårt att förstå sig på att källor kan motsäga varandra. Motsägelser betraktas ofta som rena felaktigheter, och eleverna förstår heller inte att man utifrån källarbete kan dra slutsatser om det som faktiskt inte kan ha hänt eller varit fallet.[11] Att arbeta med historiska källor är alltså inte så komplicerat.

På den andra nivån kan eleven förstå poängen med nyckelfrågan "Hur kan vi veta något om det förflutna?" De förstår källornas betydelse. Eleven börjar dessutom förstå att det inte nödvändigtvis finns bara en historisk sanning, utan att det beror på vem som talar, hur vi tolkat källan, vilka källor som finns tillgängliga osv., men eleven ser samtidigt fortfarande historia som något som kan (åter)upptäckas.[12] Shemilt skriver:

---

9 Shemilt(1987), s. 56.

10 Shemilt (1987), s. 42.

11 Shemilt (1987), s. 43, 45.

12 Shemilt (1987), s. 56.

13 Shemilt (1987), s. 50.

”For such pupils, the historian’s picture of the past is reconstituted or reassembled from evidence rather than reconstructed upon the basis of evidence”.[13] På denna andra nivå har eleven tillägnat sig en metodologisk begreppsapparat. Begreppen kan användas för granskning och värdering, men utan att eleven helt förstår koncepten, eller granskningens konsekvenser. Vi kan tänka oss en elev som ganska mekaniskt kan granska en källa med hjälp av källkritiska kriterier, men utan att sedan kunna använda det som framkommer i en värdering av källans användbarhet. Eleven upptäcker till exempel källans tendens, men drar då slutsatsen att källan är obrukbar. Autenticitet likställs av eleven med trovärdighet. Eleven har insett att källor kan och måste granskas och värderas, men har ännu inte förstått att vi kan dra slutsatser utifrån källarbetet, slutsatser som kan leda till historiska hypoteser, utsagor eller narrativ.[14]

På tredje nivån har eleven förståelse för att ”det rätta svaret” eller ”den sanna beskrivningen” kan vara överflödiga, eller till och med ointressanta, begrepp. Vi kan säga sanna saker om källorna, men om det förflutna kan vi bara säga mer eller mindre väl motiverade saker, med hjälp av de slutsatser vi kan dra efter granskningen av källorna. Slutsatser kan dras mot bakgrund av källorna, till skillnad från att betrakta det som står i källorna som en direkt återspegling av historien. Vi kan till exempel dra vissa slutsatser av att det finns utsagor i dagböcker bevarade från en historisk tid, men vi kan inte ta det som står i dagboken för en direkt sanning om hur historien utspelade sig, och detta förstår eleven. På nivå tre kan man säga att eleven behärskar en metod för att hantera och använda källor.[15] Det finns en rationell process som kan användas för att ”räkna ut” hur historien kan ha gått till.[16]

På den fjärde nivån börjar eleven ha stor förståelse för att historia inte kan vara mer än rekonstruktioner av det förflutna. Dessa rekonstruktioner skapar dessutom samband och blottlägger motiv som den samtida människan inte alltid kunde se. Det kommer en metodologisk insikt om att det är mycket komplicerat att över huvud taget kunna fastslå något om det förflutna. Ett annat stort problemområde gäller källornas relation till den historiska kontexten. Här belyser Shemilt en rad svårigheter som även gör eleverna på nivå fyra osäkra: de har svårt att förstå vikten av kontextualisering utifrån olika perspektiv. Shemilt menar att elever bara tar hänsyn till flera parametrar när uppgiften explicit inbjuder till detta. Ett annat problem är svårigheterna som ligger i att skilja vad som kan behandlas som (oproblematisk) kontext och vad som ska behandlas som nya

---

14 Shemilt (1987), s. 48–50.

15 Shemilt (1987), s. 52–55.

16 Shemilt (1987), s. 56.

17 Shemilt (1987), s. 56–60.

källor. Det som kan bli aktuell kontext i ljuset av frågeställningen är också svårt att reda ut. En följd av dessa problem blir att elever har svårt att veta hur de ska använda kontexten, och mot vilken kontext de ska värdera källan.[17]

Denna tentativa modell för progression i förståelsen av källor och källhantering rör ungdomar, motsvarande gymnasieelever. Därför är Shemilts förslag till progressionsmodell av direkt intresse för oss i vårt arbete med bedömningsstöd för svenska gymnasieelevers källarbete. Det kan dock vara av intresse att även se på andra undersökningar, som gjorts senare, och som inte nödvändigtvis rör gymnasieelever. Flera undersökningar har gjorts av elever i klass fem. Läroplaner och undervisning ser olika ut i olika länder och för att kunna se ytterligare möjliga steg i progressionen av förståelsen för källhantering, kan dessa studier också vara av intresse.

En sådan undersökning genomfördes av VanSledright och Kelly 1998. De undersökte hur femteklassare i USA hanterar flera källor i ett arbete om amerikansk historia.[18] De kunde konstatera att källarbete med flera källor i en femteklass, inte ledde till att eleverna ställde källkritiska frågor om användbarhet och trovärdighet. När eleverna bedömde källans användbarhet baserade de istället sina avgöranden på hur mycket information källan innehöll.[19] VanSledright och Kelly fann också att trots att eleverna i allmänhet skattade källans värde efter kvantiteten information den innehöll, så fanns det elever som tyckte att det var viktigt att beakta vilket perspektiv författaren till källan anlade när de avgjorde källans trovärdighet. Dessa elever kunde med hjälp av källorna skapa en historisk utsaga, och i detta arbete faktiskt ta hänsyn till kontext.[20] Studien tyder alltså på att vissa starka elever kunde börja förstå ett koncept som tendens, om de blev tillfrågade om det i undersökningen.[21] VanSledright och Kelly menar vidare att studien också tyder på att utvecklingen av elevernas förståelse för historiens ”hur?” och ”vad?”-frågor inte kan separeras från varandra i steg och stadier, utan sker samtidigt.[22] Mot bakgrund av dessa resultat skulle det alltså inte vara fruktbart att i undervisningssammanhang först till exempel studera referensramkunskap (historiska sakförhållanden) för att senare ge sig på rena metodövningar, som isolerade källkritiska övningar. En ökad förståelse av historia sker när dessa moment integreras med varandra.

Även Keith Barton (2008) har gjort undersökningar i klass fem, i Storbritannien. Barton hänvisar till tidigare forskning (Brophy, VanSledright och Bredin 1992) som

---

18 VanSledright & Kelly (1998).

19 VanSledright & Kelly (1998), s. 239.

20 VanSledright & Kelly (1998), s. 258.

21 VanSledright & Kelly (1998), s. 259.

22 VanSledright & Kelly (1998), s. 260.

gör gällande att undervisning om hur historia skapas och om hur historikerns arbete går till gör att elever bättre förstår hur historikerna hämtar sin kunskap om det förflutna i källor, och olika sorters källor. Femteklassarna i Bartons studie kunde dock ännu inte förstå tolkningsprocesser, eller hur de skulle hantera utsagor som stod emot varandra.[23] Ställda inför möjligheten att använda flera källor, av olika slag, i sitt arbete, valde många elever att främst hämta sin information från endast en källa. Om de använde flera källor fanns i deras redovisningar ingen värdering av källornas trovärdighet, eller någon problematisering av källornas relation till varandra, menar Barton. Alla källor ansågs lika mycket värda.[24] Bartons undersökning visar att eleverna i åk fem ibland visserligen kunde diskutera källornas tillförlitlighet, men att de ofta drog slutsatsen att ingen källa var helt att lita på. Då hände det inte sällan att de, för att komma till en slutsats, eller svara på en historisk fråga, förklarade vad de trodde måste ha hänt, utan att hänvisa till, eller använda sig av, källorna.[25] Som Barton skriver:"although students in this study regarded sources critically, they paradoxically regarded information – abstracted from the texts that carry it – uncritically".[26] Barton menar slutligen att eleverna behärskar vissa delar av källhanteringsprocessen väl, men att de inte kan använda tolkningen av källorna för att formulera slutsatser.[27] Dessa resultat är väldigt intressanta, då vi strax ska titta på vad de svenska gymnasieeleverna kan, eftersom det visar sig finnas många likheter mellan dem och Bartons femteklassare.

Jerome Byrom (1998) gjorde ett arbete med något äldre elever – elever i åk sju.[28] Han kunde konstatera att eleverna i åk sju, på samma sätt som de femteklassare Barton skrev om, i en diskussion om tillförlitlighet, tenderade att avfärda källor allt för hastigt på grund av att de var tendentiösa. Som en följd av denna iakttagelse menar Byrom att den viktiga skillnaden mellan att ha en sunt kritisk inställning till källorna, och att bli alltigenom cynisk, måste uppmärksammas i undervisningen. Blir eleverna cyniska så till vida att de avskriver i princip alla källor som vinklade och därför opålitliga och oanvändbara, förlorar de snart förståelsen för meningen med källarbetet. Byrom skriver: "[…] the absence of a "reliable" source makes them give up on the endeavor of suggesting a conclusion […]." [29]

---

23 Barton (2008), s. 210.

24 Barton (2008), s. 217.

25 Barton (2008), s. 217.

26 Barton (2008), s. 219.

27 Barton (2008), s. 211.

28 Byrom (1998).

29 Byrom (1998), s. 32.

En följd av insikten att ingen enskild källa kan vara den rätta källan kan också leda till ett annat problem, nämligen att alla källor upplevs vara lika mycket värda: ”[…] the absence of ”right answers” is taken to mean that any answer is as truthful or worthwhile as another.”[30] Byrom går sedan vidare med uppmaningar och förslag på hur undervisningen måste se ut för att undvika att eleverna hamnar i dessa, möjliga, fallgropar. Dessa förslag diskuteras nedan i avsnittet Konsekvenser för undervisningen.

I ”A scaffold, not a cage: progression and progression models in history” (2003) diskuterar Peter Lee och Denis Shemilt progression i historia i stort och berör då också källor och källhantering. De hänvisar översiktligt till forskning som menar att elevers förståelser förändras enligt vissa mönster. I artikeln garderar de sig dock mot ett strikt stadietänkande och mot att progressionsmodeller skulle vara användbara för exempelvis betygsättning av en individs prestationer. Däremot menar de att modellerna kan användas för att diskutera till vilken grad elever kan sägas ha nått vissa insikter och behärskar vissa färdigheter. På så sätt blir ändå progressionsmodellen, som jag ser det, ett slags formativt redskap som vi kan använda för att kartlägga vad en elev kan och vad en elev behöver utveckla.

Lee och Shemilt menar att progressionsmodeller bland annat bör relatera tydligare till elevernas tänkande och till hur de skapar mening av historia: “[to] pupils’ ideas and, in particular, to the ways in which they make sense of what they are taught as well as to what they can do.”[31] De skriver att progression inte ska uppfattas som en ackumulation av nya kunskaper utan som en gradvis förändring av tidigare missuppfattningar.[32] Med progression menar Lee och Shemilt kortfattat ”the aquisition of more powerful ideas.” Att förflytta sig mellan nivåerna i en progressionsmodell betyder enligt Lee och Shemilt att successivt kunna koordinera nya idéer.[33] I fallet med källhantering skulle detta kunna betyda att allt bättre behärska allt flera koncept som leder till säkrare slutsatser. Dessa slutsatser kan sedan ligga till grund för (nya) utsagor om historia. Lee och Shemilt talar om separata progressionsmodeller för olika koncept. Utvecklingen av förståelsen för koncept som historiska belägg, utsagor, förändring, empati, osv., följer inte samma mönster, eller samma takt, och kan därför inte buntas ihop.[34] I vårt fall i arbetet med bedömningsstödet har detta varit viktigt att förhålla sig till, eftersom vårt uppdrag

---

30 Byrom (1998), s. 32.

31 Lee & Shemilt (2003), s. 17.

32 Lee & Shemilt (2003), s. 22.

33 Lee & Shemilt (2003), s. 15, 20.

34 Lee & Shemilt (2003), s. 15.

har varit att arbeta fram en progressionsmodell för ett kunskapskrav som innehåller flera färdigheter.

Lee och Shemilt (2003) föreslår till sist en ny modell för förståelse av historiska belägg.[35] Denna modell har sex steg men följer i stort samma utveckling som Shemilts (1987) tidigare fyra-stegsmodell. Progressionen spänner från första nivåns förståelser av källor som direkta kanaler till det förflutna, och där metodologiska problem inte aktualiseras, till sista nivån där förståelsen innefattar att källor svarar på de frågor vi ställer till dem och att de måste betraktas i relation till deras kontext.

Sammanfattningsvis visar den anglosaxiska forskningen och diskussionerna om progression att trots att alla författarna talar om olika stadier av förståelse är de relativt överens om att utvecklingen av förståelse för källarbete inte sker i avgränsade steg utan sker i gradvisa förändringar i helhetsförståelsen. I denna gradvisa utveckling kan elever visa på bra förståelse för vissa delkoncept, medan de samtidigt inte greppar andra. Flera studier pekar på att eleverna har problem med värderingen av källorna och vad den får för konsekvenser för vad man kan säga om de förflutna med hjälp av källorna. Allra svårast är att arbeta med kontextualisering och perspektiv. Dessa slutsatser har direkt koppling till de elevsvar vi studerat från svenska gymnasieelever.

Mot bakgrund av ovanstående forskningsrön och diskussioner står så vårt uppdrag att konkretisera progressionen i kunskapskravet om källor och källhantering i gymnasiekurserna Hi1a1 och Hi1b. För att kunna göra detta behövde vi ett underlag som gav förståelse för vad svenska gymnasieelever kan göra vad gäller källor och källhantering. Därför utarbetade vi ett undervisningsförslag som utmynnade i en uppgift i källor och källhantering. Drygt 400 elever genomförde uppgiften och ur deras svar har dels vi som arbetet med bedömningsstödet, och dels andra lärare, i olika steg av vår arbetsprocess sökt typsvar som kan tänkas motsvara E-, C- och A-nivåerna i kunskapskravet. Vi ska nu titta lite närmare på vad några av de svenska eleverna gjorde i relation till uppgiften.

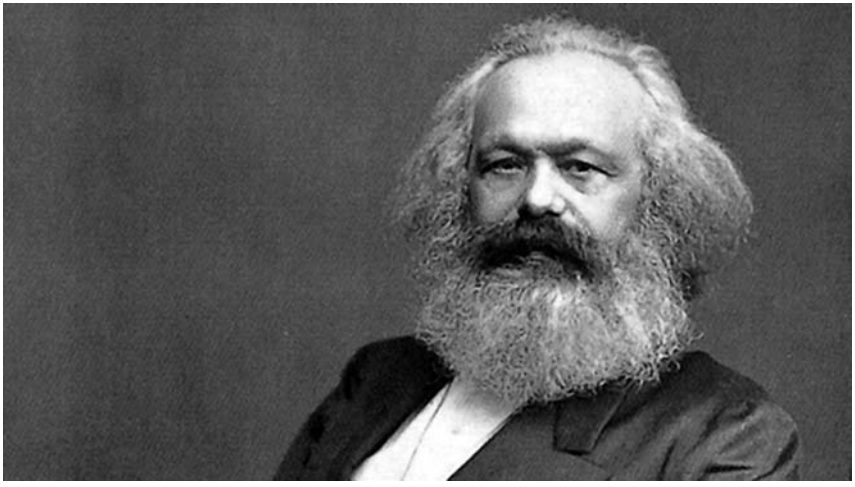
Diskussion av svenska gymnasieelevers svar

I arbetet med att ta fram ett bedömningsstöd utarbetades en uppgift med frågeställning och tillhörande källmaterial (se bilaga 1 för uppgiftens formulering och lista på källor). Uppgiften är formulerad så att den ska inbjuda till resonemang om värdering och användbarhet, och elevernas tolkningsarbete ska sedan ligga till grund för deras resonemang

[35] Lee & Shemilt (2003), s. 21.

om en given frågeställning. Ashby uppmuntrar ett sådant arbetssätt; ”exploring the nature of a hypothesis encourages students to consider what might count as evidence in its support and what might disconfirm it.”[36] Vi ska nu analysera svaren för att bättre förstå vad svenska elever behärskar av källförståelse och källhantering. Drygt 400 elever har gjort uppgiften, vilket resulterat i ett stort svarsmaterial som förvaras på Malmö högskola. Ingen har dock (ännu) gått igenom alla svaren, eller arbetat metodiskt utifrån en bedömningsmall på materialet. Vi kan alltså bara dra mycket tentativa slutsatser, men vi kan ändå se tendenser och hitta exempel på vad som faktiskt sker. Våra slutsatser är därför spekulativa till sin karaktär och ska närmast tolkas som frågeställningar att gå vidare med i en mer systematisk genomgång av materialet. De elevtexter som vi hämtar exempel från i denna text har av mindre grupper av lärare bedömts vara mycket bra, några av de bästa elevsvaren vi fått in, respektive något ”godkänd” och något F. Hur hanterar då elever olika delar av processen? Vi ska se på några av de områden som tidigare forskare tittat på.

Bland alla de elevsvar vi fått in finns en grupp som ligger på ganska låg nivå. I dessa elevsvar betraktas källan allt som oftast som ren information. De svaren innehåller också ganska lite av granskning. Här motsvarar elevernas prestationer det första steget i Shemilts progressionsmodell. I de allra flesta fall är de svenska eleverna oklara över dis-



Karl Marx *(1818-1883) var en av historiens mest inflytelserika politiska tänkare. Hur kan eleverna förhålla sig till Marx skrifter som källor till 1800-talet? Fotografiet är beskuret. Fotograf John Mayall, London 1875. Bildkälla: Wikipedia Commons*

[36] Ashby (2011), s. 143.

tinktionen mellan källan som information respektive källan som belägg för något. Men i andra elevsvar behandlas källan både som belägg och som källa till direkt information. Så här skriver en duktig elev:

> Jag kan dra många slutsatser utifrån texten. Dels att Marx och Engels ogillade kapitalister, men även att arbetarna inte hade det så bra. Även om källan är tendentiös fungerar den som ett tidsdokument: källan är samtida och bygger delvis på egna observationer. Vi kan utläsa att små hantverkare utkonkurrerades av stora fabriker. Vi läser även lite om barnarbete och arbetarklassens ställning. Texten styrker teorin om att industrialiseringen var dålig för människorna. Källan är dock väldigt tendentiös och man får ingen helhetsbild. Jag kan bara dra begränsade slutsatser utifrån texten. [37]

Eleven resonerar å ena sidan om källan som ett belägg då han eller hon förklarar att man kan se på källan som ett tidsdokument, och att Marx och Engels ogillade kapitalister (=källan kan ses som belägg för att det i samtiden fanns olika sätt att uppfatta

Malmö Mek(aniska) Tricotfabriks AB *i början av 1900-talet. Fotografiet var Källa B i källmaterialet om industrialiseringen. Bildkälla: Malmö stadsarkivs bildsamling.*

[37] Elev P13.

utvecklingen på). Å andra sidan skriver eleven också om vad det står i källan och drar slutsatser utifrån detta (”texten styrker teorin…”). Denna elev, vars svar anses vara ett av de bästa, verkar dock vara oklar över hur en källa kan användas. Eftersom eleven alltså inte riktigt behärskar skillnaden mellan vilka slutsatser som kan dras efter värderingen av källan, och direkt tar det som står i källan för den historiska sanningen, kan man säga att eleven ligger på nivå två i Shemilts progressionsmodell.

Många av elevsvaren visar att eleverna ofta uppfattar det som att det finns en historia. I andra elevtexter finns tecken på att dessa elever förstår att det beror på hur man ser på saken:

> Mycket talar för att arbetarklassen hade det dåligt. Det finns dock en källa som styrker påståendet att de fick det bättre. Källa C visar hur medellivslängden har ökat fantastiskt mycket i Sverige under den här perioden. [38]

Man kan hävda att eleven fått hjälp av frågeställningen att begripa att historien kan förstås på olika sätt, men man kan också anföra att många elever *inte* visar prov på denna förståelse *trots* frågeställningen i uppgiften. Den elev som har denna förståelse har nått nivå två i Shemilts progressionsmodell. På detta steg talar Shemilt också om att eleven tillägnat sig en begreppsapparat. Det finns många exempel bland elevsvaren där de använder begrepp, dock oftare osystematiskt, och mer sällan metodiskt. Vad som är intressant är att det ofta visar sig att eleverna i första deluppgiften, när de ska granska två källor, kan använda sig av flera kriterier, med tillhörande begrepp, medan när de tar sig an deluppgift två, med flera källor, upphör de att både granska och använda begrepp när källorna avhandlas. Detta mönster kan illustreras av samma elev som i exemplet ovan, då han eller hon skriver om källa A:

> […] källan är alltså tendentiös. Källan är samtida med perioden […] Texten är författad 1848 och är alltså samtida […] Källan är beroende av både förstahands och andrahandsuppgifter.
>
> Eleven skriver sedan slående okritiskt om de andra källorna:
>
> Källa D beskriver en svensk dagbok. Det framgår inte om han var bonde i Sverige eller i USA. Källan vittnar endast om att jordbruket gick dåligt det året.
>
> Källa E är väldigt bra […]
>
> Källa F menar att industrialiseringen var dålig. Arbetarklassen levde såhär i början av industrialiseringen, men fick det sedan mycket bättre.

---

[38] Elev P 13.

[39] Elev P 13.

> Källa G menar på att industrialiseringen var dålig. Den beskriver att arbetarklassen hade det väldigt dåligt. [39]

Kanske behandlar eleven de senare källorna på detta okritiska vis på grund av tidsbrist, kanske på grund av att han eller hon uppfattar delfråga två som att man ska göra något annat där än på delfråga ett. Vi kan dock konstatera att det saknas systematik i källgranskningen och man kan befara att det beror på en oförståelse för poängen med källkritik. Det finns också flera exempel på elever som visar att de kan granska källan, men sedan inte förstår hur de ska tolka resultaten eller hantera motstridiga utsagor:

> Visserligen är båda källorna tendentiösa, men eftersom de motvisar varandra (dvs de försöker att vinkla källorna ur olika perspektiv) kan man ändå dra samma slutsats [nämligen att industrialiseringen var dålig för Sveriges befolkning] [40]

VanSledright och Kelly fann ju att femteklassarna i deras undersökning förstod att olika källor kan ge motsägelsefulla budskap om ett historiskt skeende, men de visste inte hur de skulle hantera sådana bristande överensstämmelser.[41] Denna beskrivning passar väl in på många svenska gymnasieelever.

Flera elever blir underkända redan på delfråga ett. De ställer, som VanSledright och Kellys femteklassare, inga frågor om trovärdighet och användbarhet, och där frågan hjälper dem på traven väljer de ändå inte att ta fasta på dessa ingångar. En annan likhet mellan de svenska gymnasieeleverna och (denna gång Bartons) anglosaxiska femteklassare är att de ganska ofta bara väljer att använda ett fåtal källor, trots att de har sju till sitt förfogande. Även om eleverna går igenom källorna källkritiskt, verkar de anse att alla källorna är lika mycket värda.

Många elever kommer inte heller, efter en beskrivande uppräkning av de olika källorna, fram till någon slutsats över huvud taget. Några av de bästa eleverna visar dock prov på försök till ganska välgrundade slutsatser. Även om de inte helt behärskar förmågan att dra slutsatser eller tydligt bygga upp hypoteser med hjälp av de källor som granskats och funnits användbara, kan deras resonemang ändå peka mot en insikt om att, som Shemilt beskriver sin tredje nivå, det inte går att finna ett rätt svar, eller en sann berättelse i källan. Eleven skriver:

> Sammanfattningsvis så beror det på när i tiden, var någonstans, och vem man frågar om industrialiseringen var bra eller dålig. [42]

---

40 Elev E 52.

41 VanSledright & Kelly (1998), s. 258–59.

42 Elev P 13.

Ganska få av eleverna kommer dock till denna avslutande del i arbetsgången illustrerad i Figur 4 ovan – att besvara den historiska frågan, eller underbygga hypotesen. Till skillnad från de resultat Barton fann i sin undersökning av femteklassare, där eleverna ibland skapade berättelser, eller svarade på historiska frågor, helt utan att använda någon tillgänglig källa, så använder ändå de svenska gymnasieeleverna åtminstone någon eller några av de tillgängliga källorna i sina resonemang.[43] Dock gäller det inte alla.

Utan en mer grundläggande undersökning av flertalet texter kan vi inte dra några säkra slutsatser i frågan om elevernas källförståelse och källhantering, men kanske är det ett tecken på progression mellan elever i år fem och gymnasieeleverna att de senare ofta har större kunskap om hur historiska utsagor måste baseras på källor. Mer sällan gör de som femteklassarna, det vill säga hittar på eget material där de tycker det behövs för utsagan. Det finns sådana exempel även bland gymnasieelevernas svar, men gymnasieeleverna väljer oftare tystnad framför fabulerande, som följande exempel kan illustrera:

> Nackdelar med den industriella revolutionen var att många blev sjuka i kolera. Som står i källa F. Men sen ser man ju även något i källa C, att den genomsnittliga livslängden ökar vilket då var en fördel. Och sen även i källa D står det att det är torka vilket är negativt då det påverkar arbetarnas arbete dåligt.[44]

Elevens svar på andra delfrågan är kortfattat. Eleven försöker fundera kring frågeställningen med hjälp av källorna. Här finns dock ingen värdering av källorna utan deras utsagor uppfattas, som på Shemilts första nivå, som en direkt kanal till historien. Ingen kontextualisering används för att värdera källans utsaga i relation till en grupp, en fas, en plats, händelseförlopp eller liknande. Svaret blir alltför fragmentariskt och därför underkänt. Men eleven spånar heller inte ihop en egen historia. Flera svar ser ut på samma sätt. Om detta är uttryck för helt medvetna val, mot bakgrund av en självinsikt om att de inte kan säga mer utan belägg, eller om eleverna helt enkelt står handfallna inför uppgiften, får vidare forskning visa.

Flera av de duktigare eleverna försöker slutligen se på frågeställningen ur olika perspektiv:

> Jag väljer att diskutera ett klassperspektiv, men också hur det blev för samhället. […] Många källor stöder att industrialiseringen var bra för samhället i slutändan. Källa C visar att medellivslängden ökat och källa E visar en järnvägsstation. Järnvägarna har betytt otroligt mycket för Sveriges ekonomi och visar på att industrialiseringen var bra för samhället. [45]

---

43 Barton (2008), s. 217.

44 Elev L 44.

45 Elev P13.

Hillareds station *på 1890-talet. Tåget är på väg mot Borås. Mannen på bilden är stationsföreståndaren August Törnqvist. Fotografiet var Källa E i källmaterialet om industrialiseringen. Bildkälla: Nybergska samlingen, Sveriges Järnvägsmuseum.*

Även om de inte helt genomför kontextualisering eller resonerar utifrån olika perspektiv så pekar dessa och liknande svar i riktning mot att ett medvetande om perspektiv finns hos vissa elever. I själva frågeställningen finns mycket som leder eleven in mot denna typ av resonemang. Det hjälper flera elever. Men skulle det också kunna vara så att vår frågeställning, som varit tänkt att hjälpa eleverna, istället oavsiktligt stjälpt dem? Kanske måste eleven äga hela processen, från den så avgörande frågeställningen, via granskning och kontextualisering, till besvarandet av frågan utifrån olika perspektiv, för att kunna uppfatta meningen med delmomenten, och därmed också utföra dem väl?

Kan vi dra några övergripande tentativa slutsatser av detta avsnitt? Vi kan konstatera att de svenska gymnasieeleverna i många fall uppvisar samma tentenser som femteklassare i anglosaxiska undersökningar. Vi kan se att om vi följer Shemilts (och Shemilts och Lees) progressionsmodeller kan vi hitta elever som visar prov på färdigheter på ganska höga nivåer. De är dock ett fåtal i sammanhanget. Lee och Shemilt menar att det krävs att man kan koordinera ett flertal nya idéer för att förflytta sig allt högre upp i

nivåerna. Detta har visat sig svårt för de svenska eleverna. En tentativ slutsats kan vara att de flesta svenska elever hamnar på nivå två i progressionsmodellen och att det finns många likheter med vad de anglosaxiska femteklassarna kan utföra.

Konsekvenser för bedömning

Vad får ovanstående diskussion för konsekvenser för bedömningen? Ashby skriver: ”[I]n planning for, and testing, students’ conceptual development, it is also important to consider how to systematically extend students’ conceptual achievements within increasingly complex skills contexts (min kursiv).”[46] I vår uttolkning av kunskapskravet för Hi1a1 och Hi1b måste vi naturligtvis hantera detta. Kanske är det alltså så att vi egentligen först skulle öva och bedöma processens delsteg innan vi kan förvänta oss att eleven kan behärska hela den arbetsprocess som modellen ovan visar? Detta motsägs dock av resonemanget ovan om att helheten skapar förståelse för meningsfullheten i delmomenten. Kunskapskravet om källor och källhantering i den svenska gymnasieskolan är också formulerat så att det ska vara användbart vid bedömningen av elevens kunskaper och färdigheter i slutet av en kurs. VanSledright och Kelly menar ju också, som vi sett, att utvecklingen av elevernas förståelse för historiens innehåll och förståelsen för historiens ”hur?”- och ”vad?”-frågor inte kan separeras från varandra i steg och stadier, utan sker samtidigt.[47] Då innefattas hela processen och eleverna bör alltså både öva och kunna hantera den i sin helhet, redan från början. Det kan dock göras med olika kvalitet. I skolsammanhang uttrycks detta i betygsstegen E, C och A. För att förtydliga vad bedömningen av källförståelse och källhantering i den svenska gymnasieskolan ska fokusera har vi uttolkat och konkretiserat kunskapskravet om källor och källhantering för gymnasiets kurser Hi1a1 och Hi1b. Det har vi gjort mot bakgrund av den forskning som diskuterats tidigare, mot modellen som beskriver källhantering, och mot de elevsvar vi fått in. Detta arbete innefattar också en uttolkning av progressionen mellan betygsstegen.

Kunskapskravet konkretiseras i tre bedömningsaspekter: (1) Värdera, (2) Överväga källornas användbarhet i relation till frågeställningen i uppgiften, och (3) Använda källorna för att ge svar på frågeställningen i uppgiften. Momenten ”söka, granska och tolka” i kunskapskravet, har det gemensamt att eleven *värderar* källorna. När man söker bland källor värderar man vilken källa som är användbar i ett sammanhang. När man granskar värderar man istället källan utifrån olika principer, och när man tolkar en källa värderar man rimligheten i olika sätt att tolka.

---

[46] Ashby (2011), s. 143.

[47] VanSledright & Kelly (1998), s. 260.

Om vi sedan bryter ner kunskapskravet i olika delmoment (s.k. delkunskapskrav) ser vi att det som ska göras är att *källmaterialet ska granskas med hjälp av källkritiska redskap.* För E gäller också att en *värdering ska göras av källans betydelse för tolkningen (av den historiska frågan)*. För C och A gäller istället att en *värdering ska göras av olika sätt att tolka källorna på.* Dessa förmågor sorterar vi under den första bedömningsaspekten Värdera källorna. För E gäller dessutom att *en värdering ska göras av källans användbarhet.* Denna sista förmåga för E hänför vi till bedömningsstödets andra bedömningsaspekt: Överväga källornas användbarhet i relation till frågeställningen i uppgiften. Här underbygger eleverna på de högre betygsstegen sina resonemang med allt bättre historiska kunskaper och utifrån fler perspektiv. Den sista bedömningsaspekten benämns som Använda källorna för att ge svar på frågeställningen i uppgiften. Denna del knyter ihop arbetet och förankrar det i det historiska sammanhanget. Progressionen i detta moment består i att eleverna på E- och C-nivå, mot bakgrund av den värdering som *med viss säkerhet* gjorts i det föregående arbetet, kan använda källorna för att ge svar på frågeställningen i uppgiften. En elev på A-nivå ska kunna föra ett kvalitativt bättre resonemang, eftersom det föregående värderingsarbetet då gjorts *med säkerhet.*

Sammantaget kan vår tolkning och konkretisering av kunskapskravet uttryckas i matrisform på följande sätt:

Ovanstående uttolkning och progression gäller betygsnivåerna på de två grundläggande historiekurserna i den svenska gymnasieskolan. En progression kan ju vidare ses i ett längre perspektiv, från kursnivå till kursnivå. Ashby föreslår att mer avancerade färdigheter kunde vara att testa hypoteser mot frågor som ”How might different statements within a hypothesis relate to one another? How might differences between

Figur 5: Bedömningsmatris för kunskapskravet om källor och källhantering

Bedömnings-aspekt	Bedömningsnivå		
	E	**C**	**A**
Värdera källorna	Eleven använder minst ett källkritiskt kriterium i någon del av sin granskning. Begrepp som hör till kriteriet används och hanteras korrekt. Eleven visar sin värdering av någon källas betydelse för tolkningen genom att använda källan för att resonera enkelt om frågeställningen i uppgiften utifrån ett perspektiv.	Eleven lyfter med hjälp av flera källkritiska kriterier systematiskt fram svagheter och styrkor hos flera källor och resonerar om deras trovärdighet. Begrepp som hör till källkritisk metod nämns och används korrekt. Eleven visar sin värdering av källmaterialet genom att med någon relevant motivering förorda någon av tolkningsmöjligheterna för källorna. I resonemanget visar eleven hur olika källor kan förstärka varandra.	Eleven lyfter med hjälp av flera källkritiska kriterier systematiskt fram svagheter och styrkor hos flera källor och resonerar om deras trovärdighet. Begrepp som hör till källkritisk metod nämns och används korrekt. Eleven visar sin värdering av källmaterialet genom att på ett systematiskt prövande sätt väga tolkningsmöjligheterna av källorna mot varandra i ett å ena sidan/å andra sidan-resonemang. I resonemanget visar eleven hur olika källor kan förstärka varandra.
Överväga källornas användbarhet i relation till fråge-ställningen i uppgiften	Eleven visar sina överväganden om källornas användbarhet i relation till uppgiften genom att använda någon källa i ett rimligt resonemang om frågeställningen i uppgiften.	Eleven uttrycker sina överväganden om källornas användbarhet i relation till uppgiften. Eleven underbygger dem med relevanta historiska kunskaper om olika perspektiv på det historiska skeendet.	Eleven uttrycker sina överväganden om källornas användbarhet i relation till uppgiften på ett prövande sätt, i ett å ena sidan/å andra sidan-resonemang. Eleven underbygger dem med relevanta historiska kunskaper om olika perspektiv på det historiska skeendet.
Använda källorna för att ge svar på fråge-ställningen i uppgiften	Eleven för ett rimligt resonemang om frågeställningen i uppgiften, där någon källa används.	Eleven för ett rimligt resonemang om frågeställningen i uppgiften, där någon källa används.	Eleven väger samman sin tolkning och värdering av flera källor för att underbygga en nyanserad slutsats om frågeställningen i uppgiften.

hypotheses be understood? Are they contradictory or complementary? Are some more risky than others? What scale and scope do they encompass"?[48] Vi skulle även kunna tillägga, mot bakgrund av den frågeställning vi prövat, en fråga som; Hur väl stämmer hypotesen på olika faser av den aktuella historiska förändringsprocessen? Lärare vi träffat förklarar att progressionen mellan kurserna yttrar sig i att de använder allt mer komplext material, och att eleverna i de högre kurserna möter allt mer komplexa frågeställningar. Samtidigt ställs högre krav på elevernas självständighet i sökandet efter källor, och, inte minst, i formuleringen av de historiska frågor som är utgångspunkten för arbetet. I arbetet introduceras dessutom allt fler perspektiv.

Som vi sett i vår kortfattade diskussion av elevsvaren ovan finns indikationer på att många elever kommer att klara vissa moment väl, men att bara ett fåtal kommer att kunna hantera det som krävs för de högsta betygsnivåerna. Detta beror dock på om undervisningen ser ut som den gjort hittills. Våra resultat talar för att undervisningen om källor och källhantering behöver förändras. Kanske kan en undervisning med något förändrade utgångspunkter, redovisade i ovan relaterad forskning, skapa bättre förutsättningar för eleverna att möta kvalitetskraven på progressionsmodellernas och bedömningsmatrisens högre nivåer?

Konsekvenser för undervisning

Tidigare forskning har identifierat några problem som enligt vår tentativa analys visar sig vara aktuella även i de svenska gymnasieelevernas svar. Ashby pekar på de svårigheter som uppstår då elever ska hantera ett flertal variabler samtidigt. Det kan vara olika former av tolkning, flera källor, och flera perspektiv uttryckta i hypotesen som ska testas och resoneras om.[49] Shemilt skriver att det är vanskligt att presentera irrelevant material för eleven. Det kan förvirra, vara svårt att hantera, och bör inte introduceras för tidigt, eller i för stora mängder. Annars kan meningen med övningen gå eleven förbi.[50] Ett annat problem Ashby belyser är att elever kan bli så metodiskt drillade att den kritiska granskningen helt tar över.[51] Det granskningen ska ligga till grund för – resonemanget om uppgiften, eller hypotesen – kommer då i skymundan, om det ens adresseras. Dessa problem är tydliga i många av de elevsvar från gymnasieskolan som undersökts i arbetet med bedömningsstödet. Det tar sig uttryck i att eleverna lägger ner stor kraft och metodisk nit vid den första delfrågan, där två källor ska behandlas, men

---

48 Ashby (2011), s. 143.

49 Ashby (2011), s. 143.

50 Shemilt (1987), s. 60.

51 Ashby (2011), s. 143.

att de vid andra delfrågan, då fler källor ska hanteras, ofta genomför en mindre omfattande källkritisk granskning och värdering (eller ingen alls), och i somliga fall används bara de två första källorna för att resonera om uppgiftens hypoteser. Kanske kan det röra sig om en brist på tid, men det vittnar samtidigt om att eleverna inte är särskilt förtrogna med vare sig metoden eller med arbete med källor som stöd för en hypotes.

Ingen forskning relaterad ovan har direkt undersökt orsakerna till varför eleverna inte behärskar en viss färdighet eller förståelse vid en viss ålder, eller ett visst tillfälle. Barton hänvisar dock till forskning som visar att *undervisningen har påverkan* på vad eleverna förstår och kan hantera vad gäller källor och källhantering. Ovanstående diskussioner och tentativa resultat får då konsekvenser för hur en sådan undervisning kan utformas, som syftar till att ge eleverna förutsättningar för att bli bättre och säkrare på källhantering och nå insikt om vad källor och belägg betyder för utsagor om historia. De tentativa resultaten av undersökningen av de svenska gymnasieelevernas texter pekar på att de områden anglosaxisk forskning identifierar som problematiska kan vara av intresse även för svensk gymnasieskola. Ashby menar att förståelsen av några nyckelförhållanden måste tränas i undervisningen för att elever ska utveckla sin källhantering och källförståelse; att historia och det förflutna är olika saker, att källor inte är information men kan ge information, att flera källor ibland måste ses i ljuset av varandra och att källan då kan komma att ge mer information om den analyseras tillsammans med en annan.[52] Kanske kan systematisk träning av dessa nyckelförhållanden komma tillrätta med de brister som väldigt många svenska gymnasieelever har i sin uppfattning om källor, och med de svårigheter de har med hanteringen av historiskt källmaterial?

Byrom menar att alla elever, men kanske framför allt de svaga, behöver mycket hjälp och träning.[53] Han menar att det är viktigt att systematiskt träna förståelse och färdigheter, steg för steg. Den uppgift som de svenska eleverna svarade på i vår undersökning kan sägas mäta hela den arbetsprocess som visades i Figur 4. Det står klart att de flesta elever inte behärskar modellens alla delsteg. Vi måste därför fundera på hur vi som lärare ska kunna ta ett steg tillbaka från denna helhet och istället börja i mindre skala med delmoment för delmoment, för att möta eleverna där de är. En följd av detta resonemang kan vara att källor och källhantering måste få ta ett betydligt större utrymme i undervisningen. Byrom menar att det är viktigt att inte gå för fort fram eftersom arbete med lagom utmanande källuppgifter skapar ett intresse hos eleverna för historieäm-

---

52 Ashby (2011), s. 139–140, 142.

53 Byrom (1998), s. 32.

net.[54] Kanske kan det också stärka elevens självkänsla? En av de viktigaste aspekterna med källarbete, menar Byrom slutligen, är att eleverna får vara konstruktiva. Deras källarbete ska leda fram till en syntes, en berättelse, en historia. På så sätt undviker man att eleverna fastnar i det cyniska tänkandet.

Barton lyfter också han fram ett par problem relaterade till undervisningen. Ett stort problem enligt honom är att eleverna inte får träning i att arbeta med källor för att dra slutsatser. Detta måste, menar Barton, ske kontinuerligt och inte som ett eget, frikopplat moment, utan i samband med annat arbete. Ett annat problem är att eleverna inte ser sambandet mellan historiska belägg och slutsatser och att eleverna ofta möter historia i en narrativ form som inte problematiserar vad utsagan baseras på.[55] För att tydliggöra dessa samband och på ett explicit och konkret sätt ta upp det i undervisningen föreslår Barton att elever ska arbeta mer med att skapa egna berättelser med hjälp av primärkällor. Med lärarens hjälp kan detta leda till mer reflektion kring sambandet mellan källor, tolkningar och utsagor.[56] Samtidigt undviks då den mekaniska och frikopplade källkritiska undervisning som Counsell och andra skämtsamt, men samtidigt med ett stort mått av allvar, beskriver som ”Death by sources A to F”.[57]

Den kanske viktigaste insikten från studien är alltså, sammanfattningsvis, att eleverna måste få kunskap om och möjlighet att behärska hela källhanteringsprocessen från början till slut. I källhanteringsarbetet kan då elevens självkänsla och nyfikenhet på historieämnet växa. Istället för att bli fragmentariserad och svårbegriplig kan källhanteringsprocessen då bli en konstruktiv och meningsfull process. ■

---

54 Byrom (1998), s. 33.

55 Barton (2008), s. 219–220.

56 Barton (2008), s. 223.

57 Counsell (2011), s. 5.

Referenslista

Otryckta referenser

Elevsvar, Arbetsmaterial till Bedömningsstöd i historia för Hi1a1 och Hi1b (2013), förvaras på Historievetenskap och lärande, Malmö högskola.

Tryckta referenser

Ashby, Rosalyn (2011), "Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges", i Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching,* London & New York: Routledge.

Barton, Keith C. (2008), "I just kinda know", i Linda Levstik & Keith C. Barton, *Researching History Education. Theory, Method, and Context,* New York & London: Routledge.

Brophy, Jere E.,VanSledright, Bruce A., & Bredin, Nancy (1992), "Fifth-graders' ideas about history expressed before and after their introduction to the subject", i *Theory and Research in Social Education,* vol. 20, no. 4, s. 440–489.

Byrom, Jerome (1998), "Working with sources: skepticism or cynicism? Putting the story back together again", i *Teaching History,* issue 91, s. 32–35.

Counsell, Christine (2011), "History teachers as curriculum makers: professional problem-solving in secondary school history education in England", i Schüllerqvist, Bengt (ed.), *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education*, Karlstad: University of Karlstad Press.

Lee, Peter & Denis Shemilt (2003), "A scaffold, not a cage: progression and progression models in history", i *Teaching History,* issue 113, s. 13–23.

Seixas, Peter & Tom Morton (2013), *The Big Six. Historical thinking concepts,* Toronto: Nelson Education.

Shemilt, Denis (1987), "Adolescent ideas about evidence and methodology in history", i Christopher Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers,* London: Falmer.

VanSledright, Bruce A. & Christine Kelly (1998), "Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders", i *Elementary School journal,* vol. 98, no. 3, s. 239–265.

Hur kan man förstå industrialiseringsprocessen i Sverige?
– En uppgift om källhantering.

När vi ska försöka ta reda på vad som hänt i det förflutna innebär det att vi måste värdera och tolka ett källmaterial. Ett sådant arbete kan leda till olika tolkningar. Samma källa kan alltså ge olika tolkningsmöjligheter – olika sätt att se på den historia som undersöks. Detta beror på vilka frågor som ställs, hur man värderar källan, och ur vilka perspektiv man ser på källan. Du ska nu få arbeta med ett källmaterial om Sverige under industrialiseringen.

Tänk dig att du arbetar med en fördjupningsuppgift, t ex en uppsats. Du ska skriva om den svenska industrialiseringen. I ditt arbete med källorna kommer du fram till att *du vill belysa två olika tolkningar av industrialiseringen av Sverige* – att den både kan ses som bra och som dålig för Sveriges befolkning. Använd nu källorna i ditt resonemang. Du har sju källor att arbeta med. Somliga källor kan användas för att hitta både för- och nackdelar med industrialiseringen.

- Först ska du arbeta med två källor; källa A och B. Förklara varför dessa båda källor är *relevanta* för att belysa båda tolkningsmöjligheterna. Finns det *svagheter* hos källorna som gör att vi ändå bara kan dra begränsade slutsatser om frågan? Motivera med hjälp av de *källkritiska reglerna.*
- Nu kan du använda alla källorna. *Hur kan du använda källorna* för att visa på för- och nackdelar med den industriella revolutionen? *Diskutera vilket stöd de två tolkningsmöjligheterna har i källorna.* Hänvisa till källorna i din diskussion och använd de *källkritiska reglerna* där det är rimligt.

Här får du ett antal stödmeningar som kan hjälpa dig i ditt resonemang i fråga två. Du kan använda meningarna i din egen text:

Industrialiseringsprocessen var… för Sveriges befolkning.
Det kan man se i källa…som visar…

Det måste ha inneburit att…

Det är också möjligt att se på källan på ett annat sätt, nämligen…
Då stöder källan en annan tolkningsmöjlighet, nämligen…

Ett exempel på detta syns i källa…

… men det kan vi inte säga utifrån denna källa eftersom…

Källans svaghet är… Källans styrka är…
Använder man informationen från de två källorna tillsammans kan man få fram en förklaring till att…

Efter att ha läst alla källor tycker jag att man kan säga att industrialiseringen var… (både) … eftersom…

Till uppgiften hör ett källmaterial. Vi har valt att tillhandahålla sju källor, A till G. De är:

- Citat ur *Kommunistiska manifestet,* av Karl Marx och Friedrich Engels (1848).
- Fotografi från Malmö Tricotfabriks AB (början av 1900-talet), från Malmö stadsarkivs bildsamling.
- Diagram över genomsnittlig livslängd i Sverige från 1850-1980, ur *Industrialismen 100 år* av Mats Halvarsson (1980).
- Dagboksanteckning ur bonden Sven Samuelssons dagbok från 1868, hämtat ur *Drömmen om Amerika* av Ulf Beijbom och Rolf Johansson (1971).
- Fotografi föreställande Hillareds järnvägsstation (1890-talet), från Sveriges Järnvägsmuseum.
- Citat om kolera i svenska städer på 1800-talet, ur doktorsavhandlingen *De svenska koleraepidemierna* av Sven-Ove Arvidsson (1972)
- Citat om barnarbete på järnbruken, en ögonvittnesskildring ur *Järnbruksminnen* av Mats Rehnberg (1952).

ROBERT THORP

Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt?[1]

Om man arbetar som lärare i historia i Sverige så har man med allra största säkerhet någon gång stött på begreppet ”historiemedvetande”. Begreppet har haft en central ställning i svensk historiedidaktik de senaste decennierna, både vad gäller forskning och undervisning. I Skolverkets kursplan för ämnet historia för grundskolan och gymnasieskolan anges att ämnet skall utveckla elevernas historiemedvetande.[2] Trots att det haft denna starka ställning råder inte någon egentlig konsensus om hur begreppet egentligen skall uppfattas och vad det innebär.[3] Dessutom tycks begreppet upplevas som problematiskt av historielärare i Sverige.[4]

I den här artikeln kommer jag att redovisa en studie där jag undersökt de olika förståelser och användningar av historiemedvetandebegreppet som finns i svensk historiedidaktisk forskning. Då begreppet både beskrivs som centralt och problematiskt i forskningen anser jag att en övergripande studie av begreppet torde vara av stort intresse. Jag har undersökt hur begreppet presenteras, legitimeras och används i den svenska forskning som på något sätt använder begreppet som en teoretisk utgångspunkt. Jag kommer även att problematisera hur begreppet presenteras och används i den svenska forskningen för att precisera svårigheter med begreppet, men även för att på visa dess didaktiska möjligheter. Innan jag presenterar resultaten av undersökningen redogör jag för min undersökningsmetod och ger en historisk bakgrund till historiemedvetandebegreppet i Sverige.

---

1 Huvuddelen av resultaten har tidigare publicerats som Thorp, Robert (2013), “The Concept of Historical Consciousness in Swedish History Didactical Research” ur *Cultural and Religious Diversity and Its Challenges for History Education,* Wojdon, Joanna (red.), Yearbook of the International Society for History Didactics, vol. 34, Schwalbach: Wochenschau Verlag, s. 207–224.

2 Se inledningen till Skolverkets kursplaner för historia för grundskolan (2012) och gymnasiet (2012).

3 Se till exempel Schüllerqvist (2006), s. 136–140; och Alvén (2011), s. 25–26.

4 Gunnemyr (2011), s. 83.

Urval, frågeställningar och metod

Eftersom historiemedvetandebegreppet är ett för historiedidaktiken centralt begrepp är den litteratur som på något sätt använder sig av begreppet omfattande. Det är därför svårt att identifiera alla verk som använder sig av begreppet och att göra en heltäckande genomgång av dessa. Metoden jag använt för att hitta litteratur som använder sig av begreppet kan närmast liknas med vad man brukar kalla för ”snöbollsmetoden”. Jag inledde med att söka igenom databasen *www.libris.kb.se* med sökordet ”historiemedvetande”. Sökningen gav ungefär 130 träffar. Jag sorterade dessa med hjälp av två urvalskriterier för att få fatt på verken som var relevanta för studiens syfte. För det första måste det vara ett vetenskapligt verk av något slag (till exempel ett kapitel i en vetenskaplig antologi, en artikel i en vetenskaplig tidskrift eller en vetenskaplig avhandling eller motsvarande). För det andra måste författaren vara eller ha varit verksam vid ett svenskt universitet. Den litteratur som matchade dessa två kriterier studerades sedan. Jag noterade vilka verk som refererades, och i de fall även dessa matchade de ovanstående urvalskriterierna inkluderades de i undersökningsmaterialet.

Efter en översiktlig genomläsning av samtliga texter beslutade jag mig för att endast använda mig av de verk som gör en teoretisk precisering av begreppet samt använder eller uttrycker att de avser att använda begreppet i en undersökning. Ett verk som endast hänvisar till ett ”historiemedvetande” utan att redogöra för hur begreppets innebörd tolkas eller tillämpas har alltså inte inkluderats eftersom det varit svårt att avgöra vad författaren menat med begreppet.[5]

Då undersökningens syfte varit att göra en översikt och analysera förståelsen och användningen av historiemedvetandebegreppet har undersökningens fokus varit att få syn på olika sätt att förstå och tolka begreppet, och inte att redogöra för varje enskild forskares förståelse eller användning av det. Undersökningen har genomförts genom att ställa följande frågor till materialet: Vad anses ett historiemedvetande vara och hur tillämpas begreppet i den studerade forskningen?, Hur legitimeras begreppet i forskningen?, samt Hur anser forskningen att ett historiemedvetande kan aktiveras och utvecklas?. Jag har sorterat de olika användningarna av begreppet beroende på vad som förenar och skiljer forskarnas användning av det. Därefter har jag induktivt skapat kategorier för att illustrera dessa likheter och skillnader. Till sist vill jag påpeka att alla personer som nämns i texten nedan är svenska historiedidaktiker om inte något annat anges.

---

[5] Se till exempel Krohn Andersson (2012); Långström (2001); Selling (2004); och Ludvigsson (2003).

Bakgrund: Internationella uttolkare

Historiemedvetandebegreppet kom till Sverige från dåvarande Västtyskland via Danmark i början av 1980-talet och begreppsanvändningen i Sverige är mycket präglad av den så kallade kontinentala historiedidaktiska forskningstraditionens sätt att uppfatta historiemedvetande. Begreppet har alltså sina rötter i den historiedidaktiska forskningen i Västtyskland under 1960- och 1970-talen.[6] Det är främst tre forskare som varit tongivande för hur begreppet kommit att uppfattas av svenska historiedidaktiker: Karl-Ernst Jeismann, Bernard Eric Jensen och Jörn Rüsen.[7]

Den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann anses allmänt ha varit den förste att definiera historiemedvetandebegreppet.[8] Jeismann presenterade fyra aspekter av vad ett historiemedvetande kan vara:

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga att de har en härkomst och en framtid och inte utgör något som är stabilt.
2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen. [9]

Det rör sig alltså om fyra olika sätt att uppfatta vad ett historiemedvetande är, trots att beskrivningarna delvis tangerar varandra. Den första aspekten understryker en medvetenhet om vad man brukar kalla för historicitet, det vill säga uppfattningen att allt har en historia. Med det här sättet att se begreppet skulle alltså en person som är medveten om att allt runt omkring henne har en historia ge uttryck för ett historiemedvetande. Den andra aspekten ser historiemedvetande som en förmåga att skapa sammanhang mellan de tre tempusformerna då, nu och sedan. Den tredje definitionen liknar den första, men den fokuserar enbart på den historiska dimensionen i en individs förståelse. Den fjärde aspekten, slutligen, betonar en gemensam förståelse grundad på emotionella

---

6 Eliasson (2012); och Karlsson (1997), s. 24–25.

7 Schüllerqvist (2005), s. 7–8.

8 Karlsson (2009), s. 5.

9 Jeismann (1979), s. 42–44. Översättning från Jensen (1997).

upplevelser. Denna förståelse anses vara en viktig förutsättning för mänskliga samhällen. Den här aspekten skiljer sig från de övriga i att det inte är den individuella upplevelsen som är central, utan den gemensamma eller samhälleliga. Enligt Jeismann blir då historiemedvetandet en viktig beståndsdel i samhällsbyggandet.

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen är den forskare som fått starkast genomslag i den svenska forskningen där historiemedvetandebegreppet används.[10] En artikel där han diskuterar historiemedvetande publicerades på svenska 1997, i en lärobok som fick stor spridning. Jensen utgår från Jeismanns definition av begreppet, men fokuserar på den andra aspekten.[11] Det är således förmågan till tempusöverskridande förståelse som är det centrala i ett historiemedvetande, enligt Jensen. Han argumenterar för att ett historiemedvetande skall uppfattas som ett ”integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar”. Vidare anses begreppet vara en förutsättning för att man överhuvudtaget skall kunna ”förstå eller förklara människors handlingar”.[12] Människan blir genom sina handlingar både skapad av historien och skapare av densamma.[13]

Det är en bred begreppsdefinition som möter oss här. Jensen väljer att se historiemedvetande som ett begrepp inte bara för historieämnet eller historievetenskapen, utan även för psykologin, socialantropologin och samhällsvetenskapen. Med hjälp av historiemedvetandebegreppet kan vi förstå hur människor skapar mening och identitet, samt hur de fungerar som individer och samhällsmedborgare, enligt Jensen.

Jensen presenterar även fem läro- och bildningsprocesser i vilka ett historiemedvetande kan aktiveras och utvecklas. Han påpekar att processerna är komplexa och sammanvävda men anser att de ”ändå går att urskilja”.[14] Processerna är:

- historiemedvetande som identitet
- historiemedvetande som möte med det annorlunda
- historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess
- historiemedvetande som värde- och principförklaring
- historiemedvetande som berättelse[15]

---

10 Schüllerqvist (2005), s. 21.
11 Jensen (1997), s. 53.
12 Jensen (1997), s. 57.
13 Jensen (1997), s. 60.
14 Jensen (1997), s. 74.
15 Jensen (1997), s. 74.

De två första processerna anser Jensen vara i stort likvärdiga och handlar om att nå kunskap om vem man är både i relation till sig själv och andra. De tredje och fjärde processerna är även de i Jensens tycke svåra att skilja på eftersom de enligt honom handlar om hur vi genom historien kan nå kunskap om olika sätt att leva och möjliga sätt att förstå vad ett gott liv är, med andra ord att förstå sig själv som samhällsmedborgare. Den femte och sista processen påpekar Jensen är svår att skilja från de övriga processerna eftersom det är genom berättelsen man artikulerar de andra processerna, och med den sista processen menas att det är genom att skapa narrativer eller berättelser som individen förmår kvalificera sitt historiemedvetande.[16]

Man skulle kunna sammanfatta med att säga att Jensens teorier om historiemedvetandets läro- och bildningsprocesser är allmänt hållna och, som han själv påpekar, svåra att precisera och konkretisera. Jag tror att detta är viktigt att komma ihåg när vi undersöker hur historiemedvetandebegreppet skrivs fram i svensk historiedidaktik.

Den tredje historiedidaktikern som är av central betydelse för förståelsen av historiemedvetandebegreppet är tysken Jörn Rüsen. Han fokuserar på narrationens eller berättandets betydelse för historiemedvetandet. Enligt Rüsen är narrationen det sätt som människan skapar mening i allmänhet och historisk sådan i synnerhet, och historiemedvetandet skall uppfattas som en narrativ kompetens hos en individ.[17] Rüsen uppfattar historiemedvetandet som ett kvalitativt begrepp, det vill säga att det finns historiemedvetanden som är av lägre eller högre kvalitet och han har utarbetat en typologi för att kunna kategorisera olika typer av historiemedvetanden.

Den mest grundläggande kategorin är det traditionella historiemedvetandet. En person som besitter den här typen av historiemedvetande ser historien som ett evigt status quo, ingen historisk förändring sker. Nästa kategori är det exemplariska historiemedvetandet och en person som innehar ett sådant ser även den historien som regelbunden, men även som en grund för principer för mänskligt handlande. Den tredje kategorin är den kritiska och en person som har ett kritiskt historiemedvetande använder historien som grund för att kritisera nutida eller sentida samhällsförhållanden. Den fjärde och mest avancerade kategorin av historiemedvetande är det genetiska och här handlar det om att med hjälp av historien kunna se och förklara förändring och kontinuitet, det vill säga att kunna historicera nutida och dåtida samhällen och dess värderingar.[18]

---

16 Jensen (1997), s. 74–78.

17 Rüsen (2006), s. 69.

18 Rüsen (2006), s. 72.

Till sist ser Rüsen historiemedvetandet som grundläggande för en individs identitet och moral: de historiska narrativ vi skapar bestämmer vilken sorts människor vi är (det vill säga vår identitet) och vilka moraliska värderingar vi har. En person som inte har någon förståelse av sig själv som en person med och omgiven av ett förflutet kan nämligen, enligt Rüsen, inte ses som en individ med moraliska värderingar, detta eftersom hon inte förstår sig själv eller det moraliska i de handlingssituationer hon ställs inför. Denna förståelse skapas genom att vi skapar narrativ om oss själva och vår omvärld.[19] Även Rüsen använder sig av vad man skulle kunna kalla för en bred begreppsdefinition av historiemedvetande.

Historiemedvetandet definieras och tillämpas

Nedan följer en redovisning av hur historiemedvetandebegreppet definieras och tillämpas i den svenska historiedidaktiska forskning som studerats. Redovisningen struktureras av de kategorier jag skapat av forskarnas begreppsanvändning. Jag inleder med att presentera hur begreppet explicit definieras för att sedan redogöra för hur begreppet tillämpas. Kategorierna som styr framställningen nedan är:

1. Historiemedvetande som ett multikronologiskt begrepp (den explicita definitionen av begreppet)
2. Historiemedvetande som ett identitetsskapande begrepp (den första tillämpningen)
3. Historiemedvetande som ett meningsskapande begrepp (den andra tillämpningen)
4. Historiemedvetande som ett historieskapande begrepp (den tredje tillämpningen)
5. Historiemedvetande som ett insiktsskapande begrepp (den fjärde tillämpningen)
6. Historiemedvetande som ett värdeskapande begrepp (den femte tillämpningen)
7. Historiemedvetande som ett heuristiskt begrepp (den sjätte tillämpningen)

Den **explicita definition** av historiemedvetandebegreppet som återfinns i samtlig litteratur som jag studerat är antingen ordagrant eller betydelsemässigt identisk med den som Mary Ingemansson använder sig av: ”historiemedvetandet handlar om en tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden”.[20] Att inneha ett historiemedvetande handlar om att skapa sammanhang mellan dåtid, nutid och framtid, just som Karl-Ernst Jeismanns andra aspekt gör gällande. Detta är ju även den definition som Bernard Eric Jensen utgår från. Denna förmåga att binda samman de olika tem-

---

[19] Rüsen (2006), s. 67.

[20] Ingemansson (2010), s. 10.

pusformerna benämner Niklas Ammert ”multikronologi” vilket är den term jag kommer att använda i denna text för att benämna förmågan att skapa tempusöverskridande sammanhang.[21]

Att ett historiemedvetande skulle innefatta en tolkning av det som varit och en förståelse av samtiden kanske kan antas vara ganska förväntat, men att även ta med framtiden i sin förståelsehorisont för att sägas ge uttryck för ett historiemedvetande kan möjligen upplevas som främmande för historieämnet: det är ju trots allt det förflutna som historiker uppehåller sig med. Forskningsresultat visar även att det är just framtidsperspektivet som individer har svårast med när de skall ge uttryck för sin historiska förståelse.[22] Anledningen till att forskare anser att ett framtidsperspektiv skall vara närvarande i en individs historiemedvetande är att det skall hjälpa oss att orientera oss i tid och rum, såväl förflutna som framtida sådana. Hur vi upplever det förflutna påverkar även hur vi uppfattar vår framtid och vice versa. Det anses alltså vara svårt att separera de olika tempusformerna i ett historiemedvetande eftersom de anses vara avhängiga av och påverkar varandra.[23]

Den **första tillämpningen** av historiemedvetandebegreppet är att det är ett **identitetsskapande** begrepp. När Kenneth Nordgren hävdar att ”[h]istoriemedvetandet påverkar vår verklighetsuppfattning och vår identitet”[24] ger han uttryck för en uppfattning som är vanlig bland svenska historiedidaktiker: nämligen den att historiemedvetandet är en viktig del av vår identitet och identitetsbildning. Hur vi upplever historien påverkar vilka vi är. Klas-Göran Karlsson går ett steg längre och påstår att ”varje form av identitet kräver ett historiemedvetande”.[25] Utan ett historiemedvetande, ingen identitet alltså.

Exakt hur historiemedvetande påverkar identiteten finns det lite olika uppfattningar om. Magnus Grahn skriver att historiemedvetandet tillsammans med minnet kontinuerligt utvecklar och påverkar identiteten genom sina ”aktiviteter”.[26] Vilka historiemedvetandets och minnets aktiviteter är och hur de hänger samman preciseras tyvärr inte av Grahn. Ett vanligare sätt att beskriva sambandet mellan identitet och historiemedvetande presenteras av Kerstin Berntsson när hon skriver att ”människor konstruerar sin identitet genom att lokalisera sig i förhållande till en repertoar av olika berättelser”.[27]

---

21 Ammert (2008), s. 56.

22 Se till exempel Ingemansson (2010), s. 289.

23 Jfr, Karlsson (2009), s. 50.

24 Nordgren (2006), s. 36.

25 Karlsson (2009), s. 52.

26 Grahn (2011), s. 16.

27 Berntsson (2012), s. 24–25.

Individens identitet skapas alltså i relation till berättelser. Igor Potapenko hävdar att personer ”utför sina identiteter” genom att skapa berättelser.[28] Det är en narrativ identitetsteori som appliceras. Narrativ identitetsteori säger kortfattat att en persons identitet bestäms av de berättelser eller narrativ hon skapar som sig själv.[29] Historiemedvetandet anses alltså påverka de berättelser som en person skapar om sig själv: när vi skapar narrativ som använder sig av multikronologiska perspektiv bidrar historiemedvetandet till skapandet av våra identiteter.

Den **andra tillämpningen** ser historiemedvetande som ett **meningsskapande** begrepp. Historiemedvetandet anses här bidra till människans förståelse av sig själv, sin samtid och historien.[30] Nanny Hartsmar skriver till exempel att ”varje människa behöver förstå de bakomliggande villkoren för ”sin plats” i tid och rum och att det inte är någon slump eller ödet som genom olika förändringar bestämt förutsättningarna för mänskligt liv”.[31] Historiemedvetandet blir meningsskapande för individen i hennes tillvaro: det sätt som samtiden gestaltar sig på får en orsaksförklaring genom att den historiska dimensionen läggs till. Vidare hävdas att det är i ett historiemedvetande som en individs erfarenheter av det förflutna möter hennes förväntningar på framtiden, och därigenom skapar mening för individen vad gäller hennes sätt att förstå historien, sin samtid och även den framtid som väntar henne.[32]

Dessutom kan ett historiemedvetande inriktat på förståelse och meningsskapande hjälpa oss att förstå historiska personer. Ylva Wibeaus skriver att vi får förståelse för den ”horisont […] mot vilken dåtidens människor […] förstod sin samtid och förväntade sig en framtid”.[33] Ett historiemedvetande skapar här mening genom att kontextualisera historiska personer: vi får en förståelse för den mening som historiska personer skapade i sin tillvaro. På så sätt kan ett meningsskapande historiemedvetande även göra oss till mer empatiska personer.[34]

---

28 Potapenko (2006), s. 38.

29 För en koncis sammanfattning av narrativ identitetsteori, se Schechtman (2007), s. 92–96.

30 Se till exempel Danielsson Malmros (2012), s. 25.

31 Hartsmar (2001), s. 79.

32 Andersson Hult (2012), s. 26; Aronsson (2002), s. 189–190; Aronsson (2004), s. 67; Dahl (2013), s. 23–24.

33 Wibaeus (2010), s. 213.

34 Backman Löfgren (2012), s. 37.

Till sist anses det även att historiemedvetandet hjälper oss att skapa mening i historien.[35] Det vill säga, genom historiemedvetandet framstår historien som meningsfull, istället för att bara vara ett oändligt antal händelser, årtal och personer staplade på varandra gör vårt historiemedvetande att vi ser röda linjer och mönster i historien. Genom historiemedvetande framstår historiska händelser och förändringar som nödvändiga och meningsfulla.[36]

Den **tredje tillämpningen** av historiemedvetandet ser det som ett **historieskapande** begrepp. Martin Alm skriver, till exempel, att ”centralt för begreppet historiemedvetande är att vi är både historieskapade och historieskapande”.[37] Maria Johansson hävdar vidare att människan både är historia och gör historia samtidigt.[38] Våra liv och livsvillkor är historiskt betingade och bortom vår kontroll, men insikten om att det finns en historia och att vi som individer är en del av den, förändrar vårt sätt att uppfatta historien. Klas-Göran Karlsson anser, till exempel, att ett historiemedvetande måste vara handlingsorienterat: när vi inser att vi är en del av historien, inser vi att våra handlingar påverkar hur historien kommer att gestalta sig i framtiden.[39]

Den **fjärde tillämpningen** ser begreppet som ett insiktsskapande begrepp. Denna tillämpning gör gällande att historiemedvetande tillför en kritisk komponent hos en individ. Denne kan då granska både sin egen och andras föreställningar om historia på ett kritiskt sätt.[40] Igor Potapenko anser vidare att den kritiska dimensionen är en viktig förutsättning för att utveckling skall kunna ske av såväl historiemedvetande som historisk kunskap hos individen. Potapenko skriver även att ett okritiskt förhållningssätt till historien kan vara skadligt för individen eftersom denne aldrig övas i att legitimera sin och andra historiska övertygelser eller berättelser.[41]

Fredrik Alvén framför en liknande uppfattning när han skriver att

> [f]örmågan att kunna använda och förmedla ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande vilket orienterar eleverna i tid, där både dåtidens och samtidens samhälle och kultur tolkas genom erfarenhet av det förflutna och tillämpningar på framtiden, innebär att den kan kommunicera egna medvetna reflekterade berättelser.

---

35 Linderborg (2001), s. 33.
36 Alm (2002), s. 21–22.
37 Alm (2009), s. 261.
38 Johansson (2012), s. 40–41.
39 Karlsson (2009b), s. 216.
40 Potapenko (2010), s. 36.
41 Potapenko (2010), s. 227–229.

Ett historiemedvetande som är både kritiskt och analytiskt förmår alltså enligt Alvén att skapa en medvetenhet och reflektion om den egna uppfattningen om historien. Det handlar om en utvecklad förmåga att skapa berättelser som är multikronologiska samtidigt som de innefattar en kritisk reflektion kring såväl dåtida som samtida samhällen och kulturer. Även Carina Renander ger uttryck för uppfattningen att ett historiemedvetande bör innehålla en förmåga till kritisk reflektion och analys för att individen skall nå djupare kunskaper och insikter om sig själv och andra.[42]

Den **femte tillämpningen** ser historiemedvetande som ett **värdeskapande** begrepp. Den här synen hävdar att studiet av historia och utvecklandet av ett historiemedvetande påverkar en individs moraliska värderingar och åsikter. Ylva Wibaeus skriver att historieundervisning i skolan ”bör uppmärksamma under vilka värdepremisser föreställningar och fördomar som finns om ”den Andra” har uppstått och etablerats”.[43] Elever i skolan övas genom detta i att förstå hur moraliska värden uppstår, förändras och påverkar människors handlingar. En fördjupad förståelse om detta antas sedan leda till att eleven på ett personligt plan blir mer moraliskt handlingsberedd: historien lär oss om livet.

Niklas Ammert ser historiemedvetande som en tolkningsram ”för hur människor agerar och för vilka värden och principer som ligger bakom dessa handlingar”[44], det vill säga en förståelse liknande den Wibaeus beskriver ovan. Genom att studera historia lär vi oss att tolka och förstå andra människors handlingar och värderingar. Vi blir mer toleranta inför ”den andre”.

Den **sjätte tillämpningen** av historiemedvetandebegreppet ser det som ett **heuristiskt** begrepp. Den här kategorin skiljer sig från de andra eftersom den inte försöker förklara vad ett historiemedvetande är eller tillämpa det på någon särskild förmåga. Istället är begreppets värde dess förmåga att generera nya och intressanta frågeställningar och sätt att betrakta historien.[45] Kännetecknande för ett heuristiskt begrepp är att begreppet inte låter sig definieras närmare, utan endast skall betraktas som ett sätt att få nya teoretiska infallsvinklar i studiet av något.[46] Med denna syn på historiemedvetandebegreppet är det alltså inte särskilt angeläget att försöka slutgiltigt definiera begreppet, så länge det

---

42 Renander (2007), s. 25–26.

43 Wibaeus (2010), s. 61.

44 Ammert (2008), s. 65–66.

45 Ammert (2010), s. 27; Karlsson (2011), s. 39–40; Nordgren (2011), s. 142.

46 Marc-Wogau (1984), s. 125.

generar ny och intressant forskning. Att mer precist försöka säga vad ett historiemedvetande är blir alltså om inte meningslöst, så i alla fall ointressant med detta sätt att betrakta begreppet.

Historiemedvetandet legitimeras

Den andra frågan jag ställde mig när jag studerade användningen av historiemedvetandebegreppet i den svenska forskningen var hur man legitimerar användningen av det: varför är det ett viktigt begrepp? Jag har redan redogjort för huvuddragen i de sätt forskarna legitimerar begreppet, men det kan vara av värde att återigen understryka vilka komponenter hos historiemedvetandebegreppet som anses vara de mest betydande.

Det vanligaste sättet att legitimera begreppet på är att hävda att det är ett identitetsskapande begrepp: det är av existentiell betydelse för människan att hon har och utvecklar ett historiemedvetande. Vem hon är anses vara avhängigt hennes historiemedvetande. Ett annat vanligt sätt att legitimera begreppet är att trycka på hur begreppet förmår oss att förstå oss själva och vår omgivning. Det ger oss mening i tillvaron, helt enkelt. Ytterligare ett sätt att legitimera begreppet på är att hävda dess förmåga att göra oss till moraliskt bättre varelser. Sammanfattningsvis kan man säga att historiemedvetandet sägs vara ett viktigt begrepp eftersom det är en fundamental komponent i våra identiteter (både på ett moraliskt och ett personligt plan) och för vår förståelse av oss själva och vår omvärld. Utan våra historiemedvetanden skulle vi vara sämre varelser. En vanlig uppfattning bland svenska historiedidaktiker är dessutom att alla individer har ett historiemedvetande oavsett om de är medvetna om det eller inte.[47]

Angående den explicita definitionen av begreppet (dvs. som en multikronologisk förmåga) och dess olika tillämpningar, är det viktigt att understryka att ingen forskare som jag studerat legitimerar begreppet genom att det endast skulle vara en multikronologisk förmåga hos en individ, att det är ett viktigt begrepp för att det hjälper oss att knyta samman dåtid, nutid och framtid.

Historiemedvetandet aktiveras och utvecklas

Den tredje och sista frågan jag valt att ställa till materialet är hur den svenska historiedidaktiska forskningen anser att ett historiemedvetande aktiveras och utvecklas hos individer. Även här har jag induktivt skapat kategorier med avseende på vad som skiljer och förenar de olika forskarnas synsätt i frågan. Dessa kategorier, som även kommer att styra framställningen nedan, är:

---

[47] Se till exempel, Karlsson (2009a), s. 48.

1. Berättelsen
2. Mötet mellan den ”lilla” och ”stora” historien
3. Omvälvande händelser
4. Normativa värden
5. Genetisk-genealogiska samband
6. Historiskt tänkande

Det bör påpekas att den första kategorin på ett sätt innefattar de övriga eftersom det är genom berättelser de alla uttrycks. Anledningen till att jag valt att skilja ut dem är att det i den första kategorin är berättelsen som sådan som åsyftas, alltså inte något som direkt har att göra med de andra kategorierna.

Berlinmuren 1989. *När muren föll uppfattades det som en omvälvande händelse av många människor. En del forskare anser att just en sådan händelse aktiverar människors historiemedvetande. Bildkälla: Wikipedia Commons.*

Per Eliasson skriver att det är genom **berättelsen** som ett historiemedvetande aktiveras.[48] När människor skapar berättelser om sig själva eller om historien tvingas de att använda sitt historiemedvetande för att sortera den historiska kunskapen och för att kunna uttrycka sig meningsfullt. Genom att skapa erfarenhetskontexter och förväntningar i narrativ form aktiveras ett historiemedvetande hos människor.[49] Hans Olofsson hävdar att det är genom det narrativistiska paradigmet som ett historiemedvetande uttrycks och utvecklas, det vill säga att det enbart är genom narrationen eller berättelsen som historia kan förstås och som ett historiemedvetande kan aktiveras.[50]

Om berättelsen är det sätt som ett historiemedvetande kan aktiveras på så är det också det sätt som det kan utvecklas på. Fredrik Alvén argumenterar för att ett historiemedvetande utvecklas genom att en individ skapar mer och mer reflekterade berättelser. En person som endast kan återge beskrivningar av historiska skeenden har ett outvecklat historiemedvetande, medan en person som skapar historiska berättelser med kontextuellt förankrade kausala förklaringar har ett utvecklat historiemedvetande.[51] Ju mer komplext ett narrativ är med hänsyn till de historiska förklaringar som ges, desto mer utvecklat är historiemedvetandet hos personen som skapat narrativet. Att utveckla ett historiemedvetande handlar med det här synsättet om att hitta verktyg för att skapa komplexa historiska berättelser. Intressant att notera utifrån forskningen är att ju högre frekvens konjunktioner en person använder sig av i en historisk berättelse, desto komplexare historiska narrativ skapar den.[52] Med det här sättet att se är alltså förmågan att berätta central för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande.

En annan uppfattning är att **mötet mellan den ”lilla” och ”stora” historien** är viktig för att ett historiemedvetande skall aktiveras och utvecklas. Detta synsätt betonar att individen på ett personligt plan knyter an till den historia hon möter för att aktivera och utveckla sitt historiemedvetande. Det är alltså viktigt att en persons individuella upplevelse av historien eller erfarenheter av historien finner samband med den historia hon möter, till exempel i skolan.[53] Om man ser till skolans värld anses det vara viktigt att det sker en förändring från fokusering på historiskt vetande till historiskt lärande i svenska skolor. För att ett lärande skall kunna komma till stånd måste eleven inse att

---

48 Eliasson (2011), s. 46.

49 Nordgren (2011), s. 141–142.

50 Olofsson (2011), s. 29–30.

51 Alvén (2011), s. 47.

52 Se till exempel, Andersson Hult (2012), s. 30–35; och Alvén (2011), s. 209.

53 Se till exempel, Eliasson (2009), s. 322–323; Potapenko (2010), s. 137; och Wibaeus (2010), s. 53.

det finns något värdefullt i att bruka historia, att det finns något som angår henne i historien.[54] Till sist hävdas det att en persons historiska förkunskaper till stor del präglar hur personen upplever eller förstår den historia som hon konfronteras med.[55] Av även den anledningen måste man med det här sättet att se ta en persons ”lilla” historia i beaktande för att hennes historiska kunskaper och historiemedvetande skall utvecklas.

Den tredje kategorin gör gällande att en individs historiemedvetande aktiveras och utvecklas vid **omvälvande händelser.** Klas-Göran Karlsson skriver att det vid Sovjetunionens upplösning rådde ett mycket stort intresse för historia hos befolkningen, och han förklarar det med att människorna fick ett stort behov av att revidera sina åsikter eller föreställningar om det samhälle de levde i, den historia de kände till och sin egen roll i historien och det omgivande samhället.[56]

Tanken är att när den verklighet eller de värderingar som människor tar för givet förändras eller ifrågasätts, uppstår ett behov av att revidera de narrativ som individen använder sig av för att skapa förståelse och mening i tillvaron. Till exempel, om din föreställning om det förflutna förändras drastiskt skulle det innebära att du kommer att uppleva din samtid och din framtid på ett annorlunda sätt och genom att använda historiemedvetandet, menar Karlsson, söker individen råda bot på den kognitiva disharmoni som uppstått.

Fredrik Alvén hävdar att all historieundervisning som vill få eleverna att engagera sig och utveckla sina historiska kunskaper och historiemedvetande, bör utgå ifrån **normativa värden** som analyseras och studeras utifrån ett historiskt perspektiv.[57] Genom att studera moraliska värden såsom till exempel frihet och jämlikhet i historien, tvingas eleverna mer eller mindre till att försöka se multikronologiska sammanhang och därigenom aktivera och utveckla sina historiemedvetanden. Arndt Clavier visar detta i sin undersökning av hur elever 1969 skrev uppsatser om miljöförstöring och miljövård. Uppsatsämnet ”Vem skall betala för miljö- och landskapsvården” provocerade eleverna till att göra normativa värderingar utifrån dåtida, samtida och framtida perspektiv, och de lyckades därför skapa berättelser som aktiverade och utvecklade deras historiemedvetanden.[58] Även Niklas Ammert finner att de lärobokstexter i historia som diskuterar moraliska värden på ett mycket effektivare sätt än andra texter lyckas sammankoppla

---

54 Clavier (2011), s. 22.

55 Ingemansson (2007), s. 25.

56 Karlsson (1999), s. 51.

57 Alvén (2011), s. 93–94.

58 Clavier (2011), s. 176–177.

de tre tidsperspektiven och på så sätt skapa narrativ som på ett bättre sätt kan utveckla läsarens historiemedvetande.[59]

En undervisningsmetodik i historia som systematiskt låter eleverna arbeta med **genetisk-genealogiska samband** och perspektiv såväl var för sig som tillsammans har enligt Bo Persson goda chanser att utveckla elevernas historiemedvetanden.[60] Med genetiska och genealogiska perspektiv menas förmågan att förstå historien både framlänges och baklänges.[61] Att förstå historia genetiskt handlar om att kunna se historisk förändring och utveckling på ett framåtsyftande sätt, det vill säga med utgångspunkt från, till exempel, någon historisk händelse visa hur historien utvecklas efter det. Med genealogisk historia menas bakåtsyftande historia, i bemärkelsen att man i sitt närmande av historien utgår från samtiden i valet av frågeställning och perspektiv.[62]

Bo Persson finner att kronologi-övningar samt historiskt berättande stärker den genetiska historieuppfattningen, medan arbete med källor och källkritik stärker den genealogiska uppfattningen av historien.[63] Dessa bör alltså kombineras för att elever skall bibringas ett utvecklat historiemedvetande. En undervisning som medvetet alternerar de genetiska och genealogiska perspektiven utgör med den här synen nyckeln till hur ett historiemedvetande aktiveras och utvecklas eftersom den tvingar eleverna att se historien ur ett multikronologiskt perspektiv.[64] De kommer även att inse att det är av vikt på vilket sätt nutidens människor närmar sig historien. De kommer att förstå att de frågor vi ställer till historien påverkar vilka svar vi får.

Slutligen, Maria de Laval använder sig av begreppet **”historiskt tänkande”** för att beskriva hur man aktiverar och utvecklar ett historiemedvetande. Hon hävdar att historiskt tänkande är detsamma som historiemedvetande i praktiken.[65] Historiskt tänkande är, enligt de Laval, en förmåga att se multikronologiska samband, samt förmågan att kontextualisera och värdera historiska händelser eller skeenden.[66] Klas-Göran Karlsson skriver att...

---

59 Ammert (2010), s. 25–26.

60 Persson (2011), s. 128.

61 Eliasson (2009), s. 309.

62 För en utförligare beskrivning, se Persson (2011), s. 27–30.

63 Persson (2011), s. 123–127.

64 Eliasson (2009), s. 317, 325.

65 de Laval (2011), s. 23–24.

66 de Laval (2011), s. 27.

> ...man måste ha kunskap om vissa historiska fakta av exempelvis kronologisk karaktär innan man med någon framgång kan analysera dem i kvalitativ eller tolkande bemärkelse, och sådana kvalitativa tolkningar är nödvändiga förutsättningar om man vill ge historien mening och relevans och utveckla ett historiemedvetande. [67]

Jag tolkar det som att Karlsson här ger uttryck för en syn liknande de Lavals: för att ett historiemedvetande ska utvecklas måste en individ ha historisk kunskap och kunna tolka denna kunskap kvalitativt. Även Hans Olofsson uttrycker ett liknande sätt att se på kopplingen mellan historisk kunskap och ett historiemedvetandes utveckling och aktivering.[68]

Begreppet historiskt tänkande har en mycket stark och central ställning i det man i Sverige brukar kalla för den anglosaxiska historiedidaktiska forskningstraditionen, och man undersöker där hur olika förmågor kan kopplas till att påverka en individs historiska tänkande och historiska förståelse.[69]

Diskussion

Genomgången ovan visar att det finns en relativt stor variation i hur man i svensk forskning använder sig av historiemedvetandebegreppet, både vad gäller dess tillämpningar och hur det aktiveras och utvecklas. Nedan kommer jag att problematisera hur man i svensk forskning använder sig av begreppet. Syftet är som nämnts ovan att illustrera svårigheter och otydligheter i begreppsanvändningen, men även att visa på begreppets möjligheter. Jag inleder med en diskussion om synen på begreppets definition och tillämpningar och avslutar med en diskussion om synen på historiemedvetandebegreppets aktivering och utveckling.

Vad gäller historiemedvetandebegreppets definition kan man utifrån min studie dra slutsatsen att det bland svenska historiedidaktiker råder konsensus: historiemedvetandet är en multikronologisk förmåga hos en individ. Däremot skapar begreppets tillämpningar en begreppslig mångtydighet och komplexitet. Bakom denna slutsats ligger uppfattningen att det sätt man väljer att tillämpa begreppet på även påverkar dess definition. Om en forskare tillämpar historiemedvetandebegreppet som ett identitetsskapande begrepp tenderar samme forskare att betrakta begreppet som identitetsskapande, det vill säga som något mer än en multikronologisk förmåga. Det är med andra ord analytiskt svårt att hålla isär definitionen och tillämpningen av begreppet. Det här leder

---

67 Karlsson (2009b), s. 220.

68 Olofsson (2011), s. 30–38.

69 Lozic (2011), s. 21.

oss till ytterligare en slutsats: en multikronologisk förmåga är en nödvändig men inte tillräcklig definition av vad ett historiemedvetande är.

De forskare som ser historiemedvetande som ett identitetsskapande begrepp ser begreppet som ett i huvudsak narrativt begrepp. Det är emellertid inte uppenbart hur ett historiemedvetande påverkar en persons identitet. Man kan förvisso, som Jörn Rüsen, hävda att historiemedvetandet är en narrativ kompetens och att när vi skapar narrativ om oss själva så skapar vi även vår identitet. Det tycks dock som att historiemedvetandebegreppet blir överflödigt med denna syn: vi skulle kunna prata om narrativ istället. Det kan invändas att historiemedvetande bidrar med den historiska eller multikronologiska dimensionen i våra narrativ och identiteter, men problemet kvarstår: vi skulle istället kunna nöja oss med att tala om ”historisk dimension” istället för ”historiemedvetande”. Det tycks som att man stöter på samma typ av problem när man använder historiemedvetande som ett insiktsskapande begrepp: man skulle kunna använda begreppen ”kritisk granskning” och ”reflektion” istället för ”historiemedvetande”.

Om man betraktar historiemedvetande som ett meningsskapande eller historieskapande begrepp är det av vikt att precisera dels hur kopplingen mellan historisk kunskap och historiemedvetande ser ut, dels hur kopplingen mellan meningsskapandet eller historieskapandet och historiemedvetandet ser ut. Påverkar all historisk kunskap vårt historiemedvetande eller är det bara vissa delar, och, i så fall, varför påverkar endast vissa delar vårt historiemedvetande? Räcker det med bara historisk kunskap som sådan för att våra historiemedvetanden skall utvecklas, eller krävs det något särskilt förhållningssätt till historisk kunskap (som till exempel historiskt tänkande)? Till sist kan man även invända att det kan vara svårt att studera en persons historiemedvetande genom att observera hur hennes historiska meningsskapande eller historieskapande ser ut. När vi ser en persons meningsskapande eller historieskapande, är det då verkligen personens historiemedvetande vi ser? Om vi ser en persons historiemedvetande tycks det som att begreppet blir synonymt med meningsskapande och historieskapande och då kan man återigen fråga sig om historiemedvetandebegreppet verkligen behövs. Samma typ av invändningar kan resas mot synen på historiemedvetande som ett värdeskapande begrepp.

Ett sätt att kringgå dessa svårigheter är att betrakta historiemedvetande som ett heuristiskt begrepp som inte behöver förklaras i sig. Då ställs man dock inför problemet att förklara varför så många historiedidaktiska forskare ansträngt sig att försöka beskriva och förklara begreppet? Har de alla misstagit sig? Dessutom är historiemedvetandebegreppet ett centralt begrepp i både svensk historiedidaktisk forskning och svenska skolor, och om en svensk historielärare har i uppdrag enligt kursplanen att utveckla sina elevers historiemedvetanden (som hon faktiskt har) blir detta mycket besvärligare om man inte lättfattligt kan beskriva vad historiemedvetande är. Man kan förvisso hävda

att vissa historiska förmågor utvecklar en persons historiemedvetande och att historielärare bör fokusera på dessa, men det går knappast att veta vilka förmågor som utvecklar en persons historiemedvetande om man inte kan säga vad ett historiemedvetande är. Återigen, om det är så att ett historiemedvetande är samma sak som vissa historiska förmågor, varför nöjer vi oss inte med att endast prata om dessa förmågor istället?

Till sist är det viktigt att beröra riskerna med vad som kallas ett monolitiskt användande av historiemedvetandebegreppet. Eftersom begreppet till sin natur är komplext och mångfacetterat är det inte meningsfullt att behandla det som ett allmänt och allomfattande begrepp.[70] Det är alltså viktigt att specificera vad begreppet betyder och på vilket sätt det skall användas, annars löper man risken av att laborera med ett begrepp som innefattar allt men förklarar väldigt lite. Ett exempel på detta återfinns i Fredrik Alvéns i övrigt utmärkta licentiatavhandling där han presenterar inte mindre än fem olika sätt att definiera eller tillämpa begreppet på.[71] Detta är dock lätt hänt om man har begreppets komplexa natur i åtanke.

Sammanfattningsvis, för att kunna legitimera historiemedvetandebegreppet måste man ta ställning till de problem med begreppet som jag diskuterat ovan. Få skulle ifrågasätta att menings- och identitetsskapande är viktiga frågor för historiedidaktiken, utmaningen handlar snarare om att förklara varför och på vilket sätt historiemedvetandet är det begrepp som bäst behandlar dessa frågor. Alternativet att använda andra begrepp kan tyckas otillfredsställande med tanke på historiemedvetandebegreppets centrala ställning i svensk historiedidaktik.

När det gäller historiemedvetandets aktivering och utveckling är det många svenska forskare som anser att berättandet spelar en central roll. Men det är inte tydligt vad som leder fram till det berättande som utvecklar ett historiemedvetande. Vad är det som gör att en person skapar historiska berättelser med kontextuellt förankrade kausala förklaringar? Språklig kompetens tycks vara en nyckel, men finns det några fler? Det vore intressant att få veta hur man didaktiskt skall gå tillväga för att förmå elever att skapa historiska narrativ som utvecklar deras historiemedvetanden.

Klas-Göran Karlsson visar på ett övertygande sätt hur Sovjetunionens fall och de omvälvningar som skakade det sovjetiska/ryska samhället och dess medborgare gjorde att människor vände sig till historien för att kunna orientera sig och förstå sin samtid. Om det är så att det krävs omvälvande händelser för att ett historiemedvetande skall aktiveras och utvecklas, måste individer utsättas för traumatiska händelser för att ut-

---

70 Jfr. Zander (2001), s. 43.

71 Alvén (2011), s. 27–28, 42–53.

vecklas? Skulle det vara en möjlig strategi att historielärare försöker provocera sina elever så att de känner sig oroliga och osäkra för att de på bästa sätt skall kunna utveckla sina historiemedvetanden, trots de etiska problem som det kan innebära? Kan det inte också vara så att individer förtränger eller förvränger det de uppfattar som obehagligt? Av intresse är också hur man isolerar just den historiska dimensionen i en individs meningsskapande. Exempelvis brukar religionen eller andligheten allmänt antas spela en stor roll för människor i krissituationer, inte deras historiemedvetanden.

Forskningen visar att arbete med normativa värden utvecklar individers historiemedvetanden och hjälper dem att känna empati med historiska och levande personer. En didaktiskt viktig fråga att undersöka är då hur man stärker just de eftersträvansvärda moraliska egenskaperna genom att använda historien: historien är ju proppfull med ohyggliga händelser som är viktiga att känna till, men hur stärker man elevers värderingar genom att arbeta med dessa?[72] Man skulle kunna tänka sig att det till exempel kan vara moraliskt skadligt att studera hur tyskarna under 1930- och 1940-talen dehumaniserade och plågade de judiska medborgarna.

Bo Persson och Per Eliasson, bland andra, poängterar de genetisk-genealogiska perspektivens betydelse för utvecklandet av ett historiemedvetande. En fråga man ställs inför om man fokuserar på de genetiska och genealogiska perspektivens betydelse för historiemedvetande är hur dessa påverkar en individs identitets- eller meningskapande. Genomgången av hur begreppet brukar definieras och tillämpas pekar på att man vanligtvis har en bredare förståelse av vad som menas med ett historiemedvetande, och av vikt blir då att visa hur arbete med dessa perspektiv påverkar individers identitet, och så vidare.

Till sist vill jag understryka att det är av vikt att forskningen preciserar vilka kognitiva processer som ligger bakom utvecklandet av historiemedvetandet hos en individ, och *varför* och *hur* dessa processer påverkar en persons historiemedvetande. Vidare är det angeläget att klargöra om man bör se historiemedvetandet som identiskt med dessa kognitiva processer, eller om man skall betrakta det som ett holistiskt begrepp. Om man väljer att se begreppet som identiskt med de kognitiva processerna, ställs man återigen inför frågan varför begreppet överhuvudtaget behövs: det borde räcka med de kognitiva processerna. Om man däremot ser historiemedvetande som ett holistiskt begrepp, det vill säga större än dess ingående delar, måste man noggrant precisera innebörden av begreppet, klargöra vilka processer som påverkar det och förklara hur och varför dessa processer påverkar det. ■

---

[72] För en utförligare diskussion, se Ericson (2005), s. 20–22.

Referenser

Alm, Martin (2002), *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel: svenska berättelser om USA åren 1900–1939*, Lund: Nordic Academic Press.

Alm, Martin (2009), ”Historiens ström och berättelsens fåra”, i *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken,* Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund: Studentlitteratur, s. 255–270.

Alvén, Fredrik (2011), *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Ammert, Niklas (2008), *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år,* Uppsala: Sisyfos.

Ammert, Niklas (2010), “To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks”, i *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* vol. 2, no. 1, s. 17–30.

Andersson Hult, Lars (2012), *Att finna meningen i ett historieprov: en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Aronsson, Peter (2002), ”Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden”, i *Historisk tidskrift,* vol. 122, nr 2, s. 189–208.

Aronsson, Peter (2004), *Historiebruk: att använda det förflutna,* Lund: Studentlitteratur.

Backman Löfgren, Cathrin (2012), *Att digitalisera det förflutna: en studie av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Berntsson, Kerstin (2012), *Spelar släkten någon roll?: ”Den lilla historien” och elevers historiemedvetande,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Clavier, Arndt (2011), *”Mänsklighetens största problem genom alla tider”: en receptionsstudie av elevers miljöberättelser och historiska meningsskapande 1969,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Dahl, Steven (2013), *Folkmord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Danielsson Malmros, Ingmarie (2012), *Det var en gång ett land… Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar,* Höör: Agerings bokförlag.

Eliasson, Per (2009), ”Kan ett historiemedvetande fördjupas?”, i *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken,* Karlsson Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund: Studentlitteratur, s. 309–326.

Eliasson, Per (2011), “In search of a historical consciousness”, *The processes of history teaching: an international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th–7th 2009,* Eliasson, Per et. al. (red.), Karlstad: Karlstads universitet, s. 42–62.

Eliasson, Per (2012), ”Vilken historia!?”, i *Nationalencyklopedin,* URL: http://www.ne.se/rep/vilken-historia, 06.09.2012.

Ericson, Hans-Olof (2005), ”Historiedidaktik och historia. En introduktion i historiedidaktiska perspektiv samt några tankar om historia och historiedidaktik inom lärarutbildningen”, i *Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping,* Ericson, Hans-Olof et al (red.), Jönköping: Jönköping University Press, s. 7–62.

Grahn, Magnus (2011), *Möbelrike i tiden: om historiebrukets betydelse för identifikationsprocessen i en näringslivsregion,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Gunnemyr, Per (2011), *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Hartsmar, Nanny (2001), *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext,* Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Ingemansson, Mary (2007), *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna,* Växjö: Växjö universitet.

Ingemansson, Mary (2010), *”Det kunde lika gärna ha hänt idag”: Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna,* Göteborg: Makadam förlag.

Jeismann, Karl-Ernst (1979), ”Geschichtsbewusstsein”, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik,* Bergmann, Klaus et. al. (red.), Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, s. 42–44.

Jensen, Bernard Eric (1997), ”Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i *Historiedidaktik,* Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Lund: Studentlitteratur, s. 49–81.

Johansson, Maria (2012), *Historieundervisning och interkulturell kompetens,* Karlstad: Karlstads universitet.

Karlsson, Klas-Göran (1997), ”Historiedidaktiken och historievetenskapen – ett spänningsfyllt förhållande”, i *Historiedidaktik,* Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran, Lund: Studentlitteratur, s. 17–48.

Karlsson, Klas-Göran (1999), *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995,* Stockholm: Natur och kultur.

Karlsson, Klas-Göran (2009a), ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken,* Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund: Studentlitteratur, s. 25–70.

Karlsson, Klas-Göran (2009b), ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?”, i *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund: Studentlitteratur, s. 211–222.

Karlsson, Klas-Göran (2011), ”Historical Consciousness – The Fundament of Historical Thinking and History Teaching”, i *The processes of history teaching: an international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th–7th 2009,* Eliasson, Per et al (red.), Karlstad: Karlstads universitet, s. 34–41.

Krohn Andersson, Fredrik (2012), *Kärnkraftverkets poetik: begreppsliggöranden av svenska kärnkraftverk 1965–1973*, Stockholm: Stockholms universitet.

de Laval, Maria (2011), *Det känns inte längre som det var länge sedan: en undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Linderborg, Åsa (2001), *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000,* Stockholm: Atlas.

Lozic, Vanja (2011), *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet,* Malmö: Gleerups.

Ludvigsson, David (2003), *The historian-filmmaker's dilemma: historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius*, Studia Historica Upsaliensia 210, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Långström, Sture (2001), *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete,* Umeå: Umeå universitet.

Marc-Wogau, Konrad (1984), *Filosofisk uppslagsbok,* Lund: Doxa.

Nordgren, Kenneth (2006), *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige,* Umeå: Umeå universitet.

Nordgren, Kenneth (2011), “Historical consciousness and September 11 2001”, i *The processes of history teaching: an international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th–7th 2009,* Eliasson, Per et al (red.), Karlstad: Karlstads universitet, s. 141–162.

Olofsson, Hans (2011), *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass,* Karlstad: Karlstads universitet.

Persson, Bo (2011), *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfatttningar om förintelsen,* Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Potapenko, Igor (2006), *Elevens egen historia och skolans historieundervisning: historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien,* Stockholm: Stockholms universitet.

Potapenko, Igor (2010), *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv,* Stockholm: Stockholms universitet.

Renander, Carina (2007), *Förförande fiktion eller historieförmedling?: Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik,* Malmö: Malmö högskola.

Rüsen, Jörn (2006), "Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development", i *Theorizing Historical Consciousness,* Seixas, Peter (ed.), Toronto: University of Toronto Press, s. 63–85.

Schechtman, Marya (2007), *The Constitution of Selves,* Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Schüllerqvist, Bengt (2005), *Svensk historiedidaktisk forskning,* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Schüllerqvist, Bengt (2006), "Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp", i *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning,* Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.), Gävle: Högskolan i Gävle, s. 131–148.

Selling, Jan (2004), *Ur det förflutnas skuggor: historiediskurs och nationalism i Tyskland 1990–2000*, Eslöv: Symposion.

Skolverket (2012), *Ämnesplan för historia i gymnasieskolan,* Stockholm: Skolverket

Skolverket (2012), *Ämnesplan för historia i grundskolan,* Stockholm: Skolverket.

Wibaeus, Ylva (2010), *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning,* Stockholm: Stockholms universitet.

Zander, Ulf (2001), *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte,* Lund: Nordic Academic Press.

Författare

Cecilia Axelsson är högskolelektor i historiedidaktik vid Malmö högskola där hon arbetar med undervisning, och metod- och bedömningsfrågor. Hennes tidigare forskning har behandlat didaktiska perspektiv på museiutställningar. Bland senare publikationer kan nämnas ”Cunning Plan for exploring the migration experience… using tickets and trees” i *Teaching History* 149 (2012). E-postadress: cecilia.axelsson@mah.se

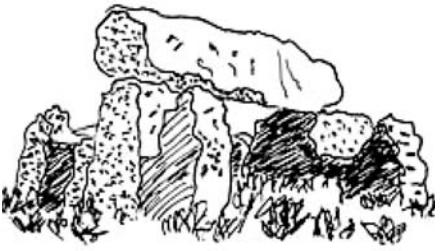
David Ludvigsson är docent i historia vid Uppsala universitet och universitetslektor vid Linköpings universitet. Hans forskning har behandlat historiografi, utbildningshistoria och historiedidaktik. Han har engagerat sig särskilt kring historieundervisning i högskolan och är aktiv inom International Society for the Scholarship of Teaching and Learning in History. På senare tid har han redigerat *Historiker i vardag och fest: Historiska föreningen i Uppsala 1862–2012* (2012) och *Enhancing Student Learning in History: Perspectives on University History Teaching* (2012). E-postadress: david.ludvigsson@liu.se

Anna Malmbjer är högskolelektor i svenska vid Södertörns högskola. Hon har mångårig erfarenhet från skolans värld som lärare och skolledare. Hennes forskning har behandlat grupparbeten och samtal i undervisning, och skrivande i mellanåren. Bland senare publikationer kan nämnas ”Elevers skriftbruk i och utanför skolan”, i S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferensen om skriving, lesing og literacy* (2012). E-postadress: anna.malmbjer@sh.se

Hans Olofsson är doktorand i historia med didaktisk inriktning vid Karlstads universitet. Hans forskning behandlar historieundervisning på högstadiet. Han har lång erfarenhet som högstadielärare i historia och har författat flera läromedel. Bland senare publikationer kan nämnas licentiatavhandlingen *Fatta historia* (2011). E-postadress: hans.olofsson@kau.se

Robert Thorp är doktorand vid Umeå universitet och Högskolan i Dalarna och verksam gymnasielärare i historia, engelska och filosofi vid Borgarskolan i Gävle. Han deltar sedan januari 2012 i Forskarskolan i Historia Medier (ForHiM), och sedan augusti 2013 även i forskningsprojektet *Teaching the Cold War: Memory Practices in the Classroom* vid Georg Eckert-institutet för internationell läroboksforskning. Roberts forskning behandlar historiemedvetande som ett medieanalytiskt begrepp. Han har tidigare publicerat ”The Concept of Historical Consciousness in Swedish History Didactical Research” (2013). E-postadress: robert.thorp@historia.umu.se

Bliv historisk – nu!



Välkommen som medlem i Historielärarnas Förening, en politiskt obunden och ideell organisation som verkar på en demokratisk och humanistisk grund. Medlemskapet innebär att man stöder föreningens ansträngningar att stärka och utveckla historieundervisningens villkor och kvalitet på alla nivåer (grundskola, gymnasium, högskola, folkbildning).

Som medlem får man allehanda inbjudningar att delta i föreningens verksamhet, t.ex. konferenser, kurser och resor, samt i anknutna evenemang såsom De svenska historiedagarna. Den som är medlem får vidare per post skriftserien »Aktuellt om historia« och inte minst »Historielärarnas Förenings Årsskrift« (HLFÅ), ett måste för den som vill hålla sig underrättad om vad som sker på det historiska fältet.

Du som vill bli medlem:
Det är mycket prisvärt att bli medlem. Sätt in 285 kr (studenter gratis första året, därefter 140 kr) på PlusGiro-konto 19 23 44-0, Historielärarnas Förening. Kom ihåg att ange namn, adress samt e-postadress!

www.historielararna.se

HLF

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

Remissvar på offentliga utredningar

är en viktig del i arbetet att påverka beslutsfattarna

Aktuellt om historia

Historielärarnas Förenings skriftserie utkommer med 2-4 nummer per år kring skiftande historiedidaktiska ämnen

Historielärarnas Förenings Årsskrift (HLFÅ)

är landets ledande publikation kring historieundervisning och aktuell litteratur för historielärare

De svenska historiedagarna – en nära samarbetspartner för god fortbildning

Jönköping 2010
Flit, fromhet och företagsamhet

Mariehamn 2012
Korsvägar och mötesplatser

Vasa 2009
Finn Finland

Växjö 2007
Resor i historien

Stockholm 2011
Stolta stad!

Greifswald 2008
Tyskland och Sverige genom historien

Riga 2006
Östersjön – norra Europas medelhav

Historielärarnas manifest

antogs vid Historielärarnas Förenings föreningsstämma den 7 oktober 2011. Historielärarnas Förening verkar för att stärka historieundervisningens kvalitet och villkor och eftersträvar därför...

- att utrymmet för historieundervisning i såväl grundskolan som i gymnasieskolan vidgas,
- att all historieundervisning genomförs under ledning av lärare som är väl utbildade för uppgiften,
- att alla historielärare återkommande ges möjlighet till en relevant fortbildning där den enskilde läraren kan påverka fortbildningens innehåll,
- att all historieundervisning ges sådana förutsättningar att läraren inom ramen för sin anställning har ordentligt med tid till såväl förberedelser som efterbehandling,
- att läromedlen för historia fortlöpande uppdateras och att såväl textböcker som historiska kartböcker av hög kvalitet ställs till undervisningens förfogande,
- att kvaliteten på undervisningen och på utbildningen av blivande historielärare fortlöpande utvärderas,
- att det historiska perspektivet, som nämns i såväl läroplaner som beslutet om 2011 års lärarutbildning, konkretiseras och ges ett berättigat utrymme i alla relevanta sammanhang, dvs i all skolundervisning och all lärarutbildning,
- att kunskapsnivåerna hos eleverna återkommande prövas genom nationella prov i historia och att betygsättningen därmed ges så goda förutsättningar som möjligt och
- att historielärare inom ramen för sin anställning bereds möjlighet till återkommande kontakter och erfarenhetsutbyten med kolleger, såväl inom landet som inom övriga Norden och Europa.

SKRIFTER FRÅN FORUM FÖR ÄMNESDIDAKTIK
LINKÖPINGS UNIVERSITET

1. Martinsson, Bengt-Göran & Suzanne Parmenius Swärd (red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010* (2011).
2. Johnsson Harrie, Anna, *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering* (2011).
3. Johnsson Harrie, Anna & Hans Albin Larsson (red.), *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning* (2012).
4. Hallström, Jonas, Magnus Hulthén & Daniel Löwheim (red.), *Teknik som kunskapsinnehåll i svensk skola 1842–2010* (2013).
5. Axell, Cecilia, *Teknikundervisningen i förskolan: En internationell utblick* (2013).
6. Ludvigsson, David (red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken* (2013).

Flera av skrifterna finns elektroniskt publicerade på Linköping University Electronic Press, www.ep.liu.se.

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköpings universitet