

Historisk förståelse

– undervisning i historia på högskolan
och i gymnasieskolan

Skolforskningsinstitutets systematiska
forskningssammanställningar



Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan

PROJEKTGRUPP:

Alf Sjöblom, fil.dr (projektledare)

Karolina Fredriksson, fil.dr (biträdande projektledare)

Lisa Jonsson (informationsspecialist)

Catarina Melin (projektassistent)

Bengt Sandin, professor emeritus, Tema Barn, Linköpings universitet och docent i historia vid Lunds universitet (extern forskare)

Joakim Wendell, fil.dr, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet (extern forskare)

EXTERNA GRANSKARE:

Lars Berggren, professor i historia, Lunds universitet

Ingmarie Danielsson Malmros, fil.dr, lektor i historiedidaktik, Malmö universitet

Åsa Melin, fil.dr, legitimerad lärare för åk 4–9 i geografi, historia, religion och samhällskunskap

Ylva Sjöstrand, fil.dr, legitimerad gymnasielärare i historia och samhällskunskap, Nacka gymnasium

REDAKTÖR: Anna Hedman

ILLUSTRATIONER: Ása Jóhannsdóttir

OMSLAGSFOTO: Anna Hedman

GRAFISK FORM: Pangea och Skolforskningsinstitutet

TRYCK: Östertälje Tryckeri, 2023


ISBN: 978-91-988223-3-5 (pdf)

CITERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan*. Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-2-8.

©Skolforskningsinstitutet

www.skolfi.se



 Svanenmärkt trycksak, 3041 0342

Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att

- sammanställa forskningsresultat
- fördela forskningsbidrag för praktknära forskning.

Förord

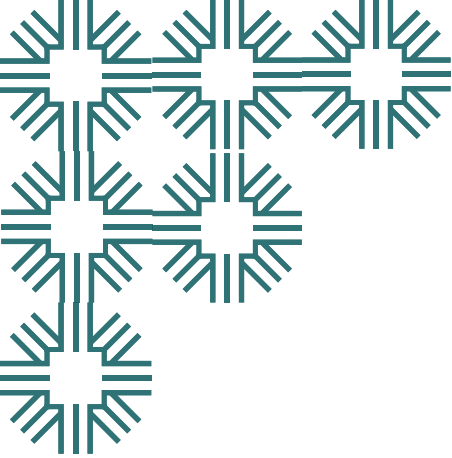
Vad som ska ingå i undervisningen i skolämnet historia har förändrats över tid. Det har skett i takt med att historiska kunskaper kompletterats med ett tydligt fokus på historiemedvetande. En kvalitativ förståelse av historiska händelser och förändringsprocesser har en central position i svenska styrdokument och utgör en nyckelförmåga som eleverna behöver utveckla för att nå upp till historieämnets målsättningar. Vår behovsinventering visar att lärare önskar ett ökat stöd i hur sådan undervisning kan gestalta sig. Skolinspektionen konstaterar dessutom att elevers förmåga att tillämpa analytiska begrepp är eftersatt i svensk historieundervisning.

Mot denna bakgrund känns det angeläget att denna systematiska forskningssammanställning, *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan*, adresserar dessa utmaningar. Forskningssammanställningen riktar sig främst till historielärare i skolan, men kan vara av nytta även för andra yrkesgrupper inom skolväsendet, och vid lärarutbildningen. Min förhoppning är att historielärare ska få en ökad kunskap om vilka aspekter i undervisningen som är avgörande för att elever ska utveckla en historisk förståelse och om vilka möjligheter och hinder som är förknippade med dessa aspekter. Resultaten från forskningssammanställningen, tillsammans med reflektioner och analyser av hur behoven ser ut i det egna klassrummet, ger förhoppningsvis historielärare ett intressant diskussionsunderlag för kollegiala samtal som syftar till att utveckla undervisningen.

Det krävs många olika personer och typer av kompetenser för att producera en systematisk forskningssammanställning. Projektgruppen, ledd av projektledaren Alf Sjöblom, har förstås stått för den största arbetsinsatsen. Ett stort tack till de båda externa forskare som knutits till projektgruppen, Bengt Sandin och Joakim Wendell. De har deltagit i arbetet från ax till limpa, med urval av studier, granskning, analys och syntesarbete samt författande. Jag vill också tacka Lars Berggren och Ingmarie Danielsson Malmros för granskning och värdefulla synpunkter på en tidigare version av forskningssammanställningen. De forskare som vi anlitar för olika uppgifter säkerställer en hög vetenskaplig nivå på våra forskningssammanställningar. Men för att de ska komma till användning i undervisning måste de också vara skrivna på sådant sätt att de verksamma har behållning av dem. Därför vill jag tacka Åsa Melin och Ylva Sjöstrand som läst ett utkast till forskningssammanställningen och gett kloka synpunkter ur främst ett sådant mottagarperspektiv.

Skolforskningsinstitutet, september 2023

Eva Wallberg
Vikarierande direktör



Sammanfattning

Denna forskningssammanställning riktar sig främst till lärare som undervisar i historia på högstadiet och i gymnasieskolan. Med översikten vill vi bidra till att utveckla lärares arbete med att omsätta läroplanens målsättningar i undervisningen. Vi hoppas även att översikten kan komma till användning vid lärarutbildningarna.

I översikten sammanställs svensk och internationell forskning som tar fasta på relationen mellan historisk förståelse som lärandemål och undervisning i en klassrumskontext. I översikten diskuterar vi metoder och arbetssätt som lärare använder för att främja elevers historiska förståelse, samt vilken typ av förståelse som kommer till uttryck i elevernas aktiviteter. Översikten utgår från följande frågeställning:

Hur kan elevers historiska förståelse utvecklas i samspel med lärare i konkreta undervisningssituationer?

Översiktens resultat

Studierna i översikten innehåller klassrumsobservationer av undervisningssituationer där samspelet mellan lärare och elever är centralt. I översikten lyfter vi fram resultat som visar på interaktionens betydelse för elevers lärande av historisk förståelse. Vi tar upp utmaningar som kan uppstå i undervisningen, och visar på möjligheter för lärare att hantera dessa utmaningar, i syfte att utveckla elevers historiska förståelse.

I sammanställningen av studiernas resultat diskuterar vi historisk förståelse som lärandemål utifrån tre perspektiv som på olika sätt bidrar med kunskap om att lära ut historisk förståelse: Att göra historien begriplig; Metoder i undervisningen – historiska källor i fokus; Att iscensätta undervisning.

Att göra historien begriplig

I den första delen av resultatkapitlet diskuterar vi frågor om olika kunskapssyner som ligger till grund för elevers förståelse av historia. Vi tar upp utmaningar och möjligheter med aktörs- och strukturperspektiv i undervisningen, samt diskuterar elevers förmåga att ta till sig mer komplexa förklaringar.

Kunskapssynen inom historia kan beskrivas i termer av absolut, relativ och värderande. En värderande kunskapssyn förutsätter insikter om att alla historiska redogörelser består av påståenden och argument och en sådan kunskapssyn framträder i elevernas förmåga till vetenskapligt förankrade tolkningar. Resultaten visar dock att elevers syn tenderar att vara absolut, att de förstår historia som en sann beskrivning av det förflutna som kan rekonstrueras genom att lägga samman information från olika källor. Elevers kunskapssyn tenderar också att spegla den kunskapssyn som manifesteras i undervisningen. För att främja en värderande kunskapssyn i undervisningen behöver lärares kunskapssyn vara såväl medveten som explicit.

I historieämnet tenderar eleverna att söka sig till aktörer och motivförklaringar (individualisering), men också att förstå och beskriva strukturer och processer som aktörer med mänskliga attribut (personifiering). Forskningen visar här att ett ensidigt fokus på aktörer riskerar att dölja strukturella förhållanden. Det är därför viktigt att använda begrepp som aktör, struktur och förklaring, och att synliggöra relationerna dem emellan i undervisningen. Ett pedagogiskt grepp som kan användas för att synliggöra strukturella aspekter är stabilisering av innehållet, vilket innebär att lärare uppmärksammar och intervenerar när elever saknar nödvändiga kunskaper om den historiska kontexten.

Elevers förmåga att hantera komplexa förklaringar förutsätter att de kan urskilja olika perspektiv på historiska processer. För att underlätta för eleverna är det viktigt att läraren tydligt signalerar, utvecklar och repeterar sådana resonemang i undervisningen. Lärare kan också träna eleverna i att dekonstruera redan kända historiska narrativ, eller konstruera nya historiska narrativ, vilket kan bidra till att utveckla elevernas historiska förståelse. I klassrummet är det viktigt att möta eleverna i dialog. Genom att använda sig av undervisningsförklaringar, där komplexa resonemang inledningsvis förenklas, kan man etablera en gemensam förståelse i klassrummet.

Metoder i undervisningen – historiska källor i fokus

I den andra delen av resultatkapitlet fokuserar vi på olika metoder och stödverktyg. Vi uppmärksammar särskilt elevers arbete med historiska källor och olika exempel på mallar som kan användas för detta ändamål. Vi diskuterar också metoder som rollspel, kontrafaktiska tankeexperiment och tidslinjer.

Forskningen visar att urvalet av källor och syftet med undervisningen måste vara väl genomtänkt. Källor kan levandegöra historien och på så sätt öka elevers engagemang och intresse. Källmaterial i undervisningen bygger därför ofta på livsöden. Men när källor används på detta sätt i undervisningen riskerar tolkningsprocessen att hamna i bakgrunden och en absolut kunskapssyn befästs. I en funktionell källkritik är det alltid frågan som styr arbetet med källor. Genom att utgå ifrån en specifik historisk fråga kan källbaserad undervisning bidra till en historisk förståelse som inbegriper strukturella förklaringar och övergripande tolkningar.

Studierna visar att mallar som strukturerar elevers arbete med källor kan göra en komplicerad arbetsprocess mer lätthanterlig för eleverna. Ett exempel på detta är den pedagogiska uppdelningen mellan den lilla och den stora kontexten, mellan grundläggande källkritik och en mer omfattande kontextualisering av den historiska frågan. En sådan uppdelning underlättar för eleverna att arbeta med olika steg, men utan att tappa förståelse för hur dessa steg förutsätter varandra.

En förmåga som återkommer som avgörande är kontextualisering. Källkritik förutsätter att man kan förankra tolkningar i en relevant historisk kontext. En metod är att stabilisera innehållet genom föreläsningar, mallar och olika typer av litteratur, för att etablera en sådan kontext. Det är viktigt att källor och kompletterande litteratur inte blandas samman på ett ogenomtänkt sätt.

Studierna visar att rollspel kan vara en användbar metod för att utveckla elevers historiska förståelse. Dock behöver sådana övningar förankras i en historisk kontext för att undvika anakronistiska tolkningar. Även kontrafaktiska resonemang kan på olika sätt bidra till historisk förståelse, genom att synliggöra strukturers betydelse i historiska skeenden. Att arbeta med tidslinjer och kronologi är grundläggande för elevers förmåga att hantera historiska förklaringar. Forskningen visar dock att det finns en risk att elever kan fastna i kronologiska redogörelser, vilket kan bli hämmande för mer avancerade orsaksresonemang.

Att iscensätta undervisningen

I den sista delen av resultatkapitlet diskuterar vi olika sätt att organisera och iscensätta undervisning som främjar elevers historiska förståelse. Vi visar hur lärare kan utforma klassrums-samtal och hur detta arbetssätt kan relateras till undersökande eller reproducerande inslag i undervisningen. Vi avslutar med att diskutera hur historieämnets samhällsorienterade målsättning påverkar undervisningen.

Undervisning som karakteriseras av att lärare organiserar elevernas aktiviteter kring gemensamma frågeställningar, gärna i kombination med strukturerade lärarinterventioner, har visat på positiva resultat. Genom att arbeta med stabilisering av innehållet och modellerande inslag som omformulering kan lärare vägleda interaktionen och främja elevernas historiska förståelse. Omformulering innebär att lärare omformulerar elevernas resonemang så att det blir mer precisa och relevanta, exempelvis genom att koppla elevernas utsagor till mer abstrakta begrepp och belägg i historiska källor.

Undersökande inslag där eleverna får problematisera och ställa frågor måste förankras i en historisk kontext. Detta brukar i forskningen kallas för att etablera en historisk problemarena. Ett viktigt inslag i undervisning som syftar till historisk förståelse är att lärare på detta sätt kan få till stånd en mer ämnesdisciplinär diskussion som bygger på och utvecklar elevers analytiska förmågor.

Undervisning med historiskt innehåll kan omfatta såväl moment med analytisk färdighets-träning som normativa och fostrande inslag. Dessa skilda målsättningar kan dock motverka varandra i undervisningssituationen. Historieämnets samtidsrelevans riskerar att leda till presentism där eleverna utgår från att människor i det förflutna har samma bevekelsegrunder som vi. Normativa ansatser kan hämma lärares möjligheter att stödja elevernas utveckling av historisk förståelse.

Slutsatser

I kapitel 4 diskuterar vi konkreta förhållningssätt till historisk förståelse som lärandemål. Vi avslutar med att utveckla några teman som framkommit i resultatkapitlet. Vi lyfter fram skolämnet historias identitet och diskuterar undersökande undervisning som en övergripande modell för undervisning i historia, samt avslutar med några kommentarer om olika metoder som lärare kan använda sig av i undervisningen.

Studierna visar att oavsett om undervisningen bygger på föreläsningar, läromedel eller arbete med historiska källor, bör det finnas utrymme för såväl reproducerande som undersökande inslag. Det kan beskrivas som att det behövs en balans mellan narrationer och klassrumsdialog, mellan kontextualisering och kritiskt frågeställande. Detta är i sig en ganska trivial slutsats, men därmed inte alls lätt att hantera i undervisningen. Vi diskuterar därför fyra begrepp från studierna som tillsammans bildar en ansats för hur man kan iscensätta undervisningen:

- Den historiska problemarenan.
- Stabilisering av innehållet.
- Omformulering.
- Undervisningsförklaringar.

Användning av resultaten

Forskningssammanställningen avser att bidra till att utveckla undervisning om historisk förståelse, och att ge perspektiv på den egna undervisningen. Studierna beskriver interaktionen i klassrummet, och ger en förståelse av situationer i undervisningen som lärare kan känna igen sig i. Forskningen visar hur man kan hantera de utmaningar som uppstår i undervisningen. I resultatkapitlets respektive delar ger vi förslag till reflektionsfrågor som kan användas vid enskild läsning eller i lärarlaget.

Urval av forskning

Översikten är en sammanställning av 23 studier som systematiskt valts ut efter sökningar i internationella och nationella forskningsdatabaser. Åtta studier har genomförts i Sverige, tretton i USA och en vardera i Israel och Spanien.



Innehåll

1. Varför en systematisk översikt om historisk förståelse?	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Historisk förståelse och styrdokument	2
1.2.1 Historieämnets olika målsättningar	4
1.3 Didaktiska utgångspunkter	5
1.4 Disposition	6
2. Om denna översikt	8
2.1 Historieämnets komplexitet	8
2.2 Litteratursökning och urval	8
2.3 Studier som ingår i översikten	11
2.4 Hur lärare kan använda översikten	13
3. Resultat	15
3.1 Att göra historien begriplig	15
3.1.1 Kunskapssyn påverkar elevernas historiska förståelse	15
3.1.2 Aktörer i undervisningen	17
3.1.3 Strukturer i undervisningen	20
3.1.4 Att arbeta med historiska förklaringar i klassrummet	23
3.1.5 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor	28
3.2 Metoder i undervisningen – historiska källor i fokus	29
3.2.1 Utmaningar med att utveckla elevers källkritiska förmåga	30
3.2.2 Att använda källor för att svara på historiska frågor	31
3.2.3 Mallar för att strukturera källbaserad undervisning	33
3.2.4 Källor och rollspel kan bidra till historisk empati	37
3.2.5 Undervisning med kontrafaktiska tankeexperiment	40
3.2.6 Kronologi och tidslinjer	43
3.2.7 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor	44
3.3 Att iscensätta undervisning	45
3.3.1 Olika arbetssätt och historisk förståelse	45
3.3.2 Klassrumssamtal	47
3.3.3 Reproducerande och undersökande undervisning	49
3.3.4 Samtidsrelevans kan krocka med historisk förståelse	51
3.3.5 Historia baklänges och historia framlänges	53
3.3.6 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor	56
4. Diskussion och slutsatser	59
4.1 Att begripliggöra historien	59
4.2 Generella slutsatser	60
4.2.1 Utmaningar i skolämnet historia	61

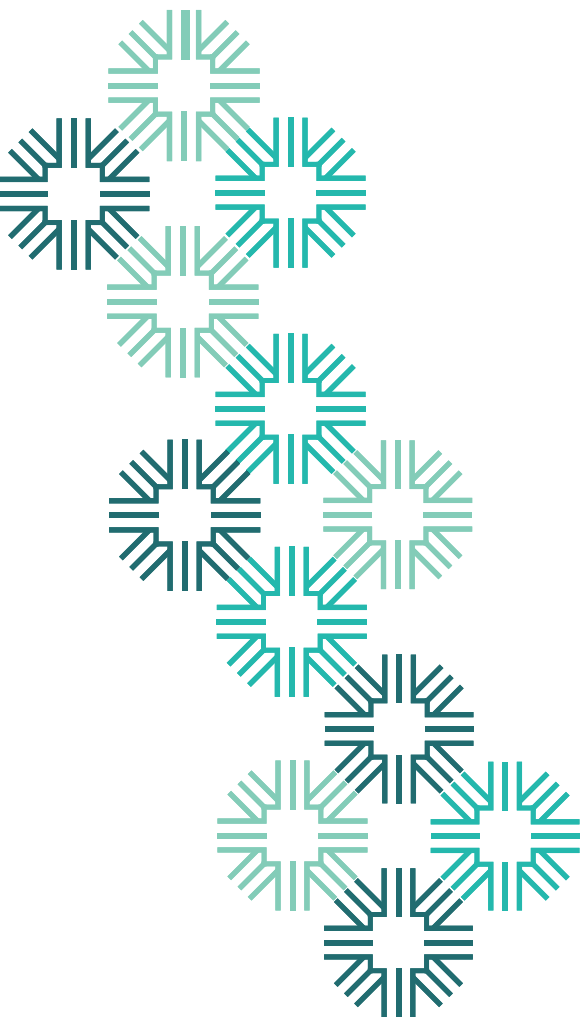
4.2.2 Undersökande, lärarstrukturerad och elevaktiv undervisning	62
4.2.3 Källor och historiska perspektiv	63
5. Metod och genomförande	66
5.1 Behovsinventering och förstudie	66
5.2 Frågeställningar och urvalskriterier	67
5.2.1 Urvalskriterier	67
5.3 Litteratursökning	69
5.4 Relevans- och kvalitetsbedömning	70
5.5 Data- och resultatextraktion	71
5.6 Sammanställning av resultat och slutsatser	71
Referenser	73
Tidigare utgivning	78

Bilagor (återfinns på webbplatsen www.skolfi.se)

Bilaga 1: Litteratursökning

Bilaga 2: Bedömningsstöd

Bilaga 3: Exempel på mallar från studierna



1. Varför en systematisk översikt om historisk förståelse?

Skolämnet historia är komplext, och kraven på vad som ska avhandlas inom ämnets ramar har förändrats i takt med att historiska kunskaper kompletterats med ett tydligt fokus på historiemedvetande. Samtidigt har ämnets omfattning i såväl grundskolan som gymnasieskolan minskat radikalt de senaste 30 åren (Larsson, 2017).

Med denna systematiska översikt vill vi bidra med kunskap om hur lärare kan utveckla elevers historiska förståelse inom undervisning i högstadiet och gymnasieskolan. Historisk förståelse handlar inte primärt om innehållet i historiska kunskaper – så kallade referens-kunskaper om händelser, personer och förändringsprocesser – utan om en förmåga att förhålla sig till och analysera sådana kunskaper.

Skolinspektionen konstaterar att elevers analytiska förmågor är eftersatta i svensk historieundervisning. I förlängningen innebär det att eleverna kan gå miste om viktiga inslag i skolans demokratiska fostran.¹ Historisk förståelse är en nyckelförmåga som eleverna behöver utveckla för att nå upp till historieämnets målsättningar.

Översiktens fokus på historisk förståelse motiveras av styrdokumentens intentioner, historiedidaktisk forskning och utmaningar som karakteriserar historieämnet. I detta inledande kapitel ger vi en bakgrund till översiktens inriktning. Först presenteras översiktens syfte och frågeställningar, därefter diskuteras översiktens inriktning mot bakgrund av styrdokument och forskning på området, vilka leder fram till översiktens didaktiska utgångspunkter. Kapitlet avslutas med en disposition.

¹ Kunskaper om grundläggande historiska verktyg är en viktig förutsättning för elevers förmåga att upptäcka och förstå hur historia kan användas för att påverka människor i olika sammanhang. Brister i detta avseende riskerar i förlängningen att leda till "att eleverna går miste om en viktig del av skolans demokratiska fostran". För hela diskussionen, se Skolinspektionen, 2015, s. 26–27.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna systematiska översikt är att visa på möjligheter för lärare på högstadiet och i gymnasieskolan att stödja elevers utveckling av historisk förståelse, och att ge exempel på hur man kan hantera de utmaningar som finns. I översikten sammanställer vi resultat från praktiska forskning som undersöker olika aspekter av historisk förståelse. Frågeställningen som vi utgår från är:

Hur kan elevers historiska förståelse utvecklas i samspel med lärare i konkreta undervisningssituationer?

I analysen av studiernas resultat tar vi fasta på relationen mellan historisk förståelse som lärandemål och undervisning som sker genom interaktion i klassrummet. Vi diskuterar begrepp, metoder och arbetssätt som lärare i studierna använder för att främja elevers historiska förståelse. Med översikten vill vi bidra till att utveckla lärares arbete med att omsätta läroplanens målsättningar i historieundervisningen.

1.2 Historisk förståelse och styrdokument

Begreppet historisk förståelse ligger nära den historiedidaktiska skolbildningen historiskt tänkande som framför allt har en stark tradition i de anglosaxiska länderna. Historisk förståelse syftar på en förståelse av historia som både inkluderar analytiska tankeredskap (second-order concepts) och historiska innehållskunskaper (first-order concepts).² Historisk förståelse kan alltså beskrivas som en analytiskt grundad förståelse av ett historiskt innehåll.

Begreppet historisk förståelse används inte explicit i svenska kursplaner, men i Skolverkets kompletterande material diskuteras vad de kallar kvalificerad historisk förståelse:

[...] förståelse för att historia består av olika, men samtidiga och samverkande perspektiv och långa linjer, med samband och påverkansmöjligheter sinsemellan. Det finns också en uppfattning om att historien framträder på det vis vi väljer att se på den utifrån, till exempel beroende på vilka frågor vi ställer, vilket urval som görs och hur våra förklaringar är konstruerade. (Skolverket, 2021d, s. 21)

Historisk förståelse som lärandemål framkommer tydligt i en skrivning i gymnasieskolans kursplan:

Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv. (Gy11)

I styrdokumenterna återkommer ett antal centrala begrepp för att beskriva elevers förmåga till historisk analys: perspektiv, förklaringar, aktör och struktur, historisk kontext, samt kontinuitet och förändring (Gy11; Lgr22; Kommentarmaterial Gy11; Kommentarmaterial Lgr22).

I kommentarmaterialen till kursplanerna konkretiseras också utförligt vad en sådan analys

² För exempel på och en diskussion av dessa begrepp, se Ryter, 2015; Popa, 2022; Stymne, 2017; VanSledright, 2014.

innebär. En viktig målsättning med historieämnet är att eleverna utvecklar en förståelse för historiska samhällsförändringar. För att förstå och förklara ett historiskt skeende behöver elever kunna formulera och ställa historiska frågor kopplade till konkreta problem. En sådan central problemformulering som lyfts fram är individens handlingsutrymme i en viss historisk samhällsstruktur.³ Förhållandet mellan aktör och struktur exemplifieras i kursplanen för historieämnet i gymnasieskolan på följande sätt:

Undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.⁴

Sådana insikter innefattar en utvecklad förståelse för att människor i det förflutna hade andra tolkningsramar och därmed ett annat sätt att tänka än vad människor i dag har. Ett viktigt inslag i historisk förståelse är därmed att man försöker undvika att överföra sin egen tids värderingar eller personliga åsikter på människor och samhällen i det förflutna. Inom historiedidaktiken används begreppet historisk empati för att beskriva förmågan att inta en annan persons perspektiv; att försöka förstå människor i det förflutna utifrån deras historiska villkor.⁵

Förståelse av historiska aktörer har en central position i svenska styrdokument. Historieämnet befinner sig i ett spänningsfält mellan vikten av att förstå historiska aktörer och deras handlingar utifrån sin tids förutsättningar, och krav på att ta ställning utifrån ett nutidsperspektiv som innefattar värdeomdömen om förflutna handlingar (Kommentarmaterial Lgr22; Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2021a. Se även diskussion i Alvé, 2017). Hur lärare och elever kan hantera detta spänningsfält är en av frågorna som aktualiseras i den här översikten.

Skolverket betonar att kunskaper om den historiska kontexten är nödvändiga för att utveckla historisk empati (Kommentarmaterial Lgr22). Att kontextualisera innebär att analysera historiska fenomen mot bakgrund av andra relevanta händelser och förhållanden, som exempelvis sociala, religiösa, ekonomiska och politiska strukturer. På så sätt kan man nå en djupare förståelse för människors och grupper motiv och handlingar samt för hur dåtidens villkor och omständigheter formade händelser och samhällsförändringar.⁶ Förmågan att kunna identifiera och relatera till den historiska kontexten är grundläggande för historisk förståelse.

En historisk redogörelse kan däremot aldrig vara fullständig utan är alltid avhängig av perspektiv.⁷ Exempelvis visar ett genusperspektiv på industrialiseringen på andra mönster än ett miljöhistoriskt perspektiv. Genom att välja perspektiv framträder mönster av kontinuitet och förändring i historiska förändringsprocesser. Som framkommer i Skolverkets kommentarmaterial kan olika perspektiv på så sätt bidra med olika förklaringar till samma historiska fråga.⁸

3 För en diskussion av begreppen aktör och struktur inom historievetenskapen, se Burke, 2005; Sewell, 2005.

4 Formuleringen i Lgr22 är snarlik den i Gy11. En betydelsefull skillnad bör dock noteras – från att olika tiders människor ”ska förstås” till ”måste bedömas”.

5 Om historisk empati, se Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2018; Seixas m.fl., 2012; Wineburg, 2010.

6 Om historisk kontext, se De La Paz m.fl., 2022; Retz, 2018; Riley, 2001; Wineburg, 2010.

7 Historiska framställningar är alltid en konstruktion, de är baserade på ett urval av fakta som tolkas utifrån bestämda teoretiska sammanhang, se exempelvis Stymne, 2020.

8 Exempel på andra perspektiv som tas upp i kursplanerna är makt, social bakgrund, etnicitet, kön och sexualitet. För en lärobok om hur olika perspektiv kan användas i historieundervisningen, se Agren, 2015.

Historisk förståelse innebär en kvalitativ förståelse av historiska kunskaper, där dessa aldrig kan reduceras till enbart faktakunskaper. Historiska kunskaper är ett av de områden som eleverna ska utveckla. De andra områdena som betonas i styrdokumentet är historiemedvetande, historiebruk och källkritik. Historieämnet bygger på att lärare har en klar uppfattning om hur dessa områden hänger samman och hur de kan omsättas i konkret undervisning.

1.2.1 Historieämnets olika målsättningar

Det övergripande syftet med undervisning i historia är att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. Detta skrivs fram i styrdokumentet som en förmåga att förstå hur det förflutna, samtiden och framtiden hänger samman och hur detta formar föreställningar och handlingsmönster. Ett annat viktigt syfte med undervisningen i historia är att utveckla insikter i historiebruk, det vill säga en förmåga att kunna reflektera över hur historia används i olika sammanhang och för olika ändamål. Tillsammans bidrar dessa två områden till att ämnet får en stark förankring i identitetsskapande processer och en samhällsorienterad målsättning som ska leda till elevers personliga utveckling och medborgarkompetens inför framtiden.⁹

Historiemedvetande bygger på den kontinentala traditionen inom historiedidaktik som är framträdande i framför allt Tyskland. Denna syn på skolämnet historia betonar elevers erfarenheter och behov som centrala för vad som är relevant att studera i historia. Inom detta område är man intresserad av frågor som hur identitetsskapande berättelser och andra engagerande områden påverkar elevernas förståelse av historiska samhällsförändringar.¹⁰

För de som vill fördjupa sig i systematiska översikter om historiemedvetande hänvisar vi till Haas (2022) som på en övergripande nivå har sammanställt forskning om historiemedvetande och historiebruk, samt Popa (2022) som i sin sammanställning diskuterar hur man kan operationalisera begreppet historiemedvetande. Även Luís och Rapanta (2020) lyfter fram historiemedvetande i sin analys av elevers förmåga att resonera historiskt i en klassrumskontext. I den här systematiska översikten är vi inte primärt inriktade på skolämnet historias samhällsorienterade målsättning. Vi kommer dock att diskutera sådana aspekter på undervisning i den mån det tangerar historisk förståelse.

Skolinspektionen (2015) konstaterar i sin senaste rapport om historieundervisningen i grundskolan att historieämnets samhällsorienterade målsättning är eftersatt och behöver utvecklas. De poängterar samtidigt att en av de allvarligaste bristerna är just att undervisningen mycket sällan omfattar de analytiska begrepp som omnämns i kursplanen. I detta sammanhang betonas vikten av att låta begrepp som kontinuitet och förändring genomsyra undervisningen och att förklaringar av strukturella faktorer får stort utrymme.

Poängen är att en sådan undervisning låter eleverna se hur handlingar i det förflutna får konsekvenser för en historisk framtid. Genom att tydligt synliggöra orsaker bakom förändringar i historiska samhällen kopplas olika tidsdimensioner samman, på ett sätt som karak-

9 I de svenska kursplanerna är historiemedvetande nära sammankopplat med historiebruk. Historia beskrivs som ett "aktualitetsämne" som ger eleverna en förmåga att orientera sig inför framtiden, se Kommentarmaterial Gy11; Skolverket, 2021c.

10 För en sammanfattning över hur det svenska forskningsfältet har positionerat sig till de historiedidaktiska traditionerna, se Johansson, 2019.

teriserar historiemedvetande. Eleverna kommer då att kunna resonera om såväl orsaker till förändring som konsekvenser av denna förändring, i både historiska och nuvarande samhällen. På så sätt skapas goda förutsättningar för att såväl begripliggöra historiska processer som att aktivera elevernas historiemedvetande. Även när det gäller framtiden som dimension betonar Skolinspektionen (2015) att alternativa handlingsalternativ måste bygga på en förståelse för den aktuella historiska kontexten, annars kommer denna dimension präglas av fria spekulationer som inte är förankrade i kunskaper om det förflutna.

Gemensamt för såväl Popa (2022) och Luís och Rapanta (2020) som för Skolverkets kommentarmaterial och Skolinspektionens granskning, är att historisk förståelse uppfattas som grundläggande även för historieämnets samhällsorienterade målsättning.¹¹ Ett historiemedvetande av hög kvalitet förutsätter en välutvecklad historisk förståelse. I detta avseende bidrar den här översikten även till att lärare kan uppnå historieämnets övergripande och samhällsorienterade målsättning.

Genom betoningen av tolkning är historisk förståelse också grundläggande för källkritiken.¹² Inom detta område ska eleverna utveckla kunskap om hur källor tolkas utifrån olika perspektiv och granskas utifrån sin historiska kontext. I styrdokumentet betonas också att källkritiken integreras med historiska kunskaper. Exempelvis kan historiska källor med tydliga aktörsperspektiv utnyttjas för att belysa förhållandet mellan aktörer och strukturer i förändringsprocesser (Gy11; Kommentarmaterial Gy11).

Med begreppet historisk förståelse vill vi således ringa in ett antal centrala analytiska förhållningssätt i styrdokumentet för historieundervisningen i den svenska skolan. Denna förmåga till analys är också avgörande för de olika kunskapsområden som eleverna förväntas utveckla inom ramarna för skolämnet historia. Grundläggande för den historiska förståelsen är hur det förflutna kan begripliggöras utifrån tolkningar, historiska perspektiv och förklaringar, vilka omfattar såväl olika typer av aktörer och strukturer som centrala historiska förändringsprocesser.

1.3 Didaktiska utgångspunkter

Inom det historiedidaktiska fältet har Halldén (1986; 1994; 1998) visat att elever har svårt att ta till sig förklaringar där historiska händelseförlopp ses som konsekvenser av grundläggande strukturella förhållanden i ett samhälle. Elever tenderar i stället att förklara historiska processer utifrån enskilda personer och deras motiv, vilket innebär att de ofta bortser från den historiska kontext som personerna agerar i.

En aktuell analys av det nationella provet i årskurs nio visar en liknande problematik, där

11 Popa, 2022 visar tydligt hur dessa målsättningar är integrerade. Här betonas att utvecklingen av ett historiemedvetande är beroende av en utvecklad historisk förståelse (historical understanding) baserat på vetenskapligt förankrade tolkningar av det förflutna. Ett av huvudresultaten i Luís & Rapanta, 2020 är att historiemedvetande och de förmågor som präglar historiskt förståelse uppträder tillsammans i undervisningen. Även i kommentarmaterialet till kursplanerna poängteras att kvalificerade tolkningar av det förflutna är grundläggande för att utveckla elevers historiemedvetande, se Kommentarmaterial Gy11.

12 Förmågan att arbeta med historiska metoder ska bidra till elevers förutsättningar att göra kvalificerade tolkningar och förståelse för att all historieskrivning är baserad på tolkningar av det förflutna, se Kommentarmaterial Gy11; Skolinspektionen, 2015.

var fjärde elev inte gav ett godkänt svar på varför Förintelsen ägde rum. Bristande förklaringar präglades av just individorienterade motivförklaringar. Alvén och kollegor (2022) konstaterar att det som saknas i dessa förklaringar är den historiska kontexten, och en redogörelse utifrån vetenskapligt förankrade förklaringar som inbegriper strukturer som rör samhälle och ekonomi. Just förmågan att ta ett steg tillbaka och betrakta det förflutna med en viss distans uppfattas inom historiedidaktiken som karakteristiskt för ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt (Stymne, 2020).

Som allmändidaktisk forskning har visat finns det ofta ett glapp mellan elevernas individuella förståelse och de beskrivningar och förklaringar som utvecklas inom vetenskapen; det är en av skolans stora utmaningar att explicit redogöra för skillnaderna mellan dessa skilda sätt att resonera och förstå (Säljö, 2014). Elevers förståelse tenderar att bygga på outtalade antaganden och intuitiva sätt att förstå historia, vilka kan stå i vägen för utvecklingen av deras historiska förståelse (Ashby m.fl., 2005; Nordgren, 2021; Skolverket, 2021b). När skillnaderna i olika sätt att resonera inte tydliggörs och problematiseras pratar elever och lärare ofta förbi varandra (Halldén, 1994).

Mot denna bakgrund har vi valt att fokusera på konkreta undervisningssituationer och på hur lärande synliggörs i klassrummet. Ämnesdidaktiken betonar att lärande är beroende av ett fungerande samspel mellan lärare och elever, där det finns utrymme för eleverna att delta aktivt och för läraren att ge återkoppling (Stymne, 2020). Undervisning med inslag av interaktion och diskussion har i tidigare forskning också beskrivits som en nyckelfaktor för lärandet av komplexa och abstrakta förmågor (Marczyk m.fl., 2022; Säljö, 2014). Vi kommer i denna översikt att rikta fokus mot hur historisk förståelse som lärandemål kan iscensättas i undervisningen och hur elever tar till sig denna undervisning.

1.4 Disposition

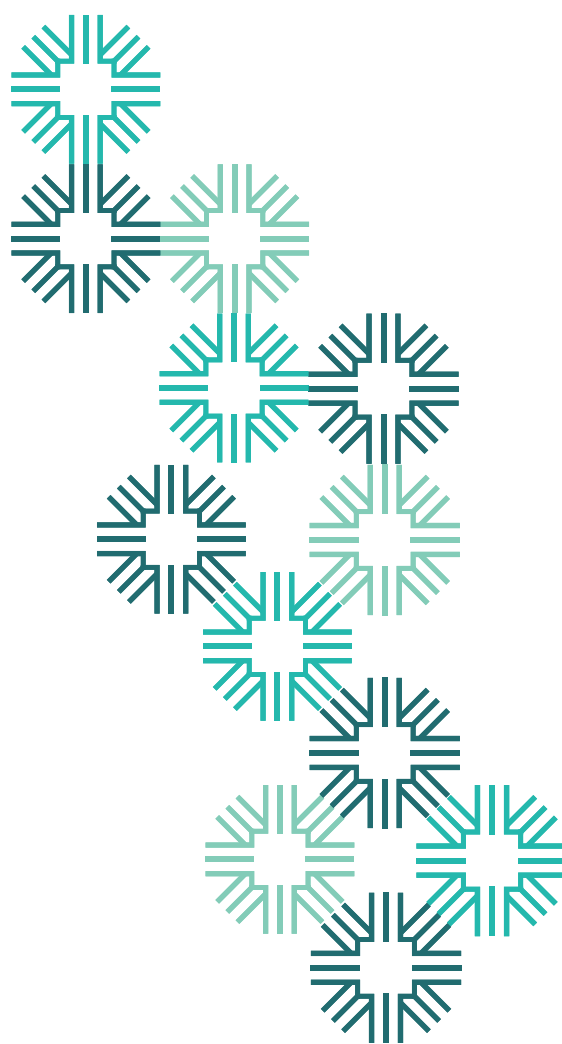
I kapitel 2 redogör vi kortfattat för tillvägagångssätt vid urval av studier. Vi presenterar studierna som ingår i översikten, och avslutar med en kommentar om översiktens användbarhet.

I kapitel 3 Resultat diskuterar vi historisk förståelse utifrån tre perspektiv: Att göra historien begriplig; Metoder i undervisningen – historiska källor i fokus; Att iscensätta undervisning. Varje del av resultatkapitlet avslutas med en sammanfattning och reflektionsfrågor.

I kapitel 4 Diskussion och slutsatser har vi valt att lyfta fram vissa centrala begrepp och konkreta förhållningssätt till historisk förståelse. Därefter utvecklar vi några principiella slutsatser utifrån översiktens resultat.

I kapitel 5 diskuterar vi metod, urvalsförfarande och arbetsgång. På Skolforskningsinstitutets webbplats www.skolfi.se finns tre bilagor med en detaljerad beskrivning av litteratursökningen; Skolforskningsinstitutets underlag för kvalitetsbedömning av studierna; exempel från de mallar som diskuteras i studierna.





2. Om denna översikt

Detta kapitel beskriver kort översiktens metod och urvalsgrunderna för studierna som ingår. Vi diskuterar även hur lärare kan använda översikten. En utförlig redovisning av metod och genomförande finns i kapitel 5.

2.1 Historieämnets komplexitet

Målen med undervisning i skolämnet historia är många och komplexa och inte alltid enkelt avgränsbara från varandra. Det historiedidaktiska forskningsfältet har således flera olika fokus med skilda metodiska och teoretiska anslag. Undervisning i historia präglas dessutom av kulturella och politiska kontexter, vilket i sin tur påverkar förutsättningarna för undervisningen. I jämförelse med ämnen som exempelvis matematik är det inom historieämnet större skillnad mellan länder i fråga om undervisningens ämnesmässiga sammanhang, det historiska innehåll som behandlas samt undervisningens didaktiska och politiska syften.

Det är mot bakgrund av denna komplexitet som vi har valt att fokusera på forskning där undervisning med historiskt innehåll studeras, men där fokus ligger på att eleverna utvecklar en historisk förståelse av detta innehåll. Genom att vi ställer historisk förståelse i förgrunden prioriteras en i många avseenden gemensam och innehållsöverskridande problematik som kan överbrygga den spretighet som karakteriserar forskningsfältet. På så sätt kan sammanställningen av studiernas resultat bidra till en syntes som visar generaliserbara mönster i undervisningen (Larsson, 2009).

2.2 Litteratursökning och urval

Gemensamt för de studier som ingår i översikten är att de innehåller observationer av undervisningssituationer i en klassrumskontext, där samspel mellan lärare och elever är centralt.

I interaktionen synliggörs aspekter av lärarna och elevernas agerande som är av betydelse för elevernas lärande av historisk förståelse.

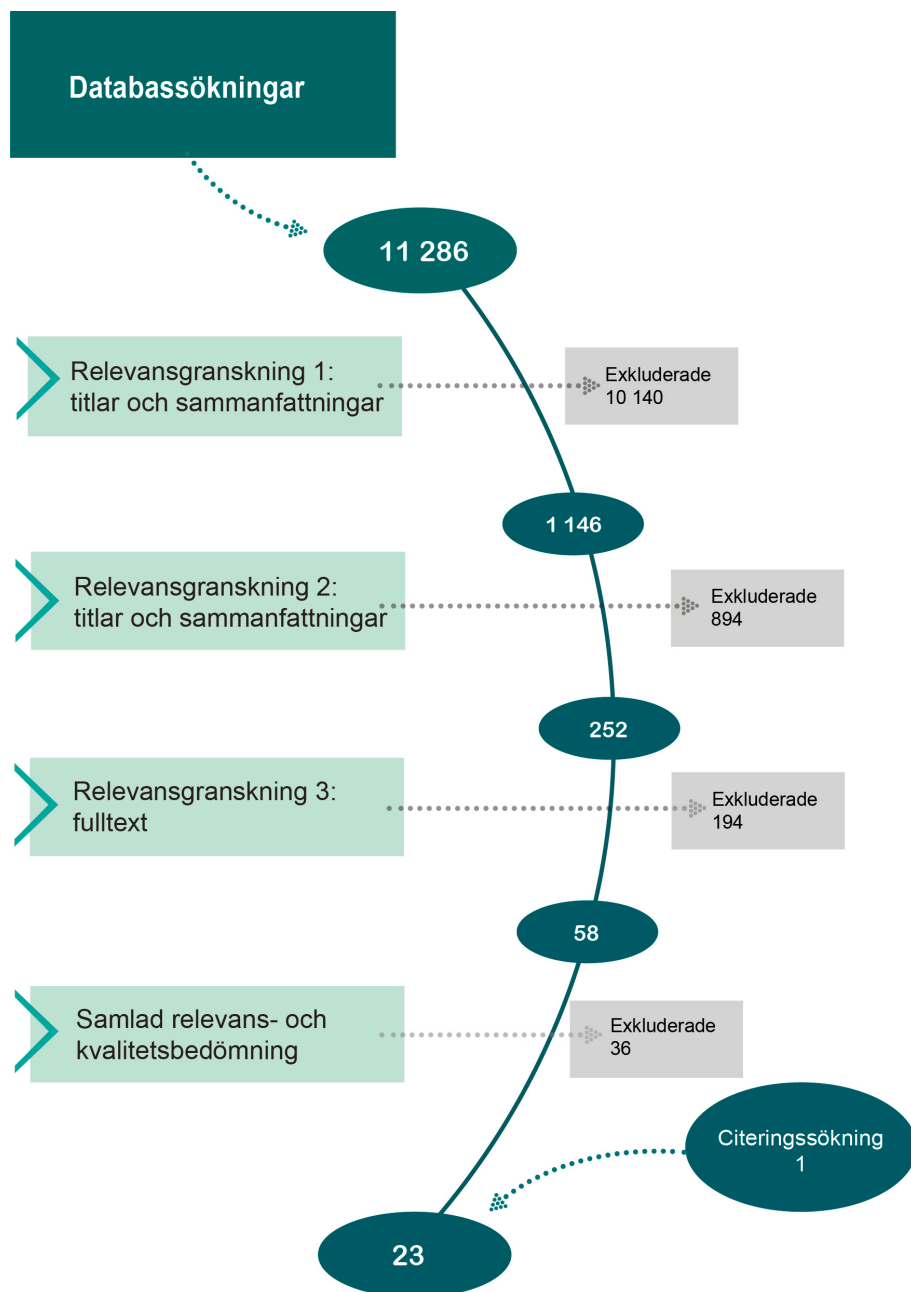
Vi har också valt att göra ett urval baserat på de deltagande elevernas ålder. Historia som skolämne är beroende av läs- och skrivfärdigheter och har i lägre åldrar även en mer utpräglad utvecklingspsykologisk sida. De utmaningar som ställs på historieundervisning i låg- och mellanstadiet är därför av en annan karaktär än i högre åldrar (Stymne, 2017). Av denna orsak har vi valt att fokusera på elever i åldern 13–19 år, motsvarande högstadiet och gymnasieskolan i Sverige. Översikten kommer inte heller att behandla utvecklingspsykologiska aspekter på lärande.

Urvalet av studier gjordes utifrån ett antal inklusionskriterier som diskuteras utförligt i kapitel 5. Det väsentliga för urvalet är att:

- Undervisningen ska ha ett historiskt innehåll.
- Studien belyser elevers lärande av historisk förståelse.
- Empirin innehåller klassrumsobservationer.
- Eleverna som deltar i studien är i åldern 13–19 år.

Flödesschemat i figur 1 illustrerar resultatet av litteratursökningarna och urval av forskning. Litteratursökningarna genererade 11 286 unika träffar. Relevans- och kvalitetsgranskningen gjordes i flera steg. Det slutgiltiga urvalet på 23 studier baserades på en samlad bedömning av studiernas relevans och kvalitet.

FIGUR 1. Flödesschema



2.3 Studier som ingår i översikten

Studierna som ingår i översikten kommer från olika länder. Trots att land inte har varit ett urvalskriterium är alla studier utom två från antingen Sverige eller USA. Studierna analyserar vad som händer i klassrummet på olika sätt. Det finns studier som undersöker ordinarie undervisning för att se hur lärare och elever interagerar med varandra och vad det betyder för elevers lärande. Andra studier bygger på att forskarna har utformat pedagogiska interventioner eller experimentella modeller för att kunna jämföra olika former av arbetssätt och metoder.¹³ En variant av interventioner är så kallade learning studies som forskare utformat tillsammans med en forskande lärare, och som sedan provas i konkreta undervisningssituationer (Tvååra, 2021).

I vårt urval av studier ingår såväl avhandlingar som vetenskapliga artiklar. Studierna skiljer sig åt vad gäller såväl forskningsmetoder som insatsernas storlek, och under hur lång tid de pågick. Forskning som belyser flera relevanta aspekter av historisk förståelse kommer att diskuteras i olika avsnitt i översikten. Vi har valt att översätta citat från originalspråket till svenska.

TABELL 1. Studier som ingår i översikten

FÖR- FATTARE, ÅR, LAND	TITEL	ÅLDER, SKOL- NIVÅ	HISTORISKT INNEHÅLL
Brooks, 2011, USA	<i>Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom</i>	15–16 år (high school 10th grade)	Reformationen, upplysningen, franska revolutionen, industrialiseringen
Brush & Saye, 2008, USA	<i>The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history</i>	16–17 år (high school 11th grade)	Medborgarrättsrörelsen
De La Paz m.fl., 2022, USA	<i>Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students</i>	15–18 år (high school 10th–12th grade)	Medborgarrättsrörelsen
Freedman, 2020, USA	<i>When discussions sputter or take flight: Comparing productive disciplinary engagement in two history classes</i>	14–15 år (high school 9th grade)	Tonkinbuktsintermezzot (Vietnamkriget)
Girard & Harris, 2012, USA	<i>Striving for disciplinary literacy instruction: Cognitive tools in a world history course</i>	16–18 år (high school junior and senior)	Första världskriget
Grant, 2001, USA	<i>It's just the facts, or is it? the relationship between teachers' practices and students' understandings of history</i>	14–18 år (high school)	Medborgarrättsrörelsen
Honig & Porat, 2019, Israel	<i>The British, the tank, and that Czech: How teachers talk about people in history lessons</i>	15–17 år (high school 10th, 11th grade)	Israels historia 1900-tal, andra världskriget, nazismen, nationalism, Förintelsen

13 För en diskussion av olika ansatser i praktikinära forskning, se Skolforskningsinstitutet, 2020a.

Johansson, 2012, Sverige	<i>Historieundervisning och interkulturell kompetens</i>	Gymnasieskolan år 2	Världskrigen
Lilliestam, 2013, Sverige	<i>Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering</i>	Gymnasieskolan	Upplysningen, franska revolutionen, Napoleon
Maggioni, 2011, USA	<i>Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically</i>	14–15, 16–17 år, (high school junior and freshman classes)	Industrialiseringen, imperialismen, första världskriget
Marczyk m.fl., 2022, USA	<i>Entering the historiographic problem space: Scaffolding student analysis and evaluation of historical interpretations in secondary source material</i>	15–16 år (high school sophomores)	Förhållandet mellan tyska medborgare och den nazistiska statsapparaten under 1930-talet
Montanero & Lucero, 2011, Spanien	<i>Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality?</i>	16 år (final year of secondary education)	Upptäckten/erövringen av Amerika
Monte-Sano, 2008, USA	<i>Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices</i>	14–18 år (high school)	Amerikanska inbördeskriget
Monte-Sano, 2011, USA	<i>Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation</i>	16–17 år (high school 11th grade)	Amerikanska konstitutionen, bombningen av Hiroshima och Nagasaki
Nersäter, 2014, Sverige	<i>Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia</i>	Gymnasieskolan	Kapplöpningen om Afrika (imperialism)
Nersäter, 2022, Sverige	<i>Learning history in an enquiry and source-based practice: What do students need to learn in relation to second-order concepts to be able to handle historical sources?</i>	Gymnasieskolan	Kapplöpningen om Afrika (imperialism)
Olofsson, 2019, Sverige	<i>Historia på högstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009</i>	Åk 9	Första världskriget
Reisman, 2015, USA	<i>Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class</i>	16–17 år (high school 11th grade)	USA:s historia 1800–1930-tal
Wendell, 2014, Sverige	<i>"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": En undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen</i>	Gymnasieskolan	Världskrigen, imperialism, kinesiska uppfinningar
Wendell, 2018, Sverige	<i>History teaching between multiperspectivity and a shared line of reasoning: Historical explanations in Swedish classrooms</i>	Gymnasieskolan	Neolitiska revolutionen, franska revolutionen, andra världskriget

Wibaeus, 2010, Sverige	<i>Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning</i>	Åk 9, gymnasieskolan år 1	Förintelsen
Wills, 2019, USA	<i>"Daniel was racist": Individualizing racism when teaching about the Civil Rights Movement</i>	16–17 år (high school 11th grade)	Medborgarrättsrörelsen
Zakai, 2009, USA	<i>Learning our histories: History and identity at a Jewish community high school</i>	16–18 år (high school 11th, 12th grade)	Israels historia, USA:s historia

Vi har inte valt bort några studier på grund av innehåll, metod eller liknande, utan alla studier som motsvarar kriterierna för inkludering har relevans- och kvalitetsgranskats. Tydliga avgränsningar är en förutsättning för en systematisk översikt, och vi har inga anspråk på att bidra med en övergripande sammanställning av forskning som täcker in skolämnet historia eller historisk förståelse generellt. En annan fråga eller ett annat empiriskt fokus hade kunnat bidra med andra svar på utmaningar med undervisning i historia.

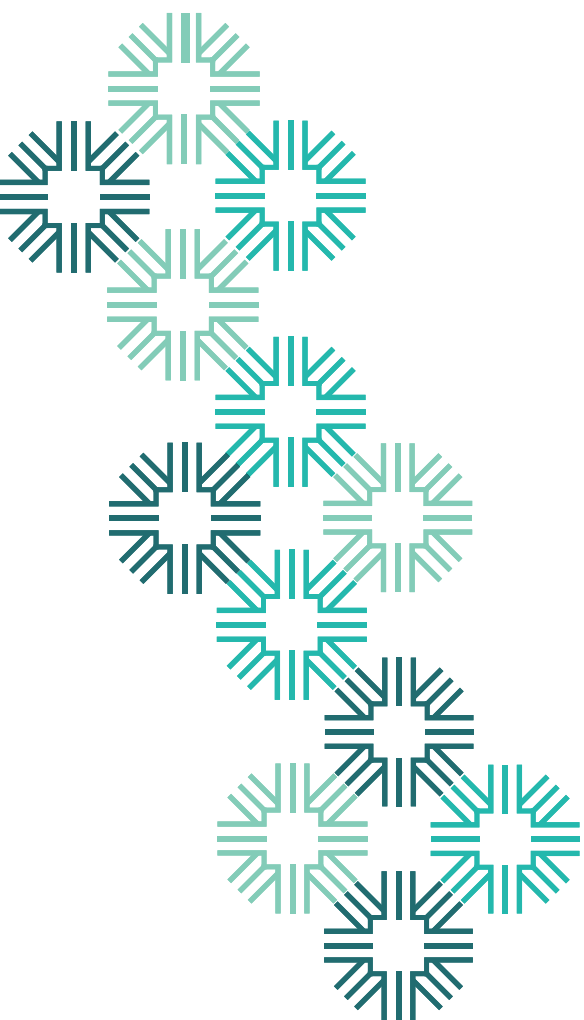
2.4 Hur lärare kan använda översikten

Den kunskap som vi med den här översikten vill bidra med inriktas på lärandets villkor i skolämnet historia, där ämnets komplexitet är en självklar förutsättning som kräver följsamhet och anpassning. Som flera studier visar är det snarare regel än undantag att historieundervisning inte faller ut exakt som planerat. Översikten bidrar med kunskap som kan ge en förståelse av varför detta sker, och vad man som lärare behöver vara uppmärksam på och medveten om.

Översiktens fokus ligger på generella mönster i lärandet av historisk förståelse och hur man som lärare kan relatera till dessa i sin undervisning. Vi är lika intresserade av exempel på när lärare och elever talar förbi varandra som exempel på situationer där lärare och elever möts i ett gemensamt resonemang.

Vår förhoppning är att översikten ska vara till nytta som underlag och inspiration för didaktiska överväganden vid undervisning i historia, men också främja kollegiala diskussioner kring lärande av historia i allmänhet. I en sammanfattande kommentar i slutet av de respektive resultatavsnitten ger vi därför exempel på frågor som går att reflektera över såväl enskilt som i kollegiet.





3. Resultat

3.1 Att göra historien begriplig

I den här delen av resultatkapitlet diskuterar vi inledningsvis frågor om olika kunskapssyner som ligger till grund för elevers förståelse av historia. Med utgångspunkt i samtalsutdrag från studierna diskuterar vi sedan utmaningar och möjligheter med aktör- och strukturperspektiv i undervisningen. Därefter diskuteras elevers förmåga att ta till sig mer sammansatta förklaringar, och dialogens betydelse för att skapa en gemensam förståelse i undervisningen.

3.1.1 Kunskapssyn påverkar elevernas historiska förståelse

Elevers utveckling av historisk förståelse är i hög grad beroende av deras kunskapssyn. En förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla förmågan att tänka historiskt är att de kommer till insikt om att alla historiska redogörelser består av påståenden och argument (Kommentar-material Gy11; Skolverket 2021b). Även om studier som behandlar elevers kunskapssyn inte primärt studerar historisk förståelse, visar resultaten hur olika synsätt på historisk kunskap påverkar elevers förståelse av historiska fenomen (Nersäter, 2022).

Frågor om kunskapssyn berörs i ett flertal studier, men det är framför allt i två studier som elevers och lärares kunskapssyn är i fokus för forskarnas analyser. I båda studierna undersöks hur elevernas kunskapssyn utvecklas under deras arbete med historiska källor. Maggioni (2011) följer i sin avhandling tre lärares undervisning och kompletterar observationer i klassrummet med intervjuer och think aloud-övningar. En mer avgränsad ansats har studien av Brush och Saye (2008), där syftet är att undersöka effekter av ett stödverktyg för problem-baserat lärande.

I de två studierna analyseras lärares och elevers syn på historiska kunskaper utifrån en

likartad modell med tre olika kunskapssyner: absolut, relativ och värderande.¹⁴ Den absoluta kunskapssynen utgår från en föreställning att det finns en sann och objektiv beskrivning av det förflutna som kan rekonstrueras genom att lägga samman information från olika källor. Den relativa synen bygger snarast på den motsatta tanken. Här erkänner man att det finns olika perspektiv på historiska frågor, men föreställningen är att alla beskrivningar av det förflutna är vinklade utifrån subjektiva åsikter. Därför går det inte att faktiskt veta vad som hänt i det förflutna. Den värderande kunskapssynen svarar mot den gängse inom historievetenskapen. För att demonstrera en sådan kunskapssyn behöver elever både kunna tillämpa källkritik och kritiskt värdera olika perspektiv på historiska frågor. En värderande kunskapssyn framträder alltså i elevernas förmåga till vetenskapligt förankrade tolkningar.

Brush och Saye (2008) visar hur en elev ger uttryck för en absolut kunskapssyn när eleven reflekterar över hur man kan använda källor i en övning om medborgarrättsrörelsen. Eleven resonerar om att människor visserligen hade olika åsikter och olika perspektiv, men det där som faktiskt hade hänt och händelseutvecklingen med bojkotter, det hade eleverna förstått. Exemplet beskriver en kunskapssyn som baseras på föreställningen om att det finns en korrekt och sann tolkning av ett händelseförlopp.

Den relativa kunskapssynen kan ta sig uttryck som i följande samtalsutdrag, där en elev reflekterar över svårigheterna med att förstå orsakerna bakom historiska händelser:

- S: En massa andra olika spekulationer skulle hända, man får olika åsikter från andra människor.
- Forskaren: Hmm, hm. Så hur kan vi någonsin veta vad som faktiskt hände?
- S: Det kan man verkligen inte.
- Forskaren: Kan man inte?
- S: De säger att den stora depressionen orsakades av börsens fall, men vem vet om det var aktiemarknaden eller inte. Det är det som gör historien så rolig, du vet ingenting förrän du bryter ner den. Så i slutändan är det bara någons åsikt.

(Brush & Saye, 2008, s. 45)

I studien beskrivs hur eleverna över tid kan röra sig från en absolut mot en relativ kunskapssyn, men forskarna konstaterar att det finns få tecken på att eleverna lyckas utveckla en mer kritiskt värderande kunskapssyn.

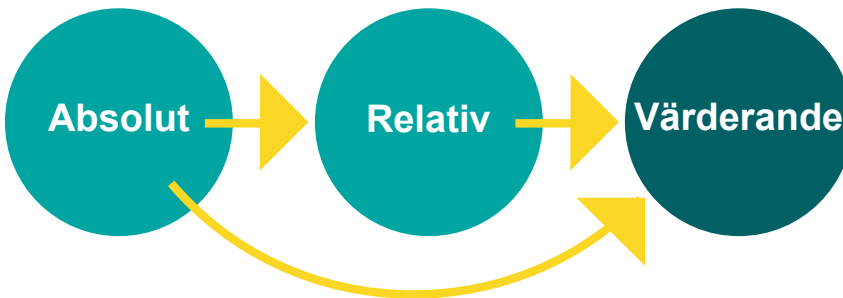
Även Maggioni (2011) reflekterar över möjliga förklaringar till varför elever har svårt att utveckla en mer värderande kunskapssyn. Hon argumenterar för att det kan bero på lärarnas förhållningssätt, eftersom elever i stora drag tenderar att spegla sina lärares kunskapssyn. I studien understryks att samtliga tre lärare i huvudsak skiftar mellan absolut och relativ, och att

14 I studierna förekommer olika begrepp för att beskriva dessa olika kunskapssyner. Brush & Saye använder begreppen "correct", "multiplist" och "evaluative"; Brush & Saye, 2008, s. 24, 45–46. Maggioni använder begreppen "copier", "subjectivist" och "criterialist"; Maggioni, 2011, s. 129–133.

endast en av lärarna i någon mån är i besittning av en värderande kunskapssyn. Det är alltså inte bara fråga om att eleverna har svårt att utveckla en värderande hållning, utan att det verkar vara svårt att upprätthålla en vetenskapligt förankrad tolkningspraktik i historieundervisning.

En central slutsats är att arbete med källor kan bidra till en kvalitativ utveckling av elevers kunskapssyn, men också att det finns betydande utmaningar med undervisning som vill stödja utvecklingen av en mer vetenskapligt förankrad tolkningspraktik. Modellen med tre olika kunskapssyner har i studierna normativa inslag, där kunskapssynen rör sig från en absolut, via en relativ, till en kritiskt värderande position. I relation till historisk förståelse kan det emellertid vara mer fruktbart att se de olika kunskapssynerna som tankeredskap för att ringa in och utveckla elevers förmåga till tolkningar av historia. En relativ kunskapssyn är inte ett nödvändigt steg, men det kan underlätta för utvecklingen av en värderande syn. Undervisningen behöver inte heller utgå ifrån arbete med källor och det finns inget som hindrar en lärare från att eftersträva att gå rakt på en mer kritiskt värderande kunskapssyn, se figur 2.

FIGUR 2. Mot en värderande kunskapssyn



3.1.2 Aktörer i undervisningen

Utveckling av historisk förståelse är i hög grad avhängig hur eleverna relaterar till innehållet i de historiska narrativ som historieundervisning av tradition bygger på. Tidigare forskning har visat att elevers förståelse av historisk förändring präglas av aktörer och motivförklaringar – elever tenderar att individualisera historien. Men elever tenderar också att begripliggöra strukturer i termer av aktörer med mänskliga attribut och en inneboende agens, ett fenomen som brukar beskrivas som personifiering (Halldén, 1986; 1994; 1998). Ett flertal studier som ingår i översikten visar hur sådana tendenser kan ta sig uttryck i konkreta undervisningssituationer.

Wills (2019) studie om hur rasism hanteras i amerikansk historieundervisning visar hur undervisningen kan förstärka den överbetoning av individuella aktörer som präglar elevernas förförståelse. I studien undersöks tre lärares undervisning om medborgarrättsrörelsen i

USA. De observerade lärarna har ett gemensamt upplägg med en introducerande föreläsning om medborgarrättsrörelsen, som följs av uppgifter där eleverna ska arbeta med historiska källor som fördjupar och ger olika aktörers perspektiv på de historiska skeendena. Lärarna använde ett särskilt undervisningsmaterial som tagits fram för att undervisa om medborgarrättsrörelsen, med tonvikt på människors valmöjligheter och förmåga att förändra sin tillvaro. Detta upplägg vidgar aktörbegreppet genom att inkludera fler aktörer än de mest kända.

I studien framkommer dock att upplägget närmast skymde en förståelse för strukturella aspekter. Ett exempel på detta är elevers arbete med en källa där en person berättar om sina egna rasistiska fördomar och handlingar under sin uppväxt. I undervisningen låg fokus på just individen, och undervisningen tenderade att befästa en förståelse av rasism som enskilda individers fördomar. Trots att utgångspunkten i samtalet var samhällliga aspekter som berodde på segregeringar, uppfattade eleverna rasism som ett individuellt val. I viss mån knöts individuella fördomar till en existerande segregeringar kultur, men denna strukturella faktor presenterades som ett givet faktum, och utreddes eller problematiserades inte i undervisningen. Enligt forskaren berodde det på att momentets övergripande syfte – att lyfta fram aktörers roll i medborgarrättsrörelsen – styrde undervisningen.

Wills poäng är inte att ett aktörperspektiv är fel eller dåligt, utan att det behövs ett mer utvecklat strukturellt perspektiv för att elever ska förstå kontinuiteten i rasism som fenomen.

Honig och Porat (2019) undersöker hur lärare talar om individer i israelisk historieundervisning, och studien kompletterar Wills resultat. Till sammanhanget hör att styrdokumentet för skolor i Israel lägger fokus på övergripande historiska skeenden och inte vid enskilda personer. Studien undersöker vilket utrymme historiska personer får när styrdokumentet är utformat på detta sätt, och då särskilt med avseende på hur olika aktörers synvinklar kan påverka hur historien framställs.

Forskarna skiljer ut fyra olika typer av aktörer som framkommer i den observerade undervisningen. Den första, individer, avser faktiska historiska personer. Sådana förekommer ytterst sällan i den undersökta undervisningen, och när de förekommer är det för att representera eller symbolisera någon större företeelse. Till exempel används Hitler som representant för nazismen. Betydligt vanligare är den andra typen, generiska personer, som läraren använder för att illustrera något. Ett exempel kommer från en lektion om nationalism:

Tjecken vaknade. Tills i går hade han sagt sig själv att han var undersåte i den österrikisk-ungerska dubbelmonarkin, att han bodde i en viss by och arbetade som, ska vi säga skraddare. Vad fick honom att plötsligt vakna och förkunna – Jag är tjeck.

(Honig & Porat, 2019, s. 535)

Här konstruerar läraren en sorts hypotetisk person för att illustrera, konkretisera och problematisera ett övergripande, abstrakt fenomen, i det här fallet nationalismen. Sådana generiska personer skapas också av lärare och elever i samband med en rollspelsövning om människors attityder till judar i Europa under andra världskriget:

- Rachel [lärare]: OK, Ethan, du kommer att vara Oleg, en katolik, och jag kommer att vara Helena, en rysk läkare som bor i Kovno. Finns det några andra volontärer? Eric, vad vill du vara?
- Eric: Kan jag vara en nazistsoldat?
- Rachel: Nej, nej, jag vill ha från lokalbefolkningen.
- Eric: Då vill jag vara litauer. Kan jag det?
- Rachel: Det kan du. Vad gör den här litauern?
- Eric: Han mördar judar.
- Rachel: Nej, vad gör han till vardags?
- Eric: Ah, han är revisor.
- Rachel: Revisor, okej. Är han religiös? Katolik?
- Eric: Självklart!
- Rachel: Okej, bra, Eric, [...] Okej. Då börjar vi. Den tyska armén har ockuperat vårt land och soldater börjar förfölja judar. Hur reagerar var och en av oss? Där jag bor har de redan börjat tvinga in judarna i gettot. Vad kommer var och en av er att göra?

(Honig & Porat, 2019, s. 536)

I den här interaktionen konstrueras en roll för eleven Eric genom att läraren styr honom mot att ta rollen som en vanlig människa, till skillnad från nazistiska soldater.

Den tredje typen är generaliseringar, det vill säga att lärare talar om vad briter, judarna eller araberna ville eller gjorde. Sådana generaliseringar kan användas exempelvis när ett lands regering betraktas som en aktör, men om ett helt folk framställs som en enhetlig aktör kan det leda till att historiska situationer förenklas i allt för hög grad. Forskarna pekar på exempel från undervisningen där Palestinafrågan kopplades till första världskriget. Läraren använde fraser som ”briter visste”, ”judarna säger”, ”araberna blir missnöjda”, vilket enligt forskarna är exempel på förenklingar där generaliseringarna döljer motsättningar inom grupper av människor, och får det att framstå som att alla inom en viss grupp tyckte, tänkte och handlade på samma sätt.

Den fjärde och sista typen som Honig och Porat diskuterar är personifieringar, det vill säga att mänskliga attribut och handlande tillskrivs föremål eller strukturer. Detta kan ses som en slags pedagogisk förenkling som konkretiserar abstrakta och svårgripbara fenomen. Forskarna lyfter dock fram risker och problem med tillvägagångssättet, eftersom det riskerar att dölja människors agens och ansvar. Ett extremt exempel rör några stridsvagnar under 1948 års krig:

Två stridsvagnar hade deserterat från den brittiska armén [...] En stridsvagn vände om. Alla infanteritrupporna gick bakom stridsvagnen. Plötsligt klarade molnet av damm, och tanken ser att den är ensam. Stridsvagnen vände om, rapporterade inte till någon, ingen visste, det var brist på kommunikation [...], han vände om och lämnade alla soldaterna vid fronten.

(Honig & Porat, 2019, s. 540)

Problemet som illustreras i detta samtalsutdrag är enligt forskarna inte att elever skulle kunna tro att stridsvagnarna i sig är levande, utan att framställningen döljer möjligheten att se att de olika personerna som befann sig i situationen kunde uppleva händelserna på olika sätt.

Wibaeus (2010) avhandling handlar om hur Förintelsen framställs och begripliggörs i undervisning på högstadie- och gymnasienivå. Forskaren intresserar sig också för aktörer och undersöker lärarnas avsikter med momentet, elevernas förståelse av Förintelsen och i några fall även själva undervisningens framställning. I undervisningen som Wibaeus observerade eftersträvar en lärare att eleverna ska förstå de psykologiska mekanismerna bakom människors handlande. En annan lärare arbetade med kategorier som offer, förövare eller åskådare, medan en tredje lärare lät eleverna möta en förintelseöverlevare. Samtliga undervisningsmoment var alltså i någon utsträckning aktörsfokuserade. Wibaeus konstaterar att eleverna visserligen blev känslomässigt engagerade, men att de inte förstod hur Förintelsen kunde ske. Överlag framstår Förintelsen i den observerade undervisningen som kontextlös. Allt fokus låg på fenomenet i sig och dess emotionella laddning, vilket ledde till att eleverna inte fick någon hjälp att förstå Förintelsens historiska förutsättningar.

3.1.3 Strukturer i undervisningen

Som studierna i avsnitten 3.1.1–3.1.2 visar bidrar aktörsperspektivet till elevers historiska förståelse. Samtidigt lägger eleverna alltför stort fokus på individuella aktörer i sina förklaringar av historiska skeenden, och undervisningen kan förstärka denna tendens. Det är därför viktigt att i undervisningen använda begrepp som aktör, struktur och förklaring, och synliggöra relationerna dem emellan.

Lilliestam (2013) diskuterar i sin avhandling hur lärare kan hantera denna utmaning genom att införa strukturfokuserade resonemang. Studien bygger dels på observationer av tre lärares undervisning, dels på elevers lösningar av en provuppgift som knyter an till aktörstrukturbegreppen. I analysen relaterar forskaren utfallet av provuppgiften till de olika lärarnas undervisning. Det historiska innehåll som tas upp i samtliga lärares undervisning rör upplysningstiden, inklusive franska revolutionen och industrialiseringen.

En av lärarna utmärker sig genom att explicit arbeta med termerna struktur och aktör i undervisningen. Läraren försöker också att fylla aktörbegreppet med något annat än enskilda handlingskraftiga män. I samtalsutdraget diskuteras några nyss introducerade kvinnliga aktörer:

Nils [Lärare]: Vad möjliggör för den typen av kvinnliga aktörer att ta plats?

Elev 8: Det är ingen som har satt sig mot det här tidigare.

Nils: Hur ska vi förstå att dom plötsligt gör det? Här kommer någon och hävdar kvinnliga rättigheter. Varför just här? Ingen slump.

Elev 9: Dom kanske inte gör det själva utan får hjälp av hennes man [Voltaire].

Nils: Voltaire medpart.

Elev 10: Hon [Wollstonecraft] gör det genom att lämna honom [sin man].

- Elev 11: Du menar inte bara speciellt.
 Nils: Vi måste lyfta från aktörsnivån till strukturnivån för att förklara det här.
 /.../
 Nils: Hur ser det ut i samhället? Vad är det för bakgrundsidéer? Hur ser intressekampen ut? Eller någon teknisk förändring som har möjliggjort att kvinnliga aktörer kan ta plats så här?
 Elev 12: Är det under franska revolutionen?
 Elev 13: Det kanske är lite oroligt då.
 Elev 12: Det är då dom märker det.
 Nils: På vilket sätt har det med upplysningssidéer att göra?
 (Lilliestam, 2013, s. 149–150)

Lilliestam konstaterar att eleverna tenderade att resonera på individnivå, och gav personliga skäl för att de kvinnliga aktörerna fick ökat utrymme. Läraren försökte lyfta resonemanget till en strukturnivå, men eleverna behövde tydlig vägledning för att börja relatera de kvinnliga aktörerna till strukturer som upplysningssidéerna.

En annan aspekt är hur lärarna arbetar med eleverna för att fördjupa förståelsen av strukturbegreppet. Den studerade lärargruppen identifierade redan i planeringen av momentet fyra typer av strukturer som var relevanta för franska revolutionen: naturdeterminanter, teknik, idéer och intressekonflikter. På en lektion fick eleverna först arbeta med att identifiera relevanta exempel på dessa fyra typer av strukturella faktorer. Läraren intervenerade sedan genom att be eleverna konkretisera med exempel och la till faktorer som eleverna hade missat. Undervisningen gick sedan vidare till ännu en aspekt som forskaren bedömer som viktig: att värdera faktorernas betydelse. I samtalsutdraget vägleder läraren eleverna i denna typ av tänkande:

- Nils [Lärare]: Om man ska vikta dom här då (pekar på hela tavlan). Vad skulle ni säga betyder mest?
 Elev 7: Det där med lånet.
 Nils: Du ser den förstärkta intressekonflikt som blir när man börjar pressa adeln. OK. Vad säger ni andra?
 Elev 8: Jag tror mer på missväxten.
 Nils: Så den utlösande [faktorn] blir också den avgörande [faktorn] menar du.
 Elev 9: Upplysningssidéerna.
 Nils: Då har vi tre olika förslag. Argumentet för det?
 Elev 9: I och med dom nya idéerna så påverkade dom dom andra.
 Nils: Hur påverkar dom intressekampen?
 Elev 9: Då vågar dom andra stånden.
 Elev 8: Men hade de varit den avgörande faktorn så hade revolutionen skett tidigare.
 (Lilliestam, 2013, s. 157)

Eleverna får komma med förslag, och läraren förtydligar och knyter förslagen till begrepp som utlösande och avgörande. I den jämförande analysen av lärarnas respektive undervisning och deras elevers resultat, framgår att den här lärarens elever i högre grad lyckas formulera förklaringar som forskaren bedömer som komplexa. Genom att eleverna lär sig att föra aktör-strukturresonemang utvecklas deras förmåga att förhålla sig till och analysera referens-kunskaper. För att eleverna ska kunna tillägna sig en sådan analytisk förmåga, vilket är en förutsättning för historisk förståelse, framträder tre pedagogiska grepp som viktiga:

- Explicit begreppsanvändning.
- Tydlig breddning och fördjupning av vad aktör-strukturresonemang kan innebära.
- Värdering och viktning av olika faktorerets betydelse för historisk förändring.

Några studier som ingår i översikten diskuterar strukturer genom att analysera hur de i undervisningen hanteras som en del av den historiska kontexten. Detta kommer till uttryck genom att eleverna ska tolka historiska källor i relation till en kontext som innefattar strukturella aspekter. Brooks (2011) undersöker en sådan undervisningssituation där eleverna får ta del av historiska aktörers upplevelser och erfarenheter via olika historiska källor, och läraren bidrar med de strukturella aspekterna. Tanken är att eleverna därmed ska uppnå en bättre förståelse av de historiska aktörernas agerande och synsätt i relation till den presenterade kontexten. Noterbart är att läraren inte enbart föreläser, utan också har en dialog med klassen. I samtalsutdraget diskuterar lärare och elever 1800-talets konservatism, som eleverna tidigare hade uttryckt negativa attityder till:

Ms. Gable [Lärare]: Konservatism, (det) är inte bara ett traditionellt sätt att göra saker på, utan det är en förståelse av att samhället har en naturlig hierarki, att privilegier är en bra sak. De högre stående ser efter massorna. Och behovet av auktoritet och stabilitet. Vad berättigar konservatism?

Preston: Franska revolutionen, eftersom de hade sett vad liberalismen hade gjort med kungen.

Ms Gable: Precis. Så att försöka undvika kaos, försöka skapa stabilitet och tanken att man liksom måste kontrollera människor [för deras egen skull].

(Brooks, 2011, s. 177)

Här aktiverar frågan om konservatism elevens tidigare förvärvade kunskaper om franska revolutionen. Läraren utvecklar resonemanget om strukturella aspekter genom att förklara varför konservatismen var stark i 1800-talets Europa. Brooks framhåller att de perspektiv som källorna tillför bidrar till att eleverna engagerar sig känslomässigt, något som hon menar har en positiv inverkan på deras historiska förståelse. Den centrala följdverkan tycks dock, enligt forskaren, främst ha att göra med att engagemanget ökar elevernas intresse för att lära sig överlag, inte att någon specifik aspekt av historisk förståelse stärks av det emotionella engagemanget.

Även studien av Reisman (2015) bygger på användning av historiska källor som ska kontextualiseras i undervisningen. Reisman jämför hur tre olika lärare som undervisade 16–17 åringar, lyckades med att stimulera klassrumsdiskussioner som ledde till problematisering av källdokumenterna. Framför allt en av lärarna lyckades få eleverna att diskutera frågor som bidrog till att de tog hänsyn till den historiska kontexten. Något som utmärker den lärarens undervisning är vad Reisman kallar för stabilisering av innehållet, på engelska stabilizing the content. Med det syftar Reisman på att lärare uppmärksammar när elever saknar nödvändig bakgrundskunskap som behövs för att kunna hantera historiska frågor. Lärare kan då intervensera för att se till att eleverna får den nödvändiga kunskapen.

I ett exempel från studien arbetade klassen med ett källdokument, en abolitionistisk pamflett från 1836, om när Texas blev en del av USA. Eleverna försökte förstå varför den som formulerat sig i källan var kritisk till USA:s övertagande av Texas. Läraren noterade att de flesta eleverna inte såg kopplingen till Missourikompromissen, som innebar att slaveri var tillåtet i amerikanska delstater söder om en viss breddgrad. Läraren intervenerade då för att tydliggöra: ”Så vad sa egentligen Missourikompromissen? Var ligger Texas? Så skulle staten vara en slavstat eller inte om den blev en del av USA?” (Reisman, 2015, s. 9). Att arbeta med stabilisering av innehållet på detta sätt gör att eleverna inte tappar den historiska kontexten när de försöker tolka tendensen i en källa. Läraren kan, som i detta exempel, ge eleverna stöd för att analysera aktören, personen som uttalar sig i källan, i relation till relevanta strukturella förhållanden.

3.1.4 Att arbeta med historiska förklaringar i klassrummet

Ytterligare ett viktigt inslag i elevers analytiska förmågor är att de kan tillämpa aktör-strukturen som en modell för att förklara historiska skeenden. Flera studier som ingår i översikten intresserar sig för hur komplexa förklaringar kan byggas i klassrumsinteraktionen.

Inom historievetenskapen används ett flertal olika förklaringar och förklaringsmodeller. Man brukar skilja mellan idealistiska förklaringar, som exempelvis lägger fokus på idéer och ideologier för att förklara historisk förändring, och materialistiska förklaringar som fokuserar på exempelvis det ekonomiska systemet som drivkraft i en historisk process. Man skiljer också mellan kausala, funktionalistiska och intentionella förklaringar, vilka diskuteras i denna översikt. I de två första lägger man större vikt vid strukturer, medan i intentionella förklaringar betonas aktörers motiv och handlande. Olika typer av förklaringar behöver inte utesluta varandra, tvärtom finns det en ömsesidig påverkan mellan dem, och i historiska framställningar får de ofta komplettera varandra (Wendell 2014; Skolverket, 2021d).

Montanero och Lucero (2011) undersöker hur lärare framställer historiska förklaringar, och i vilken utsträckning eleverna lär sig att konstruera motsvarande förklaringar. Forskarna definierar lärares förklaringar som undervisningsförklaringar, som i motsats till vetenskapliga förklaringar kännetecknas av att de behöver fungera i ett undervisningssammanhang. Det innebär att läraren i sin förklaring kan behöva förenkla komplexa orsakssamband, vilket i sin tur kan innebära att elevernas förståelse av ett skeende inte blir särskilt djup.

Forskarna uppmärksammar att lärarnas förklaringar tenderar att vara strukturorienterade, med fokus på sociala, teknologiska, ekonomiska och kulturella faktorer. När aktörsorienterade förklaringar används presenteras de som motivbaserade:

Läraren: I huvudsak åkte conquistadorerna till Amerika för att vinna fördelar i form av adelstitlar. De ville bli adelsmän vid det kastilianska hovet. De ville ha förläningar som de kunde exploatera för egen vinning, med bönder som arbetade på dessa marker.

(Montanero & Lucero, 2011, s. 124)

I samtalsutdraget förklarar läraren conquistadorernas agerande med ett mer eller mindre rationellt motiv, att de hoppades på att resan till Amerika skulle medföra personliga rikedomar. Förklaringen presenteras faktoriellt, det vill säga med verkan före orsak: hur kommer det sig att Spanien genomförde dessa upptäckter och erövringar? Studien visar dock att en majoritet av lärarnas förklaringar var konsekventiella, det vill säga att de presenteras i en kronologisk ordning, med orsak före verkan.

I studien framkommer att tidigare händelser ofta ingår som faktorer i förklaringar, vilket kräver att dessa händelser redan är kända eller förklaras. Ett exempel från studien visar hur Konstantinopels fall år 1453 används som en faktor i förklaringarna av Spaniens upptäckter och erövringar i Amerika. Forskarna finner också en kvalitativ skillnad mellan temporala och kausala samband. Det vill säga först hände A, sedan hände B (temporala) eller A ledde till B (kausala). De konstaterar att explicita kausala samband blir tydligare och enklare för elever att förstå och ta till sig.

Forskarnas analys visar att förklaringar i historieundervisningen är komplexa och ställer höga krav på lärarens framställningsförmåga. De huvudsakliga resultaten pekar på att lärare kan hantera utmaningen med att nå fram till eleverna med komplexa kausala resonemang genom att de (i) tydligt signaleras verbalt av läraren, (ii) utvecklas och förklaras (iii) repeteras minst en gång, se figur 3.

FIGUR 3. Arbeta med komplexa förklaringar



Montanero och Luceros resultat förstärks och nyanseras av Wendell (2014). Studien visar hur lärares förklaringar syftar till att illustrera olika typer av skeenden. Forskaren konstaterar att faktoriella förklaringar kan underlätta elevers förståelse för förändring eftersom den händelse eller process som ska förklaras, exempelvis första världskrigets utbrott, ställs i centrum. Konsekventiella förklaringar, som följer utvecklingen framåt, kan däremot ge mer dynamiska och komplexa förklaringar med tydliga orsakssamband.¹⁵ Wendell identifierar även förklaringar som fokuserar på kontinuitet och som snarast utgör funktionalistiska förklaringar, där faktor A leder till faktor B som i sin tur förstärker faktor A. I en lärares framställning är det rasism och imperialism som hänger ihop på detta sätt:

Och då kanske man kan dra slutsatsen att vid den här tiden, imperialism... då behöver man en teori. En vetenskaplig teori ska man kalla det, som legitimerar det man håller på med /.../ Eftersom européerna betar sej generellt sett jävligt illa ute i kolonierna. Om man då har en teori som säger: ja, men dom här är underlägsna folk och dom behöver en stark hand som slår /.../ lite vett in i huvudet på dom och /.../ man kallar det vetenskap.

(Wendell, 2014, s. 69)

Både Wendell och Nersäter (2014) lyfter fram en uppsättning begrepp som lärare använder för att utveckla elevers tänkande runt förklaringar. Dessa begrepp kan användas för att resonera om olika typer av orsaker (förutsättning–drivkraft) eller vilken roll som orsakerna har i en förklaring (nödvändig, tillräcklig, grundläggande, utlösande).

Nersäter undersöker undervisning där eleverna ska skapa förklaringar med utgångspunkt i historiska källor. Två av lärarna som observeras använder termerna aktör och struktur, vilket enligt forskaren bidrar till att synliggöra att orsaksrelationer är komplexa och består av många faktorer.

Man kan undersöka hur samhället såg ut. Hur det var uppbyggt vid den tiden, alltså vilka som har makten, hur man levde, hur man försörjde sig [...] Det är ungefär som en långsiktig orsak, d.v.s. hur samhället ÄR. Aktör kan vara någon som i sig skulle kunna vara vem som helst men kliver fram ur historien, ur sitt samhälle, ur sin struktur [...] och gör så att historien ändras på det ena eller andra sättet.

(Nersäter, 2014, s. 85)

I samtalsutdraget försöker läraren definiera begreppen struktur och aktör och sedan visa att de hänger ihop. Den här tydligheten i undervisningen hjälper eleverna att utveckla sin förmåga att skapa komplexa historiska förklaringar.

Även i denna studie är en central insikt att eleverna kan identifiera olika motiv och perspektiv i källorna, men att de har svårt att koppla från sådana individperspektiv till mer

15 Om förklaringsmodeller i historieundervisning, se Skolverket, 2021d.

övergripande strukturella orsaksförklaringar. Urvalet av källor och syftet med undervisningen verkar således ha stor betydelse för elevernas möjligheter att ta till sig strukturella resonemang. När källorna fokuserar på individuella livsöden är risken att de historiska processerna individualiseras.

Johansson (2012) diskuterar i sin studie hur lärare kan utforma undervisningen för att arbeta med konstruktion och dekonstruktion av historiska narrativ. I en undervisningssituation handlar det om andra världskriget och lärarens arbete med att problematisera undervisningens innehåll. Dels geografiskt genom tydlig inkludering av Afrika och Asien, dels genom att lyfta fram soldater från Afrika och Asien som deltog i kriget. Läraren använder också korta berättelser som representerar ett segrarperspektiv, ett offerperspektiv och ett civilt perspektiv, vilket kan jämföras med Honig och Porats diskussion om generiska personer i avsnitt 3.1.2. Denna ansats kan ses som en form av dekonstruktion av en traditionell historisk berättelse, följt av en ny berättelse som tillför flera perspektiv och därmed blir mångfaldigare.

I ett exempel från undervisningen visar Johansson på vikten av att eleverna har de förkunskaper som krävs för att kunna förstå en dekonstruktion. Läraren hade bjudit in en gästföreläsare för att skaka om eleverna genom att kasta om perspektiven. Detta kopplade tydligt till historisk empati som läraren tagit upp i historieundervisningen, nämligen erkännande av, och insikter i, olika perspektiv på historiska händelser och personer. Föreläsningen handlade om Zimbabwes koloniala och postkoloniala historia och om hur Robert Mugabe kan uppfattas. Tanken med föreläsningen var att få eleverna att förstå varför en del människor i Afrika uppfattar Mugabe som en bra ledare, till skillnad från den gängse bilden i väst. Det visar sig dock att eleverna inte alls blev provocerade eller omskakade, utan snarare uppfattade föreläsningens berättelse som den sanna bilden av Zimbabwe och Mugabe.

Forskaren menar att detta till viss del beror på elevernas bristande förkunskaper. Lärarens intention med föreläsningen, att nyansera eller till och med dekonstruera en tänkt etablerad syn på Zimbabwe och Mugabe, lyckades inte eftersom eleverna inte hade en etablerad syn. Men det berodde också på hur eleverna relaterade föreläsningen till den tidigare undervisningen, där läraren hade betonat att det finns glömda och exkluderade berättelser, vilket eleverna uppfattade att de fick ta del av under gästföreläsningen. Forskaren menar att själva inramningen bidrog till att eleverna uppfattade föreläsningens innehåll som sant eftersom läraren, som eleverna kände stort förtroende för, hade valt ut föreläsaren.

På ett generellt plan demonstrerar detta exempel hur elevens tidigare kunskaper, den övergripande målsättningen med momentet och förhållandet mellan olika inslag i undervisningen, påverkar elevernas lärande. Situationer i undervisningen kan aldrig förstås isolerat. Exemplet är särskilt intressant eftersom det visar att om eleverna inte hade fått en uppenbarligen framgångsrik undervisning om dekonstruktion, hade de antagligen inte feltolkat föreläsningen.

Dialog som leder till gemensam förståelse

Studierna visar att det finns många utmaningar med att lära ut historisk förståelse. Men det

finns också studier som visar hur dialog som leder till en gemensam förståelse kan vara en väg att överbygga dessa. Olofsson (2019) ger exempel på det i sin avhandling. I den lektion som observeras försöker läraren hantera elevernas svårigheter med att förstå orsakerna till första världskrigets utbrott. I samtalsutdraget illustreras lärarens försök att påminna eleverna om några centrala faktorer som Tysklands enande 1871 och att de tillskansat sig Elsass och Lothringen från Frankrike:

- Caroline [Lärare]: [...] och så Frankrike dom är, är rädda och arga på Tyskland kan man säga, och Storbritannien dom tycker inte heller om tyskarna, varför inte då? Vad har Storbritannien för problem med Tyskland?
[Några sekunders tystnad]
- Karina: Konkurrenter?
- Caroline: Konkurrenter. Om vad då?
- Karina: Om att vara störst och bäst?
- Caroline: Störst och bäst. Absolut, och ... konkret, kommer ni ihåg...
- Johanna: Vilka? Frankrike och Tyskland?
- Caroline: Fra.. Storbr... Nu är det Storbritannien och Tyskland.
- Johanna: Okej.
- Caroline: [skrattar till]
- Ida: Dom är konkurrenter om nånting som finns... [ohörbart ord]
- Caroline: Vad är dom konkurrenter om? Jag sa ju det, om att bli världs... störst.
- Ida: Ja.
- Caroline: Ja, absolut. Och hur ... eh ... vad är det dom konkurrerar om, lite mer konkret, så där, förutom att vara störst så där?
- Josefin: Tyskland har ju ... blivit, vad heter det, deras, vad heter det, industri har växt jättemycket och ... ja, Storbritannien ville vara dom som producerade mest och sådära ... det, ... mest och flest och störst fabriker och ...
(Olofsson, 2019, s. 235)

Olofsson lägger särskilt märke till de många personifieringarna, där länder presenteras som personer. Han diskuterar dessa som pedagogiskt användbara för att förenkla och förtydliga svårgripbara resonemang, men lyfter också risken att de kan fördunkla förståelsen av komplexa historiska sammanhang, vilket kan jämföras med diskussionen i avsnitt 3.1.2 om Honig och Porats olika typer av aktörer. Lektionen präglas av olika förklaringsmodeller där läraren för fram en strukturellt fokuserad förklaring av krigsutbrottet, medan lärobokens framställning snarast bygger på en funktionalistisk förklaring. Elevernas förklaringar präglas i stället av aktörsperspektiv, där strukturella faktorer görs om till aktörsegenskaper – nationalism blir att vara nationalistisk.

Trots diskrepansen mellan undervisningsinnehållet och elevernas förståelse kunde elever och lärare föra en fungerande dialog om orsaksresonemang och förklaringar. Elevernas förståelse präglades av att de försökte hitta en individorienterad logik i den historiska berättelsen, medan lärarna återkom till en förståelse som var mer strukturellt orienterad. Olofsson

konstaterar även att lärare och elever kunde övervinna motsättningarna och i dialog omforma komplexa orsaksresonemangen till mer begripliga utsagor som kunde bli en tillgång för undervisningen. En viktig slutsats i studien är att dialogen är central för lärandet, och att det är angeläget att hålla den levande i klassrummet.

Liknande slutsatser om dialogens betydelse drar Wendell (2018). Med hänvisning till Halldén's studier understryker forskaren hur lärare kan möta eleverna genom att de tillsammans resonerar och utvecklar en gemensam förståelse.¹⁶ Denna förståelse blir i viss mån en kompromiss, och bygger på att man etablerar ett gemensamt språk och begreppsliga ramar. Lärare behöver ofta balansera mellan historieundervisningens olika mål, samtidigt som de måste förhålla sig till heterogena elevgrupper med skilda förmågor. Undervisningsförklaringar spelar i det sammanhanget en viktig roll eftersom de är anpassade för den särskilda situation som undervisning innebär. I klassrummet är syftet med sådana förklaringar att underlätta för elevernas förståelse, inte att förklara historien på ett så vetenskapligt korrekt sätt som möjligt.

Sammantaget tyder resultaten på att det kan behövas kompromisser av det slag som forskningen betecknar som undervisningsförklaringar, i synnerhet när syftet med undervisningen är att utveckla elevers historiska förståelse. Förenklingar som personifieringar och generiska personer är användbara inslag i klassrumsinteraktionen, men måste användas medvetet och med viss försiktighet. I undervisningen behöver komplexa och abstrakta resonemang förankras i en gemensam förståelse. I det sammanhanget kan konsekventiella och faktoriella förklaringar fungera som pedagogiska utgångspunkter för att närma sig en historisk fråga utifrån sammansatta aktör-strukturresonemang.

3.1.5 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor

Studierna som diskuteras i detta avsnitt visar på flera utmaningar med undervisning som vill utveckla elevers historiska förståelse:

- Kunskapssynen inom historia kan beskrivas i termer av absolut, relativ och värderande. En värderande kunskapssyn är en förutsättning för elevernas förmåga att göra vetenskapligt förankrade tolkningar. Forskningen visar dock att elevers syn tenderar att vara absolut.
- Elevernas sätt att närma sig historia präglas dels av individualisering, vilket innebär att de söker sig till aktörer och motivförklaringar, dels av personifiering, vilket innebär att de förstår och beskriver strukturer och processer i termer av aktörer behäftade med mänskliga attribut.

Samtidigt som det finns flera utmaningar visar forskningen också på möjligheter för lärare att hantera dessa, och vägleda elevernas utveckling av historisk förståelse:

16 Halldén beskriver detta i termer av "kollektiva tankegångar". För en diskussion, se exempelvis Halldén, 1986; 1994.

- Elever har en benägenhet att spegla den kunskapssyn som manifesteras i undervisningen. För att leda eleverna mot en värderande kunskapssyn behöver lärarens kunskapssyn vara såväl medveten som explicit.
- Ensidigt fokus på aktörer och handlingsmöjligheter riskerar att dölja strukturella förhållanden. Därför är det viktigt med explicit användning av begrepp som aktör, struktur och förklaring, och att relationerna dem emellan synliggörs i undervisningen.
- Genom interventioner kan lärare bidra med relevanta historiska kunskaper. Ett sådant pedagogiskt grepp kallas för stabilisering av innehållet och kan användas för att synliggöra strukturella aspekter som del av en historisk kontext.

När det gäller att utveckla elevers förståelse för komplexa förklaringar av historiska skeenden visar flera studier betydelsen av lärares förmåga att möta eleverna i en gemensam dialog:

- Sammansatta och komplexa förklaringar förutsätter en förmåga att kunna urskilja olika perspektiv på historiska förändringsprocesser. Läraren kan tydligt signalera, utveckla och repetera komplexa förklaringar och resonemang.
- Beroende på elevernas förkunskaper kan lärare antingen lägga tyngdpunkten på att träna eleverna i att dekonstruera redan kända historiska narrativ, eller konstruera nya historiska narrativ som kan bidra till att utveckla elevernas historiska förståelse.
- Klassrumdialogen kan betraktas som en pågående förhandling där läraren genom undervisningsförklaringar kan etablera en gemensam förståelse för att sedan hjälpa eleverna vidare.

Reflektionsfrågor

- Översikten tar upp tre olika typer av kunskapssyn. Vilken kunskapssyn manifesteras i din/er undervisning? Vad kan man göra för att främja elevernas utveckling mot en värderande kunskapssyn?
- Hur kan lärare utnyttja elevers intresse för aktörer, för att sedan begrippliggöra hur strukturer möjliggör och begränsar aktörers perspektiv och handlande?
- Vilka är de största svårigheterna med att få eleverna att förstå komplexa förklaringar? Hur kan arbetet med historiska förklaringar knytas till frågan om lärares och elevers kunskapssyn?

3.2 Metoder i undervisningen – historiska källor i fokus

I denna del av resultatkapitlet fokuserar vi på de olika metoder och stödverktyg som används i den studerade undervisningen, och i vilken mån de bidrar till att utveckla elevernas historiska förståelse. I vissa studier är dessa särskilt utformade av forskare för att testas i konk-

reta undervisningssituationer, medan de i andra studier är en del av de observerade lärarnas undervisningspraktik.

En vanligt förekommande undervisningsmetod är att använda historiska källor som en del av undervisningen. I de svenska styrdokumenterna betonas att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskap om hur källor tolkas utifrån olika perspektiv och granskas utifrån sin historiska kontext. I undervisningen förväntas källkritiken integreras med historiska kunskaper; historiska källor med tydliga aktörsperspektiv kan belysa förhållandet mellan aktörer och strukturer i förändringsprocesser (Gy11; Kommentarmaterial Gy11; Skolinspektionen, 2015). En funktionell förståelse av källkritiken betonas, där den historiska frågeställningen styr tolkningen av källorna. Källor får sin funktion i relation till en specifik historisk fråga och måste alltid tolkas utifrån i sin historiska kontext. Utifrån detta perspektiv finns det inte bra eller dåliga källor, utan källans värde avgörs av frågeställningen och den källkritiska granskningen (Skolinspektionen 2015; Skolverket, 2021b). En funktionell källkritik förutsätter på så vis en utvecklad historisk förståelse, samtidigt som källor kan användas för att utveckla en sådan förståelse.

Trots att styrdokumenterna lägger stor vikt vid källkritik visar Skolinspektionens granskning att arbete med källor får litet utrymme i skolan. När sådant arbete förekommer tenderar undervisningen att fokusera på att väcka intresse och illustrera historiska händelser, snarare än att lära ut en förståelse för källkritikens centrala funktion för historiska kunskaper (Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2021b).

Eftersom arbete med källor är nära förknippat med historieämnet har vi valt att särskilt uppmärksamma detta. Vi lyfter även fram olika exempel på mallar som kan användas i arbetet med källor. Därefter diskuterar vi exempel på andra metoder som undersöks i studierna som rollspel, kontrafaktiska tankeexperiment och tidslinjer.

3.2.1 Utmaningar med att utveckla elevers källkritiska förmåga

Genom arbete med historiska källor kommer eleverna i kontakt med sådant material som historiker använder för att konstruera tolkningar av det förflutna. På så sätt ställs eleverna inför liknande utmaningar, vilket också betyder att det källkritiska förhållningssättet fokuseras i högre grad. Nersäters studier (2014, 2022) baseras på learning study-metodik, vilket bland annat syftar till att skilja ut aspekter som framstår som avgörande för elevernas lärande. Vad gäller elevers arbete med källor kommer Nersäter (2014) fram till fem sådana aspekter:

- Urskilja skillnaden i innebörd mellan en äkta källa och en pålitlig utsaga.
- Att kunna förhålla sig kritiskt värderande inför källor och inte betrakta dem som oproblematiske information.
- Att kunna jämföra källor för att belägga utsagor och belysa olika perspektiv.
- Urskilja att källors användbarhet skiftar i relation till de historiska frågeställningarna.
- Att kunna tolka källor kontextuellt för att undvika bokstavliga tolkningar och presentism.

Maggioni (2011) identifierar i sin avhandling ett antal svårigheter som kan stå i vägen för elevernas utveckling av ett källkritiskt förhållningssätt. Resultaten visar hur såväl elevers förkunskaper som undervisningens utformning påverkar deras förmåga att värdera och tolka källor. På så sätt belyser hon flera utmaningar med de aspekter som Nersäter lyfter fram.

En sådan utmaning är att elever verkar acceptera vissa typer av texter som givet auktoritativa, och därför analyseras dessa inte kritiskt. I studien ges exempel på texter där avsändaren uppfattades som trovärdig, eller att innehållet framstod som välstrukturerat och faktaorienterat. Många elever hade dessutom en vag kronologisk uppfattning, vilket ledde till att källor som låg nära den studerade händelsen i tid automatiskt sågs som bättre. Resultaten tyder också på att elevers förståelse hänger ihop med i vilken utsträckning uppgiftens innehåll är bekant för dem. Elevernas förkunskaper, snarare än källkritisk hänsyn, styr på så sätt vilka källor som uppfattas som relevanta och trovärdiga.

Ett grundläggande problem i den studerade undervisningen är enligt forskaren att eleverna i stor utsträckning saknade explicita kriterier för hur man ska tolka källor, och de verkade inte heller ha fått någon träning i att ställa historiska frågor till källorna. Detta resulterade i att eleverna föll tillbaka på en godtycklig och allmänt hållen hantering av källtexter, som ligger långt ifrån en ämnesdisciplinärt förankrad källkritik.¹⁷ En bidragande orsak till dessa resultat har att göra med lärarnas syfte med att använda källor i undervisningen, där tanken var att göra historien mer levande, autentisk och konkret. Följande citat där en lärare jämför källanvändning med användning av kartor illustrerar lärarnas hållning:

När jag använde den där kartan med allianserna, det jag ville var att ge en bild av vad som hände och var de befann sig, och när jag använder dokumenten var det en slags DBQ [dokumentbaserad fråga], jag ville att de skulle få se huvudorsakerna till första världskriget. Så genom att läsa dokumenten, i stället för att det kommer från mig eller läroboken, kommer det från en verklig person som var där. Kanske kommer det att fastna lite bättre.

(Maggioni, 2011, s. 182)

Genom att använda källor på detta sätt ville lärarna i studien hjälpa eleverna att minnas innehållet, i detta fall orsakerna till första världskriget, bättre. Men när källtexter hanteras som informationskällor tenderar, enligt forskaren, de tolkande aspekterna att hamna i bakgrunden. Denna pedagogiska tanke riskerar följaktligen att bekräfta såväl en förenklad kunskapsyn som en allmänt hållen källkritik.

3.2.2 Att använda källor för att svara på historiska frågor

För att källor ska kunna bidra till att utveckla elevers förståelse av ett historiskt innehåll framstår två av Nersäter's källkritiska aspekter som särskilt viktiga – att det är den historiska frågan som styr och att källor måste tolkas i sin historiska kontext. Enligt Nersäter (2014) finns det

¹⁷ Skolinspektionen har uppmärksammat att grundläggande källkritiska kriterier som närhet och beroende används relativt sparsamt även i den svenska skolan, se Skolinspektionen, 2015.

annars en risk för att källkritiken reduceras till vad han kallar en teknisk exercis, som riskerar att befästa elevuppfattningar där källors användbarhet ses som något konstant.

Studien visar hur kontext kan användas i undervisning med källor. I ett exempel diskuterar lärare och elever vad en källa visar i relation till kapplöpningen om Afrika:

- Elev: Alltså, det var ju inte rasistiskt på den tiden, då var ju alla så. Men han säger ju inte heller rakt ut att svarta är sämre. Han säger det fast på ett lite snällare sätt.
- [Lärare] Han lindar in det men du menar att det är hans budskap?
- Elev: Ja.
- Elev: För att hoppa in i diskussionen. Det var ju ett helt annat samhälle.
- [Lärare] Ja. Hur var det här samhället, den här strukturen som vi diskuterade?
- Elev: Framför allt när det gäller rasism så var det väldigt annorlunda, väldigt många var av uppfattningen att olika raser var olika bra.

(Nersäter, 2014, s. 113)

Som samtalsutdraget visar var eleverna medvetna om den samhälleliga kontexten, och läraren förtydligade genom att explicit använda termen struktur. Källan används för att illustrera den tidens rasistiska tänkande, och genom dialog kan läraren stabilisera innehållet, nämligen en kontext som kan främja elevers historiska förståelse.

Monte-Sano (2011) undersöker en lärares undervisning som går ut på att elever ska arbeta med källor för att svara på en övergripande historisk fråga. Syftet med studien är att avgöra om undervisningens upplägg leder till en progression i elevernas historiska förståelse. Det huvudsakliga material som analyseras utgörs av elevers skriftliga lösningar av källbaserade uppgifter. I ett fall handlade den historiska frågan om orsakerna till det amerikanska inbördeskriget. Läraren använde en mångfald av källor som syftade till att ge eleverna tillgång till olika perspektiv på orsakerna till kriget, och utveckla en förståelse för den historiska kontexten.

Studien visar att elevernas historiska förståelse utvecklades inom tre områden: användning av källor för att belägga påståenden, insikter i att samma händelse kan betraktas utifrån olika synvinklar, och konstruktion av tolkningar. En metod som enligt forskaren verkade spela stor roll var att läraren uppmanade eleverna att skriva stödanteckningar när de läste en källa. Eleverna förväntades markera saker i källtexten som de uppfattade som viktiga, och anteckna vad de tänkte vid läsningen. Läraren tog del av dessa anteckningar och gav återkoppling på dem. Denna återkoppling kännetecknades framför allt av att läraren exempelvis bad eleverna understödja sina resonemang med belägg från källorna, eller att läraren ifrågasatte elevernas tolkningar. Denna metod tillämpades också i helklassdiskussioner.

Läraren använde också skrivuppgifter som utgick från ett fåtal källor och uppmanade eleverna att närmare undersöka exempelvis en enskild aktörs syn på frågan om slaveri. Därigenom fick eleverna träning i att använda belägg, och fick inblick i olika historiska perspektiv och individuella aktörers synvinklar. Dessa mindre uppgifter följdes sedan upp av en mer övergripande skrivuppgift där eleverna skulle sätta olika synvinklar i relation till varandra.

Lärarens främsta metoder kan alltså sägas vara allmänpedagogiska och inriktade på förmågan att förstå historiska texter. Eleverna understöddes genom återkoppling och specifika skrivuppgifter, och uppmuntrades att diskutera och interagera med källtexterna. Dessa metoder är samtidigt tydligt ämnesdisciplinärt förankrade genom att återkopplingen fokuserar på belägg, erkännande av olika perspektiv och konstruktion av egna tolkningar. Inramningen med den övergripande historiska frågan gav också en ämnesspecifikt inriktning.

3.2.3 Mallar för att strukturera källbaserad undervisning

Flertalet studier som tar upp källanvändning fokuserar, i likhet med Monte-Sano (2011), på hur källor kan användas för att konstruera tolkningar av historiska skeenden. Utmärkande för lektionsuppläggen som observeras i dessa studier är att källorna utgör en del av ett moment i historieundervisningen. Eleverna förväntas i varierande utsträckning använda källorna för att besvara frågor och lösa olika problemställningar, ofta i kombination med andra material som exempelvis läromedel.

I flera studier analyseras undervisning där elevers arbete med tolkningar struktureras med hjälp av färdiga mallar. Dessa mallar kan vara konstruerade av lärare, av forskare eller av lärare och forskare gemensamt. Ibland är det själva mallen som står i centrum för analysen, exempelvis hos Brush och Saye (2008), medan det i andra fall är elevers användning av källor, exempelvis Nersäter (2014). För exempel på mallarna, se bilaga 3.

Girard och Harris (2012) undersöker effekten av en lärarkonstruerad mall i en kurs med inriktning mot globalhistoria. Kursen ställer höga krav på att eleverna ska kunna relatera enskilda historiska skeenden till globala processer. I det undersökta fallet skulle eleverna med första världskriget som exempel resonera om hur krig och konkurrens bidrar till globalisering. Innehållet var således kopplat till kausalitet och förändring.

Lärarens mall innehåller en övergripande fråga, fyra understödande frågor, och sedan en beskriven arbetsgång där eleven ska 1) formulera problemet på egen hand, 2) ge exempel på klassrumsaktiviteter och texter som kan användas som belägg/källor, 3) sammanfatta central information från källorna, 4) resonera om vilka mönster som går att se i källornas information, och 5) skriva ett första utkast till ett svar på frågan. Mallen var tänkt att fungera som ett skrivstöd för att hjälpa eleverna att sortera information från olika typer av källor.

I de amerikanska studier som ingår i denna översikt används begreppen primär- och sekundärkällor, vilket också är vanligt inom andra ämnen än historia. Inom svensk historievetenskap talar man i stället om källor och litteratur. I undervisningssituationer är läroboken den vanligaste formen av litteratur (sekundärkälla).¹⁸ I den undervisning som Girard och Harris studerar görs det dock ingen åtskillnad mellan olika typer av information, och hur de kan användas för belägg. Historiska källor likställs med både lärarens föreläsningar och litteratur som exempelvis läroboken.

18 Med litteratur syftar man på kunskap som andra har producerat inom ämnet, se Skolinspektionen, 2015. Genom att tala om källor och litteratur i stället för primär- och sekundärkällor, undviker man risken för sammanblandning med begreppen förstahands- och andrahandskällor som hör till det källkritiska begreppet beroende.

Forskarna fann dock ingen korrelation mellan elevernas användning av mallen och goda resultat på den examinerande uppgiften. Ett skäl till att mallen inte fungerade som det var tänkt var att eleverna inte förstod vad den var till för – de tenderade att uppfatta mallen som en icke betygsgrundande extrauppgift. En annan faktor var att eleverna fokuserade på att hitta material som hade med ämnet (första världskriget) att göra, och missade att läraren ville att de skulle hantera momentets problematiserande frågeställning. Kontentan i studien är att det var lärarens explicita insatser som gjorde skillnad, snarare än mallen. Eleverna behövde konkret vägledning för att utveckla förmågan att ställa historiska frågor och koppla enstaka händelser till globala förändringar. Detta resultat visar att lärandet kan försvåras av att lärare och elever närmar sig en uppgift på olika sätt. Lärare vill ha fokus på ett övergripande historiskt problem, medan elever har fullt upp med att begripa det historiska skeendet. I studien uppfattade eleverna källorna som ren information om det aktuella skeendet.

Brush och Saye (2008) studerar hur elevers kunskapssyn och historiska empati kan utvecklas i undervisning med mallar. I studien testas effekten av ett digitalt, multimedialt stödverktyg kallat Decision Point! som forskarna designat. Undervisningsmomentet som observeras handlar om medborgarrättsrörelsen i USA.

Det digitala verktyget består av en tidslinje som länkar till olika typer av material: historiska översikter som inkluderar centrala begrepp samt historiska källor i form av texter, bilder, ljud och film. Verktyget innehåller en mall för att analysera dokument där eleverna kan anteckna sådant som författare, källans tillkomstsituation och vad det är för slags dokument. Dessutom finns en storyboard-mall som ska hjälpa eleverna att sortera och organisera relevant information i relation till den övergripande uppgiften. Mallen hos Brush och Saye bidrar på så vis till att eleverna kan avgöra en källas trovärdighet, vilket är grundläggande inom källkritik.¹⁹ Precis som hos Girard och Harris (2012) skiljer dock mallen inte på källor och litteratur.

Elevernas engagemang blev starkare när de använde historiska källor, i synnerhet när det rörde sig om filmsekvenser. Såväl filmmediet, vilket upplevdes som mer direkt än skriven text, som uppgiftens utformning där eleverna tog rollen som rådgivare åt någon intressegrupp under medborgarrättsrörelsen, bidrog till en upplevelse av autenticitet som stärkte elevernas engagemang. Studien visar också hur användandet av historiska källor kan bidra till att elever förstår att historiska skeenden kan uppfattas och tolkas på olika sätt. Forskarna konstaterar dock att eleverna inte lyckades föra djupgående resonemang om medborgarrättsrörelsen. Eleverna hade svårt att sätta informationen i sitt historiska sammanhang och göra väl underbyggda tolkningar.

Studiens slutsatser är att stödverktyget bidrar till att engagera eleverna i uppgiften, och hjälper dem att se olika aktörers synvinklar på den historiska händelsen. Eleverna visade dock inte någon välutvecklad förståelse av den historiska händelsen, utan deras avslutande presentationer bedömdes av forskarna som ytliga och fragmentariska – de lyckades inte kontextualisera de olika aktörernas skilda synvinklar. Resultatet tyder på att kontextuali-

19 En källas trovärdighet avgörs med hjälp av de källkritiska begreppen äkthet, närhet, beroende och tendens. För en diskussion av hur dessa begrepp kan användas i en svensk skolkontext, se Skolverket, 2021b.

sering och värdering av källor är en av de stora utmaningarna när man arbetar med källor i historieundervisningen.

Kontextualisering fokuseras i en studie av De La Paz och kollegor (2022), som har utvecklat en mall för att hjälpa elever med historiskt läsande och skrivande (IREAD). I studien har mallen anpassats för att stödja kontextualisering. Mallen utgörs av en standardiserad instruktion med olika frågor som ska få eleverna att uppmärksamma en funktionell källkritik. Här skiljer forskarna på den lilla kontexten, som handlar om att kritiskt granska och tolka källan i sitt historiska sammanhang, och den stora kontexten, som går ut på att relatera de olika källorna till det historiska skeende som studeras. Mallen innehåller dessutom frågor som ska få eleverna att använda källorna som belägg för sina egna tolkningar.

Även i denna studie undersöks effekten av mallen i ett undervisningsmoment som handlar om medborgarrättsrörelsen. De klasser som fick använda mallen jämfördes med klasser som inte använde den genom ett skriftligt prov, och resultaten visade att eleverna som fick mallstödet presterade bättre när de testades på momentet. Denna skillnad var tydligast vad gäller helhetsbedömningen av undervisningsmomentet, men eleverna som fick mallstödet lyckades dessutom bättre med kontextualisering. Resultaten är dock inte entydiga, men kan enligt forskarna tolkas som att mallen förtydligar för eleverna vad de ska göra när de löser uppgiften.

Nersäter (2014) konstruerar också mallar som han använder i sin studie. En central tanke i forskningsupplägget är att i undervisningen koppla samman källtolkning med att söka efter orsaksfaktorer för att skapa förklaringar. På så sätt blir arbetet med historiska källor integrerat i ett moment som styrs av en central fråga av varför-karaktär – vilka orsakerna till koloniseringen av Afrika var.

I lektionsarbetet som studeras används mallar på ett liknande sätt som i studien av De La Paz och kollegor. En av Nersäters mallar är tänkt som stöd vid tolkning av källor. Den innehåller källkritiska frågor som hjälper eleverna att uppmärksamma källans ursprung och syfte samt dess användbarhet och begränsningar. Den andra mallen syftar till att synliggöra olika aspekter av historiska förklaringar. Mallen innehåller analytiska begrepp som aktör-struktur, långsiktiga-kortsiktiga orsaker, som eleverna ska utgå ifrån när de resonerar om förklaringar till den historiska frågan. Mallen är också tydligt inriktad mot ett specifikt historiskt innehåll: kapplöpningen om Afrika. Mallarna inkluderar på så sätt motsvarigheter till vad De La Paz och kollegor kallar den lilla och den stora kontexten.

Enligt Nersäter tycks arbetet med källorna ha stärkt elevernas förmåga att konstruera förklaringar, delvis för att källorna kan tala tydligare till en elev än vad en lärobok kan. Källorna blir mer konkreta och levandegör stoffet, i likhet med vad vi sett i ett flertal studier. Forskaren konstaterar också att mallarna understödjer elevernas lärande genom att tidigt synliggöra vad de behöver tänka på när det gäller orsaksresonemang, och ge dem tydliga frågor att ställa till källorna som de arbetar med.

Forskarens avsikt med undersökningen var inte att skilja ut mallarnas effekt i sig, och det är svårt att dra några säkra slutsatser om mallarnas värde utifrån studien. Det går dock att se vissa

likheter mellan dessa mallar och den som används av De La Paz och kollegor. Sammantaget tyder studierna på att denna typ av mallar kan främja elevernas lärande genom att tydliggöra olika steg i en avgränsad tolkningsprocess. Uppdelningen mellan den lilla och stora kontexten är ett pedagogiskt grepp där man hjälper eleverna att hålla isär och dela upp olika steg, men utan att tappa essensen i den funktionella källkritiken, att den lilla och stora kontexten förutsätter varandra, se figur 4. Källkritik är grundläggande för tolkningen av källans trovärdighet, men källan blir först användbar när den får en tydlig funktion utifrån en historisk fråga och ett mer utvecklat historiskt sammanhang där flera källor ställs mot varandra. Sådana övergripande tolkningar kommer i sin tur återverka på tolkningen av källans trovärdighet.

FIGUR 4. Lilla och stora kontexten



En elev arbetar med källor och försöker koppla källmaterialet till den historiska frågan. Läroboken stabiliserar det historiska innehållet, samtidigt som källorna nyanserar lärobokens tolkning av frågan.

I studierna framkommer att källor och litteratur i vissa fall tenderar att flyta samman i de mallar och uppgifter som används i undervisningen. Marczyk och kollegor (2022) som studerar undervisning där mallar används, diskuterar skillnaden mellan källkritik och litteraturkritik och de utmaningar som det skapar för historieundervisningen.

Forskarna konstaterar att källkritiken är grundläggande för historikerns arbete med att konstruera tolkningar av det förflutna, medan litteraturkritik i stället handlar om att värdera sådana tolkningar. De frågor som ställs till litteratur är därför av en annan karaktär. Fokus ligger på hur debatten i forskningen ser ut i en specifik fråga och vilka perspektiv, metoder och källor som olika tolkningar bygger på.

Studien visar att det är svårt för elever att tillämpa litteraturkritik och att de därför tenderar att falla tillbaka på att behandla tidigare forskning som källor. Poängen med litteraturkritik går då förlorad – att kunna värdera de källor som tolkningen bygger på samtidigt som man värderar själva tolkningen i sig.

Studien är explorativ och undersöker utfallet mellan tre olika undervisningssituationer. Uppgiften handlar om att värdera historikers tolkningar av hur tyska medborgare förhöll sig till den nazistiska statsapparaten under 1930-talet. I det första fallet fick eleverna själva försöka lösa uppgiften utan annat stöd än utdrag ur relevant historisk forskning. I det andra fallet fick de även ta del av en strukturerande mall som ringade in de huvudsakliga ståndpunkterna och strukturerade de centrala argumenten. Tydliga positiva resultat kunde framför allt knytas till den tredje situationen, där mallen kompletterades med en interaktiv och strukturerande dialog.

Huvudresultatet i studien är att dialogen mellan lärare och elev spelar en avgörande roll för undervisningens utfall. Forskarna konstaterar att med rätt hjälp kan elever hantera grundläggande litteraturkritik, men väcker samtidigt frågan om det är rimligt och relevant att lägga tid på att utveckla denna förmåga som är extremt komplex och krävande. Dock visar resultaten på betydelsen av att eleverna förstår att litteraturkritik och källkritik fyller olika funktioner.

Det finns också andra sätt att arbeta med relationen mellan källor och litteratur. Wills (2019) diskuterar exempelvis hur källor kan användas för att dekonstruera den etablerade tillrättalagda historieskrivning som ofta förekommer i läromedel. Genom att använda historiska källor för att kritiskt undersöka historiska händelser kan lärare dekonstruera exempelvis läromedelstexter och skapa mer komplexa och inkluderande narrativ.

Skolverket (2021b) föreslår ett liknande tillvägagångssätt, att man kan låta elever bedöma om läromedelstextens framställning av ett historiskt fenomen är rimligt utifrån ett urval relevanta källor som berör samma innehåll. Ett annat sätt att arbeta med litteratur är att dekonstruera läromedelstexter i linje med Johanssons (2012) studie som diskuteras i avsnitt 3.1.4, och använda källor för att synliggöra exempelvis interkulturella perspektiv på historien.

3.2.4 Källor och rollspel kan bidra till historisk empati

Historisk empati handlar om att försöka förstå historiska aktörers synsätt och handlingar utifrån sin tids förutsättningar (se avsnitt 1.2). Källor och rollspel kan vara användbara metoder för att hantera utmaningen med att utveckla elevernas förståelse för hur strukturer möjliggör, men också begränsar, aktörers perspektiv och handlande.

Brooks (2011) visar hur källor kan användas i undervisningen för att stödja både kognitiva och affektiva aspekter av historisk empati. Dels genom att källorna kan synliggöra att olika människor uppfattade och upplevde historiska skeenden på olika sätt (perspektivtagande), dels genom att källorna gör det möjligt för eleverna att engagera sig emotionellt. I ett exempel resonerar läraren på följande sätt om det sistnämnda:

De måste höra folket. Jag tror att du kan läsa Spielvogels text [läroboken] och förstå att sjuåringarna jobbade fjorton timmar om dagen. Okej. Men när du faktiskt hör någon prata om att bära sin syster till jobbet för att hon inte kunde gå, men var tvungen att fortsätta arbeta. Det är viktigt. Och bilderna. De måste se det.

(Brooks, 2011, s. 181)

I samtalsutdraget kontrasterar läraren läsningen av läromedelstexter med historiska källor, och framhåller att källorna ger en mer direkt upplevelse. En pedagogisk tanke om att eleverna får en mer direkt kontakt med människor i det förflutna ligger således till grund för användningen av källor. I studien finns indikationer på att denna typ av engagemang gynnar elevernas möjligheter att förstå att det finns olika perspektiv på historiska skeenden; det affektiva engagemanget förstärker den kognitiva utvecklingen.

Samtidigt konstaterar Brooks att den här typen av källanvändning i stor utsträckning bortser från en kritisk analys av de historiska källorna – de framställs som i stort oproblematiska informationskällor (2011). Även i Wills studie (2019) som beskrivs i avsnitt 3.1.2, framstår historiska källor som i stort sett oproblematiska informationskällor som används i undervisningen för att kasta ljus över enskilda aktörers roll i medborgarrättsrörelsen. Resultaten tyder på att den pedagogiska målsättningen att engagera eleverna kan riskera att underminera ett källkritiskt förhållningssätt.

I några studier används rollspelsövningar, exempelvis dramatiseringar eller skrivuppgifter, i syfte att hjälpa elever att förstå olika människors syn på ett historiskt skeende. Denna typ av övningar går ut på att eleverna ska gestalta historiska personer i ett visst sammanhang.

Ett exempel på rollspel i undervisningen ges av Grant (2001), där en lärare försöker åskådliggöra den rasistiska segregationen i den amerikanska södern. I övningen får eleverna i grupp formulera argument för att övertyga föreståndaren för en skridskobana på 1950-talet att låta etniska minoriteter få inträde. Läraren tar rollen av föreståndaren, och eleverna får sedan föra fram sina argument i en slags gestaltning:

- Sue: Vi vill åka skridskor.
Strait [Lärare]: Jag är ledsen, endast för vita.
Jerry: Vad är skillnaden?
Strait: Det är reglerna, det har alltid varit reglerna ... i den här staden.
Jerry: ... det är inte rättvist ...
Linda: Du kommer att förlora kunder.
Strait: ...inga problem än så länge...du [pekar på Jerry; antar att han är vit och de andra är minoriteter] kan åka, men de måste gå.
Jerry: Vi har inget annat val än att protestera.
Rachel: Och vi kommer att uppmontra våra vänner att inte komma.
Strait: ... Jag är inte så orolig ... Som ni ser är det fullt i kväll ...

(Grant, 2001, s. 78)

Som samtalsutdraget visar är det här ett rätt så långtgående rollspel, där läraren tydligt intar en roll som kan uppfattas som kontroversiell. Forskaren menar att detta arbetssätt svarar mot lärarens målsättning att eleverna inte bara ska engageras kognitivt utan även emotionellt. I intervjuer framkommer att flera elever uppfattar att de har fått bättre förståelse för hur det var att leva som minoritet i USA på 1950-talet. I det avseendet framstår övningen som framgångsrik. Det bör dock påpekas att den här typen av övning bygger på en hög grad av förtroende mellan lärare och elever för att eleverna ska känna sig trygga i en situation som den beskrivna.

Ett annat sätt att arbeta med rollspelsliknande metoder används hos Brush och Saye (2008). Som nämnts i avsnitt 3.2.3 handlar studien huvudsakligen om ett digitalt stödverktyg med fokus på problembaserat lärande. Rollspelsaspekten består i hur elevernas uppgift bäddas in i det historiska sammanhanget: de ska tänka sig vara rådgivare till medborgarrättsrörelsens ledare strax efter mordet på Martin Luther King 1968. Problemet de ska lösa är att föreslå strategier som medborgarrättsrörelsen ska följa för att fortsätta kampen för ett mer rättvist samhälle. Eleverna delas in i grupper som knyts till specifika medborgarrättsorganisationer, inklusive de mer radikala Svarta pantrarna, vilket förstärker rollspelsaspekten i uppgiften.

Studien visar att eleverna engageras i uppgiften och får bättre förståelse för olika aktörers perspektiv. Enligt forskarna går det dock inte att avgöra i vilken utsträckning resultatet är en konsekvens av det digitala verktyget, eller utformningen av övningen som ett rollspel.

Wendell (2018) observerar en lärare som använder rollspel som examinationsuppgift på momentet franska revolutionen i en högstadielklass. Hela momentet styrs av denna skrivuppgift, som går ut på att eleverna ska ta rollen av en person som levde på den tiden och berätta franska revolutionens historia ur den personens synvinkel. Lärarens interaktion med eleverna präglas av detta rolltagande:

- T2 [Lärare]: Var du en soldat [vid Bastiljen]?
 S: Ja.
 T2: Hur kändes det?
 S: Det var hemskt, men jag var tvungen.
 T2: Varför var du tvungen?
 S: Det var för landet.
 T2: Okej, bra, låt oss gå vidare lite /.../ där är kungen när han dör [visar bild på avrättningen av kungen i läroboken]. Du kanske inte är en sådan person som gråter, men när du såg detta, blev du ledsen?
 S: Nej, jag blev chockad.
 T2: Absolut ... får jag fråga, är det du som står där borta? [pekar på en av personerna i bakgrunden på bilden]
 S: Ja.
 T2: Så du såg allt?

S: Ja.
T2: Du måste berätta om det.

(Wendell, 2018, s. 150)

I interaktionen i samtalsutdraget eftersträvar läraren både att koppla till de stora historiska händelser som utgör delar av franska revolutionen, och få eleven att uttrycka någon slags känsla eller tanke som elevens alter ego kan ha känt inför dessa händelser. På så sätt försöker läraren få eleverna att nå en djupare historisk förståelse genom att leva sig in i ett historiskt skeende.

Även Johansson (2012) presenterar ett undervisningsmoment som knyter an till aspekter av rollspel. I den observerade undervisningen presenterar läraren en uppgift som bygger på att eleverna ska sätta sig in i olika historiska personers syn på landstigningen i Normandie 1944. Uppgiften utgick från ett hypotetiskt scenario om att FN vill resa ett monument till minne av landstigningen, och eleverna skulle fundera över hur sex olika personer ställde sig till monumentet. De sex personerna hade alla förekommit i den tidigare undervisningen, och en av dem var en fiktiv gestalt hämtad från en spelfilm. Tanken med urvalet av personer var att täcka in perspektiv från olika länder, till exempel Algeriet, Tyskland och Sovjetunionen, och från både civila och militärer. Forskaren lyfter detta framför allt som en övning i perspektivtagande, att upptäcka att samma händelse kan uppfattas på olika sätt.

Det är osäkert i vilken mån eleverna faktiskt levde sig in i de olika personernas roller på det sätt som eftersträvas i exempelvis den övning som redovisas av Wendell (2018), men för att lösa uppgiften behöver eleverna fundera över de olika personernas situationer och identitet, och därmed förstå hur och varför de olika personerna skulle kunna uppfatta monumentet på delvis olika sätt.

Sammantaget visar studierna att källor och rollspel kan vara användbara metoder för att utveckla elevers historiska empati. Men det är också viktigt att de är förankrade i en historisk kontext om de ska bidra till historisk förståelse. En risk är annars att den här typen av uppgifter leder till moraliserande och anakronistiska tolkningar snarare än historiska.²⁰

3.2.5 Undervisning med kontrafaktiska tankeexperiment

Kontrafaktiska tankeexperiment handlar om att fundera över alternativa händelseutvecklingar i historien. Denna typ av resonemang, som belyser vad som kunnat hända om inte vissa orsaksfaktorer funnits och lett till det faktiska utfallet, lyfts fram som ett potentiellt stödverktyg i ett antal studier.

Lilliestam (2013) diskuterar detta utförligt och ger ett exempel på en kontrafaktisk fråga som handlar om Napoleon, och om han hade kunnat komma till makten 30 år tidigare. Läraren

20 För en diskussion, se Skolverket, 2021b.

använder frågan för att flytta en aktör från en historisk kontext till en annan, och få eleverna att överväga strukturernas betydelse. I sammanhanget avses framför allt privilegiesystemets betydelse för människors möjligheter och begränsningar i samhället. I klassrumsdiskussionen diskuterade eleverna dock i stället Napoleons personliga egenskaper och hur de hade förändrats – en elev resonerade exempelvis om att Napoleon när han blev kejsare varit äldre och därmed hade tänkt sig för mer.

Trots svårigheterna menar Lilliestam att kontrafaktiska resonemang potentiellt kan stödja utveckling av elevers förståelse för strukturbegreppet. En av hennes utgångspunkter är att lärare kan synliggöra historiska aktörers handlingsalternativ, som i följande samtalsutdrag, där eleverna får diskutera vad engelsmännen hade för alternativ efter Boston Tea Party:

Elev 1: Ge makten till Adams.

Nils [Lärare]: Ja ganska radikalt. Ska vi försöka hålla det rimligt? Skulle man kunna få det i liten skala på något plan så att det blir rimligt att dom skulle kunna agera på det sättet.
/.../

Elev 2: Lite handel.

Nils: Lätta trycket på dom merkantila reglerna.

Elev 3: Ta bort skatten på te.

Nils: Ja ta bort symbolskatten på te. Ganska enkelt. Finns något mer alternativ?

Elev 4: Slå tillbaka.

Nils: Rent militärt?

Elev 4: Ja.

Elev 5: Kollektiv bestraffning. Ni får betala skatt allihopa om ni inte säger vilka det var.

Nils: Man är ute efter brottslingarna och sätter press på det.

(Lilliestam, 2013, s. 178)

I samtalsutdraget är det särskilt värt att notera hur läraren markerar att elev 1:s förslag, om än möjligt inte är särskilt rimligt, och därmed styr elevernas förslag mot mer historiskt förankrade alternativ. Efter denna diskussion presenterade läraren det alternativ som blev det faktiska – kollektiv bestraffning. Exemplet utgör i sig inte ett kontrafaktiskt resonemang, men öppnar för möjligheten att engelsmännen kunde ha gjort något annat än vad de faktiskt gjorde.

Lilliestam ger också exempel på kontrafaktiska resonemang som bygger på att läraren ändrar en faktor i den historiska kontexten, som i denna klassrumsinteraktion om franska revolutionen:

Nils [Lärare]: Men lägger man sen till naturdeterminanter och säger att intressekampen hårdnar när intressekampen [sic] träder in och man har direkt nöd och då ökar missnöjet med det existerande för man måste lösa sina dagliga problem med att få bröd på bordet. Det är idéerna som påverkar

vilken riktning dom här proteserna får. Vi kunde tänkt oss en statskupp där adeln hade pressat tillbaka den enväldige kungen och vi hade fortfarande haft ett ståndssamhälle. Kanske det är där idéerna spelar roll för vad det blir för revolution. Protester hade det nog blivit ändå. Kan man tänka sig att det kan se ut så? Tekniken då, vad spelar den för roll här då? Att man konkurreras ut av det tidigt industrialiserade England? Hur påverkar det dom andra faktorerna?

Elev 10: Det innebär väl att dom andra länderna inte är så intresserade av vad dom har att erbjuda.

Nils: Och det här finns redan [svårigheterna att sälja franska varor] när missväxten träder in. Städerna är redan påverkade [av arbetslöshet och fattigdom]. Massorna i städerna kommer att spela en stor roll. Då kan man tänka sig samspelet: [först finns det] arbetslöshet, sen kommer missväxten på och då går det [revolten] igång och då finns idéerna [upplysningsidéerna] redan där.

(Lilliestam, 2013, s. 158)

I samtalsutdraget för läraren ett resonemang om hur olika strukturella faktorer samspelar, och använder ett kontrafaktiskt resonemang om ”en statskupp där adeln hade pressat tillbaka den enväldige kungen” för att särskilt betona upplysningsidéernas betydelse för att revolutionen fick den faktiska riktningen.

Lilliestam framhåller att kontrafaktiska resonemang har en potential att utveckla elevernas analytiska förmågor, och hon menar att de kan ha en särskild poäng i formativ bedömning, då svaret på en kontrafaktisk fråga kräver självständigt resonerande och inte enbart reproduktion av faktakunskaper.

Wendell (2014) visar hur lärare använder kontrafaktiska resonemang i förklaringar. Ett exempel som återges är när en lärare eftersträvar att förklara imperialismen, och använder ett kontrafaktiskt resonemang för att betona den vapentekniska utvecklingens betydelse för kapplöpningen om Afrika. Poängen i resonemanget är att om vapenutvecklingen hade skett tidigare, exempelvis under mitten av 1700-talet, hade imperialismen förmodligen påbörjats redan då. Exemplet påminner om samtalsutdraget från Lilliestams studie. I båda fallen använder lärarna kontrafaktiska resonemang för att synliggöra någon strukturell faktors betydelse för ett visst historiskt skeende.

Wibaeus (2010) resonerar om att kontrafaktiska resonemang kan vara viktiga för att hjälpa eleverna att undvika att uppfatta händelser som Förintelsen som oundvikliga. Även om mer detaljerade exempel inte beskrivs menar forskaren att det kan vara ett viktigt verktyg för att synliggöra människors handlingsalternativ i relation till de strukturer som existerade vid ett givet tillfälle.

Kontrafaktiska resonemang kan således på olika sätt bidra till historisk förståelse genom att synliggöra strukturers betydelse i historiska skeenden. En variant av kontrafaktiska resonemang består i att flytta en aktör från en historisk kontext till en annan, som i exemplet om Napoleon hade kunnat komma till makten 30 år tidigare. Den andra varianten handlar om att synliggöra aktörers olika handlingsalternativ mot bakgrund av en given historisk kontext, något som kan ses som ett första steg på vägen mot att börja ställa frågor av typen: Vad hade hänt om ...? Om eleverna väl fått förståelse för att historiska aktörer hade olika handlingsalternativ blir det sedan möjligt att ändra en faktor i den givna kontexten, exempelvis i diskussionen om Boston Tea Party: Vad hade hänt om engelsmännen inte hade beskattat amerikanerna?

3.2.6 Kronologi och tidslinjer

Användning av kronologi, vanligen i form av en tidslinje, kan vara ett sätt att hjälpa eleverna att strukturera sina historiska kunskaper. En explicit betoning av kronologi finns hos Nersäter (2014) som kommer fram till att tidssammanhang är en viktig komponent i konstruktionen av historiska förklaringar. Denna slutsats bygger på att eleverna, för att kunna resonera om orsaker och konsekvenser, behöver kunna placera dessa rätt i relation till det historiska skeendet. Annars riskerar orsak och konsekvens att förväxlas.

Samtidigt kan rent kronologiska samband bli otillräckliga för att tydligt konstruera förklaringar. Montanero och Lucero (2011) skiljer i sin undersökning av lärares och elevers historiska förklaringar mellan temporala och kausala samband, där temporala samband innebär att olika orsaker till ett historiskt fenomen endast kopplas samman utifrån tidsordning. Kausala relationer blir i sådana förklaringar inte tydliga, eftersom sambandsmarkörer som ”därför” och liknande saknas.

Lilliestam (2013) redovisar i sin analys av elevers historiska förklaringar en betydelsefull skillnad mellan de elever som i sina svar organiserar stoffet i en kronologisk tidslinje och de som inte gör det. De elevsvar som inte var kronologiskt organiserade framstod som mer kvalificerade i avseendet att de i högre grad tog upp fler faktorer och tydligare diskuterade strukturella förändringar. Uppgiften handlade i detta fall om att diskutera relationen mellan Napoleon som aktör och strukturella förändringar under denna period.

Intrycken av kronologins betydelse framstår alltså som motstridiga vid första anblick. Ett sätt att förstå dessa resultat är att de handlar om olika kvalitativa nivåer. När Nersäter (2014) skiljer ut kronologisk ordning som en viktig aspekt är han inne på en grundläggande faktor som elever behöver för att överhuvudtaget kunna hantera orsaksresonemang. Lilliestam och Montanero och Lucero visar dock att denna kronologiska ordning kan bli hämmande för mer avancerade orsaksresonemang. Inom historiedidaktiken benämns detta problem som *the narrative fallacy* – risken att fastna i ett kronologiskt narrativ och inte förmå att analysera det utifrån exempelvis orsaksrelationer.²¹

21 För en diskussion, se Lee & Shemilt, 2009.

Kronologi lyfts också fram som ett tänkbart stödverktyg i de strukturerade mallar som diskuterats i avsnitt 3.2.3. Det kronologiska upplägget kommenteras dock inte närmare av forskarna. Brush och Sayes (2008) digitala stödverktyg är organiserat utifrån en tidslinje som eleverna kan följa. I De La Paz och kollegors (2022) stödmall finns tydliga frågor där eleverna ska överväga när saker och ting skedde, vilket syftar till att eleverna ska kunna relatera olika händelser till varandra utifrån när de inträffade.

3.2.7 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor

I detta avsnitt har vi diskuterat några olika former av konkreta arbetsmetoder som kan ha potential för att utveckla elevers historiska förståelse. Sammanställningen av studiernas resultat visar att arbete med källor erbjuder både möjligheter och svårigheter i undervisningen.

- Källor som metod kan göra historien mer konkret och levande och på så sätt öka elevernas engagemang och intresse. Av pedagogiska skäl bygger därför källmaterial i undervisningen ofta på livsöden. Men om källor reduceras till enbart engagerande information tenderar tolkningsprocessen att hamna i bakgrunden och en absolut kunskapssyn befästs. Arbetet med källor är i sig inte tillräckligt för att utveckla elevers förmåga till historisk analys.
- Ett annat viktigt inslag i arbetet med källor är att det alltid är frågan som styr. Källkritik förutsätter att källan i fråga fyller en tydlig funktion, att den används för att besvara en specifik historisk fråga. På så sätt kan arbetet med källor bidra till en historisk förståelse som också inbegriper strukturella förklaringar och övergripande tolkningar.
- Mallar för källövningar kan göra en komplicerad arbetsprocess tydlig för eleverna. Ett exempel på detta är uppdelningen mellan den lilla och stora kontexten. Mallarna ska vara strukturerade och tydligt integreras i undervisningen. När eleverna förstår vad mallen är till för har mallar i huvudsak visat positiva resultat.

En förmåga som återkommer som kritisk är contextualisering. En funktionell källkritik förutsätter att man kan förankra tolkningar i en relevant historisk kontext. Annars riskerar arbetet med källor att resultera i en mängd lösryckta fakta.

- Läraren kan stabilisera innehållet genom exempelvis föreläsningar, strukturerande mallar och olika typer av litteratur, vilka kan bidra till att etablera en relevant historisk kontext.
- Källor och kompletterande litteratur ska inte blandas samman på ett ogenomtänkt sätt i undervisningen. Skillnaden mellan historisk källtolkning och mer generisk litteraturkritik riskerar då att framstå som oklar.
- En aktiv lärarroll som återkopplar till elevernas pågående arbete utifrån ett ämnesdisciplinärt synsätt kan överbrygga många av de problem som kan uppkomma.

Studierna tar också upp några andra metoder:

- Historisk empati och rollspel: bra för att skapa inlevelse, engagemang och bättre insikt i historiska personers syn på vad som hände. För att bidra till historisk förståelse behöver uppgifterna vara förankrade i en historisk kontext.
- Kontrafaktiska tankeexperiment: har potential att synliggöra strukturella förutsättningar och utveckla elevers förståelse för historiska orsakssammanhang. Kan användas på två sätt: a) temporal förskjutning av en aktör (exemplet Napoleon); b) synliggöra handlingsalternativ i ett historiskt sammanhang genom att ändra en faktor i kontexten (exemplet kapplöpningen om Afrika).
- Systematiskt arbete med tidslinjer: Att organisera historisk information kronologiskt framstår som ett grundläggande stöd. Resultaten tyder på att eleverna behöver hjälp med att röra sig ifrån en strikt kronologisk framställning till en mer analytisk/argumenterande framställning.

Reflektionsfrågor

- Arbete med historiska källor är en given del av den svenska historieundervisningen och kan främja historisk förståelse. Översikten tar upp en del möjligheter och fallgropar, vilka? Ge gärna exempel från den egna praktiken.
- Urvalet av källor och syftet med undervisningen verkar ha stor betydelse för elevernas möjligheter att ta till sig strukturella resonemang och bygga övergripande tolkningar. Hur kan man tänka när man väljer ut källor?
- Vilka stöd skulle kunna underlätta för lärare när det kommer till att utforma en undervisning som bidrar till historisk förståelse hos elever (lärobok, kursupplägg eller mallar för elevarbete, fortbildning eller annat)?

3.3 Att iscensätta undervisning

I den här delen av resultatkapitlet presenterar vi studier om olika arbetssätt och om klassrummet som plats för mötet mellan lärare och elever. Vi diskuterar forskningsresultat som visar hur lärare kan utforma klassrumssamtal och hur detta arbetssätt kan relateras till undersökande eller reproducerande inslag i undervisningen. Vi kommer avslutningsvis att diskutera hur historieämnets samhällsorienterade målsättning påverkar undervisningen. Den fråga som står i centrum är lärarens möjligheter att organisera och iscensätta undervisning som främjar elevers historiska förståelse.

3.3.1 Olika arbetssätt och historisk förståelse

Relationen mellan lärares övergripande undervisningspraktik och elevers förståelse berörs i flera studier genom jämförelser och granskning av olika modeller för undervisning. Grant

(2001) belyser elevers historiska förståelse utifrån tre aspekter: elevers kunskapssyn, utvecklingen av ett historiemedvetande och elevers förmåga till förståelse av olika perspektiv på handlingar och händelser.

Två lärares övergripande arbetssätt jämförs: en undervisningsstil baserad på föreläsningar med fokus på stora drag, händelser och centrala aktörer, och en mer eklektisk stil som kombinerar en uppsättning av olika metoder som föreläsningar, gruppdiskussioner, historiskt källmaterial och rollspel. Temat för undervisningen var medborgarrättsrörelsen i USA. Resultaten visar på stora skillnader mellan de olika elevgruppernas historiska förståelse.

I intervjuer med elever som deltagit i undervisning baserad på i huvudsak föreläsningar framkom att de uppfattade historiska kunskaper i termer av självklara fakta. Deras historiemedvetande präglades av nutidskopplingar som var ganska vaga och oreflekterade. Det förflutna framstod som egendomligt och svårtillgängligt. Noterbart är att denna undervisning tydligt tog avstamp i en specifik tolkningsram. Eleverna uppfattade dock inte det övergripande narrativet som en tolkning utan som självklara fakta, vilket också befäste deras föreställning om att historia helt enkelt är detsamma som en rad namn, datum och platser.

De elever som hade den eklektiska undervisningen var i högre grad benägna att se på historisk kunskap som komplex, tentativ och öppen för tolkning. Eleverna lärde sig att urskilja nivåskillnaderna mellan enskilda fakta och övergripande generaliseringar. Undervisningen gav utrymme för eleverna att själva skapa en övergripande berättelse och se olika möjliga tolkningar av samma händelser. Även i fråga om historiemedvetande förekom mer utvecklade och genomtänkta resonemang och eleverna hade därför en större förmåga att se historiens relevans för deras eget liv. En bidragande orsak var att läraren gjorde explicita kopplingar i undervisningen mellan dåtid och nutid. Till skillnad från de elever som haft undervisning baserad på föreläsningar uppvisade dessa elever också en förmåga att relatera till olika perspektiv i undervisningen.

Forskaren är dock tydlig med att man på ett generellt plan inte kan dra för långtgående slutsatser av de olika undervisningsstilarnas företräden. Lärarna fokuserade delvis på olika innehåll i undervisningen, de lade ner olika mycket tid och hade dessutom olika syften med undervisningen. Däremot menar han att studien visar att de kvalitativt olika val som lärare baserar sin undervisning på har betydelse för elevernas historiska förståelse, och att resultaten tyder på att en mer öppen, diversifierad och utmanande undervisning har bättre förutsättningar att understödja en kritisk och värderande kunskapssyn.

Monte-Sano (2008) drar liknande slutsatser som Grant. Monte-Sano jämför olika undervisningsmodellernas utfall i relation till elevers historiska förståelse, och deras förmåga att redogöra för historiska kunskaper genom att skriva essäer. Studien bygger på observationer, intervjuer samt analys av essäer, uppgifter och prov. De olika pedagogiska modeller som användes gav distinkt skilda resultat.

I den ena klassen byggde undervisningen på föreläsningar och omfattande läsning av läromedel. Eleverna fick knapphändiga instruktioner för sitt essäskrivande och provet byggde på flervalsfrågor. Den andra klassen tog del av vad Monte-Sano beskriver som en mera akade-

misk undervisning där evidensbaserade tolkningar och förmågan att inta olika perspektiv var i fokus. I denna klass fick eleverna läsa såväl historievetenskaplig litteratur som historiska källor varje vecka. Lärarens stöd var konstruktivt med fokus på gruppdiskussioner och en genomtänkt strategi för individuell återkoppling, där läraren arbetade strukturerat med återkommande skriftliga uppgifter som stöd för elevernas arbete med källor och litteratur.

Utfallet var entydigt. I alla avseenden var den mera akademiska modellen att föredra då den visade på bättre historisk förståelse och insikter i hur man kan värdera källmaterial. Monte-Sanos övergripande slutsatser är att om syftet med undervisningen är att utveckla elevernas kognitiva förmågor, bör den inbegripa en kombination av gruppdiskussioner, läsning av texter som kan bidra med olika perspektiv och övningar där eleverna får formulera sig i skrift.

Den analytiska utgångspunkten i studien var en föreställning om en historievetenskapligt förankrad undervisning snarare än enkel faktainläring. Det handlar dock, liksom i Grants studie, om två relativt schablonartat beskrivna arbetsätt. Till sammanhanget hör att den lärare som arbetade med en mera faktabaserad undervisning ansåg att faktainläringen skulle leda till att eleverna klarade inträdesproven till college bättre, vilket framkom i intervjuerna.

Lärarens undervisning kan förstås som tydligt påverkad av yttre ramar i form av prov som inte nödvändigtvis svarar mot det slag av nyanserad historisk förståelse som forskaren uppfattade som föredömligt; vad lärare förväntar sig att eleverna ska göra med sina kunskaper påverkar utformningen av undervisningen. Att bedömningsfaktorer spelar roll för undervisningen även i Sverige har noterats av både Olofsson (2019) och Wendell (2018). Lärarna i deras studier förhåller sig till styrdokumentet och riktar in undervisningen mot att eleverna ska kunna lösa uppgifter som svarar mot de gällande betygskriterierna och kunskapskraven.

Grants och Monte-Sanos studier betonar värdet av elevaktiva arbetsformer med diskussioner i grupp och helklass. I avsnitt 3.3.2 beskriver vi studier som diskuterar dessa frågor med utgångspunkt i vad som sker i klassrummet och hur samtalen mellan elever och lärare förs.

3.3.2 Klassrumssamtal

I Reismans (2015) studie analyseras hur lärare kan organisera och stödja elevernas lärande i helklassdiskussioner. Studien baseras på ett omfattande material och visar på distinkta skillnader i elevernas lärande när man använder olika arbetsätt. Studien fokuserar på i vilken mån lärarna lyckas få till stånd en ämnesdisciplinär diskussion. Karakteristiskt för en sådan diskussion är vad Reisman betecknar som etablerandet av den historiska problemarenan, på engelska *historical problem space*. Med det menar hon att det krävs en historiskt grundad diskussion och problematisering för att eleverna ska utveckla en historisk förståelse där aktörers handlingar analyseras utifrån en relevant historisk kontext.

Resultaten i Reismans studie indikerar för det första att öppen klassrumsdiskussion är förhållandevis ovanligt i den undersökta historieundervisningen. Av 1 400 minuter observerad undervisningstid betecknas bara 132 minuter som diskussion. För det andra var så kallade

disciplinära diskussioner sällsynta, och diskussioner som stödde utvecklingen av historisk förståelse var ännu mer sällsynta.

Av de tre lärare som observeras misslyckas två med att få till stånd en ämnesdisciplinär diskussion. I det ena fallet berodde det på att läraren inte hjälpte eleverna med att kontextualisera innehållet i undervisningen. Trots att läraren krävde att eleverna tydligt skulle motivera sina argument och förankra dem i konkreta källor, präglades elevernas förståelse av en nutida världsåskådning. I det andra fallet intog läraren en tillbakadragen roll och bistod eleverna framför allt vad gäller moraliska värdeomdömen, vilket ledde till att diskussionen inte relaterades till den historiska problemarenan. Den lärare som lyckades med att få eleverna att engagera sig i en ämnesdisciplinär diskussion var påtagligt aktiv och ledande i diskussionerna. Denna starka lärarakтивitet kännetecknas av olika typer av stöd som leder eleverna vidare i deras resonemang.

Resultaten visar att två typer av stöd är av stor betydelse. Det ena är att läraren ser till att stabilisera det historiska innehållet, vilket vi diskuterade och gav exempel på i avsnitt 3.1.3 i relation till strukturer i undervisningen. I korthet innebär det att läraren ingriper när eleverna saknar relevanta kunskaper om den historiska kontexten, vilket exempelvis är nödvändigt för att tolka och värdera källor. Den andra typen handlar om att understödja elever genom modellering. En sådan pedagogik syftar till att omformulera, på engelska revoice, elevernas resonemang, för att hjälpa dem att precisera sig och lyfta fram det som är relevant. Det kan i sammanhanget innebära att tydligt knyta elevernas utsagor till belägg i de historiska källorna, eller att koppla utsagorna till mer abstrakta begrepp. Reisman illustrerar metoden med ett citat från undervisningen: ”Så du menar att New Deal blev en framgång därför att fler människor fick jobb?” (Reisman, 2015, s. 9). En pedagogisk poäng med sådana korta inpass är att läraren kan utveckla elevernas resonemang och samtidigt ge bekräftelse.

Reisman förespråkar således en tydlig och intervenerande lärarroll för att skapa förutsättningar för ett kvalitativt lärande. Läraren ställer frågor, modellerar och omformulerar elevernas resonemang och driver diskussionen i en bestämd riktning, för att på så sätt hela tiden återföra diskussionen till den historiska problemarenan.

I studien av Brush och Saye (2008), där det övergripande syftet var att studera effekterna av ett specifikt stödverktyg för problembaserat lärande, ges konkreta exempel på klassrumsdialogens betydelse för att utveckla elevers kunskapssyn och förmåga till tolkning. Trots att undervisningen hade en problembaserad ansats, där uppgiften var att argumentera för en viss tolkning, hade eleverna svårt att utveckla en värderande tolkningspraxis. Det var först i det avslutande momentet när eleverna presenterade sina problemlösningar för varandra i helklass, som undervisningen ledde till en mer nyanserad förståelse av tolkningsprocessen. I diskussionen kunde lärarna främja en dialog där goda exempel på värderande förhållningssätt lyftes fram, samtidigt som elevernas tolkningar synliggjordes och de fick upptäcka att det fanns olika tolkningar av de historiska källorna. Klassrumsdialogen var det arbetssätt som gav lärarna möjlighet att vägleda elevernas förståelse mot en mer vetenskaplig tolkningspraxis. Här stod alltså tolkningsprocessen i centrum snarare än de enskilda tolkningarna. Lärarna kunde stabi-

lisera innehållet genom att bidra med de referensramar som ett värderande förhållningssätt förutsätter.

Ytterligare en studie som analyserar helklassdiskussioner är Freedman (2020). Här undersöks hur en lärare tillsammans med forskaren lyckas engagera elever i två olika klasser med samma ämnesinnehåll (Tonkinbuktsintermezzot) i diskussioner. I båda klasserna har läraren strukturerat arbetet genom att formulera frågor och arbetsuppgifter. Analysen tar fasta på såväl i vilken utsträckning eleverna blir engagerade och deltar i diskussioner, som i vilken utsträckning de uppvisar ämnesdisciplinära kunskaper när de väl blivit aktiva.

Resultaten visar att i den första gruppen, som får en tydligare styrning där både läraren och forskaren ingriper tidigt i processen och styr elevernas tolkningar, aktiveras inte eleverna i diskussioner i någon större utsträckning. I den andra gruppen har man tonat ner interventionerna, med resultatet att eleverna blir betydligt mer engagerade i undervisningen.

Freedmans studie ger således stöd för att ett mer elevcentrerat arbetsätt kan bidra till att eleverna blir mer aktiva under lektionerna. Samtidigt konstateras att det inte finns någon betydelsefull skillnad mellan gruppernas ämnesdisciplinära kunskaper. Resultaten kan jämföras med Monte-Sano (2011) som också betonar vikten av elevaktiva arbetsformer, samtidigt som läraren skapar goda förutsättningar för elevernas arbete.

Studierna som diskuteras i detta avsnitt visar i linje med tidigare forskning, att lärar- och elevcentrerad undervisning inte ska betraktas som två ytterligheter som lärare måste välja mellan.²² Vi kan dock konstatera att både forskning som lägger tonvikten vid att studera elevaktiva arbetsformer och forskning som studerar värdet av en mer auktoritativ lärarroll understryker vikten av att lärare arbetar strukturerande i klassrummet. Klassrumsdiskussioner som arbetsätt behöver läggas till rätta för att de ska bidra till ett kvalitativt lärande hos eleverna. I avsnitt 3.3.3 utvecklar vi detta resonemang utifrån förhållandet mellan reproducerande och undersökande inslag i undervisningen.

3.3.3 Reproducerande och undersökande undervisning

I flera av studierna diskuteras lärande av historiska kunskaper utifrån förhållandet mellan lärande av referenskunskaper och lärande av analytiska förmågor. Dessa två aspekter av historiska kunskaper kan inte separeras helt från varandra, och lärare kan behöva betona dem olika mycket. Johansson (2012) beskriver det i sin studie som att lärare behöver balansera mellan rena innehållskunskaper, exempelvis frågor av typen Vad hände?, och metakunskaper – förståelse av hur historia konstrueras.

Vi har valt att kalla en undervisning som betonar lärandet av givna faktakunskaper som reproducerande, medan undervisning som eftersträvar utveckling av analytiska förmågor som undersökande, eftersom den idealbild som används för denna typ av undervisning är

22 För en diskussion om lärarcentrerad och elevcentrerad undervisning i samspel, se Skolforskningsinstitutet, 2020b.

den professionella historikerns undersökande arbetssätt. Reproducerande undervisning diskuteras i flera av de studier som ingår i den här översikten.

Maggioni (2011) påpekar att lärare i regel blir bundna av ett visst stoff som ska hinnas med under en viss period. Undervisningen om fenomenet eller händelsen i fråga motiveras där-
emot sällan av varför det är viktigt eller på vilket sätt det belyser en viss poäng med att studera
det förflutna.

I den observerade undervisningen kunde forskaren konstatera att det saknas explicita
analytiska frågor – eleverna får framför allt arbeta med faktafrågor. En risk blir då att både
elever och lärare begripliggör det förflutna i termer av förenklade narrativ, och när komplet-
terande källtexter förekommer används de som illustrationer av denna berättelse. I förläng-
ningen tenderar en sådan reproducerande undervisning att förstärka det som vi i avsnitt 3.1.1
diskuterade som en absolut kunskapsyn i historia.

Även i Monte-Sanos studier (2008; 2011) betonas att historia som ämne måste förstås som ett
”frågande”, med syfte att begripliggöra det förflutna utifrån de analytiska kompetenser som
är karakteristiska för historisk förståelse. En övergripande slutsats är dock att det historiska
frågeställandet generellt tenderar att spela en undanskymd roll i undervisningen. Orsaken är
att undervisningssystemet lägger tonvikten vid föreläsningar, läromedel och faktakunskaper.
I en sådan mer reproducerande undervisning är tolkningsprocesser ofta underordnade.

I en svensk kontext observerar även Olofsson (2019) en spänning mellan frågeställandet
och den innehållsrika undervisningen. En reproducerande kanonundervisning kan fylla en
strukturerande roll för elevernas historiska kunskaper. Men den tenderar också att leda till
den typ av personifieringar och förenklade motivförklaringar som vi diskuterade i avsnitt
3.1. En sådan yttlig förståelse – där folket, nationen och staten blir utbytbara begrepp och till
handlande agenter i det historiska skeendet – riskerar enligt forskaren att förstärka inslagen
av oreflekterad nationalism i en reproducerande undervisning.²³

Olofsson efterfrågar särskilt de frågor som eleverna själva formulerar, så kallade primära
historiska frågor som innebär att eleverna gör ett historiskt innehåll relevant utifrån den egna
samtiden. Sådana frågor kan främja en mer öppen undervisning, där läraren är lyhörd för ele-
vernans intressen och den breda historiekulturen som eleverna möter utanför klassrumsdörren
– ett viktigt inslag för att utveckla historiemedvetande. Olofsson konstaterar dock att sådana
frågor inte var en del av lektionsplaneringen hos de lärare som studerades. En kanoniserad
tradition dominerade högstadiets historieundervisning, och förväntningen att hinna med ett
visst stoff gjorde att det inte var möjligt att öppna klassrumssamtalet för primära historiska
frågor utom i vissa särskilda fall.

Studien visar att det kan finnas flera förklaringar till detta. Dels kan det vara en konsekvens

23 I den systematiska översikten om historieundervisning i Danmark kopplas också betoningen av fakta i
undervisningen till den starka traditionen av ett kanoniserat innehåll som alla ska tillägna sig. Vidare konstateras
att en mer nationalistiskt orienterad historiekanon återkommit i de senaste läroplanerna. Syftet är att stärka elevers
identifikation med en etnisk dansk folkgemenskap, Haas, 2022.

av kunskapssynen hos de undervisande lärarna, eller helt enkelt att innehållet uppfattas som en kanon som inte ska problematiseras. Dels kan det vara en konsekvens av att kursplaner gör gällande att historieundervisningen ska bygga på och bidra med vissa specifika innehållskunskaper. Som vi diskuterade i avsnitt 3.3.1 påverkas även lärares didaktiska val av att externa prov drar undervisningen mot reproduktion av kunskaper.

Sammantaget framträder en konflikt i undervisningen mellan mätbara referenskunskaper och problematisering av stoffet och de historiska processerna. Risken med en reproducerande undervisning som bygger på ett kanoniserat innehåll är att en undersökande och frågestyrd undervisning trängs tillbaka. Utifrån historisk förståelse som lärandemål är detta problematiskt eftersom det senare uppfattas som en förutsättning för att utveckla en kritisk tolkningspraktik. Analytiska förmågor måste ges utrymme för att kunna utvecklas – de följer inte per automatik av en reproducerande undervisning.

Samtidigt är det också ett återkommande inslag i de ingående studierna att all form av tolkning och kritisk källanalys är beroende av kunskaper om den historiska kontexten. Inslag av reproducerande karaktär som kan stabilisera innehållet är därför också oundgängliga i en undervisning som vill utveckla elevers historiska förståelse. Det handlar alltså inte om det ena eller det andra, utan om att hitta en balans mellan dessa målsättningar.

Historieämnet i skolan formas inte bara av krav på att förmedla omfattande referenskunskaper. I avsnitt 3.3.4 diskuterar vi hur historieämnets krav på samtidsrelevans också skapar utmaningar för elevers historiska förståelse.

3.3.4 Samtidsrelevans kan krocka med historisk förståelse

I inledningen till denna översikt presenterade vi historieämnets olika områden i svenska styrdokument. De samhällsorienterade områdena historiemedvetande och historiebruk är karakteristiska för historia som skolämne. Inom dessa områden är man framför allt ute efter att tillämpa historiska kunskaper för att uppnå olika mervärden. Ur ett lärandeperspektiv handlar det om normativa målsättningar med historieundervisning där ämnet förväntas fylla en demokratifostrande funktion. Denna problematik berör på ett övergripande plan historieämnets politiska styrning, och hur denna såväl direkt som indirekt sätter ramar för undervisningen i historia.²⁴ I en rad studier som ingår i översikten betonas historieämnets relevans för att utveckla mervärden som medborgerliga kvaliteter eller nationell identitet.

Wills (2019) studie om rasism som tematik i historieundervisningen, som vi diskuterar i avsnitt 3.1.2, är ett exempel på detta. Syftet med undervisningen var att förbereda eleverna för att vara aktiva medborgare genom att visa att historiska aktörer har kunnat åstadkomma social och politisk förändring. Lärarna underströk de individuella valen och handlingsalternativen

²⁴ Historieämnet har alltid varit föremål för olika politiska intressen, vilka också satt sitt tydliga avstamp i de svenska läroplanernas innehåll och inriktning. Under 1900-talets första hälft stod nationalistiska och samhällsbevarande ideal i centrum, medan de senaste läroplanerna i stället präglats av demokratiska ideal och målsättningar. Oavsett dessa skiften har medborgarfostran varit historieämnets ständiga följeslagare, se t.ex. Nygren, 2011.

och den strukturellt betingade rasismen blev i deras presentation individualiserad. Den samtidsorienterade ambitionen att se individer i det historiska skeendet underminerade alltså möjligheterna att klargöra komplicerade strukturella förhållanden, vilket i detta fall förklarar elevernas svårigheter att utveckla en mer nyanserad historisk förståelse.

Även i Wibaeus (2010) avhandling är lärarnas övergripande syfte att främja medborgerliga kvaliteter. I studien diskuteras undervisning om Förintelsen i relation till möjligheter att utveckla elevers historiemedvetande. Utgångspunkten är tanken att historiska kunskaper ”kan generera insikter i betydelsen av demokratiska värden” (2010, s. 16). Ett centralt resultat är att detta syfte leder till ett visst urval där fokus ligger på att väcka känslor och skapa engagemang, men att det också begränsar elevernas möjligheter att utveckla sin historiska förståelse av Förintelsen. Undervisningens utformas på ett sätt som gör att elever inte kan urskilja strukturella perspektiv och faktorer som kan förklara vad som bidrog till Förintelsen.

Det kan också som i Johanssons (2012) studie röra sig om ett mer specifikt perspektiv – att främja interkulturella insikter. Utifrån detta perspektiv uppfattas förmågan till moraliska slutsatser som central för att eleverna ska bli handlingskompetenta i en mångkulturell värld. Johansson resonerar samtidigt kring hur en sådan samtidsorienterad undervisning tenderar att krocka med etablerandet av historiska kunskaper. Eleverna har svårt att hålla isär ett moraliskt värderande perspektiv och en förståelse av historiska aktörer utifrån sin historiska kontext (se avsnitt 3.2.4 om historisk empati). Det uppstår en spänning mellan att förklara människors handlingar och att värdera konsekvenserna av dessa handlingar.

Brush och Sayes (2008) studie visar också hur en samhällsorienterad målsättning riskerar att hämma utvecklingen av historisk förståelse. Undervisningens problembaserade ansats, där uppgiften var att argumentera för en viss tolkning av medborgarrättsrörelsen, har viktiga företräden ur ett samtidsorienterat perspektiv. Ett av studiens resultat är också att den observerade undervisningen hade potential för att utveckla elevernas demokratiska kompetenser. Samtidigt visade det sig att uppgiften i sig tenderade att stå i vägen för elevernas utveckling av mer nyanserade tolkningar och en förståelse av den historiska kontexten. Ur detta perspektiv hade det snarare varit mer fruktbart att fokusera på själva tolkningsprocessen.

Liknande slutsatser om hur själva utformningen av uppgifter påverkar elevers lärande drar också Reisman (2015) i sin studie. En vanlig utformning av uppgifter är att eleverna ska lära sig att argumentera genom att först ta ställning och formulera ett påstående, och sedan hitta belägg för detta påstående. I den studerade undervisningen lämnade emellertid just den här typen av uppgifter ett begränsat utrymme för eleverna att jämföra olika tolkningar och på så sätt fördjupa sin historiska förståelse.

Även Maggioni (2011) kan konstatera att problembaserade uppgifter, där syftet är att elever ska lära sig att argumentera genom att välja sida i en historisk fråga, riskerar att befästa en

föreställning om att det alltid bara finns två perspektiv på ett historiskt fenomen. I stället för att utveckla mer komplexa tolkningar som tar hänsyn till olika perspektiv styr sådana uppgifter eleverna mot att ignorera eller bortförklara alternativa tolkningar.

Ytterligare ett arbete som kan nämnas i detta sammanhang är Zakais (2009) avhandling som analyserar relationen mellan identitetsbyggande och historieundervisning utifrån fallstudier på en judisk skola i USA. Forskaren observerar två olika historiekurser som handlar om USA:s respektive Israels historia. Studien redovisar flera utmaningar med att förena undervisningens identitetsbyggande aspekter med ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till innehållet i kurserna.

I kursen om israelisk historia lyckades läraren förmedla centrala aspekter av historisk förståelse. Läraren uppfattades som en given auktoritet vad gäller judisk identitet, vilket innebär att kritiska perspektiv på Israels historia inte uppfattades hota elevernas judiska identitet. Kursen om amerikansk historia lyckades sämre med att förmedla dessa aspekter av historisk förståelse. Orsaken var att elevernas judiska och israeliska identiteter krockade med såväl undervisningens kritiska perspektiv som lärarens målsättning att utveckla elevernas identitet som amerikanska medborgare.

Zakai studerar förutsättningar för undervisning i historia som i flera avseenden ligger lång ifrån en svensk skolkontext. På ett mer generellt plan visar dock studien hur identitetsbyggande inslag, som såväl är en naturlig del av elevers vardag som ett inslag i historieundervisningens samhällsorienterade målsättning, kan krocka med historisk förståelse där kritiska frågor och tolkningar står i centrum för undervisningen.

3.3.5 Historia baklänges och historia framlänges

De utmaningar som uppstår när tillämpningen av historiska kunskaper dominerar iscensättandet av undervisningen kan beskrivas utifrån relationen mellan historia baklänges och historia framlänges. Vid historia baklänges tar man sin utgångspunkt i nuet och blickar bakåt över historien. Här ligger tonvikten vid den historiska bakgrundens betydelse för dagsaktuella förhållanden, och syftet med tolkningar av det förflutna är att svara på frågor och problem ställda i vår nutid.²⁵ Detta perspektiv på historia relaterar till undervisning där lärare utgår ifrån så kallade angelägna frågor för att förankra undervisningen i elevernas livsvärld, eller när eleverna själva får formulera vad Olofsson i avsnitt 3.3.3 beskriver som primära historiska frågor. Hit hör även faktoriella förklaringar där man utgår från den händelse som man vill förklara och sedan presenterar de olika faktorer som kan förklara händelsen (se avsnitt 3.1.4).

Vid historia framlänges lägger man i stället tonvikten på att begripliggöra det förflutna utifrån dess historiska kontext, det vill säga att man studerar händelser och företeelser utifrån historiska sammanhang och tidsmässiga samband. Här följer man utvecklingen framåt och är

²⁵ För en diskussion av historia framlänges och historia baklänges, se Skolverket, 2021; Åmark, 2018. Ibland används begreppen genealogisk och genetisk för att beskriva dessa perspektiv på historia, se Karlsson, 2014.

lika intresserad av alternativa utvecklingsmöjligheter som de utvecklingslinjer som kom att dominera. Till detta perspektiv relaterar undervisning som syftar till att utveckla en förståelse för aktörers handlande mot bakgrund av dåtidens premisser, vilket brukar benämnas historisk empati. Man använder konsekventiella förklaringar där orsakerna (faktorerna) presenteras först, för att sedan visa hur sambandet dem emellan leder fram till den händelse (konsekvens) som ska förklaras (se avsnitt 3.1.4).

Samtidigt som dessa både perspektiv på historia är tydligt förankrade i kursplanerna leder de till utmaningar, eftersom eleverna har svårt att hålla isär dessa perspektiv. En risk med att starkt betona historiens relevans för nuet (historia baklänges) är att det kan leda till presentism, vilket innebär att eleverna tenderar att utgå från nutiden som den moraliska normen och bedömer historiska aktörer utifrån nutidens värderingar.²⁶

I sin undersökning av klassrumsdiskussioner ger Reisman (2015) exempel på detta. Här tyder resultaten på att när lärare styr diskussioner av historiska frågor mot moraliska värdeomdömen, kommer också elevernas förståelse av det förflutna att präglas av nutida värderingar – vilket innebär att presentistiska värderingar står i vägen för historisk förståelse. Problemet är att det samtidsorienterade perspektivet stänger elevers möjligheter att dröja kvar på den historiska problemarenan, vilket hämmar deras möjligheter att utveckla en historiskt förankrad förståelse, se figur 5.

Grant (2001) ger flera exempel på detta i sin studie. När eleverna själva ägde diskussionen, exempelvis i gruppdiskussioner, kunde de ta till sig olika livsöden i källor och få en mer nyanserad förståelse. De hade dock svårt att höja sig över den studerade händelsen och relatera den till övergripande processer. Forskarens tolkning är att detta var en konsekvens av just en samtidsorienterad identifikation med personer i historien. Men Grant konstaterar också att det förmodligen inte är möjligt för lärare att helt undvika inslag av presentism om eleverna ska uppleva historiska kunskaper som relevanta.

Frågan hur man som lärare kan förankra sin undervisning i elevernas behov och intressen har starka kopplingar till historiemedvetande och identitetsbyggande. Flera av de ingående studierna berör vikten av att engagera och intressera eleverna. Olofsson (2019) pekar på att elevernas intresse för historieämnet var beroende av om undervisningens innehåll anknöt till deras erfarenheter. Hans resonemang pekar på vikten av att historia förankras i ett samtidsperspektiv.

26 För en diskussion av presentism, se Seixas m.fl., 2012.

FIGUR 5. Elevers samtidsorientering



Gästföreläsare pratar om sin tid i koncentrationsläger. Eleverna engagerar sig i ämnesinnehållet, använder sina förkunskaper för att formulera frågor och kommer med lösningsförslag. Men fortfarande saknas det mest väsentliga – att kunna sätta sig in i ”den andres” situation och dess historiska villkor.²⁷

Maggionis (2011) studie visar att lärare kan använda historiska källor för att eleverna ska känna närhet till och engagera sig i historiska personers levnadsöden. Detta leder dock till att själva källtolkningsprocessen hamnar i bakgrunden, vilket vi diskuterar i avsnitt 3.2.1. Liknande effekter uppkommer av källanvändningen i Wills (2019) studie, som också engagerar eleverna i medborgarrättsrörelsens aktörer till priset av att källorna uppfattas som informationskällor.

Brooks (2011) studie om historisk empati indikerar att elevernas engagemang å ena sidan ökar sannolikheten för att de ska kunna förstå historiska aktörers synvinklar, å andra sidan att just detta engagemang kan leda till att eleverna överdriver likheterna mellan nutid och dåtid. Forskaren menar att det i sig har att göra med lärarens fokus på att använda historien för att bättre förstå nutiden, det vill säga historia baklänges.

Noterbart är att Reisman (2015) är tveksam till uppfattningen att historiska kunskaper är som mest värdefulla när de har en direkt relevans för elevernas liv. Hon är därför också tveksam till värdet av en historia baklänges där undervisningen bygger på att koppla historiska kunskaper till nutidsrelevanta frågeställningar. Hon argumenterar i stället för att det finns ett moraliskt värde i att utveckla en historisk förståelse där man medvetet tar ett steg tillbaka när man betraktar det obekanta. Genom att aktivt interagera med den historiska problemarenan

27 Exemplet är hämtat från Wineburg, 2010.

utvecklar eleverna en förståelse för de komplexa krafter som formade moraliska uppfattningar i dåtida samhällen, och blir mindre benägna att avfärda deras värderingar och föreställningar. Sådan förståelse leder till ödmjukhet inför det okända, vilket kan stävja fördomar i vår samtid.

Sammantaget framstår det som angeläget att aktivera elevernas engagemang och intresse. Historia baklänges spelar en viktig roll i detta sammanhang och är också ett självklart inslag i historieundervisning med en samhällsorienterad målsättning.

Engagemang och samtidsrelevans riskerar dock att hämma utvecklingen av elevers historisk förståelse. Studierna visar att när historia baklänges kopplas till att eleverna ska ta ställning till en historisk fråga eller moraliskt värdera en aktör eller händelse, riskerar detta att leda till presentism och godtyckliga resonemang som inte är förankrade i den historiska problemarenan. Resultaten tyder i detta avseende på att det föreligger en spänning mellan att öka engagemanget i historiska problem och att utveckla en nyanserad förståelse av desamma.

En viktig poäng i studierna är att med en medveten praktik kan man iscensätta en undervisning som tar hänsyn till riskerna och på olika sätt balansera dessa perspektiv på historia och målsättningar i styrdokumenterna – det hör till historieundervisningens syfte att såväl bygga på elevers förkunskaper och erfarenheter som att utmana dessa. Ett sätt att förstå forskningsresultaten är att engagemang och intresse är ett viktigt första steg, men för att historisk förståelse ska utvecklas behöver undervisningen också iscensättas som historia framlänges så att den utmanar och vidgar elevernas förståelse av aktörer, historiska händelser och förändringsprocesser.

3.3.6 Sammanfattande kommentarer och reflektionsfrågor

I den sista delen av resultatkapitlet har vi diskuterat olika sätt att organisera undervisningen med fokus på arbetssätt och övergripande syften med undervisningen. Positiva resultat med avseende på utveckling av historisk förståelse kunde knytas till:

- Undervisning som karakteriseras av att lärare organiserar elevernas verksamhet kring gemensamma frågeställningar samt strukturerande lärarinterventioner med distinkt interaktivt stöd.
- Arbetssätt där lärare stabiliserar innehållet och vägleder interaktionen i klassrummet med stöd som exempelvis omformulering.
- Undersökande inslag där elever har möjlighet att problematisera och ställa frågor. Men undersökande inslag måste också förankras i en historisk kontext – den historiska problemarenan.

Undervisning med historiskt innehåll kan omfatta såväl moment med analytisk färdighetsutbildning som normativa och fostrande inslag:

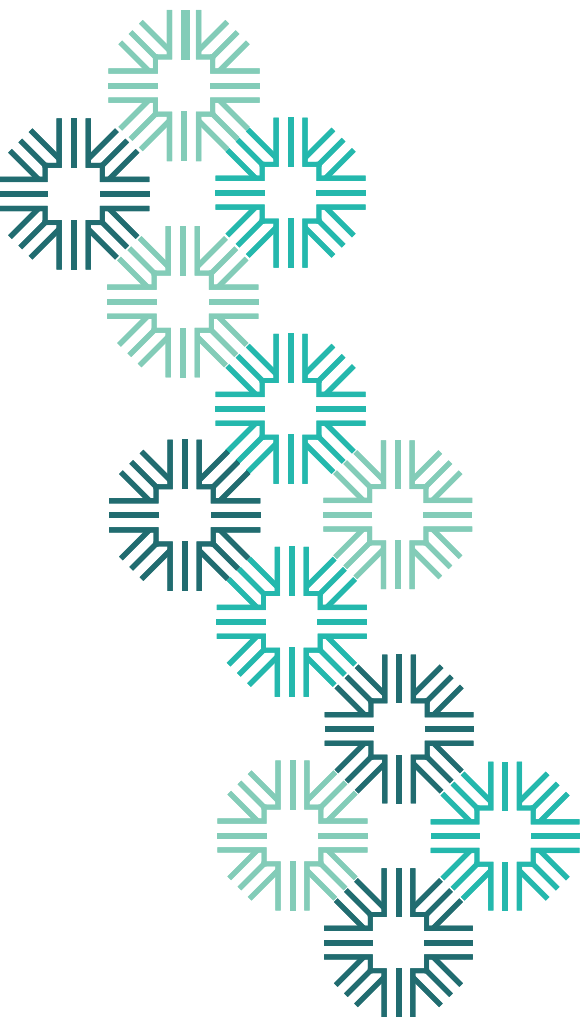
- Forskningen visar att dessa skilda målsättningar kan komma att motverka varandra i konkreta undervisningssituationer. Normativa ansatser kan hämma lärares möjligheter att stödja elevers utveckling av historisk förståelse.

- Historieämnets samtidsrelevans kan leda till presentism där eleverna utgår från en förutfattad mening om att människor i det förflutna är ungefär som vi och har samma bevekelsegrunder. Denna typ av engagemang kan hämma utvecklingen av historisk förståelse.

Reflektionsfrågor

- I översikten framhävs vikten av klassrumsgemensamma aktiviteter där lärare genom diskussioner och samtal kan förtydliga och fylla i där elevernas kunskaper brister. Genom omformulering kan lärare hjälpa elever att utveckla tankegångar, förklaringar och argument. Hur kan man arbeta med detta och finns det några svårigheter – i så fall vilka?
- I översikten diskuteras elevcentrerat respektive lärarcentrerat arbetssätt samt i nära anslutning till det reproducerande och undersökande undervisning. En lärarcentrerad och reproducerande undervisning verkar vara dominerande i historieämnet. Vad är den huvudsakliga anledningen till detta? Vad upplever du/ni vara positivt respektive negativt med de olika undervisningssätten?
- Översiktens resultat tyder på att det kan uppstå en spänning mellan att öka engagemanget i historiska problem och att utveckla en nyanserad förståelse av desamma. En samhällsorienterad målsättning kan leda till presentism och stå i vägen för lärandemålet historisk förståelse. Hur kan man som lärare navigera mellan dessa krav?





4. Diskussion och slutsatser

I den här översikten har vi sammanställt resultat från studier som undersöker lärares möjligheter att stödja elevers utveckling av historisk förståelse. Med historisk förståelse syftar vi på elevers förmåga att förhålla sig till och analysera innehållet i historiska kunskaper.

Översikten bygger på praktiknära forskning om historieundervisning i högstadiet och gymnasieskolan. Vår utgångspunkt är frågeställningen:

Hur kan elevers historiska förståelse utvecklas i samspel med lärare i konkreta undervisningssituationer?

I vår sammanställning av studiernas resultat har vi tagit fasta på hur centrala analytiska utgångspunkter och begrepp används i undervisningen. Vi har undersökt vilken förståelse som framträder i elevernas aktiviteter och diskuterat metoder och arbetssätt som lärare använder för att främja elevers historiska förståelse. Vi har också diskuterat hur krockar mellan olika målsättningar med ämnet påverkar historisk förståelse som lärandemål.

I de olika avsnitten i resultatkapitlet har vi genomgående sammanfattat de viktigaste resultaten från de ingående studierna. I detta kapitel lyfter vi fram några centrala slutsatser om lärares möjligheter att stödja elevers utveckling av historisk förståelse. Därefter diskuterar vi några generella slutsatser som är relevanta i detta sammanhang.

4.1 Att begripliggöra historien

Historia är en tolkande vetenskap och det ligger i ämnets natur att kunskaper är argumentationsbaserade och öppna för revidering, vilket i sin tur innebär att även undervisningen kräver ett utpräglat dynamiskt förhållningsätt. En historielärare bör alltid vara beredd att omvärdera och utveckla sina kunskaper, och elever måste lära sig att navigera i en tolkande vetenskap där just omprövning, eller värdering av historiska fakta, uppfattas som en kritisk förmåga. Av

dessa skäl är det en utmaning för såväl lärare att förmedla historisk kunskap, som för elever att utveckla en förståelse för historiska händelser och processer.

Men vad ska man då tänka på när man utformar undervisning med historisk förståelse som lärandemål? Studierna som ingår i översikten visar att oavsett om den planerade undervisningen bygger på föreläsningar, läromedel eller arbete med historiska källor, bör det finnas utrymme för såväl reproducerande som undersökande inslag. Det kan beskrivas som att det behövs en balans mellan narrationer och klassrumsdialog, mellan kontextualisering och kritiskt frågeställande. Detta är i sig en ganska trivial slutsats, men därmed inte alls lätt att hantera i undervisningen. Vi vill lyfta fram fyra begrepp från studierna som tillsammans bildar en ansats för hur man kan iscensätta undervisningen:

- Den historiska problemarenan.
- Stabilisering av innehållet.
- Omformulering.
- Undervisningsförklaringar.

Den historiska problemarenan kan beskrivas som tillämpning av historisk förståelse på ett historiskt innehåll. Här är den historiska kunskapen i centrum, inte tillämpningen av kunskaper utifrån en samhällsorienterad målsättning. Syftet är att begripliggöra historien på dess egna villkor, inte att ta ställning utifrån nutida värderingar. En sådan målsättning kräver att man tar hänsyn till elevernas förförståelse och inte släpper taget om den historiska arena som den aktuella frågeställningen befinner sig på.

Stabilisering av innehållet sätter fingret på hur viktigt det är att som lärare bidra med historisk kunskap, speciellt när elever genomför mer undersökande uppgifter. I exempelvis arbete med källor är lärarens förmåga att kontextualisera utifrån kompletterande fakta och information avgörande för elevernas förmåga att uppnå en kvalificerad förståelse.

Omformulering är en dialogisk metod där lärare demonstrerar och stödjer elevers sätt att tolka eller tänka kring historiska problem. Metoden innebär att läraren hjälper eleven genom att sammanfatta och mer precist uttrycka elevens formulering, vilket kan överbrygga elevers svårigheter med att koppla mellan detaljkunskaper och helhetsförståelse.

Undervisningsförklaringar är ett förhållningssätt till undervisning som tar hänsyn till att vetenskapliga förklaringar av nödvändighet måste förenklas i skolsammanhang. Komplexa orsaksresonemang behöver omformas till begripliga utsagor för att bli användbara i undervisningen. All undervisning bygger i någon utsträckning på förenklingar som spelar en konstruktiv roll i kommunikationen. I undervisningen behöver lärare således möjliggöra nödvändiga kompromisser mellan sin egen och elevernas förståelse av historia. Målet är att etablera en gemensam förståelse som bygger på både lärare och elevers erfarenheter.

4.2 Generella slutsatser

Vid en första anblick kan det uppfattas som att undervisning i historia möter likartade utmaningar och frågeställning oavsett var den genomförs. Studierna som ingår i översikten präglas

dock av en mängd faktorer som exempelvis lokala och nationella förutsättningar; skilda styrsystem och ämnesmässig kontext; skilda historiska forskningstraditioner; olika sätt att förhålla sig till historiedidaktiska frågor. Dessa faktorer påverkar såväl hur resultaten tolkas av forskarna som resultatens generaliserbarhet. På samma gång är det just denna variation som gör det möjligt att på ett övergripande sätt närma sig de utmaningar som undervisning i historia ställs inför, och på denna nivå också dra en del generella slutsatser. Det är dessa slutsatser som står i fokus för vår diskussion i detta avsnitt.

4.2.1 Utmaningar i skolämnet historia

Genomgående speglas i studierna förhållandet mellan skolämnet historia och den akademiska disciplinen historia. Oavsett var studierna är utförda framkommer att det akademiska ämnet formar en slags normativ utgångspunkt för värderingen av lärares arbete. I de flesta fall betonas att undervisningen behöver bygga på ett kritiskt vetenskapligt anslag eller på användning av källmaterial i undervisningen.

Historievetenskapen är den grund som historieämnet i skolan vilar på, men skolämnet kan inte reduceras till enbart dess vetenskapliga grund. En avgörande skillnad mellan historia som vetenskap och historia som skolämne är syftet med det historiska kunskapandet. Inom historiedisciplinen uppfattas exempelvis kritiskt tänkande, vetenskapligt frågeställande och källanalys som oundgängliga resurser för att generera ny historisk kunskap. Inom skolämnet historia kan förhållandet vara det omvända, att historiska kunskaper tillämpas för att utveckla kritiskt tänkande som generisk färdighet. I det förra fallet är det alltså de historiska kunskaperna i sig som står i fokus, i det senare fallet är det även historiska kunskapers potential för andra syften, exempelvis att lära sig resonera kritiskt eller att utveckla demokratiska färdigheter, som hamnar i förgrunden. Historia som skolämne präglas därmed av delvis konkurrerade målsättningar.

I detta avseende är skolämnet historia mera krävande och intellektuellt utmanande, eftersom det omfattar en rad etiska och normativa uppdrag. Genom de samhällsorienterade områdena är skolämnets uppgift nära sammankopplat med olika mervärden som demokrati-fostran eller skapandet av en gemensam identitet. Genomgången av studierna visar hur olika kunskapsområden ofta flätas samman i den konkreta undervisningen, och att olika syften inte alltid på ett självklart sätt harmonierar med varandra. Som lärare behöver man inte bara vikta kursplanernas olika områden mot varandra utan också förhålla sig till att olika målsättningar kan hamna i konflikt.

Symptomatiskt är att det verkar vara svårt att hålla isär historia framlänges och historia baklänges i konkreta undervisningssituationer. Studiernas resultat pekar på att dessa olika sätt att närma sig historiska fenomen och processer tenderar att flyta samman för eleverna. Risken är då att det blir svårt att skilja historisk förståelse från allmänt tyckande och normativa ställningstaganden. Här tyder resultaten från de ingående studierna på att lärare bör vara explicita med om syftet är att begripliggöra ett historiskt fenomen (exempelvis allmän och lika rösträtt) utifrån en historisk kontext, eller om syftet är att utvärdera fenomenets konse-

kvenser i relation till elevernas vardag. Ett resultat som såväl de ingående studierna som Skolverkets kommentarmaterial och Skolinspektionen (2015) trycker på, är att oavsett om syftet är att studera historia för sin egen skull eller för att belysa samtida frågor, måste båda perspektiven bygga på kvalitativa historiska kunskaper.

4.2.2 Undersökande, lärarstrukturerad och elevaktiv undervisning

I flera av de ingående studierna analyseras historisk förståelse som lärandemål utifrån jämförelser mellan olika lärares undervisning eller olika undervisningsmodeller.

Lärarcentrerad undervisning beskrivs generellt som ett arbetssätt som är knutet till föreläsningar och genomgångar av skeenden eller händelser, med begränsad interaktion med eleverna. Den elevcentrerade undervisningen bygger på att eleverna själva arbetar med historiska frågeställningar, läser och granskar källmaterial samt redovisar sina fynd i grupp eller enskilt. I jämförelserna mellan de två arbetssätten ger elevcentrerad undervisning generellt sett bättre resultat. Forskarna noterar dock att undervisningsmodellen kanske inte är förenlig med kraven på att hinna med ett visst stoff under en viss tidsperiod – krav som lärare måste förhålla sig till.

De olika arbetssätten sammanfaller dock på avgörande punkter i studierna. I såväl lärar- som elevcentrerad undervisning hade eleverna svårt att ställa historiska frågor kring övergripande processer, eller att självständigt redovisa dessa. De hade svårt att se samband mellan resultat av arbetet med källor och olika kontexter. Positiva utfall av undervisningen var i båda fallen tydligt kopplade till att elevernas arbete var noga organiserat av läraren och byggde på genomgångar där lärarna ställde strukturerande frågor och stödde elevernas tänkande.

Noterbart är att strukturerande inslag som exempelvis syftar till att stabilisera det historiska innehållet ofta följer den så kallade IRE-modellen – där läraren initierar en fråga, eleven svarar och läraren utvärderar. I huvudsak fungerar en sådan dialogsekvens som ett verbalt test där det bara finns ett korrekt svar och där bara en elev får chansen att svara. Denna modell för klassrumsdialog har kritiserats för att varken främja diskussion eller kritiskt tänkande. Studierna i denna översikt visar emellertid att i rätt sammanhang kan denna modell fylla en avgörande funktion för att främja en ämnesdisciplinärt förankrad diskussion och en fördjupad förståelse.

Resultaten antyder att det kan vara viktigare att betona de undersökande inslagen snarare än att utgå ifrån den ifrågasatta dikotomin lärar- eller elevcentrerad undervisning. Historisk förståelse som lärandemål är, oavsett det övergripande arbetssättet, avhängig en tydlig lärarroll, utrymme för eleverna att närma sig innehållet på ett undersökande sätt, samt distinkta pedagogiska redskap som möjliggör interaktion och dialog.

I detta sammanhang kan det konstateras att frågeställandet framstår som underutvecklat i de ingående studierna. Visserligen är undervisningen som sådan ofta frågedriven, men frågorna är formulerade av lärare eller forskare, vilket innebär att eleverna inte själva formulerar frågor och på så sätt kan närma sig exempelvis källor med ett mer kritiskt förhållningssätt.

4.2.3 Källor och historiska perspektiv

Diskussionen om olika arbetssätt och undersökande inslag knyter an till frågan om hur undervisningen konkret kan utformas för att stödja utvecklingen av analytiska förmågor. I detta sammanhang spelar användningen av källmaterial i undervisningen en central roll. De studier som ingår i översikten visar att metoder där man arbetar med källor har potential att stödja elevers historiska förståelse, men forskningen aktualiserar också vissa utmaningar med källbaserad undervisning. Urvalet av källor och syftet med undervisningen måste vara väl genomtänkt.

Ett vanligt syfte med att arbeta med källor är att utveckla ett engagemang och intresse för personer, och då ofta utifrån en händelseorienterad historia med fokus på avgränsade skeenden. Här tyder resultaten på att källor kan fylla en sådan funktion. Men för utvecklingen av historisk förståelse pekar resultaten på att en sådant tillvägagångssätt är bristfälligt – elever tenderar att ha svårt att bygga en sammansatt förståelse och konstruera historiskt grundade tolkningar med utgångspunkt i en sådan användning av källor.

Kombinationen händelseorienterad historia och en uppsättning aktörsbaserade källor kan vägleda eleverna bort från en förenklad så kallad absolut kunskapssyn. Men sådana övningar tenderar samtidigt att cementera en relativ kunskapssyn. Resultaten pekar mot betydelsen av strukturerad dialog för att lotsa eleverna vidare mot en värderande kunskapssyn och fördjupad historisk förståelse.

Styrdokumentet föreskriver att undervisningen ska utveckla en förståelse för att olika perspektiv kan bidra med olika förklaringar till samma historiska fråga. Aktörsperspektiv och strukturperspektiv ska tillämpas för att synliggöra olika mönster av kontinuitet och förändring i historiska förändringsprocesser. Förmågan att överbrygga eller jämföra olika perspektiv är en avancerad process och studiernas resultat pekar på att explicit och interaktivt lärarstöd behövs för att elever ska tillägna sig en djupare förståelse.

Trots att de ingående studierna i huvudsak undersöker hur strukturella aspekter på historia hanteras i undervisningen, ges få exempel på hur mer renodlade strukturperspektiv kan fungera som utgångspunkt i konkreta undervisningssituationer. Inte heller ger studierna exempel på hur man kan använda avancerade jämförelser, mellan exempelvis ett ekonomiskt och ett socialt perspektiv, i undervisningen.

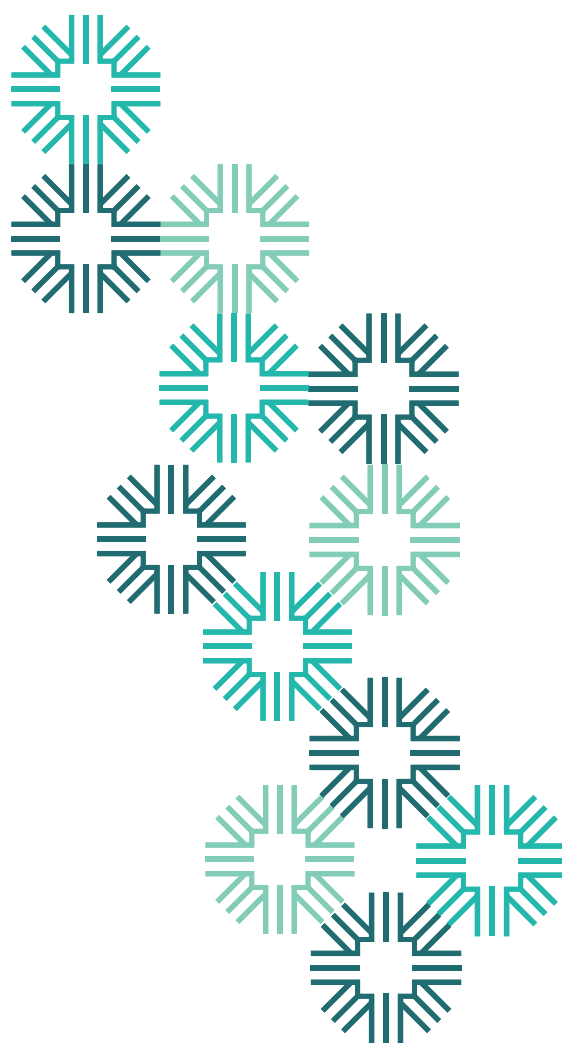
Studierna visar dock att en möjlig framgångsväg kan vara att inrikta undervisningen på olika berättelser och genom dekonstruktion av dess olika moment skapa förståelse för hur historiska kunskaper är konstruerade. Detta är samtidigt en avancerad övning. För att kunna dekonstruera krävs det att relevanta kunskaper i viss mån redan etablerats, vilka sedan kan granskas och tolkas i ljuset av nya frågor.

I en sådan process måste elever lära sig att omvärdera tidigare kunskap. I skolans stadietpräglade struktur kan de senare stadierna ge en ny syn på berättelser om historisk förändring som etablerats i yngre år. Exempelvis kan berättelserna om Gustav Vasas äventyr väcka intresse för historia och vara allmänbildande, för att sedan omvärderas och avfärdas som ideologiska

myter som tjänat makten och bygget av en nationell identitet. Historisk kunskap måste vara öppen för omtolkning och omprövning också när den bärs av eleverna.

En ogenomtänkt undervisningspraktik riskerar att förstärka en förenklad förståelse av historia. Speciellt då elevernas historiska förståelse tenderar att vara aktörsorienterad och baserad på motivförklaringar. Med en genomtänkt strategi kan lärare däremot utnyttja elevers intresse för aktörer för att sedan utveckla elevers förståelse för hur strukturer både möjliggör och begränsar aktörers perspektiv och handlande.





5. Metod och genomförande

I det här kapitlet redogör vi för de metoder som vi använt för att söka, granska, analysera och sammanställa den forskning som utgör översiktens underlag.

5.1 Behovsinventering och förstudie

Skolforskningsinstitutet genomför löpande behovsinventeringar, vilket sker genom dialog med både verksamma och organisationer inom skolväsendet samt med forskare inom utbildningsvetenskap. Syftet med inventeringarna är att försöka ringa in angelägna undervisningsnära frågor där forskningssammanställningar i form av systematiska översikter kan utgöra viktiga underlag för att utveckla undervisningspraktiken.

Materialet från behovsinventeringarna bearbetas av institutet genom analyser och förstudier. Förstudierna utgör sedan underlag för beslut om de systematiska översiktens övergripande inriktningar. Syftet med förstudierna är att undersöka förutsättningarna för att sammanställa översikter inom ett identifierat behovsområde.

För att undersöka behov av och förutsättningar för en systematisk forskningssammanställning inom historiedidaktik gjordes en förstudie av forskarna Joakim Wendell, Martin Stolare och Johan Samuelsson vid Karlstads universitet. De föreslog en inriktning på historisk empati som är ett centralt begrepp inom historiedidaktiken. Efter intern granskning av förstudien samt diskussion med författarna till förstudien beslutade vi att ge denna översikt en bredare inriktning mot historisk förståelse. Denna förståelse är betydelsefull för historieämnets olika områden och de förmågor som elever förväntas utveckla inom ämnet. Inriktningen svarar också mot behov som Skolinspektionen (2015) har fastställt i sin granskning av historieundervisningen i grundskolan.

Sammantaget bedömde vi att det fanns ett behov av en systematisk forskningsöversikt om undervisning med syfte att utveckla elevers historiska förståelse. I en testsökning som gjordes

i anslutning till förstudien kunde vi konstatera att det fanns tillräckligt många primärstudier på området, men att det saknades aktuella forskningsöversikter med samma fokus som denna översikt har.

5.2 Frågeställningar och urvalskriterier

Alla systematiska översikter utgår från en frågeställning som bör vara så tydligt och precist formulerad som möjligt. För att ytterligare precisera denna använder vi oss av ett antal på förhand uppsatta urvalskriterier.

Ambitionen i den här översikten är att sammanställa praktisknära forskning som behandlar olika aspekter av undervisning med historiskt innehåll. Det övergripande syftet är att undersöka möjligheter för lärare att stödja utveckling av elevers historiska förståelse. Översiktens frågeställning är:

Hur kan elevers historiska förståelse utvecklas i samspel med lärare i konkreta undervisningssituationer?

5.2.1 Urvalskriterier

För att välja ut de studier som har betydelse för en översikts frågeställning formuleras inklusions- och exklusionskriterier, se tabell 2. Inklusionskriterier är de kriterier som en studie måste uppfylla för att tas med i översikten. Exklusionskriterier är kriterier som gör att en studie bedöms falla utanför översiktens inriktning. De anges endast om de inte per automatik följer av inklusionskriterierna.

TABELL 2. Urvalskriterier

	INKLUDERAS	EXKLUDERAS
DELTAGARE	<p>Elever i åldern 13–19 år vilket motsvarar årskurs 7 till 9 och gymnasieskola.</p> <p>De som undervisar i studien är lärare, lärarstudenter eller forskare.</p>	
ARBETSSÄTT	<p>Undervisning som inkorporerar eller syftar till att utveckla elevernas historiska förståelse.</p> <p>Formativ och summativ återkoppling på elevers prestationer.</p> <p>Interaktion och kommunikation (både muntlig och skriftlig) kring ett ämnesinnehåll i historieundervisning.</p>	<p>Studier med fokus på elever i behov av särskilt stöd.</p>

RESULTAT	<p>Studierna ska ge kunskap om hur lärare kan stödja elevers utveckling av historisk förståelse.</p> <p>Studierna ska ha inkluderat både lärare, undervisning och elever.</p> <p>Den metod som använts för att tillgängliggöra empiriska observationer.</p> <p>Intervjuer kan ingå, men endast om de kompletterar observationerna eller om de är analyserade som samspelesituationer.</p>
----------	---

SAMMANHANG	Klassrumsundervisning/undervisningsliknande observationer och/eller gruppundervisning.	Museer eller liknande miljöer utanför skolan.
------------	--	---

Även tekniska kriterier formulerades, som vilken typ av studier översikten bygger på, vilka språk studierna är skrivna på samt när studierna är publicerade. Studierna i den här översikten är:

- Referentgranskade studier i en vetenskaplig tidskrift, referentgranskade monografier, antologikapitel, doktors- eller licentiatavhandlingar.
- Skrivna på svenska, norska, danska eller engelska.
- Publicerade från 1980 och framåt.

För att en studie ska tas med i översikten behöver alla urvalskriterier, inklusive de tekniska kriterierna, vara uppfyllda.

Vi har inte valt bort några studier på grund av vilket historiskt innehåll som observeras i undervisningen. Viss historisk tematik, som nutidshistoria och exempelvis medborgarrättsrörelsen, är dock överrepresenterade. Däremot saknas exempelvis undervisning som behandlar genushistoriska frågeställningar.

Observationer som metod är lämplig för att analysera hur förståelse kommer till uttryck i interaktionen mellan lärare och elever. Vill man däremot analysera hur elever och lärare tolkar det som händer i klassrummet så hade ett tydligare fokus på intervjuer varit att föredra. För att studera elevers kognitiva processer kan man använda en så kallad think-aloud metod som går ut på att låta eleven verbalisera sina tankar när de löser en komplicerad uppgift. En sådan metod lämpar sig exempelvis för en analys av hur en enskild elev resonerar historiskt. Gemensamt för de studier som ingår är att de innehåller observationer, men detta kriterium utesluter inte att de använder andra metoder. Tvärtom är det vanligt att forskarna i studierna låter olika metoder samspeles och komplettera varandra, så kallad triangulering.

Det finns en tydlig dominans av studier från USA (13 st.) och Sverige (8 st.) och bara två av studierna är från ett annat land (Israel och Spanien). Till viss del kan det bero på att historisk förståelse ligger nära den historiedidaktiska skolbildningen historiskt tänkande som har en stark tradition i anglosaxiska länder, men även i Sverige.

Att vi avgränsat oss till engelska och skandinaviska språk är för att alla i projektgruppen ska kunna ta del av alla studier. Det innebär att vi inte har med studier skrivna på exempelvis tyska. Hade vi i översikten haft fokus på historiemedvetande hade en sådan begränsning antagligen haft större inverka eftersom denna didaktiska skolbildning är stor i Tyskland.

Noterbart är också att vi har inkluderat artiklar från 1980 och framåt, men i det slutgiltiga urvalet så är samtliga studier från 2001 och framåt.

5.3 Litteratursökning

Arbetet med en systematisk översikt kännetecknas av omfattande och systematiska sökningar efter forskningslitteratur. I litteratursökningen är det viktigt att använda en sökstrategi för att på ett systematiskt sätt fånga upp litteratur som är relevant för översiktens frågeställning. Sökstrategin utformas med hänsyn till vilka informationskällor sökningen ska utföras i samt vilka sökord och begränsningar som ska användas i de olika informationskällorna. I många databaser kan en sökning göras med hjälp av så kallad söksträng som formuleras genom att kombinera sökord.

Sökstrategin utformades utifrån ambitionen att hitta så många relevanta studier som möjligt om undervisning som främjar elevers utveckling av historisk förståelse. Sökningar gjordes i både ämnesspecifika och i ämnesöverskridande databaser, samt i både internationella och nordiska databaser.

TABELL 3. Översikt över litteratursökningar

KÄLLA	ÄMNESOMRÅDE	SÖKTEKNIK
Internationella vetenskapliga databaser		
ERIC	Utbildning	Blocksökning/söksträng
Education Source	Utbildning	Blocksökning/söksträng
APA PsycINFO	Psykologi	Blocksökning/söksträng
Scopus	Ämnesövergripande	Citeringssökning
Skandinaviska vetenskapliga databaser		
SwePub	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Oria.no	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
JUULI	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Andra skandinaviska källor		
NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care	Utbildning	Handsökning
Utvalda tidskrifter	Utbildning	Handsökning

Vi skapade två sökblock: Historisk förståelse (sökblock A) och Undervisning och/eller elever (sökblock B). Till varje sökblock identifierade vi flera relevanta sökord som samlades in genom bland annat testsökningar och med hjälp av projektets externa forskare. Sökningen fångade artiklar där minst ett ord från varje sökblock fanns med i antingen artikelns titel, sammanfattning eller ämnesord. Exempel på sökord från söksträngen är historical understanding, historical empathy, historical consciousness, historical interpretation, rational understanding, teaching, classroom, interaction.

De engelska sökorden kompletterades i de skandinaviska databaserna med svenska, danska och norska begrepp och söksträngarna anpassades utifrån databasernas olika utformningar och konstruktioner.

De huvudsakliga litteratursökningarna genomfördes i februari och mars 2022 och genererade totalt 11 286 unika träffar. Efter relevans- och kvalitetsgranskning återstod 22 studier som inkluderades i översikten. Med utgångspunkt i de 22 kvarvarande studierna gjordes en citeringssökning för att finna ytterligare studier som citerat de kvarvarande studierna, samt studier i de kvarvarande studiernas referenslistor. Från citeringssökningens resultat inkluderades ytterligare en studie som bedömdes kunna bidra till översiktens resultat.

För en detaljerad beskrivning av sökstrategin, inklusive vilka källor, sökord och begränsningar som använts, se bilaga 1.

5.4 Relevans- och kvalitetsbedömning

Relevansgranskningen för att välja ut studier till översikten gjordes i flera steg. Urvalsprocessen redovisas i figur 1.

I första steget granskade projektledaren, med hjälp av biträdande projektledaren och informationsspecialisten, samtliga titlar och sammanfattningar tillhörande de referenser som fångats av litteratursökningen. De studier som inte svarade mot de uppställda urvalskriterierna gallrades bort. För att inte riskera att missa relevant litteratur tillämpades principen hellre fria än fälla, vilket innebar att alla studier som inte säkert kunde bedömas gick vidare till nästa steg i urvalsprocessen.

I det andra steget gick projektets externa forskare igenom titlar och sammanfattningar tillhörande alla referenser som kvarstod efter den första gallringen. Relevansgranskningen genomfördes av de två externa forskarna oberoende av varandra, det vill säga att de inte kunde se varandras bedömningar under tiden relevansgranskningen pågick. De studier som minst en av forskarna bedömde uppfylla kriterierna, eller då tillräcklig information saknades för att göra en bedömning, gick vidare till nästa steg.

I det tredje steget relevansgranskades de studier som gått vidare från det andra steget i sin helhet. Även fulltextgranskningen genomfördes av de externa forskarna oberoende av varandra. Den som efter läsning av hela studien bedömde att en studie borde exkluderas fick också ange skälen för detta. De studier som forskarna bedömde olika togs upp för gemensam diskussion i projektgruppen innan ett slutgiltigt beslut togs.

Studier som exkluderades efter relevansgranskning i fulltext sorterades bort på grund av

ett eller flera av följande skäl: fel deltagare, metod eller arbetssätt, sammanhang, typ av resultat, språk eller publikationstyp. I detta steg bestämde projektgruppen att exkludera förskola och låg- samt mellanstadiet. Dels eftersom det visade sig att det fanns tillräckligt med studier för de senare åldrarna. Dels för att få ett mer homogent underlag för översiktens syntes. Studier som analyserade historieundervisning i lägre åldrar hade ett delvis annat fokus där exempelvis utvecklingspsykologiska aspekter var viktiga.

I det fjärde och sista steget gjorde de externa forskarna en samlad relevans- och kvalitetsgranskning av de studier som gått vidare från steg 3. Som övergripande vägledning för kvalitetsgranskningen användes Skolforskningsinstitutets bedömningsstöd, se bilaga 2.

En av projektgruppens externa forskare står bakom två av de studier som ingår i översikten. För att undvika en jävssituation har dessa studier också granskats av en forskare vid Skolforskningsinstitutet som inte ingick i projektgruppen.

5.5 Data- och resultatextraktion

Efter att vi hade beslutat vilka studier som skulle ingå i översikten genomfördes en systematisk resultatextraktion. Data- och resultatextraktion innebär att ta ut relevanta fakta från de studier som ska ingå i översikten. Syftet är att beskriva studierna som utgör det vetenskapliga underlaget med inriktning på arbetssätt och resultat samt andra aspekter som bedöms vara relevanta för den specifika översikten.

I detta steg läste båda de externa forskarna samt projektledaren samtliga kvarvarande 23 studier. Under läsningen antecknades uppgifter om studiedesign, datainsamlingsmetoder, begreppsanvändning, deltagare, sammanhang, arbetssätt, resultat och slutsatser samt bibliografiska data som författare, årtal, titel och land. Denna sammanställning utgjorde underlag för att kunna jämföra studierna och identifiera gemensamma drag. Projektgruppen höll regelbundna möten där ett visst antal studier i taget diskuterades i syfte att skapa en gemensam förståelse av resultaten i de enskilda studierna.

5.6 Sammanställning av resultat och slutsatser

I en systematisk översikt är målet att integrera resultat från flera studier i en syntes. Hur syntesen utformas beror på översiktens frågeställning och vilken typ av studier som ingår. I denna översikt bygger syntesen på en så kallad konfiguratív (kvalitativ) ansats där resultaten tolkas utifrån kvalitativa jämförelser mellan studierna och syftet är att bidra med ny kunskap (Gough & Thomas, 2016; Sandelowski & Barroso, 2006). Metoden baseras på tre kriterier:

- Studiernas resultat ska vara möjliga att integrera som svar på en specifik frågeställning.
- En förutsättning för detta är att studierna undersökt samma sak i väsentliga avseenden.
- På så sätt kan resultat från flera studier integreras och bidra med ett mer fullödigt svar på frågeställningen.

I översikten har vi avgränsat vår frågeställning till historisk förståelse. Vårt kunskapsintresse behandlar därmed en specifik aspekt av undervisning med historiskt innehåll. Gemensamt för studierna är att de baseras på observationer av undervisningssituationer där samspel mellan lärare och elever är centralt för undervisning som ska utveckla elevers historiska förståelse. Det finns således ingen ambition att täcka in alla aspekter av historia som skolämne eller undervisning i historia. Andra frågor och andra avgränsningar skulle kunna ge andra resultat.

I syntesarbetet valde vi att sammanställa resultat från studierna utifrån tre perspektiv. Det första perspektivet baserades på en analys av vilka bärande begrepp och analytiska förhållningssätt som återfanns i såväl de svenska styrdokumenterna som i de ingående studierna. Vi fokuserade på hur elevers undersökande förmågor kom till uttryck och vilka slutsatser forskarna drog.

Nästa steg i syntesarbetet var att sammanställa resultat som mer tydligt förankrade lärandet av analytiska förhållningssätt i konkreta metoder. Eftersom svenska styrdokument betonar källkritiska aspekter i undervisningen valde vi att fokusera på studiernas resultat om elevers arbete med källor.

Det sista perspektivet visar på övergripande arbetssätt. Vi valde att lyfta fram mer generella slutsatser om relationen mellan skolämnet historias olika målsättningar och historisk förståelse som lärandemål. Man kan säga att vi i syntesarbetet valde att gå från det lilla till det stora.

Forskning om elevers förmåga att förstå och analysera historia i undervisningssammanhang har en lång tradition. Vår förhoppning är att denna översikt, som sammanställer resultat från aktuell forskning med fokus på interaktion i klassrummet, har kunnat bidra till en nyanserad bild av utmaningar med historisk förståelse som lärandemål.



Referenser

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. [Doktorsavhandling] Malmö högskola.
- Alvén, F., Karlsson, K.-G., & Sjöland, M. (2022). Den vetenskapliga frågan och det moraliska svaret: Förintelsen i elevers kunskaps- och föreställningsvärldar. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 88(1), s. 67–92.
- Ashby, R., Shemilt, D., & Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. I Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (red.), *How Students Learn: History in the Classroom* (s. 79–178). National Academies Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. [Doktorsavhandling] Karlstads universitet.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), s. 166–202.
- Brush, T., & Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), s. 21–56.
- Burke, P. (2005). *History and social theory* (2. ed.). Polity Press.
- De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., & Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing*, 35(2), s. 353–376.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, s. 203–225.
- Freedman, E. B. (2020). When discussions sputter or take flight: Comparing productive disciplinary engagement in two history classes. *Journal of the Learning Sciences*, 29(3), s. 385–429.
- Girard, B., & Harris, L. M. (2012). Striving for disciplinary literacy instruction: Cognitive tools in a world history course. *Theory and Research in Social Education*, 40(3), s. 230–259.
- Gough, D., & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: Aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), 84–102.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? the relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), s. 65–108.

- Haas, C. (2022). *Historieundervisning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Halldén, O. (1986). Hur etableras elevers inlärningsuppgifter? I Marton, F. (red.), *Fackdidaktik* (s. 153–174). Studentlitteratur.
- Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. I Leinhardt, G., Beck, I. L., & Stainton, C. (red.), *Teaching and learning in history* (s. 27–46). Routledge.
- Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and instruction*, 8(2), s. 131–139.
- Honig, M., & Porat, D. (2019). The British, the tank, and that Czech: How teachers talk about people in history lessons. *Theory and Research in Social Education*, 47(4), s. 526–547.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. [Licentiatavhandling] Karlstads universitet.
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv, i Karlsson, K.-G., & Zander, U. (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur.
- Larsson, H. A. (2017). Historieundervisningens framtid: en oviss historia. I Sädbom, R.F., Gustafsson, M. & Larsson, H.A. (red.), *Framåt uppåt! Samhällsdidaktiska utmaningar* (s. 171–188). Jönköping University.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International journal of research & method in education*, 32(1), s. 25–38.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none. *Teaching History*, 137, s. 42–49.
- Lilliestam, A.-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.
- Luís, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, s. 100336.
- Maggioni, L. (2011). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. [Doktorsavhandling] University of Maryland.
- Marczyk, A. A., Jay, L., & Reisman, A. (2022). Entering the historiographic problem space: Scaffolding student analysis and evaluation of historical interpretations in secondary source material. *Cognition and Instruction*, 40(4), s. 517–539.

- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), s. 109–136.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), s. 1045–1079.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), s. 212–249.
- Nersäter, A. (2014). *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. [Licentiatavhandling] Högskolan i Jönköping.
- Nersäter, A. (2022). *Learning history in an enquiry and source-based practice: What do students need to learn in relation to second-order concepts to be able to handle historical sources?* [Doktorsavhandling] Jönköping University.
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 8(1), s. 1–15.
- Nygren, T. (2011). *History in the service of mankind: International guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927–2002*. [Doktorsavhandling] Umeå universitet.
- Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. [Doktorsavhandling] Karlstads universitet.
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), s. 171–208.
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), s. 1–44.
- Retz, T. (2018). *Empathy and History: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. Berghahn Books.
- Riley, K. L. (2001). The Holocaust and historical empathy: The politics of understanding. *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, s. 139–166.
- Ryter, D. (2015). Programs and practices: Students' historical understandings in international baccalaureate, advanced placement and regular world history courses. *Journal of International Social Studies*, 5(1), s. 101–128.

- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer publishing company.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Sewell Jr, W. H. (2005). *Logics of history: Social theory and social transformation*. University of Chicago Press.
- Skolforskningsinstitutet. (2020a). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2020:01. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2020b). *Lärarcentrerad och elevcentrerad undervisning i samspel*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2020:02. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. (2015). *Undervisningen i historia*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2021a). *Historieundervisningens röster. Del 1: Angelägna frågor i historia*. Skolverket.
- Skolverket. (2021b). *Historieundervisningens röster. Del 2: Tolka och granska historiska källor*. Skolverket.
- Skolverket. (2021c). *Historieundervisningens röster. Del 3: Arbete med historiebruk i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket. (2021d). *Historieundervisningens röster. Del 4: Långa linjer och vägledande begrepp*. Skolverket.
- Skolverket. (2021e). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia - Grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket.
- Skolverket. (2022b). *Ämne – Historia [gymnasieskolan]*. Skolverket.
- Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia i gymnasieskolan*. Skolverket.
- Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Stymne, A.-C. (2020). *Att bli lärare i SO*. Liber.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

- Tväråna, M. (2021). Fenomenografi och variationsteori – att undersöka lärande och utveckla undervisning. I Serder, M., & Jobér, A. (red.), *Vetenskapliga teorier för lärare*. Natur & Kultur.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Wendell, J. (2014). ”Förklaringar är ju allt på nåt sätt”: En undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen. [Licentiatavhandling] Karlstads universitet.
- Wendell, J. (2018). History teaching between multiperspectivity and a shared line of reasoning: Historical explanations in Swedish classrooms. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, s. 136–159.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Wills, J. S. (2019). ”Daniel was racist”: Individualizing racism when teaching about the Civil Rights Movement. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), s. 396–425.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), s. 81–94.
- Zakai, S. K.-Z. (2009). *Learning our histories: History and identity at a Jewish community high school*. [Doktorsavhandling] Stanford University.
- Ågren, H. (2015). *Perspektiv på historia: En introduktion till historiestudier*. Studentlitteratur
- Åmark, K. (2018). *Varför historia? En ämnesintroduktion för nya studenter*. Studentlitteratur.



Tidigare utgivning

Klassrumsdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan. Systematisk översikt 2017:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-6-0.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola. Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-8-4.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola. Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-9-1.

Feedback i skrivundervisningen. Systematisk översikt 2018:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-2-1.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. Systematisk översikt 2018:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-4-5.

Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2019:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-6-9.

Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-8-3.

Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg. Systematisk översikt 2019:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-0-2.

Laborationer i naturvetenskapsundervisningen. Systematisk översikt 2020:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-2-6.

En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel. Systematisk översikt 2020:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-4-0.

Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap. Systematisk översikt 2020:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.

Undersöka, utforska och lära naturvetenskap – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2021:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-8-8.

Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap. Systematisk forskningssammanställning 2021:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1.

Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem. Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – en kartläggning av undervisningsmöjligheter. Systematisk forskningssammanställning 2022:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-4-9.

Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärarens arbetssätt inför, under och efter läxan. Systematisk forskningssammanställning 2022:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Att lära demokrati – med fokus på lärarens arbetssätt i undervisningen. Systematisk forskningssammanställning 2022:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-9-4.

Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan. Systematisk forskningssammanställning 2023:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-0-4.



