

Svensk historiedidaktik utan lärandeteori

PER-ARNE KARLSSON*

Stockholms universitet

”The whole world has turned upside down in the past eighty years, but one thing has seemingly remained the same: Kids don’t know history.”¹ Orden skrevs av den amerikanske kognitionsforskaren Sam Wineburg år 2000. Det var en kommentar till de återkommande – nedslående – undersökningarna kring elevers historiekunskaper. Vi har en likartad tradition i Sverige. Skolinspektionen konstaterade 2015 i en omfattande granskning av 27 högstadieskolor: ”Nästan alla besökta skolor behöver utveckla undervisningen.”² Skolorna fick en skarp hemläxa av inspektionen – kvaliteten på undervisningen måste höjas. Lärarnas förtrogenhet med kursplanen måste öka och undervisningen behöver planeras så att samtliga ämnesspecifika förmågor aktiveras. Nu har Skolforskningsinstitutet i en rapport 2023 gått in för att råda bot.³ I en ny studie har 23 undersökningar av undervisning sammanställts. Syftet är att ringa in ”undervisningsnära” frågor och dra slutsatser om lärarnas möjligheter att stödja elevers utveckling av historisk förståelse. Rapportens centrala slutsatser lyfter fram ”fyra begrepp” från undersökningarna som tillsammans bildar en ansats ”för hur man kan iscensätta undervisningen”:

* Docent i ämnesdidaktik historia.

1. Sam Wineburg, ”Making Historical Sense, i Peter Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York 2000).

2. *Undervisningen i historia*, Kvalitetsgranskning 2015:8, Skolinspektionen (2015), <<https://www.skolinspektionen.se>>.

3. *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och gymnasieskolan*, Systematisk forskningssammanställning 2023:02, Skolforskningsinstitutet (2023), <<https://www.skolfi.se>>.

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

Det är förvisso berömvärt med "undervisningsnära" forskning och idéer om hur historieundervisning kan utformas. Det är mycket kvalificerade undersökningar som presenteras på ett överskådligt vis. Det som oroar är dock – paradoxalt nog – bristen på ett historiskt perspektiv på problematiken. För att travestera Sam Winburgs ord – världen har vänts upp och ner under de senaste 80 åren, men en sak tycks oförändrad: lärare förstår inte läroplanen.⁴

Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk? Frågan har nyligen ställts av Henrik Åström Elmersjö som bidrag till en diskussion om den svenska historielärarytbildningen. Diskussionen initierades av Bagerius *et al.* som i en undersökning påvisade den stora variationen i landets historielärarytbildningar. Ulf Zander har också kommenterat denna undersökning.⁵ Jag ska strax återkomma till den diskussionen – och till skolmyndigheternas rapporter – men först vill jag kort ge ett historiskt och internationellt perspektiv på problematiken.

Historia i skolan har på båda sidor av Atlanten under 1900-talet utvecklats till ett sofistikerat ämne för medborgarkompetens i ett demokratiskt samhälle. I USA formulerades redan på 1890-talet begreppet "historical mindedness" för demokratifostran i den federala läroplanen. Efter "sputnikchocken" accentuerades under 1960-talet behovet av historieundervisning för kritiska perspektiv på nutidsfrågor. Metoder för användning av primärkällor i utvecklades. I Tyskland formulerades under 1970-talet begreppet "historiemedvetande" och i Storbritannien skapades "The New History" i samma ärende. Historia som skolämne skulle ge stöd åt elevernas nutidsorientering och för framtidsfrågor. Arbetsformerna utvecklades genom teman kring källkritiska metoder, historiska förklaringar, orsaksanalyser och aktörsmotiv.⁶

4. Jämför not 1.

5. Henrik Bagerius *et al.*, "Vad vill vi med historielärarytbildningen?", *Historisk tidskrift* 142:4 (2022); Ulf Zander, "Historielärarytbildningen i Sverige – dåtid, nutid, framtid", *Historisk tidskrift* 143:2 (2023); Henrik Åström Elmersjö, "Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk?", *Historisk tidskrift* 143:4 (2023).

6. Per-Arne Karlsson, *Undervisning och lärande i historia* (Stockholm 2014) s. 21–23, 27–31, 57–58. 1984 påpekades att "The New History" hade utvecklats i Storbritannien sedan åtmin-

Sverige har i stort följt samma utveckling. Grimberg skrev redan 1909 i förordet till *Sveriges historia för folkskolan* tankar som påminner om de amerikanska vid denna tid. Grimberg betonar att "historien får inte bli en död museikunskap, en kuriositetssamling av märkvärdiga händelser – så har jag velat bidra till att ge åt undervisningen en praktisk syftning, att sätta den i förbindelse med den verklighet som rör sig omkring oss"⁷ Skolöverstyrelsen gav läroverken 1935 anvisningar i undervisningsplanen för historia med samhällslära som bland annat innebar att arbete skulle ske kring omtvistade historiska frågor – om orsak, verkan och betydelse. Man skulle använda primärkällor och källkritik. Undervisningen skulle vara av resonerande och diskuterande art. Anknytningar skulle göras till historiska analogier och paralleller. "Särskilt fruktbara äro jämförelser med aktuella företeelser."⁸ Lärjungarna skulle bedriva självverksamhet, muntlig framställning och diskussioner. De svenska kursplanerna har därefter skrivits i samma anda och i stort följt den internationella utvecklingen i spåren fram till idag.

Denna korta översikt visar vidden av det problem Skolforskningsinstitutet nu tagit sig an – liksom debattörerna kring historielärarytbildningen. Intentionerna att göra historia till ett skolämne för historisk bildning, källkritiskt tänkande och resonerande kring olika perspektiv för nutids- och framtidsfrågor är mycket gamla. De har funnits internationellt och nationellt sedan tidigt 1900-tal. Samtidigt har svårigheterna att förverkliga målen dokumenterats i upprepade undersökningar – som Sam Wineburgs ord illustrerar. Svenska nationella utvärderingen på 1990-talet pekade mot en undervisning inriktad på ytliga fakta. Den nationella utvärderingen 2003 pekade mot att eleverna hade "fragmentariska kunskaper". Skolverket sökte förklara detta med att undervisningen var alltför splittrad på många ämnesområden.⁹ Skolinspektionens kritiska rapport 2015 är alltså ett vittnesbörd med många liknande föregångare. Den fråga Skolverket, Skolinspektionen, Skolforskningsinstitutet och svenska historiedidaktiker borde ställa sig är varför historielärarna har så svårt att implementera kurs-

stone 1910-talet. R.E Aldrich, "New History: An Historical Perspective", i *Learning History* (London 1984) s. 211.

7. Karlsson (2014) s. 24.

8. "Historia med samhällslära", *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* (Stockholm 1939).

9. Karlsson (2014) s. 45–46.

planen för lärande enligt intentionerna – trots ett antal decennier av anvisningar.

Detta är i grunden en lärandefråga. Och lärandeteori är i min mening inte den svenska historiedisciplinens starkaste gren. Pedagogisk psykologi och kognitiv teori har låg status och röner litet intresse bland svenska historiker och didaktiker. I den anglo-amerikanska forskarvärlden har situationen varit annorlunda. Under 1980- och 1990-talen utvecklades nära samarbeten mellan forskare inom *educational psychology* och historiker. Någon motsvarighet till detta samarbete har vi inte sett i Sverige. Ola Halldén, professor i pedagogik, deltog i detta anglo-amerikanska samarbete men utvecklade inga forskningsprojekt med svenska historiker. Det anglo-amerikanska samarbetet mellan forskare inom *educational psychology* och historiker har resulterat i en begreppsapparat som fokuserar individens kognitiva processer. Den analyserar de kognitiva verktyg och situationer som innebär effektivt lärande i historia. Vad skapar intresse, nyfikenhet, förståelse, engagemang och minne? Hur organiserar individen historisk information till meningsfulla strukturer?¹⁰

Den kognitiva teoribildningen har länge intresserat sig för hur sekvensen ser ut när en individ lär sig ett kunskapsområde. Jerome Bruner betonade redan 1966 att en undervisningsteori måste specificera de mest effektiva sekvenserna när ett material ska läras.¹¹ Under de senaste decennierna har intresset accentuerats. Frågor kring lärandets progression och synliggörandet av detta har blivit en huvudfåra inom *educational psychology*. För historielärarytbildningen med ett kunskapsområde med många till synes disparata kursplanemål är detta som påtalats ett aktuellt problem. Bagerius *et al.*, Zander och Åström Elmersjö beskriver alla ett kunskapsområde med många moment utan en specificerad sekvens eller progression – ”ett svårdefinierat ämne, en svag klassifikation och en svag inramning”.¹² Referensramskunskap, källhantering, historiebruk, historiekultur, historiografi – hur ska alla moment leda fram till elevens bildning och historiemedvetande? Hur blir ämnet en identitetsresurs och ett verktyg för existentiella etiska frågor för nutids- och framtidsorientering? Historiker och historielärare har säkert egen erfarenhet

10. Karlsson (2014) s. 18, 96–102.

11. Jerome Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge 1966) s. 41.

12. Åström Elmersjö (2023) s. 602–603; Zander (2023) s. 246–247.

av att själva ha nått fram till dessa kunskaper och insikter – men förmodligen utan att synliggöra processen för varken sig själv eller sina elever.

En grundtanke i kognitiv teori är att undervisning alltid är ett möte mellan lärarens referensram och elevens referensram. Synliggörandet av dessa blir då avgörande för effektiv undervisning. Historieämnets ”svaga inramning” är då ett hinder. Progression mot sofistikerade mål är svår att nå. Själva har jag gjort försök med lärandebanor (eng. *learning trajectories*) vid historieläraryt utbildningen vid Stockholm universitet och det är min erfarenhet att de kan vara effektiva verktyg för synliggörandet av hypotetiska progressioner. Teorin om lärandebanor innebär att en hypotetisk lärandeprocess, en sekvens, inom ett kunskapsmoment ligger till grund för instruktioner och uppgifter. Lärare och elever checkar gemensamt av hur progressionen förlöper fram till banans slutmål – momentets kunskapsmål. Viktigt är här mötet och kommunikationen mellan lärare och elever. Alla har ett gemensamt verktyg för samtal för att nå slutmålet. Lärarrespons, kamratrespons och självrespons underlättas av lärandebanans checklistor. Verktyget har använts vid Stockholms universitet samt anpassats flexibelt av lärarstudenter under den verksamhetsförlagda utbildningen. Lärandebanan har då varit en gemensam referensram för alla: universitetsläraren, lärarstudenten, handledaren på skolan och skoleleverna.¹³

Problemet med Skolinspektionens och Skolforskningsinstitutets rapporter är – hur väl de än beskriver undervisningen och forskning kring undervisning – att de tar utgångspunkt i historieämnets kursplan och dess begreppsapparat. Men de anvisningar som skolverk, skolinspektion, skolforskningsinstitut och historiker ger kanske inte överensstämmer med elevernas och deras lärares agenda? Det saknas en balans mellan ämnets krav och de lärandes logik. Det saknas en hypotetisk sekvens

13. Per-Arne Karlsson, "Do we have a Curriculum? Learning Trajectory Based Instruction – towards a Theory for Teaching History", konferensbidrag presenterat vid The 9th Annually Conference of the National Network for Research in Teaching and Learning History, Karlstad 2015; Per-Arne Karlsson, "How to Qualify Historical Thinking? Learning Trajectory Based Instruction – a Plea for a Visible Sequence in Teaching and Assessment", konferensbidrag presenterat vid The 10th Annually Conference of the National Network for Research in Teaching and Learning History, Umeå 2016; Per-Arne Karlsson, "Preparing Student Teachers to Teach Historical Thinking: Learning Trajectory Based Instruction – Development of Epistemic Beliefs?", konferensbidrag presenterat vid The 12th Annually Conference of the National Network for Research in Teaching and Learning History, Malmö 2018.

som verktyg för lärare och elever – en hypotetisk sekvens som kan användas och anpassas i olika kontexter.

Skolinspektionens undersökning 2015 är helt disponerad utifrån kursplanens krav. Resultaten är svar på frågan ”hur ser undervisningen ut för respektive kunskapsmål i kursplanen?”. Inspektionen kan sägas vara en tydlig kontroll av hur skolorna utför undervisningen. Skolforskningsinstitutets undersökning 2023 av undervisningsstudier redovisar resultaten under rubriker med begrepp som är baserade på ämne och undervisning: ”kunskapssyn, aktörer, strukturer, historiska förklaringar, historiska källor, källkritik, historiska frågor, källor, rollspel, historisk empati, kontrafaktisk, kronologi, tidslinje, arbetssätt, historia baklänges och framlänges”. De centrala slutsatser som rapporten lyfter fram, de ”fyra begreppen”, som jag nämnde inledningsvis, är ju också helt baserade på historieämnet och undervisning.

Alla dessa ämnesbegrepp är förvisso adekvata verktyg för undervisningen i historia. Men inget av dem ingår i någon lärandeteori i historia. Det behövs också en begreppsapparat för mötet mellan lärare och elev och sekvensen mot bildning och historiemedvetande. Effektiv undervisning utformas i situationer som är unika i varje lektion i varje klassrum. Då behövs en flexibel gemensam referensram som verktyg för samtal mellan lärare och elev om progressionen i lärandet. Zander föreslår en nationell ”historiedidaktisk fortbildningskurs” och Åström Elmersjö anser det ”önskvärt med en konsekvent syn på ämnets kunskapsanspråk” och ser historiografi som medel för att höja lärarnas kunskapsteoretiska förståelse.¹⁴ Ja, dessa förslag är viktiga – men låt dem inte stanna vid historieämnets begreppsapparat.

Ett effektivt utvecklingsarbete för undervisning och lärande i historia fordrar en syntes mellan ämnesbegrepp och kognitiva begrepp – helst ett samarbete mellan historiker och forskare inom pedagogisk-psykologi. En historiedidaktik utan lärandeteori kan inte utforma processen när eleven lär sig historia – hur individen blir bildad och historiemedveten.

14. Zander (2003) s. 248; Åström Elmersjö (2023) s. 605, 607.